



MONOGRÁFICO EXTRAORDINARIO 5. FEBRERO 2026

El arte atraviesa los espacios:
una educación entre el cuerpo y lo digital

AASA

Asociación Cultural Acción Social y Arte. AASA

Inscrita en el Registro Nacional de Asociaciones con N.º: 607830
Jaén, España

AFLUIR es una Revista de Investigación y Creación Artística.
Su edición es responsabilidad de la Asociación Acción Social y Arte. AASA

ISSN 2659-7721
DOI: 10.48260/raif

<https://www.afluir.es/index.php/afluir>

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD**Director. Editor Jefe:**

Jesús Caballero Caballero. Universidad de Jaén

Coeditor Jefe

Pedro Ernesto Moreno García. Universidad de Jaén

Comité Editorial / Editorial Board

María Isabel Moreno Montoro. Universidad de Jaén, España
María Lorena Cueva Ramírez. Universidad de Jaén, España
Martha Patricia Espiritu Zavalza. Universidad de Jaén, España
Lorenza Olivares Bremond. Asociación Iniciativas, Andamios para las Ideas, España
Francisco Rafael Nevado Moreno. Conservatorio Superior de Danza de Málaga "Ángel Pericet", España
Ana María Ezqueta Figueroa. Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba "Miguel Salcedo Hierro", España
Josué Vladimir Ramírez Tarazona. Universidad Antonio Nariño, Colombia
María Guadalupe Valladares González. Universidad de las Artes ISA, Cuba
Giselda Hernández Ramírez. Universidad de las Artes ISA, Cuba
Inírida Morales Villegas. Universidad Libre Sede de Bogotá, Colombia
Myriam Romero Sánchez. Universidad de Sevilla, España
Fabio Ricardo Bastos Gomes. Universidad de Jaén, España
Rafael Moreno Pineda. Universidad de Barcelona. España

Comité Científico / Scientific Committee

Katia Pangrazi. Directora en el Departamento de Comunicación de la Accademia Belle Arti Terni, Italia
Teresa Pereira Torres-Eça. Profesora de Arte en ESAM, presidenta de APECV, fundadora de la RIAEA, representante europea en el consejo mundial de INSEA, Portugal
Lucía Loren Atienza. Universidad Nebrija, España
Francisco Rafael Nevado Moreno. Conservatorio Superior de Danza de Málaga "Ángel Pericet", España
Giselda Hernández Ramírez. Universidad de las Artes ISA, Cuba
María Guadalupe Valladares González. Universidad de las Artes ISA, Cuba

ISSN 2659-7721

DOI: 10.48260/ralf.extra5

Bibiana Vélez Medina. Vicerrectora Académica Universidad La Gran Colombia, Colombia
Celia Ferreira. Asociación APECV, Portugal
Nazaret García Cuadrado. Personal Técnico en Investigación de la Universidad de Extremadura, España
Alexandra Murray-Leslie. NTNU ARTEC (Art and Technology), Noruega
Antonio Ruano Ruano. Culturhaza, España
Antonio Félix Vico Prieto. Universidad de Jaén, España
Angela Saldanha. Universidade Aberta, Portugal
Maja Maksimovic. Univerzitet u Beogradu, Serbia
Hester Elzermann. Hogeschool Inholland, Holanda
Ana Rita Antunes. Asociación APECV, Portugal
Teresa López Castilla. Universidad de Granada, España
Clara Monteiro Brito. Universidade Federal do Ceará, Brasil
Fernanda Boscolo Georgiadis. Centro Universitário Senac, Brasil
María Letsiou. Athens School of Fine Arts, Grecia
Estrella Luna Muñoz. Universidade Estadual de Campinas, Portugal
Paloma Palau Pellicer. Universitat Jaume I, España
Viviana Pérez Riveros. Universidad de Jaén, España
Paulo Emilio Macedo Pinto. Profesor Asistente de la Universidade do Porto, Portugal

Diseño y maquetación / Design and layout

Jesús Caballero Caballero

Pedro Ernesto Moreno García

Tipografía afluir / Typography afluir

Leelwade UI 7pt

Montserrat 10pt

Imagen de portada / Cover image

Foto: Jesús Caballero Caballero

Contacto editorial / Editorial contact

revistaafluir@gmail.com

Lugar de edición:

Jaén, España

Sumario

Contents

- 7 **María Magdalena Castejón Ibáñez**
Explorando la creación colaborativa en la enseñanza de arte: del Surrealismo a la Inteligencia Artificial
- 25 **Raquel Baixauli Romero**
Nuevas miradas a las Fuentes de la Historia del Arte. Aprendizajes y retos en el contexto docente universitario
- 41 **Consuelo Vallejo Delgado, Patricia Navas Vallejo, Abel Delgado Vallejo**
Cómo Imaginar Trilce. Expresiones intermedia del poemario de César Vallejo
- 63 **Alba Soto, Amanda Montes**
Acciones decolonizadoras para transformar el pensamiento: docentes en formación exploran prácticas artísticas performativas
- 85 **Pablo Tatés Anangonó, Belkis Estefanía Granda Orellana**
Experiencias pedagógicas para crear en torno a las diversidades funcionales con estudiantes de la carrera de Artes Escénicas de la Universidad Central de Ecuador
- 103 **Vicente Monleón Oliva**
LÓVA- La ópera, un vehículo de aprendizaje-propuesta didáctica aplicada en Educación Infantil
- 123 **Zhenyu Wang**
El bestiario. Pintura, mancha y crítica pedagógica desde una metodología A_r_tográfica
- 141 **Alicia Moreno Civantos, Matilde Peinado-Rodríguez, María del Carmen Sánchez-Miranda**
Formación e Investigación en Comunicación Aumentativa y Alternativa para una práctica inclusiva
- 157 **Shaula Ortega Rodríguez**
Proyección de Identidades Fragmentadas. Proyecto de narrativa audiovisual
- 183 **Miguel Mendoza-Malpartida, Cecilia Pineda-Calvillo**
Reflexiones en torno a la luz en la práctica artística contemporánea. Confluencia entre arte, ciencia y tecnología
- 205 **Laura Villanueva**
Leyenda La Encantada del Puerto. Tradición oral de Santisteban del Puerto a través de un libro artístico
- 225 **Andrés Torres-Carceller, Júlia Castell-Villanueva**
Armas de ficción masiva: Posfotografía, fake e Inteligencia Artificial Generativa en la era de la posverdad
- 243 **Irene Ortega López, Roberto Herrero García**
Ponerse a escribir, tocar las letras. Apuntes para un taller de escritura en torno a la creación y la investigación artística
- 259 **Martín Caeiro Rodríguez, María Enfedaque Sancho, Sara Fuentes Cid, Olalla Cortizas Varela, David Mascarell Palau**
Paseos artísticos sensibles con alumnado de los Grados de Magisterio: Caminar, Contemplar y Aprender en espacios abiertos
- 273 **Jorge Luis Arias**
La imagen y sus elementos estéticos: convergencias entre el arte y la publicidad
- 287 **Diego Ortega-Alonso**
Diálogos de abstracción y figuración entre retrato pictórico e instalación sonora. Análisis de la propuesta El rostro del Jazz
- 311 **María Guadalupe Valladares González, Giselda Emerita Hernández**
La Danza neuronal con la bailarina /"coreógrafa"/ e investigadora Libety Martínez
- 323 **Ofra Seri**
¿Cómo representa el hogar de la artista Afia Zakaria la discriminación de género, étnica y política?

EDITORIAL

En este número, se exploran otros territorios. Este número es un paseo por el campo, en el que se dialoga con las manos a la espalda, una exploración sobre la memoria, la educación, los lenguajes contemporáneos. Desde propuestas que recuperan tradiciones y experiencias comunitarias con lenguajes contemporáneos o también proyectos que reinterpretan desde enfoques interdisciplinarios.

A través de estas contribuciones, este número extraordinario pone de manifiesto la capacidad de las artes para la generación de conocimiento, para activar procesos educativos y para abrir espacios a la reflexión.

Una convergencia entre lo visual, lo performativo y lo literario, mostrando cómo las artes son territorio fértil para pensar y repensar nuestras formas de aprendizaje y educación.

In this issue, other territories are explored.

This issue is a walk through the countryside, a stroll with hands behind the back, an exploration of memory, education, and contemporary languages. It brings together proposals that recover traditions and community experiences through contemporary languages, as well as projects that reinterpret them from interdisciplinary approaches.

Through these contributions, this special issue highlights the capacity of the arts to generate knowledge, to activate educational processes, and to open spaces for reflection.

It represents a convergence of the visual, the performative, and the literary, showing how the arts are fertile ground for thinking about and rethinking our forms of learning and education.

Explorando la creación colaborativa en la enseñanza de arte: del Surrealismo a la Inteligencia Artificial

Exploring collaborative creation in Art Education: From Surrealism to digital Intelligence

M^a Magdalena Castejón Ibáñez
Universidad de Murcia
mmagdalena.castejon@um.es

Recibido 08/09/2025 Revisado 24/09/2025
Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Resumen:

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha irrumpido con gran fuerza en diversos campos, como la educación y la creación artística, revelando tanto nuevas posibilidades como desafíos y temores que deben ser considerados. Esta propuesta aborda una experiencia educativa centrada en la formación de futuros docentes, en la que se explora la creación colaborativa a través de la integración de técnicas plásticas tradicionales y herramientas basadas en IA. El recurso utilizado para fomentar la colaboración y la creatividad colectiva es el surrealista "cadáver exquisito", una técnica que permite la creación de obras artísticas compartidas entre varios participantes sin conocer completamente las contribuciones ajenas. A través de este ejercicio, se lleva a cabo un análisis detallado de una selección de trabajos resultantes, así como una valoración crítica de los participantes en cuanto a la experiencia vivida. El estudio se enfoca en explorar el potencial didáctico de la experimentación artística colectiva y el impacto de la integración de la inteligencia artificial en los procesos creativos, tanto desde una perspectiva técnica como pedagógica. Como resultado, se concluye que la combinación de un enfoque colaborativo y la incorporación de la IA ha sido fundamental para facilitar un aprendizaje significativo, ampliando las fronteras de la enseñanza artística en el contexto contemporáneo.

Sugerencias para citar este artículo,

Castejón Ibáñez, María Magdalena (2026). Explorando la creación colaborativa en la enseñanza de arte: del Surrealismo a la Inteligencia Artificial. *Afluir* (Extraordinario V), págs. 7-24,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.213>

CASTEJÓN IBÁÑEZ, MARÍA MAGDALENA (2026). Explorando la creación colaborativa en la enseñanza de arte: del Surrealismo a la Inteligencia Artificial. *Afluir* (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 7-24,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.213>

Abstract:

In recent years, artificial intelligence (AI) has made a powerful entrance into various fields, such as education and artistic creation, revealing new possibilities as well as challenges and concerns that must be taken into account. This proposal examines an educational experience focused on the training of future teachers, in which collaborative creation is explored through the integration of traditional artistic techniques and AI-based tools. The resource used to foster collaboration and collective creativity is the surrealist *exquisite corpse*, a technique that enables the creation of shared artworks among several participants without fully knowing the contributions of others. Through this exercise, a detailed analysis is conducted of a selection of resulting works, along with a critical assessment by the participants regarding their experience. The study focuses on exploring the educational potential of collective artistic experimentation and the impact of integrating artificial intelligence into creative processes, from both technical and pedagogical perspectives. The findings suggest that combining a collaborative approach with the incorporation of AI has been essential in facilitating meaningful learning, expanding the boundaries of art education in the contemporary context.

Palabras Clave: *Inteligencia Artificial, educación artística, formación docente, cadáver exquisito*

Key words: *Artificial Intelligence, art education, teacher training, exquisite corpse*

Sugerencias para citar este artículo,

Castejón Ibáñez, María Magdalena (2026). Explorando la creación colaborativa en la enseñanza de arte: del Surrealismo a la Inteligencia Artificial. Afluir (Extraordinario V), págs. 7-24,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.213>

CASTEJÓN IBÁÑEZ, MARÍA MAGDALENA (2026). Explorando la creación colaborativa en la enseñanza de arte: del Surrealismo a la Inteligencia Artificial. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 7-24,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.213>

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en campos tradicionalmente considerados exclusivos de la creatividad y el pensamiento humano, como la educación y el arte, está generando un intenso debate sobre sus posibilidades y desafíos. En particular, en el ámbito de la formación del profesorado, la IA plantea preguntas fundamentales sobre su uso ético, su impacto en los procesos creativos y su papel en la mediación del aprendizaje. La velocidad del avance tecnológico ha convertido su evaluación en un reto complejo, lo que subraya la necesidad de desarrollar propuestas didácticas que permitan analizar sus implicaciones en contextos concretos (Vicente-Yagüe-Jara et al., 2023).

En este contexto, la experiencia didáctica que se presenta en este texto explora la intersección entre arte, educación e inteligencia artificial a través de una metodología colaborativa inspirada en el recurso surrealista del cadáver exquisito. Esta iniciativa ha sido llevada a cabo en la formación inicial del profesorado con dos grupos de estudiantes de la asignatura "Taller de Creación e Investigación Artística", impartida en el segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia y en el Doble Grado con Itinerario Específico en Educación Infantil y Primaria del Centro Universitario ISEN (adscrito a la Universidad de Murcia). La actividad se enmarca dentro de las acciones desarrolladas por el Grupo de Innovación Docente ArtEd (Arte, Tecnología y Educación) de la Universidad de Murcia.

El objetivo de la experiencia ha sido doble: por un lado, potenciar el aprendizaje significativo mediante la experimentación artística colectiva; por otro, analizar el impacto de la IA en los procesos creativos y la recepción de esta tecnología por parte del alumnado. Para ello, se ha trabajado en la combinación de técnicas plásticas tradicionales con herramientas de generación de imágenes basadas en IA, promoviendo un diálogo entre lo manual y lo digital. Este enfoque busca no solo estimular la creatividad, sino también desarrollar una actitud crítica ante las nuevas tecnologías y su papel en la educación artística (Flores-Vivar y García Peñalvo, 2023)

Se recurre al estudio de caso artístico como metodología para analizar la experiencia, (Serón y Murillo, 2020; Huerta, 2021) ya que permite estudiar la riqueza de las producciones obtenidas, así como la valoración de los participantes sobre la experiencia. En este sentido, los resultados evidencian la capacidad del trabajo colaborativo para enriquecer los procesos de aprendizaje y la percepción de la IA como una herramienta con potencial creativo, aunque también con desafíos que deben ser considerados, como la autoría de las obras o la influencia de los algoritmos en la producción visual.

Los resultados de esta experiencia sugieren que la introducción de la IA en el proceso artístico y educativo puede actuar como un detonante del aprendizaje significativo, fomentando tanto la innovación pedagógica como la reflexión crítica sobre el papel de la tecnología en la creatividad. Por tanto, el trabajo colaborativo y la experimentación con herramientas de IA han sido claves en esta propuesta didáctica, demostrando que la integración de nuevas inteligencias tecnológicas en la educación artística puede abrir nuevas vías para la investigación y la práctica docente.

Objetivos

La propuesta didáctica que se presente, pretende conseguir los siguientes objetivos :

Objetivo General:

Analizar la implementación de una metodología basada en la creación colaborativa y la integración de técnicas plásticas e inteligencia artificial, materializada en la elaboración de tres cadáveres exquisitos digitales, en un contexto de formación inicial de docentes. Este análisis busca comprender el impacto de dicha experiencia artístico-educativa innovadora en la percepción y valoración de los futuros maestros respecto a su potencial pedagógico y creativo.

Objetivos Específicos:

- Describir el proceso de diseño e implementación de la experiencia didáctica, detallando las fases de la actividad, las herramientas de inteligencia artificial utilizadas y la dinámica de colaboración entre los participantes en la creación de los cadáveres exquisitos digitales. Esto permitirá comprender la estructura y el desarrollo práctico de la propuesta.
- Evaluar la percepción de los futuros docentes sobre el potencial del cadáver exquisito digital como herramienta pedagógica en el ámbito de la educación artística. Se indagará sobre su utilidad para fomentar la creatividad, la colaboración, la experimentación y la reflexión en el aula.
- Analizar la valoración de los participantes en relación con la integración de la inteligencia artificial en el proceso creativo. Se explorarán sus opiniones sobre el impacto de la IA en la originalidad, la autoría, la exploración de nuevas formas de expresión y los desafíos éticos que puedan surgir.

- Identificar las fortalezas y debilidades de la metodología implementada, desde la perspectiva de los futuros docentes, en términos de su aplicabilidad, su capacidad para generar aprendizaje significativo y su potencial para fomentar la innovación en la práctica docente.
- Explorar las posibles transferencias de la experiencia a otros contextos educativos y niveles formativos, así como las adaptaciones necesarias para su implementación en diferentes escenarios y con distintos objetivos de aprendizaje.
- Reflexionar sobre las implicaciones de la integración de la inteligencia artificial en la formación inicial docente, en relación con el desarrollo de competencias digitales, pedagógicas y creativas necesarias para afrontar los retos y oportunidades del siglo XXI en el ámbito de la educación artística.

Marco teórico

Sobre la creación colaborativa en arte y educación

La creación colectiva, también conocida creación colaborativa (Sgaramella, 2021) es un proceso en el que múltiples individuos trabajan juntos para producir una obra de arte, un proyecto educativo, o cualquier tipo de contenido creativo. A nivel artístico este enfoque tiene referentes en el arte comunitario y las prácticas artísticas colaborativas (Palacios 2009) y se basa en la idea de que la colaboración puede potenciar la creatividad y el aprendizaje, generando resultados más ricos y significativos que los que podrían alcanzarse de forma individual, aumentando de este modo, además, la interacción social y, por tanto, los procesos de desarrollo personal.

En el ámbito de las artes plásticas y visuales, la creación colaborativa ha ganado relevancia como una metodología que fomenta la innovación y la diversidad. Este tipo de creación no solo implica la combinación de diferentes habilidades y perspectivas, sino que también cuestiona y amplía los límites tradicionales de la autoría, suponiendo destacados debates en el ámbito artístico. Tal y como nos indica Beng (2013), la creación colectiva tiene un poder transformador que posibilita la creación de vínculos y convierte al hecho artístico en un “generador de espacios de resistencia contrahegemónicos, promotor de participación comunitaria, transformador de representaciones e imaginarios sociales, y espacio de creación compartido que trasciende el mero discurso y obliga a poner el cuerpo en acción junto a otros.” (p.17).

En España, numerosos proyectos han demostrado el valor de este enfoque. Un ejemplo notable es el colectivo Basurama (s.f), que desde 2001 trabaja en la intersección del arte, la ecología y el activismo social, utilizando materiales reciclados para crear instalaciones artísticas. Este colectivo no solo produce arte, sino que también involucra a la comunidad en el proceso creativo, generando un impacto social significativo. Otra propuesta que aúna creación y acción social comprometida es el programa Intermediae (s.f.), gestionado por el centro Matadero Madrid, y donde la visión de trabajo colaborativo es una de las bases del éxito de este proyecto.

La creación colaborativa también ha demostrado ser una herramienta valiosa en el ámbito educativo, especialmente en la formación del profesorado (Berbel, et. al 2020). Las metodologías activas y colaborativas en el ámbito de la educación artística se han integrado cada vez más en los programas de formación docente, promoviendo un enfoque participativo y reflexivo que prepara a los futuros educadores para enfrentarse a los desafíos del aula contemporánea (Salido, 2020). Estas prácticas se pueden desarrollar en las aulas en todos los niveles educativos, pero también en colaboración con otros contextos culturales como los espacios museísticos (Sola 2019), generando posibilidades de aprendizaje infinitas que además permiten una visión del arte y la creación más cercana para el estudiantado.

En definitiva, la creación colaborativa en artes plásticas y visuales, así como en la formación del profesorado, ofrece un modelo enriquecedor y dinámico que potencia la creatividad y el aprendizaje. Estos enfoques no solo producen resultados innovadores y diversos, sino que también fortalecen las comunidades y promueven una cultura de cooperación y diálogo.

Impacto de la inteligencia artificial en la creación y educación artística

La inteligencia artificial (IA) ha transformado diversas áreas del conocimiento y la industria, incluyendo la creación artística. Este fenómeno plantea preguntas fundamentales sobre la naturaleza de la creatividad y su relación con la tecnología. Además, surgen importantes consideraciones éticas sobre el uso de IA en la producción de arte y su impacto en la educación artística, especialmente en la formación docente.

La creatividad ha sido tradicionalmente vista como una cualidad exclusivamente humana, caracterizada por la capacidad de generar ideas originales y de gran valor, sin embargo, con el impacto y desarrollo reciente de la IA, surge la cuestión de si esta innovadora tecnología puede ser verdaderamente creativa (López de Mantarás, 2016).

La IA, como los sistemas de aprendizaje profundo y las redes neuronales generativas, ha demostrado la capacidad de producir obras de arte, música, y literatura que imitan el estilo de los grandes maestros o incluso generan nuevas formas de expresión. Por ejemplo, el programa AICAN, creado en el laboratorio de arte e inteligencia artificial de la Universidad de Rutgers es

capaz de crear de forma autónoma obras de arte que han sido exhibidas en galerías de arte y vendidas a precios elevados (Elgammal, 2017). Sin embargo, actualmente el debate se genera en torno a si esa capacidad de “crear” propiciada por la alta tecnología puede llegar a ser equivalente a la creatividad humana, ya que, hasta el momento, la IA sigue algoritmos y patrones basados en datos preexistentes, es decir es más bien una combinación de aprendizaje estadístico y generación de variaciones dentro de unos parámetros programados, entrando en juego entonces el factor ético de su uso (García, 2022). De hecho, la proliferación de arte generado por IA podría llegar a diluir el valor de la creatividad humana y cambiar la percepción del arte en la sociedad, por lo que es esencial considerar cómo equilibrar la innovación tecnológica con la preservación de la integridad y el valor del arte creado por humanos (Martín, 2024).

Estos cuestionamientos también se trasladan al ámbito educativo, donde la IA ofrece oportunidades y desafíos para la formación docente en artes. Los educadores pueden utilizar herramientas de IA para enriquecer el proceso de enseñanza, proporcionando nuevos métodos para explorar la historia del arte, analizar estilos y técnicas, y generar obras que sirvan como ejemplos o puntos de partida para la discusión y el análisis crítico (Hertzmann, 2018). Sin embargo, es crucial que la implementación de IA en la educación artística se haga de manera equilibrada, asegurando que los estudiantes no solo aprendan a usar estas herramientas, sino que también desarrollen un entendimiento profundo de los principios y valores artísticos subyacentes (Galindo, 2023).

Los docentes deben ser capacitados no solo en el uso técnico de la IA, sino también en cómo integrarla de manera pedagógicamente efectiva y ética en el currículo. En base a estas premisas, se plantea la práctica que se expone a continuación, en la que a partir de la técnica originaria del surrealismo del cadáver exquisito (Torrecilla et al., 2023, Mesas et al., 2021) se añaden creación colaborativa y combinación tanto de técnicas plásticas como tecnológicas (IA), en un proceso artístico en el que el aprendizaje surge a partir de la interacción, la incertidumbre, la experimentación y el descubrimiento.

Metodología

Con el fin de recoger datos que aporten información para analizar la realidad estudiada, se recurre por un lado a la valoración de los resultados del taller, enmarcados bajo la perspectiva de la Investigación Basada en Artes (Hernández 2008, Marín y Roldán, 2019) en los que mediante un análisis descriptivo se analizarán una selección de las obras colectivas realizadas por los estudiantes, tanto las realizadas con técnicas tradicionales (dibujo y pintura), como las llevadas a cabo por medio de la IA. Se estudiarán así, las posibles similitudes entre ambos productos artísticos y la calidad de estos en ambos formatos.

Por otro lado, el estudio se completará con el análisis de las opiniones de los estudiantes con respecto al proceso seguido en este taller, que quedarán plasmadas en la memoria final de la asignatura. Se destacarán las sensaciones experimentadas durante el proceso creativo colaborativo y las reflexiones finales. En definitiva, lo que se analiza es la acción educativa implementada, empleando para ello los resultados de dicha acción, esto es, los objetos artísticos, junto con la valoración de los participantes implicados en el proceso pedagógico (Ramón, 2017).

El taller realizado se llevó a cabo en pequeños grupos de entre 4 y 6 personas, y el proceso seguido por los estudiantes fue el siguiente:

1. Selección entre los miembros de cada grupo de un tema sobre el que se trabajaría en las distintas técnicas creativas
2. Elaboración del cadáver exquisito con técnicas plásticas de forma colaborativa, aportando cada miembro del grupo su parte del diseño, sin que el resto de los estudiantes conociera las partes ya elaboradas.
3. Seguidamente, elaboración de una historia del mismo modo: cada estudiante debería redactar un fragmento de unas 40-50 palabras, dejando visibles las 2 últimas para que el siguiente compañero continuara la historia, siempre en base al mismo tema elegido y relacionándolo con el diseño hecho anteriormente con técnicas plásticas.
4. Generación de una imagen en IA a partir de la introducción del fragmento de texto creado por cada estudiante, a modo de “prompt”.
5. Creación del cadáver exquisito colectivo generado a partir de todas las imágenes sugeridas por la IA.

Los resultados de cada grupo de estudiantes serían tres cadáveres exquisitos: uno realizado con técnicas plásticas y otro diseñado a partir de la IA, a su vez vinculado a la historia colectiva elaborada.

Resultados

Tras desarrollar la práctica en los dos contextos señalados (105 estudiantes), se obtienen como resultados 25 trabajos grupales. Se presentan así, una síntesis de los resultados más significativos acompañados de los argumentos más destacados plasmados por el alumnado en los que se ejemplifican las principales sensaciones experimentadas durante el proceso creativo, así como las reflexiones finales de la acción artística.

En cuanto al análisis de las producciones artísticas, cabe mencionar que todos los estudiantes obtuvieron los tres cadáveres solicitados, y siguieron las pautas establecidas. En la gran mayoría de casos, los resultados estaban conectados y existían una línea común creativa entre las creaciones plásticas y las generadas con IA. Además, surgieron composiciones con cierta calidad artística, teniendo en cuenta la formación del alumnado: No obstante, este aspecto no era el más relevante ya que se insistió desde el inicio (de la asignatura) en focalizar el trabajo en la importancia del proceso creativo, permitiendo así que los futuros docentes descubrieran el potencial del arte como herramienta de autoconocimiento y expresión.

Por otro lado, es preciso destacar que las temáticas escogidas por el alumnado fueron principalmente temas sencillos que pudieran replicarse en el contexto escolar, tales como “animales”, “fantasía”, “piratas” (figuras 1, 2 y 3) o “vuelta al mundo. No obstante, algunos grupos optan por escoger temas más reflexivos como “miedo al fracaso” (figuras 4,5 y 6), por medio de los cuales explorar la autoexpresión creativa (Cabascando y Padilla, 2022).

En cuanto a la **conexión IA + artes plásticas**, los estudiantes destacan el potencial creativo que ha supuesto el poder emplear técnicas tan dispares en un mismo proyecto, haciendo hincapié en las posibilidades descubiertas mediante la generación de imágenes a partir de la IA, demostrando así el interés pedagógico que estas herramientas pueden llegar a tener si se emplean adecuadamente (Herrera et al., 2024). Esto es, tal y como señalan los estudiantes, la participación activa en la propuesta les ha supuesto una nueva perspectiva para “reinterpretar y enriquecer (sus) expresiones artísticas, evidenciando la flexibilidad y la expansividad del arte colaborativo”.

Asimismo, los estudiantes destacan que este tipo de prácticas, en las que se integran técnicas analógicas y digitales, pueden ayudarles a romper con estereotipos tradicionales de la enseñanza artística. Uno de ellos afirma que “he descubierto que hay un mundo de posibilidades creativas al fusionar técnicas tradicionales con herramientas modernas. La diversidad de materiales utilizados, desde pasteles o crayones hasta recursos digitales, nos ha permitido explorar una amplia gama de expresiones artísticas”. Esta valoración refleja cómo la experiencia les ha permitido repensar su futura labor docente desde enfoques más abiertos e inclusivos.

Figuras 1, 2 y 3 : Cadáver exquisito : « piratas »



Uno de los aspectos más señalados por el alumnado es lo gratificante de haber experimentado una **creación colaborativa**. Al poder compartir el proceso, tanto inquietudes como iniciativas surgidas iban conformando la acción artística de forma plural, pero con un objetivo común, lo que favorecía la interacción entre los participantes, el autodescubrimiento y la empatía al dejar a un lado el individualismo en el acto creador, demostrando así el impacto social del arte colaborativo (Bang y Wajnerman 2010, Bang, 2013). Así lo manifiestan los participantes implicados: “este taller nos permitió no solo experimentar con diferentes técnicas y materiales, sino también explorar el poder de la colaboración y la creatividad colectiva. Fue una experiencia que nos enseñó mucho sobre trabajo en equipo, creatividad y expresión artística”.

Que el proceso creativo partiera de la colaboración supuso un reto para ciertos grupos que encontraron en la puesta en común una dificultad añadida. No obstante, una vez finalizado el proyecto, la mayoría reflexionaba sobre lo satisfactorio del propio procedimiento: “Una de las mayores dificultades que enfrentamos fue coordinar nuestras ideas y asegurarnos de que todas se integraran de manera cohesiva en la composición final. Sin embargo, esta dificultad también fue lo que hizo que el proceso fuera tan emocionante y gratificante. Ver cómo nuestras diferentes contribuciones se unían para formar una obra completa y fascinante fue una experiencia verdaderamente gratificante.”

Figuras 4, 5 y 6 : Cádaver exquisito « miedo al fracaso »



Por otro lado, el **fomento de la creatividad**, entendiendo esta como un proceso que exige flexibilidad, es otro de los puntos destacados por los participantes, llegando a comentar que “este proyecto artístico proporciona una oportunidad única para explorar la colaboración, la improvisación y la creatividad en el proceso de creación artística”, valoraciones que demuestran lo relevante de inspirar estos procesos en futuros docentes con el objetivo de que puedan transmitir la importancia que tiene el arte en los procesos cognitivos (Serón y Murillo 2020).

Por tanto, se puede indicar que este tipo de actividades permite que los estudiantes y futuros docentes, conciban el proceso creativo dentro del aprendizaje desde una perspectiva más completa, dinámica y llena de posibilidades: “Este proceso ha destacado la importancia de la experimentación, la comunicación y la adaptabilidad en el proceso creativo, ofreciéndonos una experiencia enriquecedora que amplía nuestros horizontes artísticos”

De hecho, las metodologías seguidas en la enseñanza del arte pueden generar sentimientos de **incertidumbre e improvisación**, tal y como ha ocurrido en esta experiencia, produciendo un aprendizaje significativo tanto a nivel individual como colectivo, que propicie una nueva forma de entender el arte y la educación.

De este aspecto en concreto dan cuenta las reflexiones finales de los participantes: “cuando finalmente vimos el trabajo completo, me di cuenta de cómo diferentes estilos y formas de ver las cosas pueden unirse para crear algo único y coherente, lo que me ha impulsado a ser más flexible, a colaborar eficazmente y a estar abierta a nuevas ideas y maneras de hacer arte. Además, he descubierto que la incertidumbre y las sorpresas son elementos clave en el proceso creativo”. Los docentes en formación suelen partir de una actitud reticente e insegura ante propuestas artísticas que implican libertad de ejecución y por tanto, desarrollo de la imaginación y la creatividad, pero este tipo de actividades que conecta con una realidad cercana para ellos (uso de tecnologías), permite adentrarlos en los procesos creativos de forma que puedan descubrir nuevas formas de concebirlos: “A través de este proceso, he aprendido a abrazar la improvisación y a confiar en mi creatividad sin restricciones.”

En definitiva, los resultados plásticos y reflexivos obtenidos permiten valorar la experiencia como positiva en términos tanto creativos como educativos, abriendo el camino hacia nuevas formas de enseñar el arte y sus procesos desde un enfoque colaborativo, exploratorio y comprometido con la innovación en la práctica docente.

Discusión

La experiencia didáctica desarrollada se presenta como un ejemplo tangible de cómo la intersección entre el arte, la educación y la inteligencia artificial puede fructificar en metodologías innovadoras y significativas para la formación del profesorado. Inspirada en la técnica surrealista del cadáver exquisito, esta propuesta colaborativa no solo fomentó la creatividad y la exploración artística entre los futuros docentes, sino que también les permitió interactuar de manera crítica y reflexiva con las posibilidades y desafíos que la IA introduce en el ámbito educativo (Vicente-Yagüe-Jara et al., 2023). Los resultados obtenidos revelan el potencial del cadáver exquisito digital como una herramienta pedagógica versátil y adaptable al contexto de la formación inicial docente. La naturaleza inherentemente colaborativa de la actividad promovió la comunicación, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento, habilidades fundamentales para el ejercicio profesional docente (Sgaramella, 2021). Al mismo tiempo, la integración de la IA en el proceso creativo, lejos de reducir la originalidad, actuó como un catalizador para la exploración de nuevas formas de expresión y para profundizar en la interesante y necesaria reflexión sobre la autoría y la creatividad en la era digital (Palomino-Flores y Cristi- López, 2024).

La elección del cadáver exquisito como eje metodológico se vincula con las tendencias pedagógicas actuales que apuestan por un aprendizaje activo, experiencial y conectado con el contexto (Ramon, 2017). La naturaleza lúdica y abierta de la técnica permitió a los estudiantes experimentar con diferentes lenguajes artísticos y digitales, superando las barreras tradicionales entre disciplinas y fomentando un enfoque interdisciplinar (Serón Torrecilla & Murillo Ligorred, 2020). Además, la transición del formato analógico al digital, mediada por herramientas de IA, reflejó la necesidad de preparar a los futuros docentes para desenvolverse en un entorno educativo cada vez más tecnológico y complejo (Andreoli et al., 2024).

Es importante destacar que la implementación de esta experiencia didáctica no estuvo exenta de desafíos, como ocurre con toda iniciativa que se aleja de los métodos tradicionales. El proceso de aprendizaje asociado al uso de herramientas de IA, la gestión de la diversidad de habilidades digitales entre los estudiantes y la necesidad de equilibrar la libertad creativa con la reflexión crítica sobre el uso de la tecnología fueron algunos de los aspectos que requirieron una atención constante por parte de la docente. Sin embargo, estos desafíos se convirtieron en oportunidades para el aprendizaje y la adaptación, reforzando la importancia de un enfoque flexible y contextualizado en la integración de la IA en la educación (Holguín et al., 2024). Además la percepción de estas problemáticas, podría dar lugar a futuras investigaciones en las que se profundice en estos aspectos.

En este sentido, esta investigación contribuye al creciente cuerpo de literatura que explora las implicaciones de la IA en la educación artística. Si bien algunos estudios se centran en los riesgos potenciales de la IA para la creatividad y la originalidad (Vicente-Yagüe-Jara et al., 2023), esta experiencia demuestra que, cuando se utiliza de manera reflexiva y crítica, la IA puede enriquecer los procesos creativos y fomentar nuevas formas de expresión. Al igual que el cadáver exquisito surrealista desafió las convenciones artísticas de su época, la IA nos invita a repensar los límites de la creatividad y la colaboración en el contexto educativo actual. La integración de la IA en la educación artística no solo ofrece nuevas herramientas para la creación, sino que también plantea importantes cuestiones éticas y pedagógicas que deben ser abordadas en la formación docente (Galindo 2023).

De esta forma, aunque se trate de una modesta intervención didáctica, las implicaciones de esta propuesta son relevantes para la formación inicial y continua del profesorado. La necesidad de desarrollar competencias digitales y pedagógicas que permitan a los docentes integrar la IA de manera efectiva y ética en sus prácticas educativas es cada vez más necesaria. Experiencias como la aquí presentada pueden servir como modelo para diseñar propuestas formativas que preparen a los docentes para afrontar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece la IA en el ámbito de la educación artística.

Futuras investigaciones podrían explorar la aplicación de esta metodología en otros niveles educativos y en diferentes contextos culturales. Asimismo, sería interesante analizar el impacto a largo plazo de este tipo de experiencias en la práctica docente de los participantes y su capacidad para integrar la IA de manera creativa e innovadora en sus propias aulas. En definitiva, la exploración de la creación colaborativa mediada por la IA en la enseñanza del arte se presenta como un campo prometedor para la investigación y la innovación educativa, teniendo siempre presentes sus límites y problemáticas asociadas.

Conclusiones

La inteligencia artificial se plantea como una fuerza transformadora que está reconfigurando el panorama de la creación artística en todos sus ámbitos, desafiando las concepciones tradicionales sobre la autoría y la originalidad, y suscitando interrogantes cruciales acerca de la esencia misma de la creatividad humana (Miranda et al., 2024). En el contexto educativo, la IA despliega un abanico de novedosas herramientas y metodologías con el potencial de enriquecer significativamente la formación artística, abriendo puertas a la exploración de nuevas formas de expresión y a la experimentación con diferentes lenguajes creativos. Sin embargo, la incorporación de la IA en la educación artística demanda una gestión meticulosa y reflexiva, con el fin de salvaguardar y potenciar la creatividad humana, evitando la mera instrumentalización tecnológica y fomentando un uso crítico y consciente de estas herramientas (Mora et al., 2023).

En cualquier caso, la relación simbiótica entre la IA y el arte requiere una reflexión exhaustiva para lograr un equilibrio entre el impulso de la innovación tecnológica y la preservación de la integridad artística y la expresión personal. Es fundamental que la tecnología sirva como un medio para expandir las posibilidades creativas, sin eclipsar el papel fundamental del pensamiento crítico, la sensibilidad estética y la experiencia humana en el proceso artístico (Huerta y Domínguez, 2023).

No obstante, tal y como se ha evidenciado en la experiencia didáctica aquí presentada, la sinergia entre las herramientas tecnológicas basadas en IA y los procesos creativos que fomentan la colaboración, la improvisación y la flexibilidad puede generar resultados notablemente positivos. La metodología del cadáver exquisito digital, al combinar la espontaneidad y la apertura del juego surrealista con las capacidades generativas de la IA, demostró ser un motor eficaz para estimular la creatividad y la exploración artística entre los estudiantes y futuros docentes. Esta experiencia propició un cambio significativo en la perspectiva de los participantes con respecto al arte y sus potencialidades didácticas, revelando cómo la tecnología, utilizada de manera estratégica y reflexiva, puede ampliar los horizontes de la creación y el aprendizaje artístico.

La capacidad de la IA para generar propuestas inesperadas y estimular nuevas asociaciones de ideas, combinada con la interacción colaborativa y la libertad creativa inherentes al cadáver exquisito, permitió a los participantes trascender las limitaciones individuales y explorar territorios artísticos inexplorados. Este proceso no solo enriqueció su experiencia creativa, sino que también les proporcionó herramientas y estrategias pedagógicas innovadoras para su futura práctica docente, preparándolos para integrar la tecnología de manera significativa en sus aulas y fomentar la creatividad y la colaboración entre sus estudiantes. La experiencia subraya la importancia de diseñar actividades que permitan a los futuros docentes experimentar de primera mano el potencial de la IA como herramienta creativa y pedagógica, fomentando una visión equilibrada y crítica sobre su uso en la educación artística.

Referencias

- Andreoli, S., Aubert, E., Cherbavaz, M. C., & Perillo, L. (2024). Entre humanos y algoritmos: percepciones docentes sobre la exploración con IAG en la Enseñanza del Nivel Superior. *TE & ET*. <https://doi.org/10.24215/18509959.37.e6>
- Bang, C. L. (2013.) El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social: Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires” *Asociación para la Creatividad; Creatividad y Sociedad*; 20 (9): 1-25 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3608>
- Bang, C. L., y Wajnerman. C. (2010). Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias. *Revista Argentina de Psicología*, 48 (4): 89-103 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/188341>
- Basurama. s.f. [Basurama]. Recuperado de <https://basurama.org/>
- Berbel Gómez, N., Murillo Ribes, A.y Riaño Galán, M.E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista electrónica de LEEME*, 46: 68-91. <http://hdl.handle.net/10902/21201>
- Cabascango Caiza, M., y Padilla Males, A. (2022). La autoexpresión en la producción artística educativa a través de la abstracción. *Pedagogía de las Artes y Humanidades: Praxis, Investigación e Interculturalidad* <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2284>

- Elgammal, A. (2017). ¿Pintor o robot? AICAN es una máquina que funciona como artista autónomo. *The Conversation*, <https://theconversation.com/pintor-o-robot-aican-es-una-maquina-que-funciona-como-artista-autonomo-105189>
- Mesas Escobar, E C., López Martínez, M. D., y Santos Sánchez-Guzmán. E. (2021). El cadáver exquisito en las experiencias de creación compartida. *Studies in Visual Arts and Communication*, 8: 3-13
- Flores-Vivar, J.M, y García-Peñalvo, F.J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 74: 37-47. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Galindo, A. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza de las artes plásticas. *Revista De Ciencias Sociales*, 29(4): 17-29. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- García Sedano, M. (2022). Sobre la autonomía, la creatividad y las consideraciones éticas de la inteligencia artificial en el arte contemporáneo. *H-ART. Revista De Historia, teoría y crítica De Arte*, 1(12): 71–96. <https://doi.org/10.25025/hart12.2022.04>
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26: 85–118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Herrera Latorre, P.D., Orozco Poma,R., Núñez Sánchez,W. P., y Avalos Espinoza. P.A., (2024). Inteligencia Artificial En La educación artística: Retos Y Perspectivas”. *Revista Imaginario Social* 7 (2). <https://doi.org/10.59155/is.v7i2.170>.
- Hertzmann, A. (2018). Can computers create art?. *Arts*. 7(2). MDPI, <https://doi.org/10.3390/arts7020018>
- Huerta, R (2021). Diseño gráfico para la formación del profesorado en educación artística. *Observar*, 15: 20–44 <https://revistes.ub.edu/index.php/observar/issue/view/2961/418>
- Huerta, R., y Domínguez, R. (2023). Inteligencia Artificial. Sinergias entre humanos y algoritmos creativos. *Educación Artística Revista De Investigación*, (14), 9–25. <https://doi.org/10.7203/eari.14.27945>
- Holguín Loor, R. G., Navarrete Mora , S. V., y Delgado Párraga , J. G. (2024). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Universitaria: Avances, Desafíos y Perspectivas. *Dominio De Las Ciencias*, 10(3), 1677–1696. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.4002>

- Intermediae. s.f. ¿Qué es Intermediae? <https://www.intermediae.es/que-es-intermediae>
- López de Mántaras, R. (2016). La inteligencia artificial y las artes. Hacia una creatividad computacional. VV. AA. *El próximo paso. La vida exponencial*. Madrid: BBVA, 99-123. <https://www.bbvaopenmind.com/articulos/la-inteligencia-artificial-y-las-artes-hacia-una-creatividad-computacional/>
- Martín Prada, J. (2024). La creación artística visual frente a los retos de la inteligencia artificial. Automatización creativa y cuestionamientos éticos. En *Las fronteras de la historia del arte y los estudios visuales. Reflexiones en torno a su objeto de estudio, Eikón Imago*., <https://dx.doi.org/10.5209/eiko.90081>
- Miranda Ruiz, P. J., Quintana Serrano, K. N., Mamarandi Zambrano, K. A., y Yupa Rodríguez, S. E. (2024). Inteligencia artificial un potencial para la creatividad pedagógica. *RECIAMUC*, 8(1), 265-277. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.265-277](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.265-277)
- Mora Naranjo , B. M., Aroca Izurieta , C. E., Tiban Leica , L. R., Sánchez Morrillo , C. F., & Jiménez Salazar , A. (2023). Ética y Responsabilidad en la Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 2054-2076. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8833
- Palacios Garrido, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas". *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 4: 197-211. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110197A>
- Palomino-Flores, P., y Cristi-López, R. (2024). Del código a la creatividad: Explorando los horizontes éticos de la creación de contenido con Inteligencia Artificial. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologías De Informação*, , 355-369. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/del-código-la-creatividad-explorando-los/docview/3043336449/se-2>
- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* 24: 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Serón Torrecilla, F.J. y Murillo Ligorred, V. (2020.) Arte contemporáneo y STEAM en la formación de maestros de educación primaria: Intersecciones arte y ciencia. *AusArt* 8 (1): 65-76. DOI:10.1387/ausart.21462
- Sgaramella, C. (2021). Hacia un enfoque ecosocial. Prácticas colaborativas, ecología y compromiso político en el arte actual (1995-2020) *Tesis doctoral*. Universitat Politècnica

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.213>

de València. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/163790>

Ramón, R. (2017). Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano. *Artseduca*, 18, 30–53. <http://hdl.handle.net/10234/182683>

Torrecilla Patiño, E. Sánchez Arenas, B. y Vila Moscardó, D. (2023). Cadáver exquisito en acción. Una experiencia artística colaborativa, intermedia y a distancia. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*. 11:13-26. <https://doi.org/10.4995/sonda.2022.18591>

Vicente-Yagüe-Jara, M. I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V., y Cuéllar-Santiago, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar*, 77: 47-57. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

Nuevas miradas a las fuentes de la Historia del Arte. Aprendizajes y retos en el contexto docente universitario

New Perspectives on the Sources of Art History: Learning and Challenges in the University Teaching Context

Raquel Baixauli Romero

Universitat de València

raquel.baixauli@uv.es

Recibido 08/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Resumen:

Este artículo analiza la asignatura *Fuentes de la Historia del Arte* en el Grado de Historia del Arte de la Universitat de València, destacando su papel instrumental en la formación universitaria y su adaptación a metodologías innovadoras. A través de una experiencia didáctica desarrollada en el curso 2023-2024, el alumnado desarrolla el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades de investigación mediante el análisis y síntesis de fuentes del entresiglos XIX-XX. Más allá del aula, el proyecto culmina con la creación colaborativa de creaciones audiovisuales que pusieron en valor la relatividad y subjetividad de las fuentes, así como el descubrimiento de hallazgos fortuitos durante el proceso investigador. El artículo insiste en la importancia de afrontar los retos docentes derivados de la heterogeneidad del alumnado y el impacto de las tecnologías de la información, y explica esta experiencia a partir de la necesidad de incorporar nuevas perspectivas para la formación crítica e investigadora en Historia del Arte.

Sugerencias para citar este artículo,

Baixauli Romero, Raquel (2026). Nuevas miradas a las fuentes de la Historia del Arte. Aprendizajes y retos en el contexto docente universitario. *Afluir* (Extraordinario V), págs. 25-40,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

BAIXAULI ROMERO, RAQUEL (2026). Nuevas miradas a las fuentes de la Historia del Arte. Aprendizajes y retos en el contexto docente universitario. *Afluir* (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 25-40,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>**Abstract:**

This article analyzes the course *Sources of Art History* in the Bachelor's Degree in Art History at the University of Valencia, highlighting its instrumental role in university education and its adaptation to innovative methodologies. Through a teaching experience developed during the 2023–2024 academic year, students foster critical thinking, creativity, and research skills through the analysis and synthesis of sources from the turn of the 19th to the 20th century. Beyond the classroom, the project culminates in the collaborative creation of audiovisual works that emphasize the relativity and subjectivity of sources, as well as the discovery of serendipitous findings during the research process. The article stresses the importance of addressing teaching challenges arising from student heterogeneity and the impact of information technologies, and presents this experience as a response to the need to incorporate new perspectives for critical and research-oriented training in Art History.

Palabras Clave: *fuentes, Historia del Arte, docencia universitaria, innovación educativa*

Key words: *sources, Art History, university teaching, educational innovation*

Sugerencias para citar este artículo,

Baixauli Romero, Raquel (2026). Nuevas miradas a las fuentes de la Historia del Arte. Aprendizajes y retos en el contexto docente universitario. *Afluir* (Extraordinario V), págs. 25-40, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

BAIXAULI ROMERO, RAQUEL (2026). Nuevas miradas a las fuentes de la Historia del Arte. Aprendizajes y retos en el contexto docente universitario. *Afluir* (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 25-40, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

Introducción

Uno de los objetivos centrales de la formación universitaria en Historia del Arte es proporcionar al alumnado un conocimiento general y crítico de la producción artística en todas sus facetas. Los actuales planes de estudio contienen, así, materias específicas para analizar las obras de arte en su contexto y entender la recepción social de las distintas manifestaciones a lo largo del tiempo, e incluyen, además, otras que brindan instrumentos y recursos encaminados a la formación práctica y/o profesional. Una de estas asignaturas de carácter instrumental es *Fuentes de la Historia del Arte* (código 33876), materia de formación básica que se imparte en segundo curso del Grado en Historia del Arte de la Universitat de València¹.

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), su diseño significó aunar en una asignatura de 6 créditos (ECTS) los contenidos y objetivos esenciales presentes en varias materias troncales de la anterior licenciatura. Este nuevo modo de organizar la docencia universitaria supuso desafíos en cuanto a la diversificación de acciones, y centraba la atención en el proceso de enseñanza y en el alumnado (De Miguel, 2006). En concreto, la acción formativa de *Fuentes de la Historia del Arte* se divide en 45 horas de clases teóricas y 15 horas de prácticas en el aula, sumando aparte el trabajo autónomo de los y las estudiantes.

En la actualidad, con la asignatura ya implantada y con el transcurso de tiempo necesario para realizar las mejoras oportunas, distintos departamentos han aplicado proyectos de innovación docente a la asignatura, que se materializan en publicaciones recientes que desarrollan estas experiencias. Por mencionar algunas, destaca el diseño de un Ciclo de Mejora en el Aula ideado para iniciarse en el manejo de textos específicos de la disciplina (Gámez Casado, 2023) o la creación de un archivo de materiales digitales para trabajar con fuentes histórico-artísticas, especialmente a partir de las necesidades que acarrió la pandemia por COVID-19 (García López, 2024).

Este artículo traslada la necesidad de estudiar las fuentes de la Historia del Arte en el contexto educativo universitario bajo paradigmas actualizados. Para ello, plantea qué aprendizajes y desafíos se dan en su desarrollo a nivel docente y discente, bajo la intención compartida de facilitar al alumnado las herramientas necesarias para investigar en distintos ámbitos desde las particularidades de la disciplina.

El punto de partida se encuentra en la experiencia con la asignatura durante el curso académico 2023-2024, cuyo trabajo con las fuentes del periodo comprendido entre los siglos XIX y XX derivó en un proyecto mayor que generó una suerte de espacio virtual compuesto por vídeos realizados por el alumnado. En ellos se hace patente cómo los conocimientos adquiridos durante el curso sobre el manejo de fuentes permiten desarrollar habilidades acerca de su uso, análisis crítico, capacidad de síntesis y relación con temas de actualidad, y trasladarlos a un formato de carácter creativo, como es el vídeo, para presentar sus principales hipótesis.

¹ Para más información sobre el Plan de Estudios véase <<https://www.uv.es/uvweb/universitat/ca/estudis-grau/oferta-graus/oferta-graus/grau-historia-art-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847387975&p2=2>>.

Objetivos y plan de acción

La planificación docente de *Fuentes de la Historia del Arte* para el curso académico 2023-2024 supuso partir de las competencias clave relacionadas con la titulación. Entre ellas, nos centramos en fomentar la capacidad para aplicar conocimientos básicos de la disciplina a futuras situaciones profesionales; el conocimiento y manejo de las principales fuentes de la Historia del Arte a la hora de elaborar trabajos de investigación; la habilidad para buscar, sintetizar y discriminar información en fases como la heurística y la hermenéutica, así como también con la bibliografía crítica; o el uso y manejo de fuentes para interpretar imágenes y/u obras de arte en su contexto a partir de distintas metodologías. Su propósito central es, por tanto, acercar al alumnado las herramientas necesarias para investigar en el marco de la disciplina y transmitir los aspectos básicos del proceso de conocimiento.

Más allá de las competencias relativas a los contenidos curriculares es necesario apuntar a otras categorías incluidas en el *Libro Blanco* de la titulación, que creemos reflejadas en los objetivos docentes implícitos en la asignatura: el saber hacer, materializado en distintas competencias aplicadas a lo profesional, y otras complementarias que remiten a saber trascender (ANECA, 2005, pp. 77-82). En tal sentido, una de las intenciones de esta asignatura del Grado en Historia del Arte de la Universitat de València, y teniendo en cuenta su desarrollo en segundo curso, es fomentar posicionamientos críticos mediante la elección y acercamiento a un tema, la utilización de recursos, el modo de seleccionar y organizar la información y los enfoques metodológicos por los que se apuestan.

Antes de asentar los objetivos didácticos de esta investigación, conviene apuntar cómo se organiza la asignatura. A grandes rasgos, su curso diferencia dos partes. La primera de ellas se dedica a fijar una serie de conceptos propios de la materia, como la distinción entre fuentes y bibliografía, y a exponer su diversidad tipológica, una posible clasificación y una breve selección de cada período histórico atendiendo a aspectos concretos. La segunda parte pretende familiarizar al estudiantado con las normas básicas del proceso de conocimiento de la Historia del Arte: planteamiento de un tema, la elaboración de un estado de la cuestión, fases de un trabajo científico, normas de referencia bibliográfica y estilos de citación, así como las técnicas y métodos de búsqueda y de análisis de las fuentes y de la bibliografía secundaria.

La realización del trabajo de la asignatura a lo largo del semestre sirvió para fomentar el aprendizaje autónomo de dos aspectos tratados brevemente en las sesiones teóricas: por una parte, la fase hermenéutica del proceso investigativo; por otra, la familiarización con fuentes de un periodo concreto, el entresiglos XIX-XX, caracterizado por una gran variedad tipológica. Para concretar ambos aspectos se definió un tema de iniciación a la investigación como el de la situación de las artistas españolas en esta etapa, dejando cierta libertad de adaptación según intereses personales del alumnado.

Así, para empezar con el trabajo, al grupo se le facilitó una carpeta con una veintena de fuentes digitalizadas vinculadas al tema: manuales de conducta, fragmentos de textos médicos, catálogos de exposiciones celebradas en la época, fuentes hemerográficas, crítica de arte, monográficos sobre biografías de artistas nacionales, etc. (Fig. 1). Tras su lectura, análisis y síntesis de estos materiales, de forma individual el alumnado los sometió a crítica en relación

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

con el tema propuesto y realizó un ensayo sobre el que se valoraron aspectos como la coherencia y redacción, la selección y ampliación de materiales, el uso de bibliografía, la adecuación formal y el estilo de citación.

Para orientar el desarrollo de esta tarea, desde el inicio del curso de la asignatura se destinaron distintas sesiones en el aula, a modo de tutoría, con el fin de establecer relaciones entre el apoyo al aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado (Pérez Boulosa, 2006).



Fig. 1. Muestra de la selección de fuentes propuestas al alumnado en el marco del trabajo

Los resultados obtenidos sirvieron como germen para desarrollar un proyecto mayor que trascendía el tiempo y el espacio docente universitario. De forma voluntaria, parte del grupo participó en la creación de un espacio virtual, a modo de exposición, en el que mediante el formato video se reelaboraron los ensayos para ofrecer nuevas miradas a las fuentes de la Historia del Arte. Entre los objetivos para abordar dicho proyecto se encuentra el favorecer el impacto en el pensamiento crítico, de manera que el análisis de fuentes lo fomente entre los estudiantes; desarrollar habilidades de investigación al aprender, buscar, analizar y sintetizar la información de distintas fuentes; así como destacar la importancia de la creatividad y la innovación, al utilizar un formato más atractivo y actualizado como puede ser el vídeo, cuyo alcance además se dirige a un público amplio.

El plan de acción seguido en la asignatura hizo posible el trabajo cooperativo a partir del análisis de las fuentes seleccionadas en el marco de la investigación en Historia del Arte. Esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como medio para facilitar herramientas a disposición del alumnado durante su trayectoria académica y profesional dota de valor los resultados obtenidos, cimentados en la indagación y potenciando las habilidades investigadoras, así como dando a luz nuevos intereses temáticos y materializándolos en formas contemporáneas que se alejan de los clásicos trabajos académicos, como pueden ser los vídeos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

A modo de síntesis, los objetivos de este proyecto, nacido a raíz de una experiencia en el aula, pueden definirse de la siguiente manera:

- Incentivar el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo a partir de metodologías innovadoras en el ámbito de la Historia del Arte, como puede ser el trabajo colaborativo.
- Establecer relaciones y reflexiones más allá del espacio educativo y del tiempo definido en el plan de estudios, con el fin de descubrir los intereses temáticos y metodológicos del estudiantado.
- Promover el uso didáctico de las tecnologías y el papel de la educación como eslabón entre la universidad y la sociedad.
- Aplicar los elementos del método investigativo al proceso de la enseñanza, de tal forma que, a nivel docente, se reflexione sobre cómo se enseña en materia de fuentes.

Marco Teórico

Tal como aparece reflejado en el anterior apartado, la asignatura *Fuentes de la Historia del Arte* pretende contribuir al conocimiento y manejo de fuentes en el marco de la disciplina. Para ello, resulta imprescindible partir de los principales estudios que han tratado de definir, ofrecer una clasificación y destacar los principales ejemplos.

La primera sesión de trabajo en el aula con el alumnado, tras la presentación de la asignatura, se dedicó a elaborar un mapa conceptual sobre las ideas previas de la relación entre las fuentes y la Historia del Arte (Fig. 2). De esta manera, además de favorecer los vínculos grupales en un inicio y diluir la jerarquización y autoridad que parecen tener las clases magistrales, se esbozó un panorama general sobre los contenidos de la parte teórica de la asignatura.

Como idea central, el alumnado coincidió en la necesidad de utilizar fuentes, entendidas como objetos y/o documentos que brindan información y testimonio sobre un tema a investigar en el contexto de la disciplina; vendrían a ser algo así como las principales herramientas de trabajo. Respecto a los lugares donde localizarlas y consultarlas, dada su experiencia previa, suelen remitir a archivos, bibliotecas hemerotecas, colecciones privadas o museísticas y, desde un punto de vista más aperturista, hay quien es capaz de hallarlas en todos lados.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

Fig. 2. Mapa conceptual que sintetiza el conocimiento previo del grupo sobre la relación entre las fuentes y la Historia del Arte

Durante esta sesión existen dos puntos de inflexión en relación con la definición de esta relación. El primero se refiere a la máxima de que el contenido de una fuente no tiene por qué ser verdad, de tal manera que resulta necesario contrastar la información que ofrece. El segundo alude a la doble naturaleza que tiene una imagen u obra de arte en el marco de las fuentes, ya que actúa a su vez como objeto de estudio y como testimonio. Esta cuestión, la de la obra de como fuente principal para la Historia del Arte, es una premisa que se repite en los manuales de referencia (Ramírez, 1996; Yarza Luaces, 1997; Freixa, Carbonell, Furió, Vélez, Vilà y Yarza, 1990). En esta línea, se pretende que el alumnado comprenda desde el primer día la necesidad de las fuentes para comprender, elaborar su discurso, revisar narrativas existentes, incluso emplearlas como recurso esencial para divulgar contenido.

Los principales aspectos conceptuales desarrollados en la primera parte de la asignatura responden a diferenciar teórica y prácticamente las fuentes de la bibliografía. El elemento principal para tener en cuenta es, además de la proximidad temporal del material con el objeto de estudio, la interpretación o elaboración de la información. De esta manera, y a grandes rasgos, las fuentes podrían delimitarse en aquellos materiales que aportan información sin interpretar sobre el tema a investigar, mientras que la bibliografía está compuesta por materiales que interpretan las fuentes, las interrelacionan y dan sentido a una idea o discurso. Esta cuestión se complementa con una propuesta de clasificación de las distintas tipologías de fuentes, siguiendo los tres aspectos propuestos por Laura Arias Serrano (2012): según la información que aportan (qué nos dice la fuente), según su origen (de dónde viene) y según su naturaleza (sobre qué soporte se da).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

El marco teórico de la asignatura comprende, además, contenidos de carácter procedimental que se desarrollan mayormente en las dinámicas de prácticas en el aula y autónomas. En esta línea, se ha apuntado que la obra artística es considerada la fuente principal para su estudio, actuando de un modo documental. Sin embargo, estudiarla de forma aislada no es posible, puesto que más allá de los factores internos, su existencia responde también a factores externos referidos a las mentalidades (Borrás Gualis, 2001).

Esta condición da lugar a distintos aprendizajes y retos a medida que se trabaja de forma práctica con las fuentes, y que se sintetizan a continuación a partir de las principales ideas extraídas.

Aprendizajes

Más allá de los contenidos curriculares que comprende la planificación docente, consideramos que existen tres cuestiones que remiten a un aprendizaje significativo para encarar la práctica profesional del alumnado del Grado en Historia del Arte. Estas son: la relatividad de las fuentes, la verdad y la subjetividad de los relatos y la idea de lo inesperado o fortuito durante el proceso investigador.

El desarrollo del trabajo propuesto en el contexto de la asignatura, así como su posterior adaptación al formato vídeo, han permitido reflexionar sobre dichos aspectos.

La relatividad de las fuentes

En el vasto mar a que nos lanzamos, son múltiples las rutas y las direcciones y las posibilidades; los elementos de investigación preliminar que han servido de base al presente trabajo, en manos de otro hubieran podido fácilmente, no sólo elaborarse y tratarse de modo distinto, sino producir resultados esencialmente distintos también.

Con estas palabras introducía el historiador del arte Jacob Burckhardt su célebre obra sobre la cultura del Renacimiento en Italia (1996/1860). La cita condensa a la perfección la idea de la multiplicidad de puntos de vista que pueden generarse sobre un mismo tema u objeto de estudio, y cómo dependiendo del enfoque y las preguntas que se le hagan pueden generarse nuevas hipótesis y conclusiones, no por ellos menos válidas.

Si esta relatividad se extrapola a las fuentes, se suma la elección de una o varias perspectivas metodológicas. Por ejemplo, si ante una obra la pregunta principal a resolver por quien investiga es quién la hizo, se optarán por modos de hacer relacionados con la atribución de autoría; por el contrario, si interesa el cómo, predominarán respuestas en relación con la técnica; o, si bien la hipótesis de partida está en el por qué, se apostará por métodos que inciden en el valor cultural de la obra. Para ello, quien investiga tiene a su disposición un auténtico abanico metodológico que puede equipararse con el símil del supermercado (García Melero y Urquizar Herrera, 2012).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

Llegados a este punto, es necesario apuntar que *Fuentes de la Historia del Arte* se complementa con asignaturas como *Historiografía artística* (código 33896), materia obligatoria de tercer curso del Grado, que introduce al estudiantado los principales enfoques metodológicos a través de su estudio diacrónico y crítico.

En relación con el trabajo llevado a cabo por el alumnado del Grado de Historia del Arte, los resultados obtenidos demuestran la relatividad de las fuentes, puesto que, con la misma selección, el grupo elaboró ensayos muy distintos y llegó a conclusiones diferentes. Para ello, complementaron el conjunto de fuentes a su disposición con otros materiales para alcanzar sus objetivos: desde recuperar artistas no integradas en el discurso histórico-artístico, analizar cuestiones ideológicas en el contexto occidental, o comparar la situación de las mujeres a finales del siglo XIX con la situación actual.

En general, los trabajos escritos y su posterior adaptación al formato vídeo inciden en la concepción ideal de la femineidad en esta centuria, y cómo se concibió el rol artístico de las mujeres a partir de textos médicos, religiosos o instructivos, entre otros. Las fuentes hemerográficas del momento reflejan el debate existente sobre la emancipación de las mujeres, y en ellas vemos cómo se debatió, por ejemplo, sobre la posibilidad de admitir a autoras como Inocencia Arango en la Academia de España en Roma a principios del siglo XX.

También llaman especialmente la atención las palabras que la crítica dedicó a artistas como Ángeles Santos, palabras en las que se hace muy evidente la infantilización en su trato. Precisamente, a partir de la relatividad de las fuentes y de interrogarlas desde una mirada crítica, existen trabajos que, más allá de indagar en su fortuna crítica, cuestionan qué explicaciones se dieron a su talento en dichos documentos. Los resultados obtenidos apuntan a cómo la prensa le auguró un gran futuro, pero en los mismos escritos se cuestiona su capacidad ante la posible intervención de un maestro (Fig. 3).



Fig. 3. Fotograma del vídeo de Elsa Domínguez Sanchis (*Veu de xiqueta*)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

Sobre la verdad y la subjetividad de los relatos

Somos (nuestra cultura es) amorales, escépticos, irónicos, seculares. Somos compañeros de la incertidumbre, hemos trastornado la verdad, hemos buscado su origen y hemos averiguado que es un signo lingüístico, un concepto. La verdad es una figura autorreferencial del lenguaje, incapaz de acceder al mundo fenoménico: palabra y mundo, palabra y objeto, están separados (Jenkins, 2009, p. 38).

El contexto epistemológico de la postmodernidad planteó que todo discurso es intencionado y, por tanto, escrito a la sombra de ideologías y subjetividades. Surgía, así, cierto recelo ante la noción de la verdad objetiva y universalista que promovió la razón ilustrada, y que nos hacía creer que el pasado sucedió tal y como narraba el relato histórico.

Junto a la quimera de la verdad, siguiendo la concepción de Jenkins, entra en juego la noción de la subjetividad. El concepto tradicional de objetividad, que durante mucho tiempo se entendió como algo intrínseco al quehacer positivista, entró en crisis en este mismo contexto y, como consecuencia, paulatinamente se ha abierto paso al espectro de una subjetividad rigurosa frente a la objetividad racional que rigió los discursos anteriores. La objetividad forma parte del trabajo epistemológico, pero ahora demandamos también subjetividad en los relatos. Como afirma el filósofo Paul Ricoeur, en este contexto se generaron nuevas cuestiones ante las disciplinas históricas: “[...] esperamos de la historia cierta cualidad de subjetividad; no una subjetividad cualquiera, sino la que sea precisamente apropiada a la objetividad que conviene a la historia. Se trata, por lo tanto, de una subjetividad implicada, implicada por la objetividad que se espera” (1969, p. 7).

En el marco del trabajo propuesto, esta subjetividad implicada se ve en la formulación de las hipótesis de partida, la elección del enfoque para resolver estas cuestiones o la utilización de la bibliografía seleccionada. En esta línea, la elección de un método o perspectiva metodológica por parte de quien investiga en Historia del Arte tiene relación con sus necesidades e intereses personales, y por tanto el relato ulterior está a la sombra de matices subjetivos (Preziosi, 1989, p. 34).

El trabajo con el alumnado dio lugar a reflexiones con un marcado enfoque de género que unían la situación de las artistas del entresiglos XIX-XX con fenómenos actuales. Entre ellos, el tema se puso en relación con el síndrome de la impostora, fenómeno acuñado por las psicólogas Pauline R. Clance y Suzane A. Imes en 1978 para estudiar el patrón de autopercepción de merecimiento de sus éxitos por parte de algunas estudiantes de posgrado.

Ensayos como *La flor sense nom* (Fig. 4) indagan en ello a partir de la experiencia personal de la autora en el patio de la escuela, y establece una comparativa con el trato que sufrieron las artistas del periodo temporal propuesto para analizar las fuentes. Este relato, cuya génesis está repleta de subjetividad, genera una narrativa rigurosa que hace referencia a cómo el acto de mirar hace emerger relatos personales que atestiguan su razón de ser como práctica cultural (Bal, 2003).

ISSN: 2659-7721

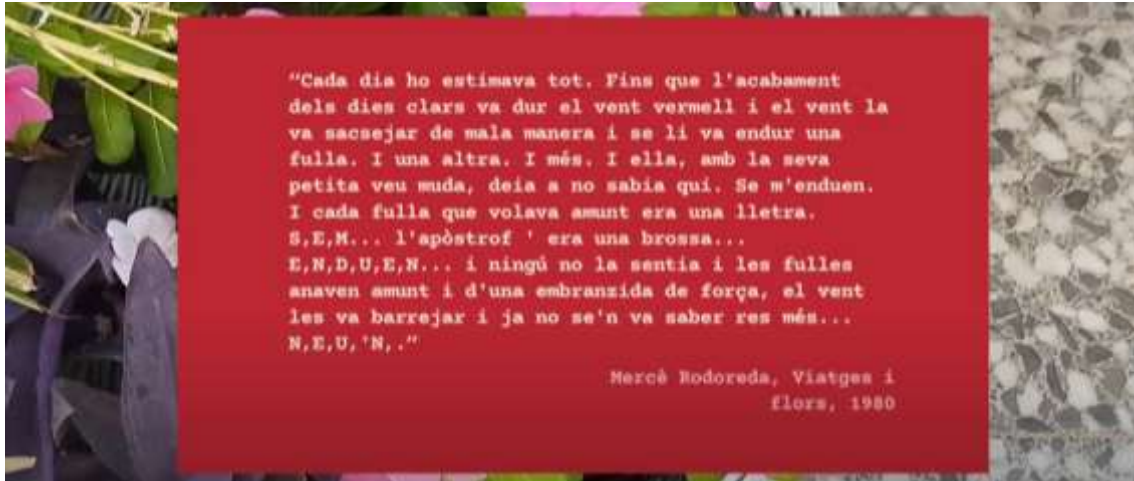
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

Fig. 4. Fotograma del vídeo de Laia Daròs i Serrano (*La flor sense nom*)

Lo fortuito

La asignatura *Fuentes de la Historia del Arte* dedica un tema al proceso del conocimiento, partiendo de las fases que comprende un trabajo científico, las técnicas de búsqueda de información o la importancia de referenciar las ideas atribuidas a otras personas. Este tema, más allá de transmitir el modo de proceder para investigar en el marco de la disciplina, permitió al alumnado experimentar de primera mano lo que aquí hemos llamado “lo fortuito”. El filósofo e historiador del arte Georges Didi-Huberman lo expresa con estas palabras:

Por definición, el investigador va tras algo que no tiene a mano, una cosa que se le escapa, que desea. [...] Cosa que, por supuesto, el investigador nunca conseguirá capturar ni dominar. En caso contrario, se acabaría lo esencial, la propia búsqueda o investigación como movimiento. [...] A veces se detiene en su recorrido, desconcertado: de repente, ante su mirada ha aparecido otra cosa que no esperaba. No la cosa en sí de su búsqueda fundamental, sino una cosa fortuita, explosiva o bien discreta, una cosa inesperada que estaba ahí, en el punto de paso. No obstante, ante esta cosa, el investigador percibe oscuramente que ha... “encontrado algo”. Pero ¿de qué le sirve lo que ha encontrado para lo que busca? Esta cosa accidental, ¿no interrumpe su “programa”, como suelen decir los profesionales de la “investigación”? Sin duda. Al detenernos sobre el acontecimiento imprevisto, ¿no corremos acaso el riesgo de dispersarnos, de poner en peligro nuestro propio método? Sin duda (2015, p. 11).

Estos hallazgos accidentales, imprevistos, han sido experimentados por el alumnado que elaboró el trabajo propuesto. Aunque el objetivo principal era someter a crítica las fuentes seleccionadas, quienes fueron más allá de esta meta y profundizaron en un tema siguiendo las fases de un trabajo académico se encontraron por el camino con nuevas fuentes que sirvieron

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.212>

para perseguir o refutar su hipótesis de partida, así como con nuevos temas u objetos de estudio no conocidos hasta el momento que, siguiendo a Didi-Huberman, hicieron correr el riesgo de dispersarse.

Estos tres aprendizajes ligados a la experiencia de la asignatura –relatividad de las fuentes, subjetividad de los discursos y la cuestión del azar– plantean al alumnado una aproximación real a los supuestos de la investigación en Historia del Arte, y los preparan, dado el punto del plan de estudios en el que se desarrolla la materia, para futuros retos académicos y profesionales más allá de la titulación. Además, los tres aspectos dan pie a considerar múltiples perspectivas y evitar la homogeneización de las experiencias histórico-artísticas, a utilizar la subjetividad como recurso creativo y crítico para enfrentarse a sesgos desde la cultura visual, así como a utilizar el hallazgo como aliciente innovador en el marco de la disciplina.

Retos

A nivel docente, además de los aprendizajes adscritos al anterior apartado, creemos conveniente señalar algunos retos que fueron apareciendo durante el transcurso del curso. En primer lugar, cabe señalar el panorama heterogéneo que brinda un aula integrada por un número alto de personas con intereses distintos y formación más o menos dispar. Ello plantea la posibilidad continuar la dinámica explicada en futuras experiencias docentes, si bien es cierto que el desafío principal se centraría en la buena organización y en la indagación sobre los temas escogidos por el alumnado.

Pero, sin duda, el principal reto encontrado reside en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Nuestra propuesta integra el uso de estas herramientas como instrumentos auxiliares para el quehacer histórico-artístico, sin embargo, cabría dedicar algunas sesiones dirigidas por especialistas para afinar su uso. Como afirman autores como Pons, internet ofrece una gran cantidad de ventajas, pero una cuestión inherente al medio es que no distingue entre lo verdadero y lo falso, entre lo que dura y lo efímero: “[...] la red no discrimina, no establece jerarquías en el sentido tradicional, de modo que un contenido de gran calidad puede aparecer junto a otro que es puro chismorreo [...]. Buena parte de los signos que van asociados al mundo textual no sirven en el digital” (2013, pp. 99-100).

La actualidad digital plantea, así, un panorama accesible pero fragmentado, en ocasiones superficial, que enfrenta a quien investiga con métodos pensados para trabajar con documentos escritos; por tanto, adaptar las fases científicas de la investigación a esta nueva realidad sigue siendo imprescindible en las aulas de Historia del Arte.

Resultados

Como resultado principal del trabajo de algunos/as estudiantes de la asignatura, tras su curso se elaboró un espacio virtual, a modo de exposición de vídeos, en colaboración con el Servei de Biblioteques de la Universitat de València. Bajo el nombre de *Nous esguards*, el alumnado elaboró unos documentos audiovisuales en que se trazan temas de actualidad a partir de las fuentes de finales del siglo XIX y principios del XX (Fig. 5)².



Fig. 5. Cabecera del espacio virtual

El conjunto de vídeos realizados crea un hilo discursivo, de manera que el alumnado trabajó de forma colaborativa para elaborar los vídeos. Tras una breve introducción que reflexiona sobre la necesidad de las fuentes en la Historia del Arte, a modo de breve guía a partir de la disposición y montaje de imágenes, distintas videocreaciones hacen uso de la literatura o el dibujo para perseguir las cuestiones relacionadas con el tema propuesto en la actividad. Hay trabajos temáticos que desarrollan las metáforas del espacio privado, la invisibilidad, la infantilización, o que generan espacios para abordar la idea de la falsa libertad o el tratamiento sostenido en el tiempo por la prensa de autoras como Ángeles Santos, y algunos que confrontan las feminidades de distintos ámbitos.

Entre los resultados del aprendizaje, la asignatura pretende mostrar al alumnado las fuentes e instrumentos necesarios para investigar en Historia del Arte, así como aprender sobre el manejo de las fuentes, su definición, una posible clasificación tipológica y ejemplos destacados. Así, se consigue también familiarizarse con bibliografía actualizada sobre el tema, comprender la adaptación de las fuentes a las nuevas tecnologías y fomentar la originalidad mediante un acercamiento práctico a los conocimientos teóricos de la materia.

² <<https://exposicions.my.canva.site/nousesguards>>. Los vídeos han sido elaborados por Bianca Paula Beres, Sergio Cantarero Fuster, Laia Daròs i Serrano, Elsa Domínguez Sanchis, Ares García Incertis, Toni García Soriano, Estela Gómez Peña, Pau Rosvaenge Carrasco San Fernando y Júlia Sanchis Moreno. La exposición virtual ha sido diseñada por Don Martínez Aliaga, Eva Montilla Navas, Elisa Pastor Planells.

De un modo más concreto, el aprendizaje significativo con esta experiencia se sintetiza en:

- La relatividad de las fuentes, al comprender que un mismo tema u objeto de estudio puede generar múltiples puntos de vista, que las hipótesis planteadas y el enfoque utilizado para resolverlas pueden derivar en nuevas hipótesis y conclusiones igualmente válidas y cómo la elección de uno o varios métodos influyen en la interpretación de las fuentes.
- El cuestionamiento de la verdad en las fuentes y la presencia de subjetividad en los relatos, que afecta al propio análisis e interpretación de los materiales.
- La capacidad de apertura ante hallazgos inesperados durante el proceso investigador.
- Y, en última instancia, la certeza de comprender la doble naturaleza de las imágenes u obras de arte en el marco de las fuentes de la Historia del Arte, al actuar como objeto de estudio y como testimonio, lo que implica un análisis más profundo y contextualizado.

Conclusión

El estudio de las fuentes de la Historia del Arte en el contexto docente universitario proporciona herramientas esenciales para su análisis crítico y su uso como elemento esencial de cualquier investigación. Este artículo reúne las oportunidades y desafíos inherentes a su enseñanza, a partir del análisis de la asignatura mencionada, dentro del Grado en Historia del Arte de la Universitat de València. Junto al seguimiento de la guía docente de la materia, se han implementado enfoques innovadores para fomentar el pensamiento crítico, las habilidades de investigación y la libertad creativa del alumnado.

Tras el curso de la asignatura, a nivel docente se extraen distintas conclusiones que pueden ser aplicables a otras materias que comparten con *Fuentes de la Historia del Arte* el carácter instrumental.

En primer lugar, cómo la reflexión crítica contribuye a la capacidad de análisis del estudiantado a la hora de seleccionar y analizar las fuentes, evaluando su fiabilidad y aportación al tema propuesto. En este sentido, se destaca la necesidad de utilizar metodologías que contribuyan a dar respuesta o refutar las hipótesis o ideas iniciales; de esta manera, se conoce la diversidad y flexibilidad metodológica a disposición de quien investiga.

Integrar de forma práctica el conocimiento sobre las fuentes, a través del análisis de materiales seleccionados y creación de ensayos en forma de vídeos, ha permitido al alumnado desarrollar habilidades investigativas. Como experiencia didáctica, la utilización de nuevos formatos se fundamenta en los pasos propios a este método.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.212>

Involucrar al estudiantado en este modelo de aprendizaje en línea con el descubrimiento ha promovido una comprensión más profunda del contexto histórico-artístico del entresiglo XIX-XX a partir de la diversidad tipológica de materiales.

Los resultados obtenidos en el trabajo propuesto al alumnado demuestran, además, cómo se hace patente la relatividad de las fuentes, la naturaleza subjetiva de los discursos históricos y el papel de lo fortuito en la investigación, y los retos pendientes a nivel de planificación docente, que han servido para reflexionar sobre cómo se enseña en materia de fuentes, adaptando las estrategias pedagógicas a las necesidades y desafíos del contexto actual.

Referencias

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Historia del Arte*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Arias Serrano, L. (2012). *Las fuentes de la historia del arte en la época contemporánea*. Ediciones del Serbal.
- Bal, M. (2003). Visual essentialism and the object of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 2(1), 5-32. <https://doi.org/10.1177/147041290300200101>
- Borrás Gualis, G. (2001). *Cómo y qué investigar en historia del arte. Una crítica parcial de la historiografía del arte española*. Ediciones del Serbal.
- Burckhardt, J. (1996/1860). *La cultura del Renacimiento en Italia*. Edaf.
- De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. de Miguel Díaz (Coord), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 17- 26). Alianza.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Fasmas. Ensayos sobre la aparición I*. Shangrila.
- Freixa, M., Carbonell, E., Furió, V., Vélez, P., Vilà, F. y Yarza, J. (1990). *Introducción a la historia del arte. Fundamentos teóricos y lenguajes artísticos*. Barcanova.
- Gámez Casado, M. (2023). Innovación docente en la asignatura Fuentes para la Historia del Arte. Sobre un ciclo de mejora en el aula. En R. Porlán Ariza y Á. F. Villarejo Ramos (Coords.), *Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla Ciclos de mejora en el aula. Curso 2022-23* (pp. 939-954). Universidad de Sevilla.
- García López, D. (2024). Innovación docente y fuentes de la Historia del Arte. En M. Bermúdez Vázquez y J. Otero Santamaría (Coords.), *La trama del pensamiento. Palabra, mente y belleza en la cultura contemporánea* (pp. 228-239). Dykinson.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.212>

- García Melero, J. E. y Urquizar Herrera, A. (2012). *La construcción historiográfica del arte*. Ramón Areces.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Siglo XXI.
- Pérez Boullosa, A. (2006). Tutorías. En M. de Miguel Díaz (Coord), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 133-167). Alianza.
- Pons, A. (2013). *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*. Siglo XXI.
- Preziosi, D. (1989) *Rethinking art history: meditations on a coy science*. Yale University Press.
- Ramírez, J. A. (1996). *Cómo escribir sobre arte y arquitectura. Libro de estilo e introducción a los géneros de la crítica y de la historia del arte*. Ediciones del Serbal.
- Ricoeur, P. (1969). Objetividad y subjetividad en la historia. *Tarea. Memoria Académica*, 2, p. 7.
- Yarza Luaces, J. (1997). *Fuentes de la Historia del Arte I*. Historia 16.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

Cómo imaginar *Trilce*. Expresiones intermedia del poemario de César Vallejo

How to Imagine Trilce. Intermediate Expressions of César Vallejo's Poetry Collection

Consuelo Vallejo Delgado

Universidad de Granada

cvallejo@ugr.es

Recibido 08/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Patricia Navas Vallejo

Escuela de Arte Dramático ESAD, Málaga

Abel Delgado Vallejo

Conservatorio Superior Victoria Eugenia de Granada

Resumen:

Trilce imaginado es un proyecto de creación, realizado a partir de los versos del poemario *Trilce*, de César Vallejo (Santiago de Chuco, 16 de marzo de 1892-París, 15 de abril de 1938) el cual parte de la propuesta seleccionada por el Ministerio de Cultura y Deporte de España, en el marco de las Subvenciones a la Creación Literaria en la modalidad de Ilustración 2022, presentada bajo el nombre: *X evocaciones de Trilce*, desarrollado en años posteriores.

Junto a la creación de imágenes, en el proyecto intervienen estudiantes de diferentes disciplinas, realizándose, a partir de varios poemas, una aproximación a algunas claves lingüísticas, su puesta en escena, y composiciones musicales para piano y barítono. El resultado es una nueva creación, a través de la cual se accede a una comprensión y un conocimiento de los poemas que va más allá de su análisis.

Sugerencias para citar este artículo,

Vallejo Delgado, Consuelo; Navas Vallejo, Patricia; Delgado Vallejo, Abel (2026). Cómo imaginar *Trilce*.Expresiones intermedia del poemario de César Vallejo. *Afluir* (Extraordinario V), págs. 41-62,<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

VALLEJO DELGADO, CONSUELO; NAVAS VALLEJO, PATRICIA; DELGADO VALLEJO, ABEL (2026).

Cómo imaginar *Trilce*. Expresiones intermedia del poemario de César Vallejo. *Afluir* (Extraordinario V), febrero2026, pp. 41-62, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

Abstract:

Imagined Trilce is a creative project developed from the verses of *Trilce*, the poetry collection by César Vallejo (Santiago de Chuco, March 16, 1892 – Paris, April 15, 1938). The project originates from a proposal selected by the Spanish Ministry of Culture and Sport within the framework of the 2022 Literary Creation Grants, in the Illustration category, originally submitted under the title *X Evocations of Trilce* and developed in subsequent years.

Alongside the creation of images, the project involves students from different disciplines. Based on several poems, it offers an approach to certain linguistic keys, their staging, and musical compositions for piano and baritone. The result is a new creative work through which one gains access to an understanding and knowledge of the poems that goes beyond their analytical study.

Palabras Clave: *Trilce, César Vallejo, creación intermedia, poética experimental*

Key words: *Trilce, César Vallejo, intermedia creation, experimental poetics*

Sugerencias para citar este artículo,

Vallejo Delgado, Consuelo; Navas Vallejo, Patricia; Delgado Vallejo, Abel (2026). Cómo imaginar *Trilce*. Expresiones intermedia del poemario de César Vallejo. *Afluir* (Extraordinario V), págs. 41-62, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

VALLEJO DELGADO, CONSUELO; NAVAS VALLEJO, PATRICIA; DELGADO VALLEJO, ABEL (2026). Cómo imaginar *Trilce*. Expresiones intermedia del poemario de César Vallejo. *Afluir* (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 41-62, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

Introducción

Trilce imaginado es un proyecto de creación, realizado a partir de los versos del poemario *Trilce*, de César Vallejo (Santiago de Chuco, 16 de marzo de 1892-París, 15 de abril de 1938) el cual parte de la propuesta seleccionada por el Ministerio de Cultura y Deporte de España, en el marco de las Subvenciones a la Creación Literaria en la modalidad de Ilustración 2022, presentada bajo el nombre: *X evocaciones de Trilce*, desarrollado en años posteriores.

Junto a la creación de imágenes, en el proyecto intervienen estudiantes de diferentes disciplinas, realizándose, a partir de varios poemas, una aproximación a algunas claves lingüísticas, su puesta en escena, y composiciones musicales para piano y barítono. El resultado es una nueva creación, a través de la cual se accede a una comprensión y un conocimiento de los poemas que va más allá de su análisis.

Trabajar a partir de este poemario es una elección motivada desde diferentes lugares, que confluyen en el reconocimiento emocional de las situaciones o temas que lo conforman, así como las derivadas del carácter de su escritura. La manera en que el sentido se instaura en la propia configuración de los versos, en las repeticiones, las palabras inventadas, los errores ortográficos, o la sonoridad, son claves fundamentales que han servido como estímulo para acometer este proyecto de transmodalidad.

Para “imaginar” *Trilce*, llevarlo a diferentes lenguajes, ha sido necesario realizar un recorrido amplio a través de procesos abiertos sensoriales y cognitivos: desde la aprehensión directa de los versos para realizar las obras, hasta el estudio del contexto histórico y biográfico del autor, el análisis de la crítica literaria y la aproximación a las interpretaciones de expertos en el poeta.

Este proyecto se configura, por lo tanto, en su carácter teórico-práctico, realizándose desde una investigación basada en la propia experiencia artística.

Contextualización de obra y autor

El contexto en el que César Vallejo escribe *Trilce*, así como la relación de su escritura con otros aspectos biográficos han sido importantes a la hora de acometer el proyecto creativo.

Uno de los hallazgos más significativos se ha producido mediante la comparación entre la primera y la segunda edición, resultando clave para entender la importancia de los cambios que el autor realiza en las palabras y el carácter consciente y voluntario de los errores ortográficos. Existen otras ediciones que ofrecen versiones diferentes de los poemas, sin embargo estas dos fueron realizadas en vida del poeta, y en la segunda se mantienen ¿errores? ortográficos sin corregir.

La primera edición de *Trilce* y su recepción por el público

César Abraham Vallejo Mendoza, poeta y escritor peruano es considerado uno de los mayores innovadores de la poesía universal del siglo XX y el máximo exponente de las letras en el Perú (Vallejo, César (1892-1938), s. f.)

Trilce es el segundo poemario publicado por César Vallejo. En Lima publica sus primeros poemarios: *Los heraldos negros* (1918), y *Trilce* (1922), con prólogo de su amigo Antenor Orrego, con quien comparte los escenarios culturales en los que se fragua la vanguardia peruana.

Esta primera edición (edición prínceps) verá la luz en los servicios tipográficos de la penitenciaría de Lima en octubre de 1922. Un año antes, César Vallejo había pasado ciento doce días en la cárcel de Trujillo, acusado de participar en unos altercados en su ciudad natal, Santiago de Chuco. La cárcel marca este poemario en un doble sentido, tanto en su génesis como en la edición, puesto que César Vallejo, ya en libertad y tras sufrir esos meses de prisión en Trujillo, supervisa el proceso editorial de *Trilce* en la penitenciaría de Lima.

En las “Palabras prologales” de esta primera edición, Antenor Orrego se refiere a la relación de los poemas con este hecho, diciendo: “allí se astillaron, con sangre de su sangre, los mejores versos de *Trilce*” (Orrego, 1922, Palabras prologales).

Será también Orrego quien adelante en este prólogo la gran revolución a nivel literario y el grado de innovación que supone la obra, refiriéndose a él como “superación estética” o señalando: “César Vallejo ha destripado los muñecos de la retórica. Los ha destripado ya”(Orrego, 1922, Palabras prologales)

El carácter experimental de la obra motivó que la recepción por parte de público y crítica fuera difícil, dando lugar a desencuentros y a la incomprensión, de la que el propio César Vallejo se dolió. Así le escribiría a Orrego:

Las palabras magníficas de tu prólogo han sido las únicas palabras comprensivas, penetrantes y generosas que han acunado *Trilce*. Con ellas basta y sobra por su calidad. Los vagidos y ansias vitales de la criatura en el trance del alumbramiento han rebotado en la costra vegetal, en la piel reseca yesca de la sensibilidad literaria de Lima. No han comprendido nada (César Vallejo, citado en Manzoni, 2022, p. 60)

También, en esta carta de Vallejo a Orrego, el poeta se lamenta de la mala acogida de su poemario, asumiendo su responsabilidad como artista y la libertad imprescindible en la creación y en la vida. Muestra así una honestidad humana y artística que describe perfectamente su quehacer literario y vital:

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

Por lo demás, el libro ha caído en el mayor vacío. Me siento colmado de ridículo, sumergido a fondo en ese carcajeo burlesco de la estupidez circundante, como un niño que se llevara torpemente la cuchara por las narices¹. Soy responsable de él. Asumo toda la responsabilidad de su estética. Hoy, y más que nunca quizás, siento gravitar sobre mí, una hasta ahora desconocida obligación sacratísima, de hombre y de artista: ¡La de ser libre! Si no he de ser libre hoy, no lo seré jamás” (César Vallejo, citado en Manzoni, 2022, p. 64)

Trilce: Segunda edición en España.

Los días de prisión marcan al poeta, y, probablemente, el hecho de que se autoexiliara de Perú tuvo que ver con el miedo a volver a ser encarcelado.

En 1923 llega a París, ciudad en la que vivirá hasta su muerte, pasando unos primeros años de bastante penuria, tal y como se refleja en sus cartas y en algunos testimonios de su mujer, Georgette Vallejo, recogidos en diferentes referencias de estudiosos del poeta.

Su relación con España tiene varias fechas claves: en 1925 vendrá desde Francia con una beca, y tendrá otras dos estancias breves más en 1926 y 1927 (Calvo Fernández, 2012, p. 497). Pero hay otra fecha muy importante en su relación con nuestro país, y es el periodo 1930-31, en el que verá la luz en España la segunda edición de *Trilce*, gracias a Juan Larrea y a Gerardo Diego, edición publicada con prólogo de José Bergamín.

Según Calvo Fernández (2012) César Vallejo residirá en 1931 en Madrid, expulsado de Francia por razones políticas, y los años entre 1932 a 1936 son “los más vacíos a la hora de obtener información sobre la biografía del poeta. Por sus cartas sabemos las penurias y el hambre que pasaba, además de las dificultades económicas y de la indiferencia que sufría su obra literaria” (p. 499).

En España conocerá a otros poetas y escritores, entre ellos Lorca, Unamuno, o Alberti... Se afilia al partido Comunista y asistirá al Congreso Internacional de Escritores en Defensa de la Cultura, celebrado en julio 1937 en Valencia, Madrid, Barcelona (Germán Patrón, s.f.). Será en la Guerra Civil cuando el vínculo con España se haga más presente, dando como fruto su obra titulada *España, aparta de mí este cáliz*.

En 1938 enferma y muere en París, un viernes 15 de abril de 1938, tal como lo había vaticinado en su soneto *Piedra negra sobre piedra blanca*: “Me moriré en París con aguacero, un día del cual tengo ya el recuerdo.”

¹ Algunos autores han querido ver en esta frase una cita a Lorca, quien en una narración escribía “Como el niño que se lleva a los ojos la cuchara llena de sopita”

Proyecto Ilustración de *Trilce*².

Lo poético como insuficiencia del lenguaje. Razones para ilustrar *Trilce*.

Cuando uno se enfrenta por primera vez a la lectura del poemario la sensación es de desconcierto. El uso del lenguaje atiende a un impulso creador que trasciende la lógica, a veces incluso la gramatical, de ahí su carácter hermético. La poesía, lo poético está porque las palabras no son suficientes y en *Trilce* esto ocurre aún más.

Se han usado muchos adjetivos para describir lo que César Vallejo hace en este poemario, pero quizás la respuesta más aproximada venga de la mano de esta pregunta que se hace Luis Alberto Sánchez, amigo y uno de sus biógrafos: “¿Por qué ha escrito *Trilce* Vallejo?”. Según Celina Manzoni (2022) este autor propone dos opciones, “que se trate de una humorada o la de que se trate de algo tan tremendo que escape a la comprensión de los lectores” (p. 61)

Es este conflicto el que determina cualquier forma de aproximación. Sin embargo, esta dificultad para comprender los versos es sólo aparente, puesto que su lectura ofrece otros grados de entendimiento que afloran más allá de lo narrativo.

Con *Trilce* reconstruimos diferentes estados anímicos o dibujamos las sensaciones de los recuerdos, asomándonos a un despliegue multidireccional entre autor, lector y obra. Es por ello que para realizar las ilustraciones de los poemas, antes del estudio del contexto histórico o biográfico del autor y de la revisión de textos críticos, partimos de la aprehensión directa de los versos, a través de sus ritmos, sus simetrías e irregularidades, los errores, repeticiones o los neologismos.

A la hora de ilustrar este poemario aparece también el interrogante de cuáles son los temas narrativos que hay en él. Casi todos los estudiosos de *Trilce* señalan que los poemas están muy influenciados por su experiencia en la cárcel, puesto que, como hemos señalado, parte de estos versos fueron escritos durante ese tiempo. Este tema aparecerá en varios poemas, y también será el desencadenante de estados anímicos muy intensos que derivará en otros. Así, junto a la cárcel, los temas presentes serán también los recuerdos de la infancia, la ausencia de la madre y la de la amada³, y aspectos sociales y políticos.

Todo el poemario está impregnado de un profundo existencialismo, y en muchos de los poemas se evidencian también otros sucesos biográficos del poeta. También son frecuentes las referencias a su tierra, Perú, por lo que algunos críticos hablan de “un sentimiento indígena” (Mariategui, citado en Manzoni, p. 63) evidenciado en las descripciones, paisajes y el uso de ciertos vocablos.

² El proyecto de ilustración ha sido realizado por Consuelo Vallejo Delgado, gracias a las Subvenciones a la creación literaria en la modalidad de ilustración 2022, del Ministerio de Cultura y Deporte de España.

³ A este respecto hay controversia sobre si María Rosa fue o no su novia. También, los estudiosos de la obra de Vallejo, señalan diferentes referencias a Otilia, su novia limeña.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

Delgado Del Águila (2020) hace un análisis temático que desvela la controversia manifestada por algunos autores acerca de los tópicos temáticos de *Trilce*, ya que para muchos, el sentido revelador de esta poesía acontece en un plano léxico-semántico mucho más profundo que le otorga un grado de innovación inigualable. Resultan especialmente interesantes las teorías de uno de los principales investigadores actuales del poeta: Pedro Granados (

¿Cómo imaginar *Trilce*? Edición del libro *Trilce imaginado*.

Imaginar, de *imago*, imagen.

Las imágenes realizadas están basadas en analogías multimodales cercanas a la sinestesia y en el uso de la *pareidolia*, donde las formas y el color surgen proyectadas por la imaginación a partir de los estados emocionales provocados por los poemas. Nos acercamos así, al sentido de la *razón poética* de María Zambrano, en la que, como señala Sánchez Pérez (2012) “alcanzamos el conocimiento a través del sentimiento, de los instintos, de las entrañas” (p. 309).

De todas las imágenes realizadas se seleccionan cincuenta y cinco (Fig.1) con vistas a su publicación en formato libro de la mano de Editorial Nazarí (Vallejo Delgado, 2023), en cuya presentación podemos leer:

Únicamente así podremos “imaginar” *Trilce*. Su carácter hermenéutico apenas permite desplegar un juego de analogías. El paralelismo entre texto e imagen obliga a una cierta desambiguación, pero sin condicionar la manera en que la lectura de ambos queda dinamitada por los propios entresijos del lenguaje, el plástico, el literario. No hay ninguna posibilidad de demostración acerca de los términos en que se producen las correspondencias. Ocurren; sencillamente ocurren. No puede ser de otro modo; dialogar con el poeta. Estas imágenes son un camino paralelo para desdoblar presentimientos, los propios, los suyos, los del lector espectador sumido en la deriva de los lenguajes. Hay algo en *Trilce* que no tiene vuelta atrás (Vallejo Delgado, 2023, p.9)

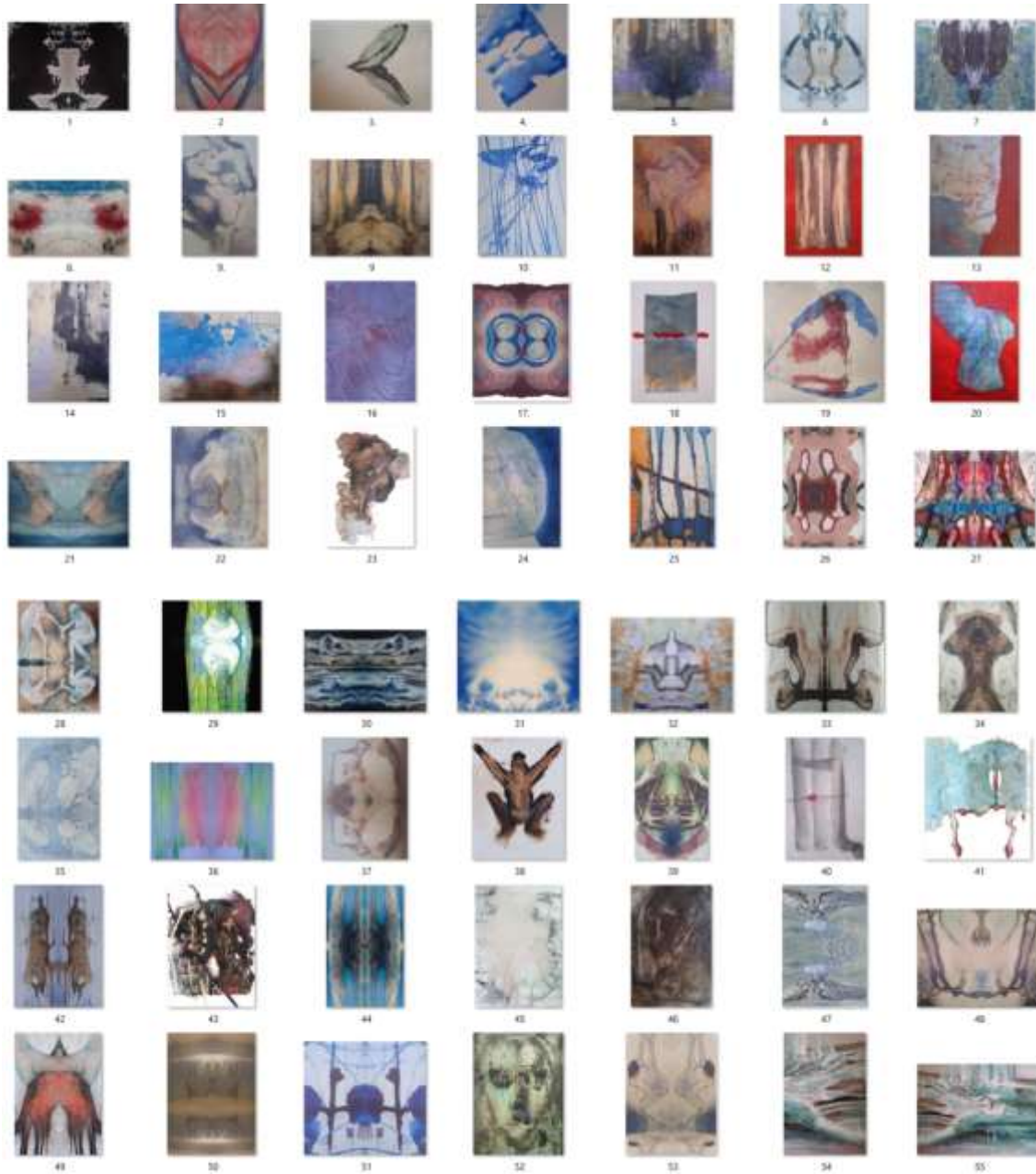


Figura 1. Vallejo Delgado, C. (2023). *Imágenes ilustraciones de Trilce*. En *Trilce imaginado*. Editorial Nazarí.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.214>

En el diseño editorial del libro *Trilce imaginado* (2023) se parte de la primera edición de *Trilce* para transcribir los poemas, conservando la estructura, los espaciados y los cambios tipográficos y ortográficos originales; sin corregir. Se utiliza, además, una tipografía semejante de máquina de escribir en color azul, y un fondo de color tenue que rompe el blanco de la página (Fig.2)



Figura 2. Portada y páginas de la edición Vallejo Delgado, C. (2023) *Trilce Imaginado*. Editorial Nazarí.

Lenguaje y vocabulario en *Trilce*: Errores, fonética y neologismos, y su repercusión para la creación de las imágenes⁴.

Como venimos señalando, uno de los aspectos más interesantes de *Trilce* es ese vanguardismo a nivel literario, donde el vocabulario y el uso de la retórica se imbrican con el lenguaje. Estas cuestiones han sido importantes a la hora de realizar las imágenes, las cuales son el resultado de procesos de analogía amplios, desencadenados por cuestiones rítmicas, texturales, que se derivan de la riqueza y la experimentación lingüística y léxica de cada poema. Las ilustraciones son, por lo tanto, una forma de conocer los versos, recorriéndolos en las direcciones múltiples que activan los diferentes sentidos.

⁴ La presentación de un breve análisis de estas cuestiones lingüísticas durante el recital *Trilce Imaginado* corrió a cargo de Carlos Navas Vallejo, profesor e investigador de la Universidad de Granada.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.214>

En *Trilce* encontramos palabras difíciles, algunas de poco uso, pero también palabras distorsionadas y palabras inventadas: neologismos. El propio título lo es, como también la palabra “otilinas”, que aparece en el poema VI; palabra con unas cualidades fonéticas determinadas, las cuales configuran en sí mismas la captación del sentido.

Además de la musicalidad de estas palabras que demuestran la importancia de lo sonoro en *Trilce*, hay otros recursos fonéticos que refuerzan la lectura. Por ejemplo, en el poema XVIII invierte el verso “estruendo mudo”, generando la palabra “odumoduneurtse”, que funciona como una onomatopeya.

También recurre a repeticiones de palabras y errores ortográficos, algunos de ellos de muy difícil explicación si no fueron intencionados, como en el caso del poema IX, que comienza con una “V” separada que forma la palabra “V usco”, y donde aparecen después diversas reiteraciones de la “v” de la palabra “volver”, que escribe como “volvvver” y “volvver”, o el uso de la “b” en el verso catorce: “bolver” (Fig.3).

Con vistas a constatar esta cuestión, realizamos una comparación de las dos primeras ediciones de *Trilce* antes mencionadas: la primera de Lima (1922) y la segunda editada en España (1930), ambas en vida del poeta. Para ello partimos de la edición *facsimilar* editada por Alastor Ediciones, publicada en 2022, donde se incluyen las dos.



Figura 3. Poema IX de *Trilce* de César Vallejo donde se pueden observar las repeticiones de fonemas, el uso de V para “V usco”, y de la “b” en la palabra “bolver”. Ilustración que acompaña el poema en *Trilce Imaginado* (Vallejo Delgado, 2023).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

Sonidos y números. La palabra *TRILCE*

El sentido de la oralidad en *Trilce* y la importancia de lo sonoro ha sido una cuestión destacada por diversos autores. Llórente (2005) señala:

Esta escritura, o más bien, esta contraescritura con pretensión de oralidad se apoya básicamente, como se verá en las páginas que siguen, en dos recursos rítmicos que son una particular articulación del discurso por parte del yo poético y una elevada presencia de la sonoridad (p. 107)

Trilce es una palabra inventada, pero hay diferentes versiones sobre su explicación. La más extendida es la de Juan Espejo Asturrizaga, amigo del poeta, que en su texto de 1965 titulado *Cesar Vallejo: itinerario del hombre 1892-1923* cuenta que el libro iba a llamarse *Cráneos de bronce*, y que el poeta quería firmarlo como Cesar Perú, porque no le gustaba su apellido, ya que, como el poeta lamentaba no era ni Valle ni Vallecillo, sino Vallejo, término que le parecía despectivo. Según Asturrizaga, los amigos lo convencieron de que no lo firmara con ese seudónimo: César Perú, pero ya estaban impresas las primeras carillas del libro y rehacerlo le costaría 3 libras más. Según Espejo Asturrizaga (1965) repitió varias veces la palabra tres, jugando a deformarla, hasta que salió “Trilce”, señalando que ese sería el título para el libro.

Esta explicación, sin embargo, no convence a todos. El propio poeta, cuando le preguntaban el porqué de la palabra “trilce”, respondía que por su sonoridad. Entre los que no estaban convencidos de la explicación de Asturrizaga, estaba Larrea, que habla más bien de que la palabra es una combinación de las palabras triste y dulce. Hay, también, quienes hablan de que “trilce” representa el número tres, que en el plano consciente anuncia el nacimiento de un nuevo ser. Entre ellos estará Juan Larrea, que más tarde estudiará el poema titulado *Trilce*, el cual no estaba incluido ni en la edición de Lima de 1922 ni en la edición española de 1930. Este poema aparece fechado como “París, 1923”, y se publica en una revista española de La Coruña llamada *Alfar*, pero son muchos los que consideran que no se escribió en esa fecha, y que probablemente fue escrito incluso con anterioridad al libro homónimo⁵. Juan Larrea hará una interesante aproximación a su estudio, relacionándolo con el número tres, el orden y las matemáticas.

Sobre los temas en *Trilce*, el sentido oculto y su simbolismo, son muy sugerentes las diferentes interpretaciones de otro investigador del poeta: Pedro Granados (2004,2021).

Todas estas cuestiones fueron tenidas en cuenta también a la hora de la lectura en público de una selección de poemas en el recital audiovisual que realizamos con vistas a la presentación del proyecto, de manera que se utilizaron recursos como la duplicación de las voces, efectos como retardos con la voz, etc.

5 Ver Patrón Candela, German: *El Proceso Vallejo*. Fondo Editorial del Poder Judicial de Perú. (Primera edición 1992) pp. 114-125.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

Figura 4. Eva Mª Patricia y Consuelo Vallejo Delgado recitando el poema LXXVII de *Trilce* de César Vallejo, durante la presentación y recital *Trilce imaginado*, Sala Val del Omar de la Biblioteca de Andalucía, Granada (España). <https://www.youtube.com/watch?v=eD6UG5D16MQ>

Espacio, Tiempo y Movimiento. Puesta en Escena del poema LXI⁶

Siendo *Trilce* uno de los poemarios más difíciles escritos, donde el lenguaje inaugura posibilidades nuevas, nos preguntamos si sería posible llevarlo también a otras modalidades creativas, además de las imágenes plásticas realizadas, y cuáles serían los límites de su interpretación. Así, acometemos su traslación a otros espacios, en los que se incorporan la dimensión temporal, el sonido y el movimiento.

La puesta en escena del poema LXI supone un reto, en el que el despliegue de analogías semánticas generadas por los versos resuena en los diferentes recursos utilizados. Los cambios en la vocalización y los diferentes movimientos corporales elegidos se realizan siguiendo intuiciones válidas a partir de las palabras del poema. Se trata de un proceso más creador que intelectual, como reclamara el propio poeta, donde la simultaneidad de palabra, texto, movimiento e imagen cobran un sentido nuevo desencadenado por la lectura abierta de los versos. Recordemos aquí la apuesta de la semiótica y la fenomenología en cuanto a la multiplicidad en la interpretación.

⁶ La puesta en escena ha sido realizada e interpretada por Patricia Navas Vallejo, como parte de su Trabajo Fin de Grado *Creatrilce*, Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga, 2024. Tutorizado por la profesora Carmela Orenes.

Algunas claves para la lectura del poema LXI.

El poema LXI ha sido objeto de numerosos estudios. Carhuaricra Anco (2022) explora las significaciones de la casa en César Vallejo, siguiendo a Bachelard, y las afirmaciones del crítico argentino Saúl Yurkievich. Precisamente este autor señala que “el aspecto literario más revelador de *Trilce*, y que entra en sintonía con el espíritu vanguardista, es el uso de imágenes poéticas” (Carhuaricra Anco, 2022, p.19).

El poema LXI se compone de siete estrofas de verso libre, donde la voz poética en primera persona narra diferentes momentos temporales: el presente, descrito como el acto de llegar a la casa deshabitada; y el pasado, rememorado a través de los recuerdos. Es en esa distancia temporal, factible a través del lenguaje poético, quizás en la misma manera que lo es en la interioridad de las emociones humanas, donde se rompe con las limitaciones de lo real, alcanzando la plenitud expresiva, y la experiencia espacio-temporal.

Esta concepción del tiempo ofrece la duplicación especular de su otra instancia; el espacio, como coordinada existencial y holística. Lo vacío y lo lleno adquieren en el poema una profundidad inigualable, lugar en el que conviven los contrarios. La *Poética del espacio*, descrita por Bachelard (2020) tiene en este poema un equivalente latente en su representación lírica. Lo interior y lo exterior se fusionan, ofreciendo todas las resonancias que van del lenguaje a la realidad, y de esta al lenguaje.

Exploración espontánea y puesta en escena

El proyecto creativo para la puesta en escena del poema LXI se lleva a cabo siguiendo los métodos de divergencia y convergencia. La primera forma de acercamiento al poema, con vistas a su interpretación, ha sido la de acometer la captación del sentido de manera directa, realizando lo que Bohm (2002) llama una exploración espontánea o *reomodo*. Esta aproximación, principalmente intuitiva, ha dado paso a otros momentos de análisis del texto, estructuración de partes, etc. Sin embargo, los dos procesos no se han seguido de manera independiente ni lineal, sino de forma circular y complementaria.

Un análisis posterior de la puesta en escena de este poema evidencia correspondencias muy interesantes entre las palabras y su traducción al movimiento, al margen de otras cuestiones importantes como sería también la técnica vocal. La escenificación sigue diferentes ritmos, con momentos en los que la acción se superpone a las palabras, y otros en los que es el propio cuerpo el que expresa el tema y las emociones suscitadas.

El principio de la puesta en escena funciona como un *punctum temporis* que anticipa los primeros versos. La intérprete aparece sentada sobre una silla blanca colocada de espaldas en la que tiene apoyada la cabeza, la levanta, nos mira de frente, y se levanta de la silla. Esta parte se desarrolla en dieciséis segundos, esenciales para configurar el tiempo y el ritmo de la narración. En los primeros ocho segundos la acción es lenta, y en los ocho siguientes ocurre la acción principal: se levanta de la silla y vuelve a mirarnos, esta vez de pie, estableciendo simetrías análogas a las

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

Figura 5. Fotografías-secuencias de la puesta en escena de los dos primeros versos del poema LXI de *Trilce*, de César Vallejo, creada e interpretada por Patricia Navas Vallejo para el Recital *Trilce Imaginado*.

del propio poema. La duración entre el silencio y el tiempo de las palabras funcionan como equivalencias semánticas de lo que cuenta el poeta, lo que hace y lo que recuerda. Así, inmóvil, mirando al frente, los versos concluyen lo que la interpretación ya ha expresado: “Esta noche descendiendo del caballo/ante la puerta de la casa/” (Fig.4) Es entonces cuando el espectador puede reconocer el símil entre el objeto: la silla, y lo que el poema cuenta.

Después, la acción corporal y la palabra se dan al unísono, recitándose “donde/me despedí con el cantar del gallo” alzando la silla y girando con velocidad hasta dejarla en el suelo. (Fig.5)



Figura 6. Fotografías-secuencias de la puesta en escena del tercer verso del poema LXI de *Trilce*, de César Vallejo, creada e interpretada por Patricia Navas Vallejo para el Recital *Trilce Imaginado*.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.214>

La expresividad del movimiento del cuerpo, en diálogo con la silla, crea un contraste con la frontalidad y lo estático, que cambia, además, la percepción del peso visual. La silla es ahora un elemento ligero que se eleva y puede conducir, quizás, a la añoranza, a los recuerdos que el poeta expresa como una despedida por la mañana. El giro sobre sí mismo de cuerpo y silla acotan la temporalidad del verso, como un momento independiente con autonomía propia, pero integrado, no obstante, en la continuidad narrativa. Así, en el momento de dejar la silla y pronunciar la última palabra, la cabeza se gira hacia un lado, anticipando de nuevo, lo que vendrá después.

Para el cuarto verso la expresión recurre al juego analógico entre narración y posición corporal: con el cuerpo ya erguido, en silencio, y con la mirada hacia un punto fuera de campo eleva el brazo en forma de “L” y pronuncia “Está cerrada”, entonces se abraza a sí misma y dice: “nadie responde”. Acaba así la primera estrofa de cuatro versos (Fig. 6).



Figura 7. Fotografías-secuencias de la puesta en escena del cuarto verso del poema LXI de Trilce, creada e interpretada por Patricia Navas Vallejo para el Recital Trilce Imaginado.

Hay otros momentos de gran intensidad expresiva en la escenificación, donde se recurre a la velocidad del movimiento, a la gestualidad, y al uso de elementos de sustitución (como la manta) que se convierten en herramientas metafóricas muy poderosas para la creación transmedial desde la palabra poética escrita a su puesta en escena (Fig. 7).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

Figura 8. Imágenes de la puesta en escena del poema LXI de *Trilce* de César Vallejo, creada e interpretada por Patricia Navas Vallejo para el recital *Trilce Imaginado*.

Música y Voz para *Trilce*

La confluencia de los sentidos y la importancia de la sonoridad en *Trilce* sugerían también buscar más allá de las asociaciones entre palabra e imagen, y de su puesta en escena. De ahí que quisiéramos acercarnos a las posibilidades de su interpretación musical, llevando los versos a piezas compuestas para piano y voz.⁷

Desdoblar los poemas en piezas musicales exige la selección del estilo y establecer analogías que expresen estados emocionales paralelos a los que suscitan los poemas. Pero *Trilce* es, como venimos diciendo, uno de los poemarios más difíciles. Sus complejidades semánticas y formales no son consecuencia de la disgregación del lenguaje, sino del hallazgo de los subterfugios que lo originan. Cada lectura se asemeja a una nueva interpretación, sometidos al movimiento que infunde el carácter multiplicador de una retórica creada *ex profeso* a golpe de verdad literaria.

⁷ Las composiciones para estos dos poemas son realizadas por Abel Delgado Vallejo, quien selecciona el estilo libremente a partir de las posibilidades formales y semánticas de cada uno de ellos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.214>

Figura 9. Vallejo Delgado, C. Ilustración para el poema XXIV de *Trilce*.

Estos huecos profundos del lenguaje sólo pueden ser saciados mediante la aventura de lo inesperado, los encuentros y los hallazgos que rompen con los cánones ortodoxos. Pero el carácter rítmico, el pulso de los versos, la selección de las palabras no es fruto de un desorden anárquico, sino de una nueva estructura que domina cada poema y le da consistencia. Esto implica que para llevar estos versos a piezas compuestas para música y voz habría que adaptar, de cierta manera, sus estructuras a esas otras de la música, otorgándoles el mismo sentido estético y expresivo.

Composición musical y vocal de los poemas XXIV y LIV⁸.

La composición de los poemas XXIV y LIV se realiza para piano y barítono. En el poema XXIV (Fig.) se adopta un modo de composición libre, y es en el poema LIV donde se sigue de manera más marcada el expresionismo atonal, estilo que surge en la primera década del siglo XX con Arnold Schönberg.

⁸ Las piezas han sido compuestas por Abel Delgado Vallejo, quien las interpreta al piano junto al barítono Alejandro Calero Barquier en el recital *Trilce Imaginado*, realizado en la Sala Val del Omar de la Biblioteca de Andalucía de Granada (España), el 21 de diciembre de 2023.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

The image displays a musical score for a vocal piece. It consists of two systems of music. The first system, starting at measure 11, features a vocal line in the upper staff and a piano accompaniment in the lower staff. The vocal line includes the lyrics "ra - do cua - dran - gu - lar. Du - da." with dynamic markings *p* and *f*. The piano accompaniment includes a *mf* marking. The second system, starting at measure 16, continues the vocal line with the lyrics "El ba-lan-ce pun - za_y pun - za has - ta las ca - chas." and includes dynamic markings *ff* and *p*. The piano accompaniment features triplets and a *f* marking.

Figura 10. Delgado Vallejo. A. (2023) Partitura para el poema LIV de *Trilce* (extracto).

Las coincidencias temporales nos llevan también a pensar en la pintura de vanguardia y a las teorías musicales de Adorno, quien relacionara la música atonal con el inconsciente y el miedo, y estableciera paralelismos con el arte y la literatura.

Las obras son compuestas haciendo prevalecer la evocación del estilo de los poemas, duplicando en la composición musical las disonancias, a través de los contrastes y la distorsión de la armonía.

Nos preguntamos, además, desde dónde pensar la relación entre literatura y música, y la influencia de cada medio en la recepción de la obra, introduciendo sus posibilidades de análisis intermedial, es decir, según el medio en el que se presenta ante el público, ya que como señalan Badía Fumaz y Marías (2024):

(...) en la canción con componente literario se pueden poner en juego distintas tecnologías como la escritura a mano o a ordenador, la ejecución del canto o de la música, la transmisión de forma directa (por ejemplo en un concierto) con mayor o menor número de receptores, la posible retransmisión a través de un medio de comunicación (radio, televisión,

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

internet...), la grabación de esa emisión y su distribución en distintos formatos (y por tanto la posibilidad de re-escucha, lo que influye en la recepción), la inclusión del videoclip, el grado de interactividad, la publicación de las letras de canciones por parte de una editorial, etc. (p. 168)

La propuesta elegida para su representación fue la interpretación de las piezas en directo, como parte del recital audiovisual *Trilce Imaginado*, estudiando su inclusión en el programa y la simultaneidad con las imágenes mediante la proyección de las mismas en pantalla de gran formato (Fig.10)



Figura 11. Interpretación musical del poema LIV de *Trilce* durante la presentación y recital *Trilce Imaginado*. Composición y piano: Abel Delgado Vallejo. Barítono: Alejandro Calero Barquier. Sala Val del Omar, Biblioteca de Andalucía, Granada (España), 21 de diciembre de 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=eD6UG5D16MQ>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

Conclusiones

En el poemario *Trilce* el lenguaje no es sólo representación conceptual o narrativa, sino otra forma de referirse a la realidad, de manera que la exploración del contenido y el significado de los poemas se producen en un espacio mucho más amplio que el lingüístico. Los poemas son evocaciones que engloban varios sentidos reunidos en lo poético, donde el desvelar hegeliano, el *aletheia*, construye el mundo; un mundo que es a la vez personal y universal.

Podemos concluir que el proyecto realizado, el cual parte de la ilustración del poemario pero se amplía a la participación de estudiantes y egresados de otras modalidades artísticas:

- reivindica las relaciones intermodales de la palabra y la imagen, en su dimensión visual, performativa y sonora
- constata la importancia de la analogía y la exploración espontánea como método cognitivo/creativo
- promueve en la educación artística, proyectos transmodalidad, intermedialidad.

Referencias

- Carhuaricra Anco, M.A (2023). Sólo tú eres puro: El absurdo y los principios del arte poética en *Trilce* (1922) de César Vallejo. *Metáfora revista de literatura y análisis del discurso*, 11,1-26. <https://doi.org/10.36286/mrlad.v3i6.160>
- Badía Fumaz, R. & Marías C. (2024) El laberinto intermedial. Posibilidades de análisis de las relaciones entre literatura y música. *UNED. Revista Signa* 33, 159-175. <https://doi.org/10.5944/signa.vol33.2024.38820>
- Beneyto, C. J. (2021). Una poesía triste y dulce. A propósito de *Trilce*, de César Vallejo. *Vírgula. Revista Del Grado En Español: Lengua y Literaturas*, 2-3, 22-33.
- Bergamín, J. (1978). Prólogo a La Segunda Edición De «Trilce». *Litoral*, 76/78, 37-41.
- Bachelard (2020) *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Calvo Fernández, R. (2012). César Vallejo y la Guerra Civil Española: Análisis de España, aparta de mí este cáliz. *La tinta en la clepsidra: fuentes, historia y tradición en la literatura hispánica*, 497-508. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4768568>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

- César Vallejo: *La aventura verbal y existencial de "Trilce"*, por Gabriel Jiménez Emán. (18 de marzo de 2018). Letralia, Tierra de Letras. <https://letralia.com/sala-de-ensayo/2018/03/18/cesar-vallejo-la-aventura-verbal-y-existencial-de-trilce/>
- Delgado Del Águila, J. M. (2020). Análisis temático de Trilce (1922) de César Vallejo. *Revista Tierra Nuestra* 14(2): 44-53. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v14i2.1637>
- García, L. E. (s. f.). Trilce y los muñecos de la retórica. *En Líneas Generales*. Recuperado 4 de marzo de 2024, de https://www.academia.edu/100995613/Trilce_y_los_mu%C3%B1ecos_de_la_ret%C3%B3rica
- Granados, P. (2004). *Poéticas y utopías en la poesía de César Vallejo*. Pontificia Universidad Católica del Perú ~ Fondo Editorial. <https://doi.org/10.18800/9972426297>
- Granados, P. (2021). Trilce: "El sujeto del acto". *REVISTA CIRCULADÔ*. https://www.academia.edu/63997045/Trilce_el_sujeto_del_acto
- Llórente, M.E. (2005) Oralidad y sentido en Trilce, de César Vallejo. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 18, pp. 105-132. https://www.academia.edu/70935787/Oralidad_y_sentido_en_Trilce_de_C%C3%A9sar_Vallejo
- Manzoni, C. (2022). Volver a Trilce y sus primeros lectores. En los bordes de una recepción centenaria. *Monteagudo. Revista de Literatura Española, Hispanoamericana y Teoría de la Literatura*, (27), 57-74. <https://doi.org/10.6018/monteagudo.502941>
- Marías, C., & Badía Fumaz, R. (2024). *El laberinto intermedial. Posibilidades de análisis de las relaciones entre literatura y música*. <https://doi.org/10.5944/signa.vol33.2024.38820>
- Orrego, A. (1922) Palabras prologales. En C. Vallejo. *Trilce*. Talleres tipográficos de la penitenciaría de Lima.
- Presentación y recital Trilce Imaginado en Granada [Grabación] <https://www.youtube.com/watch?v=eD6UG5D16MQ>
- Sánchez Pérez, M.D. (2012) Poesía-pintura: la metáfora de las relaciones entre artes. [Tesis Doctoral] Editorial Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/24542>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.214>

Vallejo, César (1892-1938). (s.f.). datos.bne.es. Recuperado 1 de diciembre de 2023, de <https://datos.bne.es/persona/XX1055525.html>

Vallejo, C. (1982). *Epistolario General*. Pretextos. Recuperado de https://fundacionbbva.pe/wp-content/uploads/2016/04/libro_000016.pdf

Vallejo, C. (1922). *Trilce*. Talleres tipográficos de la penitenciaría de Lima. Recuperado de https://fundacionbbva.pe/wp-content/uploads/2016/04/libro_000044.pdf

Vallejo, C. (2022). *Trilce [1922] Trilce [1930]*. Alastor Ediciones.

Vallejo Delgado, C. (2023). *Trilce imaginado*. Editorial Nazarí.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

Acciones decolonizadoras para transformar el pensamiento: docentes en formación exploran prácticas artísticas performativas

Decolonizing Actions to Transform Thought: Pre-service Teachers Explore Performative Artistic Practices

Alba SotoUniversidad de Cádiz (España)
albasotoart@gmail.com

Recibido 12/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Amanda MontesNortheastern Illinois University (EE.UU.)
a-montes@neiu.edu

Resumen:

Se ha demostrado que los estudiantes que participan en programas artísticos presentan resultados académicos y sociales positivos. Además, el uso de las artes también puede desempeñar un papel integral en la creación y el mantenimiento de prácticas de aula culturalmente sostenibles. En este artículo compartimos las experiencias de docentes en formación que participaron en talleres en los que se sumergieron en el uso de la investigación performativa y artística como herramienta para la introspección y la exploración cultural.

Desde un marco arraigado en la educación antirracista, surge el llamado a ir más allá de un aula que se limita únicamente al nivel del reconocimiento de las culturas del estudiantado a través de manifestaciones superficiales, permitiendo así una verdadera disrupción de los sistemas opresivos. Estos sistemas opresivos pueden generar un contexto de aprendizaje que no solo no honra las culturas presentes en nuestras aulas, sino que, como resultado, las borra y permite presuposiciones etnocéntricas sobre lo que debería considerarse la norma.

Sugerencias para citar este artículo,

Soto, Alba; Montes, Amanda (2026). Decolonizing Actions to Transform Thought: Pre-service Teachers Explore Performative Artistic Practices. *Afluir* (Extraordinario V), págs. 63-84,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

SOTO, ALBA; MONTES, AMANDA (2026). Decolonizing Actions to Transform Thought: Pre-service Teachers Explore Performative Artistic Practices. *Afluir* (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 63-84,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>**Abstract:**

Students that participate in arts programs have been shown to have positive academic and social outcomes. In addition, the use of the arts can also play an integral role in creating and maintaining culturally sustaining classroom practices. In this paper we share the experiences of pre-service teachers who participated in workshops in which they were immersed in using performative and artistic research as a tool for cultural introspection and exploration.

Using a framework rooted in anti-racist education, comes the call to move beyond a classroom that only stays at the level of the acknowledgement of the cultures of students through surface level manifestations; allowing for true disruption of oppressive systems. These oppressive systems can make for a learning context that not only does not honor the cultures present within our classrooms, but as a result erases them and allows for ethnocentric presuppositions of what should be considered the norm.

Palabras Clave: arte, educación, pedagogía performativa

Key words: sources, Art, education, performative pedagogy

Sugerencias para citar este artículo,

Soto, Alba; Montes, Amanda (2026). Decolonizing Actions to Transform Thought: Pre-service Teachers Explore Performative Artistic Practices. Afluir (Extraordinario V), págs. 63-84,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

SOTO, ALBA; MONTES, AMANDA (2026). Decolonizing Actions to Transform Thought: Pre-service Teachers Explore Performative Artistic Practices. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 63-84,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

Introduction

Students that participate in arts programs have been shown to have positive academic and social outcomes (Catterall et al., 2012). In addition, the use of the arts can also play an integral role in creating and maintaining culturally sustaining (Paris & Alim, 2017) classroom practices. In this paper we share the experiences of pre-service teachers who participated in workshops in which they were immersed in using performative and artistic research as a tool for cultural introspection and exploration.

Using a framework rooted in anti-racist education, comes the call to move beyond a classroom that only stays at the level of the acknowledgement of the cultures of students through surface level manifestations; allowing for true disruption of oppressive systems (Lee, 2024; Minor, 2018). These oppressive systems can make for a learning context that not only does not honor the cultures present within our classrooms, but as a result erases them and allows for ethnocentric presuppositions of what should be considered the norm.

Multicultural educational contexts are those that allow for students' cultures to be at the forefront of the learning through educators' choices made for activities, to the culturally responsive content selected, to the classroom environment itself. This type of integrated approach allows for a critical reexamination of the inequities that affect students' learning, which can ultimately lead to social change. It is not enough for people to come together in dialogue in order to gain knowledge of their social reality. They must engage with their environment through action and critical reflection, transforming it with each cycle of action and reflection. This process is what Freire (1968) referred to as *critical praxis*.

True multicultural education should be grounded in the lived experiences and backgrounds of students, not only as a means to explore and bring a diverse set of perspectives, but as a way to honor and empower students' voices (Au, 2024). Many students in the teacher education program in the context of our research, can recall experiences that allow them to understand the need and the call for settings grounded in multicultural education and anti-racist orientations. One student, for example, recalls not so fondly as a child being told to put her hand down when her 4th grade teacher, who in an effort to use superficial examples of what one could consider "teaching multiculturally", explained what a star fruit, or carambola was, in order to use it as an example in a math problem. She raised her hand in order to share that in the Philippines, where she had spent much of her childhood, this fruit was called *balimbing*. Her lived experiences and perspectives were not honored, and even worse, they were silenced.

This also brings about the importance of allowing pre-service teachers to look inwards and gain understanding of the collectivist and individualistic aspects of culture. Collectivist cultures, that make up approximately 70% of the world, are those cultures with orientations grounded in the interdependence and success of the group. On the other hand, individualistic cultures are grounded in independence and hold self-reliance and personal achievement as core values, while collectivistic cultures are rooted in the development and maintenance of a stable and mutually dependent group (Trumbull et al., 2001). These sorts of understandings can allow for introspective and reflective practices by pre-service teachers with intentions to honor and build on stories shared in classrooms in which a child's experiences with a *balimbing* are both

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

relevant and built upon, with an understanding that in coming from collectivist orientations, many of our students will hold “sharing” as an ingrained part of their cultures.

Accordingly, integrated with the philosophical underpinnings of anti-racist teaching and culturally sustaining pedagogy, comes the understanding and intentionality to allow our students to lead the way, to know that our classroom practice will and must have the flexibility to truly allow for the liberation process to occur. The process of liberation is one described by Montes & Fernández Álvarez (2022) in their explanation of having students engage with the concept of *conscientização* (consciousness raising), in which they simultaneously experience it themselves as they learn about it.

It is through students’ integration and collaboration with the learning process that they reach the level of liberation that can only be achieved through this intentional inclusion of students being given a space to truly be at the center of their own learning. This in itself could be seen as a pillar of the learning process, that of learning by doing, or in this case, a process of experiential learning in which participants utilize their own lived experiences to leverage their access to new cultural knowledge (Dale & Hyslop-Margison, 2011). As stated by (Freire, 1985) students at the center of this learning process engage in “reading the world before reading the word” (p. 20). Thus, by reading the world, students can best acquire knowledge, which they can then utilize to “read the world” with new eyes.

Research Context

The workshops that were the basis for this study took place in two sections of a course that is required for most pre-service and in-service teachers in the teacher preparation programs at a midsize Hispanic-serving institution in a large, midwestern city in the United States. The course explores the social and educational issues faced by teachers in culturally and linguistically diverse classrooms. Particularly, students examine the different cultural groups to which students and their families belong, paying special attention to issues of race, ethnicity, gender, class, language, sexual orientation, religion, ability, geography and age. The course also explores instructional strategies and culturally responsive practices for diverse learners.

The choice to conduct the research in this setting was done with complete intentionality. This specific course offers academic freedom to instructors in the way they choose to present the course topics. Students in this course are assigned a presentation in which they explore and share their cultural autobiography. This assignment has always allowed for students to express themselves creatively, though very rarely do students independently choose to do so, and typically opt for slide presentations that tell their life stories in mostly linear fashion. Being as that the themes of the course lend themselves to allowing students to creatively explore the array of ways their present and future students’ multifaceted and intersectional identities can be honored, and as such, the array of ways they can imagine they will prepare themselves pedagogically for these settings, it was a clear choice for a research context. The workshops that were implemented aimed to go beyond the narration of life stories, offering tools for students to present themselves with artistic-performative actions, instead of telling themselves from the outside through words, connecting the ideas learned in the contemporary field, with those of the

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

practice of life as a space for self-realization, which implies the union between body, mind, and spirit (hooks, 2021). In this classroom context, the students were always encouraged to and participated in collaborative and inquiry-based learning as part of a teacher education program very much rooted in best practices that include the notion of teaching by doing, yet the students had never been invited to participate in a workshop experience like the one that is the subject of this paper. Despite having differing levels of understanding of what exactly is meant by “best practices’ in education, which includes always being encouraged to integrate the arts, inquiry learning, and cooperative learning, the students almost always opt for traditional style of presentations, which would consist of slide presentations that were accompanied by their own oral presentations. The idea of incorporating performative artistic practices was not something that came naturally to most of the students who chose to participate.

Having to discover the world through different lenses and learning about topics that are outside of our comfort zone have been found to be quite challenging for both educators and their students. The challenge is to teach and learn outside of this comfort zone to explore the world in new and creative ways, as suggested by Kumashiro (2024) “to invite students to work toward change, educators need to teach students to address their own subconscious desires for learning only certain things and resistances to learning other things” (p. 16). With this at the forefront of our choice for this research context, came our desire to see the anticipated discomfort to be experienced by our participants as a part of the exploration and growth we hoped they would experience.

The workshop presented in this context lasted two sessions of three hours each, taught by one of the researchers, Alba Soto, an art specialist. The instructor of record, the other researcher, Amanda Montes, participated as if one of the students (thus taking the role of participant researcher), relating and showing vulnerability, and taking risks in the activities in the same way as the students did, thus strengthening the classroom environment as one of trust and horizontality. As suggested by Gallagher, Evans, and Sarpong-Duah (2024), horizontalism decenters hierarchical societal structures and emphasizes the idea of a network that is diverse. In a classroom context, this emphasizes an educational environment that is interactive and inquiry-based rather than a more rigid, top-down structure.

Methodology

Integrating the Arts with Culturally Responsive Practices

In contemporary university classroom settings, particularly within teacher education programs, creating an inclusive and culturally responsive learning environment is essential to addressing the diverse educational needs of students. One promising pedagogical approach that has gained recognition is arts integration, which involves combining the arts with academic subjects. Arts integration is defined as an educational approach that allows students to engage in creative processes that link artistic expression with other subject areas, allowing for knowledge construction through artistic forms (Silverstein & Layne, 2010).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

This method not only enhances educational outcomes but also aligns closely with the goals of the sociocultural framework of culturally sustaining pedagogy (CSP), introduced by Paris (2012), which emphasizes the need to sustain and validate students' cultural identities while fostering academic achievement. Recent scholarship highlights that arts integration serves as a powerful tool for achieving CSP by embedding students' cultural practices and perspectives into the curriculum (Paris & Alim, 2023). In particular, arts integration offers students opportunities to engage with their cultural traditions and histories through creative expression, thereby fostering a more inclusive and affirming learning environment.

Paris (2012) discusses a shift in understanding cultural and linguistic ownership, recognizing that students in the early stages of adulthood practice traditional forms of cultural expression, but also create new ones. For example, the work of Irizarry (2007, 2011) highlights how educators can connect with Latinx students by embracing the fluidity and intersectionality of their cultural practices, which includes both traditions passed down through their families and communities, combined with contemporary and glocalized (Montes, 2014) influences such as hip-hop. Glocalization, in this context, is referring to something that is from a global influence that has been used in a way that is relevant for a local context, in this case, in Latinx communities in the US. Furthermore, the inclusion of contemporary artistic processes used as tools that enhance active listening, analysis, creativity and critical thinking into classroom practice, enables future educators to imagine how they themselves will foster more inclusive and representative curricula in their own practice.

Interweaving Methodologies

The methodology used in this research comes from exercises derived from performative artistic practices and is characterized by the experiential use with the surrounding elements. To lay the foundation, it is necessary to introduce three types of research that intersect from the dialogue of experience, whose main engine is to generate new forms of inquiry, aimed at raising questions rather than finding concrete answers: Arts-Based Research (ABR), Performative Pedagogy and Post-qualitative Research.

Arts-Based Research (ABR)

Arts-based research uses artistic and aesthetic elements to create new dialogues that offer innovative ways of observing and representing experience. Communicates in a more comprehensive way, using metaphors and symbols, without seeking definitive answers (Barone & Eisner, 2006).

A relevant aspect in our proposal is the concept of *reflexivity* proposed by Weber and Mitchell (2004), which suggests the use of artistic methods as tools for self-assessment in teaching studies and teacher training.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.225>

Reflexivity implies that researchers and teachers recognize their influence on the process and interpretation of the data, as well as their relationship with the participants, allowing them to understand and evaluate their own practices in a deeper way. In addition, it encourages the questioning of power structures and the meanings associated with the images and narratives that teachers construct about themselves, revealing aspects of their work that could go unnoticed with traditional approaches.

In the educational field, art does not seek to train artists, but rather to promote critical awareness and the ability to intervene in reality through play and exploration, overcoming pre-established judgments. (Campuzano, 2008). The elements of the environment and their relationships act as tools to stimulate the senses, creativity and questioning, facilitating significant learning. Artistic practice, by offering multiple meanings, intensifies sensitivity and promotes new forms of interaction and free experimentation in the environment.

Performative Research

Performative research is presented as an innovative paradigm, which places the main focus on the body as an essential vehicle in the creation and expression of knowledge. It offers an alternative to conventional practices, prioritizing the sensitive, the emergent, the intuitive and the relational as valid forms in the research process. (Vannini, 2015).

Haseman (2010) focuses on the idea that knowledge can be generated and transmitted through artistic practice, in this framework, acts of creation are not limited to being final products, but are also recognized as legitimate sources of knowledge, capable of revealing meanings. and generating understandings in specific contexts. Knowledge is not acquired solely through observation, it is generated through creative and performative actions, which allows a deeper exploration of the reality that occurs. This approach, therefore, challenges representational logic, opening new possibilities for understanding and exploring events, while questioning conventional structures and narratives, fostering a deeper and more complex understanding of the phenomena studied. (Haseman, 2010; Bolt, 2016; Arlander, 2018).

Post-Qualitative Research

The term *post-qualitative* was introduced by St. Pierre in 2010 and first used in a chapter of the fourth edition of the SAGE Handbook of Qualitative Research (St. Pierre, 2011), although his thinking had already begun to develop with post-qualitative approaches a decade before (Pernille; Jusslin; Nodtvedt Knudsen; Maapalo; Bjorkoy, 2023). Post-qualitative research refers to those emerging proposals of the last two decades that question traditional notions of reality and knowledge in humanistic qualitative methodologies, promoting onto-epistemological and ethical perspectives that challenge the established norms of conventional research (Lather & St. Pierre, 2013). This type of research is based on concepts such as uncertainty, unpredictability and continuous evolution, where performativity takes on a central role.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

The theoretical basis of post-qualitative research is supported by the works of post-structuralist authors such as Foucault (1970), Derrida (1976), Deleuze and Guattari (1987), Haraway (1988), Deleuze (1993) and Barad (2007). These approaches have been fundamental not only to post-qualitative research, but also to the development of the performative research paradigm. (Pernille; Jusslin; Nodtvedt Knudsen; Maapalo; Bjorkoy, 2023). In this context, the act of research is perceived not as a rigid structure, but as a practice that is developed through intra-actions with the environment, which enables a transformation in it. (Fernández, Leite and Márquez, 2019). Furthermore, artistic and performative research processes foster a deep connection with the intellect, emotions and senses, elevating everyday experiences to extraordinary levels. This, in turn, allows social, cultural and political issues to be addressed in a more accessible and understandable way. (Correa; Aberasturi-Apraiz; Gutiérrez-Cabello, 2020).

Differentiating Between the Interweaving Methodologies

The differences between Arts-Based Research (ABR), Performative Research and Post-qualitative Research lie in their relationship with art, knowledge and method: while ABR uses artistic practices to generate and represent knowledge in an innovative and aesthetic way, Performative Research emphasizes the body and action as forms of experiential and relational knowledge; In contrast, Post-qualitative Research challenges the ontological and epistemological bases of knowledge, integrating performativity as a transformative act that modifies reality and promotes inclusive and decolonial perspectives. In this context, the practices carried out have integrated different methodologies, combining artistic forms and proposing performative exercises that use the bodies of the participants and the surrounding space as sensitive tools for research, thought and transformative action. In the next section, we highlight the key concepts that underpin the aforementioned methodologies and support our action-research practice.

Key concepts to understand research

Corporeality

Corporeality is understood as the body's ability to experience and generate knowledge in a context of practice, where it acts as an expressive and cognitive medium, perceived and lived in an integral way. The experience of the sensitive body is a primary source of knowledge, focused on the creation of situations that stimulate movement, action, improvisation and creativity. This approach highlights the emotional, intuitive and physical aspects of the being, underlining the role of the body in the construction of knowledge that transcends the rational and is based on lived experience. (Haseman, 2010), Therefore, it is necessary to contemplate not only words, but also gestures, postures and sounds that, although subtle, produce significant information.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

The narratives that we build about our experiences are fundamental to defining the reality in which we live, placing us before the possibility of intervening in it. (Rivas Flores; Márquez-García; Leite-Méndez and Marquez García, 2019). This perspective highlights how our emotions influence social and cultural organization, allowing research from a politically committed body contextualized by its gender, sex and social class. Thus, this body not only feels and experiences, but also impacts and is affected by its environment. (Correa; Aberasturi-Apraiz; Gutiérrez-Cabello, 2020), generating knowledge that connects the sensory, affective and reflective dimensions of shared experiences (False Borda, 1999).

Intra-actions

Karen Barad (2007) introduces the concept of *intra-actions*, which redefines the relationship between subjects and objects, emphasizing their interdependence. Unlike the *interaction*, which involves independent entities, the *intra-action* maintains that there are no clear boundaries between the participants; both individuals and objects are co-created in the process. This implies that reality is formed through these intra-actions, where subjects and objects shape their identities and capabilities.

Barad also argues that knowledge emerges from both discursive and material interactions, highlighting that the researcher does not act as a neutral observer. Instead, the researcher experiences a continuous transformation throughout the process, turning each stage of the research into a performative act. (Pernille; Jusslin; Nodtvedt Knudsen; Maapalo; Bjorkoy, 2023). This intentionality is related to a pedagogical capacity that generates affection and establishes new forms of relationships with others. (Hernández González, 2023) The notion of intra-action invites us to reconsider our relationships and recognize the active role that all beings play in the construction of knowledge. This challenges a belief system that limits our connection to the world.

This perspective suggests that knowledge is not an objective observation, but rather arises from shared experiences, intertwining ontology and epistemology. By reconfiguring our relationships, intra-action challenges traditional hierarchies and promotes a systemic ethic of shared responsibility, recognizing that our actions affect other beings, both human and non-human. In this context, performatively inspired practices seek to connect human bodies with their environment, highlighting the importance of being present and attentive to relate to it.

Complementing this perspective, Vera Tobin (2014) argues that learning goes beyond mental processes, since it is deeply linked to the interaction of the body with the environment. This approach highlights that learning is a situated process, influenced by context and connections with the physical and social environment. Furthermore, it highlights the active role that tools and materials play in this process, where interaction with them not only encourages the development of skills, but also transforms our way of thinking.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

Sense and Meaning

According to Deleuze and Guattari (2004), The term *meaning* is related to a form of knowledge that seeks to “reproduce” reality in a fixed and objective way. This approach involves classifying and categorizing phenomena to understand them from an external point of view. For example, in traditional research, a concept or phenomenon is clearly defined and an attempt is made to fit it into pre-established categories. Thus, the meaning is associated with a static and defined interpretation. On the other hand, the second purpose mentioned, “continue”, is linked to *sense*, which refers to the lived experience and how we connect with events. This approach invites researchers to immerse themselves in the flow of reality, where they emotionally and intellectually engage with what is happening, creating active meanings. In this case, *sense* implies an experiential turn that generates meaning from interactions and personal experiences, allowing greater openness to diversity and the singular.

Interpretation in this context should be understood as the introduction of new meanings, which underlines that knowledge is a fluid and complex process. In a performative research paradigm, objects of study are not just things to observe, but phenomena to be explored and that enrich our understanding through the diversity of experiences. It is, therefore, about recognizing that knowledge is not just a set of static definitions, but a dynamic process that is built through the relationship between subjects and the environment. The notion of performativity in art and research helps us understand how we interact with the works and phenomena under study. According to Hantelmann (2014), This notion reveals how context and situation affect what happens in art and research. Referring to the text of Austin (1998) In these contexts, we go from analyzing what a work “says”, its message or explicit content, to what it really “does”, the impact and experience it generates.

Processes and Drifts

Post-qualitative and performative research is characterized by its exploratory and flexible nature, which allows unexpected discoveries to emerge through the researcher's interaction with the artistic material. According to Barrett y Bolt (2019), Artistic creation acts as a form of research that generates intuitive and tacit knowledge, in contrast to quantitative research, which follows a linear and predefined process. Calderón and Hernández (2019) highlight that this approach is not subject to a specific method, but rather continually redefines itself in the face of new challenges, adopting an undisciplined character that makes it receptive to what is diverse and emerging. This non-linear approach surprises and adapts, as indicated Hernández-Hernández (2019) according to Jackson and Mazzei (2012), Koro-Ljungberg et al. (2009, 2015) and Lather (2007).

Post-qualitative research also challenges the idea of a definitive closure, promoting a constant “becoming” that invites us to think, feel and act in new ways, in a constant interrelation between the data and the researcher. Deleuze and Guattari (2004) They conceptualize knowledge as an ever-changing plane of immanence, where post-qualitative possibilities favor an essential openness, understanding research as a “rhizome” that moves in multiple directions

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

and generates frequent decentering. (Hernández-Hernández, 2019). The intra-actions proposed by Barad (2007) and the lines of flight of Deleuze and Guattari (2004) They highlight uncertainty and openness as essential conditions in pedagogical contexts, suggesting that the researcher's position can be a space of “not knowing” and epistemological decentering. This approach highlights the processual and collective nature of knowledge construction, intertwining theory and practice in a reflective manner. It is presented as a device open to the singular and the variable, which allows the emergence of the subjective dimension of thought. (Hasenman, 2006).

Implementation

Having these four concepts as a fundamental basis for action, we introduce the implementation carried out during the workshops, being crucial the driving idea of making the participants more aware of themselves and their own experience during the proposed dynamics (Hantelmann, 2014). From the first moment, we sought to promote a safe and trustworthy space where playfulness, collaboration, communication, and critical thinking have a place as key drivers of learning, stimulated from unfamiliar places such as those offered by the artistic experience, where the voice, the experience, and relationships between the participants occupy a central place, conceiving the way of proceeding as a materiality in itself that from the beginning generates interactions, without the intention of reaching predetermined results. (Hernández-Hernández, 2019).

Three Stages of Activities

First Stage: Self, Space, And the Other

We expose this first stage for its revealing nature in relation to the key terms studied: intra-action, process and corporality. The main objective of the proposed dynamic is to carry out a performative analysis of the spatial structures of the classroom and the arrangement of bodies in that environment. Generally, the furniture in classrooms have a fixed distribution, which the students occupy automatically, without questioning the implications of the hidden curriculum. (Acaso, 2018). This leads them to assume rigid roles from the beginning, occupying the same space every day and reinforcing a passive posture. To encourage collaborative and multidirectional learning it is essential to rethink these spatial configurations. Creating an environment in which everyone actively participates promotes an exchange of knowledge that contributes to the achievement of common objectives and competencies, breaking with the traditional scheme and promoting a dynamic and participatory learning environment.

When students enter the classroom they find that the usual space is disorganized, the furniture has changed its usual position. Under the premise of “Sit where and how you want”, “Inhabit the space you are in” (extending this context to both the physical and the symbolic), “Move through the space and discover something you have not noticed before” and “Look and let yourself be seen by the other”, repeated several times to vary the position and perspective, a wide range of experiences enriched their perceptions, expanding their sensibilities by exploring diverse points of view. Under the premise of “Sit where and how you want”, “Inhabit the space

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

you are in” (extending this context to both the physical and the symbolic), “Move through the space and discover something you have not noticed before” and “Look and let yourself be seen by the other”, a wide range of experiences enriched their perceptions, expanding their sensibilities by exploring diverse points of view. This allowed them to become aware of themselves and their position in relation to what surrounded them, while reflecting on their ability to experience, modify, intervene, and interpret the context. These actions are driven through questions that open new trajectories and encounters: action, perception, reflection, action, perception, reflection, and so on (Soto, 2024). Thus, in what Merleau-Ponty (1993) called geometric space, which is a space that can be analyzed and represented conceptually, and lived space, referring to the tangible and dynamic experience that we perceive directly at the moment.



Figure 1. Multidirectional classroom.

Bodily presence plays a crucial role in our social interaction and in the construction of identity, since it acts simultaneously as subject and object, reflecting our relationship with the world. This presence leads us to integrate what Byung-Chul Han (2020) calls *ritual attention*, a type of attention that fosters a sense of belonging by connecting us with the present moment and relationships with others. This is opposed to the *serial attention*, which is fragmented and superficial, focused more on the multiplicity of stimuli than on the depth of experience. After previous research processes, students worked in groups to transform the space they inhabited. They modified the lighting, rearranged the furniture, used their own bodies to generate sound and movement effects, among other actions. This change provoked surprise among their classmates, triggering a dialogue about new possibilities of action, disposition and communication in the classroom.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

Second Stage: Drawing As a Tool of Knowledge

We share the dynamics carried out in this second stage, given that its results have provided greater clarity to the student body regarding their artistic character in the field of graphics. Through two key activities around graphic expression, the learning of the first stage is resumed from a different perspective. The first activity is the making of individual drawings as cartography, conceived as a systemic constellation of the group's position in the class. In it, students used a different symbol to represent themselves, their classmates, and the professors in the space provided by a sheet of paper. The design of maps acts as an agent to investigate meanings, ideas, and perceptions of our relationship with the environment, providing meanings through composition, color and gesture.

The second is the Action Painting method (Soto & Karczmarzyk, 2022), in which a graphic dialogue is experienced in pairs, where both participants draw face to face simultaneously with their eyes closed, letting themselves be carried away by the moment. This co-creation process encourages spontaneity and an intuitive response. Both exercises function as narratives that emerge from one's own experience, instead of being representations about oneself (Hernández-Hernández, 2008). At the end, these productions are interpreted collectively, which facilitates joint reflection and generates significant findings at an individual and group level through shared experience. On the paper you can read the experience of a relationship created with the other, being able to read themselves and their experience through the trace of the interaction, in the form of a drawing, during the conversation.



Figure 2. Exercise "Drawing dialogues". Student-student / Teacher- student.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

Third Stage: Final Performances

We introduce the third stage due to its direct relationship with the understanding and development of the concepts *sense and meaning*. The last exercise is a small individual exhibition as a Performance Art exercise, where each participant presented some aspect of their cultural identity, experiences, through an action, involving their need to express themselves, the body in space, movement, and the chosen objects, forming a small piece of which the meaning occurred organically during the actual experience. These actions, being open to multiple interpretations, not only impacts those who carry them out, but act as a resonance that generates new directions, giving rise to shared discourses and collaboration. Narrative-performative spaces situate the voices of the participants in a space of inclusive transformation, promoting the creation of alternative realities (Fernández, Leite and Márquez, 2019). Thanks to the previous exercises, which foster a safe space for play and reflective dialogue – where active listening, creativity and trust are implemented as essential elements – the students (always including the instructor of record, the participant researcher, in the exercises) present, through simple performative actions, in a candid and concise way, their concerns and their ways of conceiving and inhabiting the world. These performances, by transgressing traditional conventions of presentation, such as oral slide presentations, as is usually the norm, become powerful means of personal and relational expression, by incorporating the experienced, the emotional, and the symbolic, thus allowing a more authentic and meaningful integration and approach.



Figure 3. Performance 1: *What's Next?* Performance 2: *Too much*. Performance 3: *I am a mix from everywhere*. Performance 4: *I feel embarrassed and I just want my shoes to do the talking*.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

Students Reflect on The Three Stages

Once the students went through the workshop experiences, they were asked to fill anonymous questionnaires as a means to reflect on their experiences participating in this research. They were asked a series of questions related to both their experiences with the process, but also their introspections on how the workshops made them feel. The insights gained from these questionnaires worked as a way to gain a better understanding of trends, areas of discomfort, growth, and overall satisfaction and impressions of usefulness of the workshop experiences for future and a present classroom practice in their own classrooms.

Discussion

Findings Along the Path

Understanding the process of research is an evolving journey. Tangaard (2013) emphasizes that initial research plans are often restructured, with descriptions of research practices typically being retrospective, acting as post hoc rationalizations. Research inherently creates something new—concepts, narratives, or interpretations—that did not exist independently of the researcher. These understandings position research as a creative, non-representative act, challenging the notion of capturing a pre-existing reality. In her performance titled **Performance 3: *I am a mix from everywhere***, the participant researcher embodied the vulnerability and creative expression that this research demands. By sharing personal aspects of her identity through performance, she broke down traditional classroom hierarchies and connected more authentically with her students. This act of openness not only made her feel closer to the class but also transformed her presence as an instructor—allowing her to engage more genuinely and responsively. It reflected the evolving, non-linear nature of research described by Tangaard (2013), and served as a lived example of how embracing uncertainty and personal truth can lead to deeper educational relationships.

In **Performance 4: *I feel embarrassed and I just want my shoes to do the talking***, a participant placed her shoes on the table and sat quietly, avoiding eye contact. This understated yet powerful performance embodied a tension between vulnerability and agency, prompting reflection on the ways individuals navigate expression within academic spaces. Although the performer was not a researcher, her actions echoed the dynamic described by Jusslin and Østern (2020), wherein engagement with material—whether textual, embodied, or spatial—can be both passive and active. The participant's subdued presence and symbolic gesture shaped the performance's meaning as much as the act itself, illustrating how personal expression can invoke a deeper entanglement with the learning environment. In this way, the performance functioned as a site of reflective engagement, awakening memories, emotions, and associations in both performer and audience. Consistent with Lefevre and Lefevre's (2014) paradigm of discursive practices, the moment revealed how meaning is constructed through embodied and

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

relational acts. Participants later noted that such introspective performances enabled them to “rethink their relationship with the learning environment,” underscoring the potential of performative inquiry to transform both perception and presence within educational contexts. As the professor participated alongside students—both as facilitator and performer—she signaled a willingness to be seen, questioned, and emotionally present. This shift cultivated trust and mutual respect, positioning the classroom as a collaborative site of inquiry rather than a space defined by authority and passive reception. In doing so, the workshops contributed to a more inclusive and dialogic learning environment, where affect, identity, and reflection became even more integral.

Re-Centering and Transforming Perspectives

It is also important to note a reflection that resulted from this process, as it concerns the researchers: the research process inherently transforms the researcher, extending beyond intellectual cognition to include sensory and embodied experiences. Thus, the researchers also learned and grew alongside the participants, and resonated with reflections from participants that described moments of introspection and personal growth, such as realizing, “I learned that I am stronger than I think I am and capable of doing many things”. These transformations were facilitated by activities that encouraged vulnerability, such as collaborative performances and reflective exercises. One participant reflected on the importance of “inhabiting” a classroom not just physically, but emotionally and mentally, which required a sense of comfort and trust to fully engage in learning, which is directly tied to the tenets of which pre-service and in-service teachers should be mindful for best practices in their future and current classrooms.

Moreover, the workshops challenged traditional notions of pedagogy by emphasizing experiential learning, as described in Montes & Fernández Álvarez (2022), where the goal is not just to impart knowledge but to co-create it through action and reflection. This aligns with Freire’s (1968) concept of critical praxis, thus emphasizing the interplay of action and reflection to drive social and personal transformation.

Decolonizing Thinking and Doing

A critical component of the workshops involved decolonizing traditional paradigms. This approach challenges the perpetuation of Western-centric, hegemonic frameworks and promotes the inclusion of indigenous and marginalized epistemologies. For instance, participants engaged in activities like “drawing cartographies” and “action painting,” which used artistic expression to explore identity and cultural narratives in non-linear, non-representative ways.

A recurring theme in participants’ reflections was the creation of the classroom as a “safe space.” Many emphasized that safety allowed them to “freely express themselves and gain comfortability,” enabling honest dialogues about identity and culture, as well as the constant questioning of established practices, to inspire new ones from intuitive action and the possibilities of action offered by performance art.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.225>

The focus on breaking rigid classroom hierarchies—such as through reconfiguring furniture and bodies, arrangements and exploring lived spaces—fostered new structural, communicative and relational systems, which react to predetermined roles and judgments, awakening a deeper sense of community and shared purpose. This practice aligns with the culturally sustaining pedagogy of Paris & Alim (2017), which aims to validate and sustain students' cultural identities within the classroom.

Integrating Data into Pedagogical Practice

The data from the workshop questionnaires provided rich insights into the participants' transformative experiences and the pedagogical implications they were able to connect with. One such theme that emerged was trust and vulnerability. Several participants noted that engaging in performative exercises fostered trust, with one stating, “Our shared experiences made us more open to each other’s thoughts and feelings”. Another theme was that of performance vs. authenticity, of which participants distinguished “acting” from “performing”, emphasizing the importance of authenticity. They found that performing allowed them to “present their authentic selves using symbolic gestures and elements” rather than rehearsed action that would feel more artificial and less spontaneous and genuine. The last theme that was very prevalent in the data was that of introspection and growth. Activities that included eye-contact exercises and collaborative painting pushed participants beyond their comfort zone, leading to personal revelations and moments of cultural introspection related to this sort of human connection. One participant noted, “I saw that I am more reserved than I thought, but this workshop helped me to be more open”. Another expressed, “I learned that I am stronger than I think and that I am capable of doing many things”.

These findings reflect the transformative potential of experiential, arts-integrated approaches in education. By promoting interdependence and allowing space for vulnerability, emerges the prospect for a creation of classrooms that empower pre-service and in-service teachers to engage deeply and authentically with their peers, with their trainers and mentors, and the course topics. Thus, and maybe most importantly, this interdependence and vulnerability can allow room for a transformative process of what it means to be an effective educator working in the settings and with the children they will soon (and already are) working with.

Conclusions

This discussion reveals the multifaceted nature of this sort of classroom experience, and its potential for transformative impact. Post-qualitative and performative approaches, as demonstrated in the workshops, highlight that research is not a static or linear process but a co-creative and reflective act. Decentering the researcher and embracing alternative epistemologies foster more inclusive and critical frameworks, which allow for deeply impactful introspection for both participants and the researchers attempting to understand the impact of those workshops.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

The workshop findings underscore the importance of safe spaces and decolonial practices in education. Trust, collaboration, and vulnerability emerged as essential components of meaningful learning environments. Participants' reflections offer a roadmap for integrating these principles, from reimagining classroom configurations to embedding artistic, culturally sustaining practices in pedagogy.

It is essential to rethink our ways of perceiving reality, understood as a multi-faceted mirror that reflects multiple angles according to our perspective. This article highlights the need to change our perspective to encourage richer reflections and an expanded understanding of educational and social phenomena.

The performative paradigm, by conceiving knowledge as a dynamic and ethical process, promotes constantly evolving learning. These dynamics promote structural flexibility and facilitate inclusive and democratic communicative spaces. Thus, the students question the neutrality of the educational space, reinterpreting the invisible power that organizes it.

The development of a critical spirit and divergent thinking is key in the formation of reflective subjects. The provocation, inherent to performance, awakens dormant consciences and new ways of thinking, feeling and acting. Experimentation with situations and ways of thinking foreign to everyday life allows us to transcend stereotypes and discover new learning possibilities. From a collaborative approach, corporality is valued as a research engine, intra-action as co-creation of reality and the creation of meaning from experience, avoiding pre-established meanings. Uncertainty, in this context, becomes a fertile space for transformation.

The research process is not free of factors that imply resistance and frustration in some students, but these sensations and awareness of them are necessary as drivers of action in a paradigm shift. As Eisner (1972) states, the university must not only prepare individuals to adapt to society, but also aspire to transform it. Similarly, Sánchez (2019) emphasizes that the school, as a political space, must break the walls of established knowledge to build more fair, equitable and supportive alternatives. Through continued engagement with decolonial methods and reflective practices, educators can bridge gaps between theory and practice. As evidenced by the workshops, even brief interventions can reshape how individuals inhabit and perceive their learning environments, creating spaces that are inclusive, transformative, and empowering.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

References

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Arlander, A. (2017). Multiple futures of performance as research? In Arlander A., Barton, B., Dreyer-Lude, M., & Spatz, B. (Eds.), *Performance as research: Knowledge, methods, impact* (pp. 333–349). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315157672>
- Au, W. (2024). *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice*. Rethinking Schools.
- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. In Green, J., Grego, C., & Belmore, P. (Eds.), *Handbook of complementary methods in educational research* (pp. 95-109). AERA.
- Barrett, E., & Bolt, B. (2019). *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry*. Bloomsbury Publishing.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: A handbook for education, training and coaching*. Kogan Page Publishers.
- Belliveau, G., & Walker-Dalhouse, D. (2009). Drama and theatre: Enhancing culturally responsive teaching. In McDonald, J. (Ed.), *Drama and theatre in education* (pp. 145-160). Routledge.
- Bequette, J. W., & Bequette, M. B. (2024). The role of arts integration in bridging cultural gaps: Strategies and outcomes. *Journal of Multicultural Education*, 18(1), 45-62.
- Bolt, B. (2016). Artistic research: A performative paradigm? *Parse Journal* 3, 129–142.
- Bresler, L. (2007). *International handbook of research in arts education*. Springer.
- Calderón, N., & Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Campuzano, E. (2008). La educación artística en el ámbito universitario. In Martínez, L. M., Gutiérrez, R., & Escaño C. (Eds.), *Nuevas propuestas de acción en la educación artística* (pp. 215-222). Universidad de Málaga.
- Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies*. The National Endowment for the Arts.
- Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E., & Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación poscualitativa: Origen, referentes y permanente devenir. In *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 65–80). Octaedro.
- Dale, J., & Hyslop-Margison, E. J. (2011). *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation*. Springer.
- Deleuze, G. (1993). *The fold: Leibniz and the baroque* (Translated by Conley). University of Minnesota Press.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos Editorial.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Johns Hopkins University Press.
- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. Macmillan.
- Eisner, E. W. (2022). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*.
- Fernández Torres, P., Leite Méndez, A. E., & Márquez García, M. J. (2019). Narrativa disruptivas en la formación inicial del profesorado: Transformar aprendiendo. *Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 22, 61–72.
- Foucault, M. (1970). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. Vintage Books.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 15-21.
- Gaitán, A. (2014). Arts integration and culturally responsive teaching: A case study. *Journal of Arts Education*, 12(3), 55-70.
- Gaitán, A. (2023). Facilitating multicultural learning through arts integration: A practical approach. *Teaching and Teacher Education*, 38(4), 112-130.
- Gallagher, M., Evans, P., & Sarpong-Duah, J. (2024). Radiating out rather than scaling up: Horizontalism and digital educational governance in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 111, 103168. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103168>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Han, B.-C. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder Editorial.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Quarterly Journal of Media Research and Resources*, 118, 98–106.
- Haseman, B. (2010). Rupturing and recognition: Identifying the performative research paradigm. In Barrett, E. & Bolt, B. (Eds.), *Practice as research: approaches to creative arts enquiry*. Tauris & Co Ltd.
- Heath, S. B. (2001). Arts and culture: A case study in arts integration. *Journal of Multicultural Education*, 3(2), 71-89.
- Hernández González, E. (2023). Formación universitaria con metodologías inspiradas en la performance: La experimentación-creación con artes y la performance-investigación. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 77-90.
- Hernández Hernández, F. (2019). *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 11-20.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.
- Hooks, bell (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Ed. Capitan Swing.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

- Irizarry, J. G. (2007). Ethnic and urban intersections in the classroom: Latino students, hybrid identities, and culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 9(3), 21–28. <https://doi.org/10.1080/15210960701443599>
- Irizarry, J. (2015). *Latinization of U.S. schools*. Routledge.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Koro-Ljungberg, M. (2015). *Reconceptualizing qualitative research: Methodologies without methodology*. Sage.
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J., & Hayes, S. B. (2009). (E)pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687-699. <https://doi.org/10.3102/0013189X09349672>
- Kumashiro, K. K. (2024). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. Taylor & Francis.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lather, P. (2007). *Getting lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. State University of New York Press.
- Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- McLaughlin, C., & O’Neill, C. (2022). Arts integration and culturally responsive pedagogy: An empirical study. *Educational Research Journal*, 44(2), 75-92.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta Agostini.
- Minor, C. (2019). *We got this: Equity, access, and the quest to be who our students need us to be*. Heinemann.
- Montes, A. L. G. (2014). The use and perception of English in Brazilian magazine advertisements [Doctoral dissertation, Arizona State University]. ASU Campus Repository. <https://keep.lib.asu.edu/items/152654>
- Montes, A. L. G., & Fernández Álvarez, M. (2022). Planting seeds: Pre-service teachers explore the legacies of Projeto Axé and Projeto Sear. In S. R. Barros & L. C. Oliveira (Eds.), *Paulo Freire and multilingual education: Theoretical approaches, methodologies, and empirical analyses in language and literacy (1st ed.)*. Routledge.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: a needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Policy*, 50(3), 93-110.
- Paris, D., & Alim, H. S. (2023). Culturally sustaining pedagogy: A framework for arts integration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 293-308. <https://doi.org/10.1177/0895904812465028>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.225>

- Pernille Ostern, T., Jusslin, S., Nodtvedt Knudsen, K., Maapalo, P., & Bjorrkoy, I. (2023). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 23(2), 272-289. <https://doi.org/10.1177/14687941221122138>
- Rivas Flores, J. I., Márquez García, M. J., Leite, A. E., & Cortés González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(3), 46–62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Sánchez Sainz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?*. Catarata.
- Silverstein, L. B., & Layne, S. H. (2010). The impact of drama-based instruction on culturally responsive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 125-132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.005>
- Soto, A. (2024). *Percibir y transformar lo cotidiano: Parámetros de aprendizaje artístico-performativo para trabajar con la infancia*. Octaedro. DOI: 10.36006/09645-1
- Soto, A., & Karczmarzyk, M. A. (2022). Painting dialogues: Diálogos pictóricos para el aprendizaje plástico, simbólico y comunicativo con estudiantes de educación infantil. *Revista Internacional de Humanidades*, 3-13. DOI: 10.37467/REHUMAN.V11.4280
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) *The sage handbook of qualitative inquiry*. Sage Publications.
- Tobin, V. (2014). Learning in context: The role of the body and environment in learning. *Journal of the Learning Sciences*.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M., & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers*. Taylor & Francis.
- Vannini, P. (Ed.) (2015). *Non-representational methodologies. Re-envisioning research*. Routledge.
- von Hantelmann, D. (2014). The experiential turn: In on performativity. *Living Collections Catalogue*.
- Weber, S., & Mitchell, C. (2004). *Visual artistic modes of representation for self-study In International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

Experiencias pedagógicas para crear en torno a las diversidades funcionales con estudiantes de la carrera de Artes Escénicas de la Universidad Central del Ecuador

Pedagogical experiences to create around functional diversity with students of the Performing Arts program at the Central University of Ecuador

Pablo Javier Tatés Anangón
Universidad Central del Ecuador
pablojaviertatesanangono@gmail.com

Recibido 15/09/2025 Revisado 24/09/2025
Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Belkis Granda Orellana
Universidad Central del Ecuador
bel_h86@yahoo.es

Resumen:

El teatro ofrece un espacio para que las personas con diversidades funcionales puedan expresar sus sentires en una sociedad que tiende a ser estructurada y normativa. ¿Cómo se sensibiliza a un grupo de estudiantes de la carrera de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad Central de Ecuador sobre las diversidades funcionales? El presente artículo sistematiza una memoria sobre el trabajo realizado con las y los estudiantes del primer nivel de la materia de Dramaturgia del Espacio, del año lectivo 2023 2023, en torno a la ceguera. La metodología empleada pasó por recibir charlas de sensibilización, incorporar en el aula de clases ejercicios escénicos desde la ceguera y ordenar estos ejercicios mediante el uso de la Dramaturgia del Espacio de Ramón Grifféro. Las y los estudiantes aprendieron y comprendieron sobre las diversidades funcionales y desarrollaron una mayor empatía y solidaridad hacia las personas con ceguera.

Sugerencias para citar este artículo,

Tatés Anangón, Pablo Javier; Granda Orellana, Belkis (2026). Experiencias pedagógicas para crear en torno a las diversidades funcionales con estudiantes de la carrera de Artes Escénicas de la Universidad Central del Ecuador. Afluir (Extraordinario V), págs. 85-102, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

TATÉS ANANGONÓ, PABLO JAVIER; GRANDA ORELLANA, BELKIS (2026). Experiencias pedagógicas para crear en torno a las diversidades funcionales con estudiantes de la carrera de Artes Escénicas de la Universidad Central del Ecuador. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 85-102, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>**Abstract:**

Theater offers a space for people with disabilities to express their feelings in a society that tends to be structured and normative. How do you raise awareness about functional diversity among a group of students in the Performing Arts program at the Faculty of Arts of the Central University of Ecuador? This article summarizes the work carried out with students in the first level of the Space Dramaturgy course, during the 2023 academic year, regarding blindness. The methodology employed included awareness-raising talks, incorporating stage exercises from a perspective of blindness into the classroom, and organizing these exercises using Ramón Griffero's Space Dramaturgy. The students learned and understood about functional diversity and developed greater empathy and solidarity toward people with blindness.

Palabras Clave: Diversidades funcionales, Dramaturgia del Espacio, Artes Escénicas

Key words: Functional Diversity, Dramaturgy of Space, Performing Arts

Sugerencias para citar este artículo,

Tatés Anangón, Pablo Javier; Granda Orellana, Belkis (2026). Experiencias pedagógicas para crear en torno a las diversidades funcionales con estudiantes de la carrera de Artes Escénicas de la Universidad Central del Ecuador. *Afluir* (Extraordinario V), págs. 85-102, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

TATÉS ANANGÓN, PABLO JAVIER; GRANDA ORELLANA, BELKIS (2026). Experiencias pedagógicas para crear en torno a las diversidades funcionales con estudiantes de la carrera de Artes Escénicas de la Universidad Central del Ecuador. *Afluir* (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 85-102, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

Introducción

El paralelo A, de la asignatura de Dramaturgia del Espacio 2023-2023, de la carrera de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador, tuvo a Daniel Simbaña Villa entre sus 30 estudiantes. Daniel, a diferencia de sus compañeros, es una persona no vidente. Su condición es de nacimiento, no ha visto formas ni colores a lo largo de toda su vida.

La Constitución de la República del Ecuador declara que las personas con diversidad funcional tienen garantizado el acceso a la educación superior. Esto implica que las y los docentes, así como las y los estudiantes deben desarrollar sensibilidad y pedagogías que permitan una inclusión efectiva de las y los estudiantes con diversidad funcional. La Constitución todavía no incorpora el término diversidad funcional, habla de personas con discapacidad. La Sección sexta declara en su artículo 47 que “de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social”. Además, se estipula que derecho de las personas con diversidad funcional a:

...una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad. (Constitución de la República del Ecuador, 2008)

¿Cómo desarrollar una pedagogía que efectivice la plena inclusión de Daniel Simbaña en las sesiones de Dramaturgia del Espacio? La respuesta partió de implicarse con la situación de Simbaña, en otras palabras: sensibilizarse y conocer cuáles son los obstáculos que enfrenta en un sistema educativo normado y estructurado para personas sin ninguna diversidad funcional. Frente a la norma y la estructura, Ramón Griffero, autor de la Dramaturgia del Espacio, propone su uso para generar autorías y narraciones propias. En otras palabras, la materia da pie para desnormar y desestructurar. ¿Cómo convertir a la Dramaturgia del Espacio en una herramienta para sensibilizar sobre las diversidades funcionales? ¿Cómo mediar, para deconstruir espacios, con una persona no vidente? ¿Qué narración espacial se propone desde la anulación del sentido de la vista? Vale tomar en consideración que la Dramaturgia del Espacio se trabaja en equipo. Esto implica que el colectivo “se permitió contagiarse” de esta diversidad funcional, descubrir y descubrirse.

En este escenario, se propuso que las y los compañeros estudiantes deconstruyan el espacio normado para quienes pueden ver. Para esto, se parte por identificar espacios, objetos y la relación de los objetos con el espacio. Se experimentó desde la anulación del sentido de la vista, para saber cómo nuestros cuerpos interactúan con ese espacio. Se accionó poniendo en valor otros sentidos que, en muchos casos, parecen estar dormidos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

Este artículo recoge las experiencias y aprendizajes que dejó el trabajar sin el sentido de la vista, en la materia Dramaturgia del Espacio, y de cómo se creó, con el estudiante no vidente Daniel Simbaña, un proceso de sensibilización para las y los estudiantes del primer nivel de la Carrera de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador. El resultado de este proceso es la muestra escénica denominada “Ensayo sobre la Ceguera”, la adaptación de un fragmento de la obra de José Saramago.

Marco Teórico

Dramaturgia del espacio

La Dramaturgia del Espacio es una herramienta fundamental en las artes escénicas. Esta nos da las claves para comprender cómo se comporta el espacio teatral. El espacio teatral, es parte del lenguaje del teatro, por lo tanto: el tiempo transcurre de otra manera; la relación con los objetos es integral: a nivel físico, emocional y espiritual; y las relaciones con las otras y los otros personajes llevan al enfrentamiento de un conflicto para el cumplimiento de los deseos.

El chileno Ramón Griffero ha desarrollado el concepto de Dramaturgia del Espacio. Él propone a la Dramaturgia del Espacio “como un estudio sobre el arte escénico a partir de una práctica y una reflexión sobre su formato: el espacio. Formato para la construcción de lenguajes escénicos y, por lo tanto, de autorías” (Griffero, 2011, p.17).

Griffero comprende que el mundo se enmarca en una estructura rectangular. Llegamos a esta estructura y nos atenemos a las leyes, reglas, normas y mandatos para ese formato, en el cual todo está claramente delimitado. Nuestra casa, nuestras pantallas de teléfonos, computadores y más, se enmarcan en este formato rectangular que tiene una línea espacio temporal rígida, que va del pasado hacia el futuro. La Dramaturgia del Espacio propone romper con todas estas reglas para dar lugar a otras historias, narraciones y lecturas. Aquí es donde la Dramaturgia del Espacio se convierte en una cuestión política. Es más, es la necesidad de política, lo que alienta a Griffero a desarrollar esta herramienta:

La necesidad de aproximarse desde otras perspectivas a la escena surge de un sentimiento político, que cree en el poder del teatro para construir discursos y lenguajes que sean disidentes y alternativos a los discursos que quieren determinar nuestra percepción y sentimientos frente a nuestra historia, nuestra existencia y a los hechos que nos rodean y que nos toca vivir. (Griffero, 2011, p.18)

La Dramaturgia del Espacio nos abre las puertas de la disidencia. Nos permite dar poética y voz a las historias silenciadas y a quienes han sido excluidos por una sociedad ciega e indolente. Encontramos en el discurso de Griffero la herramienta que nos permite trabajar con personas con diversidad funcional y resistir a la dictadura del sentido de la vista. Griffero señala que:

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

Hay que cambiar los códigos y las imágenes de la forma teatral para no hablar como ellos hablan, para no ver como ellos ven, para no mostrar como ellos muestran. Volver al abecedario, decodificar primero las vocales del lenguaje escénico. Nombrando en ese “ellos” no tan solo la mirada del autoritarismo, sino también a “ciertas miradas artísticas y políticas centradas en lenguajes reiterados o modelos preexistentes. (Griffero, 2011, p.18)

Pedagogía

Para el trabajo a desarrollarse con Daniel Simbaña se explora en los conceptos de pedagogía social. Ya que este concepto, se orienta a no aislar a Daniel con una atención diferenciada. Se busca que él sea el eje del modelo creativo propuesto en el aula de clase. Valentín Martínez Otero habla de este tipo de pedagogía.

...la pedagogía social es, según venimos exponiendo y defendiendo, el primer y principal marco científico teórico-práctico de la educación social. Limón (2017) señala que la pedagogía social es concebida como la teoría y práctica de la educación social, tanto de las personas como de los grupos y del conjunto de la sociedad, cuyo fin es lograr la plena inclusión y el desarrollo social orientado al bien común y a la mejora de la calidad de vida, principalmente, aunque no exclusivamente, de las personas y grupos en situaciones de vulnerabilidad. (Martínez-Otero, 2021, p.4)

De lo explicado por Martínez-Otero es interesante la mejora de la calidad de vida de las y los estudiantes de la carrera, no solo de Daniel Simbaña. Jordi Planella define a este enfoque pedagógico de la siguiente manera:

Podemos afirmar que una de las aportaciones más destacables en el terreno de las discapacidades es este giro hacia la perspectiva social; o lo que es lo mismo: el paso del enfoque centrado sólo en el individuo (aquél que teníamos detectado como paciente sintomático y que era el “problema” sobre el cual los expertos debían incidir) a un enfoque abierto hacia la sociedad (aquella que en cierta forma provoca que de-terminadas personas sean clasificadas como personas con discapacidad). (Planella, 2013, p.119)

Daniel no es tratado en el aula como un problema, ni tampoco como un paciente. Se parte de su diversidad funcional para introducir en el aula ejercicios que permiten desarrollar las capacidades de todas y todos. De esta manera se considera que: “por sus propios orígenes, la Pedagogía Social puede incorporar fácilmente la mirada antropológica a la diversidad funcional. Su origen (muy ligado a la filosofía) hace posible incorporar la dimensión más antropológica sobre la diversidad” (Planella, 2013, p.120).

La diversidad funcional de Daniel llevó a agudizar el diálogo entre la Dramaturgia del Espacio y la Pedagogía, evitando que la Dramaturgia del Espacio se sobreponga y se convierta en la pedagogía en sí. Valentín Martínez Otero advierte que la pedagogía no debe subsumirse a las otras materias:

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

Aunque hay diversas ciencias de la educación, la pedagogía es en rigor la ciencia por antonomasia de la educación, con entidad epistemológica y significación propia. La pedagogía, por tanto, no debe quedar subsumida en otros saberes o disciplinas más o menos afines (psicología, sociología, filosofía, antropología, etc.). Con arreglo a este planteamiento general, definimos la pedagogía social como la ciencia teórico-práctica de la educación social de personas, grupos, comunidades y de la sociedad en su conjunto. (Martínez-Otero, 2021, p.3)

De esto es importante remarcar la consideración de que la Pedagogía se orienta a la educación desde la comunidad, en la comunidad y para la comunidad. En esta medida, de los niveles que Martínez-Otero propone, se le da mayor énfasis al optimizador:

Desde una perspectiva aplicada se puede sistematizar la praxis educativo-social en tres niveles: 1) Preventivo. Intenta evitar la aparición del problema. Pensemos, por ejemplo, en programas para prevenir el alcoholismo. 2) Correctivo. Pretende solucionar el problema una vez que se ha presentado, como cuando se quiere frenar o eliminar la violencia familiar. 3) Optimizador. Encaminado al despliegue de todas las posibilidades de los sujetos y de los grupos. Así, las campañas culturales y deportivas dirigidas a jóvenes. Como puede suponerse, este nivel es a la vez preventivo. (Martínez-Otero, 2021, p.3)

El enfoque optimizador permite explorar en el aula de clases aquellos sentidos sobre los cuales, las y los estudiantes, no tienen una plena conciencia ni valor. La condición particular de Daniel fue el detonante específico para iniciar esta exploración.

Persona con diversidad funcional

Para este proceso de sensibilización es importante el uso de términos adecuados. Las personas con diversidad funcional siguen siendo estigmatizadas. Muchos explican su condición como “castigos divinos” y por lo tanto son objeto del rechazo social. Por esto es necesaria una enunciación adecuada de su condición y, sobre todo, entender que cualquier persona, en cualquier momento, puede convertirse en una persona con diversidad funcional, sea de forma temporal o permanente. Javier Romañach y Manuel Lobato explican la importancia de no sostener una terminología negativa sobre las personas con diversidad funcional.

El término mujeres y hombres con diversidad funcional es novedoso y se propuso y empezó a utilizar en el Foro de Vida Independiente. Entendemos que es la primera vez en la historia y en el mundo que se propone un cambio hacia una terminología no negativa sobre la diversidad funcional, y que esa propuesta parte exclusivamente de las mujeres y hombres con diversidad funcional. Pretendemos ir incluso más allá y obviar la estrategia social del “desviacionismo”, esa que obtiene como resultados el “ellos” y “nosotros”, para plantear que la diversidad funcional es algo inherente al ser humano y que, en muchas ocasiones, puede ser de carácter transitorio o circunstancial, por lo que aflora su carácter de conflicto social que, de forma directa, indirecta, transitoria o definitiva, a todos nos alcanza. La manera en la que desde el Foro de Vida Independiente proponemos denominar a ese colectivo, al que pertenecemos, es mujeres y hombres con diversidad funcional, ya que entendemos que es la primera

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

denominación de la historia en la que no se da un carácter negativo ni médico a la visión de una realidad humana, y se pone énfasis en su diferencia o diversidad, valores que enriquecen al mundo en que vivimos. (Romañach, J., & Lobato, M., 2005, p.5)

Como dicen Javier Romañach y Manuel Lobato, pensar en diversidad funcional es el puente que permite pensar en la diversidad y en las distintas capacidades de cada uno. José Antonio Ramos Calderón desarrolla esta idea, que supone reconocernos en la diferencia:

Acorde a lo mencionado por Ramos (2012), citando a Gimeno Sacristán (1999), la diversidad es un concepto que “alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes [...] Queriendo señalar que la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas [...] La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma [...]”. Una perspectiva parecida es la que presentan Devalle y Vega (1999) al señalar que “el término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de las realidades”. Pero esto es llevado un poco más lejos por el mismo Gimeno Sacristán (1999) quien indica que “la diferencia no sólo es una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales”; por su parte, Devalle y Vega señalan que “la palabra diferencia podría llegar a sugerir cierto parámetro de contraste, cierto modelo de referencia y hasta de excelencia”. (Ramos, 2012, p. 80)

Para José Antonio Ramos, la diversidad funcional es una puerta que conecta con las diversidades. Ese diálogo va más allá de las capacidades físicas y mentales. Toca las diferencias y diversidades culturales y posibilita la apertura a considerar otras realidades en el plano de la educación. Ramos acota:

Así, las cosas, cabe retomar el señalamiento que hacen Rodríguez, Yarza y Echeverri (2016) con respecto a la formación de maestros para y desde la diversidad cultural: “La tarea de la diversidad es ofrecer otros marcos de explicación y descripción de las realidades escolares, de modo tal que se trastocuen las políticas de identificación, reconocimiento de producción de saberes y enseñanza. Ello nos aproxima a una versión intercultural de la educación, desde y para la diversidad...”. (Ramos, 2012, p. 80)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

Metodología

Las y los artistas constantemente exploran, experimentan e investigan. En las artes escénicas el aula de clases es un laboratorio en el cual se pone en tensión la realidad, se discute sobre ella, se pregunta a partir de ella y se ensayan nuevas interpretaciones de esa realidad. Por eso partimos de la idea de Henk Borgdorff que define lo que significa investigar en las artes:

Se refiere a la investigación que no asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que ésta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación... Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo. (Borgdorff, 2010, p.35)

Para Alberto Díez “en la investigación artística basada en la práctica los resultados se deben por completo a la práctica artística. Se deben a una mirada, a una intuición, a una perspectiva, a una reflexión, a una actitud, a un bagaje; todas en conversación con la experiencia y con la vida” (Díez, 2019, p.6). Janneke Wesseling amplía este criterio.

La investigación artística es una investigación especulativa. De igual manera, los proyectos de investigación artística tienen a menudo una naturaleza sumamente idiosincrática, pues cada proyecto está basado en una práctica artística específica. La investigación artística es por naturaleza abierta y experimental. Este tipo de investigación no tiene resultados preconcebidos. Formular la pregunta de investigación e intentar responderla no significa que la investigación esté orientada hacia soluciones o que su propósito sea encontrar una respuesta a los problemas sociales. (Wesseling, 2019, p.159)

Para este trabajo se formularon las siguientes preguntas metodológicas: ¿Cómo se deconstruye el espacio normado socialmente para personas videntes? ¿Cómo convertir a la Dramaturgia del Espacio en una herramienta para sensibilizar sobre las diversidades funcionales? Estas preguntas llevaron a desarrollar una serie de ejercicios, de carácter experimental, diseñados para explorar instantes de nuestras vidas sin el sentido de la vista. El resultado de estas experiencias se registró en bitácoras de trabajo.

Las anotaciones que realizamos, de acuerdo con la clasificación que ofrecen Hernández, Fernández, Baptista, son interpretativas, esto significa que se ha realizado: “comentarios sobre los hechos, es decir, nuestras interpretaciones de lo que estamos percibiendo (sobre significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes). (2008, p.542)

Para afianzar esta deconstrucción se recibió un taller de sensibilización. Este taller permitió conocer formas para el desplazamiento seguro de las personas no videntes, así como los protocolos que deben seguir las personas que son guías. Estos protocolos fueron fundamentales en el montaje de la muestra de fin de semestre, denominada: “Ensayo sobre la Ceguera”.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

El siguiente paso metodológico fue usar la improvisación teatral como una herramienta que nos permite investigar en escena la deconstrucción de espacio sin el sentido de la vista y llevar a cabo la muestra de fin de semestre. Se trabajó los primeros once capítulos de Ensayo sobre la ceguera, de José Saramago los mismos que fueron puestos en escena por las y los compañeros estudiantes.

La improvisación teatral busca respuestas espontáneas a problemas que se plantean. Este recurso nos permite aclarar qué deseos tienen los personajes y qué estrategias usan para realizar estos deseos. Stone Mc Neece propone.

La improvisación es en realidad la amplificación consciente de las estrategias que las personas usan todos los días para alcanzar objetivos de diversa importancia. El lenguaje es una herramienta entre muchas para obtener un objetivo. Por tanto, es imposible llegar a la comunicación motivada a menos que exista, también, motivación en el comportamiento. Exige una elevada autoconsciencia y de consciencia del otro por parte de los individuos, además de una alta percepción de su entorno, ya que se basa en la idea de que formulamos deseos y tratamos de satisfacerlos en un contexto social, es decir, que la vida es básicamente una tarea de grupo, y que los individuos son interdependientes. La improvisación es una técnica diseñada para relativizar la creencia de que la inteligencia y la racionalidad cotidiana nos aseguran el control de nuestras vidas, liberando así la energía imaginativa que, esperamos, transforme las circunstancias existentes en lugar de simplemente ajustarse a ellas. (Stone Mc Neece, 1983, como se citó en Renaudin, J, 2012, p.3)

Sobre las improvisaciones se aplicó anotaciones o notas de campo. Hernández, Fernández y Baptista consideran que es “conveniente que tales registros y notas se guarden o archiven de manera separada por evento, tema o periodo” (2008, p.541) Por otra parte los autores recomiendan:

Es importante incluir nuestros propios términos, palabras, sentimientos y conductas en las anotaciones. Asimismo, cada vez que sea posible (al menos una vez al día) es necesario volver a leer las notas y los registros y, desde luego, anotar nuevas ideas, comentarios u observaciones... (Hernández, Fernández, Baptista, 2008, p.541)

Al cabo de las improvisaciones creamos grupos de enfoque para hablar sobre cómo se percibe el espacio y además sobre cómo, desde esta nueva experiencia, las y los estudiantes videntes comprenden la diversidad funcional de Daniel Simbaña. Sobre estos grupos Hernández, Fernández y Baptista señalan que:

...consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos, en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista... El formato y naturaleza de la sesión depende del objeto y las características de los participantes y el planteamiento del problema (2008, p.605).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

Resultados

Primeros pasos de sensibilidad

La Constitución garantiza una atención diferenciada a las personas con diversidad funcional. Sin embargo, el primer obstáculo que debió sortear Daniel Simbaña junto con sus compañeras y compañeros fue la asignación de un aula no adecuada para la impartición de la materia de Dramaturgia del Espacio. Las aulas de la carrera de Artes Escénicas no poseen sillas ni mesas, ya que se requiere el espacio libre para el movimiento de las y los estudiantes. A pesar de ser una materia práctica, la dirección de carrera de Artes Escénicas dispuso que esta materia se dicte en un aula que cuenta con mesas y sillas y que se usa para la impartición de materias teóricas.

Se solicitó el cambio de aula a la dirección, y este pedido fue negado en una primera instancia. La presión estudiantil logró que se realice el cambio de espacio. Esto puso a las y los estudiantes en una postura sensible frente a los obstáculos que Simbaña enfrenta en su proceso educativo.



Figura 1. Las primeras sesiones de la materia de Dramaturgia del Espacio se realizaron en un aula para materias teóricas. El aula teórica generó dificultades en el proceso de aprendizaje, no solo de Daniel Simbaña, sino de todas y todos los estudiantes. Foto Pablo Javier Tatés

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

Con el estudiantado se desarrolló una serie de ejercicios que permitieron el desarrollo de la percepción del entorno. Para las y los estudiantes de artes escénicas es importante percibir el mundo, identificar sus pensamientos, emociones, tensiones y relaciones con su propio ser y con los demás. Trabajar la anulación de la vista llevó a ensayar ejercicios de percepción y orientación espacial, así como ejercicios en los cuales se examine el entorno con el uso de sentidos como el tacto, el oído y el olfato.

Entre los ejercicios realizados, se pidió a los estudiantes que elijan y se ubiquen en un punto del salón de clase. Una vez realizado esto, se vendaron los ojos y se desplazaron por el espacio. La consigna fue sentir ¿qué sucede en ellos cuando la vista se anula? ¿Cómo reacciona su cuerpo? ¿Cómo cambia su forma de desplazarse? ¿Qué emociones sienten? Y, ¿qué ideas se les viene?

El ejercicio terminó solicitando a las y los compañeros estudiantes que, sin el uso de la vista, regresen al punto que inicialmente habían elegido, es decir, al punto de partida. La única persona en lograr cumplir con esta consigna fue Daniel. La experiencia sensibilizó a muchas compañeras y compañeros en dos sentidos: el primero, empezó con la empatía hacia la diversidad funcional de Daniel; y dos, tomaron conciencia de “ver más allá” y de despertar y potenciar sus otros sentidos.

Sobre este ejercicio se anotan algunas experiencias extraídas de los diarios de trabajo de las y los compañeros: Angie Andrade mencionó el haber experimentado la sensación de vacío absoluto “y el miedo de no saber en dónde me encuentro, ni con quién” (Andrade, comunicación personal, 2023). Andrade se confrontó con el miedo y experimentó cómo el movimiento le permite superar ese miedo. Chiara Sarzosa observó que este ejercicio le permitió “percibir con mayor profundidad el cuerpo. Los sentidos abren paso a la memoria. Nuestro cuerpo es un mapa en el cual está nuestra historia” (Sarzosa, comunicación personal, 2023).

El despertar

A modo de tarea, se pidió a las y los compañeros estudiantes registrar qué es lo primero que perciben y cómo lo perciben al despertar. En este ejercicio, que busca despertar atención y conciencia, muchos notaron que el despertar no necesariamente implica el sentido de la vista. También notaron que el despertar emociona y conecta con los afectos. A continuación, algunas experiencias que las y los compañeros estudiantes registraron en sus bitácoras de trabajo.

Pablo Jarrin comentó que el aroma del pan es con lo primero que se conecta al despertar (comunicación personal, 2023). Curiosamente este aroma le lleva a reflexionar sobre la falta de recursos económicos en su hogar.

Buena parte de las y los compañeros estudiantes usan sus teléfonos celulares como despertador y se acompañan de mascotas, en especial de gatos que están presentes en su despertar. Un buen número de estudiantes rebelaron que su mascota es lo primero que ven. Casi todos coinciden en afirmar que la conexión con las mascotas les genera una sensación de relajación. Identifican a las mascotas como una fuente de apoyo emocional.

Otro dato interesante es que la mayoría se siente feliz de llegar a la Facultad de Artes y contactarse con sus compañeras y compañeros.

La mirada

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

En este ejercicio se pidió a las y los compañeros que elijan a una persona con quien trabajar, de preferencia con alguien con quien tengan confianza y se sientan cómodas y cómodos. Frente a frente desarrollaron la observación minuciosa de cada uno de los detalles del rostro del compañero. Luego cerraron los ojos e hicieron una imagen mental del rostro visto. Al volver a abrirlos debían comparar la imagen mental con lo que veían y fijarse en coincidencias y faltantes.

Para muchos este ejercicio de concentrar la mirada sobre el rostro de otra persona no fue sencillo, a pesar de que las y los estudiantes de artes escénicas trabajan constantemente con su cuerpo y el de sus compañeros. Este trabajo desarrolla respeto por el cuerpo propio y ajeno. Sin embargo, muchos comprendieron la fuerza que puede tener la mirada e incluso su potencial invasivo. Ariana García anotó que debe “aprender a observar sin miedo” (comunicación personal, 2023), ya que esto puede ser incómodo. Ella y su pareja de trabajo, Melany Castillo coincidieron en esta emoción de miedo surgida durante el ejercicio (comunicación personal, 2023).

La capacitación

Se sensibilizó a las y los estudiantes mediante varias sesiones de capacitación a cargo de Daniel Simbaña. En la primera sesión se aprendió del bastón: su uso y el significado de los distintos colores que puede tener un bastón. Se ejercitó usando el bastón, haciendo énfasis en la posición de este instrumento, así como las formas de desplazamiento. El uso del bastón para subir y bajar gradas y a manejar esta herramienta para la detección de baches y obstáculos. La primera parte de la capacitación se desarrolló en el interior del aula. Se aprendió el uso de la palabra “voy”, para dar más seguridad al desplazamiento de las personas no videntes.

El segundo punto por tratar fue el guía y su trabajo: ayudar a desplazar al no vidente. Se hizo énfasis en las técnicas para agarrar al guía, que puede ser del brazo o del hombro. Para la tercera parte del taller, Daniel pidió salir del aula para que sus compañeros experimenten el afuera.

Las y los estudiantes videntes, con la ayuda de vendas, experimentaron el uso de bastón en gradas, primero solos, y luego en una gran columna en la cual se ayudaron unos a otros como no videntes.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>



Figura 2. Daniel Simbaña dictó un taller sobre el uso del bastón. Foto: Pablo Javier Tatés



Figura 3. Estudiantes videntes realizan un ejercicio de sensibilización en el campus de la Universidad Central del Ecuador. Foto: Pablo Javier Tatés.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

En la segunda jornada de sensibilización, Daniel pidió que sus compañeras y compañeros se venden los ojos y lo acompañen a hacer el recorrido que él diariamente realiza por el campus universitario. Vale mencionar que la dirección de carrera le asignó distintas aulas para las diferentes materias que cursa, lo que implica la constante movilización de Daniel. Los compañeros de Daniel experimentaron un largo recorrido por el campus universitario, el mismo, incluyó el paso por una rejilla en la que Daniel sufrió un accidente que le imposibilitó realizar clases normales por al menos un día, así como el cruce de una calle por donde transitan vehículos al interior del campus universitario.

Experiencias registradas en bitácoras

Dominique Cayambe registró que “al interior del edificio de la facultad siente seguridad, pero al salir (con los ojos vendados) siente: miedo, nervios, estado de alerta, y desesperación. Aprendí a trabajar en grupo, a ayudar, percibir, escuchar y a estar pendientes de los demás” (comunicación personal, 2023). También reflexionó que las “personas no videntes tienen dificultad para movilizarse en entornos poco conocidos” (comunicación personal, 2023). Karen Celi destacó la empatía y poder darse la mano, lo resume en esta frase: “lo máspreciado y mágico somos nosotros, compartiendo con el otro” (comunicación personal, 2023).

Para otros el ejercicio les permitió acrecentar su seguridad: “aprendí a tener más confianza en mí y en mis instintos”, dijo Xiomara Verdezoto (comunicación personal, 2023). Una sensación similar la compartió Francis Morocho: “es una experiencia necesaria, agudiza los sentidos y genera una mejor percepción del cuerpo” (comunicación personal, 2023).

Para otros la experiencia les permitió empatizar con las personas con diversidad funcional. Como, por ejemplo, Angie Andrade, quien afirmó: “comprendí y aprendí sobre las diferentes condiciones humanas que existen a mi alrededor y la manera empática de comunicarme con los demás” (comunicación personal, 2023).

Discusión

El montaje de Ensayo sobre la Ceguera

Tomando en cuenta el trabajo de sensibilización que se realizó con las y los estudiantes, se optó por levantar una muestra escénica, destinada a sensibilizar a los demás estudiantes de la Carrera de Artes Escénicas sobre la diversidad funcional. La obra elegida para este propósito fue Ensayo sobre la Ceguera de José Saramago.

La obra literaria Ensayo sobre la ceguera de 1995, gestada por el portugués y premio Nobel de literatura José Saramago, ofrece una fuerte inspiración crítica que se conjuga sin mayores resistencias con las realidades y semiósferas contemporáneas suscitadas, entre otras, por la propagación del virus de RNA denominado SARS-CoV-2. Una epidemia de ceguera blanca es el suceso inesperado desde donde emergen y gravitan los acontecimientos que se relatan en esta novela... Allí se entretienen e interjuegan dimensiones de lo humano desde lo

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

biológico instintivo hasta llegar a las posibilidades existenciales, desde los más elevados y nobles ideales y virtudes hasta descender a lo más profundo de los fines perversos... los hechos se desarrollan repetitiva y lentamente, personas que se quedan ciegas unas tras otras. (Sanabria, 2020)

En el primer nivel de la Carrera de Artes Escénicas, la Dramaturgia del Espacio da, a las y los estudiantes, algunos recursos que les permiten crear en el espacio escénico. Entre otras cosas, el estudiantado debe dominar el uso de planos espaciales (puede ser un primero, segundo, tercero o cuarto plano), líneas de tensión como las diagonales, los puntos brillantes, los focos, que no es otra cosa que saber dirigir la mirada del espectador usando la mirada de la actriz o actor, entre otros recursos técnicos.

Finalmente, al cabo del primer nivel, deben dominar composiciones corporales. Estas pueden ser orgánicas (son las posturas que adoptamos de forma despreocupada e inconsciente en nuestro diario vivir) o compuestas (son aquellas posturas que adoptamos de manera consciente, regidos a un código y que tienen la intención de enviar un mensaje o comunicar algo. El mejor ejemplo de esto son los saludos militares).

El grupo de estudiantes trabajó en equipos de seis personas. En el caso de Daniel, casi todos los temas arriba mencionados, los asimiló sin dificultades, excepto el de los planos espaciales. Para esto se creó un recurso didáctico: un mapa del espacio teatral, diseñado con cartón prensado y lana. La textura de la lana le permitía a Daniel reconocer cómo estaba dividido el espacio, esto le ayudó a orientarse. Para su salida a escena fue importante el apoyo de sus compañeros, quienes lo guiaron para ubicarse en posición de salida a escena. Dentro del escenario Daniel se guió por sonidos, concretamente, diálogos y música, así como por el contacto físico que mantuvo con algunos de sus compañeros. En otras palabras: se diseñó una suerte de coreografía sonora que le permitió guiarse.

A cada grupo se le asignó un capítulo de la obra de Saramago. Luego de identificar el espacio, el tiempo y los personajes que aparece en la obra, los estudiantes debían aclarar: ¿qué sucede? Y ¿qué conflicto surge entre los personajes? El siguiente paso fue “laboratoriar” con la ayuda de dos objetos que se eligió para este trabajo: bastones y telas (sábanas). Laboratoriar implicó elaborar símbolos en movimiento que permitan al público una nueva lectura del Ensayo sobre la Ceguera. Al tratarse de un primer nivel de artes escénicas no se trabajó en la creación de personajes, tampoco en actuación ni en técnica vocal para recitar los textos de Saramago. Se trabajó en la creación de símbolos. No se hizo una adaptación de la obra. Lo escrito por Saramago se usó como un detonante. No se dio voz a las palabras del libro.

El resultado final fue un trabajo que rompió los espacios temporales y desafió el ritmo del tiempo. En el trabajo se jugó con las posibilidades metafóricas y simbólicas que, en su uso, pueden dar los bastones y las telas (sábanas). Se creó una narración móvil: esto implica que, el personaje principal de la obra: “la esposa del médico” es encarnada por varios cuerpos y en varios momentos.

Se logró un adecuado y ordenado uso del espacio, esto, con el único fin de desordenar la historia para transformarla en metáforas. Se pudo levantar un trabajo en equipo, colaborativo, en el cual se desarrolló la imaginación y se exploró el lenguaje escénico para narrar. A nivel estético se transmitió el horror de la violencia sobre los más vulnerables. Así como el abuso del poder a nivel personal, social y estatal.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

Conclusiones

Gracias al apoyo y a la guía de Daniel Simbaña Villa: Mateo Acosta, Angie Andrade, Mayte Ati, Emily Carrillo, Melany Castillo, Dominique Cayambe, Karen Celi, Crsitian Chicaiza, Deimian Días, Pablo Espejo, Emily Fernández, Ariana García, Danny García, Paola Jarrín, Octavio Jarrín, Marilyn Jaya, Helena Lascano, Alexis Loachamín, María José Lomas, Francis Morocho, Jojan Muñoz, Crisley Rosero, Joshua Rugel, Jennifer Sarzosa, Chiara Sarzosa, Marcos Toasa, Moisés Velasco y Xiomara Verdezoto lograron crear símbolos para la muestra denominada Ensayo sobre la Ceguera y sensibilizar sobre la diversidad funcional a las y los compañeros, de otros cursos, que asistieron a ver la muestra.

Las y los estudiantes arriba mencionados lograron vivir emociones y pensamientos que les ayudó a comprender las diversidades funcionales y a desarrollar respeto y cuidado por el otro. Los ejercicios descritos en esta investigación les permitió conectarse consigo mismos y les dio herramientas para observar el mundo con sensibilidad, potenciando sus sentidos. Estos ejercicios son importantes para la preparación del artista escénico.

La experiencia fue una oportunidad para potenciar la diversidad de los estudiantes y abrir un abanico de posibilidades en los procesos metodológicos, así como la puesta en práctica de estrategias innovadoras, por ejemplo, usar material sensible al tacto y al oído. Esto permite una nueva forma de conocimiento lo que amplía las maneras de percepción de este.

Al brindarle a Daniel las herramientas para acceder al conocimiento, y promover que él lo comparta con los demás estudiantes, se generó un intercambio y la validación del conocimiento que el estudiante con diversidad funcional requiere.

Ensayo de la Ceguera no solo fue un ejercicio técnico de puesta en escena de una muestra. Fue un ejercicio de sensibilización sobre las dificultades que enfrenta una persona con diversidad funcional en el campus de la Universidad Central del Ecuador.

Referencias

- Andrade, A. (2023). *Bitácora de investigación en artes escénicas* [Manuscrito no publicado].
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista deficiencias de la danza*, 13, 25-46. Recuperado de: <https://lasiaweb.com/wp-content/uploads/2021/10/Borgdorff-El-debate-sobre-investigacio%CC%81n-en-las-artes-Cairon-13.pdf>
- Castillo, M. (2023). *Bitácora de investigación en artes escénicas* [Manuscrito no publicado].
- Cayambe, D. (2023). *Bitácora de investigación en artes escénicas* [Manuscrito no publicado].
- Celi, K. (2023). *Bitácora de investigación en artes escénicas* [Manuscrito no publicado].
- Constitución Política del Ecuador [Const]. Art. 47. 20 de octubre de 2008 (Ecuador).
- Díez, A. (2019). Introducción, Quebraderos para una investigación artística basada en la práctica en *Piscina. Investigación y práctica artística. Maneras y ejercicios* (pp.5-6). laSIA Recuperado de: <https://lasiaweb.com/wp-content/uploads/2019/05/Piscina-4.pdf>
- García, A. (2023) *Bitácora de investigación en artes escénicas* [Manuscrito no publicado].
- Griffero, R. (2011). *La Dramaturgia del Espacio*, Santiago de Chile: Frontera Sur.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, p. (2008) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Jarrín, P. (2023) *Bitácora de investigación en artes escénicas* [Manuscrito no publicado].
- Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59), 1-22. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/journal/5639/563976141002/563976141002.pdf>
- Morocho, F. (2023). *Bitácora de investigación en artes escénicas* [Manuscrito no publicado].
- Planella, J. (2013). Pedagogía social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. *Educatio siglo XXI*, 31(2), 113-128. Recuperado de:
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/187121/154221>
- Ramos Calderón, J. A., (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545090006.pdf>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

- Renaudin, J. (2012). La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de LE. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (14), 1-18. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/14/renaudin-improvisacion_dramatica.pdf
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8. Recuperado de: http://forovidaIndependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf
- Sanabria, J. (2020) Reseña Crítica: “Ensayo sobre la ceguera” de José Saramago. En *Tesis Psicológica*, vol. 15, núm. 1, pp. 223-226. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1390/139067933015/html/>
- Saramago, J. (2010). Ensayo sobre la ceguera. Alfaguara.
- Sarzosa, CH. (2023) *Bitácora de investigación en artes escénicas* [Manuscrito no publicado].
- Verdezoto, X. (2023). *Bitácora de investigación en artes escénicas* [Manuscrito no publicado].
- Wesseling, J. (2019). Investigación artística en la Academy of Creative and Performing Arts, Universidad de Leiden en S. Fullaondo (Ed.), *Piscina Investigación y práctica artística. Maneras y ejercicios* (pp. 150-162). LaSia. Recuperado de: <https://lasiaweb.com/wp-content/uploads/2019/05/Piscina-4.pdf>

LÓVA – La ópera, un vehículo de aprendizaje-propuesta didáctica aplicada en Educación Infantil

LÓVA – The Opera: A Learning Vehicle – Didactic Proposal Applied in Early Childhood Education

Vicente Monleón Oliva

Generalitat Valenciana GVA

vicente.monleon.94@gmail.com

Recibido 09/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Resumen:

El proyecto LÓVA (La Ópera, un vehículo de aprendizaje) es una iniciativa educativa interdisciplinaria que utiliza la creación y producción de una ópera como herramienta para desarrollar habilidades sociales, emocionales y académicas en alumnado de diversas edades. Este proyecto musical vinculado con el ámbito de la Educación Artística se erige como línea formadora y didáctica para el curso 2024-2025 en el CEIP Benjamín Benlloch de Manises (Valencia) desde Educación Infantil hasta Educación Primaria. En este caso, se comparte la experiencia didáctica desarrollada durante el primer trimestre en una de las unidades de 4 años; partiendo de técnicas como la investigación-acción característica de la metodología cualitativa y la a/r/tografía como parte integrante de la Investigación Artística o Investigación Basada en las Artes. Durante el primer trimestre el profesorado es formado en dicho ámbito para implementar las primeras sesiones de aproximación a la creación de la ópera con el grupo a través de dinámicas de cohesión grupal, contextualización sobre qué es una ópera, retos a superar en gran grupo, elección del nombre de la compañía, trabajo de las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enfado) para la selección del tema y la tesis de la producción, y dibujo del logotipo representativo del equipo. Con esta primera parte implementada en el proyecto se pone en valor la significatividad que cobra la Educación Artística para canalizar el discurso del alumnado y para generar un clima de trabajo a través del cual el alumnado se forma, crece y se enriquece como sujeto activo en su proceso educativo.

Sugerencias para citar este artículo,

Monleón Oliva, Vicente (2026). LÓVA – La ópera, un vehículo de aprendizaje – propuesta didáctica aplicada en Educación Infantil. Afluir (Extraordinario V), págs. 103-122, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.215>

MONLEÓN OLIVA, VICENTE (2026). LÓVA – La ópera, un vehículo de aprendizaje – propuesta didáctica aplicada en Educación Infantil. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 103-122, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.215>

Abstract:

The LÓVA Project (The Opera: A Learning Vehicle) is an interdisciplinary educational initiative that uses the creation and production of an opera as a tool to develop social, emotional, and academic skills in students of different ages. This music-based project, linked to the field of Arts Education, is established as a formative and didactic framework for the 2024–2025 school year at CEIP Benjamín Benlloch in Manises (Valencia), spanning from Early Childhood Education to Primary Education. In this case, the didactic experience developed during the first term in one of the four-year-old classes is presented. The experience is grounded in approaches such as action research, characteristic of qualitative methodology, and a/r/tography as an integral part of Artistic Research or Arts-Based Research. During the first term, teachers receive training in this area in order to implement the initial sessions aimed at introducing the group to opera creation. These sessions include group cohesion dynamics, contextualization of what an opera is, large-group challenges, the selection of the company's name, work on basic emotions (joy, sadness, fear, and anger) for choosing the theme and thesis of the production, and the design of the team's representative logo. Through this first phase of project implementation, the significance of Arts Education is highlighted as a means to channel students' discourse and to create a working environment in which learners are educated, grow, and are enriched as active participants in their own educational process.

Palabras Clave: *ópera, Educación Artística, Educación Infantil, expresión, LÓVA*

Key words: *opera, Arts Education, Early Childhood Education, expression, LÓVA*

Sugerencias para citar este artículo,

Monleón Oliva, Vicente (2026). LÓVA – La ópera, un vehículo de aprendizaje – propuesta didáctica aplicada en Educación Infantil. Afluir (Extraordinario V), págs. 103-122, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.215>

MONLEÓN OLIVA, VICENTE (2026). LÓVA – La ópera, un vehículo de aprendizaje – propuesta didáctica aplicada en Educación Infantil. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 103-122, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.215>

Introducción

Las raíces de la sociedad del futuro se arraigan en los centros educativos, es desde ahí donde se debe invertir para asentar y esparcir un excelente abono. Descubrir, innovar, aprender, progresar, crecer, crear, cambiar y mucho más son objetivos de los proyectos innovadores con la intención de conseguir unas aulas repletas de ilusiones y aprendizajes autónomos y con sentido, solo así conseguiremos ciudadanos competentes y felices. (Moya López, 2022, p. 14)

El paradigma educativo actual debe tener como máxima a alcanzar el favorecimiento de unos procesos de enseñanza-aprendizaje actualizados y vinculados con las necesidades latentes de las sociedades y comunidades actuales; dando respuesta a problemáticas presentes en la cotidianidad del alumnado. Referentes como Velasco (2023) y García Y Lorente (2018) promulgan dichas ideas. Se tiene que apostar por la escuela del hacer, la escuela del pensar, la del reflexionar, etc. En necesario que el alumnado desarrolle una conciencia crítica a partir de los posicionamientos pedagógicos de la sospecha.

Para la consecución de estas metas el desarrollo de la autonomía del alumnado resulta imprescindible (Delval, 2013). El paradigma educativo contemporáneo de la escuela del s. XXI debe convertir al alumnado en el verdadero protagonista de su proceso educativo, para que logre de esta manera el propio auto-aprendizaje. Por ello, el profesorado debe ocupar un segundo plano y presentarse como un mero acompañante y guía del proceso; aprovechando para enseñar al alumnado a aprender a pensar, dejando de lado el academicismo tradicional y más estricto.

A nivel nacional, en el territorio español, la nueva normativa vigente a nivel educativo – LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) – recoge estos paradigmas y posicionamientos teóricos convirtiéndolos y aplicándolos de forma práctica a través del desarrollo e implementación de las Situaciones de Aprendizaje (Arufe, Rodríguez y Ramos, 2022).

Las Situaciones de Aprendizaje son entendidas como contextos educativos, ámbitos de la experiencia, etc., a través de los cuales el alumnado es capaz de desplegar todo su potencial educativo por medio del pensar, del sentir, del hacer y del ser; encontrando una unión y relación direccional entre todos estos aspectos. Estas son las unidades de programación con las que se debe atender a las planificaciones en los centros educativos españoles. Y que, recogen posicionamientos más inclusivos y actualizados de las tendencias educativas innovadoras y actualizadas. Por su parte, las Situaciones de Aprendizaje, surgen de un reto, problemática, misterio o incluso en Educación Infantil de la preparación y presentación de una provocación. Todas ellas se encaminan a la elaboración de un producto final – no necesariamente debe ser este entendido en términos de elemento físico y tangible – en el que todos los elementos perfilados durante el desarrollo de la propuesta tienen una implicación. El componente social y comunitario de la propuesta es una condición para la justificación y planificación de las Situaciones de Aprendizaje.

En el seno del cambio de mirada y adopción del nuevo paradigma educativo, junto a la novedosa manera de programar los procesos de enseñanza-aprendizaje, toma cabida el proyecto integral LÓVA – La ópera como vehículo de aprendizaje. “LÓVA es el proyecto interdisciplinar que tiene el poder y/o la magia de transformar a cualquier miembro que se beneficie de él. A partir de esta composición dramática y musical se interrelacionan y desarrollan diferentes disciplinas del currículo” (Moya López, 2022, p. 1).

Objetivos

El texto compartido se plantea en base a dos bloques de objetivos: aquellos que tienen relación con la investigación educativo-artística efectuada a partir de la propuesta implementada, y aquellos que encuentran un fundamento en la elaboración de la secuencia de actividades diseñada para su implementación con el alumnado.

En relación al estudio científico, la meta fundamental se centra en generar una revisión crítica – en base a posicionamientos artísticos – de la implementación de la propuesta didáctica LÓVA; visibilizando resultados de la misma e implicaciones generadas en el grupo de alumnado que la recibe y quienes se nutren de esta.

En relación a los objetivos destinados para esta propuesta didáctico-artística – teniendo en cuenta que solo se dispone de los resultados hallados y resultantes de las prácticas de aula ocasionadas durante el primer trimestre del curso escolar 2024-2025 – se comparte:

- Desarrollar una conciencia personal y de identidad personal con respecto a cada menor del grupo seleccionado; para que a través de la comprensión de su individualidad sean capaces de insertarse en la comunidad escolar y grupo de aula en el que se encuentran; cohesionando el todo y sirviendo como premisa para la configuración de la compañía de ópera.
- Generar un sentimiento de pertenencia a un grupo, con unas metas comunes y con una necesidad de aportar valor personal al mismo para generar resultados exitosos y significativos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; de forma respetuosa, lúdica, sensible y abierta.
- Introducir al alumnado en las nociones básicas e ideas clave sobre el concepto de “ópera”; trabajando elementos de la misma como el tema, la tesis, el problema, la trama, la musicalidad, los escenarios y las figuras que aparecen en escena.
- Crear una compañía de ópera de forma participativa, viva y activa por parte del alumnado, en el que tras el ejercicio democrático se selecciona un logotipo para representarla y un nombre para identificarla.
- Iniciar el desarrollo de la historia o trama (tema, tesis y problema) de la ópera a partir de juegos de composición de historias y a través de la verbalización y representación plástica de las emociones del alumnado (enfado, miedo, alegría y tristeza).

- Aproximar al grupo de menores a técnicas artísticas y representativas como la performance a través de diferentes ejercicios dramáticos y de corte eminentemente artístico.

Estos objetivos quedan relacionados con la primera parte del proyecto implementado hasta el final del primer trimestre (de septiembre a diciembre de 2024). El proyecto LÓVA persigue muchas más pretensiones como generar de forma autónoma todos los componentes de la representación (personajes, ambientación, contextualización, guion, canciones, música, luminosidad, etc.) por medio del desarrollo de talleres en colaboración de las familias para que cada miembro del aula descubra cuál es la profesión con la que siente mayor identificación para desarrollarla (actuación, peluquería, vestuario, relaciones públicas, escritura, música, iluminación, etc.), así como el estreno final de la ópera a final de curso.

Marco Teórico

El arte tiene el papel de desempeñar el refinamiento de nuestro sistema sensorial y el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. Las experiencias significativas en el campo de las artes se pueden extender a otros ámbitos relacionados con las cualidades sensoriales [...]. Uno de los principales objetivos de la Educación Artística es fomentar el desarrollo de la mente por medio de la experiencia que surge de la creación para refinar la sensibilidad, estimular la imaginación y dotar de sentimientos a las formas. (Ramos Vallecillo, 2022, p. 58)

El arte debe ser entendido como un medio y/o fuente activa de percepción, de recepción de conocimiento y de comprensión de la realidad. Así lo defiende Efland (1997) en su estudio. Investigaciones más recientes como la de Campos (2010) o a la Ramos Vallecillo (2022) recogen en sus conclusiones los beneficios que el arte genera para la estimulación y desarrollo integral de las personas en términos de habilidades y procesos mentales, capacidades cognitivas y emocionales, etc. Estudios clásicos como los de Eisner (1995 y 2004) reflejan la significatividad del arte como constructor de experiencias estéticas y de conocimientos con licencias propias.

Las potencialidades del arte generan la necesidad de institucionalizar su enseñanza y aprendizaje a través de procesos oficiales, estructurados, facilitadores y significativos para la ciudadanía. A raíz de ello, surge el concepto de Educación Artística. “Si nos centramos en la parte relacionada con la Educación Artística deben aprender a mirar, a moldear y a ser sensibles a la belleza” (Ramos Vallecillo, 2022, p. 60). Por tanto, la meta máxima consiste en alfabetizar artísticamente a la ciudadanía y, en el caso de la educación formal, al alumnado y al estudiantado, para que descubran todas las posibilidades que ofrece este ámbito de la experiencia (Monleón, 2020, 2021 y 2024).

El concepto de “Musicoterapia” cobra relevancia en el ámbito de la Educación Artística (Palacios Sanz, 2004). La utilización de la música con fines terapéuticos data desde las primeras sociedades como la egipcia y la mesopotámica; teniendo un gran auge en la cultura griega y romana, e incluso siendo de vital importancia en el mundo religioso-cristiano de la Edad Media. Su institucionalización es mucho más reciente, ya que los primeros estudios universitarios oficiales – surgidos en Alemania – datan de los años 60’ y 70’ del siglo pasado. Esta terapia a través de la música (Poch, 1999) provoca cambios en las personas que la introducen de manera activa en sus realidades cotidianas (Gaston, 1957).

“En la actualidad el uso de la música como terapia tiene carácter científico y hay profesionales dedicados a tales tareas” (Palacios Sanz, 2004, p. 12). Al margen de esta aplicación terapéutica del concepto, esta investigación persigue la utilización del mismo en base a las finalidades funcionales que presenta en los ámbitos sociales, familiares, escolares – especialmente – y en la cotidianidad de la propia existencia. Partiendo de los beneficios que genera la musicoterapia en personas dependientes y con afectaciones médicas; se extrapola la mejora en la calidad de vida que le supone a toda la ciudadanía, teniendo en cuenta el grupo poblacional normo-típico. “Siempre ha habido consciencia de los efectos musicales en las personas y en la sociedad” (Palacios Sanz, 2004, p. 1).

Publicaciones más recientes en el campo de la musicoterapia como la de Oslé Rodríguez (2011), sirven de fundamento para entender el proyecto implementado – LÓVA, La ópera, un vehículo de Aprendizaje – como propuesta didáctica enmarcada y surgida del área de la Educación Artística, pero compaginable, extensible y vinculante con las presentes en los currículos oficiales.

LÓVA (la ópera, un vehículo de Aprendizaje) es un reto educativo que consiste en que el alumnado de manera autónoma cree su propia compañía de ópera. Este proyecto se organiza por equipos de profesionales potenciando la confianza, el esfuerzo, la colaboración, el respeto, la tolerancia, la convivencia democrática y el aprendizaje autónomo. Por todo esto, LÓVA no es un programa centrado únicamente en la asignatura de música, pero sí que es cierto que la interconexión entre las diferentes áreas implicadas potencia aún más si cabe su valor. (Paredes, Santacruz y Navarro, 2020, p. 149)

LÓVA es el proyecto interdisciplinar que tiene el poder y la magia de transformar a cualquier miembro que se beneficie de él. A partir de esta composición dramática y musical se interrelacionan y desarrollan diferentes disciplinas del currículo (Moya López, 2022). La ópera entra a los centros para modificar desde las raíces el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su metodología posee el don de enriquecer los aprendizajes apostando por dotar al alumnado de herramientas para ser competentes a nivel social, moral y cívico. Las prácticas educativas centradas en los alumnos y las alumnas como protagonistas de su aprendizaje son las que van a calar en lo más profundo de su persona despertando inquietudes en su interior hacia el saber, dando sentido a sus horas y años de permanencia en el sistema educativo (Moya López, 2022).

LÓVA es un proyecto de tutoría, no de un área o asignatura, porque tiene como objetivo integrar varias de estas y desarrollar un número de competencias que rebasan el concepto de área y se ajustan con naturalidad al papel de quien ejerce el rol tutor o tutora. La grandeza de LÓVA

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.215>

vive en su capacidad integradora. Por ello, teniendo en cuenta el componente globalizado que caracteriza la etapa de Educación Infantil (Cabello Salguero, 2011) la convierte en un tramo de la escolarización significativo y óptimo para su aplicación. Los aspectos clave sobre los que se centra el desarrollo y la creación de la ópera son:

- Identidad: Formación de la compañía (diseño del logotipo y elección democrática del nombre de la organización).
- Participación de las familias (colaboración en el desarrollo de los talleres vinculados con el conocimiento de las profesiones implicadas en la creación de una ópera).
- Desarrollo de las profesiones (conocimiento y asignación de estas en base a las capacidades y preferencias del alumnado).
- Creación de la ópera (elección del tema, tesis y problema –trama-; y producción, ensayos y estreno).
- Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

Metodología de Investigación

La investigación educativo-artística implementada se nutre de los paradigmas socio-educativos (Gutiérrez, 2017) ya que se centra en el análisis de una realidad escolar concreta y en los resultados o cambios que se generan en la manera de proceder de la muestra poblacional seleccionada a partir del desarrollo e implementación de la propuesta didáctica. El componente educativo de la misma es el origen, desarrollo y finalidad de este proceso investigativo; apostando por una visión crítica con respecto al análisis de los resultados y a la perspectiva adoptada – también mirada de quien es docente e investigador del proceso – para enriquecer la calidad del discurso facilitado. El paradigma socio-crítico (Loza Ticona, et al., 2020) es la esencia de dicho estudio.

Se tienen en cuenta los posicionamientos artísticos en paralelo y como fundamento de la investigación (Torres de Eça, 2016). Las metodologías seleccionadas para el desarrollo del proceso de indagación son aquellas más vinculadas con el componente educativo y artístico como la Investigación Educativa Basada en las Artes (Rubio, Marín Viadel y Roldán, 2022). De acuerdo con Rubio, Marín Viadel y Roldan (2022) la investigación basada en artes:

“no pretende explicar la realidad sino ofrecer un nuevo punto de vista, que nos haga imaginar nuevas posibilidades de seducir la imaginación sobre nuevos problemas, posibilidades y soluciones. Al fin y al cabo, esta es una de las funciones originales de la retórica, la seducción a través del discurso” (Rubio, Marín Viadel y Roldan, 2022, p. 161).

Se recoge que el tema abordado debe ser eminentemente una cuestión educativa y abordarse desde la perspectiva artística. Así se defiende en publicaciones como las de Eisner (1967) y Marín Viadel, Roldán y Caeiro Rodríguez (2020). Estas sinergias presentadas entre el rol docente, investigador y componente artístico – en lo que se refiere a bagaje, formación y propuesta implementada – conllevan al desarrollo de procedimientos característicos y definitorios de la a/r/tografía como metodología de investigación (Monleón y Guerrero, 2023).

Metodología de la propuesta didáctico-artística

“LÓVA es el proyecto interdisciplinar que tiene el poder y/o la magia de transformar a cualquier miembro que se beneficie de él. A partir de esta composición dramática y musical se interrelacionan y desarrollan diferentes disciplinas del currículo” (Moya López, 2021, p. 1). Esta interdisciplinariedad del proyecto solo es conseguible mediante la utilización de metodologías activas. Siguiendo con Moya López (2021):

Una metodología basada en el hacer, crear, valorar y dar sentido al trabajo. Crear para crecer, personal y moralmente. Una forma de descubrir las capacidades de cada individuo en primera persona. Una metodología donde los alumnos y las alumnas van a despertar para conocerse primero ellos mismos, luego al grupo y por último todas las posibilidades que una compañía puede otorgarnos (p. 6).

El proyecto LÓVA se basa en el aprendizaje experiencial (Espinar Álava y Viguera Moreno, 2020), donde los alumnos crean y gestionan su propia compañía de ópera, asumiendo distintos roles y tomando decisiones reales. A través de esta experiencia, desarrollan habilidades socioemocionales como la creatividad, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. El enfoque es interdisciplinario, integrando diversas materias, y prioriza el proceso de aprendizaje sobre el resultado final. Además, es un método inclusivo y adaptable a distintos contextos educativos, sin requerir conocimientos previos de música o teatro.

Exposición y discusión de resultados

El proyecto LÓVA es una iniciativa educativa que se origina en el Teatro Real de Madrid. Este queda inspirado en el programa “Creating Original Opera” desarrollado por el Metropolitan Opera Guild en Nueva York. En 2006 llega a España a través de la implementación en centros educativos por parte del Teatro Real y de la Fundación SaludArt; creciendo desde entonces y consolidándose como una metodología innovadora a través de la que el alumnado produce una ópera desde cero; desarrollando habilidades como el trabajo en equipo, la creatividad y la responsabilidad colectiva.

LÓVA llega a la Comunidad Valenciana a través del CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos para el Profesorado), como organismo encargado de la formación docente de la región. Se ofrecen formaciones anuales en formato seminario durante el curso escolar a través de las cuales el profesorado recibe una guía directa para implementar la propuesta en sus centros educativos; y cursos intensivos de verano en los que las plantillas docentes viven en primera persona el proceso de creación de la ópera.

Desde su incorporación, el CEFIRE promueve y facilita la implantación de LÓVA en centros educativos valencianos, ofreciendo formación a docentes con interés en la cuestión y en la utilización de esta metodología interdisciplinar y de carácter innovador.

Entre ellos, destaca el CEIP Benjamín Benlloch de Manises (Monleón, 2025). El CEIP Benjamín Benlloch de Manises (Valencia) es un centro educativo público con un enfoque innovador y comprometido con metodologías y estrategias activas de enseñanza (libre circulación, entrada relajada, estaciones de aprendizaje, etc.). Esta escuela apuesta por proyectos que fomentan los principios en los que se sustenta la propuesta LÓVA, razón que la convierten en una oportunidad para integrar en el centro las artes escénicas en relación en el desarrollo curricular; promoviendo la expresión artística y el aprendizaje experiencial.

Durante el curso 2023-2024 el proyecto se implementa en las aulas de 1º y 4º de Educación Primaria. En el curso 2024-2025 el proyecto se extiende a los niveles de 3 y 4 años – en las aulas de 3 años tan solo a modo de aproximación – 1º y 2º de Educación Primaria. En esta aportación se comparten los resultados del proyecto tras su implementación durante los meses de septiembre a diciembre de 2024 (primera fase de la propuesta) en una de las segundas unidades del segundo ciclo de Educación Infantil (aula de 4 años).

Introducción a la ópera

Durante el comienzo de curso – septiembre de 2024 – se inicia el proyecto LÓVA en las aulas de 4 años del CEIP Benjamín Benlloch. Se introduce al alumnado en los nuevos espacios de aprendizaje que debe ir descubriendo de forma paulatina, las novedosas y más complejas propuestas de enseñanza-aprendizaje que se suceden para ampliar conocimientos y destrezas, así como el concepto de “ópera”.

La cuestión se aborda desde el momento y espacio de la asamblea (Sánchez Rodríguez y González Aragón, 2016) entendida como un elemento del horario lectivo que posibilita generar debate y reflexión a partir de las aportaciones del grupo de menores; trabajando normas básicas de convivencia y respeto durante la interacción oral. El alumnado desconoce el significado de la terminología, aunque es capaz de generar símiles entre esta y los conceptos de “actuación”, “representación”, “teatro” o “musical”. Se destaca que tiene la experiencia del curso anterior en la que reciben invitaciones para disfrutar de los estrenos de las óperas del alumnado de 2º y 4º curso de Educación Primaria (junio de 2024).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.215>

Figura 1. Introducción a la ópera. Fuente: Elaboración propia a partir de vídeos de YouTube y de la web del Teatro Real

La sesión introductoria se complementa con el visionado de un corto de YouTube sobre dicha temática *Ópera para niños: El gran juego de Verdi*¹; favoreciendo la comprensión del concepto a través de la ejemplificación. También se complementa con el visionado de fragmentos de los capítulos *La flauta mágica*², *Mozart*³ y *El fantasma de la ópera*⁴ del serial *Las tres mellizas* (Capdevila, 1995-2004); ya que a través de estos audiovisuales se genera una aproximación más concreta hacia el concepto y la terminología. Complementando, se consulta la página web⁵ del proyecto LÓVA y algunos de los vídeos publicados sobre compañías en escuelas.

Dinámicas de autoconocimiento

El proyecto LÓVA muestra un bloque previo a la elaboración de la ópera que pasa por el autoconocimiento y descubrimiento de la identidad personal. Es necesario que cada individuo tome conciencia de sus potencialidades, capacidades personales, etc., para una vez reconocidas ponerlas en valor con respecto al trabajo colaborativo con el resto de iguales del aula. Así se desarrolla un aspecto fundamental en el currículo de Educación Infantil; y que se corresponde con la máxima que caracteriza a dicho tramo de la escolarización, la consecución de la autonomía personal (Herrán, et al., 2022). En la normativa enunciada a continuación se recoge este aspecto del desarrollo infantil en el “Área I. Crecimiento en armonía”.

¹ Teatro Ferro [@FerroTeatroSL]. (2012, 25 de enero). *Ópera para niños: El gran juego de Verdi* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IPfeqV9nvM>

² Juan Martínez [@juanmartinez3512]. (2017, 16 de enero). *Las Tres Mellizas Cap 66 La flauta magica DVBRip by Med99TusSeries com* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-FbsorwugbM>

³ SX3 [@SomSX3_]. (2018, 22 de febrero). *Les Tres Bessones i Amadeus Mozart* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=eWQlX_CdqTw

⁴ Juan Martínez [@juanmartinez3512]. (2017, 16 de enero). *Las Tres Mellizas 62 El Fantasma de la Opera* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IUULeA2Vn9E>

⁵ Teatro Real (2025, 22 de febrero). *La Ópera, un vehículo de aprendizaje*. Teatro Real. <https://www.teatroreal.es/proyectolova/>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.215>

- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- DECRETO 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- RESOLUCIÓN de 22 de julio de 2024, del secretario autonómico de Educación, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2024-2025.

Aprovechando el comienzo de curso del nivel de 4 años se vincula el conocimiento personal y apreciación de su identidad con la identificación y escritura del nombre propio. A través de ello, firman las piezas que se les entregan a comienzo del proyecto como regalo único entre el grupo de iguales. Se otorga el mismo elemento a quienes son menores para que se conciencien que la igualdad en importancia que tienen en el núcleo del grupo y en el desarrollo del proyecto; pero a través de elementos naturales que conectan su yo individualista con el entorno inmediato y ecológico para generar un sentido y espíritu de la conciencia ecológica y medioambiental (Pérez Solís y Torralba-Burrial, 2021). Aunque se trata del mismo elemento cada una tiene una forma y tamaño diferente, lo que ayuda a transmitir la idea de diversidad dentro del grupo de menores (Fernández Batanero, 2015).



Figura 2. *Dinámica de autoconocimiento*. Fuente: Elaboración propia

Dinámicas como “La persona más importante del mundo”, “Aquello que nos devuelve el espejo” y “El color de nuestra piel” contribuyen a logran el autoconocimiento personal que persigue el proyecto durante sus primeras fases de implementación.

Por un lado, en la dinámica “La persona más importante del mundo” se distribuye al gran grupo en círculo y se genera un clima de confianza, afecto y tranquilidad a través de la escucha de música relajante y que invita a la meditación. Se comenta al conjunto de menores que van a recibir una caja de madera y que en su interior se guarda a la persona más importante del mundo, así como que esta puede variar dependiendo de la persona que abra la caja y mire en su interior – depende de los ojos y de la mirada de quien contempla -. Esto se debe a que en el interior de la caja hay un espejo que conlleva a que cada vez que mire un infante encuentre dentro su propio reflejo y se empodere al darse cuenta que es la persona más importante dentro de la dinámica. Para el correcto funcionamiento del juego resulta imprescindible que nadie desvele el secreto antes que el recurso pase por el conjunto de integrantes del aula.

A esta le sigue “Aquello que nos devuelve el espejo” y que consiste en pensar una acción, movimiento, emoción, gesto facial, etc., para producirlo ante un espejo de gran tamaño y ver como este nos responde con la misma reacción; generando así un mayor conocimiento del desarrollo individual de cada menor.

Por otro lado, en la dinámica “El color de nuestra piel” se busca favorecer un respeto hacia la diversidad racial y hacia la visibilidad de una pluralidad de tonalidades y pigmentaciones de la piel; de-construyendo la falsa creencia sobre que dentro de la paleta de colores existe un matiz vinculado con el color de la piel – tonalidades claras -. Se pide que cada menor busque en una tira de colores aquel que más se corresponde con el de la propia para que, tras generar mezclas de colores marrones, rosas y blancos, alcancen la propia y la utilicen para rellenar la silueta de un rostro humano. Este ejemplo didáctico contribuye especialmente a romper prejuicios culturales y a evitar el desarrollo de actitudes racistas (Olmos Alcaraz y Serrano Torres, 2018).

Dinámicas de cohesión de grupo

De la individualidad se avanza hacia el “concepto de interdependencia positiva, cooperación y colaboración” (Moya López, 2021, p. 8); y esta transición se genera a través de retos grupales como son “El reto LÓVA”, “El círculo de la confianza”, “Masajes entre iguales” y “El juego de la sábana”.

Un reto planteado a nivel grupal y contextualizado a lo largo de todo el curso escolar se basa en “El reto LÓVA”. El alumnado sentado en círculo y favoreciendo el contacto visual y la escucha activa del conjunto de menores del grupo, debe conseguir enunciar de manera oral tantas veces el término “LÓVA” como número de menores se encuentran en el aula. Junto a ello, se indica que la única condición es que no deben solapar las enunciaciones, sino que deben seguirse una a otra de manera encadenada – sin el establecimiento de criterios ni estrategias previas para su desempeño -.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.215>

Con este reto se trabaja el respeto entre iguales, la paciencia, se descubre la identidad de cada menor y el lugar que ocupa dentro del grupo – quienes tienen más inquietud por participar, quienes prefieren observar la situación y no interrumpir por miedo a errar, etc. -. En cada sesión, solo se da como máxima un total de tres intentos.

“El círculo de la confianza” también contribuye a generar relajación, calma, concentración y saber estar individual en relación a la inclusión dentro del grupo. Cada menor dispone de una piedra decorada y personaliza con su nombre. Con una distribución en círculo y ubicación del cuerpo en posición vertical. Cada individuo debe concentrarse en la piedra que se le entrega, mirarla con fijación, sin interrumpir la tarea ante los estímulos externos como ruidos, el contacto entre iguales, el deambular de la figura docente en el interior del círculo, etc. Cada vez que alguien se distrae pierde su piedra, la cual recupera cuando vuelve a focalizar la atención en sus manos. El objetivo es generar un clima de calma y meditación en el aula; así como conseguir que cada individuo conserve su piedra antes del cierre del reto.



Figura 3. *El círculo de confianza. Elaboración de piedras* Fuente: Elaboración propia

Los “Masajes entre iguales” ayudan a tomar conciencia de la realidad corpórea del alter, de quien tenemos enfrente y de con quienes se convive en la cotidianidad del aula. En parejas seleccionadas por el propio alumnado y mediante el discurso guiado de melodías relajantes⁶, quienes son menores deben masajearse las facciones del rostro, las extremidades, la espalda, etc.

Así se afianza el contacto entre iguales y se genera una conexión emocional a través del sentido del tacto. Femenias Andreu (2009) deja constancia en su publicación de los beneficios que conlleva el masaje infantil en el desarrollo del individuo.

Finalizando, “El juego de la sábana” consiste en dividir al grupo en 2 mitades y distribuirlos en lugares opuestos del aula; generando una división en la mitad del espacio por medio de una sábana o tela opaca. La finalidad del juego consiste en que, cuando el textil caiga, quienes se encuentren enfrente deben enunciar el nombre del alter. La ronda la gana quien primero lo pronuncia de manera correcta. En este caso contextual concreto, la dinámica resulta significativa y susceptible de ser desarrollada a principio de curso ya que favorece que el alumnado recién llegado se cohesionara con el resto y sea conocido e identificado por sus iguales.

Dinámicas para la creación de la compañía

Cuando hablamos de compañía estamos diciendo que formamos parte de un conjunto con otros seres como yo. Acompañar, según una de las acepciones de la Real Academia Española, es participar en los sentimientos de alguien. Cuando comparto mis sentimientos y coinciden con mis iguales, me siento identificado/a, me da seguridad y al mismo tiempo comparto coincidencias que van entrelazando vivencias comunes que forjarán los pilares de la convivencia. Si además de compañeros, consigo con este proyecto unos amigos y amigas, ya tenemos parte de la batalla ganada. (Moya López, 2021, p. 5).

El alumnado con la sucesión de las sesiones desarrolla un sentimiento de pertenencia al grupo y toma conciencia del papel que juega como individuo en el seno de una comunidad. Alcanzadas estas nociones los esfuerzos se destinan en la creación de la compañía de ópera. Se recurre al potencial del audiovisual durante la etapa infantil para, a través de una melodía⁷, aprender la metáfora de la canoa como símil de la esencia de la compañía de ópera. Dentro del grupo, cada menor es un integrante de la canoa o compañía creada, es decir, aporta valor al conjunto y su pequeña acción debe contribuir a facilitar el remo durante la travesía hasta alcanzar el territorio de destino, el estreno de la ópera.

⁶ Dàmaris Gelabert [damarisgelabert.com]. (2014, 28 de enero). *Dàmaris Gelabert – MASSATGES (Videoclip Oficial) #cançonsinfantils #família #cançonsperaprendre* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2RaUhr7Jms>

⁷ Didier Jeunesse – Des comptines et des histoires [@DidierJeunesseMusic]. (2017, 12 de octubre). *Oiléé Moliba Makasi – Berceuse Africaine avec paroles* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wIeM4PM7aZw>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.215>

Figura 4. *Dinámicas para la creación de compañía.* Fuente: Elaboración propia

Una vez el alumnado alcanza el entendimiento de dicha situación y tiene un nombre de compañía seleccionado – pactado previamente de forma democrática entre el grupo de iguales – se apunta en un remo que recoge todos los nombres de compañías que se van creando a lo largo del desarrollo del proyecto en la zona geográfica de la Comunidad Valenciana. En el caso de la clase de 4 años en la que se implementa el proyecto, los nombres de la compañía propuestos y la relación de votos para cada una es: “Niños y niñas” (4 votos), “Los leones” (5 votos), “La patrulla canina” (6 votos), “Todos juntos” (3 votos) y – la finalmente seleccionada – “Valientes” (7 votos). Se permite a cada menor votar tantos nombres como quiera. El siguiente paso es la creación individual de un logotipo para dicho nombre, el cual también sale elegido tras votación democrática.

Llegado este punto del proyecto, cada vez es más común la descentralización de los procesos educativos de la figura docente hacia el alumnado; favoreciendo así un rol secundario en las personas enseñantes y generando el autoaprendizaje a partir de la vinculación con el grupo de iguales por parte de quienes son menores.

Por eso, solo les queda disfrutar a los docentes, acompañarlos en el camino, ya que hace algún tiempo, no muy lejano de ese mismo curso, los docentes dejaron de caminar por delante para posicionarse a su lado, he aquí el respeto y confianza mutua. El papel del docente va cambiando a lo largo del proceso. Se inicia como guía captando la confianza y el amor de todos los niños y niñas, gracias a la multitud de experiencias positivas y motivacionales de la programación. Poco a poco se va desmarcando, y da protagonismo, voz y voto a todo el alumnado, para acabar este en un segundo plano observando las ejecuciones y disfrutando del fruto conseguido. (Moya López, 2021, pp. 9-10)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.215>

Selección del tema, problemática y confección de la Tesis de la ópera

Creada la compañía, y en paralelo a las dinámicas individuales y grupales sobre el autoconocimiento, los esfuerzos se destinan a determinar el tema, la problemática y la confección de la Tesis de la ópera. La primera fase de esta sección se realiza en una introspectiva personal sobre las emociones. Cada menor – semanalmente – debe realizar un dibujo sobre una emoción – alegría, tristeza, enfado y miedo – para que, tras compartir la explicación sobre la representación de cada una, se genere la estructura y esquema primario de la ópera.

Las conclusiones a las que se llega tras el diálogo grupal es: el miedo lo producen los personajes fantásticos e irreales, la felicidad se genera a raíz de las muestras de afecto, mientras que el enfado y la tristeza son ocasionados con las agresiones físicas y verbales. Algunos ejemplos son: “A mí me dan miedo los fantasmas, asustan por la noche”, “me gusta mucho cuando me dan abrazos”, “me enfada mucho cuando mis amigos me gritan” y “me pone muy triste que mis amigos me peguen”.



Figura 5. Los monstruos como generadores de la emoción del miedo. Fuente: Elaboración propia

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.215>

Esta fase del proyecto coincide con un momento contextual vinculado a la temática de Halloween y a la implementación en el aula de una Situación de Aprendizaje sobre los monstruos valencianos; razón que da lugar a que presumiblemente el alumnado recurra a estos seres ficticios para materializar la emoción del miedo.

Con estas ideas clave, se acuerda que el tema de la obra es “la amistad”, la problemática “los conflictos entre seres imaginarios como monstruos y fantasmas y un grupo de menores” y la Tesis se centra en “cuando alguien nos trata mal no puede convertirse en nuestro amigo”. Para llegar a dichas conclusiones, el debate, aprendizaje dialógico y la conversación entre iguales de manera grupal (Valls y Munté, 2010) resulta un elemento indispensable. También la utilización de recursos como los *story cubes* para iniciar al grupo-clase en la creación e ideación de historias ficticias.

Primera aproximación a la representación mediante técnicas de performance

Si bien la performance está presente en algunos espacios educativos y en el ámbito académico, en este trabajo se quiere poner especialmente en valor su capacidad para servir de conexión con el concepto de juego en el alumnado de Educación Infantil y para actualizar el rol del profesor hacia un perfil más activo y creativo. (Palacios, et al., 2023, p. 667)

Se parte del concepto de performance como práctica artística y vinculada con la educación del arte para preparar al alumnado y generar una primera toma de contacto con la actuación y puesta en escena. Esta dinámica contribuye a que el alumnado sea capaz de utilizar recursos para interactuar con ellos – en este caso cada menor aporta al aula una tela - mientras se nutre de la escucha activa de una melodía y de las indicaciones docentes para generar una escena con estos.

Conclusiones

Aplicada la primera fase del proyecto durante el primer trimestre (meses de septiembre a diciembre) se concluye la misma poniendo en valor los siguientes aspectos del proceso:

- A través de un análisis integral de las propuestas didácticas, se observa cómo el proyecto LÓVA utiliza actividades creativas y colaborativas para desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales en los/as niños/as. Cada dinámica, desde la introducción a la ópera hasta las dinámicas performáticas, está diseñada para integrar aspectos artísticos y educativos, promoviendo un aprendizaje holístico.

- Este enfoque permite una reflexión profunda sobre el papel de la creatividad en la Educación Infantil, destacando la importancia de aprender a través del arte y el trabajo en equipo. Las actividades no solo enriquecen la capacidad expresiva de los niños, sino que también fomentan valores como el respeto, la empatía y la cooperación.

- Los resultados sugieren que el proyecto LÓVA no solo facilita la comprensión de la ópera como forma artística, sino que también promueve el desarrollo social y emocional, transformando el aula en un espacio de aprendizaje significativo. Las dinámicas propuestas ofrecen oportunidades para que los/as niños/as se conozcan mejor a sí mismos/as y a sus compañeros/as, contribuyendo a una comunidad educativa más unida y participativa.

- Este tipo de enfoque didáctico, basado en la integración de diversas formas de expresión artística, fomenta una educación creativa y transformadora que va más allá del contenido académico, impulsando el desarrollo integral de los/as niños/as.

Con todo, se asume la responsabilidad docente de finalizar el mismo durante el curso escolar 2024-2025 y compartir con la comunidad científica y educativa los resultados finales de todo el cómputo respecto a la producción de la ópera realizada. Así se enriquece el conjunto de datos analizados y los resultados finales de la investigación.

Referencias

- Arufe, V., Rodríguez, R. y Ramos, O. (2022). *Situaciones de Aprendizaje en Educación Primaria*. EDUCA.
- Cabello Salguero, M.J. (2011). La globalización en Educación Infantil: una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía magna*, 11, 189-195.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: Uniendo la neurociencia y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción, revista digital*, 143, 1-14.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 01-18.
- Efland, A. (1997). El currículum en red una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42 43, 96-109.
- Eisner, E. (1967). *Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum*. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Espinar Álava, E.M. y Viguera Moreno, J.A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1-14.
- Femenias Andreu, M. (2009). *El masaje infantil aplicado a la escuela: nuevas estrategias para la mejora de la calidad afectiva y emocional en atención temprana*. Universitat de les Illes Balears.
- Fernández Batanero, J. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. Ediciones Paraninfo, SA.

- García Jiménez, E. y Lorente García, R. (2018). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la Educación Superior. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(84), 120-153.
- Gaston, E.T. (1957). *Factors Contributing to Responses to Music*. NAMT.
- Gutiérrez, L. (2017). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. *Paradigma*, 14(1 y 2), 7-25.
- Herrán, E., et al. (2022). El desarrollo de la autonomía infantil temprana y el profesorado en formación en Educación Infantil. Variables intervinientes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(3), 43-59.
- Loza Ticona, R.M., et al. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39.
- Marin Viadel, R., Roldán, J. y Caeiro Rodríguez, M. (2020). *Aprendiendo a enseñar artes visuales: un enfoque a/r/tográfico*. Tirant lo Blanch.
- Monleón, V. (2020). Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas. *Afluir Revista de Investigación y Creación Artística, Monográfico Extraordinario II*, 181-201.
- Monleón, V. (2021). Recuerdos compartidos. Una propuesta de arte para un taller de memoria. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(2), 119-132.
- Monleón, V. (2024). Propuesta de arteterapia para un taller de memoria con personas de edad avanzada. Dibujos colaborativos a partir de líneas. *APES. Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 6(11), 45-55.
- Monleón, V. y Guerrero, I. (2023). Los roles de género desde la danza clásica hasta las películas Disney. *Studia Humanitatis Journal*, 3(1), 80-99.
- Monleón, V. (2025). Propuestas artísticas para favorecer la creatividad y la libertad expresiva. Talleres conjuntos para aulas de 3 años. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 18(1), 1-21.
- Moya López, E. (2022). LÓVA: La ópera como vehículo de aprendizaje ha venido para quedarse y crecer. *SUPERVISIÓN 21 Revista de Educación e Inspección*, 60, 1-14.
- Olmos Alcaraz, A. y Serrano Torres, T. (2018). Racismo y educación: cartografías de la investigación reciente. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, 3(5), 9-25.
- Oslé Rodríguez, R. (2011). Musicoterapia y Psicoterapia. *Avances en Salud Mental Relacional*, 10(2), 1-10.
- Palacios Sanz, J.I. (2004). El concepto de musicoterapia a través de la Historia. *Revista Electrónica de LEEME – Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 13, 1-18.
- Palacios, A., et al. (2023). La performance como invitación al juego. Una reflexión desde la práctica sobre su utilidad en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 35(2), 1-17.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.215>

- Paredes, J., Santacruz, M.C. y Navarro, P. (2020). LÓVA: Lá ópera, un vehículo de aprendizaje al CEIP Rosa Serrano (Más allá que una ópera). *EDUCA NOVA*, 10, 149-156.
- Pérez Solís, S. y Torralba-Burrial, A. (2021). Empleando elementos naturales para la vinculación ambiental en educación infantil en una escuela rural multigrado. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad*, 3(2), 1-14.
- Poch, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia*. Ed. Herder.
- Ramos Vallecillo, N. (2022). El desarrollo sensorial en la etapa de Infantil a través de la Educación Artística. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 20, 51-72.
- Rubio, A., Marín Viadel, R. y Roldan, J. (2022). Escultura e Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales. *Trama Interdisciplinar*, 13(2), 145-164.
- Torres de Eça, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. *Pensamiento palabra y obra*, 16, 14-23.
- Sánchez Rodríguez, S. y González Aragón, C. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 133-150.
- Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 11-15.
- Velasco, M. (2023). *Sé lluvia: Un libro para florecer*. Ediciones Mensajero, S.A.

Referencias normativas

- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- DECRETO 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- RESOLUCIÓN de 22 de julio de 2024, del secretario autonómico de Educación, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2024-2025.

Referencias filmicas

- Capdevila, R. (creadora). (1995). *Las tres mellizas* [serie de televisión]. Cromosoma y Televisió de Catalunya.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

El Bestiario. Pintura, mancha y crítica pedagógica desde una metodología A/r/tográfica

The Bestiary. Painting, Stain and Pegagogical Critique from an A/r/tographic Methodology

Zhenyu Wang

Universidad de Granada

zhenyuwangdoc@yahoo.com

Recibido 09/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Resumen:

Este estudio se basa en la práctica pictórica con el objetivo de explorar cómo la imagen animal puede convertirse en un canal para la imaginación educativa y la reflexión social. A través del análisis del lenguaje visual y los sistemas simbólicos presentes en las obras de artistas como Goya, Antonio Saura, Picasso, Francis Bacon y Anselm Kiefer, se identifican características formales relacionadas con las «manchas» y los residuos visuales, los cuales se toman como punto de partida para la creación personal. Sobre esta base, se construye un sistema educativo ficticio centrado en figuras animales específicas —el Bestiario Educativo— que combina creación artística, construcción de personajes y crítica pedagógica. Esta propuesta intenta responder, mediante recursos visuales, a los problemas estructurales de la educación contemporánea y proponer una posibilidad educativa diversa y orientada al futuro.

Sugerencias para citar este artículo,

Wang, Zhenyu (2026). El Bestiario. Pintura, mancha y crítica pedagógica desde una metodología A/r/tográfica. Afluir (Extraordinario V), págs. 123-140, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

WANG, ZHENYU (2026). El Bestiario. Pintura, mancha y crítica pedagógica desde una metodología A/r/tográfica. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 123-140, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

Abstract:

This study is based on pictorial practice with the aim of exploring how animal imagery can become a channel for educational imagination and social reflection. Through the analysis of visual language and symbolic systems present in the works of artists such as Goya, Antonio Saura, Picasso, Francis Bacon, and Anselm Kiefer, formal characteristics related to “stains” and visual residues are identified and taken as a starting point for personal creation. On this basis, a fictitious educational system centered on specific animal figures—the Educational Bestiary—is constructed, combining artistic creation, character building, and pedagogical critique. This proposal seeks to respond, through visual resources, to the structural problems of contemporary education and to put forward a diverse, future-oriented educational possibility.

Palabras Clave: Bestiario, artes visuales, educación, pintura

Key words: Bestiary, visual arts, education, painting

Sugerencias para citar este artículo,

Wang, Zhenyu (2026). El Bestiario. Pintura, mancha y crítica pedagógica desde una metodología A/r/tográfica. Afluir (Extraordinario V), págs. 123-140, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

WANG, ZHENYU (2026). El Bestiario. Pintura, mancha y crítica pedagógica desde una metodología A/r/tográfica. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 123-140, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

Introducción

En el contexto de la educación artística contemporánea, la práctica artística no solo constituye un medio de expresión, sino también una vía de investigación y una forma de conocimiento. La figura animal, como componente esencial del lenguaje visual, ha ocupado históricamente un lugar central en la creación artística. Desde su papel como tótem que simboliza la naturaleza y lo divino, ha evolucionado hasta convertirse en un medio para reflejar estructuras sociales, experiencias individuales y la conciencia educativa. En la pintura moderna y contemporánea, los significados culturales y las estrategias visuales asociadas a las imágenes animales han superado ampliamente la mera representación, convirtiéndose en un lenguaje narrativo visual con potencial crítico y constructivo.

Este estudio se basa en la práctica pictórica con el objetivo de explorar cómo la imagen animal puede convertirse en un canal para la imaginación educativa y la reflexión social. A través del análisis del lenguaje visual y los sistemas simbólicos presentes en las obras de artistas como Goya, Antonio Saura, Picasso, Francis Bacon y Anselm Kiefer, se identifican características formales relacionadas con las «manchas» y los residuos visuales, los cuales se toman como punto de partida para la creación personal. Sobre esta base, se construye un sistema educativo ficticio centrado en figuras animales específicas —el Bestiario Educativo— que combina creación artística, construcción de personajes y crítica pedagógica. Esta propuesta intenta responder, mediante recursos visuales, a los problemas estructurales de la educación contemporánea y proponer una posibilidad educativa diversa y orientada al futuro.

En esta investigación, la pintura no solo actúa como medio de expresión visual, sino también como herramienta de indagación práctica. A diferencia de las metodologías dominadas por la fotografía en la investigación educativa artística, la pintura ofrece una dimensión más procesual, emocional y generativa. A través de la transformación visual de la «mancha» —desde lo figurativo hacia lo abstracto— se ha desarrollado un método creativo que incluye la construcción de personajes educativos, el desarrollo de sistemas narrativos y la proyección de imaginarios futuros, convirtiendo a la pintura en una «construcción educativa en sí misma», más allá del contenido didáctico.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.218>



Figura 1: Autor (2022) *El profesor*. Dibujo · acrílico sobre papel y grafito.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.218>



Foto-resumen. Z. Wang (2024). *Construcción del Educador del Lenguaje de las Bestias: ¿Qué tipo de profesor soy?. Retrato de un profesor.* Dibujo · acrílico sobre papel y grafito.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

Objetivos

La aplicación del arte visual en la investigación educativa suele dividirse en dos enfoques principales:

1. Visualizar la educación existente para permitir una toma de conciencia crítica desde lo visual;
2. Imaginar y construir, como artistas, un sistema educativo inexistente o aún no realizado, explorando así las posibles formas futuras de la educación. El investigador, en este sentido, actúa como un inventor de nuevas estructuras pedagógicas.

Este estudio tiene como finalidad utilizar la creación pictórica continua como método de investigación dentro de la educación artística, ampliando los límites de la imaginación educativa, la expresión crítica y la metodología práctica en el ámbito del arte visual. A través de la reconfiguración del lenguaje visual y la invención de sistemas de personajes, se otorga a la pintura una función de pensamiento educativo, convirtiéndola en un vehículo para proyectar futuros posibles en la educación.



Figura 2: Autor (2022) *El profesor*. Dibujo · acrílico sobre papel y grafito. Las manchas pueden estimular mi imaginación

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

Objetivos específicos:

1. Desarrollar un lenguaje pictórico basado en la acción, incorporando factores de azar, espontaneidad e incontrolabilidad en modelos expresivos personales;



Figura 3: Autor (2022) *El profesor*. Dibujo · acrílico sobre papel y grafito.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

2. Aplicar estos factores de manera consciente, crítica y expresiva dentro de la investigación en educación artística;



Figura 4: Autor (2022) *La educación en España*. Grafito sobre papel.



Figura 5: Autor (2022)
La educación en Italia. Grafito sobre papel.



Figura 6: Autor (2022). *La educación en China*. Grafito sobre papel

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.218>

3. Crear, mediante la pintura y el dibujo, un «zoológico educativo» que enriquezca y cuestione las imágenes y comportamientos tradicionalmente asignados a los actores principales de la educación (profesores y estudiantes);



Figura 7. Autor (2022) *Alumnos*. Acrílico sobre papel.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.218>

4. Utilizar los recursos estéticos del dibujo y la pintura para representar la educación de una forma inédita, promoviendo nuevas comprensiones del fenómeno educativo y permitiendo observar visualmente su pasado, presente y posibles futuros.



Figura 8: Autor (2022) *El profesor*. Dibujo · acrílico sobre papel y grafito.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

Marco Teórico

Este estudio se fundamenta teórica y metodológicamente en el enfoque de la A/r/tografía, que considera la intersección entre los roles de artista, investigador y educador como fuente de generación de conocimiento. A través del análisis de las huellas visuales y los gestos espontáneos en la pintura, se exploran las dimensiones cognitivas y emocionales de la creación artística, construyendo así una imaginación educativa reflexiva. Se hace referencia a obras de Goya, Picasso, Rego, Bacon y Kiefer como marcos conceptuales para el análisis y reconstrucción del lenguaje visual.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.218>



CITA VISUAL. Francisco de Goya (1799). *¿Si Sabrá Más El Discípulo?* El aguafuerte. Series: Caprichos.



CITA VISUAL. Francis Bacon (1963). *Autorretrato.* Óleo Sobre Tela



CITA VISUAL. Vincent Willam Van Gogh (1882). *Fisherman on the Beach.* Óleo Sobre Tela 51x33.5cm

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.218>



CITA VISUAL. Gerhard Richter. *Vocabulario visual.*
Gerhard Richter. Óleo Sobre Tela 51x33.5cm



CITA VISUAL. Antonio Saura (1979). *Crucifixión.*
Pintura, Óleo sobre lienzo. 195 x 162 cm

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

Metodología

El proyecto Bestiario Educativo se estructura en cinco etapas fundamentales:

1. Transformación del lenguaje pictórico y revisión del contexto investigativo;
2. Construcción de un sistema simbólico a partir de manchas como elementos significativos;
3. Creación de personajes educativos multidisciplinares basados en lógicas oníricas;
4. Observación de la deformación generativa de manchas mediante un proceso de «creación desacelerada», dando origen a seres sobrenaturales;
5. Intervención de inteligencia artificial para generar perturbaciones visuales y explorar mutaciones de los personajes impulsadas por sistemas artificiales.

Estas fases no solo sirven al proceso creativo, sino que también buscan establecer un modelo investigativo aplicable en educación artística. La metodología incluye comparación visual y ejercicios prácticos desde la pintura y el dibujo, abordando problemáticas del campo educativo mediante modelos visuales

Ejemplos de tareas pictóricas propuestas:

- (a) Dibujar a un niño que está dibujando a otro niño que dibuja;
- (b) Representar a un maestro que está aprendiendo;
- (c) Dibujar a un estudiante que enseña;
- (d) Representar a un maestro autoritario que comercia con su autoridad;
- (e) Dibujar a un maestro autoritario que «compra autoridad» en un callejón como si fuera una droga;
- (f) Representar a un maestro autoritario que ha perdido toda autoridad;
- (g) Dibujar a un estudiante tiránico;
- (h) Representar a un estudiante ignorante;
- (i) Dibujar a un estudiante sabio.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

Figura 9: Autor (2022)

Profesor y alumnos. Acrílico sobre papel.

Además, se diseñará un modelo visual propio del Bestiario Educativo y se construirá un banco de imágenes artificiales. Con la ayuda de herramientas de inteligencia artificial, se plantearán preguntas sobre arte visual y educación artística, generando respuestas pictóricas automatizadas, en un enfoque innovador que integra crítica visual y producción de imágenes.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

Resultados

Este estudio pretende ofrecer nuevas perspectivas teóricas para el desarrollo plural de la educación artística y explorar vías innovadoras para el uso de la pintura como herramienta de investigación. El proyecto ha permitido establecer un sistema visual de personajes educativos y un modelo metodológico que demuestra el potencial único de la pintura en los procesos de conocimiento, crítica e imaginación educativa.



Figura 10: Escena de la conferencia educativa. 2023

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.218>

Discusión

La metodología adoptada, basada en el proceso de «pensar mientras se pinta», confirma el principio de la A/r/tografía de que lo importante no es el resultado final, sino el proceso creativo y exploratorio. Los resultados ambiguos e indefinidos pueden convertirse en fuentes de imaginación. La investigación en educación artística puede orientarse hacia dos direcciones: por un lado, el registro y análisis crítico de los problemas educativos existentes; por otro, la construcción —a través del arte— de un sistema pedagógico aún no explorado.

En este contexto, las manchas pictóricas dejan de ser accidentes visuales y se transforman en lenguajes simbólicos que permiten la creación de personajes educativos críticos. Aunque algunos aspectos del estudio carecen de una fundamentación teórica plenamente establecida debido a su naturaleza artística y experimental, esta apertura hacia la incertidumbre es también una característica valiosa en la investigación basada en las artes. A futuro, es posible continuar expandiendo el universo de personajes educativos y ambientes pedagógicos para reflexionar sobre los desafíos y posibilidades de la educación venidera.

Conclusiones

El Bestiario Educativo se presenta como un conjunto expresivo y metodológico que propone una nueva forma de integrar la pintura en la investigación en educación artística. No solo se configura como un método de creación artística, sino también como una vía crítica de expresión que responde a las condiciones actuales de la educación y permite imaginar sus posibles desarrollos futuros. Se espera que esta investigación ofrezca nuevas perspectivas para la evolución de la educación artística y sirva como inspiración para el uso metodológico de la pintura en contextos pedagógicos e investigativos.

Referencias

- Barroso González, J. (2015). La imagen como herramienta de construcción de conocimiento en educación. *Foro de Educación*, 13(18), 197–214.
- Efland, A. D. (2004). Art education as imaginative cognition. *Art Education*, 57(1), 47–52. <https://doi.org/10.2307/27696031>
- Hernández-Hernández, F. (2011). Investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1–15.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tografía como práctica de investigación viviente. *Arteterapia*.
- Irwin & A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 69–83). Pacific Educational Press.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). Guilford Press
- Martínez, A. M. (2014). Educar la mirada: imágenes, pedagogía crítica y cultura visual. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 94–108.
- Rego, P. (1999). El poder de la imagen en la crítica social. *Revista de Arte Contemporáneo*.
- Rolling, J. H. (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in Art Education*, 51(2), 102–114. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518795>
- Romero, S. (2010). El animal simbólico: representaciones y construcciones culturales en el arte contemporáneo. *Revista Arte y Sociedad*, 4, 15–29.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Springgay, S., & Irwin, R. L. (2004). A/r/tography as a practice-based research method. In R. L.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

Formación e Investigación en Comunicación Aumentativa y Alternativa para una práctica inclusiva

Training and Research in Augmentative and Alternative Communication for Inclusive Practice

Alicia Moreno-Civantos

Universidad de Jaén

alimorenocivantos1995@gmail.com

Recibido 15/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Matilde Peinado-Rodríguez

Universidad de Jaén

mpeinado@ujaen.es**María del Carmen Sánchez-Miranda**

Universidad de Jaén

mmiranda@ujaen.es

Resumen:

El artículo aborda la importancia de la educación inclusiva en el sistema educativo español, destacando el aumento del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y la necesidad de marcos pedagógicos que garanticen la equidad. Se analiza la evolución histórica desde la educación especial hasta la inclusión, pasando por diferentes modelos de comprensión de la diversidad. En este proceso, la legislación española ha transitado desde la Ley General de Educación (1970) hasta la LOMLOE (2020), consolidando la atención a la diversidad como principio fundamental. La inclusión se plantea como una tarea que requiere transformar cultura, políticas y prácticas escolares, apoyándose en herramientas como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), que eliminan barreras de acceso y participación. El estudio, basado en revisión documental, identifica las barreras más frecuentes para implementar dichos sistemas de comunicación y subraya la relevancia de la formación docente continua para garantizar prácticas inclusivas en los centros educativos. En conclusión, la inclusión educativa es un derecho humano básico y un deber normativo, que exige compromiso colectivo y estrategias pedagógicas flexibles para asegurar la participación plena de todo el alumnado.

Sugerencias para citar este artículo,

Moreno-Civantos, Alicia; Peinado-Rodríguez, Matilde; Sánchez-Miranda, María del Carmen (2026). Formación e Investigación en Comunicación Aumentativa y Alternativa para una práctica inclusiva. Afluir (Extraordinario V), págs.141-156, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

MORENO-CIVANTOS, ALICIA; PEINADO-RODRÍGUEZ, MATILDE; SÁNCHEZ-MIRANDA, MARÍA DEL CARMEN (2026).). Formación e Investigación en Comunicación Aumentativa y Alternativa para una práctica inclusiva. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 141-156, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

Abstract:

The article addresses the importance of inclusive education in the Spanish educational system, highlighting the increase in students with Specific Educational Support Needs (SEN) and the need for pedagogical frameworks that ensure equity. The historical evolution from special education to inclusion is analyzed, passing through different models for understanding diversity. Throughout this process, Spanish legislation has evolved from the General Education Act (1970) to the LOMLOE (2020), consolidating attention to diversity as a fundamental principle. Inclusion is presented as a task that requires the transformation of school culture, policies, and practices, supported by tools such as Universal Design for Learning (UDL) and Augmentative and Alternative Communication (AAC), which remove barriers to access and participation. The study, based on a documentary review, identifies the most frequent barriers to the implementation of these communication systems and emphasizes the relevance of continuous teacher training to ensure inclusive practices in educational settings. In conclusion, educational inclusion is a basic human right and a normative duty that demands collective commitment and flexible pedagogical strategies to ensure the full participation of all students.

Palabras Clave: Comunicación Aumentativa y Alternativa, Diseño Universal de Aprendizaje, Educación inclusiva, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Key words: Augmentative and Alternative Communication, Universal Design for Learning, Inclusive Education, Specific Educational Support Needs

Sugerencias para citar este artículo,

Moreno-Civantos, Alicia; Peinado-Rodríguez, Matilde; Sánchez-Miranda, María del Carmen (2026). Formación e Investigación en Comunicación Aumentativa y Alternativa para una práctica inclusiva. Afluir (Extraordinario V), págs.141-156, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

MORENO-CIVANTOS, ALICIA; PEINADO-RODRÍGUEZ, MATILDE; SÁNCHEZ-MIRANDA, MARÍA DEL CARMEN (2026).). Formación e Investigación en Comunicación Aumentativa y Alternativa para una práctica inclusiva. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 141-156, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

Introducción

En la actualidad, la necesidad de modificar y mejorar los aspectos vinculados a la educación inclusiva es de suma importancia, cobrando la inclusión educativa especial relevancia en el día a día en las aulas, especialmente a la luz de las estadísticas sobre el alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). De acuerdo con la Estadística de las Enseñanzas No Universitarias correspondiente al curso 2022-2023, el total de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) alcanzó la cifra de 966.924, lo que representa un aumento de 166.515 en comparación con el año académico anterior. Este incremento resalta la urgencia de implementar acciones decididas y estratégicas para enfrentar los desafíos educativos y aprovechar la diversidad en las aulas.

El incremento del alumnado con NEAE representa una mayor diversidad en las aulas y también una mejora en la identificación de estas necesidades. Por ello las leyes educativas vigentes en los últimos años, recogen la atención a la diversidad como uno de los principios fundamentales del sistema educativo.

Todo ello exige un cambio hacia enfoques educativos flexibles, equitativos y sostenibles que permitan entender las diferencias individuales sin excluir a nadie. Como consecuencia de ello, cada vez más en el contexto de la comunidad educativa se habla de atención a la diversidad, inclusión, NEAE, NEE y Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): la educación inclusiva, que ahora se propone como solución a los viejos problemas, va más allá de la integración. A lo largo de este proceso, se han desarrollado marcos normativos, metodologías y recursos destinados a eliminar barreras y a promover la participación activa de todo el alumnado, tanto del que presenta NEAE como del alumnado *neurotípico*, es decir, aquel cuyo desarrollo neurológico se ajusta a los patrones considerados típicos o esperados en términos de aprendizaje, conducta y/o socialización.

Según lo establecido por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), la garantía del derecho a la educación inclusiva requiere una transformación integral de la cultura, las políticas y las prácticas en todos los entornos educativos, tanto formales como informales, para acoger las diversas necesidades e identidades de cada estudiante, así como el compromiso de eliminar las barreras que impiden dicha posibilidad (citado en UNESCO, 2021a).

Es importante destacar que la inclusión está estrechamente vinculada al contexto en el que se desarrolla y puede verse comprometida cuando las instituciones -al centrarse en el cuidado de los niños y niñas-, descuidan aspectos fundamentales como sus experiencias, su participación o la calidad de las interacciones necesarias para su desarrollo.

En la presente antesala, para la creación de aulas inclusivas -que reconozcan la diversidad de los niños y niñas-, desde una perspectiva de inclusión y equidad, se proponen estrategias en el marco del DUA: orientando el diseño del currículo a través de objetivos de aprendizaje, métodos, materiales, apoyos, evaluaciones y entornos flexibles que disminuyan o eliminen las barreras al aprendizaje que puedan enfrentar todo el alumnado que conforma el aula. De este modo, se garantiza que todos y todas tengan acceso y participen en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes (Elizondo, 2022).

Marco Teórico

La evolución de la educación especial en España: desde el principio de integración hasta el principio de inclusión

En España, la trayectoria de la educación especial ha estado marcada por cambios significativos que reflejan una evolución en las políticas y prácticas educativas, orientadas a garantizar el derecho de la totalidad del alumnado a recibir una educación de calidad, en entornos que respeten y valoren la diversidad. Antes de comenzar a reflexionar sobre la atención a la diversidad y la inclusión, es fundamental que examinemos la evolución histórica de estos conceptos, así como la necesidad de lo que debe implicar necesariamente un cambio significativo en nuestra sociedad.

A lo largo del tiempo, hemos sido testigos de cómo las percepciones y miradas hacia la diversidad han ido transformándose. Palacios y Románach (2020) concibe cuatro modelos diferentes que han ido evolucionando en la sociedad, hasta llegar al modelo de la diversidad expuesto hoy en día en las aulas. En esta línea, encontramos: en primer lugar, el *modelo de la prescindencia*, se basa en que la discapacidad tiene un origen religioso y que en la antigüedad las personas con discapacidad eran minusvaloradas, abandonadas y excluidas de la sociedad; en segundo lugar, el *modelo rehabilitador*, en este caso las causas que originan la diversidad funcional son científicas, basándose en la discapacidad como enfermedad, por lo que las personas son rehabilitadas -el fin primordial de este modelo es normalizar a las mujeres y hombres que son diferentes-; en tercer lugar, el *modelo social*, que considera que las causas que originan la discapacidad son sociales y que las personas con diversidad funcional pueden contribuir a la sociedad y tienen sus derechos, pero siempre ha de tenerse en cuenta la valoración y el respeto de su condición de personas diferentes; y, por último, en la sociedad actual está imperando el *modelo de la diversidad*, el cual se enfoca en la dignidad inherente de las personas con diversidad funcional, superando el marco teórico de la capacidad que no aborda los desafíos bioéticos actuales -este modelo valora la diversidad como una riqueza social, proponiendo eliminar los conceptos de capacidad o valía y adoptar el término *personas con diversidad funcional*, con el fin de evitar percepciones negativas y promover una identidad inclusiva-.

En la evolución de estos modelos se puede observar el cambio de visión, desde el rechazo de la persona con discapacidad hasta la integración en la sociedad; dicha evolución se ha visto reflejada en el ámbito legislativo en España, el cual ha ido reajustándose hasta el modelo de la diversidad y ello ha dado paso a leyes educativas más inclusivas. El modelo de prescindencia se refleja en el desarrollo de los marcos normativos anteriores y en la Ley General de Educación (1970), se puede observar el cambio de paradigma de la sociedad y el paso al modelo rehabilitador.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

En España no es hasta la implantación de esta ley en el sistema educativo, cuando se comienza a contemplar a las personas con discapacidad o con alguna necesidad en el sistema educativo. Se instaura la educación obligatoria y gratuita y se le dedica un capítulo a la educación especial (artículos del 49 al 53). refiriéndose a los *deficientes e inadaptados* y a su preparación para incorporarse a la vida social. También se destina a los centros de educación especial a las personas con *anomalías profundas* y se procura un primer intento de integración escolar (aunque se le dedico más esfuerzo a la creación de centros específicos), por lo que la presente ley fue un paso importante en el sistema educativo español, ya que se escolarizó a este alumnado.

La Constitución Española de 1978 y la instauración de la democracia en España, representó un cambio sin precedentes en la sociedad y en el ámbito de la educación. En el artículo 27 se reafirma el derecho de todo ciudadano a la educación obligatoria y gratuita. Por otra parte, el artículo 49 recoge que: “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos”.

El citado artículo ha sido modificado en febrero de 2024, sufriendo cambios necesarios que dan visibilidad y voz a las personas con discapacidad, así como reflexiona sobre los avances que precisamos para la construcción de una sociedad más justa, quedando redactado de la siguiente forma: “Las personas con discapacidad ejercen los derechos previstos en este título en condiciones de libertad e igualdad reales y efectivas. Se regulará por la ley la protección especial que necesaria para dicho ejercicio”. Del mismo modo, encontramos: “Los poderes públicos impulsarán las políticas que garanticen la plena autonomía personal y la inclusión social de las personas con discapacidad, en entornos universalmente accesibles. Asimismo, fomentarán la participación de sus organizaciones, en los términos que la ley establezca. Se atenderán particularmente las necesidades específicas de las mujeres y los menores con discapacidad”.

Con el marco legislativo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, se abre paso a un nuevo enfoque en la educación especial. En esta ley se observa el cambio de paradigma al modelo clínico y social: en primer lugar, no se basa en el déficit de los sujetos sino en las necesidades que estos presentan, en segundo lugar, se introduce el termino de necesidades educativas especiales por primera vez en el sistema educativo de nuestro país y, en tercer lugar, se promueve la adaptación al currículo. En efecto, la respuesta educativa está basada en los principios de integración escolar y normalización.

Según la UNESCO (2021b) la educación inclusiva es entendida como una intervención escolar que promueve “prácticas que abrazan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, arraigadas en la creencia de que cada persona tiene valor y potencial y debe ser respetada”; la educación inclusiva en esta etapa no solo beneficia a menores con necesidades especiales o en situación de vulnerabilidad, sino que enriquece la experiencia educativa de toda la sociedad.

La educación inclusiva se basa en los principios de equidad, diversidad, y respeto de los derechos humanos. El concepto de inclusión surge en la Conferencia Mundial celebrada en 1990

en Jomtien (Tailandia) y, a partir de aquí, otro hito importante, en 1994, en Salamanca, con motivo de la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad”, se produjo un punto de inflexión respecto a la necesidad de un cambio en la orientación de los sistemas educativos, en cuanto a su capacidad para responder con equidad a la diversidad del alumnado que tiene derecho a una educación escolar de calidad, sin discriminaciones ni exclusiones. De este informe se extrae que todo menor con necesidades educativas especiales debe tener garantizado el acceso a una escuela ordinaria, la cual deberá integrarlo y adaptarse mediante una pedagogía centrada en el estudiante y en las necesidades que éste tenga. Además, se afirma que las escuelas generalistas con orientación inclusiva son la mejor solución para combatir actitudes discriminatorias y alcanzar una educación para todas las personas. Otro de los acontecimientos más significativos en la evolución de la inclusión fue la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en 2006, que enfatizó la importancia de garantizar que todas las personas, independientemente de sus características, tengan acceso a los mismos derechos y oportunidades.

Ainscow (2005) afirma que la integración pretende acomodar al alumnado especial -a través de adaptaciones-, en un sistema tradicional y señala la cuestión de que la educación inclusiva debe ser acometida dentro del contexto de un debate internacional más amplio que denomina como *educación para todos*. Este mismo autor detalla que la educación inclusiva consta los siguientes pilares: a) la inclusión es un proceso: en la práctica educativa esta labor nunca acaba, debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad, la cual trata de aprender a convivir con las diferencias y aprender de las mismas; b) la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras: implica la recopilación y análisis de diferentes recursos de apoyo y el diseño de propuestas con el propósito de mejorar en las prácticas inclusivas; c) la inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado: el estudiante debe de asistir al centro a recibir su educación y esta debe ser de calidad, significativa y funcional; y, por último, d) la inclusión pone una atención especial en aquel estudiantado en peligro de ser marginado, excluido o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo: tratándose de ofrecer seguimiento a los grupos considerados de riesgo y proporcionar los apoyos y los recursos necesarios.

En el seno del Foro de Vida Independiente y Diversidad, en 2005, se propuso utilizar el lugar de discapacidad el término *diversidad funcional*: la denominación es un concepto aplicable para toda la sociedad en la que cada individuo es diverso por cuanto tiene diferentes capacidades, así como un sujeto que, a lo largo de su vida, también opera de manera diversa. Este concepto muestra una perspectiva más amplia y no utiliza connotaciones peyorativas. En estos últimos veinte años, el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado, produciéndose una actividad constante con el objetivo de dotar a las políticas sociales y a las prácticas educativas de un carácter más inclusivo.

Con el desarrollo de diversas leyes educativas en nuestro país y la evolución de la sociedad, se avanza hacia el modelo de la diversidad. En España el sistema educativo está regulado por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE); este marco legislativo incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención

sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del DUA. Todo ello consiste en universalizar los conocimientos y las competencias que permitan al alumnado a aprender a lo largo de la vida y facilitar su plena participación social y laboral. La LOMLOE señala: “La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Por otra parte también indica: “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y accesibilidad universal a la educación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España”.

Es decir, el sistema educativo se compromete a asegurar que todas las personas, en especial las personas con diversidad funcional (estando incluidas en ellas las que presentan necesidades complejas de comunicación), reciban una educación de calidad sin discriminación alguna, ofreciendo igualdad de oportunidades para el desarrollo completo de la personalidad, a través de la inclusión educativa y la accesibilidad universal.

Como señala Pasarín-Lavín (2024a) la inclusión educativa hace referencia a la creación de ambientes educativos que reconocen y aprecian la diversidad del alumnado: ser inclusivos implica la superación de prejuicios y de barreras que restrinjan el acceso al aprendizaje y al sistema educativo. Por ello, la importancia de crear una comunidad educativa con estrategias universales basadas en el valor y el respeto hacia todo el alumnado. Desde esta perspectiva, Elizondo (2024) plantea que “la educación inclusiva recupera la concepción humanista de la educación poniendo el foco en la autonomía y la libertad. Basada en la ética de los ciudadanos y desarrolla los fundamentos humanistas como la solidaridad, la empatía, la autonomía, la autoestima, las relaciones afectivas, el empoderamiento, la comunidad, la participación, la creatividad, el valor de las diferencias, el respeto, la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social”.

La inclusión es uno de los objetivos principales del sistema educativo, que plantea el reconocimiento y la valoración de la diversidad como un derecho humano, lo cual sitúa los objetivos de la educación inclusiva como prioritarios en todos los niveles. En consecuencia, en el artículo 4.3 de la LOE -modificada por LOMLOE-, se establece que “a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación por aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera”.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

Además del principio de inclusión -como uno de los principios fundamentales del sistema educativo-, se incluyen también las medidas de atención a la diversidad, como son las medidas específicas de apoyo para el alumnado con NEAE que lo requiera. Se promueven para ello programas de apoyo y refuerzo curricular, así como la adaptación y flexibilidad del currículo a las necesidades del estudiantado. También establece la importancia de la orientación educativa y profesional como un instrumento para la detección e intervención del alumnado con necesidades, así como la participación de las familias en la educación de sus hijos/as y en la toma de decisiones relacionadas con la escolarización.

En este sentido, la LOE -y su modificación en la LOMLOE-, enfoca la evaluación centrándose en aspectos competenciales, habilidades y valores y no únicamente en las calificaciones numéricas, dándose más valor al progreso del alumnado y al ajuste de las medidas de apoyo; para ello, la ley fomenta las adaptaciones metodológicas y de los materiales y proporcionar los recursos y apoyos necesarios al alumnado con NEAE.

Del mismo modo, la normativa también enfatiza en la formación del profesorado para atender a la diversidad del aula. En concreto, en el capítulo III, sobre formación del profesorado, el artículo 102 recoge la formación permanente, quedando redactado de la siguiente forma: “Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros”.

El informe sobre el panorama de la educación y los indicadores de la OCDE (2022), publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, asevera que en España la formación continua del profesorado es un requisito obligatorio en todos los niveles educativos; asimismo, dentro de los contenidos de formación que más reciben es en los métodos pedagógicos y de enseñanza, incluida dentro de esta la enseñanza al alumnado con necesidades especiales.

Con todo lo anterior, establecemos que, tal y como avala la legislación, se han de crear entornos y escuelas inclusivas, pero este ámbito está plagado de dudas, disputas y falta de formación y de acción por parte de los/as maestros/as en los centros educativos, a pesar de estar realizándose esfuerzos para ofrecer respuestas educativas más eficaces para los/as menores, sean cual sean sus circunstancias o características personales.

Metodología

La metodología utilizada para alcanzar los resultados presentados la hemos fundamentado en un análisis teórico de carácter exploratorio, con el propósito de analizar los elementos clave que favorecen la inclusión educativa en los centros escolares, particularmente en relación con el uso del DUA y la implementación de sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). Para ello, se ha llevado a cabo un estudio documental y conceptual a partir de fuentes académicas y legislación relevante de referencia en el estado español.

Nos hemos centrado en realizar una revisión de literatura especializada con el objetivo de identificar los principios, dimensiones y estrategias asociadas a la creación de entornos educativos inclusivos; hemos seleccionado y analizado estudios recientes, informes técnicos, marcos normativos y textos pedagógicos, prestando especial atención a la pedagogía diferenciada, la formación docente en atención a la diversidad, y las barreras para la implementación de prácticas inclusivas.

Este enfoque metodológico nos ha permitido construir una visión amplia e integrada sobre los procesos necesarios para avanzar hacia una educación inclusiva, así como implementar el DUA como medida preventiva de exclusión y de superar los obstáculos que dificultan el acceso a una comunicación efectiva mediante el uso de la CAA.

Resultados y Discusión

La relevancia de un ambiente inclusivo en los centros educativos

Para generar un ambiente inclusivo en los centros educativos, resulta fundamental comprender los tres elementos esenciales que Booth y Ainscow (2000) identificaron como pilares para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad. A este respecto, la guía “Index for Inclusion” propone un enfoque integral del proceso de inclusión educativa, orientado hacia el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes que, por diversas razones, podrían encontrarse en riesgo de exclusión -y no exclusivamente de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo-. Dicha guía está compuesta como un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.

Esta herramienta constituye un recurso valioso para los centros educativos, ya que facilita la implementación de procesos destinados a mejorar, tanto la participación, como el aprendizaje del conjunto del alumnado. Asimismo, la guía representa una llamada de atención a las comunidades educativas para asumir un papel activo y comprometido en la promoción de prácticas inclusivas; a través de un planteamiento estructurado y secuenciado, ofrece pautas para desarrollar procesos de innovación y mejora que orienten las prácticas escolares hacia un enfoque inclusivo y equitativo (Pasarín-Lavín, 2024b).

El proceso hasta alcanzar la educación inclusiva en un centro educativo no es un camino sencillo y se hace necesario partir de la propia realidad educativa de cada centro y del contexto en el que se encuentra, por lo que el cambio no afecta solamente a la escuela, sino que también implica a la administración educativa y a los agentes externos.

Nos resulta significativo hacer una mención a los baluartes que la citada guía, entre cuyos marcos conceptuales encontramos:

En primer lugar, la cultura inclusiva, se entiende como el conjunto de valores, creencias y actitudes compartidas por los/as docentes, quienes desempeñan un papel fundamental en la promoción de la diversidad, la equidad y el respeto mutuo. Este tipo de cultura se distingue por la aceptación y valoración de las diferencias individuales; mediante el desarrollo de la cultura inclusiva, se puede fomentar un ambiente de aula y una comunidad educativa caracterizada por la acogida, el respeto y la seguridad. La sensibilización hacia estos componentes supone un aspecto que requiere un trabajo riguroso y constante para desarrollar valores inclusivos y la ausencia de la misma -junto a la falta de actitudes positivas y creencias firmes-, resulta un desarrollo improbable de políticas y prácticas verdaderamente inclusivas.

En segundo lugar, las políticas inclusivas se refieren a la estructura organizativa interna del centro, a los marcos normativos y legales, así como a las decisiones adoptadas y los documentos institucionales que establecen los principios y directrices destinados a fomentar la inclusión en el ámbito educativo. La implementación de actividades, metodologías de trabajo y estrategias inclusivas transmiten un mensaje inequívoco de compromiso con la equidad de oportunidades, además de sentar las bases necesarias para desarrollar prácticas efectivamente inclusivas.

En tercer lugar, las prácticas inclusivas abarcan estrategias y enfoques pedagógicos diseñados para garantizar la participación activa y el aprendizaje significativo del estudiantado en el aula. Dichas prácticas reconocen la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje, adaptándose para ofrecer apoyos, recursos y oportunidades de integración, permitiendo así la participación de todo el alumnado en las actividades del aula y extraescolares.

La idea de conexiones interrelacionadas en la vida de las escuelas entre cultura, política y prácticas subraya la importancia de crear entornos educativos inclusivos que respondan a las necesidades de la totalidad del alumnado, incluido aquel con necesidades de comunicación y que, implementando una adecuada comunicación aumentativa o alternativa, le permita desenvolverse, expresarse, participar y comunicarse en la sociedad actual. Sin embargo, existen barreras significativas para la implementación efectiva de la CAA, tales como la falta de recursos, formación especializada y concienciación sobre su importancia. Por tanto, cuando se alinean estos tres elementos en un centro educativo, se crea un entorno educativo consciente, robusto, que promueve la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y permite abordar las necesidades de cada sujeto y promover su éxito académico, social y emocional en un contexto educativo inclusivo. Para ello, teniendo en cuenta la legislación en el ámbito educativo, para crear centros inclusivos se debe tener en cuenta esta guía y se debe diseñar y planificar la intervención teniendo en cuenta el DUA, con el fin de la detección de posibles barreras que puedan surgir en una práctica docente inclusiva.

Hoy en día se está divulgando un nuevo método de enseñanza: la *pedagogía diferenciada*, que aparece en los años 70 por el francés Legrand, cuya metodología plantea modelos pedagógicos flexibles, con itinerarios personalizados y que diseña múltiples estrategias para las diversas formas de aprender que conviven en el aula: por ello, esta pedagogía está alineada con el DUA. Según Perrenoud (2019), citado en Elizondo (2024), la pedagogía diferenciada “implica una profunda evolución del sistema educativo, una nueva organización del trabajo, que a su vez requiere otra forma de ejercer la profesión y, por tanto, una formación de los docentes más especializada en didáctica, en evaluación, en gestión de la heterogeneidad, pero también un desarrollo de competencias colectivas a nivel de equipos y centros escolares”.

Entre las características de este tipo de pedagogía destacan su interés en las diferencias, asegurando que todo el alumnado tenga acceso al conocimiento y a las competencias, además, va dirigida a todas las etapas educativas y a la metodología utilizada dentro de ellas. No aboga por la enseñanza personalizada e individualizada del alumnado sino por una enseñanza basada en el multinivel de los conocimientos, para lo cual se requiere de una organización y planificación de los saberes a enseñar y las actividades a plantear, así como la organización de grupos de nivel o multiedad; en definitiva, esta modalidad de pedagogía requiere formación docente para conducir los procesos de aprendizaje.

El DUA como medida antes de la planificación curricular en la CAA

La tesis de los autores Booth y Ainscow, anteriormente planteada, sobre la conexión interrelacionada de la cultura, la política y las prácticas inclusivas se alinea estrechamente con el objetivo de determinar cómo el DUA puede generar transformaciones curriculares y responder a las necesidades del alumnado. Asegura que todas las actividades promuevan la participación de la totalidad del estudiantado y garantiza que tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativas y equitativas (Guerrero, 2024).

La LOE -modificada por la LOMLOE- subraya la importancia del diseño antes de la planificación del currículo educativo, utilizando para ello el DUA: este enfoque busca garantizar que la educación sea inclusiva y accesible para todas las personas, eliminando barreras y promoviendo la participación plena.

El DUA es un marco teórico, conceptual basado fundamentalmente en la eliminación de barreras y la consideración de que las barreras están en el diseño, no en el sujeto. En el marco educativo trata de guiar el diseño de métodos, estrategias, materiales y entornos flexibles que minimizan las barreras, adoptando la variabilidad humana y desarrollando el aprendizaje global. En este contexto, resulta fundamental analizar cómo el DUA puede contribuir a superar los desafíos que enfrentan las personas usuarias de la CAA, proporcionando estrategias y recursos que faciliten su acceso al aprendizaje y a una comunicación efectiva.

Del mismo modo, el DUA ha evolucionado y presentando diversas versiones que reflejan cambios estructurales y de contenido; la última versión DUA 3.0, ha ido incorporando cambios significativos para promover una educación más inclusiva y centrada en el estudiante y ampliando estrategias más claras y completas para los docentes (CAST, 2024).

Según Pasarín-Lavín (2024a), en su última actualización, el DUA 3.0 se define como “un marco educativo que guía el diseño de entornos de aprendizaje accesibles, inclusivos, equitativos y desafiantes para los estudiantes” y, además, elimina el término *aprendices expertos*. Por otra parte, cuenta con unas pautas como herramientas que ofrecen un conjunto de sugerencias para aplicar en cualquier área de estudio, garantizando que todo el alumnado pueda acceder y participar en oportunidades de aprendizaje significativas.

Barreras a tener en cuenta a la hora de implementar un sistema de comunicación aumentativa y alternativo (SAAC)

La comunicación es esencial para el aprendizaje en el aula, puesto que es el mecanismo por el cual el estudiantado se puede relacionar, así como también es el medio por el que se imparte la enseñanza, se genera el aprendizaje y se demuestran conocimientos y habilidades y los centros educativos necesitan disponer de recursos humanos y materiales para apoyar al alumnado que presente diversas barreras en la comunicación.

Cress y Marvin (2003), en un estudio en el que reflexionan sobre la implementación y el uso de la CAA en menores de tres años -dirigido a padres y a profesionales- señalaban falsas creencias sobre la CAA en edad temprana, acerca de su uso y la exclusión de dichos menores en la sociedad. A su vez, Ronski y Sevick (2005), proporcionan una descripción general de algunos mitos que han obstaculizado la inclusión de CAA en la prestación de servicios en la atención temprana. Así pues, se plantean afirmaciones como: que la CAA afecta al desarrollo del habla y del lenguaje; que hay que esperar a que el/la niño/a haya cumplido cierta edad cronológica para implementar SAAC o disponga de una serie de habilidades para poder obtener beneficios al intervenir con la CAA; que existe una jerarquía o rango de representación dentro de los SAAC (primero utilizar el objeto real, después usar fotografía del objeto real, una vez adquirido valerse de pictogramas, iconos más abstractos y después dar paso a la alfabetización); la restricción de los servicios de CAA a formas tecnológicas o simbólicas completas; o, incluso, renunciar a algunas formas de comunicar, en lugar de utilizar todas las posibilidades que pueda llevar a cabo la persona que emite la comunicación.

Beukelman y Mirenda (2012) afirman que la mayoría de barreras que se pueden encontrar a la hora de implementar un SAAC son barreras de oportunidad, las cuales limitan las oportunidades de comunicación del sujeto, son externas al usuario y las pone el propio entorno. Dentro de las barreras de oportunidades estos autores especifican aún más su tipología:

Destacamos las barreras políticas, donde se englobarían las leyes oficiales que regulan el contexto en que se encuentran las personas usuarias de la CAA. Si los apoyos políticos facilitan oportunidades de comunicación para el individuo con necesidades complejas, facilitarían su inclusión en la sociedad. Como inciso, cabe señalar que en España cada comunidad autónoma ostenta una normativa distinta con respecto a facilitar el recurso de apoyo al sujeto que lo necesite, de manera que pueda fortalecer su comunicación.

Por otra parte, hacemos constar las barreras prácticas, que tratan de procedimientos implementados en el ámbito escolar, en los lugares de trabajo, en la comunidad y/o en el entorno social más amplio y que restringen la comunicación y la participación de las personas que utilizan la CAA; este tipo de barreras también puede surgir cuando los/as profesionales carecen de la formación adecuada o, aun teniéndola, no colaboran con el resto de los/as miembros del equipo.

De igual forma, encontramos las barreras actitudinales, que se presentan cuando las personas albergan ideas y sentimientos negativos que las predisponen a actuar de manera que limitan las oportunidades de comunicación de quienes necesitan la CAA: su efecto es devastador sobre las oportunidades para mantener interacciones sociales significativas. Las actitudes negativas dan como resultado una disminución considerable de las expectativas y la exclusión de oportunidades educativas, laborales y de otros servicios.

Asimismo, se detectan también las barreras de habilidad, que ocurren cuando los/as interlocutores/as tienen adquiridas las competencias y el uso de la CAA y poseen técnicas adecuadas para la comunicación con usuarios/as de CAA. Un aspecto a tener en cuenta es el aumento del tiempo de espera para que la persona que usa la CAA pueda desarrollar el mensaje a comunicar, así como las habilidades para el modelaje las situaciones que van surgiendo en el día a día.

En definitiva, en la implementación de un SAAC pueden existir obstáculos como la existencia de una mala actitud por parte de la familia y/o profesionales, la escasez de capacitación en estrategias de enseñanza por parte de la familia y/o profesionales, la falta de coordinación en el entorno próximo del sujeto, así como la falta de expectativas (AlfaSAAC, 2024).

Según Gómez (2020), las barreras presentes en el entorno y los apoyos que hay disponibles pueden facilitar o inhibir la consecución de la competencia comunicativa. En algunas ocasiones, dichos apoyos disponibles pueden ser suficientes para despejar las barreras existentes y permitir que la persona consiga la competencia, aunque, en otros casos, se hace necesaria una intervención que incremente los apoyos y/o elimine las barreras.

Martínez et al. (2022), realizan un estudio en el que analizan las barreras y las actitudes de diferentes profesionales que trabajan en el ámbito de la CAA; los resultados obtenidos advierten de la presencia de obstáculos basados en la literatura y en falsos mitos, así como relacionados con las aptitudes y actitudes de profesionales, el entorno educativo, la formación de profesionales (tanto de especialistas como los/as que pertenecen al sistema educativo), y su falta de experiencia en la CAA.

En suma, la comunicación aumentativa y alternativa integral y la alta tecnología proporcionan los medios para expresar cognición, reemplazar comportamientos y utilizar una comunicación adecuada. Todas las personas son candidatas a la CAA si no pueden expresar sus deseos, necesidades, ideas, pensamientos y/o preguntas (Beukelman y Mirenda, 2005).

Conclusiones

Resulta fundamental que la formación continua sea una responsabilidad compartida por la totalidad del profesorado, no solo por los especialistas en pedagogía terapéutica (PT) y audición y lenguaje (AL). Todo el plantel docente, incluyendo el profesorado generalista, debe asumir la responsabilidad de adaptarse y evolucionar en sus prácticas educativas para asegurar una educación verdaderamente inclusiva. Esta inclusión de todo el cuerpo docente es esencial para comprender la creciente diversidad del alumnado, la integración de estudiantes con necesidades especiales y el uso de la CAA de manera efectiva. La falta de asunción de esta responsabilidad por parte del profesorado generalista ha contribuido a que la educación aún esté lejos de ser inclusiva en muchos centros educativos.

En la consecución de esta meta, para lograr una educación inclusiva y equitativa, los/as docentes deben participar activamente en la formación continua en atención a la diversidad y en la implementación de prácticas inclusivas en sus aulas. Dicha formación en CAA es crucial para crear entornos educativos inclusivos que respondan a las necesidades de todo el alumnado.

Tal y como hemos abordado en las páginas anteriores, el DUA propone unas pautas que se pueden desarrollar mediante prácticas pedagógicas en las aulas, sin embargo, en algunas ocasiones, puede que el desconocimiento de este enfoque se convierta en una barrera de acceso a una experiencia educativa, de igual forma, también propone una orientación para diseñar un currículo flexible e incluyente y desarrollar estrategias para satisfacer las necesidades de cada uno de los/as estudiantes.

La incorporación de la CAA en el ámbito educativo resulta esencial para garantizar la inclusión del alumnado, eliminando las barreras comunicativas y de participación en el aprendizaje. Para hacer efectivo este marco jurídico y normativo, es necesario que todos/as los/as profesionales, familias, y agentes públicos y privados realicen un esfuerzo conjunto para ofrecer y ampliar las posibilidades de comunicación de las personas con discapacidad, promoviendo así la oportunidad de ser escuchadas en igualdad de condiciones y de expresarse libremente como ciudadanos/as con pleno derecho.

El único requisito para acceder a la CAA es estar vivos, ya que la comunicación es un derecho básico como se establece en el artículo 19 de la Declaración Universal de los derechos Humanos, o en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el artículo 21, así como en la Constitución Española de 1978 en el artículo 20, donde se “protege el derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción”. La comunicación es un derecho básico y no existe habilidad previa que justifique retrasar el acceso a este derecho, es decir: la comunicación es la habilidad previa para el éxito académico, social y conductual.

Por tanto, las prácticas, cultura y políticas inclusivas coadyuvan en que las actividades en el aula y extracurriculares fomenten la participación de la totalidad de los/as estudiantes y valoren el conocimiento adquirido fuera de la escuela, garantizando que la inclusión sea el eje central en el desarrollo educativo, con el fin de mejorar tanto el aprendizaje como la participación social dentro de una comunidad múltiple y diversa.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Actas del Congreso Guztientzako Eskola Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Donostia-San Sebastián, octubre 2003.* (pp. 19-36). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- AlfaSAAC. (2024). *Comunicación Aumentativa y Alternativa y Lenguaje Natural Asistido.* <https://alfasaac.com>
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication. Managing severe communication problems.* Brookes.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2012). *Augmentative and alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs.* Brookes.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in school.* Centre for Studies in Inclusive Education.
- CAST (2024). Pautas de diseño universal para el aprendizaje, versión 3.0. https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_spanish_update_8142024.pdf
- Constitución Española. (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).
- Constitución Española. Reforma del artículo 49 de la Constitución Española, de 15 de febrero de 2024. (BOE núm. 43, de 17 de febrero de 2024).
- Cress, C. J., & Marvin, C. A. (2003). Common Questions about AAC Services in Early Intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(4), 254-272. <https://doi.org/10.1080/07434610310001598242>
- Elizondo, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación. Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 99-108. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714>
- Elizondo, C. (2024). *Diseñar hasta los límites: Estrategias para abrir nuevas posibilidades, retos y desafíos para todo el alumnado.* Octaedro.
- Gómez, M. L. (2020). *Comunicación simbólica. Comunicación aumentativa y alternativa.* Pirámide.
- Guerrero, M. C. (2024). *Hacia una educación inclusiva: Transformaciones curriculares a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) desde un enfoque diferencial, de justicia social y de derechos humanos en un Jardín Infantil de Bogotá.* [Tesis de maestría]. Universidad de los Andes. <https://hdl.handle.net/1992/74487>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 339, de 30 de diciembre de 2020).
- Martínez, L. M., Pacheco-Molero, M., Escorcía-Mora, C. T. y Gutiérrez-Ortega, M. (2022). Percepciones profesionales sobre las barreras para implementar un sistema aumentativo alternativo de comunicación de alta tecnología. *Bordón*, 74(2), 45-62.
- Ministerio de la Educación y Formación Profesional. (2022). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022. Informe español*. <https://stecyl.net/wp-content/uploads/2022/10/Panorama-de-la-Educacion-OCDE2022-Esp.pdf>
- Palacios, A. y Romañach, J. (2020). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 12(2/1), 43-54.
- Pasarín-Lavín, T. (2024a). *Atención a la diversidad. Transforma tu programación, transforma tu aula*. Autoedición.
- Pasarín-Lavín, T. (2024b, 12 de noviembre). DUA 3.0. Construyendo aulas inclusivas [conferencia]. *Actividades de la Universidad de La Rioja*. Logroño, España. <https://www.unirioja.es/actividades/dua-3-0-construyendo-aulas-inclusivas/>
- Romski, M. & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: myths and realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174-185.
- UNESCO. (2021a). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- UNESCO. (2021b). *Desde un comienzo: forjar sociedades inclusivas mediante la educación inclusiva en la primera infancia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378078_spa

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

Proyección de Identidades Fragmentadas. Proyecto de narrativa audiovisual

Fragmented Identities Projection. Audiovisual Narrative Project

Shaula Ortega Rodríguez

Universidad de Jaén

mariashaula.ortega@escueladeartejosenogoue.es

Recibido 20/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Resumen:

El presente artículo plantea la investigación de una narrativa retórica audiovisual a través del videomapping objetual aportando sensibilidad estética intersubjetiva con conceptos que nos hagan reflexionar, conocer y comprender las diferentes problemáticas sociales que afectan al individuo en la era digital, la sociedad de la información y la comunicación denominada por Zygmund Bauman (2017) como la modernidad líquida, y por Byung Chul Han (2021) como la transición de la Cosa a la No-cosa. El planteamiento de la temática parte de las diferentes problemáticas basadas en la construcción de la identidad influenciada por la cultura tecnológica imperante y enfocada desde un paradigma crítico creativo. Para ello se plantea una investigación basada en la práctica artística como fundamento de la construcción de nuestro conocimiento. Se aporta un paisaje epistemológico cargado de simbologías a través de la semiótica de los distintos lenguajes artísticos que reflejen las diferentes capas de nuestra realidad. La crítica y el uso de las tecnologías de la comunicación imperante en este proyecto parte de una reacción que promueve diferentes discursos que revelan las capas de realidad que son silenciadas o son menos visibles.

Sugerencias para citar este artículo,

Ortega Rodríguez, Shaula (2026). Proyección de Identidades Fragmentadas. Proyecto de narrativa audiovisual. Afluir (Extraordinario V), págs. 157-182, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

ORTEGA RODRÍGUEZ, SHAULA (2026) Proyección de Identidades Fragmentadas. Proyecto de narrativa audiovisual. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 157-182, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>**Abstract:**

This article presents an investigation into an audiovisual rhetorical narrative through object-based videomapping, providing intersubjective aesthetic sensibility with concepts that lead us to reflect, know, and understand the various social problems affecting the individual in the digital age, the information and communication society, defined by Zygmunt Bauman (2017) as "liquid modernity," and by Byung-Chul Han (2021) as the transition from "the Thing to the No-thing." The topic's approach starts from the various problems based on the construction of identity, which is influenced by the dominant technological culture and approached from a critical and creative paradigm. To this end, a research is proposed based on artistic practice as the foundation for the construction of our knowledge. An epistemological landscape is provided, filled with symbolism through the semiotics of different artistic languages that reflect the various layers of our reality. The critique and use of the dominant communication technologies in this project stem from a reaction that promotes different discourses, revealing the layers of reality that are silenced or less visible.

Palabras Clave: Videomapping, proyección de identidades, fragmentación, multiplicidad, estereotipos

Key words: sources, Videomapping, Projection of identities, fragmentation, multiplicity, stereotypes

Sugerencias para citar este artículo,

Ortega Rodríguez, Shaula (2026). Proyección de Identidades Fragmentadas. Proyecto de narrativa audiovisual. Afluir (Extraordinario V), págs. 157-182, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

ORTEGA RODRÍGUEZ, SHAULA (2026) Proyección de Identidades Fragmentadas. Proyecto de narrativa audiovisual. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 157-182, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

Introducción

En nuestra contemporaneidad, la interacción entre el ser humano y la tecnología ha alcanzado una intensidad sin precedentes, transformando radicalmente nuestras formas de comunicación, conocimiento y percepción de la realidad. Esta profunda reconfiguración social se inscribe en el fenómeno que Zygmunt Bauman (2017) denomina “modernidad líquida”, caracterizado por la volatilidad de los vínculos humanos y la fragilidad de las identidades personales en un entorno digitalizado, hipermediatizado y consumista. La omnipresencia de los dispositivos móviles y las redes sociales ha favorecido no solo una fragmentación de la experiencia individual, sino también una progresiva disociación entre cuerpo y mente, entre realidad física y mundo digital.

El presente artículo propone una reflexión crítica sobre estas dinámicas contemporáneas y sus efectos en los procesos de construcción identitaria, con el objetivo central en investigar cómo las narrativas retóricas audiovisuales, concretamente a través de proyectos de videomapping, pueden constituirse en herramientas para visibilizar y cuestionar las problemáticas derivadas del uso desmedido de la tecnología en la construcción de la identidad. A partir de la praxis artística fundamentada teóricamente, se despliega una propuesta de producción que explora las claves conceptuales, metodológicas y técnicas de la investigación artística entendida como un área legítima del conocimiento.

La iniciativa artística presentada, surge no solo como un medio de denuncia sino de reflexión crítica sobre el consumo exacerbado de tecnologías digitales y su impacto en el tejido social. Este trabajo busca contribuir a un diálogo amplio acerca de la necesidad de fomentar una educación crítica y consciente, orientada a un desarrollo humano integral donde la identidad y el bienestar prevalezcan frente a las lógicas instrumentales de consumo y producción de subjetividades.

La construcción teórica se apoya fundamentalmente en los conceptos de “sociedad líquida” de Bauman (2017) y en la crítica a la “sociedad del rendimiento” de Byung-Chul Han (2021), proponiendo un análisis de cómo ambas perspectivas se entrelazan para explicar la transformación identitaria en un mundo mediado por algoritmos, plataformas digitales y mercados simbólicos. En este marco, se plantea una serie de interrogantes que guían la investigación: ¿Cómo puede el arte contemporáneo servir como herramienta de conocimiento identitario? ¿Cómo influyen las tecnologías digitales en la percepción y configuración del yo? ¿Cómo construimos nuestra identidad? ¿Qué tensiones surgen entre el paisaje exterior, material y virtual, y el paisaje interior de los sujetos? ¿Cómo reconfigura la sociedad líquida la noción misma de identidad y pertenencia?

La hipótesis de partida sostiene que la identidad contemporánea se halla profundamente mediada por los flujos de consumo tecnológicos, influenciados por los medios de comunicación y la publicidad que continuamente nos lanzan propaganda de cómo debemos ser y vivir, así como la nueva forma de comunicarnos e informarnos están causando un cambio de paradigma en la noción de los conceptos de realidad y naturaleza.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

Objetivos

Este estudio tiene como finalidad principal analizar cómo las narrativas audiovisuales desarrolladas mediante la técnica del videomapping objetual pueden actuar como dispositivos pedagógicos críticos que interrogan la construcción de la identidad en la era digital. La investigación entiende la práctica artística no como una mera manifestación estética, sino como un saber situado que permite reflexionar sobre la subjetividad en tensión con las estructuras de poder mediático, económico y tecnológico.

Desde esta perspectiva, se busca establecer un diálogo entre teoría y práctica que posibilite una revisión crítica de los imaginarios contemporáneos, los deseos inducidos y las identidades prefabricadas propias de la sociedad de la aceleración y el consumo.

Asimismo, se propone revalorizar el videomapping como herramienta artística con capacidad transformadora, más allá de su uso como espectáculo, explorando sus posibilidades técnicas, simbólicas y narrativas para generar experiencias visuales que estimulen la autorreflexión y el pensamiento crítico.

En términos específicos, el proyecto se orienta a la creación de una instalación artística que visibilice los efectos de la tecnocracia sobre la subjetividad, mediante un lenguaje visual fragmentado y metafórico que representa la complejidad de la identidad contemporánea. La obra pretende, finalmente, convertirse en un medio de crítica cultural y en un agente de transformación social, abriendo espacios para la reconfiguración de nuestra forma de estar en el mundo.

Marco Teórico

Esta investigación se fundamenta en un enfoque crítico y filosófico que reflexiona sobre la relación entre la tecnología, el consumo y la construcción de la identidad en la sociedad contemporánea. El análisis se apoya en las aportaciones teóricas de autores como Byung-Chul Han (2021), Zygmunt Bauman (2017), José Luis Brea (2007), Walter Benjamin (2003), Marshall McLuhan (1969) y Richard Sennett (2008), quienes desde la sociología y la filosofía abordan las transformaciones culturales y subjetivas derivadas del uso de las nuevas tecnologías.

Desde estas perspectivas, se establece una relación entre el pensamiento crítico y la práctica artística, abordando cómo la tecnología configura hábitos de conducta y modos de identidad a través de dinámicas de consumo y espectáculo. La obra artística propuesta se sitúa como un ejercicio de crítica hacia una sociedad capitalista que mercantiliza la identidad, generando crisis subjetivas en un entorno dominado por el deseo, creando necesidades, la fugacidad y el vacío existencial. En este contexto, la felicidad se convierte en un producto que se persigue a través del consumo, diluyendo la otredad y promoviendo identidades fragmentadas, efímeras e híbridas.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

La técnica del videomapping, habitualmente empleada en el ámbito del espectáculo y el marketing, se reapropia en esta investigación con un enfoque conceptual y crítico, utilizándose sobre soportes cotidianos como bodegones, en contraste con las grandes proyecciones arquitectónicas.

A continuación, se exponen ciertos temas relevantes que contextualizan y fundamentan la temática a tratar.

El impacto de la revolución tecnológica

La revolución digital ha transformado profundamente la estructura de nuestra vida cotidiana, modificando las esferas social, económica, educativa y cultural. En las últimas dos décadas, la omnipresencia de las tecnologías de la información y la comunicación ha generado nuevas formas de construir la identidad, caracterizadas por la fragmentación, la inmediatez, la adaptabilidad y validación instantánea. Este contexto de aceleración tecnológica favorece la emergencia de identidades efímeras y múltiples, en constante transformación, que se configuran a partir del consumo de imágenes, estereotipos y roles sociales difundidos por los medios masivos.

La cultura contemporánea se sustenta en una lógica de visibilidad, donde lo visible se asocia con lo real y lo verdadero, como apuntaba John Dewey (1934) en "El arte como experiencia". En este escenario, los mass media y las redes sociales ejercen un papel determinante en la construcción simbólica del yo, promoviendo modos de vida y valores impuestos por el marketing, la publicidad y la industria del entretenimiento. Según Bauman (2000, 2007, 2017), el individuo se inserta en una sociedad líquida, regida por un sistema capitalista que fomenta la competencia y el individualismo, lo cual condiciona la construcción identitaria a partir de la identificación con "la otredad", es decir, con modelos y deseos externos.

Este panorama genera consecuencias psicológicas significativas, como ansiedad, estrés, y una creciente desconexión con la identidad privada y personal. La exposición constante a estímulos visuales e informativos favorece una cultura de la gratificación instantánea, afectando la atención, la concentración y el bienestar emocional. El individuo se convierte así en consumidor de tecnologías antes incluso de que exista una necesidad social real, contribuyendo a la obsolescencia programada tanto de los productos como de las propias identidades que estos productos promueven, como la creación de ciertos estereotipos, los influencer (Figura 1), que han marcado la construcción de la identidad del individuo en la sociedad.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

Figura 1. Fotogramas del videomapping. *Imágenes de la autora Shaula Ortega.*

La gran iconosfera continuamente nos lanza mensajes de consumo, de modos de vida e identidades que asumimos e identificamos como propios, nos vemos reflejados en imágenes de la publicidad, la televisión, el cine, carteles, fotografías de prensa, imágenes científicas, redes sociales etc...Construimos la identidad con fragmentos de la otredad, cogiendo de aquí y de allá ideas e ideales para configurar el yo como una identidad fugaz marcada por el fluir de la sociedad líquida de nuestra contemporaneidad continuamente cambiante.

En este contexto, el arte, y particularmente el videoarte, se postula como un medio de resistencia frente a los discursos hegemónicos, ofreciendo espacios de reflexión crítica. A través de lenguajes visuales alternativos, se pueden subvertir los códigos impuestos por la cultura dominante y generar nuevas narrativas que cuestionen el poder de la imagen, la hegemonía del espectáculo y la alienación identitaria promovida por el mercado.

Finalmente, fenómenos emergentes como el metaverso, la realidad virtual y la inteligencia artificial intensifican esta transformación, abriendo un nuevo paradigma en el que la realidad se amplifica y se complejiza. El uso de la realidad virtual inmersiva nos sumerge en un mundo paralelo, las tripas informáticas, como la caja negra que se designa en la metodología del diseño que considera al diseñador capaz de producir resultados en los que confía y que a menudo tiene éxito pero no es capaz de explicar cómo llegó a tal resultado.

En esta dinámica, no solo cabe preguntarse por el rol del ser humano como usuario de la tecnología, sino también por la medida en que es modelado por ella, domesticado por sistemas algorítmicos que orientan sus deseos, comportamientos e identidades. Como un fluir de partículas que conforman el cuerpo en permanente cambio diluido entre algoritmos como tras una cortina de humo (Figura 2).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

Figura 2. *Partículas modeladoras. Imágenes de la autora Shaula Ortega*

Construcción de la identidad

La identidad, entendida como el conjunto de características que definen a un individuo, se configura principalmente a través de procesos sociales, culturales y simbólicos. Si bien en la infancia se adquieren estructuras fundamentales de la personalidad que forman parte de la esencia del sujeto, en las sociedades contemporáneas este concepto ha evolucionado hacia una noción dinámica y relacional. La identidad ya no se percibe como una entidad fija, autónoma y unificada, sino como una construcción social influida por múltiples factores contextuales o circunstanciales. La manera en la que nos relacionamos y clasificamos constituye nuestra identidad. Así de igual modo el cómo se nos clasifica socialmente nos determina la identidad.

Desde una perspectiva posmoderna, la identidad se presenta como un proceso fluido y en constante transformación, caracterizado por contradicciones internas, fragmentación y multiplicidad de roles. Según Hall (2003), la identidad se define en relación con la diferencia, con la otredad y lo que el sujeto no es. Esta construcción identitaria implica tanto una dimensión personal como una social, el individuo se autodefine en un marco cultural compartido, donde internaliza significados sociales que configuran su subjetividad (Figura 3). El cuerpo, el pensamiento y nuestros actos dependen de la clasificación social que busca continuamente la validación.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

Figura 3. *Identidad híbrida. Imágenes de la autora Shaula Ortega*

En este sentido, la identidad se configura mediante mecanismos de autopercepción, narración y representación del yo. Se construye a partir de experiencias significativas, ancladas en estructuras sociales preexistentes que condicionan la interpretación de la realidad. Así, el consumo digital y los estereotipos mediatizados moldean las formas de autodefinición contemporáneas, generando incluso lo que podría denominarse "identidades digitales".

La sociedad de mercado y la identidad en crisis

En el contexto contemporáneo, la llamada *economía del conocimiento* ha subordinado el saber al servicio del mercado. Este paradigma económico ha transformado la educación, orientándola hacia objetivos productivos, instrumentales y competitivos, en detrimento de los enfoques humanísticos, artísticos o poéticos. El modelo tecnocrático dominante, representado por el triángulo del conocimiento, desplaza a las humanidades a un segundo plano, reafirmando el predominio de la funcionalidad económica sobre la formación integral del sujeto.

La sociedad de mercado persigue la adecuación del individuo a un entorno regido por la competitividad, el consumo y el entretenimiento en red. Esta lógica reduce la identidad a su utilidad económica y mediática, marginando las necesidades psicológicas y sociales fundamentales.

En una sociedad líquida, (Bauman, 2000) los cánones también deberían ser líquidos, cambiantes o disipativos, para dejar entrada a lo difuso y a lo que está en constante metamorfosis. Las culturas globales y locales interactúan de forma dialéctica, generando efectos de identidad diversos y a menudo contradictorios. Esta tensión se manifiesta en el debate actual entre identidades personalizadas versus anónimas, entre roles impuestos y elecciones libres, entre uniformidad cultural e individualización subjetiva.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

La pérdida de puntos de referencia sólidos contribuye a una inseguridad ontológica generalizada. La identidad se vuelve volátil y se construye a través de experiencias superficiales, mediadas por tecnologías que reemplazan la vivencia física por lo virtual. Así, las tecnologías emergentes, como las redes sociales, el metatarso y la realidad virtual, entre otras, modifican el modo de *ser* y *estar* en el mundo. Este desplazamiento ontológico tiene efectos directos sobre la subjetividad, el individuo se cosifica, se convierte en producto de consumo dentro de una lógica capitalista que instrumentaliza tanto los cuerpos como las experiencias. La figura del sujeto se diluye en un continuo experimento de identidades pasajeras, miméticas y desprovistas de autenticidad. Tal como plantea Byung-Chul Han (2021), vivimos en una era de *No cosas*, donde el ser queda eclipsado por el espectáculo del tener y parecer, y donde la hiperconectividad sustituye la experiencia reflexiva por un flujo constante e inagotable de estímulos.

Este proceso de disolución del ser puede observarse en la progresiva pérdida de interioridad. Frente a la sobreestimulación externa, se hace urgente una recuperación de la introspección y la conciencia crítica. Las metáforas de “cerrar los ojos” y “abrir los ojos” ilustran esta tensión entre la alienación digital y la necesidad de reconexión con uno mismo. Solo mediante un examen interior es posible resistir el vaciamiento identitario que impone el mercado.

El sujeto contemporáneo, convertido en una amalgama de voces, imágenes y deseos ajenos, se ve atrapado en una espiral de consumo simbólico que deja poca huella en la experiencia subjetiva. Se trata de identidades que se evaporan, que no cristalizan, que no habitan plenamente el presente. Así, el sistema de globalización no solo difumina las culturas y los referentes simbólicos, sino que amenaza con despojar al ser humano de su capacidad de reflexión, deseo propio y conciencia de sí. La impresión es que la aceleración y mutabilidad de la información nos hace llevar un ritmo sin pausa en el consumo de la otredad, necesitamos tomar conciencia para asimilar y cristalizar las experiencias para fortalecer la identidad que estamos construyendo para no tener esa sensación de vacío. que empuja al consumo despiadado por necesidad de llenar esa ausencia identitaria.

Ya nos anticipa Heidegger (1954) la renuncia del ser humano en pensar en el Ser para abandonarse en el cálculo técnico y la instrumentalización colectiva, renunciando a las proyecciones con la alteridad, abandonando la reflexión meditativa del sentido de todo cuanto es.

La sociedad del espectáculo y la construcción mediática de la identidad

El deseo del posmodernismo es abolir las fronteras del Arte y la vida, poner al espectador dentro de la propia obra, fusionando la cosa y su marca, el mapa y el territorio, el espectador en el espectáculo (happening), el paisaje en el cuadro (Land Art). Las nuevas tecnologías han llevado esta aspiración aún más lejos, al crear entornos virtuales inmersivos donde la experiencia estética se convierte en una vivencia sensorial envolvente y participativa. En este sentido, puede afirmarse que el proyecto posmoderno ha alcanzado su culminación con el arte

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

digital y las tecnologías de realidad virtual, al expandir el espacio artístico hacia la experiencia total del espectador.

En la actualidad, la representación de la identidad se produce en gran medida a través de las redes sociales, donde los individuos construyen y proyectan múltiples perfiles que se corresponden con diferentes roles sociales, donde la popularidad, el éxito y la apariencia cobran relevancia frente a otros, buscando la validación, el reconocimiento y la preocupación constante por la aprobación basada en la imagen.

Esta práctica se inscribe plenamente en lo que Guy Debord (1967) denominó *la sociedad del espectáculo*, basada en la producción y consumo de imágenes y representaciones que alienan a los individuos y los separan de la experiencia directa de la realidad. La sociedad del espectáculo deriva las imágenes y las representaciones en mercancías, las experiencias, actitudes, opiniones, relaciones, emociones y sentimientos se convierten en productos cuyo valor está en función de su capacidad para generar capacidad y espectáculo.

En este escenario, la identidad se configura como un proceso performativo que depende de la forma en que los sujetos son percibidos en el espacio público. La autoimagen y su aceptación por parte de una audiencia social se convierten en los elementos estructurantes de la subjetividad. La sociedad del espectáculo, por tanto, no sólo coloniza el espacio público, sino también la intimidad, que es reconfigurada como contenido mediático. La exposición de la vida privada se instrumentaliza para construir una identidad pública orientada a la validación social o al beneficio económico, en un proceso que puede llevar a la mercantilización de las relaciones humanas.

¿Realmente somos conscientes de cómo estamos construyendo nuestra identidad o sólo consumimos información por la propia inercia del sistema consumista, somos quienes queremos ser o de manera alienada somos producto de la propia oferta y demanda de los mensajes de consumo que continuamente nos bombardean de manera informativa? Si hoy en día lo que mayormente consumimos son datos y experiencias digitales y somos lo que consumimos, por lógica somos datos y experiencias digitales.

Cambio de paradigma en el concepto de realidad

El plano físico, lo que entendemos como realidad, se ve en controversia con el nuevo paradigma de la realidad virtual, cambios de valores que teníamos como durabilidad y estabilidad se van desestabilizando perdiendo sostén y firmeza.

Han (2021) nos habla de la desmaterialización del mundo actual, el tránsito de lo sólido a lo espectral, se desvanece nuestro mundo físico tendiendo a una realidad virtual, concretando que a más información habrá menos materia, enmarcado en un mundo digital donde ya no hay recuerdos sino datos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

En esta llamada *era de la información*, el sujeto contemporáneo consume datos de manera incesante y fragmentaria, sin posibilidad de cristalización ni integración profunda. La experiencia tiende a disolverse en una fugacidad que impide la solidificación del sentido, como si el sujeto actuara como un continente vacío que no logra albergar lo que transita por él, acumula sin apropiación, en la que lo vivido no deja huella.

El sujeto, inmerso en redes de información, imágenes, relaciones virtuales y vínculos algorítmicos, experimenta una progresiva pérdida de referencia sobre qué es lo real. La realidad es ahora mediada por interfaces digitales que no sólo representan, sino que *constituyen* la experiencia. Este proceso se intensifica en contextos como el *metaverso*, donde los límites entre lo virtual y lo físico se difuminan por completo.

Nos enfrentamos así a una forma de existencia *algorítmica*, en la que el sentido y la coherencia son desplazados por una lógica de datos que resulta en gran medida indescifrable para el sujeto.

En este escenario, el cambio de paradigma no es solo tecnológico, sino también antropológico y existencial. El modo de habitar el mundo se redefine a partir de la sustitución de la experiencia directa por representaciones digitales, lo que provoca una transformación profunda en nuestra manera de ser, percibir y relacionarnos.

Sociedad de la información

En la actualidad, la información ha dejado de ser un privilegio reservado a unos pocos para convertirse en un flujo constante y accesible a todos. Esta democratización ha derivado en una saturación informativa que provoca desorientación, desinformación y una creciente incapacidad para distinguir lo real de lo ficticio. Han (2016) describe esta condición como una “sociedad del cansancio”, donde el exceso de estímulos anula la capacidad reflexiva y de experiencia profunda.

La *infoesfera*, término desarrollado por Han (2021), representa un entorno donde la realidad es sustituida por representaciones digitales sin anclaje en la experiencia física. La información, que debería ser emancipadora, se transforma en un dispositivo de control simbólico: inmaterial, efímero y desvinculado del cuerpo. La experiencia, mediada por pantallas y algoritmos, se convierte en un simulacro que reemplaza el contacto con la realidad tangible, ya no volcamos nuestras emociones, recuerdos y experiencias significativas en el fetiche denominado cosa, sino que es la información la que nos traspasa como una flecha pero sin dejar huella que cristalice, quedándose en la capa más superficial. En este contexto, la identidad deja de construirse en relación con objetos o lugares, y pasa a formarse a partir de datos, imágenes y elecciones digitales.

Para Hegel el espíritu es trabajo, es mano, pero ahora en la era digital, esa mano emancipada del trabajo es sustituida por las máquinas que sugieren una forma de vida que se asemeja más al juego. Flusser anticipó este cambio al describir al *homo ludens*, un ser humano que ya no usa las manos, quedando inactivo, ahora elige y consume (Flusser, citado en Han, 2021).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

La acción se sustituye por la elección, la pulsión del dedo sobre la pantalla, navega por él sin actuar, presionará las teclas para satisfacer sus necesidades, su vida será un juego, ya no quiere poseer nada, sino experimentar y disfrutar. La información no es tan fácil de poseer como las cosas. Ahora no poseemos sino que necesitamos acceso a la información.

Asimismo, el capitalismo de la información transforma lo inmaterial en mercancía. Hoy en día la información condiciona la formación de nuestra identidad. Nos autoproducimos en los medios sociales, nos escenificamos a nosotros mismos, nos representamos en función de la información que consumimos. Las relaciones humanas, las emociones y hasta la vida misma se digitaliza y comercializa convirtiéndose en mercancía. Las redes sociales actúan como escenarios de autoproducción identitaria, donde el yo se representa de acuerdo con patrones de consumo y tendencias visuales. Esta identidad líquida, fragmentada y mutable opera bajo la lógica de la visibilidad, el *like* y la reproducción acrítica de contenidos, considerando la información como la realidad, susceptible a la duda de fake o verdadero, es pornográfica, no seduce, la información es monótona, lisa y plana, mientras que la imagen erótica despierta la fantasía con sólo cerrar los ojos, el ruido de la información impide experiencias de presencia, e incluso revelaciones con momentos de silencio, (Han (2021).

El apropiacionismo y el consumo de las imágenes que se mercantilizan como la moda, influencers y tendencias, forman parte de la representación idealizada de la realidad que replicamos con la más grotesca realidad construyendo una identidad mutante a modo de collage de identidades múltiples.

Sociedad de la comunicación

Los avances tecnológicos provocan cambios sociales que dificultan la captación de la realidad social, dando lugar a nuevas realidades sociales y comunicativas que obligan a ser objeto de estudio en lo que refiere a su influencia y relación entre el individuo, la sociedad y construcción de la realidad. Las redes sociales digitales, los vídeos en línea, los memes, los streams, los likes y otros formatos visuales han transformado la forma en que nos relacionamos con la información y cómo nos constituimos como sociedad.

Autores como MacLuhan (1964) afirman que los medios de comunicación modifican profundamente la percepción de las personas y la vida social. El auge de las nuevas tecnologías de la comunicación ha hecho que se pase de los mass media como canal de comunicación unidireccional al apogeo de la comunicación interactiva de acceso global a tiempo real por la difusión de internet, causando un gran impacto y cambios significativos en el modo de relacionarse, transformando la estructura temporal de la vida social, dominando la vida social y provocando cambios de valores, conductas y cambios culturales.

Vivimos en la aldea global, donde casi no existen fronteras comunicacionales y la información es compartida permitiendo una universalización que por un lado nos facilita la vida y por otro tiene consecuencias negativas, como el desvanecimiento y la colonización de la identidad local y las tradiciones propias de una cultura determinada. Tendemos a asumir culturas diferentes, identidades ajenas por el proceso de identificación con lo ajeno, por la

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.232>

seducción de lo diferente y la necesidad de llenar un vacío identitario, asumiendo estereotipos proyectados desde los medios de comunicación de masas tan presentes en nuestra cotidianidad como son la televisión e internet. Los mensajes adquieren el don de la omnipresencia, formando un yo saturado e incapaz de asimilar tanta información y estímulos que comunican los medios como proyecciones identitarias. Los medios de comunicación constituyen un depósito de símbolos y valores con los que los individuos se vinculan para conformar su identidad individual y colectiva.

El caso es qué valores se están comunicando, cuando estos medios de comunicación están en manos del poder económico, con unos intereses cada vez más alejados de las humanidades sin despertar el sentido crítico de mejora, de conciencia y conocimiento de uno mismo y del mundo que nos rodea, alienados en el mundo del espectáculo, permanentemente entretenidos, aburridos y despistados como estrategia de consumo.

El gran despliegue de los diferentes avances tecnológicos en la comunicación ha generado la aldea global y la llamada sociedad del conocimiento, un conocimiento “democratizado” para la mejora de la economía y la productividad del sistema capitalista. Un esquema social tecnócrata que modela la identidad del ciudadano para que encaje en la estructura de mercado impuesta por el poder económico, reducida la identidad a los paradigmas de la profesionalidad, la celebridad, el entretenimiento en red y las necesidades de los mercados.

Debord (2009) argumenta que los medios de comunicación masivos, a través de su capacidad para difundir imágenes y representaciones a gran escala, actúan como un instrumento de control y manipulación social. Los medios de comunicación crean una realidad simulada que nos aleja aún más de la realidad concreta y nos mantiene en un estado de pasividad y conformismo.

La identidad cosificada

La cosificación, entendida como la reducción de la persona a objeto de uso o consumo, es analizada por Byung-Chul Han (2021) desde la oposición entre “cosa” y “no-cosa”. La “no-cosa”, entendida como información digitalizada e inmaterial, sustituye la materialidad de la cosa, generando una pérdida de profundidad en la experiencia perceptiva. La cosa, como misterio y campo ciego de la representación, escapa al orden simbólico de la transparencia y la hipercomunicación, instaurando una ruptura entre el ser humano y su entorno.

En este contexto, la obra de arte es reivindicada como cosa sensual y significativa, en contraposición al consumo narrativo plano y pornográfico de la novela. Heidegger, por su parte, valora la escritura manual como forma de pensamiento y resistencia frente al orden digital, diferenciando la mano, símbolo del trabajo y el sentido, del dedo, mera herramienta de cálculo y elección mecánica. Esta distinción fundamenta su crítica a la desmaterialización del mundo en la era digital, que lleva al hombre a convertirse en puro flujo de información sin arraigo. Las cosas últimas serán arrumbadas, nos encaminamos a una era trans y post humana en el que la vida humana será puro intercambio de información, siendo la digitalización el camino hacia la anulación de lo humano, para hacerse absoluto, convertirse en datos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

Los rituales y los objetos queridos, según Han, estabilizan el sentido de la vida mediante la repetición y el ritmo, hoy anulados por la compulsión productiva del capitalismo informacional. El ruido constante de datos rompe la interioridad y desacraliza el mundo, promoviendo una hipercomunicación que obstaculiza el silencio, condición esencial para el pensamiento, el deseo y la subjetividad. El silencio, los ojos cerrados incitan a la fantasía. Sin fantasía sólo hay pornografía, en cambio, lo erótico se hace realidad cerrando los ojos. Sólo el silencio, la fantasía, abre a la subjetividad los profundos espacios interiores del deseo., cerrar los ojos es hacer hablar a la imagen en el silencio.

El problema de la hiperconectividad digital es que no tenemos tiempo de cerrar los ojos, se pierde el silencio y la atención profunda. El mundo está plagado de anuncios, contaminado de residuos materiales, comunicación e información. Todo grita para llamar la atención, todo quedará inundado de signos. Los bienes de consumo vienen ya cargados de emociones e ideas preconcebidas que se imponen al consumidor, apenas cabe nada de la vida personal.

En esta lógica, Benjamin (1994) ensalza al coleccionista como figura utópica que restituye valor simbólico a las cosas, en contraposición al consumidor que las agota. Marx ya había advertido sobre la alienación del trabajo y la conversión del sujeto en mercancía, proceso que Han actualiza al señalar cómo las identidades mismas se cosifican, se venden y circulan como productos en un mercado de experiencias efímeras y obsoletas. Pensemos en el robo o cesión de datos personales sin autorización de Facebook, es un acto de “venta” de identidades. Las identidades al convertirse en productos de compraventa, han tendido al deseo de ser poseídos como una cosa. Pero al ser identidades fugaces y efímeras no llegamos a poseer, la cosificación tiene un tiempo de obsolescencia programada, con un tiempo de autodestrucción que se esfuma antes de asentarse como cuerpo y como cosa. demasiada identidad, demasiadas máscaras, demasiada diversidad, demasiadas voces y rostros en permanente comunicación. Un espectáculo de máscaras desorientador que nos hace no reconocer nuestro propio rostro. Foucault (2001) y el imaginario del monstruo ilustran esta desorientación identitaria, cuya solución radica en una imagen cognitiva, no especular, del rostro: una proyección interior más que una representación óptica.

La transición hacia un mundo de no-cosas, donde la información desborda lo material, la digitalización desmaterializa y descorporeiza la realidad, los medios digitales sustituyen la memoria, quedando nuestros recuerdos almacenados en la nube, conquistando el nuevo espacio digital como receptáculo de nuestras vidas. Se redefine al sujeto como dato explotado y vigilado, algoritmos controlados, enmascarando la dominación bajo la ilusión de libertad. El smartphone, como objeto transicional (Han, 2021), encarna esta paradoja: conecta pero fragmenta, ofrece seguridad a costa de atención y otredad.

El sistema neoliberal explota la libertad mediante la lógica del consumo personalizado y la hiperconectividad, desplazando el valor de uso por el valor simbólico-informacional cada vez más adictivo y dependiente. El storytelling de marca reemplaza la experiencia vivida por simulacros emocionales, instaurando una economía de la experiencia en detrimento del vínculo auténtico con las cosas.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

El videomapping

El videomapping constituye una técnica audiovisual emergente que combina realidad y virtualidad mediante la proyección de imágenes en movimiento sobre superficies físicas, generando experiencias inmersivas de gran impacto sensorial. Esta práctica se ha expandido en ámbitos como la publicidad, las artes escénicas, el patrimonio arquitectónico y eventos culturales, incidiendo en el imaginario colectivo urbano con una estética aún en proceso de exploración.

Desde el punto de vista técnico, el videomapping consiste en mapear digitalmente objetos tridimensionales mediante software especializado, ajustando visuales en tiempo real para que coincidan con la superficie proyectada. En tanto digital, el videomapping es un fenómeno de codificación y recodificación, configuración y reconfiguración, de apropiación y resignificación de contenido y tecnología. Este proceso convierte la luz y por ende la oscuridad en materia prima creativa, alterando la percepción espacial del espectador. La experiencia es multisensorial, ya que suele integrar imagen, sonido y espacialidad, articulando un fenómeno de codificación y reconfiguración visual que reconfigura el lenguaje mediático contemporáneo.

Esta vestidura espectacular a partir del diseño y las nuevas tecnologías de visualización genera una fórmula de alta efectividad comunicativa, lo que ha derivado en su creciente utilización por la publicidad de las grandes marcas internacionales generando una mayor visibilidad y desarrollo de esta práctica en los últimos años.

El videomapping se inserta en una lógica de remix cultural y medial, heredera de prácticas como el VJing, en la que se manipulan y superponen imágenes y videos en tiempo real. Esta hibridación técnica y estética lo sitúa como un lenguaje visual autónomo que, como señala Debray (1994), se diferencia del cine por operar bajo el principio de placer más que de realidad. Así, el videomapping se convierte en un medio de masas efímero, no reproducible, que depende de la relación entre espacio, tecnología y percepción.

Técnicamente, requiere equipamiento específico, como proyectores LED o láser, seleccionados según sus especificaciones ópticas (luminosidad, contraste, resolución, óptica intercambiable). La proyección se optimiza con parámetros como *keystone*, *lens shift*, *focus* y *zoom*, y su eficacia depende también del uso de códecs de compresión apropiados (como H.264 o DVX en programas como Madmapper o Resolume), capaces de mantener la calidad visual en tiempo real.

En suma, el videomapping emerge como una forma estética y comunicacional híbrida, propia de la cultura digital contemporánea, que combina arte, técnica y espacio en una experiencia sensorial expandida. Su potencial reside en la capacidad de generar nuevas formas de percepción, apropiación del entorno urbano y producción simbólica.

Artistas relacionados

Esta investigación se sustenta formalmente en las obras de tres artistas contemporáneos cuyas prácticas interdisciplinarias dialogan con los ejes conceptuales del proyecto: Marina Núñez, Tony Oursler y Ryoji Ikeda.

Marina Núñez

Artista multidisciplinar, aborda en su obra temas como la identidad múltiple, el cuerpo híbrido y los estereotipos de género. La conexión con este proyecto radica en su reflexión sobre la construcción de la identidad en relación con la tecnología y la alteridad, así como en el uso de nuevos medios aplicados al arte contemporáneo.

Tony Oursler

Referente del videoarte y la instalación multimedia, explora críticamente temas como la alienación mediática, la manipulación social y la fragmentación de la memoria en la era postmoderna. Su trabajo dialoga directamente con esta investigación tanto en lo temático, la influencia de los mass media, como en lo formal, la proyección sobre superficies tridimensionales.

Ryoji Ikeda

Compositor visual y sonoro japonés, reconocido por su aproximación algorítmica y minimalista a la estética audiovisual. En relación con este proyecto, Ikeda aporta un enfoque centrado en la codificación algorítmica de lo sensorial, el uso del número como elemento estético y conceptual, y la saturación informativa como fenómeno que puede leerse en clave foucaultiana o haniana.

Metodología

La metodología de esta investigación se sustenta en el enfoque de investigación-creación, que fusiona la teoría crítica con la práctica artística como un método legítimo para la producción de conocimiento. Este enfoque es especialmente pertinente para el análisis de problemáticas contemporáneas como la construcción de la identidad en la era digital.

Partiendo de la metodología proyectual basada en Bruno Munari (1983), comenzaremos organizando las operaciones necesarias en un modo lógico basado en la experiencia. Las diferentes fases a llevar a cabo son: planteamiento del problema, definición del problema y subproblemas, recopilación de datos, análisis de datos, creatividad, materiales y tecnología, experimentación, maquetas, verificación, ejecución, solución (Bruno Munari, 1983). El proceso metodológico se estructura en las siguientes fases.

Investigación Documental y Conceptual

Esta fase se basa en una revisión exhaustiva de fuentes secundarias y terciarias para establecer el marco teórico del proyecto.

- **Investigación Secundaria.** Se realizó una búsqueda bibliográfica de autores clave en campos como la filosofía, la sociología y los estudios culturales. Se profundizará en las obras de Byung-Chul Han, Zygmunt Bauman y otros autores que analizan el impacto de las tecnologías en la sociedad, con especial énfasis en conceptos como "la no-cosa", la "sociedad del cansancio" y la "cosificación".
- **Investigación Terciaria.** Se llevó a cabo un análisis comparativo de los conceptos extraídos de las fuentes para identificar nexos y puntos de encuentro. Este proceso ha sido fundamental para la formulación de los conceptos clave del proyecto, que se interpretarán y traducirán en el lenguaje audiovisual.
- **Referentes Artísticos.** Se estudiaron las obras de artistas como Marina Núñez, Tony Oursler, Bill Viola y Ryoji Ikeda, cuyas prácticas conceptuales y formales sirvieron de inspiración y validación para el uso del arte audiovisual como herramienta de investigación.

Investigación primaria

Esta fase es el núcleo del método de investigación-creación, donde la práctica artística se convierte en el motor de la investigación.

- **Investigación Autonarrativa.** El punto de partida es la experiencia personal de la investigadora como sujeto y objeto del consumo tecnológico. Esta perspectiva interna y situada sirve como enfoque heurístico para la exploración de la problemática.
- **Producción del Videomapping.** Se realizó la creación y producción de la obra de videomapping. Esta fase experimental se centró en el desarrollo de un nuevo lenguaje narrativo audiovisual que, a través de la apropiación, el remix y la proyección en diversas superficies, establece un diálogo entre el espectador, la obra y el soporte físico. La obra se concibe como una narrativa fragmentada y múltiple, donde cada pieza contribuye a un concepto unificado.

Resultados

La temática desarrollada para el proyecto de videomapping es la influencia del consumo tecnológico como constructor de identidades, un consumo que está en manos de las políticas económicas que ponen como señuelo al deseo para provocar un consumo y un ritmo de vida exacerbado que genera una crisis identitaria a niveles individuales y globales.

Para presentar la conceptualización de la temática se ha realizado una videoinstalación de videomapping objetual que dé pie a la reflexión sobre la construcción de nuestra identidad, cuya grabación podrá verse a través de un enlace QR que se mostrará más adelante.

Hallazgos en torno a los elementos estéticos y tecnológicos

Se han realizado tres sesiones, llamadas test, para analizar las diferentes posibilidades de tratamiento de imágenes y estudio de diferentes superficies y materiales de proyección para tomar la mejor decisión. Se proyectó sobre, botes de cristal, botes de plástico, cajas de papel

Tabla 1.

Evaluación de materiales utilizados en la proyección video mapping. Test 1

Material	Observaciones	Resultado obtenido
Cajas de papel blancas	Permiten jugar con distintas caras para proyectar diversas imágenes	Buenos resultados
Botes de plástico	Atenúan mucho los colores de la imagen	Resultado pobre
Botes de cristal	Mejor acabado, aspecto holográfico; llevan papel blanco en el interior para optimizar la proyección	Mejor resultado, seleccionado como material final
Elementos gráficos y colores contrastados	Funcionan mejor para proyecciones efectivas	Mejora la visibilidad y el impacto visual

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

Nota. La elección final del material para la instalación fue el bote de cristal transparente, por su capacidad de ofrecer un acabado más nítido y visualmente atractivo. Se cambia la idea por floreros y cúpula de cristal como soporte definitivo.

A continuación en la siguiente tabla se procede a intervenir los soportes con diversos materiales para ver si la imagen queda más nítida. Se prueban con diferentes tipos de vinilos transparentes y opacos, como forro para libros, vinilos con textura para cristales, vinilo para pared, acetato y papel vegetal.

Tabla 2.

Evaluación de tipos de vinilos proyectables. Test 2

Material	Resultado obtenido	Observaciones adicionales
Vinilo transparente	Imagen muy tenue	Descartado
Vinilo semi traslucido para cristal	Imagen muy tenue	Descartado
Vinilo opaco blanco para pared	Buen resultado	Aporta mayor visibilidad
Papel vegetal	Imagen muy tenue	Descartado

Nota. Ningún material ofreció un resultado plenamente satisfactorio. El papel continúa siendo el soporte que proporciona mejor visibilidad, junto con el vinilo de pared.

La siguiente tabla muestra la evaluación de la comparativa investigada de dos tipos de vinilos especializados en proyecciones holográficas en retroproyección.)

Tabla 3.*Comparativa de materiales y decisiones de soporte final. Test 3**Pruebas realizadas**Decisiones tomadas*

<i>Pruebas realizadas</i>	<i>Decisiones tomadas</i>
Comparativa entre vinilo de pared en jarrón invertido y pantalla holográfica PET en campana	Se seleccionan cuatro soportes definitivos: dos jarrones de cristal invertidos, una campana y un bote circular con vinilo holográfico
	Proyecciones con vinilo PET en jarrón invertido

Nota. Las pruebas visuales permitieron identificar combinaciones materiales-dispositivo más eficaces en términos de visibilidad y efecto proyectual.

Contenidos semióticos

A continuación, se explican los contenidos semióticos de los visuales y del sonido más destacados que se repiten a modo de loop creando un ritmo y una estructura narrativa del eterno retorno.

La instalación tiene una carga conceptual basada en el filósofo Byung-Chul Han (2021), quien trabaja sobre las quiebras del mundo de hoy, definiendo nuestra sociedad como un tránsito entre la Cosa y la No-Cosa.

La selección de los soportes de cristal donde se proyectan los visuales serían “La Cosa”, fría y cristalina, cargada de contenido en el momento que es receptáculo de la luz del proyector y la “No-Cosa” es la propia proyección, los datos, la información de imágenes digitales proyectadas. Si no hay luz, no hay información lumínica que pueda contener los soportes.

Los soportes floreros se encuentran boca abajo, ya no pueden contener lo que le da su utilidad nata, pero adquiere otra funcionalidad, la de albergar la señal digital de manera transitoria.

Los visuales comienzan con una cascada de partículas que dan forma a las diferentes identidades contenidas en los recipientes cristalinos. La nube de partículas materializa el cuerpo, la identidad digital. Una identidad líquida, efímera y transitoria.

Hay recursos que se repiten en la continuidad del tiempo como el pez dorado, simbolizando el deseo, como la metáfora del señuelo de la zanahoria para guiar al burro como el deseo que nunca llega a alcanzar, para poder encarrilarlo por el camino deseado. En la sociedad

líquida en la que vivimos, como designa Zygmund Bauman (2017) el símbolo del deseo manipulado en los visuales se representa con el pez Koy.

El continuo abrir y cerrar los ojos, invitando a realizar una reflexión, una mirada interior, una llamada a la conciencia de cómo estamos construyendo nuestra identidad influenciada por el consumo exacerbado.

Una identidad se va conformando con fragmentos de la otredad a través de la fluidez de partículas que son activadas por la presencia de unas manos que desaparecen y dan lugar a una cortina de humo, identidades híbridas que van mutando hasta su disolución en la caja negra de algoritmos binómicos. Construimos nuestra identidad desde estereotipos marcados, estereotipos fugaces que no da tiempo a asimilar y apenas quedan ni en la superficie de la piel por su rápida actualización.

Capas de imágenes y sonidos editados y manipulados que resignifican las originales imágenes apropiadas de galerías para contextualizar los conceptos expuestos.

Sonidos y voces informáticas se lupean para crear un paisaje que fortalece el significado de la pieza con una estética electrónica relacionada con la moda y el diseño.

5.3. Requisitos técnicos

El proyector: En el videomapping, se opta por una estrategia de microproyección que contrasta con los estándares del mapping arquitectónico, los cuales emplean proyectores de alta potencia (alrededor de 12.000 lúmenes). En su lugar, se recurre a un pico proyector LED de 300 lúmenes con resolución HD 1080p, sostenido por un trípode que permite ajustar su altura.

Soporte de proyección: La superficie de proyección está compuesta por cuatro objetos cristalinos, dos jarrones, una cúpula y una esfera, dispuestos sobre una mesa.

El espacio: Para garantizar la correcta visualización de las imágenes proyectadas, se requiere un espacio exento de contaminación lumínica, que permite una visión en 360 grados alrededor de los objetos, situados a dos metros del proyector para facilitar la retroproyección.

5.4. Producción de contenidos

Se han elaborado cuatro piezas visuales: dos vídeos de siete minutos de duración y dos loops de imágenes con la misma temporalización. Estas composiciones audiovisuales estarán estructuradas retóricamente, recurriendo a metáforas visuales que aborden la problemática conceptual del proyecto, la cual gira en torno a la crítica del consumo tecnológico y la cosificación contemporánea. Aunque las proyecciones se presentan en distintos soportes de manera simultánea a modo de cuatro canales, la transmisión será técnicamente en monocal.

Complementariamente, se desarrollará una pieza sonora de siete minutos, concebida como paisaje sonoro inmersivo que acompaña y contextualiza el discurso visual, reforzando la dimensión crítica del montaje.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

Desarrollo del videomapping

Para el desarrollo de la obra, se han seguido diferentes fases; preproducción, producción, postproducción y lanzamiento del VideoMapping.

Fase de preproducción

1. Se realizan unos primeros bocetos en Adobe Illustrator para estudiar las proporciones entre los diferentes soportes de proyección, con la idea de estudiar posibles composiciones.
2. Hay que tener en cuenta que el enfoque del proyector está limitado a una única distancia por lo que la disposición de los soportes, si nos interesa que estén todos enfocados, deben ir a la misma distancia en línea recta.
3. En la (Figura 4) se ha realizado un boceto previo de la colocación del pico proyector respecto a la composición de los soportes registrando las medidas de este caso en concreto.

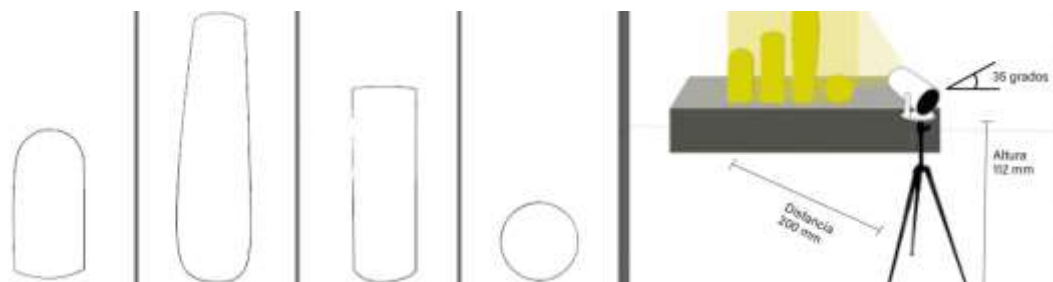


Figura 4. Boceto de la colocación del pico proyector respecto a los objetos proyectados. Imagen de la autora Shaula Ortega.

4. Se digitaliza la realidad, se parte de la fotografía de los soportes para ajustar proporciones exactas de éstos para realizar las máscaras de recorte y mapeado.
5. Se estudia la disposición de los soportes y los videos que se proyectan en ellos:
 - Contenedor 1: Visual máscaras modelo
 - Contenedor 2: Visual Influencer
 - Contenedor 3: Visual amalgama de likes
 - Contenedor 4: Visual deseo- control
6. Búsqueda de imágenes y audios de galería propia recabada durante años de bancos de imágenes de libre derechos de autor que han sido editadas en After Effects y Premiere. La selección de audios e imágenes se ha realizado en base a una estética que refleje el mundo de la moda, el diseño y la tecnología.
7. Preparación de soportes cristalinos con vinilos holográficos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

Fase de producción

Edición y montaje de visuales y audio en After Effects y Premiere. Se trata de crear una narrativa fragmentada en la que la continuidad, sea creada por la repetición de planos y recursos, llamados loops. Los loops tanto en audio como en imagen crean una secuencia de repetición que aúna las diferentes partes en un todo. Se realiza la base de los cuatro visuales en diferentes líneas de tiempo conforme a los cuatro fragmentos narrativos de cada soporte; creación de identidad con modelo de identidades híbridas, influenciar en la realidad virtual, la seducción del like y el control del deseo.

Fase de Posproducción

Edición de superposición de capas, recortes a modo de collage, efectos (Figura 5) etalonaje de color.

Los videos se exportan en formato vertical 1080p por 1.920p, formato estrella de muchas redes sociales y proporción de los contenedores de vidrio. En esta fase es donde todo cobra sentido al recortar y superponer capas de diferentes identidades.

Parte de la fase de posproducción se realiza en directo con el lanzamiento de los visuales proyectados.

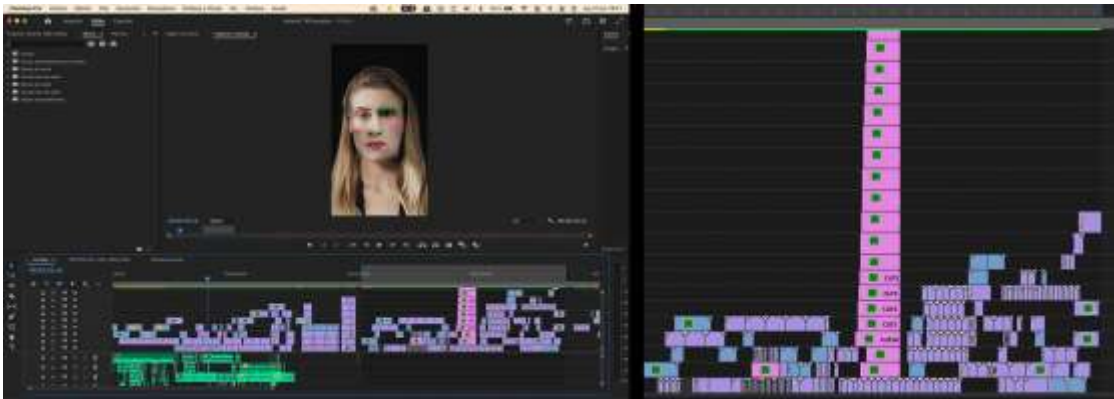


Figura 5. Imágen de la posproducción del audiovisual *Eros Constructor de identidades*. Imágenes de la autora *Shaula Ortega*.

Se toma la decisión de preparar los visuales para que puedan proyectarse en monocal y con desbordamiento de la imagen para crear una atmósfera a su alrededor y la imagen no quede encerrada en los soportes y no lanzarlo desde el programa en directo para que se pueda exponer a expensas de alguien que lo maneje. (Figura 6 y 7)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.232>

Figura 6 y 7. *Imágen de la posproducción del audiovisual Eros Constructor de identidades. Imágenes de la autora Shaula Ortega.*

Conclusiones

La práctica artística, como área del conocimiento, juega un papel fundamental en la construcción de la realidad contemporánea y en la reflexión crítica sobre nuestra identidad y entorno. A través de la creación artística, se generan espacios de cuestionamiento que permiten a los individuos explorar y entender la complejidad del mundo en el que viven, especialmente en un contexto marcado por la digitalización y el consumismo.

La intersección entre teoría y arte permite a los espectadores cuestionar su identidad en la era digital. Así, integrar el arte en la educación puede fortalecer el pensamiento crítico y la comprensión de las dinámicas contemporáneas. De igual modo la relación entre tecnología y arte se ha demostrado ser mutuamente enriquecedora, generando a través de la crítica social, un espacio de discusión donde el arte se convierte en refugio y espejo de la experiencia humana contemporánea.

Esta investigación plantea que el videomapping, más allá de su función espectacular, constituye una forma de mediación simbólica que permite explorar críticamente las transformaciones ontológicas, epistemológicas y socioculturales propias de la sociedad de la información. Al intervenir en la relación entre cuerpo, imagen y tecnología, esta práctica visual híbrida evidencia tensiones entre lo material e inmaterial, entre la experiencia física y la virtualidad (Han, 2021).

El video mapping se sitúa en el cruce entre la estetización mercantil del espacio y su potencial de resignificación poética. Desde la perspectiva de Benjamin (1936), esta forma de reproducción técnica puede diluir el aura del objeto artístico, pero también actualizar su función

crítica y simbólica. El dispositivo empleado en esta investigación, de proyección en objetos cristalinos y entorno sonoro envolvente, busca precisamente interrumpir la lógica del consumo visual masivo, generando una experiencia estética reflexiva. Se podría interpretar según la visión de Foucault (1975) y Marx (1867) que el videomapping es una tecnología de poder que participa en la producción de subjetividades al organizar regímenes de visibilidad. Así, el sujeto espectador se convierte en consumidor de experiencias estéticas prediseñadas, reforzando la lógica de la cosificación y la estetización capitalista. Esta problemática converge con la crítica de Bauman (2000) sobre la fragilidad de los vínculos en la modernidad líquida.

No obstante, esta práctica artística también abre posibilidades para una resistencia simbólica en su articulación entre lo visual, lo sonoro y lo objetual. El videomapping puede funcionar como herramienta de producción de sentido colectivo, al integrarse en contextos educativos, permitiendo potenciar el pensamiento crítico y la formación de sujetos capaces de cuestionar su realidad socio-técnica.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.232>

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Paidós.
- Benjamin, W. (1994). *La obra de arte en la época de su reproducción técnica*. En *Discursos interrumpidos*. Planeta Agostini.
- Debord, G. (2009). *La sociedad del espectáculo*. Pretextos.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen: Historia de la mirada en Occidente*. Paidós.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Han, B.-C. (2015). *La agonía del Eros*. Herder Editorial.
- Han, B.-C. (2021). *No-cosas: Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita "identidad"? En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Heidegger, M. (2024). *La renuncia del ser humano en pensar en el Ser*. SHACKLETON BOOKS.
- Ikeda, R. (s.f.). *Ryoji Ikeda*. Recuperado de <https://www.ryojiikeda.com/>
- Marx, K. (1867). *El capital: Crítica de la economía política* (J. Aricó, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1867)
- McLuhan, M. (1969). *El medio es el mensaje* [Archivo PDF]. Paidós. Recuperado de <https://monoskop.org/images/9/9a>
- Munari, B. (1983). *¿Cómo nacen los objetos?*. Editorial Gustavo Gili.
- Núñez, M. (s.f.). *Marina Núñez*. Recuperado de <https://www.marinanunez.net/>
- Oursler, T. (s.f.). *Tony Oursler Studio*. Recuperado de <https://tonyoursler.com/>
- Sennett, R. (2008). *El artesano* [Archivo PDF]. Anagrama. Recuperado de <https://iupa.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Sennett-richard-el-artesano.pdf>
- Vattimo, G. (1995). *Introducción a Heidegger*. Gedisa.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.238>

Reflexiones en torno a la luz en la práctica artística contemporánea. Confluencia entre arte, ciencia y tecnología

*Reflections on Light in Contemporary Artistic Practice: Convergence of
Art, Science and Technology*

Miguel Mendoza-Malpartida

Universidad de Sevilla

miguelmendozamalpartida@outlook.com

Recibido 25/09/2025 Revisado 15/10/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Cecilia Pineda-Calvillo

Universidad de Sevilla

cecpincal@alumn.us.es

Resumen:

El presente artículo analiza la convergencia entre arte, ciencia y tecnología, centrándose en el arte lumínico como campo de estudio. Se examina cómo la luz, desde los movimientos del siglo XX, ha evolucionado de ser considerada un simple recurso a un medio de expresión capaz de generar experiencias inmersivas y sensoriales. En este sentido, se explora el trabajo de artistas como Neri Oxman, James Turrell y Daniel Canogar, entre otros, como referentes clave. También se aborda la transdisciplinariedad y la co-creación en el binomio arte-ciencia, una tipología de obras que integran conceptos científicos para su divulgación a través del arte. En este análisis profundizamos en el impacto de la era *posdigital* y las herramientas como la inteligencia artificial, que redefinen los conceptos de autoría y el papel del espectador, convirtiéndolo en un participante activo de la obra. Por último, se propone una aproximación práctica a través de tres proyectos que asumen todas estas cuestiones, “*Raíces, Relaciones entre lo Computacional y lo Humano*”, “*SEA Reflection and Connection*” y “*Renovación Cíclica*” que ejemplifican el potencial del arte para la divulgación científica y la educación, demostrando cómo pueden hacer accesibles conceptos complejos de manera inmersiva y experiencial.

Sugerencias para citar este artículo,

Mendoza-Malpartida, Miguel; Pineda-Calvillo, Cecilia (2026). Reflexiones en torno a la luz en la práctica artística contemporánea. Confluencia entre arte, ciencia y tecnología. Afluir (Extraordinario V), págs. 183-203, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

MENDOZA-MALPARTIDA, MIGUEL; PINEDA-CALVILLO, CECILIA (2026). Reflexiones en torno a la luz en la práctica artística contemporánea. Confluencia entre arte, ciencia y tecnología. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 183-203, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.238>

Abstract:

This article analyzes the convergence between art, science, and technology, focusing on light art as a field of study. It examines how light, since the movements of the 20th century, has evolved from being considered a simple resource to becoming a medium of expression capable of generating immersive and sensory experiences. In this regard, the work of artists such as Neri Oxman, James Turrell, and Daniel Canogar, among others, is explored as key references. The article also addresses transdisciplinarity and co-creation within the art-science relationship, a typology of works that integrate scientific concepts for their dissemination through art. This analysis delves into the impact of the post-digital era and tools such as artificial intelligence, which are redefining the concepts of authorship and the role of the viewer, turning the latter into an active participant in the artwork. Finally, a practical approach is proposed through three projects that embrace all these issues: “*Raíces, Relaciones entre lo Computacional y lo Humano*,” “*SEA Reflection and Connection*,” and “*Renovación Cíclica*”. These projects exemplify the potential of art for scientific dissemination and education, demonstrating how complex concepts can be made accessible in an immersive and experiential way.

Palabras Clave: *Arte-ciencia, Tecnología, Arte lumínico, Transdisciplinarietà, Instalación inmersiva*

Key words: *Art-science, Technology, Light art, Transdisciplinarity, Immersive installation*

Sugerencias para citar este artículo,

Mendoza-Malpartida, Miguel; Pineda-Calvillo, Cecilia (2026). Reflexiones en torno a la luz en la práctica artística contemporánea. Confluencia entre arte, ciencia y tecnología. Afluir (Extraordinario V), págs. 183-203, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

MENDOZA-MALPARTIDA, MIGUEL; PINEDA-CALVILLO, CECILIA (2026). Reflexiones en torno a la luz en la práctica artística contemporánea. Confluencia entre arte, ciencia y tecnología. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 183-203, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.228>

Introducción

La producción artística contemporánea se contempla desde un posicionamiento desfronterizo en el que prima la exploración de espacios liminales; es decir, aquellos territorios todavía ambiguos y de tránsito donde se difuminan las barreras entre disciplinas. Es precisamente en estos intersticios de la creación en los que se abre una infinidad de posibilidades para abordar metodologías inter- y transdisciplinares. En este punto, podemos ubicar la creciente oleada de prácticas que hibridan el arte y la ciencia con la tecnología como agente mediador.

El ámbito de la educación resulta un contexto clave para fomentar los proyectos colaborativos y las sinergias que se producen en el trabajo en equipo. El arte es una herramienta poderosa para comunicar ideas y conceptos complejos que no son accesibles generalmente, trascendiendo las limitaciones del lenguaje puramente lógico o descriptivo que, a menudo, caracteriza la comunicación científica. A través de la metáfora, la sensorialidad y la emoción; el arte puede invitar a un pensamiento crítico y a facilitar la divulgación del conocimiento científico

En este contexto, el presente análisis profundiza en el papel de la luz como un medio de expresión artística particularmente revelador en la confluencia entre arte, ciencia y tecnología. A través del estudio de distintos artistas, movimientos y procesos creativos, resaltaremos las diversas aproximaciones al uso de la luz, evidenciando su capacidad para trascender la mera iluminación y convertirse en un lenguaje plástico con profundas implicaciones conceptuales y experienciales.

Nuestro principal objetivo reside en reflexionar sobre el potencial transformador del arte instalativo en el ámbito educativo, especialmente cuando integra herramientas tecnológicas como la inteligencia artificial (IA) y la electrónica. A lo largo de los siguientes puntos, exploraremos cómo estas nuevas formas de creación artística pueden generar experiencias de aprendizaje inmersivas e interactivas, fomentando la participación activa del estudiante, estimulando la curiosidad científica y promoviendo una comprensión más profunda y multisensorial de conceptos complejos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.238>

Marco Teórico

En un primer término, estableceremos un marco teórico que profundice en el análisis de diversos referentes consolidados en la creación artística interseccionada por el arte, la ciencia y la tecnología. Analizaremos el devenir social e histórico de estas prácticas y, por último, abordaremos una serie de proyectos destacados por su relación entre la obra y el espectador.

Análisis de referentes en el arte lumínico

La luz es un recurso que se ha utilizado a lo largo de la historia del arte, desde Leonardo Da Vinci en su pintura, hasta los impresionistas que estudiaron la capacidad colorimétrica de la luz natural en el paisaje. No será hasta mediados del S.XX, en los años 60, cuando la aplicación de luz artificial se convierte en el *material* de trabajo y el concepto fundamental de la línea artística consolidada como *Light Art* (arte lumínico) relacionada principalmente al ámbito escultórico y espacial desde sus inicios.

El *Light Art*, es un movimiento que nace en California de las tendencias predecesoras del minimalismo, el *op-art* y el arte cinético, promovido por artistas como Dan Flavin, Robert Irwin, Doug Wheeler o James Turrell, quienes abordan proyectos artísticos lumínicos que experimentan con la aplicación de nuevas tecnologías, la diversidad material y el desarrollo de sistemas de control.

Las posibilidades inmersivas que ofrece este recurso, junto al control del color y la capacidad *material-inmaterial* de ocupar el espacio, refuerza el interés plástico y conceptual de la luz en los artistas como es el caso de James Turrell, pionero en esta línea donde se entiende la luz como un *cuerpo* que *habita* el espacio. Utilizada no sólo como una herramienta artística, sino que, además, es concebida como una esencia en sí misma. Turrell apuesta por la hibridación entre la arquitectura y el uso de la luz en piezas que dialogan entre la ilusión óptica y la inmersión del espectador, elevando la percepción de manera directa, como explica Paulo Roselló en el artículo *El espectador desorientado: luz, espacio y percepción en las instalaciones de James Turrell*:

Se presenta como un objeto de reflexión que requiere el máximo rigor científico que ha llevado a Turrell a convertirse en un experto físico, psicólogo, e incluso, astrónomo. En palabras del artista, la luz destaca por su carácter de *thingness* que le permite indagar en el funcionamiento óptico del ojo del espectador y su percepción a través del cuerpo (Paulo Roselló, 2012, p. 202)

Esta preocupación por la sensorialidad de la obra genera un interés en el espectador que va más allá de la apreciación superficial de la realidad, ahora las obras de arte lumínico son capaces de desarrollar la percepción de quien las transita y de quien interactúa con ellas, acercando de manera más profunda al espectador con la obra.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.238>

Bill Viola, artista estadounidense, aborda la inclusión de la luz a través del videoarte de manera expandida en muchas de sus piezas, donde emplea la luz como recurso metafórico para tratar temas como la vida, la muerte o la espiritualidad, aludiendo a elementos naturales y acercando al espectador a la esencia de la naturaleza. Usa la imagen proyectada en el espacio de manera inmersiva. Al igual que el artista visual español Daniel Canogar, quien, a través de macro-instalaciones de pantallas que invaden la sala expositiva, genera una serie de patrones coloridos y luminosos que están en continuo movimiento. Estos consiguen expandir la percepción del espectador más allá de la mera contemplación superficial. Dentro de esta línea de artistas lumínicos, resaltamos, además, a Yayoi Kusama, artista performer japonesa que realiza instalaciones inmersivas denominadas como "*Infinity Mirror Rooms*". En estas salas, la artista coloca multitud de espejos en todas las paredes, expandiendo el espacio en el que la luz alude a reflexiones conceptuales sobre el infinito, la percepción y la propia existencia.

Cabe señalar en el panorama artístico español el trabajo de Paloma Navares, pionera en arte lumínico en el ámbito nacional. Navares desarrolla su obra por etapas de manera interdisciplinar, en las que la luz juega un papel fundamental contenida en el interior de las mismas. A lo largo de su trayectoria, aborda temáticas relacionadas con el género, la sociedad y el individuo, alternando creaciones de videocreación, fotografía, esculturas e instalaciones que no solo se expresan a través de estos lenguajes plásticos, sino que también incorpora otros como la literatura o la danza, expandiendo la percepción sensorial a otros niveles.

Por otro lado, si resaltamos la interconexión entre disciplinas, como hace Turrel, podemos reflexionar sobre el papel de la transdisciplinariedad y la co-creación en el campo artístico. Esta metodología de trabajo permite la elaboración de proyectos complejos al fomentar el encuentro entre puntos comunes y favorecer la confluencia de líneas aparentemente separadas. Por lo tanto, debemos mencionar el término *SciArt* que, según las Doctoras en Arte y Patrimonio Rocío García Robles y Amalia Ortega Rodas, ha sido utilizado en contextos institucionales para la catalogación de obra que hibrida las disciplinas de arte y ciencia mediadas por la tecnología:

(...) una obra *SciArt* es aquella que en su génesis y/o en su desarrollo está intrínsecamente relacionada con conceptos, instrumentos, procedimientos científicos que le han servido de fuente de inspiración. (García Robles & Ortega Rodas, 2023, p.70)

Las obras *SciArt* son destacadas en esta práctica en las que la transdisciplinariedad y colaboración entre artistas y científicos permite la creación de proyectos innovadores que generan sinergias y fomentan el desarrollo entre ciencia, arte y tecnología. De hecho, tal y como nos explican García Robles y Ortega Rodas, este tipo de proyectos usualmente se puede caracterizar como una práctica "postdisciplinar y postmediática" (García Robles & Ortega Rodas, 2023, p.66).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.238>

Figura 1. *G3DP*. Nota. Fotografía de la instalación. Adaptado de: *W. Lau, Neri Oxman 3D Prints Glass at an Architectural Scale. Architect Magazine*

Si analizamos la obra de Neri Oxman —artista israelí que interconecta ingeniería material, arte, tecnología y diseño en la creación de sus piezas— podríamos enmarcarla dentro esta tipología. Actualmente, Oxman está consolidada como una empresa de investigación y producción que apuesta por la co-creación multidisciplinar entre ciencia de materiales, computación, biología, diseño y arquitectura para abordar proyectos creativos. En alguno de ellos se aplica el uso de la luz y la sostenibilidad material, como es el caso del proyecto *G3DP* (2015) (Figura 1). Este se creó en colaboración entre el grupo de investigación *Mediated Matter* del Media Lab del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), el Departamento de Ingeniería Mecánica, el Glass Lab del MIT y el Instituto Wyss. Entre los investigadores se encuentran John Klein, Michael Stern, Markus Kayser, Chikara Inamura, Giorgia Franchin, Shreya Dave, James Weaver, Peter Houk y la profesora Neri Oxman. El proyecto *G3DP* investiga sobre cómo imprimir en vidrio transparente, columnas luminosas a gran escala que se encargan de proyectar la luz de manera expandida y refractada. Estas piezas tridimensionales potencian las capacidades propias de la luz y generan una mayor eficiencia lumínica.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.238>

El arte lumínico, actualmente, sigue generando nuevas ambiciones científicas, tecnológicas y artísticas que, además, promueven la investigación de nuevos materiales y posibilidades de aplicación tecnológica.



Figura 2. *All Light Is From The Past*. Nota. Instalación *site-specific* de Isabel Merchante (2024). Fibra óptica conectada a una fuente de luz programada y estructura de acero.

En el caso de Isabel Merchante, artista española emergente, desarrolla series fotográficas, escultóricas e instalaciones *site-specific* destacando su interés por los avances tecnológicos y la incorporación de la inteligencia artificial en muchas de sus obras. En su proyecto *All light is from the past* (Figura 2), hace uso de fibra óptica para mover la luz de manera controlada a través de estos tubos plásticos que, normalmente, se usan para trasladar la información eléctrica. La artista expone, de la siguiente forma, su visión de esta obra relacionándola con el papel de la luz:

Desde 1989, las fibras ópticas se han distribuido a través de los océanos, colonizando el mundo para promover la interconexión global. Al descontextualizar este material para simular el agua cayendo en cascada sobre el lecho de un río, la escultura adquiere connotaciones alternativas, apelando a temas de revelación, trascendencia y sublimidad. En la mitología griega, las cascadas se consideraban puertas entre la Tierra y el cielo. En esta instalación, la fluidez de la fibra óptica sirve como un vehículo contemporáneo hacia la iluminación. (Merchante, 2025)

Al hilo de esta cuestión, la artista ecuatoriana Dia Muñoz, por su parte, emplea el gas neón dentro de estructuras orgánicas de vidrio soplado y apuesta por una obra *posthumanista* que desafía las normas establecidas. Tal y como se expone en la web de la galería Ponce + Robles sobre su obra *Criaturas de la dimensión de lo inconsciente*:

Fusionando técnicas artesanales con procesos industriales, Dia amplía las posibilidades del vidrio, la madera, el neón, los líquidos y las plantas. Sus exploraciones escultóricas reconfiguran la relación entre naturaleza y tecnología, desafiando la sociedad tecnocapitalista y el posicionamiento del ser humano como especie dominante en la Tierra. Forman parte de una imaginación ecológica posthumanista, que propone nuevos marcos ontológicos. Representan una reevaluación de las formas potenciales de vida en un planeta en constante cambio y regeneración, invitándonos a repensar nuestro papel dentro de esta realidad dinámica e interconectada. (Bastidas Vivar, 2025)

Estos ejemplos de artistas destacados en el panorama actual, dan paso al siguiente punto teórico donde analizaremos con detalle el papel que asumen los avances tecnológicos en el ámbito artístico contemporáneo.

La IA y otros recursos tecnológicos

Actualmente transitamos una etapa *posdigital* donde la creación artística se encuentra sumergida en una práctica totalmente *contaminada* por la mediación tecnológica. Esto es tan solo un devenir inevitable, marcado por las conductas y prácticas en nuestro día a día. Como hemos visto en el apartado anterior, la tecnología es una poderosa herramienta capaz de facilitar el trabajo y conseguir resultados más productivos. Esta puede ser empleada como un recurso para solventar problemas técnicos de montaje o la instalación de obras en el espacio; quizás para la edición y postproducción de obras multimedia, así como para la elaboración del contenido conceptual del propio proyecto expositivo e, incluso, para la creación artística en sí misma. En este sentido, las herramientas como la inteligencia artificial o los sistemas electrónicos que implementan *Arduino* y *softwares* o *hardwares* para la producción artística es tan solo el resultado inevitable de una práctica totalmente mediada por la tecnología.

Recientemente, la era de los *post-* se ha impuesto como algo generalizado, parece que estamos ante el momento del después, donde las relaciones con estas herramientas han dejado de ser algo novedoso y tan solo suponen nuestro presente más inmediato. Nos posicionamos ante una asunción de estas herramientas y las implementamos en nuestro día a día, donde todas estas teorías se ven reflejadas con los manifiestos y ensayos filosóficos por parte de teóricos y especialistas en la materia. Como es el caso de la conocida teoría *postmedia* del filósofo José Luís Brea, donde establece una clara diferenciación en la terminología y los distintos soportes tecnológicos (Brea, 2002) o el planteamiento de la *posrepresentación* de la investigadora Claudia Giannetti en la que se adentra a cuestionar los roles de autoría en la creación mediada por la inteligencia artificial (Giannetti, 2023).

Muy en consonancia con esta última teoría es el manifiesto de la *postfotografía* que plantea el ensayista Joan Fontcuberta (Fontcuberta, 2011) o el movimiento “tendencia” *Post-Internet* en torno a 2013 descrito por el profesor Juan Martín Prada (Martín, 2017).

Estas teorías nos proporcionan un marco analítico sólido para comprender la profunda transformación que experimenta la producción artística contemporánea en la era *posdigital*. En este contexto, la mediación tecnológica deja de ser una influencia externa o una herramienta ocasional, para convertirse en una condición intrínseca de la práctica artística. Esta omnipresencia de la tecnología tiene consecuencias directas y significativas en todos los aspectos del proceso creativo, desde la concepción de la obra hasta su materialización y recepción.

Uno de los efectos más evidentes de este fenómeno es la modificación de los soportes artísticos tradicionales. Las categorías clásicas en el arte llevan décadas fusionándose, las barreras disciplinares se ven desestabilizadas y comienzan a expandirse (Krauss, 1979). Con ello, tienen lugar técnicas y procesos interdisciplinares, además de las nuevas poéticas y estéticas en el arte. Al hilo de este tema, Brea defiende la práctica artística *online* como un proceso abierto, crítico y comprometido con su tiempo:

(...) pienso que el más alto potencial del *net.art* reside justamente en su capacidad de interacción crítica con el actual campo expandido del conjunto de las prácticas artísticas y culturales, nunca en el encierro disciplinar en los límites de su propia definición autónoma. (Brea, 2002, p.34)

Dentro de esta práctica que interconecta arte, ciencia y tecnología, encontraremos comúnmente recursos y soportes como la pantalla digital, el código, los datos, los algoritmos, la realidad virtual y aumentada. Esto no implica necesariamente la desaparición de los soportes tradicionales, pero sí su hibridación y reinterpretación a la luz de las nuevas posibilidades tecnológicas, tal y como defendemos en este análisis. Todo este proceso lleva consigo problemáticas donde se cuestionan las nociones de autoría, originalidad y obra de arte como objeto autónomo y cerrado. El espectador se convierte en participante activo, la obra se concibe como un proceso abierto y en constante evolución.

Sobre este tema, y dentro de la producción generativa por inteligencia artificial, Claudia Giannetti expone el *prompt* como una nueva herramienta creativa. Además, establece una analogía con la teoría estética desarrollada por el filósofo checo Vilém Flusser en los años 80 sobre la imagen técnica y “el funcionario”. Flusser argumenta que las imágenes técnicas representan una ruptura radical con las imágenes tradicionales e introduce el concepto de “funcionario” para describir al individuo que interactúa con los aparatos que producen dichas imágenes técnicas (Flusser, 2017). Este *input* de texto es un proceso por el que el autor consigue dar unas indicaciones claras y concisas en base a los resultados estéticos que busca.

Se ensalza la figura del editor o *curator* de contenidos como una actividad creativa por su supuesto logro de utilizar, por ejemplo, un *prompt generator* de IA textual para buscar imágenes de repertorio o combinadas, y elegir cuáles utilizar entre las opciones presentadas. El perfil de *curator* se circunscribe al de *funcionario* de las máquinas, el que *juega* con la herramienta y en función de ella, el que opera de acuerdo con lo previsto en los programas creyendo que sus decisiones son independientes y creativas sin tomar conciencia de que cualquier condicionamiento cognitivo respecto a formas de representación incide directamente en la propia capacidad de imaginación. (Giannetti, 2023, p.95)

La producción artística en la era *posdigital* se presenta como un campo en constante evolución, donde la tecnología no sólo es herramienta, sino también lenguaje y medio de expresión. Las reflexiones teóricas expuestas, desde la *postmedia* hasta la *posrepresentación*, nos presentan una base sólida que refuerzan las posibilidades y desafíos que plantea esta simbiosis entre arte y tecnología, abriendo también interrogantes sobre el devenir de la creatividad y la experiencia estética.

Diálogos entre espectador y obra. Proyectos artísticos destacados

Lo espacial supone un factor de gran importancia en el arte lumínico, siendo este uno de los elementos fundamentales en el desarrollo de proyectos artísticos de esta índole. “El espacio asumirá diferentes roles, desde una independencia total, hasta ser un elemento necesario para la percepción y materialización de la luz” (Muros Alcojor, 2012: 39). De esta manera, podemos diferenciar distintas escalas espaciales en las que la luz se manifiesta a través de proyectos de *light art*.

Si lo abordamos a partir de la pequeña escala, ocupando por ejemplo el interior de una pieza escultórica, la luz necesita de igual manera un espacio. Este, viene dado por los límites estructurales que configuran la propia pieza artística —normalmente, conformados por materiales translúcidos que favorecen la expansión y la percepción lumínica—. De este modo, la luz irradia desde el interior de la pieza hacia el exterior, produciendo una interrelación entre espectador y obra de manera íntima y cercana.

Sin embargo, cuando ampliamos la escala espacial hacia el lenguaje instalativo, la obra y su relación con el espectador adquieren una dimensión mayor. Esta escala da lugar al carácter inmersivo, el cual proporciona una serie de reacciones y estimulaciones sensoriales donde el entorno envuelve al espectador de manera expandida. Muchas de estas propuestas invitan a transitar el espacio de una manera determinada o incluso a interactuar con la misma de manera intrínseca. Ahora, el espectador cumple una función crucial, pues pasa a formar parte de la propia obra.

ISSN: 2659-7721

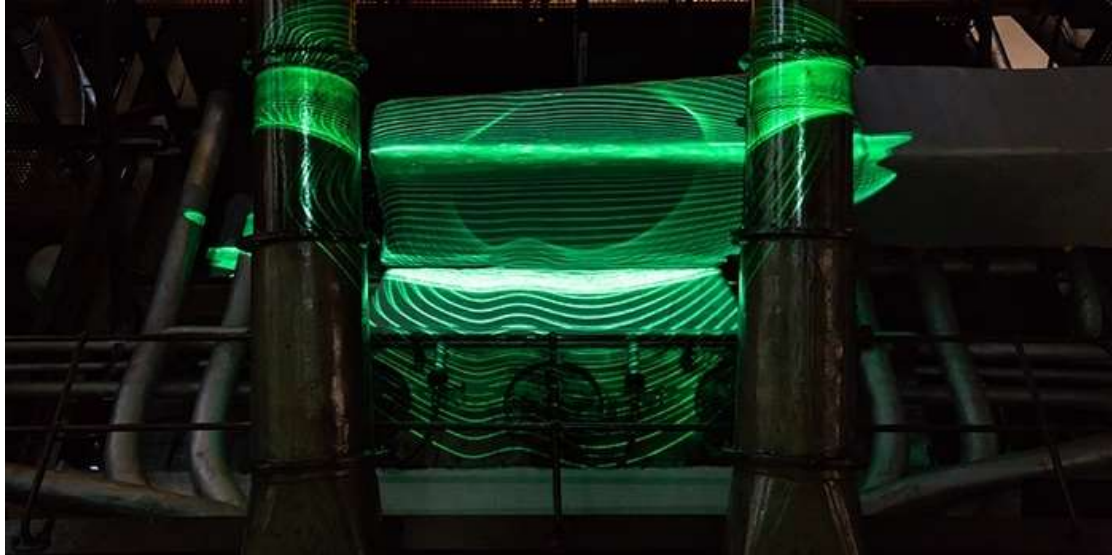
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.238>

Figura 3. *Linguistic Spill in the Boiler Hall*. Nota. Instalación lumínica *site-specific* de Gary Hill (2018) Sonido, lenguaje e imagen electrónica. Museo de Arte, Arquitectura y Tecnología de Lisboa.

Dentro de los referentes clave de la aplicación lumínica en la práctica artística, debemos mencionar al norteamericano Gary Hill, uno de los pioneros en utilizar el potencial de estas herramientas en los años 70 al crear experiencias inmersivas que desafían la percepción de la realidad por parte de los espectadores. Destacamos especialmente la obra *site-specific Linguistic Spill in the Boiler Hall* (2018) diseñada para exhibirse en el Museo de Arte, Arquitectura y Tecnología de Lisboa (Figura 3), inspirada en su pieza *Electronic Linguistics* desarrollada en 1977. El artista presenta una obra en constante evolución, con una especial interconexión en la relación con el espectador. La luz —concebida como una proyección que trasciende la pantalla— se dibuja en la sala libre de limitaciones físicas y expandida en el espacio expositivo, creando una experiencia sensorial única.

Otra referencia clave para la creación de un espacio en constante diálogo obra-espectador es la pieza *Pulse* (2018) del artista visual español Daniel Canogar, conocido por trabajar en la intersección del arte, la tecnología y la ciencia. En esta obra, el artista plantea una instalación con pantallas curvas en el Complejo Educativo de Ingeniería Zachry en la Universidad A&M de Texas. La instalación de dispositivos LED flexibles simula una conexión entre sí pese a estar físicamente distanciados, esto se debe a que —gracias a su montaje— dan la impresión de que se adentran en los muros internos del edificio y que dejan ver algún fragmento como si de una

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.238>

raíz se tratase. En este caso, la luz que emiten estas pantallas está en constante diálogo con la vida dentro del edificio. Un algoritmo se encarga de generar unas composiciones abstractas en tiempo real en las que cada color está asociado a los datos de consumo de energía como la luz, el internet, el agua, etc.

El artista ha realizado multitud de otras obras al hilo de este tema como, por ejemplo, la serie *Echo* (2017), donde la instalación se estimula lumínicamente en tiempo real con distintos cambios y fenómenos climáticos. O como una de sus obras más recientes expuestas en ARCO Madrid 2025, *Márgenes* (2024), donde el artista nos presenta una oscilación entre la alta y la baja cultura, la abstracción minimalista con el más visceral realismo. Un espacio en el que la obra se mantiene totalmente condicionada por la producción de *streaming*, la censura, la explicitud y la banalidad de la red a la que estamos expuestos como consumidores y creadores de contenido, en algunos casos. Como resultado, muestra una obra dependiente estéticamente de la interacción en la producción y consumo de contenido en directo, pero esta se ve reducida a la poética del color y de la luminosidad reflejada.

Por otro lado, uno de los artistas más involucrados en trabajar con la luz creando espacios totalmente inmersivos es el artista danés Olafur Eliasson, quien lleva décadas trabajando en torno a los elementos naturales para crear instalaciones que invitan a la reflexión sobre nuestra relación con el entorno y con nosotros mismos. Uno de sus ejemplos más conocidos es la aportación en la Bienal de Venecia en 2003 con la obra *Colour spectrum kaleidoscope*, en la que presenta la luz en su complejidad natural e invitaba a reflexionar sobre sus efectos ópticos.

En este caso, las propuestas de este artista abordan temas de conciencia ecológica y apreciación de la naturaleza combinándolo con sistemas tecnológicos con los que controla sus instalaciones experimentales. Otra de sus intervenciones clave en ese mismo año fue el proyecto *site-specific* para la sala de turbinas del *TATE Modern* en Londres *The Weather Project* (2003), donde nos presenta la luz como un elemento totalmente inmaterial, recurriendo a la creación de un sol artificial que propicia una atmósfera transitable, transformando la sala interior en un paisaje y, de nuevo, generando una profunda conexión entre el espectador y el espacio (Figura 4). Eliasson creó una niebla artificial en toda la sala donde la luz cálida —como si se tratase de una puesta de sol—, invadía todo el espacio expositivo y consiguió convertir la percepción en una experiencia casi espiritual y meditativa.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.238>

Figura 4. *The Weather Project*. Nota. Instalación inmersiva de Olafur Eliasson (2003). Luces monofrecuencia, lámina de proyección, máquinas de niebla, lámina de espejo, aluminio y andamios, 26,7 x 22,3 x 155,4 m, Sala de Turbinas, Tate Modern, Londres.

La mayoría de sus obras no son tan solo para la contemplación visual, sino para ser experimentadas corporalmente. El artista genera una participación activa en el público, incluso sin tener ningún objeto en la sala con el que interactuar, conecta profundamente con la climatología del lugar, habitando así el espacio. La luz se considera el *material* de la creación artística, esta genera una zona de confort que invita al espectador a sentarse en el lugar a percibir la obra desde una perspectiva sensorial. Además, estas instalaciones a menudo invitan a la reflexión profunda sobre la percepción, la ciencia y el medio ambiente, un factor importante que continuaremos abordando en profundidad en los siguientes puntos desde un planteamiento práctico.

En el panorama de la creación artística más emergente, la artista sevillana Isabel Bonafé, investiga sobre la materialidad de la luz y la proyección de la misma entre objetos, creando ilusiones ópticas en muchas de sus obras y generando una especie de trampantojo a través de hologramas. La luz es proyectada en el espacio de manera expandida, envolviendo al espectador en un ambiente determinado, convirtiéndose en una experiencia inmersiva intrínsecamente interactiva donde la oscuridad es indispensable para la correcta apreciación de la intervención.

En el proyecto expositivo “*Messages of the collision*” (2025), expuesto en el Palacio del Almirante de la Universidad de Granada y desarrollado desde el programa Iniciararte, Isabel Bonafé expone su preocupación y su visión de la relación entre lo digital y lo humano. El *display* expositivo consiste en proyecciones lumínicas de una serie de imágenes sacadas de un disco duro roto. Bonafé expone así su visión de la exposición, publicado en la presentación de su propuesta para el programa Iniciararte en la página web de la Junta de Andalucía:

Asistimos a un tiempo en el que otorgamos una confianza ciega a los bits de información que conforman el universo digital, pero en el que nos olvidamos de la fragilidad de este universo que, en cualquier momento, puede colapsar llevándose consigo aquello que guardamos. Y en el que olvidamos, también, que ni siquiera lo que no es tangible se desintegra por completo. (Citada en Junta de Andalucía, 2025)

Con esta reflexión, la artista nos invita a repensar sobre la actualidad tecnológica y la realidad digitalizada en la que vivimos. Donde las obras de arte lumínico nos muestran un camino para abordar cuestiones e intereses en la que la confluencia entre disciplinas tecnológicas y analógicas establecen diálogos entre espectador y obra que permiten acceder al conocimiento de manera sencilla y directa a través de la experiencia artística, sobre todo, desde el carácter inmersivo e interactivo.

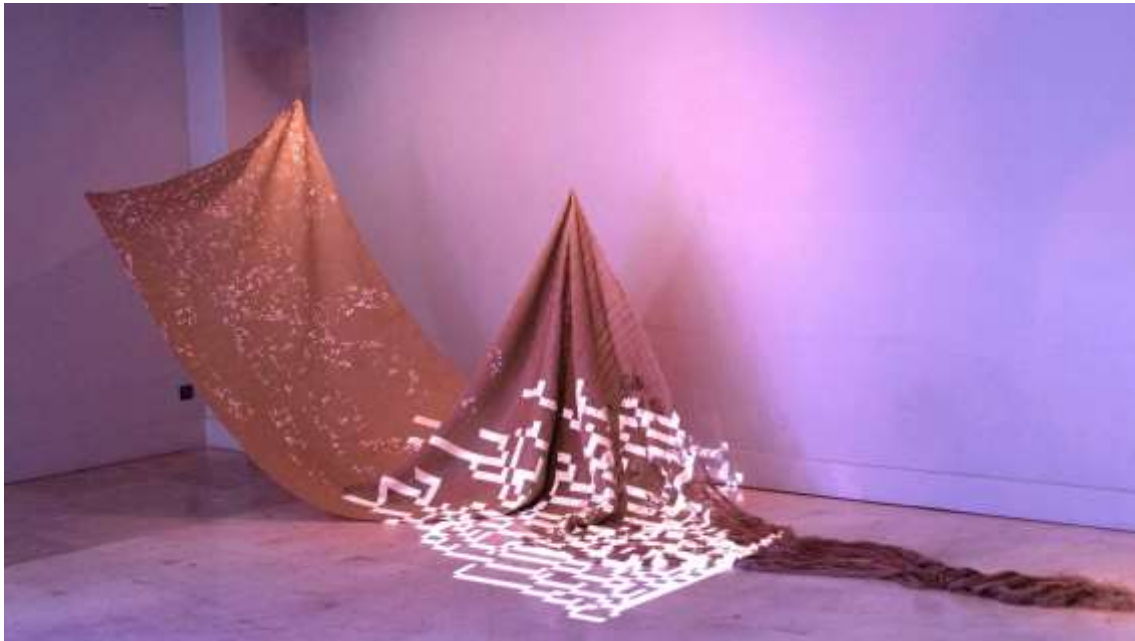
Aproximación práctica

Llegados a este punto, proponemos tres proyectos artísticos donde interconectamos los conceptos de arte y tecnología en el contexto de la educación para divulgar el conocimiento científico. En este apartado, reflexionaremos sobre tres obras llevadas a cabo en una dinámica transdisciplinar y colaborativa, amparadas por proyectos desarrollados en la Universidad de Sevilla.

La luz como conexión e interacción con el espectador

Raíces, Relaciones entre lo Computacional y lo Humano (2023) es una instalación interactiva; una obra *SciArt* de carácter investigador que pretende dar a conocer cómo funcionan y qué son los autómatas celulares (Figura 5). En este caso, hablamos de algoritmos matemáticos que representan sistemas dinámicos. Estos pueden resolver problemas muy complejos porque tienen la capacidad de determinar todas las soluciones y opciones posibles. Parten de reglas simples y dependen de los valores que hay a su alrededor para generar nuevos patrones inesperados y evolucionados. Actualmente, se usan en aplicaciones reales para crear simulaciones de ondas de agua, matemáticas e inteligencia artificial, así como para crear circuitos electrónicos, procesamiento de imágenes, en medicina, expansión de fuego, simulación de tráfico, evolución y movimientos poblacionales, por ejemplo.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.238>

a 5. *Raíces, Relaciones entre lo Computacional y lo Humano*. Nota. Instalación interactiva (2023). Vainica, serigrafía y proyección digital interactiva. 200x200cm. Fotografía de Cecilia Pineda-Calvillo.

Esta obra se desarrolla dentro de la primera edición de *ASTER (Art-Science-Technology-Engineering Research by using collaborative methodologies and tools)* en 2023, en la que destacan los proyectos que hibridan las temáticas Arte-Ciencia-Tecnología-Sociedad. Está desarrollado en el marco del Proyecto FEDER de investigación de la Universidad de Sevilla y dirigido por Rocío García Robles y Áurea Muñoz del Amo. En esta edición, *ASTER* propone dos líneas de investigación creativa, técnica y científica: inteligencia artificial y medio natural. La obra *Raíces, Relaciones entre lo Computacional y lo Humano* se enmarca dentro de la línea inteligencia artificial. Esta obra se desarrolló en co-creación en un equipo mixto con dos tecnólogos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.238>

El tema científico de la obra fue propuesto por el científico David Orellana Martín bajo el título “la complejidad de lo simple”, abordado el enfoque conceptual basado en la conexión entre la complejidad de la relación entre los seres humanos y de estos mismos con la inteligencia artificial. Para ello, se emplean técnicas tradicionales como la vainica o la serigrafía para estampar patrones de autómatas celulares en un textil de arpillera junto a otras herramientas como tecnológicas como la programación mediante *Python* de un algoritmo personalizado basado en los patrones del *Juego de la Vida* de John Conway (1970). El objetivo consistía en conseguir que el algoritmo interactuase con el espectador mediante un sensor de ultrasonido y una proyección lumínica. Esta proyección se activa cuando alguien se acerca a la pieza, emitiendo patrones que recuerdan a raíces y que van haciéndose cada vez más complejos conforme más personas activan la obra, al igual que funcionan los autómatas celulares.

La luz como generadora de un espacio inmersivo

SEA Reflection and Connection (2024) es una instalación inmersiva que se desarrolló en co-creación con [información de autoría oculta para revisión por pares ciegos] (Figura 6). Este proyecto fue amparado por la segunda edición de *ASTER* y contó con la colaboración del Instituto de Ciencias del Mar de Barcelona.

El proyecto se centró en la exploración del desarrollo de la vida marina subacuática bajo la influencia del cambio climático, integrando las prácticas de ciencia ciudadana como el modus operandi central del grupo de investigación EMBIMOS. El punto de partida conceptual fue un aporte científico de Xavier Salvador, quien propuso enfocar la atención en la biodiversidad marina de las costas catalanas. Se observó que, frecuentemente, los estudios tienden a priorizar áreas remotas —como el Ártico o las selvas—, lo que resulta en un conocimiento limitado de los ecosistemas locales.

Durante varios años, estos biólogos marinos han trabajado en un evento denominado *MINKA*, en el cual se llevan a cabo *BioMARatones* de ciencia ciudadana con el objetivo de censar la mayor cantidad de especies en un área y período de tiempo determinados. A lo largo de tres años, estas iniciativas han permitido recopilar más de 90.000 observaciones. Se ha logrado cubrir prácticamente la totalidad de la costa catalana, obteniendo datos de zonas que habrían sido inaccesibles para un equipo científico con los recursos convencionales (Minka, s.f.). A partir de este marco científico, se exploró la metodología más adecuada para representar la biodiversidad marina, frecuentemente invisibilizada. Se optó por utilizar los reflejos de la superficie marina como metáfora central. La obra se desarrolló mediante la tecnología de proyección lumínica de *video-mapping* sobre una pieza metálica, complementada con un *software* de inteligencia artificial para el procesamiento de las imágenes fotográficas. La estructura de la instalación, inspirada en las formas ondulantes del agua, funcionó como un lienzo dinámico para la proyección de imágenes del proyecto *MINKA* (Minka, s.f.). El material reflectante de la pieza permitió proyectar y difundir las imágenes en el espacio expositivo, generando una atmósfera inmersiva y efímera.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.238>

Figura 6. *SEA Reflection and Connection*. Nota. Instalación lumínica (2024). Escultura metálica y papel holográfico. Proyección, *video-mapping* y edición de imágenes con IA. Medias variables. Fotografía de Miguel Mendoza

El propósito principal de la obra fue generar un juego lumínico a partir de imágenes de especies desconocidas para el público general. Como recurso complementario, se diseñó una página web donde las imágenes, presentadas de forma estática, permitieron la identificación de las especies. El proyecto ilustra el potencial de la colaboración interdisciplinaria entre artistas, ingenieros y biólogos para fomentar una mejor comprensión de los ecosistemas marinos y promover la difusión del conocimiento. Asimismo, subraya el valor de la participación ciudadana en la investigación científica para el estudio y la conservación de la biodiversidad.

La luz como metáfora de lo vital

Renovación Cíclica (2024) es una escultura lumínica creada para el proyecto “Arte y Ciencia: La inmolación de las células”, a raíz de la colaboración entre la Real Academia Sevillana de Ciencias (RASC) y la Universidad de Sevilla, comisariado por las Dras. Raquel Barrionuevo y Laura Nogaledo. Este proyecto surge a partir de una iniciativa dirigida por el profesor Miguel Ángel De la Rosa, presidente de la RASC y Alejandra Guerra, investigadora postdoctoral. El tema principal aborda el concepto científico de la apoptosis, o la muerte celular programada. La apoptosis es un proceso biológico fundamental para el equilibrio de las células en los seres vivos, si no se da correctamente, en consecuencia, aparece el cáncer, las células se vuelven inmortales y no dejan de crecer.

El proyecto comprende una serie de simposios y actividades relacionadas con la divulgación del mismo y del concepto científico, en el que se desarrolla una exposición artística itinerante que se presentó como una actividad dentro del 46º Congreso de la Sociedad Española de Bioquímica y Biología Molecular (SEBBM), celebrado en el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología de A Coruña (MUNCYT) en 2024. Además, se expuso en los Claustros de Santo Domingo en Jerez de la Frontera, Sevilla en 2025.



Figura 7. *Renovación Cíclica*. Nota. Escultura lumínica (2024). 80x70x10cm.
Fotografía de Cecilia Pineda-Calvillo.

La exposición comprende veinte obras que se llevaron a cabo de forma colectiva en la asignatura de 4º curso: *Tecnología Electrónica y Escultura Interactiva* de la Facultad de Bellas Artes de Sevilla, — impartida por primera vez en la mención de Nuevas Tecnologías (NNTT) en la facultad desde el curso 2023-2024 — formando grupos de entre tres y cuatro alumnos mediante esculturas que integran programación personalizada con *Arduino* y la inclusión de sistemas electrónicos. Este proyecto también se desarrolló de manera individual por profesores e investigadores de la propia facultad, empleando diversas técnicas tecnológicas y plásticas, en la que destacamos la obra aquí referenciada *Renovación Cíclica* (Figura 7) bajo la autoría de [información de autoría oculta para revisión por pares ciegos].

Renovación Cíclica, es una escultura dual que sintetiza el concepto de apoptosis a través de dos núcleos interconectados. El núcleo derecho, contiene una luz pulsante que aumenta y disminuye su intensidad, simbolizando el flujo energético que sostiene la vida. Mediante hilos de fibra óptica, esta luz conecta con la otra parte, representando el vínculo entre la célula que muere y la que renace. Este intercambio de energía refleja el equilibrio biológico: mientras una célula se apaga, otra utiliza lo útil para adaptarse y sobrevivir.

La obra está realizada con textil, resina epoxi, fibra óptica y plexiglás, y configurada electrónicamente con *Arduino* para controlar el ciclo lumínico de manera repetitiva y continua repetidamente. Esta propuesta es un claro ejemplo de la integración de la luz dentro del lenguaje de la escultura lumínica contemporánea donde la inclusión de la tecnología se encuentra presente, potenciando la percepción de la obra emitiendo la luz artificial de manera constante y pulsante. A su vez, en esta obra se encuentra presente la expansión del conocimiento complejo y científico de manera sencilla y accesible a través de una propuesta artística que apuesta por la integración material sostenible.

Conclusiones

El presente análisis ha explorado el papel de la luz como material plástico y artístico en la creación contemporánea, enfocado especialmente en proyectos donde destacan las sinergias entre el arte, la ciencia y la tecnología. A través del estudio de referentes históricos y actuales destacados en arte lumínico, se ha evidenciado el hecho de que la luz no solo sirve para iluminar, sino que puede convertirse en un medio de expresión complejo con una fuerte carga conceptual y experimental.

El marco teórico de este proyecto resalta la evolución del arte lumínico desde sus inicios en el siglo XX, hasta su hibridación con procesos y metodologías propias de la era *posdigital*, incluyendo los distintos *softwares* y *hardwares* de procesamiento, así como el uso de la inteligencia artificial. Se expone, de esta forma, el panorama más actualizado de este ámbito artístico. A lo largo de este análisis, se han abordado proyectos que exploran las propiedades físicas y metafóricas de la luz, obras que fomentan la creación de experiencias sensoriales e inmersivas abordando temáticas como la relación entre el ser humano y la tecnología, las preocupaciones medioambientales o la conciencia ecológica.

Así mismo, se ha demostrado la importancia de la relación que establece el espectador con la obra dentro de las instalaciones lumínicas, invitándolo a interactuar de manera activa, difuminando las fronteras entre la obra expuesta y el público que observa, experimenta, percibe y cohabita con ella. El acercamiento práctico que proponemos, concibe tres proyectos artísticos concretos siendo estos claros ejemplos del potencial que tiene la colaboración transdisciplinar entre científicos, tecnólogos y artistas. Estas propuestas demuestran la fuerte repercusión divulgativa que generan a través de la inclusión tecnológica desde el enfoque conceptual, hasta el desarrollo procesual de las obras con algoritmos, programación o proyecciones lumínicas.

Para concluir, este artículo expone que la luz es una gran fuente de inspiración para el desarrollo de proyectos de innovación educativa y la exploración artística, ya que la integración del arte lumínico junto a la ciencia y a la tecnología fomenta la creatividad, la educación científica y ofrece una concepción más profunda del mundo que nos rodea.

Referencias

- Bastidas Vivar, S. (2025). *Criaturas de la dimensión de lo inconsciente, Día Muñoz*. [página web] Galería Ponce Robles. Recuperado de: <https://poncerobles.com/es/expo/creaturas-de-la-dimension-de-lo-inconsciente-dia-munoz/>
- Brea, J.L. (2002). *La era postmedia: Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. La Oficina.
- Flusser, V. (2017). *El universo de las imágenes técnicas: Elogio de la superficialidad*. Caja Negra Editora, Buenos Aires.
- Fontcuberta, J. (11 de mayo de 2011), Por un manifiesto postfotografico. *La vanguardia*. <http://www.lavanguardia.com/cultura/20110511/54152218372/por-un-manifiesto-posfotografico.html>
- García Robles, R. & Ortega Rodas, A. (2023). Sciart: Prácticas transdisciplinares en la sinergia del arte y la ciencia. *Revista Bellas Artes*, 17(3), 59-73. <https://doi.org/10.25145/j.bartes.2023.17.03>
- Giannetti, C. (2023). *Inteligencia artificial y posrepresentación*. Las cajas negras no tienen hambre. Sendemà Editorial, Valencia.
- Junta de Andalucía (2025). *Isabel Bonafé presenta la exposición de Iniciarte 'Messages of the collision' en el Palacio del Almirante*. Agencia Andaluza de Instituciones Culturales. Recuperado de

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.238>

<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/aaic/servicios/actualidad/noticias/detalle/558571.html>

Krauss, R. (1979). Sculpture in the expanded field. *October*, 8, 30–44. MIT Press.

Martín Prada, J. (2017). "Sobre el arte postInternet". *Revista Aureus*, (3), Universidad de Guanajuato.

Merchante, I. (2025). *All light is from the past*. Recuperado de <https://isabelmerchante.com/all-light-is-from-the-past/>

Minka. (s.f.). Re: *Minka Sustainable Development Goals Platform* [página web]. <https://minka-sdg.org/>

Muros Alcojor, A. (2012). *La luz: de herramienta a lenguaje. Una nueva metodología de iluminación artificial en el proyecto arquitectónico*. [Tesis Doctoral, UPC]. Recuperado de <https://tallerdestudisluminics.upc.edu/es/publicaciones/articulos/ARTICULO%20EL%20LIGHT%20ART.%20CASTELLA%20ICANDELA%2010.pdf>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.240>

Leyenda La Encantada del Puerto. Tradición oral de Santisteban del Puerto a través de un libro artístico

The Legend of La Encantada del Puerto: Oral Tradition of Santisteban del Puerto through an Artist's Book

Laura Villanueva Padilla

Universidad de Jaén

lauvillanueva94@gmail.com

Recibido 29/09/2025 Revisado 15/10/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Resumen:

Esta investigación artística nace del interés por mostrar una nueva visión del concepto de libro, con el fin de poder trasladar la idea a las aulas. Es un proyecto creativo que se centra en la experimentación y realización de un libro artístico, tomando como eje vertebrador la filosofía del artista Emilio Sdun, para abordar la leyenda santistebana de “La encantada del Puerto”.

Santisteban del Puerto es mi pueblo natal, allí me crie y de allí siempre son mis raíces. Por eso, conectar con mi pasado desde una narrativa reinterpretada, me hace explorar una mejor forma de mi presente como docente. Hoy en día, es necesario mostrar las diferentes vías de expresión y comunicación para ampliar el conocimiento didáctico, y poner en valor las composiciones inclusivas que ofrecen como resultado final, técnicas artísticas con forma y sentido propio que hacen que se amplíen la capacidad de comprender el mundo que les rodea. Al fin y al cabo, esa es la intencionalidad de esta creación artística y cultural, que aúna los ámbitos de la historia, la literatura y el arte en un solo ente, intentando fomentar y poner en valor el entorno rural, concretamente el del pueblo de Santisteban del Puerto.

Sugerencias para citar este artículo,

Villanueva Padilla, Laura (2026). Leyenda La Encantada del Puerto. Tradición Oral de Santisteban del Puerto a través de un libro artístico. Afluir (Extraordinario V), págs. 205-224, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.240>

VILLANUEVA PADILLA, LAURA (2026).). Leyenda La Encantada del Puerto. Tradición Oral de Santisteban del Puerto a través de un libro artístico. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 205-224, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.240>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.240>**Abstract:**

This artistic research arises from the interest in presenting a new perspective on the concept of the book, with the aim of bringing the idea into the classroom. It is a creative project focused on the experimentation and creation of an artist's book, using the philosophy of artist Emilio Sdun as its guiding thread, to explore the local legend from Santisteban known as "*La Encantada del Puerto*."

Santisteban del Puerto is my hometown — it's where I was raised and where my roots will always be. That is why connecting with my past through a reinterpreted narrative allows me to explore a better version of myself in the present, as a teacher. Today, it is essential to showcase different means of expression and communication in order to broaden educational knowledge and to highlight inclusive compositions. These approaches result in artistic techniques with their own form and meaning, helping expand the ability to understand the world around us. Ultimately, this is the purpose of this artistic and cultural creation — to unite the fields of history, literature, and art into a single entity, while also aiming to promote and give value to the rural environment, specifically that of the village of Santisteban del Puerto.

Palabras Clave: libro artístico, leyenda, tradición oral

Key words: artist's book, legend, oral tradition.

Sugerencias para citar este artículo,

Villanueva Padilla, Laura (2026). Leyenda La Encantada del Puerto. Tradición Oral de Santisteban del Puerto a través de un libro artístico. Afluir (Extraordinario V), págs. 205-224, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.240>

VILLANUEVA PADILLA, LAURA (2026).). Leyenda La Encantada del Puerto. Tradición Oral de Santisteban del Puerto a través de un libro artístico. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 205-224, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.240>

Introducción y justificación

Hace años que se están produciendo gran variedad de cambios dentro de la comunicación y el proceso de diseño, con respecto al libro artístico, libro-objeto y libro de artista, como se comprende en los artículos que componen el libro “El arte de la edición y la tipografía”, por ello, es importante investigar, profundizar y conocer los medios y soportes que nos podemos encontrar. En este caso, se detallará la intervención personal de la autora en el proceso creativo de un libro artístico; un libro que, como Emilio Sdun citaba, “navega entre el libro de artista y el libro ilustrado.

Crear este tipo de libros es abrir una ventana hacia una nueva mirada inspiradora y de amplitud al conocimiento, en el que la imaginación es imprescindible para la confección de un proyecto. Explorar nuevas formas y materiales para realizar una obra presentada de manera diferente a la convencional, hace que esta idea tangible sea una poderosa herramienta para fomentar la cultura de la población implicada pues, “la mejor característica de un libro es que provoque reacciones en el lector y le empuje a actuar”. Thomas Carlyle.

Poder realizar un libro, en este caso, un libro artístico, mostrando una perspectiva diferente que utiliza la narrativa plástica, con emoción y creatividad, hace que, el desarrollo se convierta en una investigación del medio artístico.

Además, buscar la inspiración en lo cercano, lleva a la idea de poder contextualizar la propuesta en mi pueblo natal, Santisteban del Puerto. Cuando vives lejos de la población que te ha visto crecer, resulta inevitable añorar la infancia, por eso, decidí intentar hacer un pequeño homenaje, utilizando una de las leyendas que he escuchado desde pequeña. La intención también es no dejar caer en el olvido nuestra cultura y tradiciones, pues como se puede comprobar a lo largo del proceso creativo, se utiliza un nuevo medio para presentar la leyenda,

Por ello, gran parte de la atención de este trabajo se centra en el diseño y la composición. Para mí, es imprescindible recoger la evolución conseguida en el proceso creativo en la nueva formulación visual de dicha leyenda, creación de elementos con color y texturas que forman la composición, junto con la maquetación y presentación final.

Objetivos

El objetivo principal de este proyecto es dar visibilidad a una nueva forma de creación de libro con un determinado lenguaje plástico, que recuerdan que existen muchos otros lenguajes que van más allá del alfabético. Estos códigos de expresión que vienen del diseño y la plástica, van precedidos de una ardua investigación de formas, composiciones y estructuras para lograr su cometido: cautivar al lector.

Todo ello nos conduce a reafirmar y completar el sentido de la creación artística, abogando así por la concreción y la necesidad de apostar por diferentes lenguajes de expresión. Se ha de definir y concretar el concepto de libro artístico a través de la investigación el término, a través de uno de sus principales referentes: Emilio Sdun. Además, vivenciar y explorar las diferentes fases del proceso creativo en la elaboración del libro artístico, “La encantada del

Puerto” será el punto de partida para poner en práctica la simbiosis entre el arte y la literatura. Esto nos llevara a valorar la expresión cultural de Santisteban del Puerto, a través de una de sus leyendas y, mirar hacía un posible futuro donde se fomente la difusión y concepción del libro artístico como herramienta didáctica.

Marco Teórico

Una investigación requiere de significatividad para que el investigador sea capaz de recuperar fácilmente los reveses y tener mayor probabilidad en ver agudamente las oportunidades de trabajo y de aprendizaje.

Es por ello que, elegir una leyenda de Santisteban del Puerto como eje central del tema del libro artístico suponía, aparte de un gran desafío, una gran puesta en marcha de los valores y la cultura que, desde pequeña he ido percibiendo de las gentes y las calles de mi pueblo.

Una de las principales incitaciones que tuve en la elección del tema, fue la artista LEA, Laura Escallada (2021), que con su obra “Santander, desde la práctica de la quietud”, logró insertar tanto en su obra como en la ciudad de este proyecto, un mensaje de calma y observación al entorno rural, que tan necesario parece en estos días.

Es imprescindible poner en valor los sucesos que ocurren en cada localización para que cada uno de ellos quede perpetuado en el tiempo. Gracias a esta concepción, a día de hoy, Santisteban tiene una recopilación de archivos culturales, pues el cronista, Joaquín Mercado, dedicó gran parte de su trayectoria a perpetuar la historia de la villa y a sus habitantes de más renombre. Debido a esta acción, encontré uno de sus escritos, “Tres hombres en el corazón de su pueblo” (1972), en el que queda recogido la vida y obra de tres personajes célebres de la villa, Jacinto Higuera, Paco Clavijo y Mariano San Juan. Por ello, conocí más acerca de las expresiones culturales de mi población natal, como, por ejemplo, algunas de las leyendas que, Mariano San Juan recogió en su libro “Leyendas Históricas”, en 1916. En él, muestra como aprender historia, a través de leyendas. Estas han prevalecido a lo largo de los tiempos, contadas de padres a hijos, cultivando así el pensamiento crítico, asociado al tiempo histórico al que nos traslada esa narrativa. Aceptando esta concepción multidisciplinar, utilizar alguna de las leyendas para crear un libro artístico, era una idea provechosa intelectualmente de la que se podía sacar partido.

La Encantada del Puerto

La leyenda elegida fue la de “La encantada del Puerto”, no solo por la narrativa, sino también por algunas de las similitudes que tienen con otras leyendas de la geografía jienense, como la de “La tragantía” de Cazorla o la de “Las tres morillas” de Jaén Capital.

Trabajar en una leyenda y querer obtener la versión original, es una tarea imposible de conseguir, pues cada narrador, como los juglares del medievo, cuenta la historia a su modo, introduciendo o quitando elementos, dando más énfasis a unas partes que a otras...y lo que es más importante, al ser de tradición oral la manera de plasmarlo en el formato escrito tiene distorsiones de contenido.

Sin embargo, gracias a ciertas recopilaciones, como la de San Juan o la de la página “Jaénpédia”, hoy en día, pueden conservarse y perdurar aún más en el tiempo.

Utilizar una leyenda como herramienta pedagógica, en la que además de trabajar la lengua, se utilice la historia para crear conocimiento, hace que, como docente, agregue también la práctica artística a la idea. El libro artístico combina varias competencias, que hará que este proyecto sea capaz de transferir el conocimiento adquirido a otras situaciones y elaborar nuevos medios de conocimiento y comunicación para el desarrollo personal. Al utilizar las diferentes técnicas artísticas nos damos cuenta que necesitamos preparación y conocimiento de estas formas de expresión.

El libro artístico: concepto. Emilio Sdun como referente.

Un libro es un objeto con el poder suficiente de transmitir una gran cantidad de información en un espacio determinado, capaz de comunicar de manera ilimitada y con la fuerza suficiente para captar la atención del lector.

Teniendo en cuenta la gran capacidad que nos aporta un libro, muchos de los artistas reinterpretan este concepto, para realizar libros de artista.

Un libro de artista es una obra de arte, en la que se narra una historia o se desarrolla un concepto. No debemos confundir el libro de artista con el libro ilustrado, que es el ejemplo más claro de comparación para comprender y evitar posibles equívocos. Un libro ilustrado se compone de imágenes que acompañan a un texto, aclarándolo o enfatizándolo. En cambio, el libro de artista es una obra de arte, y como tal, forma una unidad, tanto en su parte estética visual como conceptual, siendo un género artístico independiente como la pintura, la performance, la escultura, el video, etc.

Según cita Jameson (2005), en su artículo traducido por Jim Lorena (2007),

“De todos estos distintos nombres y definiciones del libro de artista, elegimos considerar los relativos al tipo de volumen producido por una sola persona, en cumplimiento de la forma tradicional del libro y cuyo mensaje pasa a la vez por el contenido textual, cuando esté presente, y por la forma plástica del objeto. Consideraremos pues como libro de artista las obras cuyo continente y contenido forman un conjunto coherente que expresan el pensamiento plástico del artista”.

Teniendo en cuenta la perspectiva, nace este proyecto, en el que la intencionalidad final es presentar un libro artístico; un libro de camina entre el libro de artista y el libro ilustrado.

Sdun, alemán, afincado en España, fue un importante artista, tipógrafo y calígrafo que utilizó el libro como soporte, para mostrar sus creaciones, tras haber trabajado e investigado con las tradicionales técnicas de composición e impresión.

Tal y como afirman, Haro y Perales en la biografía redactada a Sdun para el Instituto de Estudios Almerienses (IEA), era un gran interesado en la experimentación y estudio de la edición. En España, aunque no estaba muy desarrollada la idea de libro de artista, se dio a conocer al formar con su esposa la editorial Prensa Cicuta y por la participación en ferias. En estas, mostraba sus obras, que presentaban características muy identificativas, ediciones reducidas y tipografías muy cuidadas.

Para Sdun, las letras, los signos y los símbolos podían ir más allá de un lenguaje lógicamente ordenado convencionalmente, como señala la artista plástica Jim Lorena (2019).

Hacer un cambio en la tradición, desde la visión del impresor es complicado, pero con el paso de los años y la inclusión de las tecnologías, Sdun transformó su oficio de impresor en impresor artístico y creó libros ilustrados, libros de artista y libros artísticos, influenciado por el movimiento dada.

Esta tendencia la intentó transmitir en sus enseñanzas a estudiantes y profesionales de la docencia, induciendo a buenas prácticas en el proceso de creación y edición de libros. Es un referente en lo que se refiere a la pequeña edición en España, con los géneros citados anteriormente.

Como recoge Mengual (2009) en su tesina final de máster, “Emilio Sdun y el libro tipográfico”, la trayectoria del artista es bastante amplia. Producía en torno a 2 o 3 libros por año, ya que cuidaba meticulosamente tanto la apariencia, como el contenido. Mengual recopila varias obras significativas de Sdun, de las cuales, dos de ellas, han servido como referente para realizar este proyecto. “Pablo Neruda, Ode an die Typographie” (1990), formada por páginas sueltas que se guardan en una capeta con solapas, y, “Nocturnos”, una obra creada sobre papel de tina negro, en el que simula la vida de los insectos por la noche. Ambos libros guardan cierta semejanza con el formato de presentación de “La encantada del Puerto”.

Emilio Sdun es una fuente de inspiración, no solo para la inmersión en el mundo del libro de artista y libro artístico, sino también para el desarrollo de la investigación en torno a la creación, composición e impresión.

Metodología

Investigación Basada en las Artes (IBA)

El contexto de la Investigación Basada de en las Artes (IBA) en la realización del libro artístico “La encantada del Puerto”.

Son varias las personas que, a lo largo de todos estos años, han conducido diversas investigaciones para poder consolidar la teoría de que hay métodos cualitativos igual de válidos que los cuantitativos, para poder llevar a cabo con éxito el proceso de búsqueda y averiguación, que arroje datos eficaces y veraces.

Por ello, Hernández, (2008) recoge en su artículo “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”, una serie de momentos clave en que

aportan hoy, sentido y justificación a la IBA, pues esta está nutrida de diferentes influencias; Principalmente, de la concepción de que el conocimiento puede residir en nosotros mismos. Como afirma Eisner (1998), la experiencia es una forma artística de transformar el aprendizaje humano. En relación a este tema, se han utilizado estas técnicas tanto en el ámbito educacional, como en el psicológico. Promover en los años 60 el “arte-terapia” fue de vital importancia para legitimar la experiencia como elemento de guía y emersión de una investigación.

De otro modo, McNiff (1998) busca también la legitimidad, pero esta vez, centrándose en los elementos comunes en la recogida de datos. Al comparar las experiencias artísticas con los métodos comunes, se vio que los procesos de interpretación eran realmente similares, por lo que, en cuestiones de ética, las aportaciones que se realizaron debían de tener el mismo valor productivo.

Una vez que el término IBA se fue consolidando, fueron varias las definiciones que se acuñaron para el término.

La definición fue propuesta por Barone y Einer (2006), en la que la IBA era clasificada como una investigación cualitativa que utilizaba el medio artístico para que los sujetos y los aspectos que intervenían en ella pudieran experimentar los cambios que nacen a raíz de la propia experiencia.

Aun así, se siguió buscando una definición exacta que acuñará el término; Viendo la controversia que generaba, Borgdorff (2010), tras un análisis de las representaciones elegidas, genera una nueva definición que va más allá de las siglas, centrándose en el arte:

“La práctica artística puede ser calificada como investigación cuando su propósito es ampliar nuestro conocimiento y entendimiento a través de una investigación original. Empieza con preguntas que son pertinentes para el contexto de la investigación y el mundo del arte, y emplea métodos que son apropiados para el futuro estudio. El proceso y los resultados de la investigación están apropiadamente documentados y son difundidos entre la comunidad investigadora y el público más amplio.”

Si bien estas definiciones encuentran correlación con el proceso de investigación, hay tres palabras clave que la concretan: Progresiva, experimentativa y cualificativa.

El proceso de investigación comenzó al iniciar esta propuesta, pues indagar entorno al concepto de “libro de artista” es una de las primeras tareas que se llevó a cabo. Conocer las diferentes tipologías de libros, indagar en torno a las y los artistas y sus métodos y comprender los diferentes puntos de vista en su proceso, es todo un mundo imaginativo y creativo del que he aprendido, y sigo aprendiendo. Es un progreso continuo de aprendizaje sujeto al avance y construcción del conocimiento, pues es el procedimiento propio de una investigación científica.

La experiencia es la parte más importante que hace que esté presente la metodología IBA. Sin experimentar con formas, texturas, los colores y/o las tipografías, no se construyen buenos recursos de aprendizaje. Los recursos facilitan el buen avance de la investigación e incluyen las concepciones aprendidas durante el proceso de investigación del campo artístico. Al fin y al cabo, tomar decisiones genera cambios en el desarrollo de la práctica y forma parte del carácter experimental del trabajo.

Por último, consideramos esta investigación cualificativa, al recopilar los datos no numéricos y utilizando técnicas como la observación o el diálogo. Queda una muestra social que extraer de lo inmaterial de la tradición oral en el que la enseñanza, bajo una mirada antropológica que, se centra en el cambio del ser en cuanto a la creación de un nuevo formato.

Al fin y al cabo, es una oportunidad para mejorar la propuesta de estrategias de conocimiento, respectivas al arte, y un medio de aprendizaje que transforma las experiencias banales, en significativas.

Con este proyecto que culmina con la creación de un libro artístico se muestra exactamente eso, el aprendizaje activo y el compromiso de evocar nuevos significados con prácticas artísticas.

La Encantada del Puerto. Leyenda.

Como hemos comentado antes, este libro se nutre de tres vertientes; Principalmente de la práctica artística, por el carácter en sí de la obra, también de los hechos históricos de Santisteban del Puerto y, por último, de la literatura, ya que está basado en la tradición oral.

Hubo una amplia revisión de fuentes para contrastar la leyenda, no solo en los escritos anteriormente citados, principalmente basados en la recopilación de Mariano San Juan, sino también en los testimonios vivos de paisanos que conocen las historias. Una leyenda, de autor anónimo, sobrevive al paso de los años transmitiéndola verbalmente, sin embargo, aprovechar la historia para crear un trabajo que fomente la tradición oral asociada a la localidad, enfatizándola y poniéndola en valor, era un tema trascendente.

Tras tener todo el material recopilado, se resumió para adaptarlo al libro artístico, quedando la elaboración del texto de la « Encantada del Puerto » de la siguiente manera:

A los pies del castillo de San Esteban, vivían dos hermanas, Zaida y Zoraida, junto con su padre, Abu-Eben. El padre, trabajaba en el castillo para el rey moro, y desde hace unos días, había comenzado a tener muchas tareas por la amenaza de conquista del rey cristiano. Mientras tanto, sus hijas, Zaida y Zoraida, debían permanecer en casa para salvaguardar sus vidas. Desde ese momento, no pasaron muchos días cuando, el pueblo fue invadido por las tropas cristianas.

Zaida, guiada por la curiosidad y desobedeciendo las ordenes de su padre, miró por la ventana y vio como las tropas cristianas estaban ocupando todas las calles de Santisteban.

En ese momento, las hermanas rompieron desconsoladas a llorar. Al ver la situación, pensaron que jamás volverían a ver a su padre.

Intentando hacer el menor ruido posible, pasaron varios días solas en casa. Hasta que una noche, la cerraja de la puerta rechinó dejando paso a Abu-Eben, que traía un gran bulto a sus espaldas.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.240>

Sin tiempo para explicaciones, el padre les dijo que debían huir, por lo que, rápidamente, comenzaron la fuga por el camino del Puerto.

De noche, por un camino de gran vegetación y solamente alumbrados por la luna, se detuvieron cerca de una cueva que Abu-Eben conocía. Aprovechando que la cueva tenía una gran piedra redonda, capaz de ocultar la entrada, Abu- Eben decidió esconder el bulto que había traído del castillo, que no era otra cosa que el tesoro real. Sin embargo, al oír el ruido de trompetas, ladridos de jaurías y gritos desentonados, el padre se sobresaltó y tocó la piedra, dejando cerrada la entrada, con Zoraida atrapada en la cueva. Al día siguiente, delante de una gran piedra, encontraron los cuerpos de un moro y de una hermosa morita destrozados.

Cuenta así la leyenda santistebana que, cada 24 de junio, en la noche de San Juan, se oyen ruidos de trompetas, ladridos de jaurías y gritos desentonados y, una joven dama, engalanada con alhajas, se deja ver por los caminos del Puerto, en busca de su padre y hermana.

Elección de elementos

Encontrar el diseño de los elementos que dieran vida al libro artístico, no fue tarea fácil. Realizar formas sencillas con un alto nivel comunicativo, que divulgaran los sentimientos intrínsecos que el diseño debía transmitir con elementos simbólicos que representan a los personajes y elementos.

Como explican Germani y Fabris (1973) en su libro “Fundamentos del proyecto gráfico”, los elementos son signos y necesitan tener una estructura regulada, pues cuanto más fuerte sea esa estructura más peso recaerá sobre ella, sin embargo, si esta está modulada, más elegante y suave lucirá la composición.

A continuación, se expondrán los elementos elegidos con una breve descripción del significado que lleva asociado a esa simbología y poder crear un conjunto orgánico:

- Hermanas Zaida y Zoraida

Zaida y Zoraida son dos hermanas moras, una más pequeña que la otra, por ello, para simbolizar la unión fraternal y la diferencia de edad, se decidió identificarlas, a Zaida con una “Z” mayúscula, y a Zoraida, con una “z” minúscula.



- Abu-Eben

Abu-Eben es el padre de las dos niñas, por lo que, al ser de la misma familia, su elemento debía tener una procedencia similar a la de sus hijas. En este caso, la letra “A” será la unidad con la que se identificará.



- Rey cristiano

Quizás este personaje sea uno de los más utilizados en leyendas y cuentos populares, así que, se le atribuyó el elemento tradicionalmente asociado a un rey: Una corona. En este caso de tres puntas por la procedencia del antiguo nombre de Santisteban del Puerto, “Itangi”, cuyo significado en fenicio es pueblo entre tres



ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.240>

cerros. Estos cerros son La Guaria, el cerro San Marcos y el cerro del castillo.

- Rey Moro

Al encontrarnos con otro rey en la historia, continuaremos con la asociación de corona al personaje, esta vez con otra forma diferente, intentando recordar a la cultura árabe de esa época, con una especie de turbante o casco acabado en pico.



- Castillo

Como antes se ha referenciado, el emplazamiento del pueblo ha tenido mucha trascendencia en las diferentes culturas asentadas, por lo que este castillo también se ha representado con tres secciones diferentes, no solo por ello, sino también, por las tres partes de las que aún quedan restos, convertidos en tres miradores del paraje.



- Casa

La casa, como se describe en la leyenda, se encuentra en el antiguo barrio de la Farrabullana, barriada de calles estrechas y curvilíneas, con casas de cal construidas sobre terrenos arenosos y calzadas de piedra. Por eso la vivienda de la familia no podía parecer una casa convencional actual, y se ha realizado una interpretación de una de las que se conservan.



- Tropas cristianas

En esa época, las guerras se aprobaban por orden papal; en este caso, Santisteban se vio inmerso en la reconquista de la Península Ibérica. Por ello, imitando la cruz papal, las tropas cristianas están simbolizadas con unas cruces con



varias bandas en su línea horizontal.

- Cerraja

Para este elemento se ha respetado la forma original que se observa al mirar a través de una cerradura.



- Bulto del tesoro escondido

Este elemento simula un antiguo “ataillo” o “talega”. La composición era simple, solamente se necesitaba un pañuelo o un trozo de tela, en el que poder insertar las pertenencias, y un palo o mango, para transportarlo con mayor facilidad.



- Luna

En este caso, se ha elegido una media luna creciente, como la que luce en muchas de las simbologías árabes, dado que la historia sucede en las noches, aun de posesión árabe, esperando el traspaso de poder de un rey a otro.



- Cueva

Como en muchas otras leyendas, situar las escenas en una cueva, es un recurso natural frecuentemente utilizado, por ello, se decidió ser fiel al concepto básico: una pequeña abertura oscura en una pared de piedra.



ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.240>

- Lágrimas

Para simbolizar el dolor que sentían las hermanas al pensar que nunca volverían a ver a su padre, se realizaron unas pequeñas gotas con forma de rombo, ya que personificarían su sufrimiento intrínseco.

- Tesoro

Dos polígonos acabados en punta fue el elemento elegido, para buscar semejanza con lingotes de oro. Así también, queda reflejado el peligro que conllevaba trasladar un tesoro.

- Cuerpos destrozados

Este elemento es una descomposición de las letras “A” y “Z”, pues como se indica, se encuentran los cuerpos destrozados del padre, “A”, y la hija, “Z”.



Elección de materiales

Para realizar esta obra, se ha trabajado con diferentes materiales para lograr realizar una buena composición, teniendo en cuenta las características y necesidades que requerían la estética de los elementos.

El papel de seda es el material que se ha utilizado para confeccionar las formas de la maqueta del libro, por ser versátil, fácil de manejar y de encontrar. Su amplia gama de colores ha permitido visualizar las estructuras del proyecto final.

Como soporte, se eligió papel un A4 en horizontal en tono crema para las escenas que ocurrían de día, pues así se intentaría visualizar la calidez. Para las escenas de noche, ese mismo papel se torna al color negro, por la impresión digital, para ejemplificar la oscuridad y ubicar al receptor en el momento horario en que transcurre la idea.

En último lugar, se utiliza un estuche protector, del tamaño A5, para guardar el libro artístico que está compuesto por pliegos sueltos numerados.

El proyecto incluso puede recordar al de las “Historias Encajadas” que la profesora Agra (2020) nos presentó en el máster AMUDI, pues contar una historia, expresar sentimientos o emociones, en una caja, con posibilidad de almacenaje y transporte, hace posible que el mensaje llegue a un mayor rango de visualización.

Este planteamiento ofrece al lector una mirada diferente a la hora de encontrarse con la forma de los materiales, pues este “contenedor”, lo conduce a abrir el campo artístico, más allá de los componentes gráficos. Es ver una obra de contenido tridimensional, táctil y sensorial, una creación integral.

Composición

Fase 0. En papel utilizando el blanco y negro.

Una vez que se concretaron los elementos que formarían parte del libro artístico, se inicia la composición en blanco y negro, para facilitar el estudio de elementos en el espacio.

Esta fase tuvo dos momentos; el primero, en el que la composición era rudimentaria, poco equilibrada y con el texto descuadrado, dio paso al segundo. Este, tras la tutoría con Jim Lorena (4 de mayo de 2021), comenzó a tener un sentido más estético, cuidado y equilibrado, en definitiva, comenzó a tener armonía. Se optó por dejar el centro para colocar a los elementos y se buscó un encuadre mejor para el texto. También se pensó en las texturas del papel de seda y en la tipografía que acompañarían a las imágenes, todo desde la sencillez.

Fase 1. Depuración.

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica que realizó Wong (1989) en su libro “Fundamentos del diseño bi-y tri-dimensional”, es imprescindible tomar consciencia del peso que ejercen los elementos visuales puesto que la forma, la medida, el color y la textura conforman una parte esencial del diseño, así como de la ubicación y la relación que se crea en la composición.

En esta fase se vivencia esa depuración en la que cada elemento pasa a formar parte de un todo, y cada detalle cuenta para que encaje perfectamente en el espacio.

Para realizar una buena imagen se cambiaron diferentes elementos de posición, se jugó con los contornos, la ampliación y rotación de estos. También se definió un encuadre aproximado en el papel, para poder observar con claridad la importancia de cada elemento.

Fase 2. Color.

Germani y Fabris (1973) afirmaban en su libro “Color. Proyecto y estética de las artes gráficas”, que la cromática era la teoría del color; en ella se puede estudiar o clasificar los colores de manera objetiva para más tarde poder utilizarlos de tal forma que, al mezclarlos o unirlos puedan crear una unidad, es decir, una unidad elemental que es lo que se pretende realizar al crear esta obra.

En este caso, el color del papel como parte del soporte tenía un significado específico, como comentamos anteriormente, y los elementos que superpusiéramos en él debían estar en consonancia armónica.

Tener una amplia gama de colores en la que poder experimentar hizo que se pudiera elegir el apropiado para cada elemento.

Los colores elegidos fueron el rojo amapola, para el castillo y la corona mora, el amarillo cadmio medio para la corona cristiana y el tesoro, un tono gris pardo para la cueva, diferentes tonos de gris para simular los cuerpos despedazados y un amarillo más anaranjado para el detalle del bulto de Abu-Eben.

Las formas de las que solo necesitamos el contorno, como la casa, se realizan en negro o en blanco, dependiendo del fondo en el que se estaba trabajando en ese momento, al igual que el texto, que ha ido cambiando de color, negro, blanco o gris para favorecer la lectura y composición artística.

Fase 3. Photoshop

Quizás esta sea la fase más compleja del proyecto, porque implica dificultad en conocer el manejo de una pequeña parte del programa, por sus infinitas posibilidades.

Los programas de ordenador con sus herramientas que no todo el mundo domina, aportan gran potencial para crear y poder llegar mejor al público (de manera global a través de internet), mejorando así la comunicación audio visual y escrita producida desde otras perspectivas, soportes y formulas. (Figueras y Rosado, 2019).

En su realización se han utilizado herramientas básicas como son la varita mágica, pluma, herramienta para utilizar formas y crear texto, así como también la utilización de capas para superponer los elementos.

Para una persona del ámbito del diseño, estas herramientas pueden presentar poca dificultad, pero cuando un campo se desconoce por completo, asimilar la información en un breve periodo, repercute directamente en la planificación del trabajo. Necesitas más tiempo en la investigación del programa, más tiempo para encontrar un resultado satisfactorio tanto en el tamaño, como en el color o la dirección de la figura, así como en la asimilación los conocimientos adquiridos.

Si nos centramos en el proceso creativo con el programa de ordenador, los pasos más significativos han sido, la definición del fondo, las posiciones de los elementos y el encuadre del texto.



Por un lado, la definición del fondo comenzó por la elección del tamaño de este. Se eligió el tamaño internacional A4, por el juego que hace al doblarse por la mitad, convirtiéndose en un A5. Además, el color de fondo debía cambiar para acoplarse mejor a la escena narrada; para las primeras páginas se usó un fondo transparente, para que al imprimirlo fuera el color del papel elegido el que predominara; para las páginas del centro, el color negro, pues, aunque se intentó imprimir directamente en papel de ese tono, no se encontró forma posible de realizarlo económicamente. Así que, la solución a ese problema fue poner el fondo deseado desde el programa. Para la conclusión final de la leyenda, se utilizó un color gris pardo, que ya encontramos en algunos de los elementos del libro, para conseguir una unidad en el conjunto de la obra.

Por otro lado, la posición de los elementos en el libro maqueta fue uno de los procesos más costosos. Primero, traspasé las piezas al papel de seda, para recortar y escanear. De esta forma obtuve mis propias imágenes para crear componer el programa Photoshop. Las formas que solo requerían el contorno o realizarlas con una forma geométrica, se realizaron directamente con las herramientas de las que dispone el programa. Por último, se busca la armonía del conjunto utilizando la composición y maquetación del espacio, con el encuadre del texto. Para ejecutarlo, se utilizaron dos tipografías diferentes: Impact, para las letras que conformaban parte de los elementos y Tahoma, para la redacción. Tras algunas pruebas, estas fueron las elegidas por su sencillez y por la buena legibilidad que las caracteriza. El tamaño fue variando, dependiendo de la composición que se pretendía ocupar. Una de las principales dificultades en esta sección fue evitar los cambios que deformaran la imagen, pues al tener distintas rutas para realizar esta tarea, en una de esas opciones comprobé como el texto podría distorsionarse al aumentar o disminuir el cuadro donde estaba insertado.

Aunque desde mi perspectiva este haya sido el proceso más difícil, también ha sido el más enriquecedor. El proceso de enseñanza- aprendizaje que he vivenciado, queda totalmente definido por las características de la metodología IBA, llevada a cabo en este proyecto, pues la investigación en esta área a su vez ha sido progresiva, experimental y cualificativa, pudiéndose comprobar en la edición de libro artístico presentado.

Resultados

Producto final

El proceso manual y el industrial no tienen por qué estar enfrentados entre sí, simplemente debemos reconocer las posibilidades de producción para utilizarnos a favor de nuestro proyecto. Tomando como referencia este punto de vista, se propone realizar los siguientes planteamientos:

Maqueta

Para mí, era de vital importancia realizar el libro manufacturado pues, realizar una muestra tangible para mostrarla al impresor, facilitaría el proceso de maquetación y finalización del proyecto. Esta maqueta final, es el producto de un arduo proceso de ensayos y tanteos para llegar a la conformidad adecuada en la que poder realizar la edición digital.

Por otro lado, utilizar los materiales y comprobar las características que presentan hace que la investigación sea más profunda y se amplíe el conocimiento y su significatividad, pues en el proceso hubo dificultades, como la del pegar el papel de seda correctamente. Este problema se solventó cambiando el formato de la cola líquida, por cola en barra, para impregnar correctamente el soporte y superponiendo el papel de seda, para finalizar el proceso pasando papel parafinado sobre el de seda y obtener así un mejor resultado.

El papel utilizado como soporte, para evitar ondulaciones, fue de la marca “Canson” en grano fino de abeja y grano fino, de 60x65 cm, en tres tonalidades, “linchen”, nº407; “negro”, nº452; y “gris clair” nº426, todos ellos de 160 g/m².

Libro en formato digital.

Tras realizar las pruebas convenientes para afinar y definir las imágenes con el programa Photoshop, sumaron una cantidad de 30, 15 pliegos impresos a doble cara. Diseñados en formato internacional, A4, con disposición horizontal (297x210cm), con intencionalidad de plegarlos y convertirlos en A5, para la posterior introducción en el estuche protector.

Para formalizar la obra digital se apostó por el comercio local. La imprenta elegida es Gráficas Morales, en Jaén Capital. Empresa que trabaja también con proyectos relacionados con la docencia y el arte. La impresión digital, se realizó en papel verjurado crema, de 180g. El pliego utilizado para hacerlo mide 64,45cm y la máquina utilizada para hacerlo es la Versant 80 press de la marca Xerox.

El resultado es una pequeña edición artística de 6 ejemplares en castellano, numerados y firmados en el que se interpreta la leyenda de “La encantada del Puerto”, a través del diseño y la composición.

El primer pliego está dedicado al título, “La encantada del Puerto. Leyenda” y al nombre de la autora del libro artístico. Desde la página 2, hasta la página 7, se expresa el relato que ocurre de día, y de la página 8 hasta la 12, a la realización de los hechos nocturnos, considerados como el nudo de la leyenda. El desenlace, en las páginas 13 y 14, muestra el final de las consecuencias de las acciones de los personajes. Esta última parte queda arraigada en la tradición oral para transmitir prudencia en los actos que realizamos en la vida cotidiana. El último pliego está dedicado al colofón, recurso explicativo del libro de imprenta tradicional que adaptamos a la impresión digital, elevando esta, a una categoría artística semejante a la de las ediciones artesanales. En él se recoge el título del libro artístico y el nombre de la autora, nombre de la imprenta, el lugar geográfico en donde se sitúa y la fecha de realización, así como la numeración de la edición y la firma de la autora.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.240>

Discusión sobre el proceso creativo y producción

El desarrollo de esta obra artística no es fruto del azar, sino de una sucesión de decisiones conscientes que articulan una propuesta visual y narrativa en diálogo con la tradición, la tecnología y la materialidad del libro como objeto. Desde el inicio del proceso se planteó una doble intención: por un lado, recuperar y reinterpretar la leyenda de “La encantada del Puerto”, y por otro, explorar los límites entre el libro digital y la edición artesanal.

Una de las primeras decisiones fue el uso de Photoshop como herramienta principal para afinar las imágenes. Esto no responde solo a una cuestión técnica, sino también estética. La edición digital permite un grado de precisión y control visual que enriquece la narrativa visual, pero también plantea el desafío de cómo trasladar lo digital a un soporte físico sin perder la calidad ni el alma del diseño.

El siguiente paso fue la impresión. Aquí, la elección de Gráficas Morales, una imprenta local de Jaén, no fue casual. Apostar por el comercio de proximidad es una decisión ética y política, que conecta el proyecto con su territorio. Esta conexión también es conceptual, ya que

la leyenda que se narra pertenece a la tradición oral andaluza, y por tanto, recuperar y reinterpretar su relato desde lo local tiene un sentido profundo.

El papel verjurado crema de 180g, la elección del pliego de 64,45 cm, y la impresión en una máquina digital de alta gama como la Versant 80 Press de Xerox, son decisiones técnicas que elevan el estatus del objeto final. Si bien estamos ante una impresión digital, el resultado aspira a tener la misma calidez y presencia que una edición artesanal. Esta hibridación entre lo digital y lo tradicional es uno de los puntos más interesantes del proyecto.

Otro aspecto relevante es el formato A4 en disposición horizontal, pensado para ser plegado y transformado en A5. Esta transformación material no es solo funcional; también simboliza una transición narrativa: del espacio amplio y visual del diseño al formato íntimo del libro. Así, el pliego no solo comunica contenido, sino que también cuenta una historia a través de su forma.

La estructura narrativa del libro, que separa los hechos diurnos, nocturnos y el desenlace, refuerza la idea de que la leyenda no solo es un relato, sino una advertencia moral. El desenlace, arraigado en la tradición oral, transmite un mensaje de prudencia, tan vigente hoy como en tiempos pasados. Aquí, la obra no solo tiene valor estético, sino también simbólico y ético.

Finalmente, el uso del colofón como recurso tradicional adaptado a la impresión digital cierra el círculo: recuperamos una estructura clásica, pero la insertamos en un contexto contemporáneo. Así, el libro no solo homenajea el pasado, sino que lo reinterpreta desde el presente, proponiendo una nueva forma de concebir el arte editorial.

En conclusión, “La encantada del Puerto” no es simplemente un libro artístico. Es una reflexión sobre el hacer, sobre el decir, y sobre el preservar. Es también un ejemplo de cómo la técnica, el territorio y la narrativa pueden dialogar para dar forma a una propuesta coherente, sensible y profundamente conectada con lo cultural.

Conclusiones

Este proyecto de investigación me ha enseñado a conocer y a valorar todos los pasos del proceso creativo. Esta experiencia tan vivencial resume la complejidad que tiene el proceso creativo, desde la primera idea hasta la depuración final, pasando por varios procesos de composición, manipulación de colores, maquetación, etc.

Comprender la importancia de la motivación y el tener un planteamiento claro a la hora de comenzar a construir la idea de proyecto es más que necesario pues a lo largo del proceso creativo, han surgido miles de dudas que no ayudaban a la continuidad fluida, sin embargo, apostando por la idea principal y buscando la ayuda de personas formadas en el ámbito, considero que he podido llegar a conseguir las metas propuestas.

Como docente, conozco la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y, que la construcción del conocimiento se crea cuando nos topamos con un problema que hemos de solucionarlo para seguir adelante. Esta creación está plagada de ellos. Gracias a la investigación he podido identificar y solventar términos asociados al diseño, que me han creado la necesidad de seguir indagando.

Esto, da pie a reflexionar sobre el ámbito económico que rodea al arte. Una obra de arte no solo tiene el coste de los materiales que un artista necesita para su elaboración, sino también toda la labor que hay detrás, como la investigación, la preparación, el tiempo, el trabajo y la experiencia del artista. Es necesario tomar consciencia del valor que implica poder adquirir una de ellas.

Tras este proceso, en el que he podido trabajar con el concepto artístico, me veo en la obligación docente de hacer tomar consciencia del valor del arte para crear mentalidad cultural, pues no hay mayor cambio que el que se realiza desde la enseñanza en las escuelas. Necesitamos que los más jóvenes aprendan a apreciar las prácticas y las técnicas artísticas.

En definitiva, considero que al haber utilizado como tema una leyenda, recurso muy utilizado por lectores y docentes, se puede dar mayor visibilidad al cambio en la percepción del concepto libro.

Además, esta propuesta artística tiene posibilidad de ser ampliada a través de líneas de investigación futuras, como pueden ser el uso de este trabajo para un proyecto que explote turísticamente la localidad, a través de los contenidos culturales que aparecen en la leyenda. Como ejemplo, se podrían realizar algunas postales de las ilustraciones más relevantes del libro artístico. También, impulsar la creación de un colectivo activista, en la que la defensa del patrimonio artístico sea el eje central.

Referencias

- Achig, M.A. (2019). El arte de la edición y la tipografía. Primera edición. Elibros.uacj.mx. ISBN-13 (15): 978-607-520-328-7.
- Agra, M.J. 2020. Historias en-cajadas. Associação de profesores de expressao e comunicacao visual.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006) Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). Handbook of Complementary Methods in Educacional Research. (pp 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista deficiencias de la danza*, 13, 25-46.
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.
- Figueras, E y Rosado, P. 2019. El arte de la edición y la tipografía. Cap. 7. Tipografía “funcional” versus tipografía artística. Relación entre escritura y arte. Primera edición. Elibros.uacj.mx. ISBN-13 (15): 978-607-520-328-7.
- Fundación Santander Creativa. (2021, 2 de noviembre). Laura Escallada reivindica el arte que ofrece la naturaleza con "Santander desde una práctica de la quietud". Consultado el 3 de abril del 2021. <https://www.santandercreativa.com/web/noticia/-laura-escallada-reivindica-el-arte-ofrece-la-naturaleza-con-santander-desde-una-practica-de-la-quietud-.html>
- Germani, R y Fabris, S. (1973) *Fundamentos del proyecto gráfico*. Ed. Don Bosco. Barcelona.
- Germani. R y Fabris. S. (1973). *Color. Proyecto y estética en las artes gráficas*. Edebé. Barcelona.
- Haro, J y Perales, P. Biografía de Emilio Sdun. Instituto de estudios almerienses. Consultado el 10 de mayo de 2021. <http://www.iealmerienses.es/Servicios/IEA/edba.nsf/xlecturabiografias.xsp?ref=744>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118.
- Jameson, I. (2005). Histoire du livre d'artiste. *CURSUS. Périodique Électronique Étudiant*.
- La encantada del Puerto. (7 de octubre del 2012). En Jaepedia. https://jaenpedia.wikanda.es/wiki/La_Encantada_del_Puerto

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.240>

- Lorena, J. (2007). Historia del libro de artista. Isabelle Jameson. Traducido por Jim Lorena. Consultado el 5 de junio del 2021. <https://www.jaenedita.org/historia-del-libro-de-artista-isabelle-jameson-traducido-por-jim-lorena/>
- Lorena, J. (2019). El arte de la edición y la tipografía. Cap. 9. El proceso creativo y el tipo libre en el libro-arte Homenaje a E. Sdun. Primera edición. Elibros.uacj.mx. ISBN-13 (15): 978-607-520-328-7.
- Lorena, J. (2021). Tutorías online en los meses de abril, mayo y junio para la formación del libro artístico (material inédito). Málaga, Jaén.
- McNiff, S. (1998). Art-based research. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Mengual, E. (2009). *Emilio Sdun y el libro tipográfico*. [Manuscrito no publicado]. Universidad Politécnica de Valencia.
- Mercado, J. (1972). Tres hombres en el corazón de su pueblo. *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, (70), 79-120.
- San Juan, M. (1916). *Leyendas Históricas*. Impresor Marqués de Santa Ana. Madrid. https://issuu.com/davidortiz66/docs/santisteban_leyendas_parte1?reader3=1
- Wong, W. (1989). *Fundamentos del diseño bi-y tri-dimensional* (No. 745 W959f)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.242>

Armas de ficción masiva: Posfotografía, fake e Inteligencia Artificial Generativa en la era de la posverdad

Weapons of Mass Fiction: Post-Photography, Fake Imagery and Generative Artificial Intelligence in the Post-Truth Era

Andrés Torres Carceller
Universidad de Barcelona
andrestorres@ub.edu

Recibido 30/09/2025 Revisado 15/10/2025
Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Júlia Castell Villanueva
Universidad de Barcelona
julia.castell@ub.edu

Resumen:

La cultura visual contemporánea atraviesa una mutación profunda: la imagen ha dejado de ser entendida como huella de lo real para convertirse en un dispositivo central de construcción de verdad. Este artículo aborda esa transformación a través de tres movimientos entrelazados. En primer lugar, se examina la crisis del paradigma fotográfico y el tránsito de la confianza en la imagen al régimen de la sospecha, enmarcado en la era posfotográfica. En segundo lugar, se analiza cómo la ficción y la verosimilitud, más que anomalías, operan como categorías epistemológicas que organizan nuestra experiencia de lo visible, situando al *fake* como estrategia cultural y artística. Finalmente, se exploran las implicaciones de la inteligencia artificial generativa, que no solo intensifica la producción de imágenes verosímiles, sino que inaugura estéticas emergentes y reabre el debate sobre la autoría. En este escenario, la imagen deja de ser un espejo del mundo para convertirse en un arma de ficción masiva. ¿Y si lo inquietante no fuera que las máquinas produzcan ilusiones, sino descubrir que lo que llamamos verdad nunca dejó de ser una tecnología de poder?

Sugerencias para citar este artículo,

Torres Carceller, Andrés; Castell Villanueva, Júlia (2026) Armas de ficción masiva: Posfotografía fake e Inteligencia Artificial Generativa en la era de la posverdad. Afluir (Extraordinario V), págs. 225-242, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.242>

TORRES CARCELLER, ANDRÉS; CASTELL VILLANUEVA, JÚLIA (2026) Armas de ficción masiva: Posfotografía fake e Inteligencia Artificial Generativa en la era de la posverdad. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 225-242, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.242>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.242>**Abstract:**

Contemporary visual culture is undergoing a profound mutation: the image is no longer understood as a trace of the real but has become a central device in the construction of truth. This article addresses this transformation through three intertwined movements. First, it examines the crisis of the photographic paradigm and the shift from trust in the image to a regime of suspicion, framed within the post-photographic era. Second, it analyzes how fiction and verisimilitude, rather than anomalies, operate as epistemological categories that organize our experience of the visible, positioning the fake as a cultural and artistic strategy. Finally, it explores the implications of generative artificial intelligence, which not only intensifies the production of plausible images but also inaugurates emerging aesthetics and reopens the debate on authorship. In this scenario, the image ceases to be a mirror of the world and becomes a weapon of mass fiction. What if the unsettling issue were not that machines produce illusions, but that we discover that what we call truth has never ceased to be a technology of power?

Palabras Clave: fake, Inteligencia Artificial Generativa, Educación Artística, Educación mediática

Key words: Fake, Generative Artificial Intelligence, Arts Education, Media Education

Sugerencias para citar este artículo,

Torres Carceller, Andrés; Castell Villanueva, Júlia (2026) Armas de ficción masiva: Posfotografía fake e Inteligencia Artificial Generativa en la era de la posverdad. Afluir (Extraordinario V), págs. 225-242, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.242>

TORRES CARCELLER, ANDRÉS; CASTELL VILLANUEVA, JÚLIA (2026) Armas de ficción masiva: Posfotografía fake e Inteligencia Artificial Generativa en la era de la posverdad. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 225-242, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.242>

La imagen en crisis

En el mito de Narciso, la fascinación no recae sobre el mundo, sino sobre un reflejo: una imagen que parece verdadera, pero carece de consistencia. La cultura visual contemporánea reproduce esta paradoja: seguimos buscando en las imágenes una prueba del mundo, pero cada vez nos enfrentamos más a reflejos fabricados, espejismos que oscilan entre la verosimilitud y la ficción. La imagen, otrora garante de lo real, se descubre como superficie movediza donde confianza, sospecha y circulación se entrelazan en una misma crisis.

De testimonio a herramienta de construcción de verdad

Durante gran parte de la modernidad, la fotografía se erigió como garante de lo real. Su fuerza residía en la supuesta transparencia del dispositivo: una máquina que capturaba la huella luminosa de lo que había estado allí, produciendo una prueba irrefutable de presencia. Barthes (1980) sintetizó esta idea en su célebre formulación del *ça a été* (“esto ha sido”) para subrayar la dimensión testimonial de la imagen fotográfica. La fotografía, en este marco, se diferenciaba de la pintura o del dibujo porque no representaba, sino que inscribía. El estatuto de verdad de la imagen parecía garantizado al fijar la huella física del referente.

Este paradigma, sin embargo, comenzó a erosionarse progresivamente. La expansión de las tecnologías digitales y, de forma más radical, con la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAGen), ha transformado el estatuto de la imagen. Lo que antes se entendía como un testimonio casi automático se convierte ahora en una herramienta discursiva: la imagen no se limita a dar cuenta de lo que ha existido, sino que contribuye activamente a configurar regímenes de verdad, es decir, modos socialmente compartidos de establecer qué es creíble y qué no.

Conviene recordar que esta mutación no surge de la nada. Incluso en la era analógica, la supuesta objetividad de la fotografía siempre estuvo atravesada por convenciones culturales, decisiones técnicas y marcos de interpretación. Fontcuberta (2016) lo expresó con claridad al afirmar que la fotografía nunca fue inocente, sino una ficción que se disfrazaba de documento. Lo novedoso hoy no es la existencia de esta mediación, sino la escala y velocidad con la que la imagen digital —y, más recientemente, la imagen algorítmica— produce verosimilitud.

En este contexto, la cuestión ya no se reduce a si la imagen es verdadera o falsa, sino a qué efectos de verdad produce. Baudrillard (1994) anticipó este desplazamiento al hablar de los simulacros: representaciones que no reflejan una realidad previa, sino que la preceden y la organizan. La imagen se convierte así en un dispositivo de construcción de verdad, capaz de generar consensos momentáneos, activar emociones colectivas y orientar la percepción social.

De ahí que el tránsito de la fotografía como testimonio a la imagen como escenificación de verdad no sea únicamente un problema técnico, sino también político y cultural. La IAGen no hace más que intensificar este movimiento: imágenes nunca captadas por una cámara circulan como documentos, erosionando la confianza en la indexicalidad y confirmando que la imagen siempre construyó ficción. Lo que cambia es que hoy esta construcción se ha vuelto el terreno privilegiado de la disputa social y política.

La sospecha como nuevo régimen de recepción

La cultura contemporánea se ha visto atravesada por lo que se ha denominado como *posverdad*, un escenario en el que los hechos objetivos han perdido peso frente a las emociones y las creencias personales en la configuración de la opinión pública. Arendt (1967) anticipó este fenómeno al hablar de *defactualización*: cuando los hechos dejan de importar como referentes compartidos, la frontera entre realidad y ficción se disuelve, y la esfera pública se vuelve vulnerable a la manipulación. En el ecosistema digital, esta condición se intensifica con la proliferación de lo que Wardle y Derakhshan (2017) definieron como *information disorder*: un entramado de desinformación, malinformación y misinformación que no solo multiplica la circulación de falsedades, sino que erosiona la confianza en los referentes compartidos. La posverdad no se limita a la difusión de mentiras, sino que refleja la fragilidad de los mecanismos sociales que distinguían entre información y propaganda (McIntyre, 2018).

Si la fotografía moderna se sustentaba en la confianza, el ecosistema visual contemporáneo se organiza en torno a la sospecha. En la cultura digital, cada imagen que circula arrastra una duda: ¿es auténtica o fabricada?, ¿documenta un hecho o es una construcción manipulada? Esta desconfianza no es un efecto colateral, sino un rasgo constitutivo del régimen de recepción actual. La posfotografía, tal como señala Fontcuberta (2016), no designa únicamente la transformación técnica de la imagen, sino también un cambio cultural en la forma en que se interpreta: hemos aprendido a ver la fotografía no como evidencia, sino como discurso.

El acceso masivo a herramientas de edición y, más recientemente, a la IAGen, ha multiplicado la capacidad de producir imágenes con un alto grado de verosimilitud en cuestión de segundos. La sospecha, sin embargo, no garantiza una lectura crítica. Vivimos en una paradoja: nunca antes habíamos dudado tanto de las imágenes y, al mismo tiempo, nunca habían tenido tanta capacidad de modelar la opinión pública y las emociones colectivas. A ello se suma un fenómeno complementario: grandes sectores de la sociedad carecen de mecanismos de cribado o verificación y aceptan las imágenes que reciben en redes sociales como pruebas inmediatas, sin preguntarse por su origen o intencionalidad. Este déficit de alfabetización mediática se agrava por las dinámicas algorítmicas de las plataformas, que refuerzan las burbujas de filtro (*filter bubble*) descritas por Pariser (2011): cada usuario recibe contenidos ajustados a sus sesgos previos, lo que incrementa la credulidad y facilita la propagación de bulos. Las plataformas han desplazado las instituciones tradicionales de mediación (prensa, bibliotecas, archivo, museo) y se han erigido en los nuevos árbitros de la visibilidad, imponiendo algoritmos que deciden qué contenidos circulan y cuáles permanecen invisibles (van Dijck, 2013). El resultado es un ecosistema donde la credulidad se amplifica y la mentira puede tener un impacto directo en procesos electorales y en la consolidación de liderazgos populistas (Hernández-Echevarría, 2024).

Esta tensión configura lo que podríamos llamar una *escepticismo*: una actitud de sospecha generalizada que no siempre se traduce en pensamiento crítico, sino que a menudo deriva en relativismo o cinismo. Como advierte Soto Calderón (2023), el riesgo es que la desconfianza indiscriminada erosione la posibilidad misma de distinguir entre información veraz y manipulación, debilitando los consensos sociales básicos. El problema, por tanto, no es solo que circulen imágenes falsas, sino que la sospecha permanente acabe disolviendo la noción de verdad compartida.

Ante este escenario, la educación mediática se presenta como la respuesta más eficaz. No se trata únicamente de enseñar a detectar *fakes*, sino de dotar a las nuevas generaciones de herramientas críticas para comprender cómo se producen, circulan y legitiman las imágenes en la cultura digital. Buckingham (2019) ha defendido que la alfabetización mediática debe ser un derecho fundamental en las sociedades contemporáneas, porque la capacidad de interpretar críticamente los medios determina la calidad de la participación ciudadana. En el caso de las artes visuales, esta tarea implica articular la sospecha con la reflexión estética, mostrando cómo la imagen no refleja la realidad, sino que la construye.

La sospecha, bien encauzada, puede convertirse en un motor pedagógico: invitar a mirar con distancia, a preguntar quién habla detrás de la imagen, a reconocer los intereses que la sostienen. No se trata de eliminar la confianza, sino de desplazarla: confiar menos en la transparencia automática del dispositivo y más en la capacidad crítica del sujeto. Así, la educación mediática en las escuelas puede operar como vacuna frente a la desinformación, al proporcionar criterios de análisis y juicio que permitan habitar el ecosistema visual sin caer ni en la ingenuidad ni en el cinismo.

La era posfotográfica: superabundancia, maleabilidad y circulación en red

La noción de *posfotografía*, difundida y resignificada por Fontcuberta (2016), alude a un cambio de régimen en la cultura visual contemporánea: de la fotografía entendida como documento estable a la imagen concebida como flujo mutable, desbordado y potencialmente infinito. Este concepto se inserta en una genealogía crítica que arranca con la digitalización de la imagen. Mitchell (1992), en *The Reconfigured Eye*, ya señaló que la fotografía digital dejaba de ser un testimonio indexical para convertirse en información maleable, inaugurando lo que llamó la “era posfotográfica”. Desde entonces, lo fotográfico ha perdido progresivamente su condición de huella, transformándose en representación flexible y manipulable (Batchen, 1994; Dubois, 1986).

Tres rasgos sintetizan este nuevo ecosistema visual: superabundancia, maleabilidad y circulación en red. La superabundancia remite a una sobreproducción sin precedentes: nunca antes en la historia se habían generado y compartido tantas imágenes en tan poco tiempo. La democratización de la fotografía móvil ha convertido a cada usuario en productor constante de imágenes, disolviendo la frontera entre lo extraordinario y lo trivial. Esta inflación visual alimenta la economía de la atención, donde la visibilidad se convierte en capital simbólico y político (Lipovetsky, 2016).

La maleabilidad expresa la capacidad técnica de las imágenes digitales para ser transformadas, remezcladas y resignificadas sin límite. Manovich (1995, 2001) subrayó que la modularidad digital convierte a la imagen en un objeto informacional infinitamente editable, con lo que la distinción entre original y copia se difumina. La aparición de la IAGen intensifica esta plasticidad: ya no se trata solo de modificar lo existente, sino de producir imágenes sintéticas verosímiles que no remiten a ningún referente real (Ritchin, 2009).

La circulación en red multiplica este efecto: cada fotografía deja de pertenecer a un autor o contexto originario para convertirse en nodo de un ecosistema global. Compartidas, reenviadas y recontextualizadas, las imágenes adquieren sentidos múltiples y cambiantes según las comunidades que las apropian. La lógica del meme es paradigmática en este punto: unidades visuales replicables que, como ha mostrado Shifman (2014), no son solo humorísticas, sino que constituyen formas de comunicación política y cultural. La autoridad de la imagen ya no proviene de su vínculo con lo real, sino de su capacidad de viralizarse y activar circuitos de reconocimiento colectivo.

La posfotografía se entiende así como un estado cultural más que como un mero fenómeno técnico: la imagen no documenta, sino que participa en la construcción performativa de realidades. Fontcuberta (2016) la describe como “fotografía adaptada a nuestra vida online”, mientras que Robins (1997) advierte que este cambio no solo es tecnológico, sino estético y político: transforma el vínculo emocional y crítico con lo real. En este marco, la posfotografía no es únicamente un síntoma de la digitalización, sino también un laboratorio cultural donde se ensayan nuevas prácticas de apropiación, reciclaje y activismo visual. De ahí que el desafío no sea simplemente detectar la falsedad o la manipulación, sino comprender cómo esta nueva ecología visual afecta a las condiciones mismas de percepción y de verdad. La educación artística y la investigación deben responder a este contexto: ya no basta con analizar qué muestran las imágenes, sino cómo circulan, cómo se transforman y qué efectos producen en la esfera pública. La posfotografía señala el paso de la imagen como documento a la imagen como acción: un dispositivo vivo que modela nuestras formas de ver, sentir y pensar.

Ficción y verosimilitud como categorías epistemológicas

Cuando Marco Polo relató a Kublai Kan sus viajes, mezclaba lo visto con lo imaginado, y sin embargo el emperador encontraba en esos relatos un modo de comprender el mundo. La verdad no residía tanto en la fidelidad a los hechos como en la capacidad de los relatos de organizar lo creíble. Hoy ocurre algo similar con las imágenes: su fuerza ya no depende de un referente real, sino de su verosimilitud. En la cultura visual contemporánea, lo ficticio y lo verdadero ya no son polos opuestos, sino categorías entrelazadas que sostienen nuestra experiencia de lo visible. En este marco, ya no está claro si las imágenes mienten o simplemente cumplen con su tarea: fabricar realidades plausibles. La cuestión es si todavía sabemos reconocer la diferencia o si, en el fondo, ya no importa.

La ficción como racionalidad

Cuando hablamos de ficción en la cultura visual contemporánea, es necesario desplazar el término de su acepción coloquial —entendida como simple invención o falsedad— hacia un plano más complejo. La ficción no se opone necesariamente a la verdad: constituye, más bien, una racionalidad, una forma de ordenar el mundo y de dotar de sentido lo visible. Rancière (2005) lo expresó al definir la ficción como un dispositivo de redistribución de lo sensible: no se trata de inventar mundos irreales, sino de reorganizar los marcos de percepción que determinan qué puede ser visto, dicho o pensado.

En este sentido, la ficción debe entenderse como una fuerza productiva, no como desviación de lo real. Las representaciones —sean documentales, artísticas o mediáticas— nunca son neutrales: operan dentro de un régimen de verosimilitud que configura horizontes de verdad. Barthes (1980), al hablar de la fotografía como un “mensaje sin código”, subrayaba que la transparencia de la imagen era en sí misma una construcción cultural, un efecto de naturalización que se presenta como evidencia.

Este enfoque conecta con la crítica foucaultiana a los regímenes de verdad: no existe verdad fuera de las prácticas sociales y discursivas que la producen y legitiman (Foucault, 1980). Deleuze (1985), por su parte, mostró cómo las imágenes cinematográficas eran capaces de generar “mundos posibles” que no remiten a lo actual, sino a lo virtual. La ficción, entonces, no es un accidente que distorsiona la realidad, sino el modo mismo en que la experiencia de verdad se organiza y circula socialmente.

La irrupción de la IAGen intensifica esta condición. No estamos solo ante imágenes falsas que suplantán a las verdaderas, sino ante productos que activan nuestra confianza en lo verosímil mediante procesos automáticos y accesibles. Lo relevante no es la existencia de ficción —presente desde siempre—, sino la velocidad y masividad con la que hoy se construye.

De ahí que la ficción deba ser concebida como racionalidad: no como anomalía frente a la verdad, sino como dispositivo constitutivo de ella. Reconocerlo no implica renunciar a la distinción entre lo verdadero y lo falso, sino comprender que dicha distinción se establece siempre dentro de marcos ficcionales. En la era de la posfotografía y la IA, el desafío no es eliminar la ficción, sino aprender a leerla críticamente: identificar los pactos de verosimilitud y los efectos de verdad que producen en la esfera pública.

Verosimilitud y pactos de lectura

La cuestión de la verosimilitud ha acompañado históricamente a las artes y los discursos representativos. Lo que hace creíble un relato o una imagen no es su fidelidad a los hechos, sino su capacidad de ajustarse a un marco de expectativas compartidas. En la cultura visual contemporánea, marcada por la proliferación de imágenes digitales y algorítmicas, la verosimilitud se ha convertido en el principal criterio de credibilidad: no importa tanto si algo ocurrió realmente, sino si se presenta como plausible.

Lo que sostiene la credibilidad ya no es la prueba empírica, sino la coherencia interna de la representación: una imagen generada mediante IAGen resulta convincente cuando coincide con nuestros marcos culturales de lo verosímil, incluso si sabemos que no procede de un acontecimiento real.

Eco (1979) ofreció una clave fundamental al hablar del pacto de lectura: toda narración requiere que el receptor acepte unas convenciones que le permitan suspender la incredulidad. En el ecosistema digital, este pacto se ha desplazado hacia las imágenes cotidianas: aceptamos representaciones construidas como parte de un juego de coherencia narrativa, siempre que encajen en nuestras expectativas de lo que podría ser verdad. La diferencia es que ahora ese pacto ya no se limita a la literatura o al cine, sino que se activa en los flujos informativos y afectivos que circulan en redes sociales. La fuerza de lo verosímil se manifiesta con particular intensidad en estos espacios, donde la velocidad y el impacto emocional sustituyen a la verificación como criterio de circulación. Una imagen *funciona* porque confirma un marco previo de creencias, no porque haya sido contrastada. Así, lo verosímil no solo organiza la recepción estética, sino que se convierte en herramienta política: basta con que algo parezca plausible para moldear la opinión pública o reforzar identidades colectivas.

En este escenario, la educación artística y mediática se vuelve crucial. El desafío no es únicamente desenmascarar falsedades, sino mostrar cómo operan los mecanismos de verosimilitud: qué marcos culturales activan, qué emociones movilizan, qué pactos exigen al espectador. Formar en esta dimensión implica enseñar a reconocer la lógica del contrato implícito que sostiene la credibilidad de las imágenes contemporáneas. Solo así es posible habitar críticamente un ecosistema donde lo verosímil ha desplazado a lo verdadero como criterio de validación. A diferencia otras estrategias manipulativas tradicionales basadas en la descontextualización, la distorsión o la tergiversación, que promueven rumores y afirmaciones no verificadas, titulares exagerados, etc. la rapidez con la que se difunde un *fake*, su alcance y visibilidad han provocado una crisis informacional sin parangón que nos desconecta de la realidad. Como apunta Rushkoff (2019) vivimos en un entorno mediático, tecnológico y social represivo que fomenta el aislamiento y la descualificación.

El *fake* como estrategia artística

El *fake* se ha consolidado como una de las formas paradigmáticas de la cultura digital contemporánea. Su potencia no radica únicamente en el engaño, sino en la capacidad de generar fisuras entre lo verdadero y lo falso, abriendo un espacio crítico que expone la fragilidad de los regímenes de verdad. En este sentido, conviene diferenciarlo de la sátira o la ficción: mientras que estas operan en un pacto de lectura reconocido —sabemos que una caricatura, una novela o una película son invenciones o exageraciones—, el *fake* se disfraza de verdad para revelar que toda verdad visual está construida. Se trata, por tanto, de un “diseño de engaños” que no busca únicamente transgredir, criticar o confundir, sino interrogar el propio sistema de creencias que sostiene nuestras percepciones.

En el terreno artístico, esta estrategia ha sido explorada desde distintas perspectivas. Fontcuberta (2016), en su ensayo *Desfosilizar la verdad*, sostiene que el *fake* actúa como un procedimiento de desenmascaramiento: al producir simulacros presentados como reales, se pone en evidencia que la objetividad nunca fue inocente, sino una ficción legitimada por instituciones, tecnologías y discursos. Esta idea enlaza con la noción de “ficciones verosímiles” de Harari (2014), quien recuerda que las sociedades humanas se articulan sobre relatos compartidos —naciones, religiones, sistemas económicos— cuya fuerza reside en su capacidad de ser creídos más que en su verificabilidad. El *fake* artístico se inserta en esa tradición, pero la subvierte al mostrar el artificio en lugar de ocultarlo.

Brusadin (2015) vincula directamente el *fake* con el activismo artístico en la sociedad de la información. Bajo esta mirada, no es solo un juego estético, sino un asalto a los canales de comunicación dominantes, capaz de interrumpir la circulación normalizada de mensajes y de desestabilizar los consensos mediáticos. Ejemplos de ello son proyectos que crean noticias falsas, instituciones ficticias o documentos apócrifos que circulan en la esfera pública para evidenciar las jerarquías de poder que controlan la producción de verdad. El *fake* se convierte aquí en un arma simbólica: una práctica artística que revela cómo el aparato comunicativo moldea nuestras creencias.

Por su parte, Marzo (2016) describe el *fake* como una operación de “exhumación de la verdad”: en lugar de ofrecer certezas, lo que hace es dejar que aflore el olor de la mentira, exponiendo las grietas de los discursos oficiales. Este enfoque acentúa la dimensión performativa del *fake*: su valor no está en la fidelidad a lo real, sino en el impacto cultural y político de mostrar que lo que tomamos como *realidad* es siempre una construcción sujeta a disputa. En esta línea, el *fake* artístico no pretende sustituir la verdad por la mentira, sino visibilizar que ambas se encuentran inscritas en un terreno inestable, donde los significados se negocian constantemente.

La cultura de internet ha amplificado esta lógica, convirtiendo al *fake* en un recurso expresivo cotidiano. Los memes, las parodias y los *deepfakes* circulan como formas de intervención crítica que, lejos de ser meros entretenimientos, actúan como espejos deformantes de la realidad. En este marco, el *fake* no se limita a un problema de desinformación: es también una práctica cultural que oscila entre la manipulación y la resistencia.

Desde la educación artística, comprender el *fake* como estrategia cultural supone ir más allá de la simple denuncia de lo falso. Se trata de reconocerlo como un espacio de tensión productiva donde la mentira se convierte en recurso pedagógico y crítico. La creación de relatos *fake* puede funcionar como catalizador de pensamiento crítico, mostrando de manera tangible cómo se fabrican las verdades visuales en la era digital (Navarro y Torres, 2023). En este sentido, el *fake* no es un accidente, sino un dispositivo estético-político que revela la naturaleza ficcional de todo régimen de verdad.

El *fake* como estrategia artística combina subversión y pedagogía: no se limita a engañar, sino que expone los mecanismos de construcción de creencias; no sustituye la verdad, sino que desvela la fragilidad de su andamiaje (Torres, 2022). Frente al cinismo que reduce la mentira a manipulación, el *fake* artístico propone un uso productivo de la impostura: un laboratorio para experimentar cómo la ficción, cuando se viste de verdad, puede abrir grietas en la hegemonía de los discursos dominantes y habilitar nuevas formas de pensar la cultura visual contemporánea.

Inteligencia Artificial Generativa y los algoritmos de lo verosímil

Cuando HAL 9000 aseguraba que “no podía equivocarse”, lo perturbador no era la mentira, sino la convicción absoluta de la máquina. Borges, en su biblioteca infinita, mostraba el reverso: el vértigo de un archivo que contiene todas las combinaciones posibles, incluso las inútiles. El problema no era la falta de verdad, sino el exceso de combinaciones. Las imágenes generadas por IA funcionan del mismo modo: a partir de archivos previos, producen infinitas variaciones, algunas reconocibles, otras insólitas, todas igualmente posibles. La IA no miente ni dice la verdad, simplemente produce. De ahí que el centro del debate se haya desplazado: ya no se trata de vigilar la transparencia de la imagen, sino de comprender cómo operan los algoritmos que la generan, qué estéticas inauguran y qué nociones de autoría ponen en crisis, planteando una paradoja contemporánea: un universo visual inagotable que parece expandirse sin límite, pero que en realidad solo devuelve reflejos estadísticos de lo ya visto.

Automatización de la mirada: la imagen bajo el régimen algorítmico

Si la cultura visual contemporánea ya estaba marcada por la maleabilidad y la sospecha, la IA no introduce simplemente un nuevo medio técnico: altera la escala y la velocidad de la ficción. Donde antes la manipulación exigía tiempo, pericia o acceso a recursos profesionales, hoy basta con un comando textual para generar representaciones altamente verosímiles en cuestión de segundos. Esta automatización convierte a la ficción en un recurso inmediato, accesible y potencialmente ilimitado.

El impacto de esta transformación no reside solo en la producción, sino también en la percepción. La cultura del software ha desplazado los procesos creativos hacia una lógica algorítmica, en la que la imagen ya no remite necesariamente a un referente, sino a un cálculo estadístico de probabilidades (Manovich, 2020). El resultado es un universo visual en el que lo “real” se confunde con lo “posible” y donde la frontera entre documento y simulacro se vuelve cada vez más porosa.

Este régimen inaugura lo que algunos teóricos han descrito como un *sublime algorítmico* (Brea, 2010; Vercellone, 2020): un exceso de visualidad producido por máquinas que excede la capacidad humana de imaginación, generando tanto fascinación como desconcierto. La experiencia estética se ve así atravesada por lo inhumano: imágenes que no provienen de un ojo, una intención o una biografía, sino de operaciones estadísticas ejecutadas por redes neuronales (Marchán Fiz, 2020). Esta “estética de lo inhumano” obliga a repensar el estatuto de la creación visual, pues lo que contemplamos es el resultado de un cálculo sin experiencia.

En este sentido, la IA acelera una tendencia ya presente en la posfotografía: la sustitución del criterio de verdad por el de verosimilitud. Sin embargo, lo hace en un plano radicalmente distinto: no se trata ya de reconfigurar imágenes existentes, sino de crear desde cero escenas que nunca ocurrieron. Este poder de generación automática abre tanto posibilidades creativas inéditas como riesgos de manipulación masiva, pues democratiza la capacidad de producir ficciones persuasivas sin mediación institucional (Crawford, 2021).

Las prácticas artísticas contemporáneas han empezado a explorar estas marcas algorítmicas como materia expresiva. Sougwen Chung (2019), en su serie *Drawing Operations* (2015-), desarrolla performances en las que colabora con brazos robóticos entrenados con sus propios gestos, diluyendo la frontera entre agencia humana y cálculo automático. Soffa Crespo (2019), en proyectos como *Neural Zoo*, utiliza la IA para inventar especies inexistentes, revelando tanto la potencia creativa como el carácter especulativo de lo algorítmico. Estos ejemplos no buscan ocultar la marca de la máquina, sino mostrarla, convirtiéndola en signo cultural.

De ahí surge una estética del *prompt*, en la que las imágenes no son autónomas, sino que arrastran los rastros semánticos de las instrucciones que les dieron origen. Palabras ambiguas, metáforas o descripciones parciales se traducen en visualidades inacabadas, a veces brillantes, a veces absurdas. Se trata de una visualidad residual, donde el lenguaje deja rasgos visibles en la textura de lo generado. El resultado no es una “creación ex nihilo”, sino un ensamblaje algorítmico de estilos, motivos y patrones extraídos de los millones de imágenes que alimentaron los modelos. La IA actúa, en este sentido, como una DJ de contenidos: remezcla, combina y varía elementos preexistentes con una velocidad sobrehumana, generando la ilusión de creatividad original. La automatización de la mirada no significa solo un cambio técnico, sino la apertura de un nuevo régimen cultural donde la creación ya no está vinculada exclusivamente a la experiencia humana, sino al cálculo algorítmico. La tarea crítica debe consistir en aprender a leer estas imágenes no como neutralidad técnica, sino como huellas de una cultura visual profundamente mediada por infraestructuras tecnológicas, intereses económicos y nuevas formas de sensibilidad estética

Deepfakes como paradigma de la desconfianza

Los *deepfakes* representan un punto de inflexión en la relación entre identidad, confianza y representación (Chesney y Citron, 2019). Su fuerza no reside únicamente en la capacidad de engaño, sino en la estética de lo casi perfecto: aquello que se percibe como real, pero genera una perturbación sutil. Esta sensación responde a lo que Freud (2006) definió como *das Unheimliche*: esa inquietud que surge cuando lo familiar se presenta con un matiz extraño, produciendo una mezcla de reconocimiento y extrañeza. Este desajuste entre apariencia y percepción convierte al *deepfake* en síntoma cultural de una época en que lo verosímil tiende a imponerse sobre lo verdadero.

Más allá de los riesgos políticos o de seguridad, los *deepfakes* han sido reapropiados en el ámbito artístico para problematizar la confianza en lo visual. El proyecto *In Event of Moon Disaster* (MIT Center for Advanced Virtuality, 2019) recreó un discurso alternativo de Nixon en caso de fracaso de la misión Apolo 11, no con el fin de engañar al público, sino de evidenciar la facilidad con la que se puede reescribir la historia mediante la actual tecnología audiovisual. El artista Bill Posters, por su parte, ha difundido *deepfakes* de líderes políticos y personalidades culturales como un modo de exponer los vínculos entre poder, credibilidad y manipulación mediática. En la misma línea crítica, la artista Stephanie Dinkins (2018) ha desarrollado proyectos con IA y *deepfakes* para explorar la memoria comunitaria y la representación racial, mientras que Jake Elwes (2019) ha trabajado con redes neuronales para generar identidades

sintéticas que cuestionan los límites entre autenticidad e invención. Estos ejemplos muestran que el *deepfake*, lejos de ser únicamente una amenaza, puede funcionar como recurso estético y político para visibilizar las fisuras del régimen de verdad contemporáneo.

En paralelo, los *deepfakes* han impulsado la emergencia de lo que podríamos llamar infraestructuras de confianza. La credibilidad ya no se sostiene en la supuesta transparencia de la imagen, sino en certificaciones externas: desde las marcas de agua digitales hasta iniciativas como la *Coalition for Content Provenance and Authenticity* (C2PA), que promueve un estándar abierto para garantizar la trazabilidad de los archivos visuales. En este marco, las llamadas *content credentials* consisten en metadatos incrustados que permiten verificar quién generó una imagen, qué modificaciones ha recibido y con qué herramientas se ha producido. Su función es acompañar a la imagen en su circulación digital del mismo modo que los certificados digitales garantizan la seguridad en la web.

Este desplazamiento configura un régimen de *post-media trust*: la confianza ya no se deposita en la materialidad de la imagen, sino en los sistemas técnicos, jurídicos e institucionales que la sostienen (UNESCO, 2021). Paradójicamente, cuanto más desconfiamos de las imágenes, más dependemos de estas infraestructuras para otorgarles credibilidad. Esta externalización redefine la relación entre espectador y medio, obligándonos a reconocer que el problema de los *deepfakes* no se limita al engaño individual, sino a la reestructuración global de la confianza en la cultura visual contemporánea.

El giro estético de la IA: estéticas emergentes

La profusión de la IAGen no solo plantea un problema de confianza en las imágenes, sino que inaugura una nueva sensibilidad: emerge una visualidad autónoma, reconocible por rasgos recurrentes que configuran un lenguaje cultural específico.

Entre estas estéticas se encuentra, en primer lugar, lo hiperreal y lo sublime. La saturación de detalles, la monumentalidad de las composiciones y el brillo inmaculado de las superficies generan un efecto que roza lo irreal: demasiado perfecto, demasiado impecable, demasiado intenso para proceder de un registro humano. Esta hipertrofia del detalle conecta con lo que algunos teóricos han denominado una estética de lo inhumano, donde la máquina despliega su capacidad para producir lo que ningún ojo podría capturar en su totalidad (Boehm, 2020).

En segundo lugar, cabe destacar lo que podríamos llamar la tersura algorítmica: un efecto de suavidad, difuminado y homogeneidad en las texturas que distingue a muchas imágenes generadas por IAGen. Este rasgo, resultado de los procesos de interpolación y renderización de los modelos, imprime una pátina sedosa que elimina la rugosidad del mundo físico. Lejos de ser un simple accidente técnico, esta tersura constituye una firma estética que condiciona la recepción: las imágenes aparecen como espectros pulidos, irreales en su suavidad y por ello reconocibles como productos del cálculo.

El *glitch* y lo defectuoso conforman un tercer ámbito. Rostros deformes, manos con dedos adicionales o repeticiones anómalas no son únicamente fallos, sino huellas críticas del proceso de entrenamiento. Como ha mostrado Menkman (2011), lo *glitch* puede leerse como una estética consciente de la mediación tecnológica. En el caso de la IAGen, estas anomalías revelan la materialidad de la red neuronal y subrayan la imposibilidad de una transparencia total: el error se convierte en recurso expresivo.

Un cuarto rasgo lo constituye lo iterativo y lo serial. La IA no produce obras únicas, sino variaciones potencialmente infinitas de un mismo motivo. Cada *prompt* abre un abanico de permutaciones, disolviendo la noción de originalidad en un océano de versiones. Lo que en la tradición artística podía entenderse como estilo se transforma aquí en un régimen de serialidad inagotable, donde la creatividad se percibe como exceso más que como singularidad.

Emerge también una dimensión especulativa. Las imágenes algorítmicas no solo reproducen el mundo, sino que generan visualidades que nunca existieron: criaturas híbridas, paisajes imposibles, objetos únicos. Estas ficciones visuales abren un horizonte especulativo donde la máquina no imita lo real, sino que produce configuraciones visuales inéditas a partir de la recombinación estadística de referentes previos. Se trata de visualidades que no remiten a un mundo existente, sino que surgen del cálculo, ampliando los límites de lo posible dentro de la cultura visual. En este sentido, la estética de la IA funciona como laboratorio de mundos posibles, expandiendo la imaginación colectiva más allá de lo humanamente concebible (Zylinska, 2020). A partir de los referentes con los que fue entrenada, la IA despliega un mecanismo de variación potencialmente infinito. Como en un juego de espejos enfrentados, cada imagen refleja a la anterior y, al mismo tiempo, la transforma en una nueva permutación. El efecto resultante es una ilusión de novedad que surge de la repetición multiplicada: nunca se abandona del todo el archivo original, pero cada iteración produce la sensación de estar ante algo distinto, casi inédito. Este bucle especular convierte a la estética algorítmica en un régimen de proliferación: un torrente inagotable de visualidades que parecen avanzar hacia lo desconocido, cuando en realidad emergen del eco reiterado de lo ya visto. En este sentido, la imagen algorítmica puede entenderse como un espejismo estadístico: su aparente novedad procede de la recombinación incesante de referentes previos, despojados de su vínculo con una realidad concreta. Ese anclaje tradicional con un *haber estado allí* se desvanece en un proceso de permutaciones infinitas cuyo origen ya no es rastreable. Lo que emerge no es la huella de un mundo exterior, sino una ficción de novedad construida sobre la reiteración de archivos pasados. La apropiación, antaño estrategia consciente en el arte contemporáneo, se automatiza aquí en forma de cálculo: el algoritmo selecciona, remezcla y redistribuye patrones sin intención ni contexto, produciendo imágenes que simulan originalidad.

Autoría, originalidad y la disolución del referente

La inteligencia artificial generativa ha reabierto un debate clásico en la teoría del arte: la cuestión de la autoría. Desde la crítica a la noción romántica de genio creador hasta las teorías posestructuralistas que proclamaron la “muerte del autor” (Barthes, 1968; Foucault, 1969), la idea de que la creación artística depende de un sujeto único y original ha sido ampliamente problematizada.

Sin embargo, el giro algorítmico introduce una inflexión inédita: ahora la producción de imágenes y textos puede ser llevada a cabo por sistemas que no poseen biografía, intención ni experiencia subjetiva, sino que funcionan como máquinas de correlación estadística entrenadas con enormes volúmenes de datos.

En este marco, la noción de originalidad se diluye. La IA no inventa en el sentido humano, sino que remezcla patrones y estilos previamente codificados, produciendo variaciones virtualmente infinitas a partir de los datos de entrenamiento. Mientras un artista humano puede justificar sus elecciones desde una intencionalidad estética o crítica, la IA ejecuta un cálculo ciego a los significados, generando obras que, aunque puedan ser percibidas como creativas, carecen de una subjetividad responsable mediante una práctica de *metamix*, donde lo nuevo surge de la recombinación de materiales existentes. La pérdida del *aura* (Benjamin, 2008) de la obra en la reproductibilidad técnica alcanza aquí una nueva radicalidad: no solo se replica la imagen, sino que se replica la propia lógica de creación.

Desde una perspectiva filosófica, Harari (2015) ya advirtió que la delegación de procesos creativos en algoritmos plantea un dilema sobre la definición misma de lo humano. Si lo que considerábamos como rasgo distintivo —la capacidad de crear narraciones, imágenes, símbolos— puede ser replicado por sistemas no humanos, la frontera entre producción cultural y cálculo se vuelve borrosa.

En este escenario, la cuestión de la autoría adquiere un carácter difuso. No puede atribuirse de forma unívoca ni al programador, ni al usuario, ni mucho menos a la máquina. Cada uno de estos agentes interviene en un punto distinto del proceso: el programador desarrolla el sistema, pero no define las imágenes que este generará, del mismo modo que Gutenberg no fue autor de todos los libros impresos con su invento (Misseri, 2023). El usuario que formula el *prompt* aporta una intencionalidad concreta, pero muchas veces sus decisiones dependen de un proceso iterativo de prueba y error más cercano a la mediación que a la creación plena. La propia IA, en tanto carece de intencionalidad y de experiencia de mundo, no puede ser considerada autora, aunque sus outputs presenten rasgos de originalidad aparente.

A ello se suma la dimensión de los *datasets*: las imágenes generadas se alimentan de enormes repositorios previos, lo que implica un nivel de apropiación o remezcla de autorías invisibles que nunca son reconocidas en el producto final (Gangadharbatla, 2025). De este modo, en cada imagen confluyen capas de participación que van desde los creadores de las bases de datos hasta las plataformas que alojan y validan los resultados, pasando por los ingenieros que diseñan las arquitecturas de red y los usuarios que trabajan sobre los outputs.

El resultado es un modelo de autoría distribuida o en red, que obliga a pensar la creación no como una propiedad individual, sino como un proceso sociotécnico donde confluyen múltiples agentes humanos y no humanos. En lugar de un sujeto creador único, encontramos un entramado colectivo y fragmentado, en el que la noción de autoría se convierte en un campo problemático más que en una categoría estable. La IA, en este sentido, no plantea una simple disyuntiva entre humano y máquina, sino que desvela la complejidad de un régimen de producción cultural en el que lo creativo se reparte entre distintos niveles de intervención y responsabilidad.

Conclusiones

Vivimos en un tiempo en que la sospecha se ha convertido en la condición natural de nuestra relación con las imágenes. Sin embargo, la sospecha no es en sí misma emancipadora. Conviene distinguir —y hacerlo con urgencia— entre el escepticismo que abre espacio al pensamiento crítico y el cinismo que lo clausura. Una cosa es dudar para comprender; otra muy distinta es asumir que todo es manipulación, que nada tiene valor, que la verdad es una quimera. Esa *escepticemia* indiscriminada nos paraliza tanto como la credulidad más ingenua. El reto consiste en modular la sospecha, darle un cauce pedagógico que enseñe a interrogar sin caer en el nihilismo informativo.

El futuro de la cultura visual se juega en ese delicado filo entre estética, ética y pedagogía: estética, porque los regímenes algorítmicos no solo producen imágenes falsas, sino también sensibilidades nuevas —lo hiperreal, lo *glitch*, lo iterativo— que debemos aprender a leer como huellas culturales; ética, porque la circulación de imágenes falsas erosiona la confianza colectiva y alimenta los populismos digitales; y pedagógica, porque la única vacuna frente a la desinformación no pasa por verificadores externos, sino por formar sujetos capaces de sostener una duda productiva sin caer en el cinismo paralizante.

De este modo, el estatuto de verdad en la cultura visual contemporánea debe ser reubicado y contextualizado. No podemos regresar a la inocencia de concebir la imagen fotográfica como prueba irrefutable, pero tampoco resignarnos al imperio absoluto de la posverdad. La verdad ya no puede entenderse como correspondencia directa entre imagen y mundo, sino como un proceso situado, mediado por tecnologías, instituciones y comunidades de interpretación. La velocidad con la que evoluciona la IAGen hace que las imágenes resultantes sean cada vez más realistas y difíciles de identificar, mejorando fallos recurrentes hasta el momento, como los elementos posturales, las repeticiones de patrones o la integración de textos y grafismos. Pero la pregunta ya no es si una imagen es verdadera o falsa, sino cómo, por qué y en qué condiciones opera como verdad.

En este escenario, conviene distinguir entre dos movimientos complementarios. El *fake*, entendido como estrategia cultural, actúa como un caballo de Troya que permite desvelar los mecanismos de manipulación y fortalecer la conciencia crítica frente a los discursos dominantes. La IA, en cambio, aporta una potencia inédita: acelera, automatiza y multiplica la capacidad de producir relatos engañosos con una facilidad sin precedentes. El desafío consiste en articular ambos planos para no quedar atrapados en la parálisis de la sospecha, sino para convertirla en motor de análisis y de acción cultural. En última instancia, lo que está en juego no es solo la relación individual con las imágenes, sino la posibilidad de sostener un espacio común de interpretación. Si toda imagen se percibe como sospechosa y cada relato como manipulable, la comunidad corre el riesgo de fragmentarse en ficciones inconciliables. Por eso, más que restaurar una inocencia perdida, urge imaginar nuevas formas colectivas de confianza, conscientes de su fragilidad, pero capaces de dar sentido compartido a un mundo saturado de ficciones. Tener disponibilidad del código fuente de estas herramientas, conocer los datos de entrenamiento y cualquier otro parámetro documental puede ayudarnos a entender cómo funcionan; promover planes de ética y alfabetización informacional puede ser una estrategia de discernimiento; generar servicios y espacios acreditados, fiables y de calidad puede anclarnos a

la verdad y ayudarnos a formar usuarios críticos. Pero todo esto puede no ser suficiente en este avance interesadamente acelerado en el que nos hemos instaurado y que empezamos a normalizar, que entremezcla intereses y necesidades indiscriminadamente y en el que la reproductibilidad descontrolada y anonimizada, manipulativa o no, resulta incontestable. La educación artística, entonces, tiene aquí un papel insustituible. No se trata de enseñar a producir imágenes más bellas o más fieles, sino de aprender a habitar un régimen visual donde la sospecha es constitutiva. Cultivar una actitud escéptica, pero no cínica; abierta, pero no ingenua. Porque quizá el mayor riesgo de nuestro tiempo no es que las máquinas nos engañen, sino que terminemos por no creer en nada.

Referencias

- Akten, M. (2018). *Learning to see* [Instalación interactiva]. Varias presentaciones internacionales.
- Arendt, H. (1967, February 25). Truth and politics. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/magazine/1967/02/25/truth-and-politics>
- Audry, S. (2021). *Art in the age of machine learning*. MIT Press.
- Barachini, F. (2021). La postfotografía: una revisión crítica del concepto. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 163–182. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1512>
- Barthes, R. (1968). *La muerte del autor*. En *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. University of Michigan Press.
- Beller, J. (2006). *The cinematic mode of production: Attention economy and the society of the spectacle*. Dartmouth College Press.
- Benjamin, W. (2008). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ítaca.
- Boehm, G. (2020). *La estética de lo inhumano*. Herder.
- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen: Imagen-materia, film, e-image*. Akal.
- Brusadin, B. (2015). Asalto a la comunicación. Una redefinición del fake como práctica artística activista en la sociedad de la información. *Research, Art, Creation*, 3(3), 241–252.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Chesney, R., y Citron, D. (2019). Deep fakes: A looming challenge for privacy, democracy, and national security. *California Law Review*, 107(6), 1753-1819. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3213954>
- Chung, S. (2015). *Drawing Operations*. [Proyecto artístico]. Disponible en: <https://sougwen.com>
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Crespo, S. (2019). *Neural Zoo*. [Proyecto artístico]. Disponible en: <https://sofiacrespo.com>
- Deleuze, G. (1985). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Paidós.
- Dinkins, S. (2018). *Conversations with Bina48*. Disponible en: <https://www.stephaniedinkins.com>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.242>

- Eco, U. (1979). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Elwes, J. (2019). *Zizi – Queering the Dataset*. Disponible en: <https://www.jakeelwes.com>
- Fontcuberta, J. (2016). Desfosilizar la verdad. En *Fake. No es verdad, no es mentira* (pp. 105–118). Institut Valencià d’Art Modern.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Foucault, M. (1969). ¿Qué es un autor? En *Estética, poética y filosofía del lenguaje*. Paidós.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. Pantheon.
- Freud, S. (2006). *Lo ominoso*. En *Obras completas*, Vol. XVII (pp. 217-251). Amorrortu.
- Gangadharbatla, H. (2022). The role of AI attribution knowledge in the evaluation of artwork. *Empirical Studies of the Arts*, 40(2), 125–142. <https://doi.org/10.1177/0276237421994697>
- Gómez Cruz, E., y Lehmuskallio, A. (2016). *Digital Photography and Everyday Life: Empirical Studies on Material Visual Practices*. Routledge.
- Groys, B. (2016). *In the flow*. Verso.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: De animales a dioses*. Debate.
- Harari, Y. N. (2015). *Homo Deus: Breve historia del mañana*. Debate.
- Hernández-Echevarría, C. (2024). Inteligencia artificial, elecciones, medios y desinformación. *Cuadernos de Periodistas*, (48).
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Anagrama.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. MIT Press.
- Manovich, L. (2020). *Cultural analytics*. MIT Press.
- Marchán Fiz, S. (2020). *La estética de lo inhumano*. Tecnos.
- Marzo, J. L. (2016). Exhumar la verdad y dejar que huelga. En *Fake. No es verdad, no es mentira* (pp. 61–87). Institut Valencià d’Art Modern.
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. MIT Press.
- Menkman, R. (2011). *The glitch moment(um)*. Institute of Network Cultures.
- Miller, A. I. (2019). *The artist in the machine: The world of AI-powered creativity*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11585.001.0001>
- Misseri, L. E. (2023). Autoría e inteligencia artificial generativa: presupuestos filosóficos de la función del autor. *Isonomía*, 59, 229–252. <https://doi.org/10.5347/isonomia.59/2023.692>
- MIT Center for Advanced Virtuality. (2019). *In event of moon disaster*. <https://moondisaster.org>
- Navarro, E., y Torres, A. (2023). Jo també hi era| Fake Mundet. En E. Bosch (ed.), *No és un llibre de receptes* (p. 105-119). Rosa Sensat.
- Nikonole, H. (2018). *Deus X Machina* [Instalación]. Presentada en CTM Festival, Berlín.
- Paglen, T. (2016). Invisible images (Your pictures are looking at you). *The New Inquiry*.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin.
- Posters, B. (2020). *Spectre Project*. <https://billposters.ch>
- Rancière, J. (2005). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Ridler, A. (2018). *Mosaic Virus* [Instalación audiovisual]. Victoria & Albert Museum, Londres.
- Ritchin, F. (2009). *After photography*. W. W. Norton & Company.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.242>

- Ritchin, F. (2013). *Bending the frame: Photojournalism, documentary, and the citizen*. Aperture.
- Rushkoff, D. (2019). *Team Human*. Recorded Books.
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. MIT Press.
- Soto Calderón, A. (2022). La imagen desde la postfotografía: Una revisión crítica. *Revista de Comunicación*, 21(1), 203–219. <https://doi.org/10.26441/RC21.1-2022-A10>
- Soto Calderón, A. (2023). La relación entre imágenes y ficción en el pensamiento de Jacques Rancière. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 79(306), 1823–1841. <https://doi.org/10.14422/pen.v79.i306.y2023.007>
- Steyerl, H. (2009). In defense of the poor image. *e-flux journal*, 10, 1-9.
- Torres, A. (2022). Mentiras reveladoras: El fake como práctica artística contra la defactualización. *Visual Review. International Visual Culture Review*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3560>
- Torres-Carceller, A. (2024). The ARTificial Revolution: Challenges for Redefining Art Education in the Paradigm of Generative Artificial Intelligence. *Digital Education Review*, 45, 84-90. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.84-90>
- UNESCO. (2021). *AI and Trust in Media: Building Resilience against Disinformation*. UNESCO.
- van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford University Press.
- Vercellone, F. (2020). *El sublime tecnológico*. Casimiro.
- Wardle, C., y Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism*. Profile Books.
- Zylinska, J. (2020). *AI art: Machine visions and warped dreams*. Open Humanities Press.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>

Ponerse a escribir, tocar las letras. Apuntes para un taller de escritura en torno a la creación y la investigación artística

Let's write, let's play with words. Notes for a writing workshop on artistic creation and artistic research

Irene Ortega López

Universidad Complutense de Madrid

irene.ortegalpz@gmail.com

Recibido 22/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Roberto Herrero García

Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

A pesar de que el medio principal a través del cual defendemos nuestras investigaciones es el texto, la escritura parece ser una práctica poco reconocida dentro de las facultades de Bellas Artes. La mayoría de los planes académicos siguen sin incorporarla en sus asignaturas, obviando así sus posibles usos como herramienta para la creación artística. Conscientes de esta problemática, en septiembre de 2023 pusimos en marcha el taller “Ponerse a escribir sin dar puntada con hilo: taller de escritura desde la investigación y la práctica artística”, que tuvo por sede la Facultad de Bellas Artes (UCM). Este taller se concibió como una suerte de laboratorio en el que, a partir de una selección de ejercicios, se trabajó de manera colaborativa y experimental desde propuestas compartidas que invitaban, sobre todo, a escribir juntas. A continuación, recogemos las instrucciones y algunos de los resultados que obtuvimos en las prácticas de nuestra primera sesión, con el objetivo de que el presente artículo funcione también como una partitura con la que activar las propuestas en futuros contextos artísticos.

Sugerencias para citar este artículo,

Ortega López, Irene; Herrero García, ROBERTO (2026). Ponerse a escribir, tocar las letras. Apuntes para un taller de escritura en torno a la creación y la investigación artística. Afluir (Extraordinario V), págs. 243-257, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>

ORTEGA LÓPEZ, IRENE; HERRERO GARCÍA, ROBERTO (2026). Ponerse a escribir, tocar las letras. Apuntes para un taller de escritura en torno a la creación y la investigación artística. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 243-257, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>**Abstract:**

Although we tend to defend our research primarily through written texts, writing still seems to be an undervalued practice in fine arts schools. Most academic programs still fail to include it in their curricula, thus overlooking its potential as a tool for artistic creation. Aware of this problem, in September 2023 we launched the workshop “Ponerse a escribir sin dar puntada con hilo: taller de escritura desde la investigación y la práctica artística”, which was held at the Faculty of Fine Arts (UCM). This workshop was conceived as a laboratory in which, through a series of exercises, participants worked with shared prompts that encouraged collaborative writing. In the following pages, we present the instructions along with some of the outcomes from our first session. The aim is to make this article serve as a score for future artistic contexts.

Palabras Clave: escritura, texto, taller colectivo, investigación artística, partitura

Key words: Writing, Text, Collective Workshop, Artistic Research, Score

Sugerencias para citar este artículo,

Ortega López, Irene; Herrero García, ROBERTO (2026). Ponerse a escribir, tocar las letras. Apuntes para un taller de escritura en torno a la creación y la investigación artística. Afluir (Extraordinario V), págs. 243-257, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>

ORTEGA LÓPEZ, IRENE; HERRERO GARCÍA, ROBERTO (2026). Ponerse a escribir, tocar las letras. Apuntes para un taller de escritura en torno a la creación y la investigación artística. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 243-257, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>

Introducción

¿Qué papel tiene la escritura en las facultades de Bellas Artes?

La escritura ha sido (y es) una práctica obviada dentro de los estudios artísticos. A menudo, solo aparece cuando nos vemos obligadas a defender nuestras propuestas teóricas y trabajos académicos, ya sean artículos, TFGs, TFMs o tesis doctorales. Esto, con carácter general, es percibido como la imposición de un lenguaje ajeno a la práctica artística, que intenta implantar un sistema de validación universitaria ideado desde otras áreas del conocimiento. A pesar de que el medio escrito guarda, en su propia materialidad, una potencia única como herramienta para la creación artística, existen pocas facultades de artes con asignaturas dedicadas a reflexionar sobre el texto en sus planes académicos.

Conscientes de esta problemática, pusimos en marcha “Ponerse a escribir sin dar puntada con hilo: taller de escritura desde la investigación y la práctica artística”, una propuesta de cuatro sesiones que se celebró en septiembre de 2023 en la Facultad de Bellas Artes (UCM). El taller se concibió como una suerte de laboratorio en el que, a partir de una serie de ejercicios compartidos, se trabajó de manera colaborativa y experimental. Apostando por una escritura al margen de la idea de autorías individuales y de su papel como medio *invisible* para transmitir ideas, buscamos estrategias para rescatar lo artístico de nuestras prácticas de escritura y trabajar desde el carácter plástico, material y corporal del texto.

En el presente artículo, recogemos algunos de los ejercicios desarrollados en la primera sesión de dicho taller, para que, a modo de partitura, puedan ser activados en otros ámbitos y lugares. Hemos optado por incluir en este mismo texto algunas de las dudas, comentarios y notas que surgieron durante la preparación de nuestro primer encuentro, así como diferentes versiones de un mismo ejercicio con las modificaciones que aplicamos al ponerlo en marcha con todas y todos los asistentes. Cada una de las prácticas va acompañada de una muestra de sus resultados, ya sea en el propio cuerpo de texto o en las imágenes que ilustran el documento. Este artículo recoge, además, varios ejercicios que no se llegaron a poner en práctica en esta primera sesión debido a la falta de tiempo, lo que permite emplear el presente texto para ampliar las prácticas que nosotras mismas desarrollamos a lo largo del taller.

Presentación: ponerse a escribir y tocar las letras

Las sesiones de “Ponerse a escribir sin dar puntada con hilo: taller de escritura desde la investigación y la práctica artística” se plantearon a partir de ejercicios de desarrollo libre, en los que quedaba abierta la posibilidad de modificar o rechazar nuestras propuestas, así como la creación de nuevas ideas sobre la marcha. Nos interesaba, sobre todo, relacionarnos con el texto como un material plástico con el que jugar y experimentar. Queríamos moldear las palabras con las manos, sin tratar de usar la escritura únicamente como un medio para fines comunicativos.

En este sentido, nos parecía interesante que en las lenguas pertenecientes al tronco gallegoportugués existan dos verbos para hablar de fenómenos bien distintos, pero que en castellano aparecen entremezclados dentro de la palabra *jugar*. El primero de ellos es *xogar* o

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>

jogar, que se refiere a practicar un pasatiempo concreto, es decir, una actividad lúdica en la que hay normas, límites y roles establecidos. Se trata de una definición del juego en el que cobra gran importancia la existencia de objetivos, lo que permite diferenciar entre ganadores y perdedores, en función de si han alcanzado los fines establecidos o no. Este es el término que se usaría para hablar, por ejemplo, del ajedrez, el fútbol o el parchís. El segundo verbo, en cambio, es *brincar*, el cual también se emplea para hablar de acciones como saltar, avanzar dando botes y, en un sentido figurado, agitar las olas del mar. Todas estas acciones tienen en común no perseguir unos objetivos definidos, pues todas se basan en la experimentación y el disfrute. La Real Academia Gallega lo define así en su diccionario online: "Pasar o tempo facendo cousas que entreteñen e divirten, tal como fan os nenos" [Pasar el tiempo haciendo cosas que entretienen o divierten, tal y como hacen los niños] (Real Academia Galega, s.f., definición 2). *Brincar* haría referencia así a todos aquellos juegos de carácter más improvisado, sin reglas, enfocados más que nada al puro placer. De alguna forma, nuestro planteamiento en este taller tenía mucho que ver con ese *brincar*. Lejos de trabajar con unos objetivos plenamente establecidos o con una finalidad productiva y utilitaria, nos interesaba la experimentación, convirtiendo nuestros encuentros en un laboratorio en el que explorar hacia qué lugares podría moverse el uso de la escritura dentro de una facultad de Bellas Artes.

A la hora de plantear las sesiones, decidimos trabajar a partir de tres bloques temáticos, estando el primero de ellos dedicado exclusivamente a quitarnos *el miedo a escribir*, a desengrasarnos, a explotar al máximo esta idea de *brincar* con la materia textual. La idea consistía en vernos desligadas de la obligación de generar un sentido, para encontrarnos a solas, cara a cara, con las letras. Queríamos *obligarnos a ver a la fuerza*, como cuando se amplía mucho la fuente de un texto, a más de 150 puntos, hasta dejarlo de ver como simple transmisor de sentido, pudiendo regocijarnos entonces con su

para *materiali*
dad.

Entre las notas que escribimos en nuestro documento compartido, se asomaban las siguientes intenciones:

Formas de activar el cuerpo para iniciar un tecleo (o un trazo). La escritura exige una responsabilidad y compromiso por culpa del sentido que cargan las palabras, es nuestra manera de decir algo, de decir cosas, al fin y al cabo. Creo que si fuéramos capaces de hacer texto sin producir un sentido, o más bien sin pretenderlo, se iniciaría una relación con el texto como material (;materialidad?) y objeto. Escribir como hacer cosas con cosas, y a ver qué sale.

Pienso también en otras dos cosas: el juego y el ejercicio.

El juego como práctica sin pretensión utilitarista, productivista, capitalista (que es para lo que sirve escribir, un medio para algo).

El ejercicio físico como forma de aprendizaje basado en la experimentación de tu cuerpo enfrentándose a otros cuerpos, objetos, medios y a sí mismo en repetidas ocasiones. Podríamos probar a ponernos un poco cachas estos días.

Partiendo de estas reflexiones, planeamos seis posibles ejercicios para la sesión introductoria de nuestro taller. Hemos decidido dedicar tres epígrafes a aquellas propuestas que llegamos a desarrollar en dicho encuentro, y hemos reservado un último epígrafe para aquellas cosas que no hicimos. El primer ejercicio, titulado “Cosas que te llaman y no”, estaba diseñado para llevar a cabo la presentación de los y las participantes del taller. El segundo, al que nombramos “Listas”, exploraba el uso de la enumeración como uno de los géneros literarios más inmediatos. El tercero, “Sampleados / patchwriting”, exploraba el collage de textos preexistentes y las posibilidades de la escritura no-creativa. Por último, a modo de epílogo, recogemos los ejercicios “Parejas de palabras”, “Estructura gramatical” y “Escribir imágenes”, dedicados respectivamente a la unión aleatoria de términos, el juego con la estructura gramatical de las frases y al uso de la imagen como figura retórica.

Cosas que te llaman y no

La mayor parte de talleres empiezan con una ronda de nombres. Se lanzan al aire, formando un círculo, sobrecargando tanto el ambiente que acaba siendo habitual olvidar cuál era el primer nombre que se dijo o qué nombre era de quién. Suele ser común también acompañar nuestro nombre de datos que, en teoría, sin que nadie sepa muy bien por qué, creemos que van a ayudar al resto a tener una idea más clara de quiénes somos. Y quizás no estemos del todo equivocadas, porque suele ser común que solo recordemos a las personas con las que convivimos en un taller gracias a las anécdotas de las que acompañaron su presentación. “Ah, sí, el chico que estudió tu máster”, “No, el que había estado viviendo en Barcelona”, decimos en conversaciones posteriores

Este protocolo puede llegar a convertirse en un cliché de cualquier actividad, una *tortura* que se repite una y otra vez, perdiendo en apariencia su sentido. No obstante, lejos de eliminar la presentación, nos pareció interesante buscar una manera de introducirla en nuestro taller, convirtiéndola ya en el primer ejercicio con el que empezar a trabajar la escritura.

Desde los primeros momentos en los que empezamos a planificar las sesiones, una de nosotras escribió varias ideas sobre el uso de la presentación como ejercicio de escritura, las cuales empleamos como introducción de la propuesta. Las transcribimos tal y como fueron leídas en nuestra primera sesión:

Hacer así del trámite el inicio del taller. Que para eso estamos aquí.

¿Hacer algo con los nombres?, escribí en el documento compartido.

Una pregunta que era una esperanza para que desde la lectura compartida pudiera surgir una idea que pudiera formalizarse en el primer ejercicio. Como apoyo, una lista de ideas, de imágenes casi, que tuvieran algo que ver con el nombrarse como forma de presentación.

Pero hemos fracasado. Ni escribir la lista, ni leer la lista, ni hablar sobre la lista con la lista impresa en las manos nos ha permitido idear algo genial con lo que empezar.

¿Hacer algo con los nombres?

Cosas que se hacen con los nombres o para presentarse (pongo cosas por si aparece algo que parece que cobra sentido):

- Te pones etiquetas en el pecho con tu nombre.

- Un papel doblado en tu mesa para que se lo aprenda la profe.

- Puedes ponerte en un círculo y decir tu nombre; y añadir algo que te gusta que empieza por tu inicial, y el resto tiene que memorizar todos. Y repetirlos en orden antes de decir el suyo propio. Y mientras, tú vas repitiendo mentalmente los nombres.

- También se puede añadir un gestito.

- Es lo primero que aprendes a escribir. O lo primero que te obligan a escribir. Tu nombre hasta en la sopa.

- Escribir tu nombre con las letras de la sopa (Yo una vez jugué a que al comerte una cucharada de sopa de letras tenías que intentar reproducir el sonido de las letras ingeridas).

- Toda la ropa con etiquetas con tu nombre, cada una de tus pertenencias así. Sucede en niños y en abuelos, de adultos tenemos claro lo que es nuestro.

- Los moteos, los nicknames, cambiarse el nombre, elegir solo una parte de un nombre compuesto, o un diminutivo.

- A veces si piensas en tu nombre dices: uo, no me reconozco. O si lo dices mucho. También mola despersonalizar el nombre.

- Hay nombres que me gustan escritos pero no dichos, y al contrario.

- ¿Te nombras tú o te nombran otros?

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>

- Hay algo también de que solo uno es si es nombrado. Fantasía se muere porque nadie se acuerda de nombrar a la Emperatriz Infantil.

- Podemos buscarnos nombres (o con los nuestros propios) y escribírnoslos (¡no sé cómooooo!).

El 17 de julio a las 14:46, se comentó en el documento:

Hay algo en esto que es un poco como un autorretrato. No sé, el caso es que me recordó a este video en el que sale Lydia Davis leyendo todas las veces que dijeron mal su nombre:

<https://www.youtube.com/watch?v=u1hf8cQEBIM>

Minuto 24:20

Luego (minuto 28:15), Sabina Urraca lee un poema en el que hace lo mismo con su nombre.

El 2 de septiembre a las 13:15, otro comentario responde: Pensar desde aquí la movida de los nombres también.

El 5 de septiembre sin hora registrada, se anota a mano junto a la lista impresa: “Cosas que te llaman y no”.

Nuestra propuesta de ejercicio, finalmente, consistía en elaborar un listado con todas aquellas versiones de nuestro propio nombre con las que la gente se ha dirigido a nosotras erróneamente a lo largo de nuestra vida. Podían ser moteos, apodos cariñosos, insultos, nombres que no tuvieran nada que ver con el nuestro, interjecciones, etc. La propuesta era iniciar nuestro escrito con la fórmula “Yo me llamo”, y anotar a continuación todas las variantes de las que nos acordásemos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>

A continuación, recogemos dos ejemplos, aquellos que elaboramos con nuestros propios no-nombres:

Yo me llamo Ire,	Yo me llamo Pablo,
Inerte,	Alberto,
Inés,	Bober,
Airini,	Berto,
Irenita,	Niño,
Pipi,	Oye Tú,
Irenita traviesita,	Señor,
Profe,	Profe,
Mama,	Rober,
Recursos,	Rigoberto,
Jefa,	José Jesús Javier Ismael Roberto,
Ana Chen,	Tito Roberto,
La chiquilla esa,	Hijo,
La becaria,	El mi nieto,
Irene becaria,	Herederero,
Irene O.,	Apu,
María,	Aladín,
Inene,	Sijo,
Mamá gata,	Javier,
Miau.	Siguiente.

Este ejercicio de presentación genera como resultado listas de no-nombres. Su contenido y extensión variará según la persona que las haga, aunque también es posible que aparezcan elementos comunes. Por ejemplo, en nuestro caso, las dos teníamos una palabra que entremezclaba en un amasijo todos los nombres de nuestras primas y hermanos, siendo esta la enumeración que hacen nuestras abuelas antes de conseguir decir bien cómo nos llamamos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>

Asimismo, a pesar de su apariencia dispar y carente de sentido, este conjunto de nombres construye desde esa acumulación de parcialidades una suerte de retrato fantasma de lo que esa persona es, contando quizás más cosas que su propio nombre. La lista funcionó así como un primer ejercicio en el que activar una forma de escritura liberada de la linealidad o de una búsqueda de coherencia, y que, en cierto sentido, nos permitió introducir la siguiente práctica de esta primera sesión.

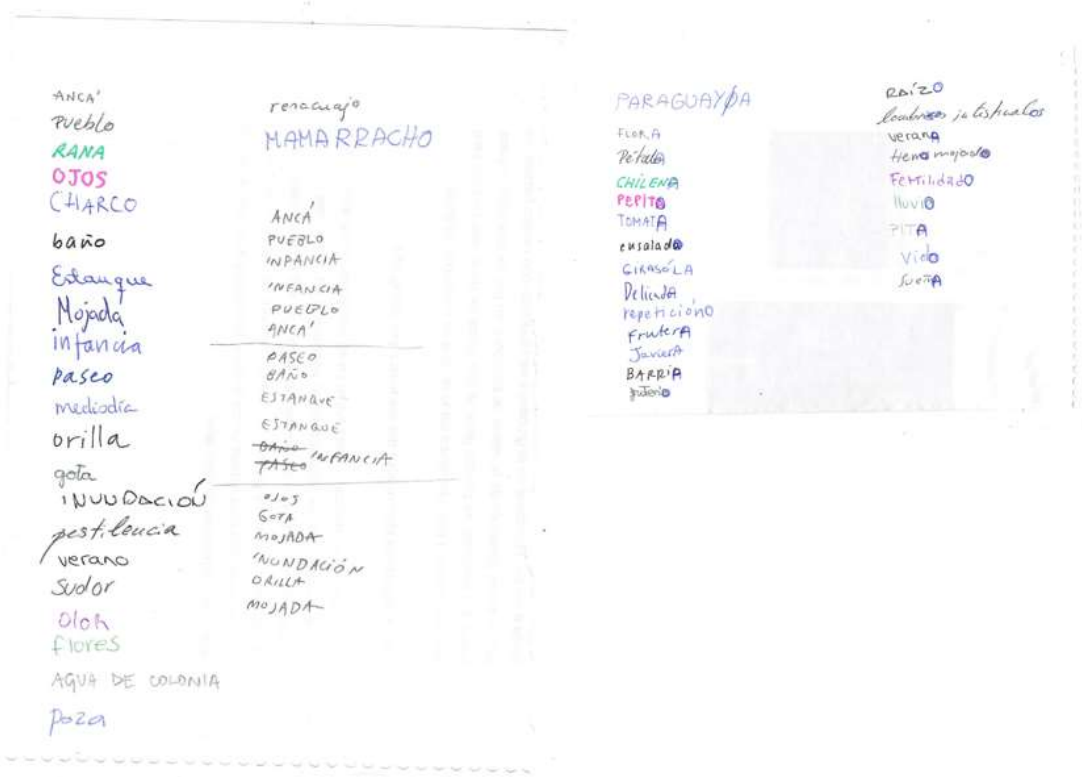
Listas

¿Cuál podría ser la forma más sencilla y desautomatizada de escribir un texto? Quizás una de las posibilidades sea la enumeración o, dicho de otro modo, hacer una lista. Podría incluso decirse que *todo el mundo cultiva este género literario*, ya que es una herramienta textual que utilizamos de manera cotidiana en nuestro día a día: la lista de la compra, la lista de cosas que llevarse antes de un viaje, la lista de pros y contras, etc. Hacer una lista consiste en enumerar una serie de términos, que se disponen seguidos uno del otro. Es por ello por lo que las listas prescinden de conectores textuales o de otro tipo de partículas que busquen la redacción o la conexión entre los elementos que la conforman, convirtiéndose en un ejemplo fundamental de escritura fragmentada. Es posible que esta sea una de las causas de su accesibilidad, motivo por el que la elegimos como un tipo de texto perfecto con el que trabajar en la primera sesión de nuestro taller.

Las listas reúnen, en la mayor parte de las ocasiones, términos que comparten un cierto criterio temático (la lista de los ríos de España, la lista de los planetas que conforman el Sistema Solar, la lista de tareas por hacer, etc.). De hecho, que una sucesión de términos conviva en una misma lista, aunque esta se haya conformado de manera aleatoria, ya los hace pertenecer a un mismo espacio común. La enumeración hace aflorar nuevas relaciones y asociaciones entre las palabras, en ocasiones condicionadas por la posición que estas mismas ocupan entre ellas.

Todas estas reflexiones nos llevaron a plantear un ejercicio en el que jugásemos a partir de la idea de lista o enumeración. El primer enunciado que barajamos fue el siguiente:

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>

Figuras 1 y 2. Ejemplos de listas elaboradas en el taller. Fuente: las autoras

Este ejercicio consiste en construir una enumeración de términos. Cada persona buscará una serie de palabras que tengan algún tipo de relación entre sí (por ejemplo, calles de su zona, nombres de plantas, los alimentos que suele comprar más en el supermercado, etc.). Una vez escritas, deberá ordenarlas según algún tipo de criterio formal (por ejemplo, sonoridad, métrica, similitud en su estructura, etc.) o narrativo (por ejemplo, colocando las palabras en un orden que remita a su rutina diaria, a los ciclos estacionales, a una historia, etc.).

Aunque, mientras lo elaborábamos, nos surgieron dudas sobre la idoneidad de dotar de un carácter más colectivo a esta propuesta. Las notas de nuestro documento compartido muestran estas reflexiones:

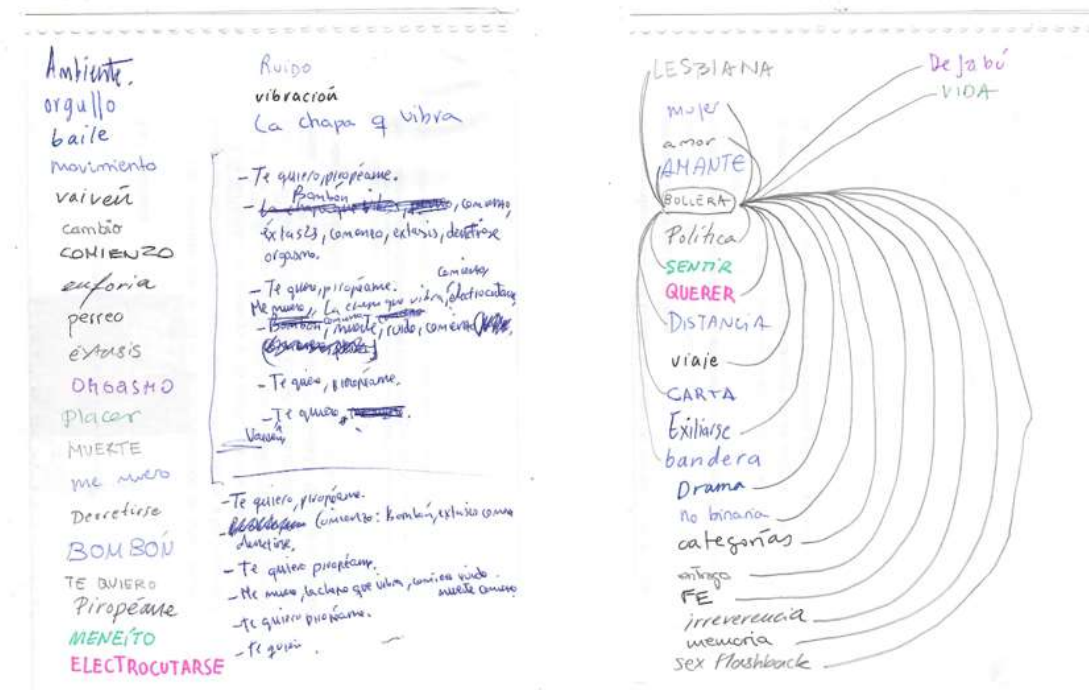
Pienso: ¿colectivizar las listas? En plan, rotarlas de modo que todo el mundo intervenga en tu lista. O hacerlas colectivas desde el inicio y luego repartir para la “intervención”

También lo abriría a no sólo ordenar, sino también a retocar como quieras tipo: repetir algunas, eliminar otras, intervenir incluso a nivel gráfico

Molaría leerlas.

Finalmente, el enunciado que empleamos en la primera sesión del taller tuvo la siguiente estructura:

Este ejercicio consiste en construir una lista de términos. Cada persona escribirá una primera palabra en la hoja. A continuación, le pasará el papel a la siguiente persona que añadirá otra palabra que de alguna forma resuene con la anterior. Cuando todo el mundo haya escrito una palabra en cada una de las listas, se volverá a la hoja original. Habrá que ordenarlas según algún tipo de criterio formal (por ejemplo, sonoridad, métrica, similitud en su estructura, etc.) o narrativo (por ejemplo, colocando las palabras en un orden que remita a su rutina diaria, a los ciclos estacionales, a una historia, etc.). No se pueden añadir palabras, pero se pueden eliminar o repetir.



Figuras 3 y 4. Distintos recursos empleados en el ejercicio de listas. Fuente: las autoras

Las imágenes que disponemos en estas páginas son muestras de algunos de los ejercicios elaborados por las y los asistentes al taller. Como puede verse, en todas ellas aparece un primer listado de términos, donde cada una de las palabras fue redactada por una persona distinta. Cada enumeración daba una vuelta completa por el grupo que conformaba la sesión, de manera que la persona que había escrito el primer término era también la que luego daba forma a la lista que le había llegado a sus manos. En los ejemplos que hemos seleccionado, aparecen distintas estrategias de reescritura, como una ordenación narrativa de las palabras siguiendo un sentido autobiográfico, una búsqueda de relaciones entre términos a partir de flechas y otros recursos gráficos, o la modificación del género de las palabras que aparecían en el listado.

Sampleados/Patchwriting

Frente a la concepción del texto como una producción lineal e inédita, la escritura puede concebirse como una operación de montaje, en la que diferentes fragmentos procedentes de otros contextos se reorganizan para dar forma a un nuevo texto. Esta práctica pone en cuestionamiento concepciones como la originalidad y creatividad de la escritura, tal y como plantea Kenneth Goldsmith (2019) en su propuesta de “escritura no-creativa”, entendida como aquella basada en la articulación de elementos ya existentes.

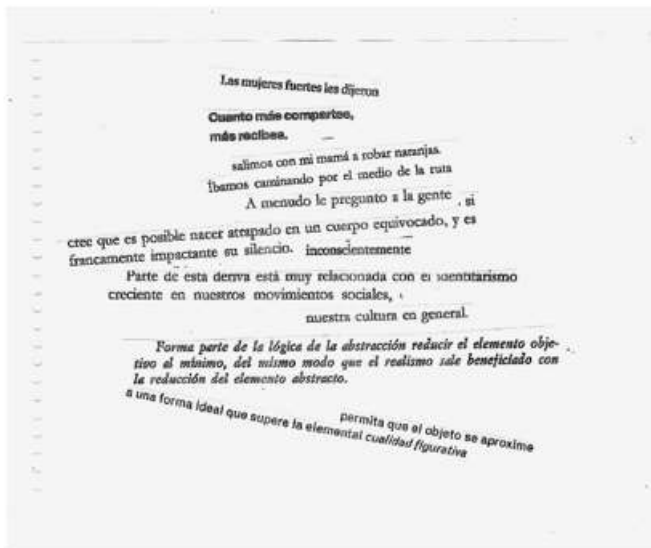
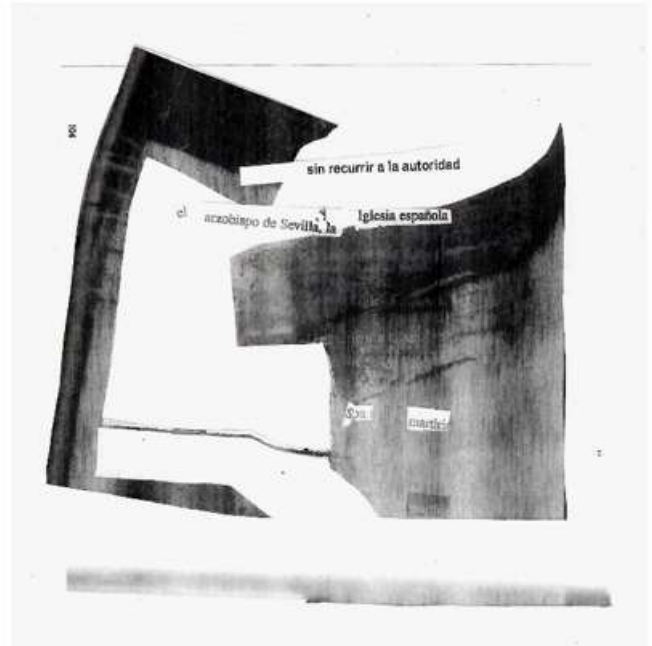
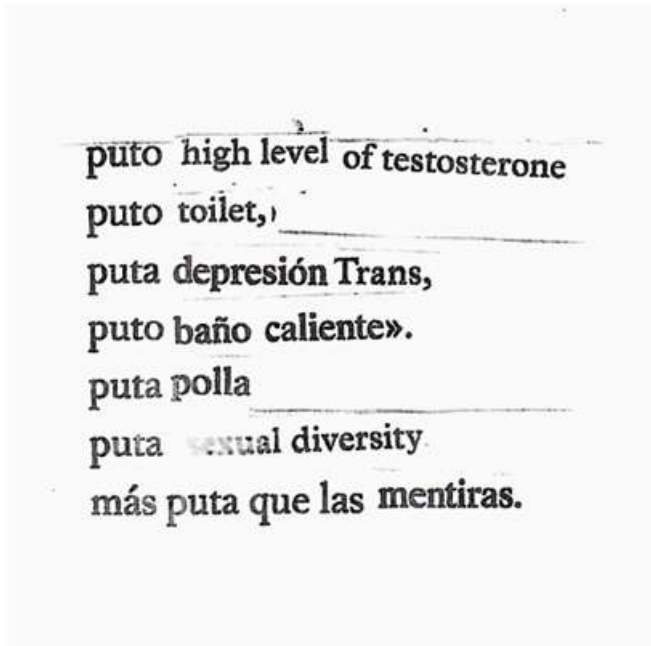
Basándonos en este tipo de propuestas, diseñamos un tercer ejercicio en el que invitábamos a redactar desde la reutilización o recombinación de materiales textuales extraídos de otras publicaciones. Para ello, unos días antes de esta primera sesión, enviamos un correo electrónico a todos los y las asistentes del taller pidiéndoles que eligiesen tres libros de la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes (UCM). Llegado el momento de comenzar con este ejercicio, propusimos a cada persona que seleccionase tres páginas de un libro que no fuese el que ella o él hubiese llevado y que lo fotocopiase en la impresora de la que disponíamos en el taller. Una vez hechas todas las copias, estas debían ser intervenidas utilizando pegamento y tijeras, como un corta-pegas analógico, de manera que se compusiesen nuevos textos a través del montaje.

A partir de ese momento, surgían distintas estrategias, algunas de las cuales resumimos en el enunciado de nuestro ejercicio, y otras que desbordaron nuestras expectativas a la hora de elaborarlo:

Las posibilidades son múltiples. Una de ellas puede consistir en cortar fragmentos de fuentes diversas, para luego combinarlos entre sí tratando de construir una estructura coherente. Otra puede ser el uso de un pequeño texto al que se añadan nuevas palabras, al que se modifique su extensión o al que se le cambie la estructura gramatical para alterar su significado de origen. También se puede jugar con el tamaño de las letras, su disposición espacial en la nueva página, etc.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.233>



Figuras 5-7. Ejemplos de sampleados o patchwriting. Fuente: las autoras

Epílogo. Cosas que no hicimos

Como hemos señalado, el planteamiento de “Ponerse a escribir sin dar puntada con hilo: taller de escritura desde la investigación y la práctica artística” estuvo basado en el desarrollo de una batería de ejercicios y prácticas de escritura con las que, a partir de unas instrucciones muy sencillas, se pudiese abrir un campo libre de experimentación artística con la escritura. Pretendíamos, de esa forma, que las personas participantes tuviesen la ocasión de detenerse en aquellas propuestas que más les apelaban, pudiendo profundizar en ellas o, incluso, rechazarlas si no le suscitaban interés. Por ello, dentro del marco de este primer encuentro introductorio, hubo algunas de las prácticas que diseñamos que no llegaron a desarrollarse debido a la duración de nuestras sesiones.

A continuación, incluimos una breve descripción de cada una de ellas, para que puedan ser activadas en otros posibles contextos:

A. PAREJAS DE PALABRAS

Para llevar a cabo este ejercicio, es necesario localizar varios pares de palabras aleatorias. Para ello, cada participante debe buscar entre los libros escogidos para el taller dos términos sin ningún tipo de relación entre ellos. A continuación, será otra compañera o compañero quien deba intentar escribir un verso o un aforismo en el que establezca algún tipo de relación entre ambas palabras. Un ejemplo sería “gato” y “taza”, que podría dar como resultado: “Los gatos se cubren de la lluvia gracias a las tazas”.

Pensando este ejercicio, nos surgió una duda, que recogemos aquí:

Quizás lo haría recolectando muchas palabras, más de dos por persona, no sé, ¿cada una 5 parejas? ¿O más? Así también puedes descartar si se te atasca uno.

B. ESTRUCTURA GRAMATICAL

En este ejercicio, se ha de partir de un fragmento de un texto ya existente del que se analizará su estructura gramatical. La idea consiste en respetar al máximo dicho esquema a la vez que se modifique el léxico, tratando de mantener el componente rítmico del material de origen. Por ejemplo, partiendo de la frase “El tablero se apoya en la mesa”, podríamos obtener “La pelota se mece bajo la playa”.

Nuestra propuesta es que se empleen diferentes estructuras y textos con diversos niveles de complejidad. Otra posibilidad es esta que quedó apuntada en este comentario de nuestro documento compartido:

Se me ocurría también, pensando en esto (lo dejo por aquí por si sirve para algo), algo de capturar textos, por ejemplo, hablados. Darse una vuelta por la facultad capturando frases que escuchemos y luego construir un texto con esas estructuras, quizás por grupos, generando un diálogo guasón (o súper profundo, claro). Creo que puede ser guay tanto el formato diálogo como la dimensión oral pasada a la letra.

C. ESCRIBIR IMÁGENES

Esta práctica es una variante de “Las listas”. Sin embargo, en este ejercicio, la enumeración debe de estar compuesta de dos palabras que construyan una imagen, es decir, una figura retórica en la que se evoquen elementos de la realidad a partir de parejas de términos con un sentido figurado, que se aparten de su interpretación literal. Un ejemplo sería llamar “queso de cal” al jabón sólido, o “cueva de celulosa” a una librería. Esta lista de imágenes puede tener algún tipo de coherencia interna, ya sea temática, narrativa o formal.

Este ejercicio es mucho más elaborado y, por lo tanto, puede utilizarse para concluir la sesión e introducir la siguiente, o para comenzar la segunda jornada del taller. La duda sobre cuál de estas dos opciones sería la más correcta aparece en nuestras anotaciones:

No sé si lo metería en la segunda sesión. Porque la operación que se propone es más compleja, y quizás tiene que ver con buscar una dimensión poética que es más propia de la práctica artística (y no tanto de la escritura crossfitera, de entrenamiento para quitarse el miedo).

Referencias

- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s.f.). Brincar. En Dicionário da língua portuguesa. Recuperado en 24 de abril de 2025, de <https://dicionario.priberam.org/brincar>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s.f.). Jogar. En Dicionário da língua portuguesa. Recuperado en 24 de abril de 2025, de <https://dicionario.priberam.org/jogar>
- Goldsmith, K. (2015). *Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*. Caja Negra Editora.
- Letraheridas Encuentros (13 de mayo de 2021). *Sabina Urraca: “Lydia Davis: el material viene a mí y yo trato de responder”* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://bit.ly/4joYpQN>
- Real Academia Galega. (s.f.). Brincar. En Dicionario da Real Academia Galega. Recuperado en 24 de abril de 2025, de <https://academia.gal/dicionario/-/termo/brincar>
- Real Academia Galega. (s.f.). Xogar. En Dicionario da Real Academia Galega. Recuperado en 24 de abril de 2025, de <https://academia.gal/dicionario/-/termo/xogar>

Paseos artísticos sensibles con alumnado de los Grados de Magisterio: Caminar, Contemplar y Aprender en espacios abiertos

Sensitive Artistic Walks with Teacher Education Students: Walking, Contemplating and Learning in Open Spaces

Martín Caeiro Rodríguez

Universidad de Zaragoza
mcaeiro@unizar.es

Olalla Cortizas Varela

U. Santiago de Compostela
olalla.cortizas@usc.es

Recibido 09/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

María Enfedaque Sancho

Universidad de Zaragoza
raquel.baixauli@uv.es

David Mascarell Palau

Universitat de València
david.mascarell.palau@uv.es

Sara Fuentes Cid

Universidad de Vigo
sarafuent@uvigo.es

Resumen:

Presentamos una investigación educativa acerca de Paseos Artísticos Sensibles realizados con alumnado de magisterio en cuatro universidades. En cada ruta ocurren diversos aprendizajes y experiencias sobre las que el equipo docente reflexiona a través de las fotografías y vivencias ocurridas. Aplicando el enfoque de la Investigación Educativa Basada en las Artes y la observación participante, analizamos los paseos dentro de las pedagogías del caminar y de los Métodos Artísticos Educadores (MAES) así como cada una de las experiencias realizadas en cada uno de los cuatro campus. El objetivo es comprender lo que ocurre en estas salidas y paseos en aquello que aportan a los futuros maestros y las futuras maestras así como describir estas vivencias en relación a la aplicabilidad que el alumnado encuentra para las edades que tendrán los niños y las niñas con los que harán paseos artísticos sensibles. Presentamos y analizamos cada paseo a través de imágenes, trabajos y comentarios de los docentes y el alumnado. Concluimos que es oportuno y necesario introducir este tipo de experiencias en la formación del grado de magisterio para que aprendan a conectar las salidas escolares con el arte, el patrimonio y el contexto.

Sugerencias para citar este artículo,

Caeiro Rodríguez, Martín; Enfedaque Sancho, María; Fuentes Cid, Sara; Cortizas Varela, Olalla; Mascarell Palau, David (2026). Paseos artísticos sensibles con alumnado de los Grados de Magisterio: Caminar, Contemplar y Aprender en espacios abiertos. *Afluir* (Extraordinario V), págs. 259-272, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.217>

CAEIRO RODRÍGUEZ, MARTÍN; ENFEDAQUE SANCHO, MARÍA; FUENTES CID, SARA; CORTIZAS VARELA, OLALLA; MASCARELL PALAU, DAVID (2026). Paseos artísticos sensibles con alumnado de los Grados de Magisterio: Caminar, Contemplar y Aprender en espacios abiertos. *Afluir* (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 259-272, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.217>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.217>**Abstract:**

We present an educational research about Sensitive Artistic Walks carried out with teaching students in four universities. In each route, various learnings and experiences occur on which the teaching team reflects through the photographs and experiences that have occurred. Applying the approach of Arts-Based Educational Research and participant observation, we analyze the walks within the pedagogies of walking and the Artistic Methods Educators (MAES) as well as each of the experiences carried out in each of the four campuses. The aim is to understand what happens on these outings and walks, in what they contribute to future teachers, as well as to describe these experiences in relation to the applicability that students find for the ages that the children with whom they will make sensitive artistic walks. We present and analyse each walk through images, work and comments from teachers and students. We conclude that it is appropriate and necessary to introduce this type of experience in the training of the teaching degree so that they learn to connect school outings with art, heritage and context.

Palabras Clave: *pedagogías del caminar, paseos, excursiones, salidas escolares, educación artística infantil*

Key words: *walking pedagogies, walks, excursions, school outings, children's art education*

Sugerencias para citar este artículo,

Caeiro Rodríguez, Martín; Enfedaque Sancho, María; Fuentes Cid, Sara; Cortizas Varela, Olalla; Mascarell Palau, David (2026). Paseos artísticos sensibles con alumnado de los Grados de Magisterio: Caminar, Contemplar y Aprender en espacios abiertos. Afluir (Extraordinario V), págs. 259-272, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.217>

CAEIRO RODRÍGUEZ, MARTÍN; ENFEDAQUE SANCHO, MARÍA; FUENTES CID, SARA; CORTIZAS VARELA, OLALLA; MASCARELL PALAU, DAVID (2026). Paseos artísticos sensibles con alumnado de los Grados de Magisterio: Caminar, Contemplar y Aprender en espacios abiertos. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 259-272, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.217>

Introducción: salir del aula y pasear sensiblemente

Las excursiones, visitas y salidas escolares siempre han formado parte de lo que se programa en los centros escolares en cada curso (López-Ruiz y Albadalejo, 2016). Es habitual ver caminando por la ciudad a grupos de niños y niñas junto a sus maestras y maestros yendo a visitar exposiciones en museos o centros de arte, de ciencia, al cine o a parques en los que vivirán diversas experiencias que son valiosas para su aprendizaje. En la formación inicial de los maestros y las maestras de Educación Infantil, resulta deseable, motivador y necesario trabajar con estas salidas escolares.

Las salidas, excursiones, visitas, viajes... siempre se han utilizado como experiencias educativas que aportan valor formativo fuera del aula habitual (Urones y Sánchez Barbudo, 1997). En nuestro contexto formativo de educación artística, estas experiencias de tránsito adquieren diversas denominaciones según la sensibilidad, conceptualización y alcance que les otorgan sus protagonistas: derivas, cartografías del territorio, paseos artísticos, peripateos, visitas museísticas (Caeiro et al., 2024).

Los paseos artísticos sensibles se sitúan académicamente en las denominadas pedagogías o metodologías del caminar que se caracterizan por tener como objetivo de las acciones el enriquecimiento mental, cultural y vital de quienes participan en los paseos (Caeiro y Giráldez, 2024). Estos métodos surgieron como necesidad de articular la docencia y la investigación desde experiencias educadoras y en las que las personas, junto a los objetos y espacios fuesen las protagonistas (Irwin, 2006, 2017; Truman & Springgay, 2015, 2016; Springgay & Truman, 2018, 2019a; Lasczik Cutcher & Irwin, 2018; Lee, Morimoto, Mosavarzadeh & Irwin, 2019). Las pedagogías del caminar conectan con el método de indagación artográfica (Springgay, et al., 2005), que enlaza las necesidades de los artistas o arteducadores (*ars*) con las de la investigación (*research*) y la educación (*teaching*): “La práctica a/r/tográfica es una indagación vital, en dos sentidos: es una investigación que está viva y es una investigación que forma parte de la vida del investigador/a. Esta fuerte implicación personal es una cualidad intrínseca tanto de la creación artística como de la experiencia educativa, y tanto de la persona o personas que enseñan como de las que aprenden” (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 889). Tanto en la artografía como las metodologías del caminar el aprendizaje que se produce, al igual que el que generan artistas y obras de arte, es personal, subjetivo e intersubjetivo (Irwin & Cosson, 2004; Springgay y Truman, 2019b). La belleza del caminar está en dejarse sorprender al mismo tiempo que se adquieren aprendizajes, conocimientos, experiencias valiosas, en este caso, necesarias a la labor docente de maestros y maestras y su futuro alumnado.

Objetivos y métodos

En este contexto es en el que surgen los paseos artísticos sensibles o arteducadores, que consisten en salir del aula y vivir una experiencia en la que se aprenda algo valioso y necesario para los participantes, que active la sensibilidad estética hacia las obras de arte, la naturaleza y el paisaje, la ciudad o el patrimonio que se visitan o encuentran durante el recorrido, y donde los protagonistas pueden actuar poéticamente.

El objetivo investigador de esta experiencia es comprender y describir las conexiones que se generan entre los paseos y los aprendizajes artísticos, patrimoniales y estéticos en relación al alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil.

En coherencia con este objetivo, aplicamos el enfoque de la Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA), la artografía y las pedagogías del caminar considerando fundamentales las experiencias vividas y las informaciones registradas, tanto textuales como visuales, así como las interacciones de los participantes con cada espacio. Estas excursiones se materializan en diversos objetos: imágenes, libros de viaje, cuadernos de artista, exposiciones, anotaciones, bocetos, fotografías, vídeos, etcétera que actúan a modo de recuerdo y testimonio de lo que se ha vivido y aprendido (Madrid Manrique, 2014).

Como principal estrategia aplicamos la observación participante en la que los docentes se implican e intervienen en cada momento de los paseos en las situaciones y aprendizajes en diálogo constante con el alumnado de cada campus.

Metodología

Contexto y participantes

Las experiencias tienen lugar con alumnado de magisterio en cuatro universidades, en las asignaturas *Educación Visual y Plástica* (Zaragoza), *Taller de creatividad artística* (Uvigo), *Didáctica de la Educación Plástica y Visual de la Educación Infantil* (Valencia), *Diseño y desarrollo de metodologías artísticas* (Santiago de Compostela). Se proponen trayectos en los que nos encontramos con obras de arte público, entornos naturales que llevan al patrimonio natural, arquitecturas que nos sitúan en el patrimonio cultural y en los que van sucediéndose situaciones de aprendizaje que permiten reflexionar y pensar el valor que esas obras de arte, arquitecturas o patrimonios tienen en la formación de las personas. Participan unos 300 alumnos paseantes. Los recorridos tienen lugar en los siguientes lugares:

- Zaragoza: Ribera del Ebro
- Ourense: Parque del Campus Universitario, Ourense
- València: Museu Campus Escultòric (MUCAES UPV)
- Santiago de Compostela: itinerario desde la Facultad de Ciencias de la Educación hasta el Museo do Pobo Galego, atravesando el Parque de Bonaval

Objetivos didácticos de la experiencia

Los objetivos relacionados con el proyecto de innovación fueron:

1. Aprender a situar en la Educación Infantil el alcance y desarrollo de los Paseos Artísticos Sensibles a través de experiencias grupales y recorridos situados en el entorno de las facultades participantes (Zaragoza, Ourense, Santiago de Compostela, Valencia).
2. Aprender a diseñar propuestas relacionadas con las pedagogías del caminar, los Métodos Artísticos Educadores (MAES) y en especial con los Paseos Artísticos Sensibles conectando con las competencias y contenidos de las asignaturas artísticas.
3. Vivir una excursión a pie con el alumnado prestando atención a aquello que encontramos en nuestra ruta desde una actitud ética, creadora y sensible.

Procedimiento e instrumentos

El proyecto se acomete asincrónicamente en las Facultades de Educación de Zaragoza, Santiago de Compostela, Ourense y València. Se hacen diferentes salidas según los grupos y el número de alumnado, que es variable según cada campus. El alumnado durante el recorrido propuesto conecta con las posibilidades que surgen en los paseos, introduciendo los objetos que se le pide llevar (marco de fotos, lupas, espejos, propios...) reflexionando y pensando actividades y experiencias para las edades infantiles en las que ejercerán su docencia.

Resultados

A continuación se describen las experiencias realizadas en cada uno de los campus.

Experiencias en la Universidad de Zaragoza

Salimos a pasear con 44 alumnos por la mañana y 46 alumnos por la tarde, desde la entrada principal de la Facultad de Educación de Zaragoza y cogemos el tranvía hasta la parada conocida como “La Chimenea”. Allí iniciamos nuestro recorrido en una ruta en la que encontramos diversas intervenciones artísticas (Figura 1, Anexo), realizadas con motivo de la Expo del Agua (Pellicer et al., 2008). La primera parada en la escultura *Válvula con Alberca* de Miquel Navarro (2008). Los docentes invitan al alumnado a experimentar y actuar con la obra pensando en qué posibilidades les ofrece para trabajar con niños y niñas. Sacan sus espejos, lupas y otros materiales que han traído e interactúan en el espacio. Continuamos caminando hacia la siguiente intervención artística titulada *Ranillas* de Miguel Ángel Arrudi y Fernando Bayo (2008) que integra 610 ranas que el escultor y el arquitecto han derramado a lo largo de un kilómetro. Se inicia las interacciones mientras los docentes van preguntado e introduciendo reflexiones en el alumnado sobre esta obra múltiple integrada por diversas propuestas: ranas en bronce de diverso tamaño, un cubo con ranas seriadas en la cara superior, ranas que dialogan con otra obra de Arrudi titulada *Las tres hermanas*, ranas que parecen en bloques de piedra brutos a modo de instalación. Surgen numerosas ideas y posibilidades participativas. Seguimos paseando hasta llegar a la obra *Sonic Forest* de Christopher Janney (2008). En este espacio el

tiempo y abandono ha eliminado la dimensión sonora de la obra. No obstante, se invita al alumnado a aprovechar la metáfora del artista para interactuar con ese “bosque” surgiendo diversas interacciones. Materiales imprevistos como hilos de lana, papel continuo, pinturas, ceras... que llevan secretamente los docentes generan interesantes respuestas por parte del alumnado culminando en hacer de árboles en movimiento, abrazar los del artista y generar sonidos faunísticos. En todo el trayecto el alumnado se detiene a recoger materiales, hacer fotografías a los espacios, objetos, naturaleza complementando los momentos de pausa.

Experiencias en la Universidad de Vigo

Como parte de las propuestas diseñadas por el profesorado, se desarrolla el proyecto *Recorridos artísticos e intervencions na natureza*, en colaboración con las otras universidades participantes en la iniciativa *Paseos sensibles*. El objetivo principal es fomentar la exploración creativa y una conexión consciente con el entorno natural a través de intervenciones artísticas efímeras (Figura 2, Anexo). La experiencia busca desarrollar en el alumnado capacidades como la observación atenta, la sensibilidad estética y el sentido del asombro, al tiempo que se reflexiona sobre el potencial del arte como recurso pedagógico clave en la Educación Infantil. Desde esta perspectiva, el arte se plantea como un medio para ofrecer nuevas formas de percibir, habitar y comprender el mundo. El recorrido se desarrolló en el Parque do Campus Universitario, uno de los espacios verdes más singulares de la ciudad de Ourense, que destaca por su riqueza botánica y por integrar diferentes obras artísticas. En este entorno, el alumnado activó su mirada artística mediante dinámicas de exploración sensorial, la creación de intervenciones efímeras y su documentación a través de la fotografía y el dibujo. Diversas esculturas y el espacio natural acompañaron e inspiraron las experiencias. Las intervenciones buscaban establecer una relación poética con el espacio, visibilizar su belleza y promover formas de expresión personal y colectiva. Las propuestas generadas, en su mayoría concebidas como una serie de acciones, tienen vocación de transferencia al aula de Infantil, sirviendo como inspiración para fomentar en la infancia la curiosidad, la creatividad y el respeto por el entorno natural.

Experiencias en la Universidad de València

El alumnado de la asignatura *Didáctica de la Educación Plástica y Visual* de tercer curso del Grado en Maestro/a en Educación Infantil está compuesto por 42 estudiantes. Este grupo participa de la iniciativa consistente en una salida con el grupo de infantil 5 años del CEIP Vicente Gaos de Valencia. La propuesta, concebida como un espacio de intercambio educativo, busca fortalecer el vínculo entre la universidad y la escuela, promoviendo la retroalimentación entre futuros docentes, ahora en formación, y profesionales en activo. La actividad, denominada *Paseo Sensible*, consiste en una visita al campus escultórico de la Universitat Politècnica de València (Figura 3, Anexo). Este paseo sensible se basa en el análisis perceptivo del entorno durante el trayecto, permitiendo que la observación y la interacción con el espacio generen nuevas formas de reflexión, comunicación y representación de la realidad. En este marco, los niños y las niñas exploran visualmente su entorno, comenzando con el análisis de las esculturas que habitan permanentemente los jardines del campus universitario. Más allá de las obras en sí,

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.217>

indagan sobre sus autores, sumergiéndose en la historia y el significado de las piezas. Igualmente se anima a imaginar y repensar a través del análisis de la forma que sugiere la obra. Esta exploración se complementa con juegos y ejercicios de interacción visual entre compañeros, promoviendo un intercambio lúdico, emocional, mediante el juego y el conocimiento del entorno natural.

Experiencias en la Universidad de Santiago de Compostela

Esta propuesta se enmarca dentro del primer bloque de la materia *Diseño y desarrollo de metodologías artísticas*, centrado en la experimentación con diferentes metodologías artísticas educativas, en este caso, *el paseo sensible*. La acción se divide en dos sesiones, durante las cuales se recorre el mismo itinerario (Figura 4, Anexo). La primera se realiza de forma colectiva (65 personas) y está marcada por un fuerte temporal de viento que impone un ritmo más apresurado y una mirada más superficial. La segunda, en cambio, se lleva a cabo en pequeños grupos, lo que permite un acercamiento más lento y profundo al lugar. El primer día se selecciona el itinerario a seguir y se distribuye el material que funcionará como detonante: una pequeña miniatura que fomenta una mirada micro y varios metros de hilo de trapillo que podrían incentivar una mirada macro, también un dado de madera que será utilizado más adelante para el diseño de una propuesta aplicable al aula de infantil. Antes de iniciar el paseo dedicamos unos minutos a personalizar nuestras miniaturas y crear un mapa colectivo con el objetivo de poner en común vivencias y conocimientos previos sobre los lugares que recorreremos. Aparecen palabras evocadoras, pensamientos, preguntas y descripciones, tanto escritas como dibujadas. Nos damos cuenta de que la primera parte del trayecto, oculta tras muros centenarios (y no tanto), alberga un rico patrimonio del que sabemos poco... se despierta la curiosidad. Luego de ese tramo en ascenso, en el que los materiales proporcionados comienzan a activar nuevas miradas y posibilidades, llegamos a la parte alta de la ciudad, donde se revela una nueva profundidad de campo. Ahí comienza una segunda fase en descenso, más explorada en la segunda sesión al poder atravesar el Parque de Bonaval con detenimiento (y buen tiempo). Surgen nuevas exploraciones artísticas del lugar y también descansos de nuestra mirada en los tejados del casco histórico. La última parada tiene lugar en el Museo do Pobo Galego, donde una exposición de la artista María Jesús Agra, *Historias dun lugar*, da una nueva dimensión a las miniaturas que hemos venido utilizando a lo largo del recorrido y que también forman parte del trabajo de la artista. Con ella se vuelve a incidir en la idea de memoria y de lo oculto (o desconocido), así como en el poder del arte y de los modos de conocimiento artístico para generar y compartir nuevas miradas.

Conclusiones

Mediante la observación participante, se buscaba analizar el impacto de la propuesta en los estudiantes de magisterio, futuros docentes, así como explorar nuevas perspectivas de interpretación en la educación artística, alejándose de los enfoques tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Los paseos sensibles fomentan una mirada cognitiva atenta y situada —dado que ver y actuar implican pensar—por parte de los participantes, además de propiciar el análisis de aquellos elementos que generan empatía o resultan significativos para los involucrados. Esta propuesta promueve una educación artística plural y transdisciplinar, en la que, al mismo tiempo, es posible identificar el papel del arte presente en cada acción desde una perspectiva interdisciplinaria (Morin, 1999).

Este enfoque pedagógico y metodológico dialoga con la estética relacional (Bourriaud, 2021), donde la experiencia artística se concibe como un proceso de interacción y construcción de significados en comunidad. Así, los estudiantes transforman el espacio por el que pasean en un escenario de diálogo sensible, estético, imaginativo y artístico, estableciendo conexiones entre las esculturas, la naturaleza, el paisaje, el patrimonio y sus propios cuerpos, creando situaciones que vinculan lo artístico y estético con lo personal y biográfico. En esta dinámica, gracias a los objetos incorporados en los paseos, se exploran detalles del entorno y posibilidades novedosas e inesperadas de aprendizaje y descubrimiento: elementos naturales, formas, perspectivas, interacciones performativas, conversaciones y diálogos... que nunca sucederían dentro del aula. De este modo, el alumnado y los docentes descubren y crean y experimentan juntos reforzando la emocionalidad, sensibilidad y cognitividad socioafectiva del grupo.

Sin duda alguna, a través de estas propuestas, como los paseos sensibles, se ofrece al alumnado la posibilidad de imaginar y explorar nuevas posibilidades pedagógicas desde los métodos artísticos para trabajar con niños y niñas en las primeras edades de su escolarización. En este sentido, ¿cómo no hacerles salir de paseo, excursión, exploración sensible, de vez en cuando teniendo en cuenta todo lo que podemos descubrir?

Agradecimientos

Esta investigación educativa ha recibido financiación a través del Proyecto de Innovación Docente: Pedagogías del caminar: incorporando paseos artísticos sensibles en la formación de maestras y maestros de educación infantil, PIIDUZ_1 Emergentes. ID. 5152: Programa de Incentivación de la Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación (2024-2025).

Referencias

- Bourriaud, N. (2021). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.
- Bronfenbrenner, U. (2020). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bruchner, P. (2017). *Bosque escuela. Guía para la educación infantil al aire libre*. Ediciones Rodeno.
- Cairo Rodríguez, M. (2022). Capítulo 2. Vida familiar y educación artística y patrimonial. Una investigación educativa a partir de experiencias familiares autopoéticas. En Dolores Álvarez-Rodríguez, Olaia Fontal Merillas, Julia Mañero y Rafael Marfil-Carmona (Coords.), *Investigación y experiencias en educación artística, creatividad y patrimonio cultural* (pp. 33-57). Editorial Dykinson.
- Cairo, M., Enfedaque, M., Fuentes, S., & Mascarell, D. (2024). *Paseos sensibles I. El placer de caminar y aprender* (1.a ed.). Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza, Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal (Facultad de Educación). <https://zaguan.unizar.es/record/146889/files/Paseos%20sensibles%20I.pdf>
- Cairo, M., & Giráldez, R. (2024). Imágenes sobre un mar de nubes: pedagogías del caminar y paseos como reconexión del ser humano con la naturaleza, el arte y el asombro. *Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras*, 14, 138-158. <https://doi.org/10.4995/SONDA.2024.20905>
- Freire, H. (2018). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Grao.
- Hernández Espejo, O. (1998). La fotografía como técnica de registro etnográfico, *Cuicuilco*, 6 (13). 31-51.
- Irwin, R. L. (2006). Walking to create an aesthetic and spiritual currere. *Visual Arts Research*, 32 (1), 75-82. <https://www.jstor.org/stable/20715404>
- Irwin, R. L. & de Cosson, A. (eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational.
- Lasczik Cutcher, A. & Irwin, R. L. (eds.). (2018). *The flaneur and education research. A metaphor for knowing, being ethical and new data production*. Springer.
- López-Ruiz, M. y Albadalejo, J. (2016). Entorno como realidad de aprendizaje: Planificación, organización y desarrollo de salidas escolares en educación infantil. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(19), 44-55. Disponible <http://espiral.cepcuevasolula.es/>
- Lee, N., Morimoto, K., Mosavarzadeh, M. & Irwin, R. L. (2019). Walking Propositions: Coming to Know A/r/ tographically. *International Journal of Art & Design Education*, 38 (3), 681-690. <https://doi.org/10.1111/jade.12237>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.217>

- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Mascarell, D. (2020). Mobile Learning en las Artes Visuales. Un acercamiento a las experiencias educativas artística con smartphones en los últimos años. *ArtsEduca* 27, 152-165. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.12>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Pellicer, F., Javier Galán, F.J. y Revilla, A. (2008). *Intervenciones artísticas - artistic interventions - interventions artistiques* (catálogo Expoagua zaragoza 2008 + DVD). Sociedad Estatal Zaragoza 2008, S. A.
- Rolling, J. H. (2017). Arts-Based Research in Education. En Leavy, P. (ed.) *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 493-510). Guilford.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2018). *Metodologías para caminar en un mundo más que humano: WalkingLab*. Routledge.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2019a). Walking in/as Publics: Editors Introduction. *Journal of Public Pedagogies*, (4). <https://doi.org/10.15209/jpp.1170>
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2019b). Investigación-creación, metodologías andantes y un desestabilizamiento del tiempo. *Revista Internacional de Investigación Cualitativa*, 12(1), 8593. <https://doi.org/10.1525/irqr.2019.12.1.85>
- Truman, S.E., Springgay, S. (2015). The Primacy of Movement in Research-Creation: New Materialist Approaches to Art Research and Pedagogy. In: Lewis, T., Laverty, M. (eds) *Art's Teachings, Teaching's Art. Contemporary Philosophies and Theories in Education*, vol 8. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-7191-7_11
- Urones, C. y Sánchez-Barbudo, M. (1997). La organización de salidas al entorno en educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-25.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.217>

Anexos: experiencias paseantes

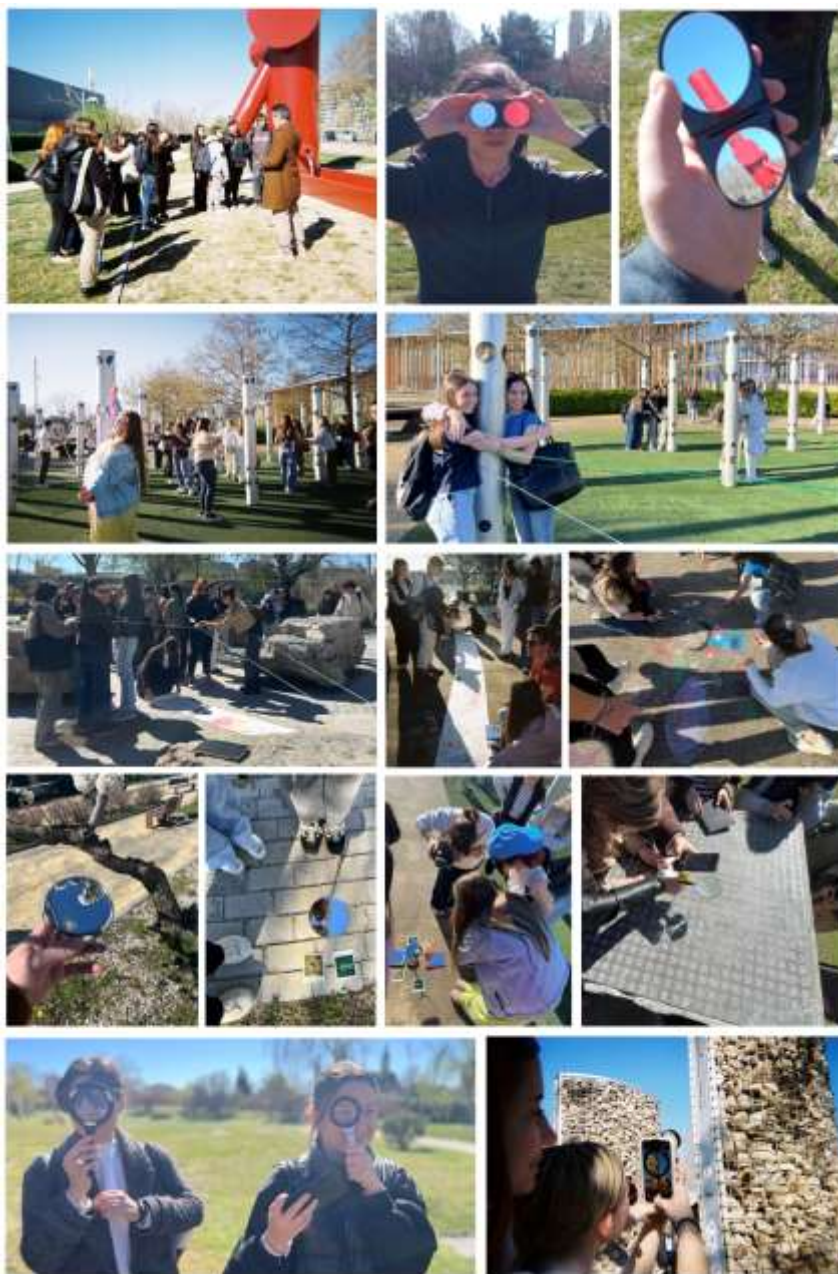


Figura 1. Fotoensayo *Paseando por la Ribera del Río Ebro* con alumnado del Grado en magisterio en Educación Infantil. Fuente: docentes y alumnado Zaragoza (2025)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.217>

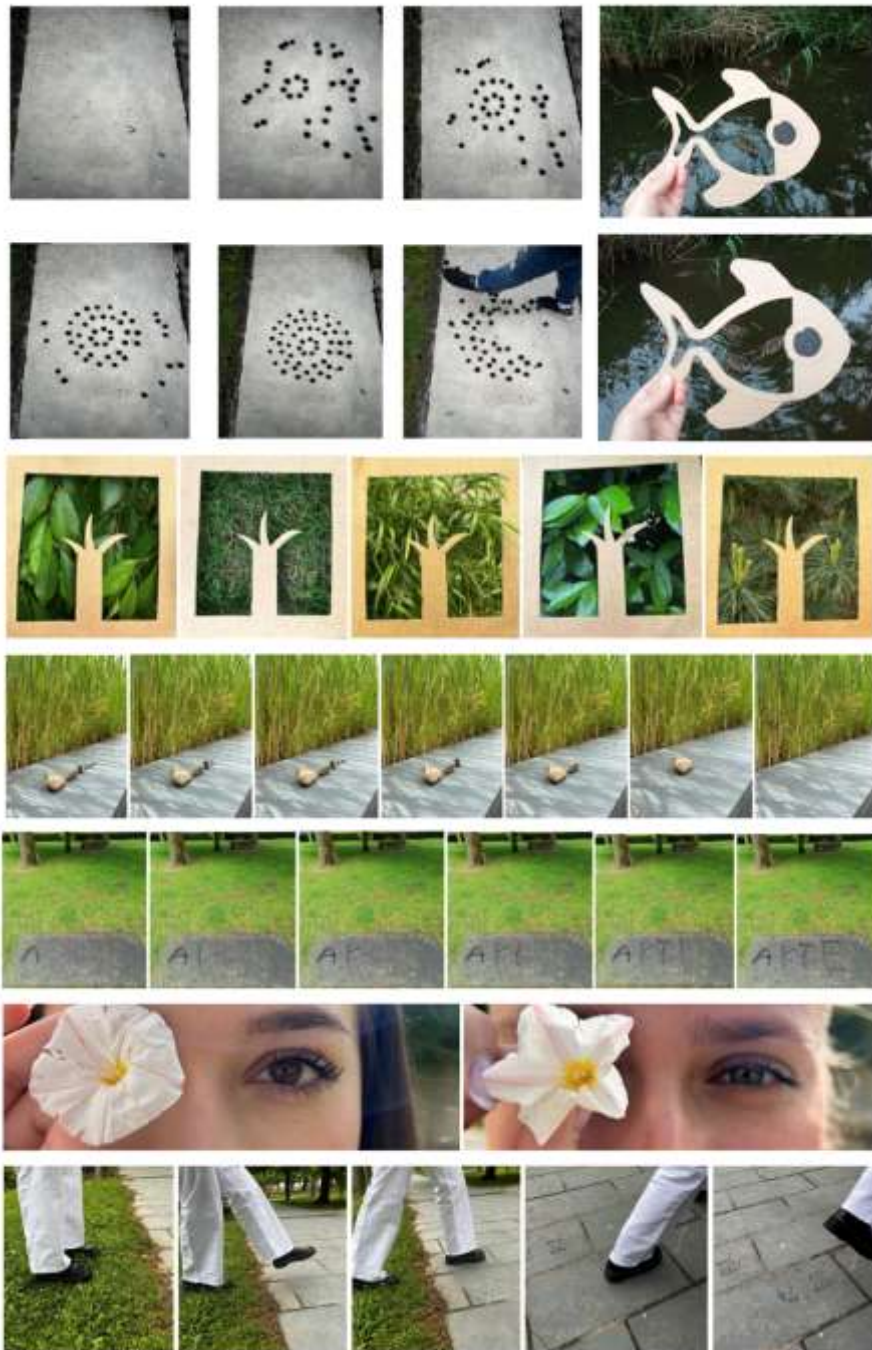


Figura 2. Fotoensayo Paseando por Parque del Campus Universitario, Ourense. Fuente: docente y alumnado Ourense (2025)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.217>

Figura 3. Fotoensayo *Paseando por el campus escultórico de la Universitat Politècnica de València con niños y niñas de cinco años y alumnado del Grado en magisterio en Educación Infantil*. Fuente: docente y alumnado València (2025)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.217>

Figura 4. Fotoensayo *Paseando desde la Facultad de Ciencias de la Educación hasta el Museo do Pobo Galego, atravesando el Parque de Bonaval*. Fuente: docente y alumnado Santiago de Compostela (2025)

La imagen y sus elementos estéticos: convergencias entre el arte y la publicidad

The image and its aesthetic elements: convergences between art and advertising

Jorge Luis Arias

Universidad de Jaén

jorge.ariasr@outlook.com

Recibido 16/01/2026 Revisado 21/01/2026

Aceptado 21/01/2026 Publicado 15/02/2026

Resumen:

El artículo “La imagen y sus elementos estéticos: convergencias entre el arte y la publicidad” analiza la fuerza de la imagen como medio de comunicación visual tanto en el arte como en la publicidad. Aunque cada disciplina persigue objetivos diferentes, ambas comparten recursos y elementos estéticos que resultan fundamentales para la construcción del sentido visual. La investigación se articula en torno a una pregunta central: ¿cuáles son los elementos estéticos comunes entre el arte y la publicidad? A partir de esta cuestión, el texto profundiza en la manera en que ambas prácticas se entrelazan, destacando no solo su dimensión creativa compartida, sino también los componentes visuales específicos que intervienen en la creación de significado. Este enfoque abre un espacio de reflexión sobre los puntos de convergencia entre arte y publicidad, subrayando la relevancia de los elementos estéticos que ambas utilizan y que permiten consolidar, interpretar y comprender la imagen dentro de sus respectivos contextos creativos.

Sugerencias para citar este artículo,

Arias, Jorge Luis (2026). La imagen y sus elementos estéticos: convergencias entre el arte y la publicidad. Afluir (Extraordinario V), págs. 273-286, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

Arias, Jorge Luis (2026). La imagen y sus elementos estéticos: convergencias entre el arte y la publicidad. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 273-286, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

Abstract:

The article "The image and its aesthetic elements: convergences between art and advertising" addresses the power of the image as a means of visual communication in art and advertising. Despite their different final objectives, both disciplines share visual aesthetic elements that play a fundamental role in the construction of the image. The research focuses on the key question: What are these common aesthetic elements between art and advertising? The exploration delves into the understanding of how these disciplines intertwine, highlighting not only their shared creative capacity, but also the specific elements that contribute to the significance and meaning of the image. This approach proposes a deeper reflection on the convergence between art and advertising, underlining the importance of shared visual elements that contribute to the consolidation and understanding of the image in both creative contexts.

Palabras Clave: arte, publicidad, imagen, elementos visuales

Key words: sources, art, advertising, image, visual elements

Sugerencias para citar este artículo,

Arias, Jorge Luis (2026). La imagen y sus elementos estéticos: convergencias entre el arte y la publicidad. Afluir (Extraordinario V), págs. 273-286, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

Arias, Jorge Luis (2026). La imagen y sus elementos estéticos: convergencias entre el arte y la publicidad. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 273-286, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.256>

Introducción

Tanto en el arte como en la publicidad, la imagen sigue siendo un medio de comunicación visual fuertemente poderosa que a pesar de sus diversas posibilidades ha sido el centro comunicativo, que ha dado paso a un umbral de posibilidades de significado y sentido. Cada disciplina tiene un fin en si mismo, dotándolas de diferenciación, pero a la vez, compartiendo métodos creativos comunes. En ese sentido, se plantea la siguiente interrogante ¿Cuáles son los elementos estéticos visuales comunes entre el arte y la publicidad? El artículo se adentra con el propósito de comprender cómo estas disciplinas comparten elementos visuales que consolidan y construyen la imagen.

Para ello, nos referimos a la definición de imagen bajo el postulado de Jhon Berger (1972) en su libro "Modos de ver" que menciona:

Una imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida. Es una apariencia, o conjunto de apariencias, que ha sido separada del lugar y el instante en que apareció por primera vez y preservada por unos momentos o unos siglos.(p. 6)

De modo que describe la variación de la naturaleza de la imagen, como una representación visual que ha sido separada de su contexto original en espacio- tiempo. Vienen a ser apariencias que, en un momento determinado, existieron en un espacio específico. Es decir, resalta la capacidad que tiene la imagen para capturar momentos o aspectos visuales y preservarlos independientemente de su ubicación y contexto original. Una imagen fija un momento que ya no existe, lo separa del flujo de la realidad y lo convierte en algo que puede ser observado fuera de su tiempo y lugar originales.

Inicialmente, las imágenes se crearon con la intención de aludir la apariencia de algo que no estaba presente físicamente. Con el tiempo, se comprendió que una imagen podía trascender al objeto que representaba, es decir, podía perdurar incluso después de que el objeto original desapareciera. La progresión del entendimiento llevó a la idea de que una imagen no solo mostraba cómo se veía algo o alguien, sino también cómo lo percibían otras personas. Más adelante, se reconoció que la perspectiva única del creador de la imagen, es decir, la visión del hacedor de imágenes, también formaba parte de lo que quedaba registrado en la imagen. En consecuencia, la imagen se convirtió en un registro no solo de la apariencia del objeto o sujeto representado, sino también de la interpretación y percepción específica del creador de la imagen (Berger, 1972).

La imagen, como medio de comunicación visual, ha sido una fuerza poderosa tanto en el arte como en la publicidad. Este análisis se sumerge en la intersección de estos dos mundos, explorando cómo la estética visual trasciende los límites, fusionando el arte y la publicidad en una expresión única y provocativa.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación se propone una revisión bibliográfica para la comprensión de teorías existentes sobre la estética visual en el arte y la publicidad. Las obras de arte, campañas publicitarias, investigaciones académicas y material que abordan la relación de estas disciplinas desde el punto de vista estético.

Se aborda un análisis breve de los elementos visuales de la imagen, destacando sus similitudes y diferencias. Así también, se propone casos específicos en donde se permite analizar la estética visual de cada campo. Esta metodología integral permite abordar de manera sistemática la complejidad de la pregunta de investigación, proporcionando una base sólida para la exploración y comprensión de los elementos estéticos visuales comunes entre el arte y la publicidad.

Los resultados obtenidos en cada fase de estudio fueron comparados y contrastados para identificar los elementos estéticos visuales comunes entre el arte y la publicidad. Esta fase ayudó a desarrollar una comprensión integral de cómo estas disciplinas convergen en términos estéticos.

Con base en los resultados obtenidos, se elaboraron conclusiones que responden a la pregunta de investigación. Se destacaron los elementos estéticos visuales compartidos y se discutió su importancia en la creación de imágenes en el arte y la publicidad.

Resultados y discusiones

La imagen en el arte

Desde sus primeras manifestaciones en el arte rupestre hasta la actual era digital, las imágenes han evolucionado para adaptarse a las nuevas tecnologías y cambios culturales. La transición de la pintura a la fotografía, el cine y, más recientemente, la era de las redes sociales ha cambiado la forma en que percibimos y utilizamos las imágenes.

En el arte, las imágenes trascienden el placer estético. Los artistas utilizan la estética visual como medio de expresión personal, desafiando las convenciones y provocando una reflexión profunda. Desde pinturas clásicas hasta múltiples lenguajes de arte contemporáneo. Las imágenes en el arte se convierten en un lenguaje complejo diseñado para transmitir emociones, narrativas y visiones del mundo.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

Creo que cualquier imagen es un ejercicio de comunicación con el espectador, una forma de poner en claro las propias ideas, las propias percepciones y a partir de ahí intentar establecer un juego en el que prima ese ejercicio de comunicación... Hay algo de narración, sí, pero si hablamos de narración parece que nos referimos a literatura, de fabulación... hay algo de eso, pero todo a partir de unas claves puramente visuales; yo me daría por satisfecho si se entendieran como un punto de partida para hacer una reflexión sobre elementos concretos unas veces y otras más genéricas. (Madoz, 2015, párr. 4)



Figura 1. Chema Madoz, *Sin título*, 2009. [Fotografía]. <https://www.elledecor.com/es/arte/a30217581/chema-madoz-fotografia-exposicion-botanico/>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

Chema Madoz utiliza la imagen fotográfica como un espacio donde los intereses personales y los elementos visuales se entrelazan de forma poética. Su enfoque produce narrativas abstractas que funcionan como puntos de partida para la apreciación estética. El uso de símbolos y su reinención genera un discurso poderoso que, con sutileza, comunica emociones capaces de suscitar reflexión y despertar un interés particular en el espectador.

En este sentido, la imagen se convierte en un medio para mostrar que el arte tiene como propósito la expresión y que, por ello, está intrínsecamente ligado a lo humano. Al conectar con el mundo y observarlo desde una perspectiva distinta, la imagen nos ofrece la posibilidad de imaginar, construir ilusiones y proyectar futuros posibles: un imaginario infinito alimentado por nuestras percepciones sensibles, que nos reafirma nuestra presencia en el mundo. Así, la obra facilita la conexión empática y ofrece una perspectiva singular que refleja configuraciones personales, sociales, culturales y políticas.

En última instancia, Chema Madoz, al jugar ontológicamente con aspectos profundos del ser humano, utiliza la imagen como una herramienta digerible para procesar ciertos aspectos de nuestra existencia. En este sentido, la fotografía no solo se convierte en un medio artístico, sino también en un vehículo que permite explorar y comprender estados profundos de la experiencia humana.

La imagen como mensaje en la publicidad: Persuasión y conexión visual

En la publicidad, la imagen funciona como un medio que permite persuadir y conectar con el público objetivo. Los elementos visuales se convierten en herramientas estratégicas para captar la atención, jugar con las emociones y además, influir en el comportamiento del cliente. Dado que la publicidad persigue un fin comercial, la imagen se establece como un recurso fundamental para alcanzarlo. Así también, analiza cómo los anunciantes seleccionan imágenes que buscan atraer, persuadir y conectar con la audiencia, y por supuesto destaca la importancia de la estética visual en el diseño publicitario. A continuación, se presentan algunos aspectos generales que se tienen en cuenta para la creación de imágenes en la publicidad.

Como ya se ha mencionado, el objetivo más relevante es captar la atención del espectador de manera inmediata, para eso publicistas, diseñadores hacen uso de elementos visuales impactantes, colores vibrantes, composiciones llamativas y estímulos visuales que logren potenciar la imagen de una manera atractiva.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

La **persuasión emocional** también desempeña un papel fundamental en la creación de imágenes publicitarias. Para ello, se seleccionan cuidadosamente imágenes capaces de provocar emociones específicas —felicidad, tristeza, deseo, entre otras— según los objetivos de la campaña. Este enfoque permite establecer vínculos afectivos entre el público y el producto o servicio.

Otro recurso esencial en publicidad es la **conexión con la audiencia**. Se busca utilizar imágenes que generen empatía al reflejar la identidad, aspiraciones y valores del público objetivo. Esta identificación favorece una conexión más profunda y personal, integrando la presencia de la marca en la vida cotidiana del consumidor.

El **mensaje y el contenido visual** deben reforzar la narrativa y potenciar el valor del producto, facilitando la comprensión del espectador sobre la relación entre la imagen y el propósito comercial. La **identidad visual de la marca** se manifiesta a través de elementos como logotipos, estilos, tipografías y paletas cromáticas, los cuales contribuyen a construir una personalidad visual coherente y reconocible. En este sentido, los colores no solo transmiten emociones y valores asociados a la marca, sino que también fortalecen la cohesión estética. Una paleta cromática consistente refuerza la identidad y facilita el reconocimiento por parte del público.

La **coherencia de estilos visuales** ya sea en la fotografía, ilustración o diseño garantiza la apariencia de elementos uniformes en todas las comunicaciones de la marca: anuncios, web, materiales impresos. Consecuentemente, la manera en que se presentan visualmente los mensajes de la marca contribuye a la identidad visual. Esto incluye elementos como la disposición del texto, el uso de iconos y la jerarquía visual. La coherencia en estos aspectos ayuda a fortalecer la identidad de la marca. De igual manera, la búsqueda constante de innovación visual está presente mediante el uso creativo de imágenes, en donde se incluye técnicas de manipulación digital y montaje.

Tiago Hoisel, el talentoso artista brasileño, integró una combinación de elementos del singular universo de Dalí en las imágenes concebidas para la campaña de la "Agencia de Inversiones", desarrollada por la agencia Leo Burnett de São Paulo en el año 2008. En ese periodo, la percepción de los brasileños hacia la fortaleza del euro era limitada.

En definitiva, la elección y diseño de imágenes en la publicidad son herramientas estratégicas que van más allá de ilustrar un producto. Las imágenes cuentan historias, evocan emociones y establecen conexiones significativas con la audiencia. Elementos visuales que contribuyen a la percepción y recordación que hacen una marca distintiva. "Las imágenes dan un carácter más directo a la información y parece que se aproximan más a la experiencia real: el mayor poder del lenguaje visual está en su inmediatez" (Grimaldi, 2009).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

Figura 2. Tiago Hoisel. *Anuncio de Ae Investimentos*, 2008.
https://vetustideces.blogspot.com/2015/02/cuando-la-inspiracion-procede-del-arte_23.html

Arte y publicidad en el tiempo

En principio, vemos como la dicotomía entre arte y publicidad caminan por senderos distintos en base a sus objetivos. El arte persigue un fin estético, mientras que la publicidad está enfocada en lo comercial. Ahora bien, para situarnos en el tiempo, y establecer la relación entre arte y publicidad, se podría empezar señalando los primeros indicios del cartelismo, que pueden ser rastreados hasta el surgimiento del arte publicitario, un fenómeno que comenzó a tomar forma en los albores de la Revolución Industrial. Sin embargo, fue con el advenimiento de la litografía a mediados del siglo XIX que el cartelismo floreció como una forma de expresión artística distintiva. Artistas pioneros como Toulouse-Lautrec, Jules Chéret, entre otros, utilizaron la poderosa combinación de imágenes y texto para comunicar mensajes publicitarios de manera visualmente impactante. Estos primeros carteles no solo cumplían con su función promocional, sino que también sentaron las bases para el desarrollo de un medio artístico que fusiona creatividad, estética y comunicación visual.

ISSN: 2659-7721

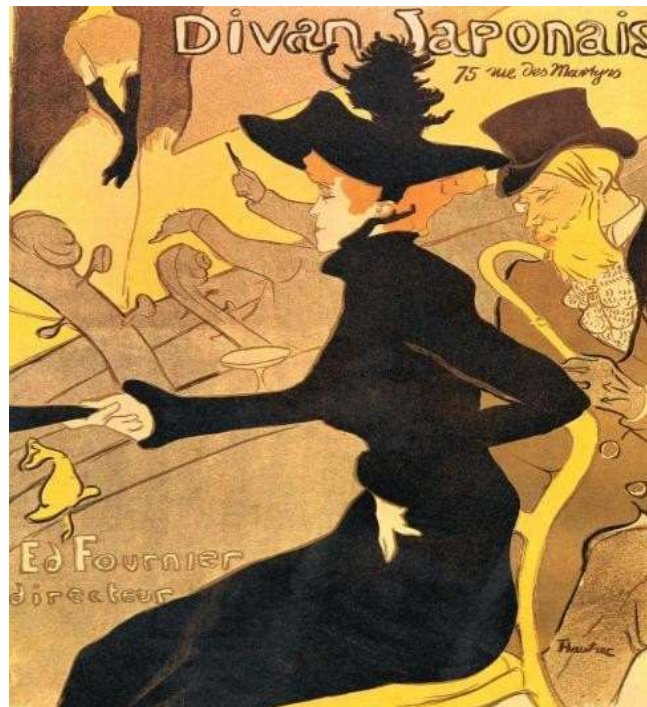
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

Figura 3. Henri de Toulouse-Lautrec, *Diván japonés*, 1892–93. [Litografía impresa].
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/334197>

Más adelante, como menciona Perez (2000) “en la primera década del siglo XX, la publicidad se convierte en el lenguaje de los nuevos tiempos, un lenguaje profundamente vinculado al pensamiento mecanicista reinante en esa época” (p.12), lo cual trae consigo grandes transformaciones en la sociedad.

El máximo punto de encuentro entre el arte y la publicidad durante esos primeros años de siglo se produce en los diferentes movimientos modernistas. Se crea una simbiosis en la que ambas partes salen beneficiadas: los artistas elaboran propuestas gráficas—a las que los comerciantes otorgan una función comercial— y se sirven de las nuevas posibilidades ofrecidas por la publicidad —la reproducción y la distribución (Perez, 2000, p. 12).

Con el transcurso del tiempo, las condiciones de la sensibilidad estética evolucionan y los conceptos vinculados a la creación artística experimentan cambios, a pesar de que su incorporación al "mundo del arte" pueda ser un proceso que en ocasiones se desarrolla de manera gradual y desafiante.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

A finales de los años 50 y 60 con la llegada del pop art y su precursor Andy Warhol, el arte pop abrazó la reproducibilidad técnica como parte integral de su estética. Los artistas pop, utilizaron técnicas de impresión y serigrafía para producir obras que podrían ser replicadas en serie. Esto marcó un cambio significativo en la concepción tradicional de la obra de arte como única y auténtica. En lugar de una obra única, el arte pop concibió la idea de obras que podrían existir en múltiples copias. Esto refleja la noción Benjaminiana de la pérdida de aura en la obra de arte, en la era de la reproducción técnica.

supuesto no sólo a ésta—. * Mientras lo auténtico mantiene su plena autoridad frente a la reproducción manual, a la que por lo regular se califica de falsificación, no puede hacerlo en cambio frente a la reproducción técnica (Benjamin, 2003, p. 43).

Del mismo modo, cuando se habla de la autonomía del arte, se reconoce que los intereses que lo orientan son esencialmente autónomos. Es decir, no depende de intereses externos para existir, ni de encargos, ni de objetivos comerciales o funcionales. Sus fines pueden ser internos a la propia práctica artística: expresión personal, exploración estética, experimentación conceptual, crítica social, etc. Como menciona González (1999) “en el terreno empírico cualquier producción artística es posible sin un encargo externo, mientras que ninguna publicidad puede existir sin producto y productor interesados” (p. 9). En cambio, la publicidad nunca es autónoma, siempre responde a un producto, a una marca, a un cliente o a un objetivo económico específico. Es decir, su existencia depende totalmente de intereses externos. el panel de intenciones en el arte y la publicidad.

Convergencias: elementos estéticos

En la actualidad, la publicidad se ha apropiado de una buena parte del terreno de la comunicación visual, propiedad durante este siglo del arte, y el arte se acerca al lenguaje publicitario para conseguir una mejor transmisión de sus ideas. (Perez, 2000, p.15)

El arte y la publicidad funcionan como creadores de significados, fusionando y disolviendo lo real y lo simbólico en la vida cotidiana, fomentando así la estetización de la vida diaria. Al momento de construir la imagen tanto desde el arte como en la publicidad, existen convergencias de herramientas y elementos que permiten comunicar, impactar, y generar respuestas emocionales en el espectador. “En publicidad se está de lleno en el territorio del recurso y del cálculo y en el arte predomina la incertidumbre. Mientras el artista busca expresar su deseo, el publicitario busca provocar el deseo de consumo del público”(Walzer, 2010, p. 300).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

A continuación se presentan algunos elementos visuales que se tienen en común. La imagen se ve afectada por cómo se configuran sus elementos, como la forma, el tamaño, el color, la iluminación y la textura. Además, la organización de estos elementos, como la composición y la retórica visual, también juega un papel crucial.

En el libro *El lenguaje visual* de Acaso (2006) señala que:

En 1964, Barthes se dio cuenta de que los juegos retóricos que se empleaban en el lenguaje escrito estaban siendo empleados a través del lenguaje visual en la publicidad. Así, acuñó el término retórica visual, por el que se entiende un sistema de organización del lenguaje visual en el que el sentido figurado de los elementos representados organiza el contenido del mensaje. La retórica visual se utiliza cuando se quieren emplear ciertos elementos de la comunicación visual para transmitir un sentido distinto del que propiamente les corresponde, existiendo entre el sentido figurado y el propio alguna semejanza desde donde establecer una referencia. Lo verdaderamente importante de la retórica visual es que es la sintaxis del discurso connotativo, la forma de organizar los significados de los elementos de una representación visual. (p. 93)

Recursos retóricos

Los recursos retóricos, que son formas intencionadas de expresión, tienen diferentes propósitos. Por ejemplo, el uso de imágenes simultáneas o acumulativas puede señalar desequilibrio, desorden o ideas relacionadas con la revolución. Otros recursos más sutiles exploran lo surrealista, como las hipérbolos o exageraciones, y emplean elementos que parecen reales pero que en realidad no lo son, como la metonimia. Asimismo, se utilizan recursos como la prosopopeya, calambur, paralelismo, oposición, gradación, epanadiplosis, elipsis, entre otras. Estos recursos buscan transmitir significados de manera impactante y a menudo ingeniosa.

Narrativa Visual: Tejiendo historias en ambos mundos

La narrativa visual es un elemento imprescindible que tanto la publicidad como el arte tienen en sus imágenes. Los artistas usan para crear historias visuales que sirven para la reflexión y la interpretación de sus obras. Mientras que los publicistas la usan para contar historias que venden productos, conectar con los consumidores, los valores y la personalidad de la marca. Es decir, la imagen en estos dos casos se convierte en un medio de comunicación universal que supera barreras lingüísticas.

Símbolos y Metáforas: Un lenguaje visual común

Por otro lado, los símbolos y metáforas son herramientas visuales con la posibilidad conceptual e interpretación múltiple. Imágenes que se convierten en símbolos culturales y trascienden su contexto original. Estas representaciones visuales crean conexiones y significados compartidos y permiten impactar en la sociedad de una manera potencial. Por ejemplo, al hacer uso de objetos, colores, formas que pueden tener significados culturales, contribuyen a relatar la historia que se pretende contar.

Composición Visual y conexión emocional

La organización de los elementos visuales, la correcta disposición de líneas, formas y espacios, tienen la finalidad de obtener un efecto de unicidad y orden.

La conexión emocional es uno de los aspectos clave que el arte y la publicidad comparten al momento de construir una imagen. En ambos casos, la intención no se limita a alcanzar un lenguaje visual estético, sino que busca generar un vínculo emocional con el espectador. Sin embargo, los enfoques difieren notablemente.

En el arte, la dimensión emotiva surge de la expresión del artista y de la relación íntima que se establece entre la obra y quien la observa. Se produce un diálogo interno que transmite sensaciones y pensamientos, situando la obra dentro del universo de intenciones del creador. Además, la emoción en el arte posee total libertad: puede abordar cualquier aspecto de la experiencia humana sin restricciones.

En cambio, en la publicidad la emocionalidad se utiliza como una estrategia para construir relaciones y dejar una impresión perdurable en la mente del consumidor. Se recurre a relatos visuales que evocan emociones específicas —situaciones familiares, desafíos personales o logros— con el fin de reforzar la conexión con la audiencia.

En ambos campos, la conexión emocional funciona como una herramienta poderosa y universal que permite transmitir mensajes y generar un impacto tanto visual como afectivo, aunque sus finalidades y métodos sean distintos.

Conclusión: el diálogo continuo entre Arte y Publicidad

Finalmente, se puede decir que la imagen y la convergencia entre el arte y la publicidad se convierte en un campo de diálogo continuo. Más que competir, estas dos disciplinas están influenciadas mutuamente, lo que permite el enriquecimiento de la apreciación estética visual de la imagen en sus distintos medios. Al tener en cuenta la fusión de estos dos campos, se puede apreciar lo diverso y profundo que una imagen puede aportar a la experiencia visual.

La interrogante clave sobre los elementos estéticos visuales comunes entre el arte y la publicidad se presenta como el hilo conductor del artículo. Este planteamiento sugiere una exploración más profunda para comprender cómo estas disciplinas se entrelazan, compartiendo no solo la capacidad de crear, sino también elementos específicos que contribuyen a la consolidación de la imagen.

En este contexto, el artículo analiza los aspectos estéticos visuales que unen al arte y la publicidad. Arrojando luz sobre la rica interconexión entre estas disciplinas, explorando no solo sus diferencias, sino también los puntos de convergencia que han hecho de la imagen un medio tan influyente y versátil en nuestra sociedad.

La estética visual nos demuestra que la construcción de la imagen va más allá de los límites de estos dos mundos, sino que contribuye a la formación de un lenguaje compartido y comprensivo, y por lo tanto rige como un medio poderoso para la expresión, comunicación y creación de significado. Los elementos estéticos, como la composición, el uso del color, la narrativa visual y la conexión emocional, son compartidos y reinterpretados en ambos campos.

La imagen, ya sea en una obra de arte o en un anuncio publicitario, se erige como un vehículo que trasciende las barreras disciplinarias, brindando una experiencia estética rica y polifacética. En última instancia, esta convergencia nos invita a apreciar la interconexión entre la creatividad artística y la comunicación comercial, reconociendo que la imagen, con todos sus elementos estéticos, desempeña un papel vital en la construcción de significado, enriquecimiento cultural y la formación de una apreciación más profunda y compartida de la estética visual en nuestra sociedad. La imagen, con su capacidad de fusionar arte y publicidad, trasciende la superficie visual para convertirse en un lenguaje universal que une a diferentes disciplinas en la expresión y apreciación de la belleza visual.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.256>

Referencias

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós.
<https://semiofilos.files.wordpress.com/2015/12/maria-acaso-el-lenguaje-visual.pdf>
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (A. Weikert, Trad.; Itaca). [https://artes.lapiedrahita.com/wp-content/uploads/2014/07/La-obra-de-arte-en-la-era-d e-la-reproductibilidad-te%CC%81cnica.pdf](https://artes.lapiedrahita.com/wp-content/uploads/2014/07/La-obra-de-arte-en-la-era-d-e-la-reproductibilidad-te%CC%81cnica.pdf) (Obra original publicada 1963)
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Inglesa. [https://comprenderparticipando.com/wp-content/uploads/2017/05/Modos-de-ver-John Berger.pdf](https://comprenderparticipando.com/wp-content/uploads/2017/05/Modos-de-ver-John-Berger.pdf) (Obra original publicada 1972)
- González, J. (1999). *Arte & Publicidad: la estrategia de la sustitución*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4935822>
- Grimaldi, C. (2009). *Los códigos: lenguaje de la publicidad*. Contribuciones a las Ciencias Sociales, www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh6.htm
- Hoisel, T. (2008). *Anuncio de Ae Inestimentos, Cuando la inspiración procede del arte XLI: Más dalí*. https://vetustideces.blogspot.com/2015/02/cuando-la-inspiracion-procede-del-arte_23.html
- Madoz, C. (2009). *Sin título*, [Fotografía].
<https://www.elledecor.com/es/arte/a30217581/chema-madoz-fotografia-exposicion-botanico>/Toulouse, H. (1892–93). *Divan japonais*. The Metropolitan Museum of Art.
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/334197>
- Toulouse-Lautrec, H. (1892–93). *Divan japonais*. The Metropolitan Museum of Art.
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/334197>
- Pérez, J. (2000). *El cuerpo en ventas. Relación entre arte y publicidad*. Cátedra.
<https://artedeximena.files.wordpress.com/2012/08/el-cuerpo-en-venta.pdf>
- Walzer, A. (2010). *Arte y Publicidad: Elementos para debate*. Aisthesis.
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812010000100021&lng=es&nrm=iso>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

Diálogos de abstracción y figuración entre retrato pictórico e instalación sonora. Análisis de la propuesta *El rostro del jazz*

Dialogues of abstraction and figuration between pictorial portrait and sound installation. Analysis of the proposal El rostro del jazz

Diego Ortega Alonso

Universidad de Jaén

dortega@ujaen.es

Recibido 12/01/2026 Revisado 21/01/2026

Aceptado 21/01/2026 Publicado 15/02/2026

Resumen:

Este artículo presenta un análisis del proyecto artístico titulado *El rostro del jazz*, consistente en una serie de retratos pictóricos dedicados a figuras emblemáticas de este género. La investigación parte de la problemática de la velocidad visual en la era de la postfotografía y la Inteligencia Artificial, donde la saturación de imágenes digitales despoja al retrato pictórico de su profundidad contemplativa. Se propone un retorno a lo matérico, mediante el uso de técnicas clásicas de la pintura como la encáustica, cuya elaboración y ejecución exigen un tiempo dilatado y un esfuerzo material e intelectual, en contraposición con la fugacidad del bit. El estudio aborda la relevancia del espacio expositivo, donde las piezas dialogan con la música de los autores retratados, creando una atmósfera de inmersión sensorial, así como también sus posibilidades educativas. El rostro humano se aborda como un mapa antropológico y sensorial, donde la materialidad pictórica deja de ser un medio para convertirse en elemento conformador de identidad. Los resultados sugieren que la recuperación de los tiempos de producción lentos y la materialidad física no solo enriquecen la práctica artística, sino que fomentan una recepción reflexiva en el espectador.

Sugerencias para citar este artículo,

Ortega Alonso, Diego (2026). Diálogos de abstracción y figuración entre retrato pictórico e instalación sonora. Análisis de la propuesta *El rostro del jazz*. Afluir (Extraordinario V), págs. 287-310,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

ORTEGA ALONSO, DIEGO (2026). Diálogos de abstracción y figuración entre retrato pictórico e instalación sonora. Análisis de la propuesta *El rostro del jazz*. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 287-310,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>**Abstract:**

This article presents an analysis of the art project entitled *El rostro del jazz*, consisting of a series of painted portraits dedicated to emblematic figures of this genre. The research stems from the problem of visual speed in the era of post-photography and Artificial Intelligence, where the saturation of digital images strips the painted portrait of its contemplative depth. It proposes a return to the material, through the use of classical painting techniques such as encaustic, whose creation and execution demand ample time, and material and intellectual effort, in contrast to the fleeting nature of the digital world. The study addresses the relevance of the exhibition space, where the pieces engage in dialogue with the music of the portrayed artists, creating an atmosphere of sensory immersion, as well as its educational potential. The human face is approached as an anthropological and sensory map, where pictorial materiality ceases to be a means to become an element shaping identity. The results suggest that the recovery of slow production times and physical materiality not only enriches artistic practice but also fosters a reflective reception in the viewer.

Palabras Clave: investigación artística, educación artística, pintura, retrato, jazz, instalación artística

Key words: Artistic Research, Artistic Education, Painting, Portrait, Jazz, Artistic Installation

Sugerencias para citar este artículo,

Ortega Alonso, Diego (2026). Diálogos de abstracción y figuración entre retrato pictórico e instalación sonora. Análisis de la propuesta El rostro del jazz. Afluir (Extraordinario V), págs. 287-310, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

ORTEGA ALONSO, DIEGO (2026). Diálogos de abstracción y figuración entre retrato pictórico e instalación sonora. Análisis de la propuesta El rostro del jazz. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 287-310, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

Introducción. Lo pictórico en la era del bit

La fotografía, desde su misma aparición en el siglo XIX, con su capacidad para capturar la realidad con una exactitud mecánica, desplazó la función social del retrato pictórico como cronista de la fisonomía y la personalidad humana (Sontag, 1977), ofreciendo una representación de la naturaleza más fiel y objetiva, al menos aparentemente (Benjamin, 2018). Este fenómeno se intensificó con la aparición de la fotografía digital y la sofisticación de los softwares de edición de imágenes. En la actualidad, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) como nueva herramienta postfotográfica (García-Cisneros, 2025; Olivio et al., 2023) ha aportado una inmediatez sin precedentes en la generación y modificación de imágenes (Albar Mansoa, 2024; López, 2023). Esta evolución en la ¿democratización? de la imagen, propia y ajena, supone un paso evolutivo más del *Homo photographicus* descrito por Fontcuberta (2020), y su afán por producir masivamente imágenes con sus dispositivos móviles. Esta especie ya no solo produce, sino que forma parte indispensable del engranaje de los motores de las nuevas máquinas de la postverdad (Arrebola-Parras, 2023).

Ante la hegemonía de la imagen inmaterial y el píxel, diversas corrientes y artistas han venido recuperando la necesidad de reivindicar el retrato pictórico como herramienta de conocimiento, resistencia y profundidad expresiva, incluso también en el ámbito educativo (Macías Santos, 2025; Ortega-Alonso, 2025). Frente a la "velocidad" de la imagen digital, que consume y desecha imágenes en un flujo constante de datos, surge la necesidad imperativa de detenerse. El retrato pictórico constituye un ejercicio de resistencia, ya que, a diferencia de la captura instantánea o la generación de imágenes automatizada, la pintura exige un *tempo* (Zilberberg, 2011), una cocina a fuego lento, un ritmo que no pertenece a la lógica de la máquina sino al de la reflexión, la cadencia y el instinto. La práctica pictórica no opera en la superficie de la inmediatez, sino que requiere de una dilación necesaria: el tiempo de preparación del soporte, el secado de las capas, la observación, e incluso, la escucha activa de lo que acontece alrededor del acto de pintar. Reivindicar el retrato pictórico es, en última instancia, recuperar su indiscutible valor social (Woollett, 2022), pero también, la soberanía sobre el tiempo (González, 2011) y la devolución de su condición de objeto pensado, sentido y vivido. La pintura, como la poesía, es obra de personas "que en ocasiones han sabido aquietarse lo suficiente" (Maillard, 2008, p. 34).

El jazz como inspiración

La elección de un tema concreto en un proyecto artístico ha de estar determinada por el interés que éste le suscite a quien lo ha de realizar. En el caso que nos ocupa, ese interés como artista se centra en utilizar el jazz como tema pictórico, un tema que viene siendo recurrente en el mundo de las artes plásticas desde su nacimiento como género musical incluso hasta la actualidad.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

Durante los años veinte del pasado siglo, América y Europa conocieron la fiebre del jazz. Esta infiltración cultural se produjo en la música de la mano de Stravinski, el *Groupe des Six*, Gershwin, Kurt Weill, Erwin Schulhoff o Fred Elizalde. En literatura, Paul Morand, Blaise Cendrars, Carl Van Vechten, Boris Vian, Ramón Gómez de la Serna y otros escritores de los *roaring twenties* sufrieron la fascinación por lo que el primero definió como la *magia negra* de aquella música (Shadwick, 1999). Tampoco quedaron fuera de su onda expansiva las artes plásticas desde comienzos de siglo, como puede apreciarse en las pinturas *fauves* y cubistas (Hughes, 2000). Entre las obras maestras surgidas entonces, podemos recordar los lienzos de Stuart Davis, los dibujos de Fernand Léger, los *boogie-woogies* de Mondrian o *Jazz*, de Matisse (García, 1999).

La influencia del jazz en las vanguardias artísticas del siglo XX es, por tanto, un fenómeno conocido y estudiado (García, 1999). También lo es la intrínseca relación entre la improvisación jazzística y determinadas opciones estilísticas como el *action painting* de Jackson Pollock (Belgrad, 1998). Sin embargo, el ámbito de encuentro más frecuente entre el jazz y las artes plásticas es la cubierta discográfica, existiendo entre ellas verdaderas obras maestras del diseño, por constituir un medio experimental perfectamente equiparable a la música que contenían en los vinilos, en su interior (García, 1999).

El jazz es una música de cariz participativo, tendente a la comunión entre el artista y su audiencia, que desde sus inicios hasta la actualidad sigue siendo una profunda manifestación de libertad, talento, logro artístico e identidad. Sus orígenes se remontan a las comunidades afroamericanas establecidas en el sur de los Estados Unidos, y floreció posteriormente en la región de Nueva Orleans en torno al cambio del siglo XIX al XX (Gioia, 1997). Pese a la abundante variedad de subgéneros existentes en dicho género musical (ragtime, blues, jazz clásico, jazz estilo de Chicago, swing, boggie-boggie, jazz estilo de Kansas City, bebop, cool, jazz progresivo, free jazz, jazz fusión...), existen ciertos elementos musicales comunes a todas estas etiquetas, de forma que el sonido resultante con frecuencia es reconocido como *jazz*, incluso por el oyente poco avisado, recogidas por Tirro (2001). Entre ellas, se pueden citar la improvisación (tanto del grupo como del solista), la presencia de sección rítmica, las melodías sincopadas y el ritmo aditivo, el empleo de formatos procedentes del blues y la canción popular, la organización armónica tonal, con empleo frecuente de la escala del blues con fines melódicos, los rasgos tímbricos y, por último, una estética centrada en el intérprete o intérprete-compositor antes que en el compositor.

Austin, en su estudio sobre la creación de estilos musicales durante el siglo XX, llegó a la conclusión de que en este período se habían creado únicamente cuatro nuevos estilos de importancia, liderados por Schoenberg, Bartók, Stravinsky, y el jazz (1966). Sin embargo, es el jazz la primera música surgida como producto de una democracia, y al igual que la improvisación colectiva fue su rasgo más destacado, el jazz constituyó un esfuerzo colectivo, el de un grupo de músicos estadounidenses, negros en su mayoría. A este respecto, Austin afirma que “se trata de una música profundamente vinculada a la tradición. Su continuidad en relación con el pasado acaso sea más importante que su indiscutible carácter novedoso” (p. 178).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

El jazz en las artes plásticas, el diseño y la educación artística

La profunda imbricación del jazz con el arte del siglo XX y sus repercusiones en la educación artística, el diseño gráfico y la cultura de la modernidad es un fenómeno ampliamente estudiado desde una perspectiva histórica (Layden, 2005; Pillai, 2016; Torán, 2017), así como también su posterior salto de influencia a otros ámbitos como el cine (Sánchez, 2015). Si bien el soporte fonográfico inicial se caracterizó por una estética austera de "cubiertas mudas", la década de los cuarenta marcó un punto de inflexión en el que la industria discográfica comenzó a instrumentalizar el diseño como un activo de distinción competitiva. En este contexto, emergió una generación de diseñadores gráficos que crearon escuela, con figuras de la talla de Alex Steinweiss, Jim Flora, David Stone Martin, Burt Goldblatt o Pierre Merlin. Estos diseñadores elevaron el diseño de portadas a una disciplina de especialización técnica y conceptual (García, 1999), y deben ser reivindicados como figuras clave del diseño gráfico contemporáneo. Trasladaron los hallazgos de la nueva tipografía de preguerras a una esfera de producción que, lejos de ser marginal, constituye un pilar fundamental de la cultura visual actual.

Durante los años cuarenta y cincuenta, el territorio estadounidense funcionó como receptáculo de las vanguardias históricas europeas, permitiendo que sus planteamientos estéticos se filtraran en la cultura de masas. Los diseñadores actuaron como mediadores esenciales en este proceso de asimilación, logrando que el rigor geométrico de la abstracción conviviera con el ornamento y el dinamismo expresivo inherente al género musical. A esta evolución gráfica se sumó la mirada de fotógrafos canónicos como Lee Friedlander y W. Eugene Smith, cuya sensibilidad hacia el universo del jazz, compartida coetáneamente por los *action painters*, definió la estética de las cubiertas de los años sesenta (García, 1999). Este desplazamiento hacia una hegemonía fotográfica no solo consolidó la iconografía del músico, sino que terminó de inscribir el jazz dentro de un marco de prestigio artístico y reflexión visual interdisciplinar.

Stuart Davis fue uno de los primeros pintores en impregnarse de influencias jazzísticas y trasladarlas al territorio de la pintura. También fue uno de los primeros artistas que pintaron escuchando jazz (Sims y Davis, 1991). Además de contar con una sólida formación en dibujo y pintura, Davis cultivó el gusto por lo popular, ya que creía que el arte debía tener una orientación social, lo que le llevó a desarrollar una temprana pasión por el jazz (Figura 1), del que terminaría por ser uno de los principales referentes artísticos en sus inicios:

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

En ese período me aficioné particularmente al “jive”, y pasaba mucho tiempo escuchando a los pianistas negros [...] Nuestras almas musicales ansiaban algo un poco más sólido y era necesario ir a la fuente para encontrarlo. Aquellos bares atendían a los negros más pobres y, aparte de la cerveza, la bebida más popular era un vaso de ginebra con una cereza, que costaba cinco centavos. Los pianistas no cobraban, tocaban sólo por amor al arte. En un local, el piano había sido recubierto con alambre de espino por encima y por los lados para desanimar cualquier tentativa de repantigarse o apoyarse en él... Pero lo que más contaba para nosotros es que en todos esos locales se podía oír blues, o melodías de compositores populares convertidas en música auténtica, todo por cinco centavos. Me parece increíble que hoy pueda sentarme en mi estudio del centro y con calefacción central y escuchar esta clase de música (en la radio) sin tener que coger un autobús a Newark o Harlem (Hugues, 2001).



Figura 1. *Swing Landscape*, obra de Stuart Davis, 1938. Fuente: Fundación Juan March.

Otro artista que convirtió en una constante la búsqueda de la musicalidad de la pintura fue Paul Klee. Por citar un ejemplo, su obra *En ritmo* (Figura 2) está formada por cuadrados y rectángulos blancos, negros y grises que evocan arreglos rítmicos horizontales, verticales y diagonales. Posiblemente este motivo fue inspirado por un diseño ajedrezado, pero su regularidad carece del encanto del crecimiento o la disminución. El resultado es improductivo, a pesar de la multiplicación de formas.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

Figura 2. Paul Klee, *En ritmo*, 1930. Óleo s/tela de yute. 69,6 x 50,5 cm. Centro Georges Pompidou, París. Fuente: <https://www.centrepompidou.fr/en/ressources/oeuvre/co4rKEB>

El movimiento produce unidades mayores, las cantidades se convierten en calidades, la medida de tres disuelve el ajedrezado y convierte el cuadro en un acontecimiento musical. (Grohmann, 1990). La irregularidad de los campos produce un efecto de *cotinuuum* sonoro espacio-temporal, sugiriendo asociaciones con la música polifónica e, incluso, la inspiración en Bach (Verdi, 1968). También existen relaciones entre la improvisación jazzística y determinadas opciones estilísticas, como el *action painting* de Jackson Pollock:

Cuando estoy en el cuadro, no soy consciente de lo que hago, y es sólo después de una especie de período de “familiarización” cuando veo lo que he estado haciendo [...] La pintura tiene una vida propia. Yo intento dejar que surja (Hughes, 2000).

Otros referentes del proyecto

Con respecto a la pintura de retrato, debemos mencionar a Chuck Close. Al igual que Malcolm Morley y otros pintores fotorrealistas, Close se sirve de la retícula para transportar a gran formato las fotografías de las que parte, que son siempre rostros humanos (Figura 3). Traduce a pintura la información de las fotos, siendo su tema no la cara, sino el proceso perceptivo: la mirada del ojo a través de la instantánea de la cámara fotográfica (Stokes, 2014).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

El gran tamaño del formato permite al observador considerar por igual cualquier detalle del cuadro. Otro artista, Marcus Harvey, sigue un patrón similar al de la cuadrícula de Close en su obra *Myra* (1995), pero incluyendo factores conceptuales, como el hecho de que fuera realizada con manos de niños. También podemos citar al portugués Vhils, para quien el lienzo son las paredes de las ciudades, y sus intervenciones murales están formadas por píxeles de ladrillo y cemento, aunque en su caso, “pintados” con martillos percutores (Gaudêncio Matos, 2025).

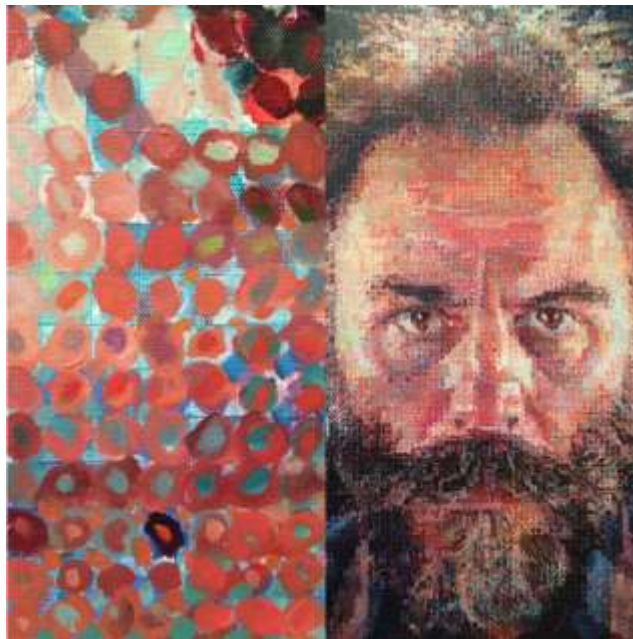


Figura 3. Chuck Close, *Lucas I*. Detalle de la composición (izquierda) y detalle del cuadro (derecha). Fuente: <https://officialhansen.com/2020/02/02/chuck-close-lucas-i/>

Entrelazando la temática del retrato con el uso de la fotografía como medio previo para el transporte de la imagen a lo puramente pictórico, y la carga simbólica o semántica de dichas imágenes, resulta interesante señalar la obra del alemán Gottfried Helnwein. Este tipo de aproximación al realismo fotográfico ya se había realizado anteriormente de la mano del también alemán Gerhard Richter, de quien Helnwein muestra clarísimas influencias, y cuyo cuestionamiento de la naturaleza de la representación a partir de la relación fotografía-pintura le llevó a reproducir al óleo motivos extraídos directamente de imágenes fotográficas (Mäckler, 1992). Richter se valía de proyecciones en la tela que posteriormente pintaba, evitando respuestas de carácter emocional por medio de la imagen desenfocada. En Richter, la abstracción ya no equivale a una negación de la representación, sino más bien a un cuestionamiento de la información inicial para otorgar a la imagen una nueva cantidad de significados.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

En última instancia, otro referente del proyecto que debemos mencionar es la obra de Jasper Johns, especialmente por la recuperación de técnicas pictóricas como la encáustica, así como su diferenciación entre los signos y el arte y sus muy matizados e irónicos sentimientos sobre la función del arte después del expresionismo abstracto.

El rostro del jazz

La metodología utilizada en este estudio es eminentemente cualitativa, al tratarse de una investigación centrada en el contexto del análisis de imágenes fotográficas generadas digitalmente, que son utilizadas como instrumentos icónicos de investigación, formando parte del proceso de indagación (Banks, 2010), junto al análisis de las propias obras pictóricas realizadas por el autor (Flick, 2007). La propuesta parte de la dualidad entre el aspecto *clásico*, relativo a la ejecución pictórica de las obras, y el *tecnológico* por el referente digital de partida. Esa confrontación aporta un significante de abstracción al proceso creativo. La idea de volver a la pintura a partir de lo tecnológico, del píxel a la encáustica.

Es el retrato el pretexto a través del cual se sitúa la versatilidad temática: desde un plano descontextualizador, utilizando al sujeto retratado como pretexto para intentar conseguir *el rostro de la música* que éste interpreta y/o compone, a partir de entramados o cuadrículas, que elaboran una metodología de *partitura pictórica*. En el sentido de la legibilidad lineal de la obra, o de los métodos surgidos durante su proceso de creación, también se encuentran relacionados con el jazz. Especialmente, en el caso de la improvisación a partir de la mera gestualización instintiva, las relaciones entre diferentes colores (utilizando éstos como elementos sinestésicos, a modo de *notas musicales*). Y, por consiguiente, la expresión de sentimientos, la expresividad e, incluso, lo matérico. Se equipara la forma de pintar a la actitud mental de los músicos creadores, para generar *estructuras armónico-cromáticas*: series de bitonalidades cercanas a la atonalidad, acordes cromáticamente alterados, progresiones armónicas inusuales.

Abstracción-figuración en el retrato

Dado que los ideogramas de partida han sido realizados digitalmente con un ordenador, es fundamental comprender cuál es el proceso a través del cual se obtienen las imágenes digitales. Una imagen digital o gráfico digital es una representación bidimensional de una imagen a partir de una matriz numérica que frecuentemente utiliza el código binario. A efectos de color y forma, la imagen digital se nos muestra en una pantalla de dispositivo electrónico, basada en el concepto de síntesis aditiva, que transforma la luz blanca en un espectro de colores procedentes de la adición de los tres colores luz primarios, que son el rojo, verde y azul (RGB), y que está conformada por unidades homogéneas de color llamadas píxeles. La proporción entre el tamaño de la imagen y el número de píxeles que la conforman nos proporciona lo que coloquialmente denominamos imágenes en alta o en baja resolución.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

Así pues, a mayor cantidad de píxeles por pulgada, y mayor tamaño de imagen, mayor calidad de imagen (en términos del espacio que un archivo ocupa en el disco duro o soporte en el que se aloja).

Sin embargo, el sistema de impresión de imágenes desde el ordenador se rige por la acumulación de pequeños puntos de color que actúan por medio de la teoría sustractiva del color, estructurándose en base a la cuatricromía del cian, magenta, amarillo y negro (CMYK). En este proyecto artístico se imita intencionadamente el sistema digital de creación de imágenes, para obtener ideogramas propios sobre los que trabajar en los procesos pictóricos, creando un sistema reticular en el que la acumulación de los colores, conforman a la suficiente distancia la imagen deseada. Engañar al ojo a través de los ojos del artista, aportando una impronta personal a través de la materia pictórica.

Se trata de obras que son para contemplarlas de lejos y, también, de cerca: en la lejanía se aprecian perfectamente los sujetos retratados, inmersos en composiciones cerradas que ponen en evidencia los propios rasgos de personalidad de los hombres cuyos rostros muestran (aspecto figurativo de la obra). Sus grandes dimensiones ayudan a la visualización lejana, ya que los soportes están ocupados prácticamente en su totalidad por el rostro. A media distancia, el referente al diseño gráfico ampliado en tamaño se pone en evidencia; el espectador puede intuir que esos *cuadrados* hacen referencia a los píxeles informáticos (transición de la figuración hacia la abstracción y viceversa, si el recorrido se establece en sentido contrario). Aún se aprecian rasgos humanos en la imagen, pero se va distinguiendo su origen digital.

Por último, delante de las obras, a corta distancia, la cualidad de la materia pictórica, su morbidez, su textura, sus acumulaciones y sus arrastres, su intrínseca materialidad estructurada dentro de una cuadrícula medida en centímetros, nos ofrece una singular visión de la pintura perfectamente organizada en base a unos criterios de orden interno que se rigen tanto por la propia delimitación que se establece con la cuadrícula, como por la armonía entre los diferentes tonos, situados con mayor o menor expresividad a base de espátula, verdaderas improntas de la experiencia personal del artista en el momento de depositar la materia pictórica sobre la madera o el lienzo (lo que nos situaría ante una abstracción trabajada a partir de la primera imagen figurativa).

También debemos mencionar las técnicas pictóricas elegidas para la ejecución de las obras. O de manera más acertada, la elaboración pictórica de las obras. Si bien en un primer momento se opta por utilizar acrílico en el primero de los retratos, se parte de la idea de que el autor utilice los materiales pictóricos de la manera más *artesanal* posible, esto es, conceptualmente las obras, pese a partir de una imagen generada por ordenador, son ejecutadas mediante técnicas de lo más alejadas a ese universo tecnológico. Así pues, en el caso de la primera obra, la pintura acrílica es fabricada por el propio autor, con colas y pigmentos al agua.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

A partir del segundo retrato, se opta por utilizar la técnica de la encáustica, por ser aún más elaborada y estar aún más en contraposición con la metodología tecnológica de la que se parte. Se busca imposibilitar su reproductibilidad técnica (Benjamin, 2018), pues cada miligramo de materia pictórica ha sido creado con materiales de origen natural (cera de abeja virgen, resina Dammar, esencia de trementina, lienzo y/o madera, y pigmentos minerales). Cada recuadro de las obras es un universo matérico en sí mismo, pese a partir de algo a priori tan tecnológico como es un píxel.

El montaje expositivo se realiza vinculando cada una de las obras a la interpretación musical que le sirve como fuente de inspiración. Así, junto a los cuadros, que son de grandes dimensiones, se incorporan unos auriculares en los que suenan en bucle las melodías que sirven de referencia en cada retrato, pudiéndose escuchar las mismas en la inmediata cercanía del cuadro, que a corta distancia resulta totalmente abstracto. Sin embargo, al alejarse a una distancia prudencial (al menos 15 o 20 metros), los rostros afloran con carácter hiperrealista. Sin embargo, en el centro de la sala se escuchan todas las melodías unidas en una amalgama de sonidos que impide reconocer a los diferentes intérpretes que los ejecutan.

Los músicos y sus obras

Debemos hacer referencia a los músicos que se han escogido para esta propuesta, y cuya elección es fruto de los gustos musicales del autor en el momento de realización de las obras. Las obras, tituladas con el nombre del músico y el número de píxeles que las conforman, están inspiradas en composiciones o interpretaciones concretas de dichos autores, y en el montaje expositivo de la instalación se presentan con la melodía que los inspira. La serie está formada por un total de cuatro intérpretes, de los cuales tres son pianistas y uno es contrabajista, todos ellos referentes del jazz contemporáneo tanto europeo, como norteamericano y latino.

Keith Jarrett es un pianista consumado que inició su carrera como acompañante de gigantes del jazz como Art Blakey, Charles Lloyd o Miles Davis. A pesar de sus sobresalientes trabajos en el experimental mundo de la electrónica a finales de las décadas de los sesenta y principios de los setenta, probablemente será recordado por su trío de estándares con Gary Peacock y Jack DeJohnette, su ingente interpretación de obra clásica y, sobre todo, por sus conciertos en solitario, iniciados en 1972. Estos se ubican en un período temporal de más de 40 años entre sus actuaciones al frente de formaciones como cuartetos o tríos, hasta su retirada de los escenarios en 2018 debido a un ictus. La enorme popularidad de dichos conciertos, brindaron (y brindan) a Jarrett un reconocimiento que además se acentúa por haber contribuido como pocos a la revitalización del denominado jazz acústico.

El retrato está realizado en acrílico sobre tela y consta de 1080 píxeles o pinceladas, con unas dimensiones de 150 x 130 cm, y con un forzado zoom a lo largo y ancho de su rostro que abarca la totalidad de la obra e invita a adentrarse en el universo musical de Jarrett. La pieza musical que acompaña a esta obra es la Parte I del Concierto de Colonia (*The Köln Concert*), grabada en directo el 24 de enero de 1975 en dicha ciudad, en la que la noción de grandiosidad se entremezcla con un romanticismo de cariz nostálgico que nos embarca en una fantasía pianística exploradora de todos los campos de la consonancia.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>



Figura 4. Proceso de elaboración digital del boceto de *Keith Jarrett 1080*. Fuente: el autor.

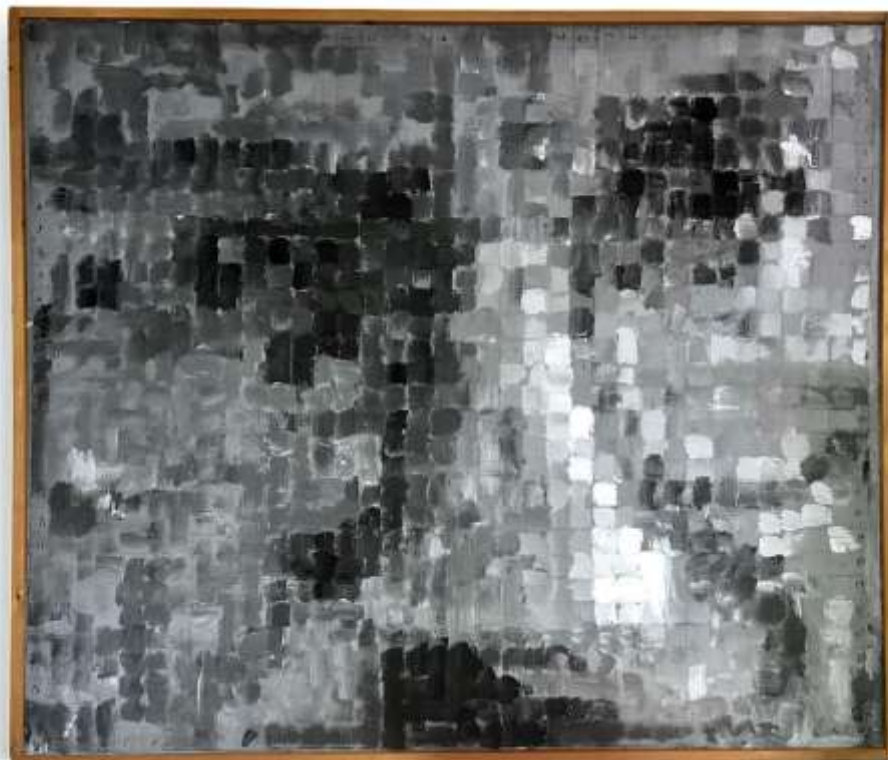


Figura 5. *Keith Jarrett 1080*. Fuente: el autor.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

Figura 6. Detalle de *Keith Jarrett 1080*. Fuente: el autor.

Michel Petrucciani, pianista de nacionalidad francesa, falleció en 1999 y su música destaca por un virtuosismo extremo y la interpretación de envolventes solos, a pesar de su discapacidad física. Petrucciani, desde su infancia, sufrió osteogénesis imperfecta, conocida como enfermedad de los huesos de cristal, lo que supuso el detenimiento del crecimiento de su cuerpo que le hacía medir poco menos de un metro. Sin embargo, esta enfermedad no afectó a sus brazos, los cuales estaban desproporcionados con respecto a su cuerpo, pero contaba con la suficiente fuerza y destreza como para tocar el piano. La invención de un sistema de pedales adaptados que llegaban por medio de unas varillas hasta la altura de sus pies, hicieron el resto. Hecho en vida Caballero de Honor de las Artes en Francia, su país natal, ha sido uno de los abanderados del jazz europeo durante las décadas de los ochenta y noventa.

Se da la circunstancia de que conocí la existencia de este músico el mismo día de su fallecimiento, y fue su disco en directo *Au Théâtre des Champs-Élysées* (1995) el primer disco de jazz que compré, por lo que se puede decir que Petrucciani es el verdadero iniciador de este proyecto artístico. También es el primero de la serie realizado mediante la técnica de la encáustica sobre madera, a base de espátula, sobre una cuadrícula de 1044 piezas, con unas dimensiones de 180 x 150 cm. En este retrato se aprecia un cierto carácter totémico intrínseco a la expresividad del rostro. Así, la imagen se ve encuadrada entre los rasgos básicos del rostro, éstos son, ojos, nariz y boca. El tema elegido en la recopilación musical es el que da nombre a su primer disco en solitario, de 1982: *100 Hearts*, pieza musical de 12 minutos en los que Petrucciani incluso silba la alegre y desenfadada melodía demostrando, desde sus inicios, la vitalidad de su forma de crear.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>



Figura 7. Proceso de elaboración digital del boceto de *Michel Petrucciani 1080*. Fuente: el autor.

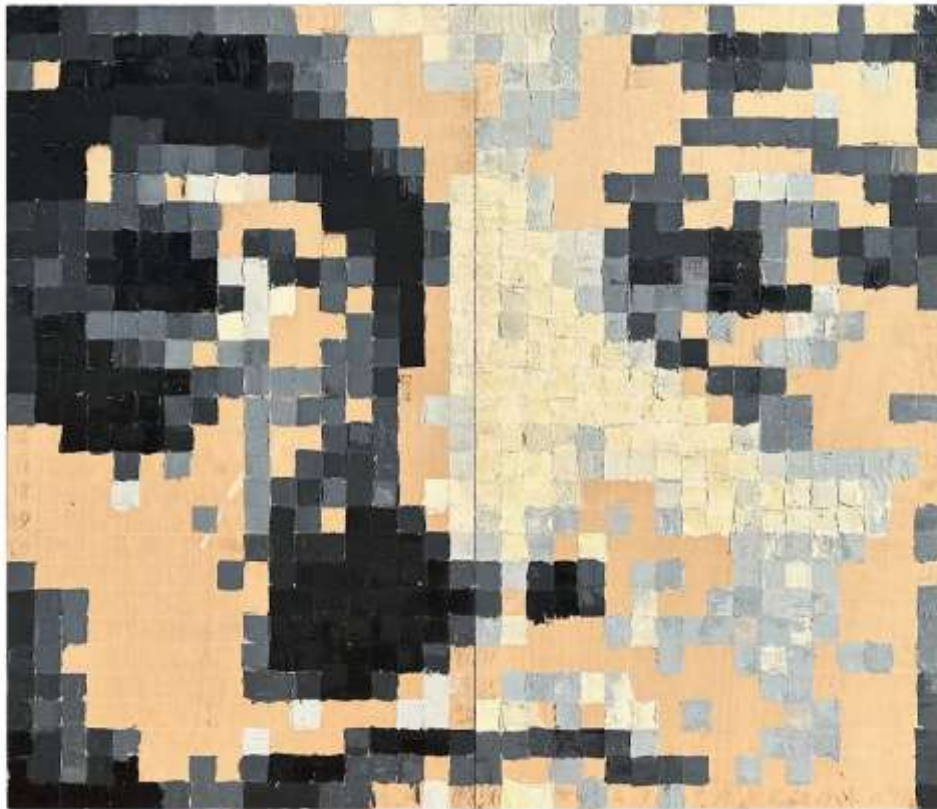


Figura 8. *Michel Petrucciani 1080*. Fuente: el autor.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

Figura 9. Detalle de *Michel Petrucciani 1080*. Fuente: el autor.

La música de Chucho Valdés, como otros grandes músicos cubanos de su generación, es el fruto del encuentro de una tradición a la que accedió por vía familiar. Hijo del pianista Bebo Valdés, Chucho fue el primer músico cubano que obtuvo un Grammy al frente de su grupo Irakere, entre cuyos integrantes había además nombres tan ilustres como Paquito D`Ribera o Arturo Sandoval, en plena guerra fría y con el bloqueo estadounidense a Cuba en su máximo esplendor. Nombrado varias veces mejor pianista del mundo por la crítica especializada, son particularmente relevantes sus adaptaciones al territorio del jazz latino de temas provenientes de la música popular cubana, así como de la música clásica en general. Mención especial merece la actuación de Chucho y Bebo, padre e hijo, en la película de Fernando Trueba *Calle 54*, verdadero compendio del jazz latino.

Y es precisamente de la banda sonora de esta multipremiada película de la que se ha escogido el tema que se marca en solitario Chucho Valdés, *Caridad Amargo*, exquisito en su ejecución. Por último, y haciendo referencia al cuadro, resulta interesante apuntar la inclusión del elemento “mano” en la composición del retrato, jugando ésta un papel protagonista previo desplazamiento del rostro hacia la parte izquierda de la madera: las enormes dimensiones de sus manos, y el control que sobre ellas ejerce en la delicada superficie de nácar. Como en el caso del retrato de Petrucciani, las dimensiones del cuadro son 180 x 150 cm.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>



Figura 10. Proceso de elaboración digital del boceto de *Chucho Valdés 1080*. Fuente: el autor.

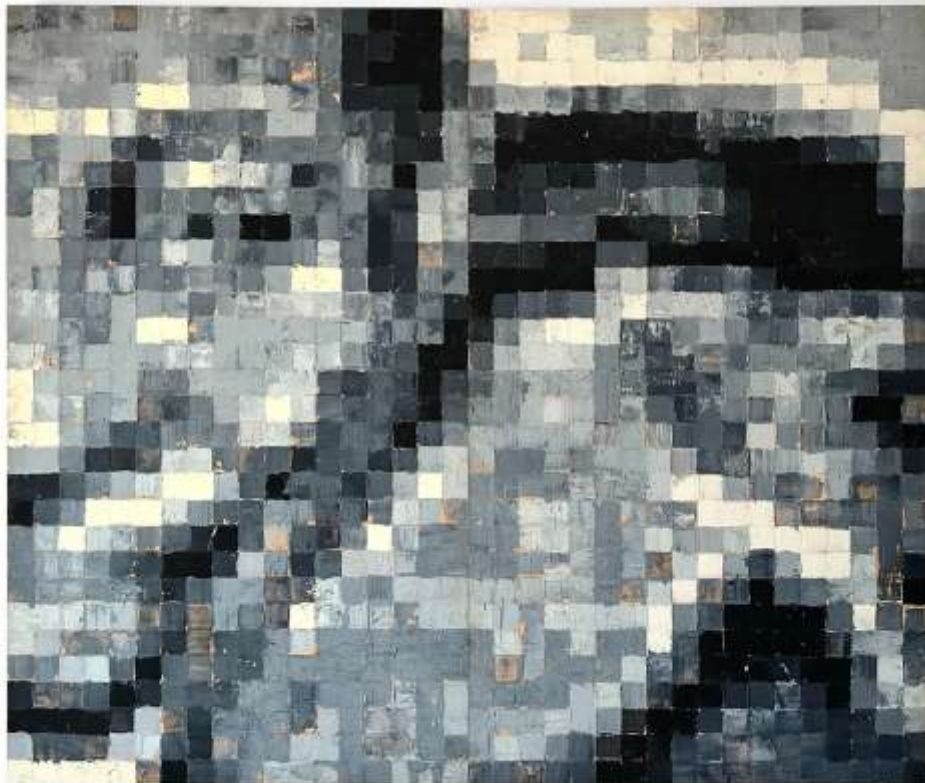


Figura 11. *Chucho Valdés 1080*. Encáustica sobre tabla. Fuente: el autor.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

Figura 12. Detalle de *Chucho Valdés 1080*. Encáustica sobre tabla. Fuente: el autor.

Por último, Dave Holland es un virtuoso del contrabajo que atrajo la atención internacional en 1968 cuando entró a formar parte del grupo de Miles Davis. Nació en Wolverhampton, Inglaterra, y comenzó a tocar el contrabajo a los diecisiete años. Era un entusiasta participante de la escena musical londinense de la época, tanto en el jazz clásico como moderno, y fue allí donde Miles Davis tuvo ocasión de escucharle por primera vez. El genial trompetista advirtió de inmediato su talento y, en el otoño de 1968, le llamó por teléfono desde Nueva York para solicitar su presencia en la banda. Holland se unió al grupo de Davis y permaneció con el trompetista durante uno de sus períodos artísticos más turbulentos, cuando decidió cambiar de la música acústica a la eléctrica. Holland se marchó del grupo de Davis a finales de 1970 para formar el trío *Circle* junto a Chick Corea y Barry Altschul, convertido más tarde en un cuarteto con la incorporación de Anthony Braxton. Esa banda experimental realizó numerosos viajes y grabaciones, pero se separó en 1972. Para entonces Holland ya había grabado algunos álbumes considerados como clásicos de contrabajo. Hacia finales de los ochenta, el interés de Holland se concentró en la enseñanza y aceptó un trabajo en Canadá que le permitía tocar y enseñar. Holland continúa viajando con sus propias bandas, liderando formaciones de primer nivel, conservando intactos su tono, su virtuosismo y su buen gusto.

La composición escogida de Dave Holland es *The Winding Day*, que apareció por primera vez en su disco en cuarteto *Dream of the Elders* (ECM, 1996). La versión, no obstante, es la interpretada con su grupo SCOLOHOFO, junto al saxofonista John Scofield, el guitarrista Joe Lovano y el baterista Al Foster, de su disco *Oh!* (Blue Note, 2002). La canción comienza con un apabullante solo que introduce hacia una melodía cuanto menos envolventemente nocturna. En cuanto a su retrato pictórico, se introducen tres novedades importantes con respecto a los anteriores:

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

1. El uso del color. Los anteriores retratos estaban trabajados en una escala de grises, y en éste la representación se genera mediante una gama de tierras, azules, rojos, y colores de aspecto sucio, que cargan a la obra de un carácter nocturno, oscuro, como el propio sonido de su contrabajo.
2. La inclusión del instrumento. En el caso del contrabajo, me parece esencial su inclusión en la obra, dadas las especiales características del mismo a la hora de ser tocado: el contrabajista en plena actuación alcanza unos niveles de compenetración con su instrumento que se podrían calificar de relación amorosa, llegando ambos a fundirse en una sola unidad; es por ello por lo que he considerado imprescindible retratar al artista en pleno éxtasis interpretativo.
3. La ruptura del formato. Mientras que los anteriores retratos se conformaban como unidad, o como dípticos con ambas partes unidas, en este retrato se abren las posibilidades de composición de la obra, componiendo además con las diferentes partes que configuran su totalidad (que son cuatro). Se trata de establecer una relación visual entre la concepción cuadrículada y seccionada, inherente a la metodología pictórica empleada, con su presentación expositiva. Finalmente, resulta una composición de 924 piezas que se distribuyen en las cuatro áreas diferentes que configuran la totalidad de la obra, distantes entre sí por 10 centímetros, el equivalente a la anchura de dos píxeles. La obra, en total, tiene unas dimensiones de 175 x 150 cm.



Figura 13. Proceso de elaboración digital del boceto de *Dave Holland 924*. Fuente: el autor.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

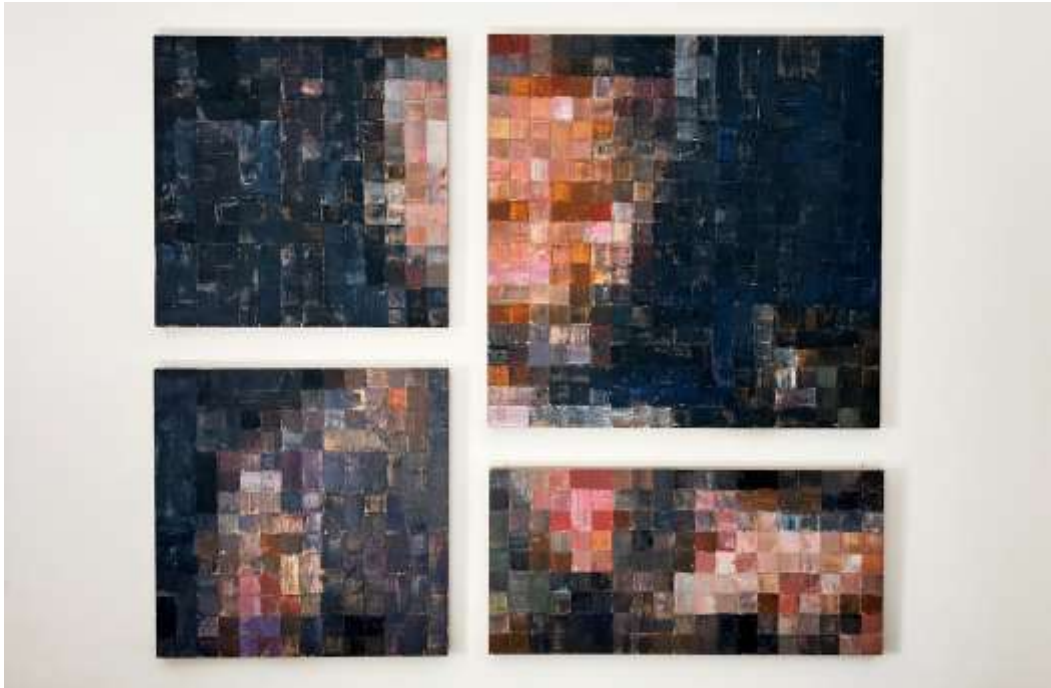


Figura 14. *Dave Holland 924*. Fuente: el autor.



Figura 15. Detalle de *Dave Holland 924*. Fuente: el autor.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

Estas obras, junto con otras ilustraciones y dibujos de menor tamaño y realizadas con diferentes técnicas, han sido expuestas en diversos museos, espacios y eventos relacionados con el jazz y la educación artística, entre los que caben citar las exposiciones realizadas en la Biblioteca Pública Municipal de Vallecas con motivo del Festival Internacional de Jazz de Madrid (2003), el Festival de Blues de Cazorla (2005), el Museo de la Batalla de Bailén (2013), la Universidad de Jaén (2018) o El 3º Congreso de la Red Iberoamericana de Educación Artística celebrado en Coimbra (Portugal) en 2018, entre otras.



Figura 16. *Keith Jarret 1080*. Exposición *Dar A Ouvir. Paisagens sonoras da cidade*. 3º Congreso de la Red Iberoamericana de Educación Artística (RIAEA). Coimbra (Portugal). 2018. Fuente: el autor.



Figura 17. *Chucho Valdés 1080*. Exposición en el contexto del Máster Universitario de Investigación y Educación Estética. Universidad de Jaén. 2018. Fuente: el autor.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

Conclusiones

En estos tiempos de velocidad, cabe reivindicar la práctica artística que se cocina a fuego lento y que parte de la poética de la acumulación de experiencias, como sucede en el jazz, y la exploración de territorios artísticos a través de las artes plásticas visuales y sonoras, y su uso en contextos educativos (Ortega-Alonso, 2025). El proyecto artístico *El rostro del jazz* propone una alternativa a la poética de la acumulación efímera, optando por una sedimentación lenta de experiencias pictóricas y capas matéricas que dialogan directamente con la esencia de este género musical. En un universo visual el que el retrato, especialmente el selfie, ya no aspira a dialogar con su tiempo sino que se sitúa en primer plano de la producción visual actual, conviene detenerse a pensar en el narcisismo digital imperante en la era de la postverdad (Arrebola-Parras, 2023; Barry et al., 2017; Puthiyakath et al., 2024).

El proyecto analizado en este artículo se inserta en una tradición estética que, desde principios del siglo XX hasta la actualidad, ha buscado capturar la improvisación y la síncopa, y trasladarla al ámbito de las artes plásticas y audiovisuales. El diálogo entre imagen y sonido permite una hibridación donde el gesto plástico se convierte en una extensión del ritmo, entendiéndose las obras como entidades vivas y no como representaciones estáticas.

El análisis de las obras revela que las notas musicales surgen como metáfora del sentimiento oculto, hallando su correlato físico en la pincelada, que se muestra ante nuestros ojos como expresión material de dicho sentimiento. En los cuadros analizados, las acumulaciones de materia no son azarosas ni meramente decorativas; se entrelazan rítmicamente de la misma forma en que se mezclan las notas acompañadas de un solo de contrabajo. Así, una oxidada espátula, deja de ser un utensilio inerte para equipararse a los dedos encallados del músico que acarician el mástil de madera.

Escuchar jazz durante el proceso creativo y su posterior integración en el espacio expositivo, permite al artista en primer lugar, y al espectador en última instancia, acceder a las dimensiones musicales que habitan en la mente humana. El proyecto *El rostro del jazz* encuentra en la pintura una vía basada en la síncopa y el ritmo. Al aplicar esta metodología, el artista no solo representa a los músicos, sino que construye una partitura visual que dialoga con el espectador, incluso, desde lo matérico de las propias técnicas pictóricas empleadas en su ejecución.

Referencias

- Albar Mansoa, P. J. (2024). La Inteligencia Artificial de generación de imágenes en arte: ¿Cómo impacta en el futuro del alumnado en Bellas Artes? *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 20, 145–164. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10052355>
- Arrebola-Parras, S. (2023). Narrativas visuales en la era de la posverdad. *THÉMATA. Revista De Filosofía*, 68, 149–168. <https://doi.org/10.12795/themata.2023.i68.08>
- Austin, W. (1966). *Music in the 20th Century from Debussy through Stravinsky*. W.W.Norton.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Barry, C. T., Doucette, H., Loflin, D. C., Rivera-Hudson, N., & Herrington, L. L. (2017). “Let me take a selfie”: Associations between self-photography, narcissism, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 6(1), 48–60. <https://doi.org/10.1037/ppm0000089>
- Belgrad, D. (1998). *The culture of spontaneity: improvisation and the arts in postwar America*. The University of Chicago Press.
- Benjamin, W. (2018). *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. Casimiro.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fontcuberta, J. (2020). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- García-Cisneros, E. (2025). Inteligencia Artificial (IA), una “nueva” herramienta postfotográfica. En Pérez, C., de Vicente, A. y Castro, A. (2025). *Transformaciones culturales y comunicativas en la era de la inteligencia artificial*, 297-316. Tirant do Blanch.
- Gaudêncio Matos, J. (2025). Street Art: Dialogues between artistic practices and the community. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-578>
- González, C. (2011). *Artefactos temporales: el uso del tiempo como material en las prácticas artísticas contemporáneas*. Ediciones Universidad de Salamanca.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

- Grohmann, W. (1990), *Paul Klee*. Ed. Julio Ollero.
- Hughes, R. (2000), *El impacto de lo nuevo*. Galaxia Gutenberg.
- Hughes, R. (2001), *Visiones de América*. Galaxia Gutenberg.
- García, J. (1999). *Jazz Gráfico*. IVAM, Institut Valencià d'Art Modern.
- Gioia, T. (1997) *Historia del jazz*. Turner.
- López, S. (2023) A paradoxical link: audiovisual narratives generated by artificial intelligence, between pastiche and cancellation of the futures. *Hipertext.net*, 26, 31-35, <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i26.05>
- Macías Santos, M. (2025). *El retrato y el autorretrato en las artes pictóricas como medios de expresión de las emociones y de la propia imagen. Aplicaciones al ámbito educativo*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/32998>
- Mäckler, A. (1992). *Helnwein*. Taschen.
- Maillard, C. (2008). *En la traza. Pequeña zoología poemática*. Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.
- Layden, T. B. (2005). *Aportaciones teóricas y prácticas sobre la sinestesia y las percepciones sonoras en la pintura contemporánea*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/36687>
- Olivio, A., Lau, J., y Herrera, E. (2023). Imagen desde la postfotografía: Una revisión conceptual. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(1), 267-282. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.82647>
- Ortega-Alonso, D. (2025). Dibujando trinos. Propuestas de educación artística basadas en las aves desde las artes plásticas, la música y el paisaje sonoro. *Invisibilidades – Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 21, 81-96. <https://doi.org/10.64493/INV.21.5>
- Pillai, N. (2016). *Jazz as Visual Language*. Tauris
- Puthiyakath, H. H., Anjali R, Angel, S., & Goswami, M. P. (2024). Selfie Syndrome: A Study of Selfitis and Narcissism Among Young Adults. *Journal of Creative Communications*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/09732586231223603>
- Sánchez, R. (2015). Diseño gráfico de cine/jazz. Carteles para una jam-session. En Hernández Latas, J.A. y García Guatas, M.S. (coord.), *El arte público a través de su documentación gráfica y literaria. Homenaje a Manuel García Guatas*, 215-230. Diputación Provincial de Zaragoza.
- Shadwick, K. (1999), *Jazz, Legends of Style*. Time Life Books, B. V..
- Sims, L. S., y Davis, S. (1991). *Stuart Davis: American Painter*. Metropolitan Museum of Art.
- Sontag, S. (1977). *On Photography*. Delta Books.
- Stokes, P. D. (2014). Thinking inside the tool box: Creativity, constraints, and the colossal portraits of Chuck Close. *The Journal of Creative Behavior*, 48(4), 276-289. <https://doi.org/10.1002/jocb.52>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.253>

- Suárez, L. F. C. (2014). La analítica del sufrimiento humano en Schopenhauer. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 70(264), 475-494.
- Tirro, F. (2001). *Historia del Jazz Clásico*. Ediciones Robinbook.
- Torán, C. (2017). Discos, arte y racismo: introducción la gráfica reivindicativa del free jazz de los años setenta. *EME Experimental Illustration, Art & Design*, 5(5), 68-77. <https://doi.org/10.4995/eme.2017.6918>
- Verdi, R. (1968). Musical influences on the art of Paul Klee. *Art Institute of Chicago Museum Studies*, 3, 81-107. <https://doi.org/10.2307/4104301>
- Woollett, L. (2022). *The Value of Portraiture: Painting as a Social Practice*. Tesis Doctoral, University of Southampton. <https://eprints.soton.ac.uk/455444/>
- Zilberberg, C. (2011). Del tempo en pintura. *Tópicos del seminario*, 26, 135-158.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.248>

La Danza neuronal con la bailarina “/”coreógrafa”/” e investigadora Libety Martínez

*The Neural Dance with dancer “/”choreographer”/” and researcher
Libety Martínez*

Giselda E. Hernández

ISA, Universidad de las Artes (Cuba)

giseldahernandezramirez@gmail.com

Recibido 19/11/2025 Revisado 21/01/2026

Aceptado 21/01/2026 Publicado 15/02/2026

María Guadalupe Valladares

ISA, Universidad de las Artes (Cuba)

malupevalladaresglez@gmail.com

Resumen:

El trabajo aborda una visión crítica de las autoras sobre el viaje cognitivo realizado por la maestranda Libety Martínez en la Universidad de las Artes de Cuba. Desde una perspectiva de distanciamiento se analiza el camino identitario recorrido por ésta, (Martínez/2024) para corregir limitaciones y normalizaciones impuestas por la comunidad científica en la antedicha universidad basadas en epistemocentrismos y etnocentrismos disciplinares. Este trabajo va a los estratos más remotos de estas construcciones investigativas que responden en alguna medida a relaciones de poder.

Sugerencias para citar este artículo,

Hernández, Giselda E.; Valladares, María Guadalupe (2026). La Danza neuronal con la bailarina “/”coreógrafa”/” e investigadora Libety Martínez. Afluir (Extraordinario V), págs. 311-322,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.248>

HERNÁNDEZ, GISELDA E.; VALLADARES, MARÍA GUADALUPE (2026). La Danza neuronal con la bailarina “/”coreógrafa”/” e investigadora Libety Martínez. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 311-322,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.248>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.248>**Abstract:**

The work addresses the authors' critical perspective on the cognitive journey undertaken by master's student Libety Martínez at the University of the Arts of Cuba. From a standpoint of critical distance, it analyzes the identity path she has traversed (Martínez, 2024) in order to correct limitations and normalizations imposed by the scientific community at the aforementioned university, based on epistemocentrism and disciplinary ethnocentrism. This work reaches into the most remote strata of these research constructions, which to some extent respond to relations of power.

Palabras Clave: *investigación, etnocentrismos, epistemocentrismos*

Key words: *research, ethnocentrism, epistemocentrism*

Sugerencias para citar este artículo,

Hernández, Giselda E.; Valladares, María Guadalupe (2026). La Danza neuronal con la bailarina “/”coreógrafa”/” e investigadora Libety Martínez. Afluir (Extraordinario V), págs. 311-322, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.248>

HERNÁNDEZ, GISELDA E.; VALLADARES, MARÍA GUADALUPE (2026). La Danza neuronal con la bailarina “/”coreógrafa”/” e investigadora Libety Martínez. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 311-322, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.248>

Introducción

Al abordar temas tan complejos como el aprendizaje, la enseñanza del arte y sus procesos creativos, es posible encontrar contradicciones. Estas se pueden dar entre nuestros aprendizajes de las prácticas ejercidas en la cotidianidad, las cuales nos han enseñado una lógica para pensar y actuar y la concepción de las teorías que utilizamos, en la cual existe una lógica de construcción preestablecidas.

Estos paradigmas pueden estar contradiciendo estas lógicas aprendidas y como son habilidades instauradas no las tenemos muy claras y tienden a crear confusión. Algunas se relacionan con la resolución de problemas, en este caso la de investigación “entendida como epistemología científica”. Las mismas no tienen necesariamente la lógica de la resolución de problemas de aprendizaje o la que aplicamos cuando realizamos una lectura sistemática acerca de un tema, frases danzarias, una coreografía *et al.*, para extraer y generar información sobre procesos humanos entretejidos en una red de relaciones expresivas.

Otra arista del asunto que lo complejiza es que las instituciones mayores pueden estar exigiendo “resultados” que respondan a ciertas concepciones de epistemología científica disciplinar, unida a la representación de un arte que no permite pensar, y que solo brinda la experimentación sobre el presupuesto de metodologías ajenas al propósito de la investigación.

Tener conciencia de qué lugar ocupamos en este escenario, es importante para decidir y actuar sobre los planteamientos que hacemos los maestros/tras. Por esto se considera necesario comenzar por referenciar y documentar el conocimiento del proceso en sus interrelaciones, con el fin de lograr la comprensión del posicionamiento que se asume al interactuar con los procesos de investigación y creación en las artes.

Contrapunto neuronal

Esta suerte de des/concierto será construido y de/construido desde un tejido contrapuntístico que inexorablemente nos conduce a muchas manos que, en alguna medida trataremos de incluir en esta a melodía que se entrama en pensar pensamientos y explicar explicaciones he aquí la metáfora del título. Cuando de investigación basada en las artes, a través del arte, o en la práctica artística, se trata, nos hallamos frente a un paradigma, *otro* en la construcción del conocimiento que, inevitablemente ha debido tomar algunas maneras y modos de hacer de las culturas investigativas que le han antecedido, matizadas estas, por las más variopintas tradiciones etnocéntricas disciplinares.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.248>

No obstante, es imposible obviar que el punto de inflexión del paradigma performativo¹ radica -entre otras cuestiones- en que, desde un proceso des/disciplinar desvela al arte como centro de esos constructos cognitivos. O sea, a través, desde y en arte se construyen conocimientos en una danza neuronal caracterizada por la fusión hermenéutica entre el sujeto y el objeto de la investigación: “la obra”, que ha sido aprehendida y no siempre declarada entre otras disciplinas del posicionamiento emic en el paradigma etnográfico, con las historias de vidas, autoetnografías, *et al.* Sin embargo, ese camino de ida y vuelta precisa de una educación por el arte que desde su pretensión universalista “hace explotar a la escuela tradicional” (Cabrera, R. 2020, p. 17).

Se necesita revolucionar cómo se enseña en la escuela de arte. Hoy, más que nunca se precisa un despeque del modelo napoleónico, reproductivo, disciplinar, para transitar hacia una escuela de arte más porosa, contaminante y contaminada por todos los actores sociales e inserta en la investigación de las prácticas artísticas y el contexto sociocultural en que estas proliferan. Lo antedicho puede posibilitar el desarrollo de un pensamiento crítico declarado como pretensión a alcanzar en esas culturas investigativas, y, a su vez ello, podría compulsar al cambio a las tradiciones identitarias investigativas parcelarias desarrolladas por las instituciones de enseñanza de arte en las que se hallan subsumidas sus modos de enseñar e investigar como única posibilidad preexistente.

Es por ello, que este artículo no versa sobre una particularidad aún, cuando la protagonista de nuestras disquisiciones la maestra, bailarina y coreógrafa Libety Martínez haya desarrollado su *ritual de paso* para la obtención de su máster en la Universidad de las Artes de Cuba. Nos hallamos ante un asunto común que compartimos aquellas/llos que en algún momento nos hemos dedicado a la investigación artística o a la tutoría de tesis en este campo y que inexorablemente se relaciona con el proceso de enseñanza aprendizaje artístico. La escuela de arte tradicional como institución acota y reduce sus objetos de estudio polarizados a partir de una dualidad jerarquizante que es consumida por los estudiantes por *continuidad cultural*. Desde ese poder simbólico que portan quienes hacen a diario la institución se despersonaliza al individuo, contrasentido cultural si nos sumergimos en la naturaleza individual que caracteriza pensar y ejecutar la obra por el artista. Este panorama lo hemos vivenciado en la Universidad de las Artes de Cuba pero seguramente se puede hallar en otros contextos culturales y es aquí donde el paradigma performativo no encaja o simplemente las estructuras de poder no le permiten encajar y se termina marginando a los/las investigadores que emprenden esta construcción de conocimiento.

Poder simbólico y epistemocentrismos. Una inevitable y concisa contextualización

En la Universidad de las Artes de Cuba se estudian diversos perfiles artísticos que se hallan acotados en carreras y facultades, de estas se gradúan con tesis de grado los/las estudiantes de la Facultad de Arte Danzario, el resto lo hacen con programas de graduación (música) y su obra artística (composición, diseño escénico, artes de los medios por citar algunas especialidades) y aquí significamos a la Facultad de Artes Visuales donde se combina la obra con una tesis a defender que gracias a la persistente labor de quien otrora fuera su decano Ramón Cabrera Salordt las antedichas no se hallan regidas por las normas que se han impuesto sobre el paradigma investigativo predominante en la universidad, “el cualitativo” que es fuertemente custodiado por el consejo científico de la institución. Este grupo de personas no solo poseen un poder simbólico sino uno real pues desde sus predios a nivel de facultad e institucional deciden la suerte que ha de correr un sujeto/ta ritual con su investigación, ellos/ellas son productores de un epistemocentrismo investigativo que emana de etnocentrismos disciplinares que fragmenta, parcela y dicotomiza el proceso de investigación.

Quienes investigan – excepto los estudiantes de artes visuales- deben hacer suyos la cultura de la complacencia y la uniformidad que termina siendo asfixiante con un número de reglas algunas absurdas concomitantes con un positivismo científicista que resulta irracional en una Universidad de Arte. Una de las disonancias cognitivas más comunes con la que estos jueces deben lidiar y que además imponen de manera anónima al *sujeto ritual* es aquella que encierra el lenguaje.

La tesis debe ser escrita en tercera persona del singular o el plural increíble pero cierto, esta norma despersonaliza al sujeto/ta pues desde el lenguaje se establece un abismo entre él o ella su obra artística y la manera en que se expresa la investigación esto produce un daño en el *sujeto ritual* que se halla muy relacionado con el *daño antropológico* (Valdés, D. 2006) que padecemos cubanos/nas un asunto que bajo la normalización del antedicho paradigma se ha pasado por alto. Sobre la sacrosanta estructura de la tesis Cabrera, R. (2011) apostilla “No pre-existe a la realización de un proyecto de creación artística una estructura de tesis”. Se destacan: Torres, J. R (2016). “LCONDUCT-A-ART, tesis doctoral defendida en Universidad de las Artes de Cuba; Valladares, M. G. (2016). La investigación artística en el contexto universitario: estudio de caso en el perfil Danza Contemporánea, tesis doctoral defendida en España, Gómez, D. (2021). “Prospera en mí. Autoetnografía de una bailarina tesis de grado. Vázquez, M. (2017). A/r/tografía de una vida: Juan García Fernández tesis de grado, et all defendidas en la Universidad de las Artes de Cuba.

Afortunadamente en los últimos años han aparecido tesis de doctorado, maestría y licenciatura que, desde narrativas críticas, autorreferenciales, autoetnográfica u otras vislumbran otro horizonte (Valladares, M. G.; Torres, J. R; Martínez, L.; Gómez, D. *et al.*) sin embargo, estas investigaciones en el tercer nivel como se suele llamar -aquí en Cuba al doctorado- suelen ser raras y marginadas por voces atrapadas en la paranoia del poder investigativo. Es en este contexto que Martínez, L. emprendió su tesis de maestría.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.248>

Libety Martínez llegó al postgrado de Antropología de la Educación inserto dentro de la Maestría en Procesos Formativos del Arte con muchas preguntas y algunas respuestas tras haber estrenado la obra *En 0*, una producción que creó en un momento de crisis, ella, una bailarina que había dejado de bailar luego de parir por segunda vez y que no se reconocía en su cuerpo fue atravesada –además– por la pandemia en la que nos encerraron y que desveló nuestros miedos más profundos, situación que la desbordó y explotó su creatividad, coció y comercializó nasobucos para ayudar con la economía del hogar, y no solo se sintió en *0* sino que nos sintió a todos/das en *0*. Sobre ese momento afirma “*En 0* es una obra para seguir desarrollando, ya que es necesario profundizar en la transformación de pensamiento por la que apuesta y cómo el arte puede acompañar este proceso” (Martínez, L. 2024, p.37).

En el antedicho postgrado los estudiantes debían realizar como colofón investigativo ensayos visuales, sonoros, performance *et al.* Martínez, L. desde su vocación por la costura, el diseño, la moda, la coreografía y los conocimientos adquiridos en antropología referidos al cuerpo fue produciendo su ejercicio *Ropa/grafía*. Ella narró a través de la ropa una historia, la narrativa de la bailarina que diseña el vestuario de sus coreografías y, por esa suerte se fue construyendo y de/construyendo como ser cultural. En las ropas se hallaban subsumidas las historias de violencias a las que había sido sometida en sus entrenamientos, normalizadas por ella y todos/das. Sin embargo necesitaba reflejar los momentos de felicidad/ infelicidad, esperanzas/apatías, logros/fracazos, experimentados sin estados de pureza interrelacionados unos y otros como parte inequívoca del todo.



Figura 1. Martínez, L. en el ejercicio de investigación en la clase de antropología foto tomada por Hernández, G.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra5.248>

La escuela de danza desde su poder estructural normaliza la violencia (Carreras, I. 2015) a tal punto que las víctimas llegan a sentir agradecimiento por sus victimarios, por eso el trabajo de tutoría de tesis en no pocas ocasiones comienza con ayudar a esos seres humanos a valorar sus cuerpos holísticos que han sido reducidos al movimiento y, despojados a nivel simbólico de la capacidad escritural, análisis crítico et al. a partir de prototipos culturales que circulan en la comunidad escolar, concientizar lo antedicho y llevarlos/las a narrarse para desvelar aquellas cuestiones aprendidas por *continuidad cultural* sobre el cuerpo, es un punto de quiebre que produce una alta *presión cultural* sobre el *sujeto ritual*, caen maestros mesiánicos, arquetipos elaborados sobre el cuerpo del bailarín/na en otras.

De ese ejercicio y con lecturas recomendadas Libety Martínez optó por realizar su tesis para la obtención del título de máster desde el paradigma performativo, presentando a la comunidad científica una a/r/tografía como forma de investigación basada en la práctica (practice-based Research- PBR) un reto que superó con creces pues hubo de de/construir sus identidades transitorias como mujer, madre, hija, nieta, bailarina, coreógrafa, maestra, diseñadora, aprendiz de investigadora para hacer correcciones en un viaje desde la sombra hacia sus multicromadas luces. Viaje introspectivo y autoetnográfico como forma de trascender las dicotomías a las que nuestras culturas nos sujetan aprisionándonos en identidades fijas y fundamentalistas.

El proceso de construcción de una autoetnografía presupone un profundo análisis de nuestra persona y el personaje que hemos encarnado, el que se autoetnografía no habla de sí sino, desde sí pero aquí había otro reto la narrativa no iba a empoderar la escritura patriarcal en tercera persona, sino la imagen. Martínez, en un acto democrático nos permite crear y ficcionar sus identidades juego cultural que nos lleva a su hilo rojo y a los nuestros.

Para que su tesis pudiera encajar en las llamadas líneas de investigación de la antedicha maestría era necesario construir un parte aguas y desde allí elaboró el Sistema 0, la implementación pedagógica de un proceso creativo en el aula como parte de la asignatura Composición coreográfica de la cual es maestra en la Escuela Nacional de Danza , un asunto complejo pues dentro de su muestra figuraron grupos cuya práctica fue interrumpida por la pandemia, los post pandémicos estaban signados en su mayoría por la profunda crisis económica que padecemos los cubanos/nas, afectados/das por la muerte de personas de su entorno y la migración masiva. Fue una tarea titánica la de Martínez, L. para lograr implementar ese Sistema 0 que nació como un imponderante para poder defender su maestría y que ella supo aplicar y narrar con experticia. El informe contiene los gritos desgarradores de todos/das implicados, no están escritos quedan fotografiados, vivenciados, coreografiados, subsumidos en la memoria colectiva del proceso, cada quien encuentra lo que puede en ese informe que nos compulsa a pensar pensamientos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.248>

Figura 2. Documentación etnográfica del proceso en el aula de danza por Libety Martínez. Video y fotos de la autora de la tesis.

Al respecto Bonilla, N. (2024) aludiendo al acto de presentación de la tesis apunta: “Fue este un acto resuelto en los modos eficaces de socializar los itinerarios de la investigación en su propuesta de “Sistema 0” como metodología creativa...”

Asimismo, la tesis habla de una mujer contenida por muchas otras que ideó coreografías, performance y un sistema de enseñanza aprendizaje impuesto por la línea de la maestría es cierto, pero que en su caso la conminó a repensarse como maestra de composición coreográfica. Durante el proceso de de/construcción identitaria Martínez,

L. trabajó las dicotomías culturales masculino/femenino y de ello nacieron las Johanna piezas de ropa que no ponderan aquello sobre lo otro, sino que lo mezclan, sayas elaboradas a partir de camisas que fueron utilizadas en sus diversos procesos creativos como parte consiente de una investigadora en ciernes inquieta y creativa que devolvía desde una perspectiva crítica lo aprendido durante su carrera profesional.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.248>

Figura 3. Documentación etnográfica del proceso por Libety Martínez. Fotos de la autora de la tesis.

Lo que el lector puede hallar en esta investigación es el proceso de una mujer que no apostó por los resultados algo, que a su tiempo hizo suyo Martínez, L. y que una vez entendido fue a por ello en un contexto cultural complejo pero repetible en cualquier parte de esta piedra en la que vivimos. El resto, es nuestra responsabilidad construirlo, de/construirlo hurgar en una madeja procesual donde se mezclan y dialogan, métodos tomados de aquí o allá, otros creados por ella con la legítima aspiración de crear conocimientos con una perspectiva crítica desde la Composición coreográfica.

Conclusiones

La aplicación del “Sistema 0” al proceso de enseñanza-aprendizaje de Creación coreográfica como metodología creativa, admitió transversalizar este campo de conocimiento con una perspectiva holística, relacional e integradora.

El tejido neuronal se enriquece con las lecturas críticas de estas dos mujeres que han puesto a danzar sus neuronas para acompañar desde la distancia a una tercera, Libety Martínez y su proceso de investigación. Crece al compartirlo con ustedes.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.248>

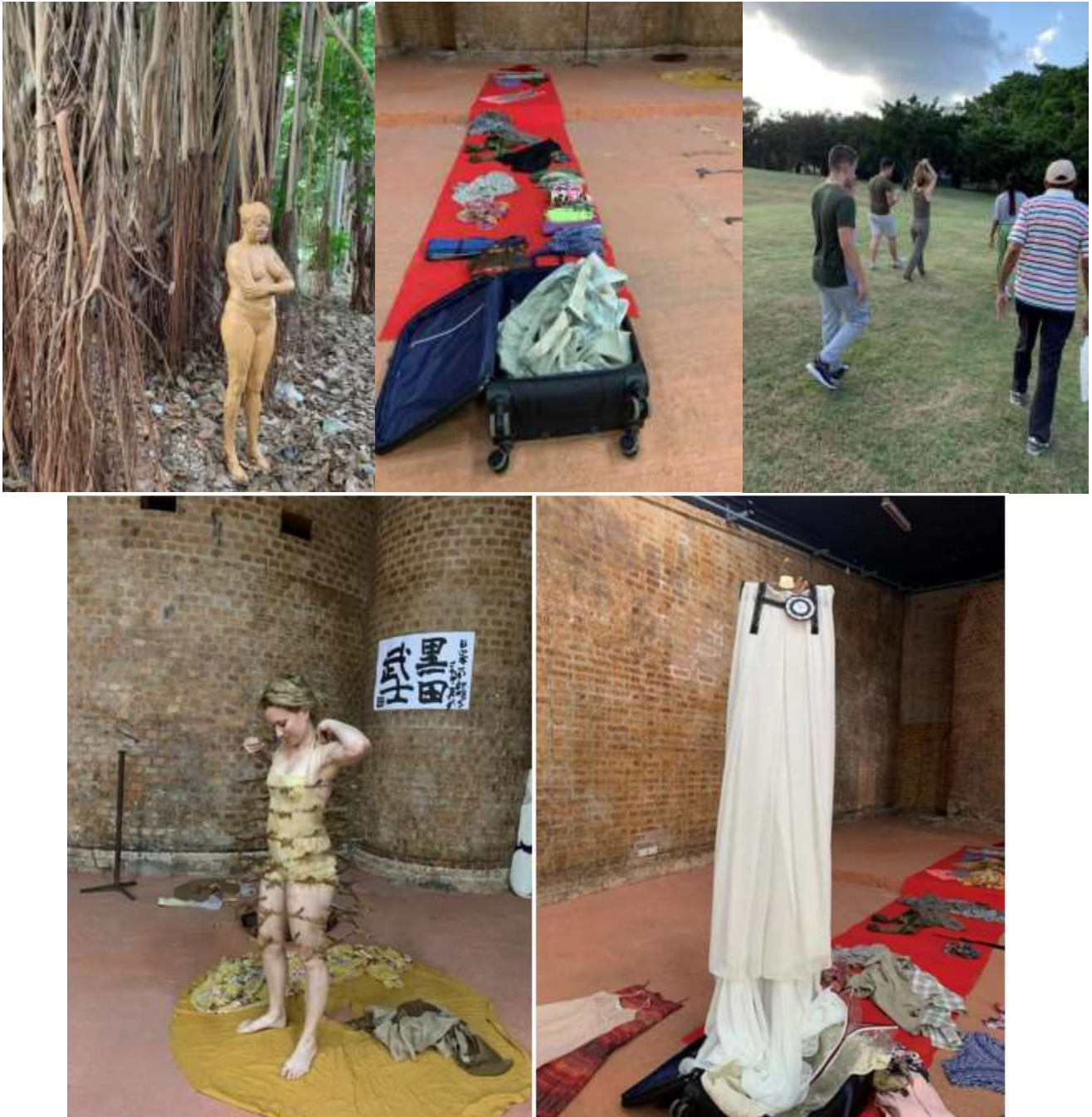


Figura 4. Conjunto de fotos tomadas por Hernández, G. durante el proceso investigativo.

Referencias

- Bonilla, N. (2024). La creación coreográfica como proceso de investigación. En cubaescena.cult.cu <https://cubaescena.cult.cu/la-creacion-coreografica-como-proceso-de-investigacion/> consultado domingo 30 de junio
- Cabrera R. (2011). Rutas de orientación sobre tesis de producción/creación. Facultad de Artes Visuales, La Habana, otoño 2011. Documento en PDF.
- Cabrera, R. (2020). Indagaciones sobre arte y educación Ponencia presentada al X congreso de la Asociación Nacional de investigadores de las Artes Plásticas de Brasil, Sao Pablo, 1996. Posteriormente publicada y en diversas revistas latinoamericanas, Cf.
- Revista: *Armas y Letras*, UNAI, Monterrey, No34, 2002. De la re/edición, 2014 Jirones, (Conversación sobre educación por el Arte). Monterrey, México.
- Carreras, I. (2015). Un susurro entre cúpulas. *Tercio Creciente*, No 8: <http://www.terciocreciente.com/>
- Hernández, G. (2012). La investigación etnográfica: un motivo para evocar a Lévi- Struss. *Tercio Creciente*, No 2: <http://terciocreciente.com/>
- Hernández, G. (2013). Las engañosas fronteras de la investigación. Hacia una perspectiva inclusiva. *Tercio Creciente*, No 3: <http://terciocreciente.com/>
- Hernández, G. (2015). Cuando se despeja la bruma: investigación basada en arte, un análisis dirigido al aprendiz de brujo. *Tercio Creciente*, No 8: <http://www.terciocreciente.com/>
- Hernández, G. (2016). Desterritorialización: de la academia a la cocina, si de investigación se trata. Pp. 60-75 en Moreno, M. I y López-Peláez, M. A (coords.) (2016). *Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes*. España: Síntesis. ISBN: 978-84-9077-445-8
- Hernández, G. (2016). La universidad de las Artes de Cuba de cara a las investigaciones etnográficas de los estudiantes de la especialidad de Danza. *Tercio Creciente*, No 9: <http://www.terciocreciente.com/>
- Hernández, G. (2021). Cartografía social. Los simulacros culturales en el chat. *Tercio Creciente* No 19 enero 2021
ISSN2340-9096 DOI: <http://dx.doi.org/10.175617rtc19.6230> España
- Martínez, L. (2024). El “Sistema 0” en la clase de Creación coreográfica de la Escuela Nacional de Danza. A/r/tografía de una creadora. Tesis en opción al título académico de Máster en Procesos Formativos de la enseñanza de las Artes, Mención Danza 4ta edición, Universidad de las Artes de Cuba, La Habana , Cuba.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.248>

- Moreno, M I., Valladares, M.G. y Martínez, M. (2016). La investigación para el conocimiento artístico. ¿ Una cuestión gnoseológica o metodológica? Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes. Pp 27-42 en Moreno, M. I y López-Peláez, M. A (coords.) (2016). *Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes*. España: Síntesis. ISBN: 978-84- 9077-445-8
- Valdés, D. (2006). *Daño antropológico en Cuba*. Varsovia: Lech Walesa.
- Valladares, M. G. (2012). La investigación en el proceso de la creación artística: una aproximación desde la danza. *Tercio Creciente* No 2, <http://www.terciocreciente.com>
- Valladares, M. G. (2012). La reflexividad y la investigación en el desarrollo del crecimiento artístico. Red Visual16: http://www.redvisual.ned/pdf/16/redvisual16_01_valladares.pdf
- Valladares, M. G. (2014). Los espacios de aprendizaje: un enfoque para re-pensar la investigación en las artes. *Tercio Creciente* No 6, <http://www.terciocreciente.com>
- Valladares, M. G. (2015). Diálogo con mi cuerpo danzante: un ejercicio de reflexividad. *Creciente* No 2, <http://www.terciocreciente.com>
- Valladares, M. G. (2018). La creación artística danzaria: una experiencia de investigación interdisciplinaria *Tercio Creciente*, 14 pp. 37-48 <https://dx.doi.org/17561/rtc.n14.3>