

Nº 28 Sin fronteras /
28th Without borders

Tercio Creciente





Grupo PAI Hum-862

Responsable del grupo: María Isabel Moreno Montoro (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Edificio D2, Dependencia 128. Campus de Las Lagunillas, Universidad de Jaén (23071 Jaén).

ISSN: 2340-9096

URL: www.terciocreciente.com / <http://revistaselectronicas.ujen.es/index.php/RTC>

<http://terciocreciente.com/web/ojs/index.php/TC/index>

Directora: María Isabel Moreno Montoro

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Su edición es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862

Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.

Directora y Editora Jefe / Director

María Isabel Moreno Montoro. .

Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-
Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Coeditora Jefe

María Lorena Cueva Ramírez

Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-
Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Comité Editorial/Editorial Board

Jesús Caballero Caballero Universidad de Jaén Grupo PAI
Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Ana María Ortolá Quintero, Universidad Laica Eloy Alfaro
de Manabí, Ecuador.

Mónica García García, Universidad Laica Eloy Alfaro de
Manabí, Ecuador.

Josué Vladimir Ramírez Tarazona, Universidad Antonio
Nariño, Colombia.

Martha Patricia Espíritu Zavalza, Universidad de
Guadalajara, México.

Karele Maxinahí Félix Piña, Universidad de Sinaloa,
México

Pedro Ernesto Moreno García, Universidad de Jaén,
España.

Comité Científico / Scientific Committee

El Consejo Asesor Científico orienta a la editora de la
revista en política editorial científica y en la supervisión
de los originales recibidos y emisión de informes de los
artículos.

Está integrado por profesorado universitario, de
universidades no españolas y otros de distintas
universidades españolas y alguno del grupo editor. También
está integrado por expertos de organismos y centros de
investigación extranjeros y nacionales.

Estas personas, más otras de forma esporádica, del banco
de revisores de la revista, se ocupan de la doble revisión
ciega de los manuscritos sometidos a la consideración de
TC, para su publicación. TC opera con el sistema Open
Peer Review.

Dra. Teresa Pereira Torres-Eça, Presidente de APECVP,
fundadora de la RIAEA, representante europea en el
consejo mundial de INSEA, Portugal. / President of
APECVP, founder of the RIAEA, European representative
of the World Council of InSEA, Portugal

Dra. Dolores Flovia Rodríguez Cordero, Directora del
Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad

de las Artes de La Habana, Cuba. / Director of the
Department of Pedagogy and Psychology of the University
of the Arts in Havana, Cuba.

Dr. Marit Dewhurst, Directora de Educación Artística, City
College of New York. USA. / Director of Art Education ,
City College of New York .

D. Victor R. Yanes Córdoba. Escuela Superior de Diseño
de Las Palmas- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios
en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / School of Design
from Las Palmas. (*).

Dr. María del Coral Morales Villar, Universidad de
Granada, España.

Dra. María Teresa Carrasco Gimena, Decana de la Facultad
de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla- España / Dean
of the Faculty of Fine Arts at the University of Seville-
Spain

Dra. Ángeles Saura Pérez, Universidad Autónoma de
Madrid- España. Área de Didáctica de la Expresión
Plástica.

Dr. Carlos Escaño, Universidad de Sevilla- España. Área de
Didáctica de la Expresión Plástica. / University of Seville.
Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Spain.

Dr. Pedro Osakar Oláiz, Universidad de Granada- España. /
University of Granada. Spain.

Dra. Asunción Lozano Salmerón, Universidad de Granada-
España. / University of Granada. Spain.

Dra. Eva Santos Sánchez –Guzmán. Universidad de
Murcia- España. / University of Murcia. Spain.

Dra. Rocío Arregui Pradas, Universidad de Sevilla- España.
/ University of Seville. Spain.

Dr. Samir Assaleh Assaleh, Universidad de Huelva- España.
/ University of Huelva. Spain.

Dña. Katie Bruce. Producer Curator at GoMA, Glasgow
(U.K.).

Dra. Rosa Cubillo López, Vicedecana de Ordenación
Académica. Facultad de Bellas Artes. Universidad de la
Laguna- España. / Associate Dean for Academic Affairs.
Faculty of Fine Arts. Laguna University

D. Gonzalo Casals, Director del Museo del Barrio. Nueva
York-USA. / Director of the Museo del Barrio . New York.
USA

D. Gonzalo Jaramillo, Director de la Carrera de Artes
Visuales, Pontificia Universidad Católica de Ecuador. /
Director of the School of Visual Arts , Pontifical Catholic
University of Ecuador. Ecuador.

Dr. Maria Letsiou, Athens School of Fine Arts, Grecia
Dr. Diarmuid McAuliffe, University of the West of Scot-
land,

Dra. Leung Mee Ping Z, Escuela Artes Visuales Hong Kong,
China. / School Visual Arts Hong Kong, China.

Dra. Karele Maxinahí Félix Piña, Universidad de Sinaloa,
México

Dr. Pedro Jesús Luque Ramos, Universidad de Jaén – España.
Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión
Cultural. / (*).

Dra. María Dolores Callejón Chinchilla, Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía
(COLBAA) y Universidad de Jaén- España. Grupo PAI
Hum 862 - Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

/ Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in
Andalusia (COLBAA) and University of Jaen. (*).

Dra. Carmen Montoro Cabrera, Universidad de Jaén- España.
Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión
Cultural. / (*).

Dr. José Luis Anta Féliz, Universidad de Jaén- España.

Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión
Cultural. / (*).

Dr. José Pedro Aznárez López, Colegio Oficial de Doctores
y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y
Universidad de Huelva- España. / Association of Doctors
and Graduates in Fine Arts in Andalusia (COLBAA) and
University of Huelva. Spain.

Tercio Creciente

Tercio Creciente, recoge producción académica, científica y artística especialmente del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales.

Los formatos que ofrece pueden ser ensayos, artículos de investigación o propuestas y proyectos de intervención. Al mismo tiempo da cabida a otros espacios como entrevistas u otras novedades que puedan surgir. Se presta un especial interés a los procesos creativos, por lo que estos formatos podrán responder a estructuras artísticas independientemente de que sean ensayo, artículos de investigación o cualquier otro, siempre y cuando en su contenido se hayan contemplado los aspectos propios de una investigación o del tipo de artículo en el que se quiera enmarcar.

En las normas de publicación se explica debidamente esta cuestión. La revista se edita con una periodicidad fija semestral en los meses de enero y julio de cada año. Cuenta con un sistema de revisión externa por pares ciegos, un equipo de revisores además de un comité científico que garantiza su calidad. Para su aceptación los trabajos han de ser originales.

No obstante la revista permite que los artículos estén antes o después en otros repositorios y bases de datos. Se edita bajo licencia Creative Commons, y no se permitirán, imágenes o textos sujetos a copyright ni que atenten contra el derecho al honor o la intimidad de terceros. En todo caso, la revista no se hará responsable de las aportaciones: los textos, las imágenes y las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, no comprometiendo la opinión y política académica de la revista.

Los trabajos se enviarán siguiendo las normas y en el formato de la plantilla establecida que puede descargarse de la web. Si los autores lo consideran pueden aportarse archivos adicionales.

Está abierta a la publicación en otros idiomas.

Tercio Creciente, includes articles academic, scientific and artistic especially in the humanities and social sciences. The formats offered may be essays, research papers or proposals and intervention projects.

At the same time it's accepted another kind of articles as interviews or new sections that may arise.

The creative process receives special interest, so these formats can respond to artistic structures whether they are essays, research articles or otherwise.

When authors use artistic formats, the works will include the aspects of the type of article that authors want to frame. In the publication rules properly explained this issue. The journal is published with a fixed schedule in the months of January and July of each year. It has a system of blind external peer review, a team of referees and a scientific board to ensure its quality. To be accepted, works must be original.

However the journal allows items to be earlier or later in other repositories and databases. It is published under the Creative Commons license, and will not be allowed images or text that violate copyright or the right to honor and privacy of others. In any case, the journal is not liable for contributions: texts, images and opinions expressed in articles are of the authors, not compromising the academic and political opinion from the journal. Papers should be sent following the rules that it's possible download from the web. Authors can attach additional files.

It is open to the publication in other languages if authors include abstract in Spanish, English and the language of the text.

Foto de portada/cover photo: "Atardecer de junio en Granada desde el Albaycín", Isabel Moreno, (España), 2025.

Sumario / Contents

Artículos temáticos del número / Thematic articles of the issue:

— 5

Editorial / Isabel Moreno

Sin fronteras /Without borders

— 7

Educación, creación artística e inteligencia artificial: una aproximación a los retos y oportunidades / Education, Artistic Creation and Artificial Intelligence: An Approach to the Challenges and Opportunities /

Ander Gómez Miranda

— 17

Partir el eslabón: proyectos centrados en artes para educar desde la infancia / Starting the Link: Arts-focused Projects for Educating from Early Childhood

David López Ruiz e Irene Barba Ros

— 37

Trans-formaciones del cuerpo en el contexto de la investigación artística / Body Transformations in the Context of Artistic Research

María Guadalupe Valladares González

— 45

El teatro como contexto educativo no formal: un aporte a la calidad de vida de personas adultas con discapacidad intelectual / Theater as a Non-Formal Educational Context: A Contribution to the Quality of Life of People Adults with Intellectual Disabilities

Victor Romero-Rojas, Edita Núñez- Sotelo y Ana Sol Sedano-Solís

— 71

En el desvío: un cuestionamiento a la construcción cultural de la masculinidad a través de una investigación en arte / In the Detour: Questioning the Cultural Construction of Masculinity through Research in Art

Claudio Petit Laurent Charpentier y Fernando García García

— 93

Museología social, economía social y solidaria y soberanía alimentaria "A-Prender 40 huertas": una experiencia vivida en el museo-taller Ferrowhite / Social Museology, Social and Solidarity Economy and Food Sovereignty "A-Prender 40 huertas": An Experience Lived in the Ferrowhite Museum-Workshop

Viviana Leonardi, Gabriela Cristiano, Analía Bernardi y Claudia

— 109

Arte y sostenibilidad en Educación Primaria: un enfoque artístico para la reflexión sobre la vida en los ecosistemas terrestres / Art and Sustainability in Primary Education: An Artistic Approach for Reflecting on Life in Terrestrial Ecosystems

Blanca Ortiz Godoy, María Camila Bernias Betancurt, María Teresa Castillo Pérez y Lola Ortega Gimeno

— 125

Por una retórica musical semiótica y narratológicamente informada / For a Musico-Rhetorical Approach Informed by Semiotics and Narratology

Alvaro Sanz Fernández

Artículos misceláneos / Miscellaneous articles:

— 173

Análisis de contenido formal y conceptual de resultados del taller didáctico de la exposición Pluri-identitat en el Museo de la Universidad de Alicante / Formal and Conceptual Content Analysis of the Results of the Didactic Workshop of the Pluri-identitat Exhibition at the Museum of the University of Alicante
Laura Boj Pérez, Amparo Alonso-Sanz, Remedios Navarro Modejar, David Alpañez Serrano y Vicente Marzo Galarza

— 201

Estrategia didáctica para el fomento de la intención emprendedora en estudiantes universitarios / Didactic Strategy for Fostering Entrepreneurial Intention in University Students
Astrith Eugenia Rincón Sánchez y Ronald Andrés González Reyes

— 229

Arte e identidad en estudiantes de Artes Plásticas de la ULEAM 2024 / Art and Identity in Plastic Arts Students at ULEAM 2024
Teresa Almeida Macias, David Delgado Almeida y Mónica García García

— 243

ANIMA. Las artes escénicas como experiencia y vivencia para debatir sobre problemas sociales en educación primaria / ANIMA. The Performing Arts as Experience and Being to Discuss Social Problems in Primary Education
Carmen Gloria Sánchez Duque

— 263

Prácticas artísticas contemporáneas en torno al Toro de Osborne: carretera, silueta y territorio / Contemporary Artistic Practices Regarding Toro de Osborne: Roads, Silhouette and Landscape
Ismael Teira Muñiz

— 279

Genealogía emotiva-narrativa: la valoración de la autobiografía en la expresión estética por medio del autorrelato. Escuela taller / Emotional-Narrative Genealogy: The Assessment of Autobiography in Aesthetic Expression through Self-Story. School Workshop
Claudio Cabezas González

— 309

Investigando sobre la educación superior de las artes visuales. Aspectos metodológicos para un estudio de caso / Researching Higher Education in the Visual Arts: Methodological Aspects for a Case Study
Luisa Alejandrina Pillacela-Chin, Carmen López-San Segundo y Francisco J. Frutos-Esteban

Nº 28 Sin fronteras /
28th Without borders

Al llamar *Sin fronteras* a este número, por supuesto que estamos refiriéndonos al conocimiento, y a las múltiples posibilidades de intercambio, interrelación, interacción y todas las hibridaciones que dentro de las acciones que llevamos a cabo se puedan producir. Por el carácter temático de la revista, gran parte de estas producciones están en el ámbito de la creación artística, de la intervención social o de la educación, pero no estamos aludiendo solamente a esta forma de vivir un mundo en común, sino a cualquier otra posibilidad de expansión

La revista Tercio Creciente no tiene el sello Fecyt de calidad, entre otras cosas porque incumplíamos dos criterios en relación a las lenguas de publicación y al nivel académico al dar acceso a trabajos en cualquier idioma del mundo y a académicos/as nóveles que a veces son estudiantes. Y estas dos cuestiones no solo no vamos a renunciar a ellas sino que son en gran medida parte de lo que nos movió a crear la revista en 2012, para luchar contra el poder hegemónico académico. De modo que otra academia es posible como dicen las colegas del grupo de investigación “Almargen”.

Se pide que los resúmenes estén en ese idioma que venga con el escrito, más el español, porque es la lengua del país en el que la revista está acogida, más esta otra lengua franca en el mundo académico hoy día que es el inglés. Esto lo hacemos desde una posición firme en reivindicar el uso de las lenguas maternas para empoderar el conocimiento de cualquier territorio, ya que la imposición del inglés en el mundo entero está conduciendo el pensamiento a lo largo de todo el planeta. El lenguaje crea pensamiento y crea ideología, por eso, para nosotras, es tan importante darle prioridad, o al menos la posibilidad de elegir, a las autoras y a los autores, a hablar en otras lenguas. Sobre todo, actualmente, que tantas herramientas tenemos

By calling this issue “Without borders,” we are of course referring to knowledge, and to the multiple possibilities for exchange, interrelation, interaction, and all the hybridizations that can occur within the actions we carry out. Due to the thematic nature of the journal, a large part of these productions are in the fields of artistic creation, social intervention, or education, but we are not referring only to this way of living in a common world, but to any other possibility of expansion.

The journal Tercio Creciente does not have the Fecyt seal of quality, among other reasons because we failed to meet two criteria related to the languages of publication and the academic level of its authors, since we provide access to works in any language in the world and to new academics, who are sometimes students. And these two issues are not only not going to be abandoned; they are, to a large extent, part of what motivated us to create the journal in 2012, to fight against academic hegemonic power. So another academy is possible, as our colleagues from the “Almargen” research group say.

Abstracts are requested in the language of the text, plus Spanish, because it is the language of the country in which the journal is hosted, plus English, another lingua franca in the academic world today. We do this from a firm position of advocating for the use of mother tongues to empower knowledge in any territory, since the imposition of English throughout the world is driving thought across the planet. Language creates thought and ideology, which is why it is so important for us to give authors priority, or at least the opportunity to choose, to speak in other languages. Especially today, when we have so many tools to translate texts. Why do they have to be written in English and then translated into other languages? Why not do it the other way around, and use the tools that technology offers us to translate from any other language? Authors will better express their thoughts in their

para poder traducir los textos. ¿Por qué tienen que estar escritos en inglés y después ser traducidos a otras lenguas? ¿por qué no hacerlo al revés, y utilizar las herramientas que nos ofrece la tecnología para traducir desde cualquier otra lengua? Las autoras y los autores expresarán mejor su pensamiento en su lengua, madre. Los conflictos de traducción que se puedan presentar, siempre serán más graves cuando la lengua del texto original no sea la lengua madre de sus autoras o autores.

Por lo tanto, los textos de este número hablan de retos y oportunidades entre la educación, la creación artística o la inteligencia artificial, hablan de transformaciones del cuerpo, hablan del teatro, la educación en cualquier contexto, de cuestionamientos de la construcción social, de museología social, de sostenibilidad, o de semiótica retórica musical. y también de experiencias de arte, de educación y de estrategias para el emprendimiento. Y gracias a todas estas investigaciones podemos ver que los seres humanos nos preocupamos por las mismas cosas en cualquier parte del planeta. No existen las fronteras más que donde queremos inventarlas. Las frontreas, los límites, ya sean terrestres, políticos o para escribir en una lengua, son despliegues de poder.

mother tongue. Any translation conflicts that may arise will always be more serious when the language of the original text is not the mother tongue of its authors.

Therefore, the texts in this issue speak of challenges and opportunities within education, artistic creation, and artificial intelligence. They speak of transformations of the body, of theater, of education in any context, of questioning social construction, of social museology, of sustainability, or of musical rhetorical semiotics. They also speak of experiences in art, education, and strategies for entrepreneurship. And thanks to all this research, we can see that human beings care about the same things anywhere on the planet. Borders only exist where we choose to invent them. Borders, limits, whether terrestrial, political or written in a language, are displays of power.

Educación, creación artística e inteligencia artificial: una aproximación a los retos y oportunidades

Education, Artistic Creation and Artificial Intelligence: An Approach to the Challenges and Opportunities

Ander Gómez Miranda

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

ander.gomez@ehu.eus

<https://orcid.org/0009-0000-9992-1413>

Recibido: 21/10/2024

Revisado: 08/03/2025

Aceptado: 08/03/2025

Publicado: 01/07/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Gómez Miranda, Ander (2025). «Educación, creación artística e inteligencia artificial: una aproximación a los retos y oportunidades», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 7-15), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9262>

Resumen

A través de este texto se propone una aproximación al impacto que ha tenido la aparición de la Inteligencia Artificial (IA) generativa en la actualidad. Se pretende reflejar algunos de los retos y oportunidades que parecen surgir tanto para la creación como para la educación artística a raíz de su popularización. Para ello, se analiza brevemente qué es y en qué consiste la IA generativa de imágenes, cuáles son algunos de los principales problemas que presenta, y algunas de las posibles ventajas que podría ofrecer tanto a la comunidad artística como a la educativa.

Palabras clave: educación artística; creación artística; inteligencia artificial generativa; arte de inteligencia artificial.

Abstract

Through this text we propose an approach to the impact that the emergence of generative Artificial Intelligence (AI) has had today. It is intended to reflect some of the challenges and opportunities that seem to arise both for artistic creation and education as a result of its popularization. To do this, we briefly analyze what generative image AI is and what it consists of, what are some of the main problems it presents, and some of the possible advantages it could offer both the artistic and educational communities.

Keywords: Art Education; Artistic Creation; Generative Artificial Intelligence; Artificial Intelligence Art.

Introducción

La Inteligencia Artificial (IA) parece estar extendiéndose en muchas áreas de nuestra sociedad, con efectos a medio y largo plazo que aún desconocemos. Tal y como señalan Li y Zhang (2022), “debido al rápido crecimiento de la tecnología actual, la inteligencia artificial ha aparecido prácticamente en todos los campos. Dos de los principales objetivos de la inteligencia artificial son reducir la intervención humana y mejorar los resultados” [1] (Li y Zhang, 2022, p. 9). Dos cuestiones que, a priori, podrían asociarse más a otros ámbitos que al de la creación artística o la educación. Sin embargo, el potencial impacto que la IA puede tener en el arte y en la cultura parece ser algo innegable. A este respecto, Rodríguez Ortega (2020) señala que la IA:

(...) ha alcanzado un enorme grado de ubicuidad en el sistema cultural global. Dispositivos computacionales basados en IA, que utilizan billones de personas en todo el mundo, nos recomiendan qué ver, leer o escuchar; seleccionan de entre millones las “mejores” imágenes a través de un proceso automático de evaluación estética (...); corrigen automáticamente las imágenes que producimos para ajustarlas a los parámetros de una “buena fotografía”; y también intervienen en las decisiones cualitativas que adoptamos cuando editamos imágenes, textos o vídeos. (Rodríguez Ortega, 2020, p. 49)

A día de hoy, una de las IA más conocidas para trabajar con texto es el *chatbot Chat GPT*. Sin embargo, a la hora de generar imágenes a partir de una instrucción basada en texto, algunos de los más destacados son *DALL-E 3*, *Midjourney*, *Stable Diffusion*, *Microsoft Designer*, o *Adobe Firefly*.

La IA generativa se define como “una tecnología que encuentra patrones en grandes conjuntos de datos y utiliza esa información para crear contenido nuevo. (...) Se trata de escribir una instrucción detallada que la herramienta usará para generar opciones de imágenes basadas en la descripción” (Adobe, s.f.-b). Así, desde Adobe explican que la IA utiliza redes neuronales, un sistema fundamentado en las matemáticas y en los algoritmos que “(...) encuentra patrones en grandes conjuntos de datos. Cuando le pides a un generador con IA que represente un árbol, este utiliza la información que ha aprendido

sobre el aspecto de los árboles para crear una nueva imagen” (Adobe, s.f.-b). Por su parte, Clarke (2022) explica la “difusión” empleada por la IA generativa tal y como sigue:

(...) Se reúnen enormes conjuntos de datos para entrenar a la IA y, a través de un proceso técnico, la IA puede idear contenido nuevo que se parece a los datos de entrenamiento, pero sin ser idéntico. Una vez que ha visto millones de imágenes de perros etiquetadas con la palabra “perro”, puede colocar píxeles en la forma de un cachorro completamente nuevo que se parece lo suficiente al conjunto de datos como para que no tengamos problemas en identificarlo como perro [1]. (Clarke, 2022)

De este modo, desde Adobe (s.f.-b) se argumenta que el usuario, gracias a la rapidez y a la adaptabilidad de la herramienta, es capaz de desarrollar sus proyectos velozmente, explorando diversas opciones de creación. De igual forma, se añade que, en última instancia, son las indicaciones, decisiones e imaginación del usuario las que logran crear y perfeccionar las imágenes obtenidas. A su vez, brinda la opción de modificar la instrucción inicial, pudiendo adaptar los resultados hasta alcanzar el deseado y, de este modo, seguir retocándolo manualmente a su conclusión (Adobe, s.f.-a).

Actualmente, es muy fácil encontrar en Internet ejemplos de obras realizadas con IA al estilo de artistas famosos, en muchas ocasiones con cierto punto cómico. En este sentido, Clarke (2022) explica que gracias a esta tecnología, cualquier persona puede, de manera rápida y veraz, generar dicho tipo de imágenes.

Se podría afirmar que cada vez es más habitual ver arte producido total o parcialmente con IA (también conocido como *AI art* en inglés). Tal y como aclara Gural (2023), se entiende como arte producido por la IA aquel que ha sido elaborado o perfeccionado con la misma, ya sea texto, imagen, vídeo o música. Sin embargo, la autora aclara que está totalmente alejado del arte digital, que comenzó a desarrollarse en los años setenta, y cuyo proceso se fundamenta en el empleo de la tecnología para su creación.

Precursores

Vera Molnár (1924-2023) fue una de las primeras artistas en trabajar con el arte generativo y computacional. Tal y como se detalla desde Adobe (s.f.-b), “(...) comenzó a experimentar con los primeros lenguajes de programación para producir material gráfico generado aleatoriamente en 1968. Considerada como una pionera del arte generativo, sus creaciones geométricas se pueden apreciar en las colecciones de grandes museos”. Paralelamente, en 1973, el artista británico Harold Cohen desarrolló el programa *AARON*, que inicialmente era capaz de realizar dibujos siguiendo una serie de reglas preestablecidas, y que fue desarrollándose hasta crear imágenes figurativas a color (University of Plymouth, s.f.).

Desde la propia University of Plymouth (s.f.) se explica que, a la hora de emplear algoritmos en la creación, la práctica más habitual en los artistas ha sido “escribir algoritmos para aprender una estética específica analizando miles de imágenes que se han

introducido en el algoritmo. El algoritmo utiliza esta información para generar nuevas imágenes en relación con la estética que ha aprendido” [1].

Hoy en día, el arte producido o basado en IA parece estar integrándose paulatinamente en el contexto institucional. Desde Adobe (s.f.-b) se señala que se han expuesto obras realizadas con IA en museos como el Museum of Modern Art (Nueva York, Estados Unidos), en la Bienal de Venecia (Venecia, Italia) o subastadas en Sotheby's. Además, añaden que la Universidad de Columbia y la Escuela de Diseño de Rhode Island ya han integrado esta tecnología en sus planes de estudio de educación artística.

IA generativa de imágenes: un antes y un después en la creación artística

Algunas voces alertan de los potenciales efectos que la IA puede tener en ámbitos como la educación o las artes, mirándola con recelo. En este sentido, Zylinska (2023) expone:

DALL-E 2 y sus compañeros generadores de imágenes Midjourney y Stable Diffusion han despertado fascinación y horror tanto en la comunidad artística como en el público en general. (...) Han planteado la perspectiva del surgimiento no sólo de un movimiento artístico radicalmente nuevo, sino del fin del arte mismo, y especialmente del artista como genio humano individual. Su llegada también ha planteado una pregunta filosófica fundamental: ¿pueden las máquinas ser verdaderamente creativas? [1]. (Zylinska, 2023)

No obstante, la misma autora argumenta que, con el surgimiento de la fotografía alrededor de 1820, la pintura no acabó, sino que “(...) generó una explosión de nuevas formas de ver y crear imágenes, incluidas las pintadas” [1] (Zylinska, 2023). En relación al surgimiento de la fotografía, Epstein (2023) añade que “(...) terminó siendo un medio propio y finalmente liberó a la pintura del realismo, dando lugar al impresionismo y al movimiento de arte moderno. (...) La IA generativa es un medio con sus propias posibilidades. La naturaleza del arte evolucionará con eso” [1]. Por su parte, desde Adobe (s.f.-b) se considera que, tal y como sucedió con la aparición de otros logros tecnológicos, la IA plantea nuevas formas de creación y de definición de lo artístico.

Factores problemáticos

Como se ha apuntado con anterioridad, la IA generativa es una tecnología novedosa y en constante evolución. Por lo tanto, a día de hoy se desconoce qué efectos tendrá en el futuro. En la actualidad, además de la inquietud por el potencial impacto que podría tener en determinados ámbitos laborales, existen diversas cuestiones que generan preocupación.

Por un lado, hay voces que critican cómo se han desarrollado las bases de datos de estas tecnologías. En este sentido, Clarke (2022) señala que desde la *Concept Art Association* (CAA) se ha denunciado que existen bases de datos de este tipo de IA que han

sido formadas con obras de artistas, pero careciendo del consentimiento de los mismos. En la misma línea, Zylinska (2023) añade:

Estos desarrollos plantean preguntas sobre el trabajo, sobre cómo valoramos los artefactos y las instituciones que permiten la experiencia del arte y sobre la educación artística. Aunque los artistas siempre han tomado prestado, copiado y remezclado material para producir sus producciones, es necesario cuestionar el saqueo de depósitos culturales, sin la debida compensación o, de hecho, sin reconocimiento de los creadores individuales, en aras de la construcción de un modelo de entrenamiento de IA, por razones de justicia moral y económica, cuando no de pánico humanista [1]. (Zylinska, 2023)

A este respecto, desde Adobe (s.f.-a) también se apunta que uno de los potenciales problemas que plantea la IA es la procedencia de las imágenes, advirtiendo:

(...) Debes leer la letra pequeña de cualquier servicio que utilices para conocer la procedencia de sus datos. El modelo actual de IA generativa de Firefly se entrena con un conjunto de datos de Adobe Stock, junto con trabajos de licencia libre y contenidos de dominio público cuyos derechos de autor han caducado. (Adobe, s.f.-a)

Otro aspecto a considerar apuntado desde Adobe (s.f.-a) es un potencial sesgo a la hora de generar imágenes, recordando al usuario que “muchos generadores de imágenes te permiten señalar si una imagen generada muestra sesgos respecto al sexo, la raza, el género, la capacidad y otras características”.

Por otro lado, también se ha mostrado preocupación acerca de la originalidad y procedencia de las obras. Así, desde la University of Plymouth (s.f.) se argumenta que las obras no surgen de una emoción, sino de una instrucción; se basan en obras preexistentes, por lo que no son completamente originales; no generan ideas nuevas fuera de su base de datos; y pueden presentar problemas éticos, como dejar a personas sin empleo o no reconocer la autoría de las fuentes. Argumentos que Liu (2023) comparte:

Es posible tener problemas con la autenticidad y el valor de las obras de arte generadas por la IA, así como con el impacto de la IA en el papel de los artistas humanos. Además, también existen problemas éticos en el uso de datos y algoritmos para crear y difundir arte [1]. (Liu, 2023, pp. 4-5)

Igualmente, Gülaçti y Kahraman (2021) señalan que la IA ha alterado conceptos como autoría y creatividad, añadiendo que “(...) este fenómeno se vuelve aún más común en la era de la posverdad (...). La frontera entre ficción y realidad se vuelve cada vez más borrosa” [1] (p. 243). Por su parte, Matt Saunders, profesor y director de estudios de pregrado del Departamento de Arte, Cine y Estudios Visuales de Harvard, también ha mostrado su preocupación por el aspecto ético y social del empleo de la IA, aunque considera que salir de la zona de confort, de las suposiciones y de las costumbres es de agradecer (Mineo, 2023).

Junto con lo anterior, autores como López de Mántaras (2017) también han mencionado cuestiones como la ausencia de intención de la IA:

Margaret Boden señaló que incluso si un ordenador inteligente artificialmente llegara a ser tan creativo como Bach o Einstein, para muchos sería solo creativo en apariencia y no en realidad. Coincido plenamente con ella en las dos razones que da para este rechazo, a saber: la falta de intencionalidad y nuestra renuencia a dar cabida en nuestra sociedad a agentes artificialmente inteligentes. (López de Mántaras, 2017, p. 119)

Y, en relación a dicho rechazo social producido por este tipo de creaciones, añade:

(...) Las razones de que seamos tan reacios a aceptar que agentes no biológicos (...) puedan ser creativos es que no tienen cabida natural en nuestra sociedad de seres humanos y la decisión de aceptarlos tendría consecuencias sociales de gran calado. (...) Es mucho más fácil decir que parecen ser inteligentes, creativos, etcétera, en lugar de decir que lo son. En una palabra, es un problema moral, no científico. Una tercera razón para rechazar la creatividad de los programas informáticos es que no son conscientes de sus logros. (López de Mántaras, 2017, p. 120)

Para finalizar, Lam (2024) advierte que la IA puede ser un elemento que ponga en riesgo la inclusividad, ya que no existe un acceso igualitario a la misma en todos los lugares.

Oportunidades e integración

Después de mencionar brevemente algunos aspectos problemáticos conocidos de la IA, a continuación se plantean algunas posibles vías para su integración en el proceso artístico contemporáneo, así como sus potenciales beneficios.

Desde la University of Plymouth (s.f.), se argumenta que el arte generado por IA puede ser inspirador; servir como un espejo de nuestra civilización, así como de la historia del arte (teniendo en cuenta que se basa en amplias bases de datos); y facilitar el trabajo de los y las artistas. Además, Liu (2023) añade:

La pintura con IA es un campo en rápido crecimiento que tiene el potencial de revolucionar la forma en que creamos y apreciamos el arte. Mediante el uso de algoritmos de aprendizaje profundo y redes neuronales, la pintura con IA tiene una base material y una eficiencia incomparables. Puede utilizar diferentes colores, estilos, composiciones y otros elementos básicos para representar cientos de imágenes diferentes (...) [1]. (Liu, 2023, p. 4)

Lam (2024) defiende que la IA es una herramienta que puede ayudar a mejorar la calidad de una obra, acompañando la habilidad y conocimiento humanos. Por su

parte, Fortino (2023) argumenta que la IA es una oportunidad para que los y las artistas creen de forma innovadora. El autor explica que la IA, fundamentándose en información almacenada de forma masiva, es capaz de formular relaciones de forma rica y original, y que sus producciones pueden servir como un punto de inicio desde el que las y los artistas pueden comenzar su obra. De igual manera, “la integración de la tecnología de inteligencia artificial basada en computadoras y formas tradicionales de pintura no solo amplía el pensamiento creativo de los artistas, (...) también promueve directamente el cambio de tema de la pintura, medios de creación y expresión” [1] (Xinlu, 2020, p. 4).

En relación a la integración de la creación artística humana y el uso de la IA, Fortino (2023) propone varias cuestiones a considerar. Comienza explicando que la prevalencia de la autenticidad en la obra es fundamental, por lo que la IA no debería ser el elemento dominante en la pieza, y que las aportaciones del artista deberían ser predominantes. Además, advierte que un uso excesivo de la IA podría provocar en el artista una pérdida de habilidad técnica y creativa, así como del pensamiento crítico e innovador. De igual forma, recuerda que, dado que la IA utiliza bases de datos y esquemas prefijados, no puede reflejar una visión creativa única, a diferencia de las y los artistas. Finalmente, señala que, en algunos casos, puede surgir la pregunta sobre cuál es la aportación de la IA y cuál la del artista, y a quién corresponde la autoría final de la pieza.

Así, Xinlu (2020) argumenta que “sólo la combinación perfecta de tecnología digital y formas de pintura tradicionales puede conducir al desarrollo innovador del arte y al desarrollo sostenible de la ciencia, la tecnología y las humanidades” [1] (Xinlu, 2020, p. 4). En la misma línea, Fortino (2023) resalta la importancia de que los y las artistas empleen la IA sin perder su identidad artística y la carga emocional inherente a la misma. Además, añade que “el potencial transformador de la inteligencia artificial dentro del ámbito artístico no trata de reemplazar el toque del artista, sino de mejorarlo” [1] (Fortino, 2023). A la hora de utilizar la IA como referencia para crear, el autor sugiere comenzar determinando el objetivo a lograr y elegir la herramienta de IA adecuada para ello. Una vez escogida, recomienda generar referencias con la IA que sirvan como punto de partida, integrándolas y desarrollándolas a través de la técnica artística personal. Finalmente, sugiere completar la obra siguiendo el proceder artístico propio.

Conclusiones

A la vista de la literatura existente, se concluye que es necesario llevar a cabo estudios que investiguen el impacto del uso de la IA generativa como herramienta y referencia en la creación y en la educación artística, tanto a medio como a largo plazo.

De igual manera, se estima esencial conocer y valorar cuál es el uso actual que se está haciendo en los contextos educativos de esta herramienta. En este sentido, se piensa que el profesorado debería recibir formación específica para poder conocer e identificar esta tecnología, así como sus potenciales problemas, limitaciones y posibilidades.

Para finalizar, se plantea que, a la espera de nuevas investigaciones que arrojen más luz en la materia, quizá debería abrirse un debate sobre si es necesario o no incorporar la IA generativa en los programas educativos artísticos, de qué modo, y a qué nivel. En caso afirmativo, se defiende promover un uso responsable, proporcional, adecuado y ético de la IA generativa, tanto como herramienta de creación como de referencia.

Notas

[1] Traducción propia.

Referencias

- Adobe. (s.f.-a). *La IA generativa está cambiando el trabajo creativo*. Adobe. Recuperado el 6 de julio de 2024, de <https://www.adobe.com/es/products/firefly/discover/how-ai-changes-creative-work.html>
- Adobe. (s.f.-b). *¿Qué es el arte con IA y cómo se hace?* Adobe. Recuperado el 6 de julio de 2024, de <https://www.adobe.com/es/products/firefly/discover/what-is-ai-art.html>
- Clarke, L. (12 de noviembre de 2022). When AI can make art – what does it mean for creativity? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2022/nov/12/when-ai-can-make-art-what-does-it-mean-for-creativity-dall-e-midjourney>
- Epstein, Z. (15 de junio de 2023). *If art is how we express our humanity, where does AI fit in?* [Massachusetts Institute of Technology (MIT) News]. <https://news.mit.edu/2023/generative-ai-art-expression-0615>
- Fortino, A. (2 de noviembre de 2023). *Embracing Creativity: How AI Can Enhance the Creative Process*. NYU School of Professional Studies. <https://www.sps.nyu.edu/homepage/emerging-technologies-collaborative/blog/2023/embracing-creativity-how-ai-can-enhance-the-creative-process.html>
- Gülaçti, İ. E., y Kahraman, M. E. (2021). The Impact of Artificial Intelligence on Photography and Painting in the Post-Truth Era and the Issues of Creativity and Authorship. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 7(2), 243-270. <https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.994950>
- Gural, N. (19 de agosto de 2023). *¿El arte de la IA es realmente arte? Estas son las reflexiones de los profesores de Harvard*. Forbes. https://forbes.es/_newspack_arts/325784/el-arte-de-la-ia-es-realmente-arte-estas-son-las-reflexiones-de-los-profesores-de-arte-de-havard/
- Lam, P. (2 de febrero de 2024). *The Impact Of Artificial Intelligence On The Art World*. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/forbesbusinesscouncil/2024/02/02/the-impact-of-artificial-intelligence-on-the-art-world/>

- Li, J., y Zhang, B. (2022). The Application of Artificial Intelligence Technology in Art Teaching Taking Architectural Painting as an Example. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2022/8803957>
- Liu, M. (2023). Overview of Artificial Intelligence Painting Development and Some Related Model Application. *SHS Web of Conferences*, 167, 1-5. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316701004>
- López de Mántaras, R. (2017). La inteligencia artificial y las artes. Hacia una creatividad computacional. En *El próximo paso: La vida exponencial*. BBVA OpenMind. <https://www.bbvaopenmind.com/articulos/la-inteligencia-artificial-y-las-artes-hacia-una-creatividad-computacional/>
- Mineo, L. (15 de agosto de 2023). *Is art generated by artificial intelligence real art?* Harvard Gazette. <https://news.harvard.edu/gazette/story/2023/08/is-art-generated-by-artificial-intelligence-real-art/>
- Rodríguez Ortega, N. (2020). Inteligencia artificial y campo del arte. *Paradigma*, 23, 32-51.
- University of Plymouth. (s.f.). *Is AI-generated art actually art?* University of Plymouth. Recuperado el 6 de julio de 2024, de <https://www.plymouth.ac.uk/discover/is-ai-generated-art-actually-art>
- Xinlu, L. (2020). Artistic reflection on artificial intelligence digital painting. *Journal of Physics: Conference Series*, 1648. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1648/3/032125>
- Zylinska, J. (2023). Art in the age of artificial intelligence. *Science*, 381(6654), 139-140. <https://doi.org/10.1126/science.adh0575>

Partir el eslabón: proyectos centrados en artes para educar desde la infancia

Starting the Link: Arts-focused Projects for Educating from Early Childhood

David López Ruiz

Universidad de Murcia

dlr@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-5197-9859>

Recibido: 10/01/2025

Revisado: 25/04/2025

Aceptado: 16/06/2025

Publicado: 01/07/2025

Irene Barba Ros

Universidad de Murcia

irene.barbar@um.es

<https://orcid.org/0009-0002-4302-4806>

Sugerencias para citar este artículo:

López Ruiz, David y Barba Ros, Irene (2025). «Partir el eslabón: proyectos centrados en artes para educar desde la infancia», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 17-36), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9431>

Resumen

Este estudio analizó diversos proyectos de investigación-acción implementados en contextos universitarios y escolares, con el objetivo de explorar las prácticas artísticas colaborativas y su función socioeducativa, especialmente en edades tempranas. La investigación abarcó múltiples niveles educativos, desde infantil hasta la formación universitaria de docentes, examinando su vinculación con entornos próximos. Se emplearon metodologías de investigación basada en las artes y en proyectos artísticos, lo que permitió adaptar las intervenciones según las características específicas de cada población y contexto. Los resultados evidenciaron que, aunque las respuestas variaron según el entorno y los participantes, los proyectos establecieron vínculos significativos con la comunidad, facilitando la continuidad temporal de varias iniciativas. El estudio concluyó que la educación artística, implementada mediante el juego desde la infancia, resultó fundamental para desarrollar una visión holística en las futuras generaciones, contribuyendo así a la formación de una sociedad más comprometida.

Palabras clave: proyectos artísticos, educación infantil, arte contemporáneo, formación docente.

Abstract

This study analyzed various action-research projects implemented in university and school contexts, aiming to explore collaborative artistic practices and their socio-educational function, especially in early ages. The research encompassed multiple educational levels, from early childhood to university teacher training, examining their connection with immediate environments. Methodologies based on arts-based research and artistic projects were employed, allowing interventions to be adapted according to the specific characteristics of each population and context. The results showed that, although responses varied according to the environment and participants, the projects established significant links with the community, facilitating the temporal continuity of several initiatives. The study concluded that artistic education, implemented through play from childhood, proved fundamental in developing a holistic vision in future generations, thus contributing to the formation of a more committed society.

Keywords: Artistic projects, Early childhood education, Contemporary art, Teacher training.

1. Introducción

¿Todos consideramos el arte como algo necesario en la vida? ¿Cuándo es exactamente nuestro primer contacto con él? ¿Seríamos capaces de recordar ese momento? ¿Por qué a medida que crecemos ese acercamiento es cada vez menos constante? En base a estos interrogantes entendemos como fundamental el papel que el campo artístico puede llegar a desempeñar en el desarrollo integral durante la etapa infantil. En torno a la educación infantil es evidente que existen muchas ventajas asociadas al desarrollo del individuo que se potencian si se generan en un entorno basado en la expresión y la creatividad (Roldán y Viadel, 2012; Rodríguez, 2017). Entre los beneficios que a través de la creación plástica podemos encontrar destacamos los siguientes:

- Se potencia tanto la imaginación como la capacidad creativa.
- Mejoran la comunicación tanto con los compañeros como con el entorno.
- Las creaciones artísticas tienen significado porque están conectadas a su realidad y su entorno cercano.
- Está vinculada al desarrollo de otras capacidades como la afectiva y social, el desarrollo cognitivo y la personalidad, así como la capacidad sensorial y motora, entre otras.

Consecuentemente, la generación y gestión de proyectos artísticos que dialoguen con la cultura infantil debería constituir la base en el desempeño pedagógico de una sociedad plenamente concienciada. Tanto es así que no podemos dejar de ver “la innovación como una cualidad esencial que debe acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el logro

por la creación de un aula dinámica y creativa en favor de aprendizajes significativos” (Pinzón 2023, 32). Sin embargo, la visión que se plantea no trata sobre aspectos curriculares de los sistemas educativos institucionales, sino de la existencia de proyectos vigentes que están ya trabajando, o cómo otros más teóricos podrían implementarse en vías educativas divergentes con la finalidad de generar estudiantes más comprometidos a través de las prácticas artísticas y docentes más concienciados de la importancia del arte como estrategia de aprendizaje.

La imagen canónica del taller escolar, en la mayoría de los casos, se corresponde con un aula independiente, con recursos y materiales concretos para que el alumnado acceda a ciertas actividades muy determinadas, por lo que es evidente que esta no ha sufrido muchos cambios en las últimas décadas. Hoy en día existe un amplio abanico de iniciativas que rompen con la concepción de aula tradicional, como talleres integrales, rincones de trabajo, espacios de aprendizaje en el medio natural etc. Estos se caracterizan por proponer un espacio que deja de ser artificial, impersonal y visitado esporádicamente, para así mostrar una visión real del mundo al que el niño sí pertenece (Trueba, Marcano 1999).

Por otra parte, se deben tener en cuenta los diferentes agentes de la comunidad socioeducativa que son los encargados de coordinar propuestas artísticas capaces de facilitar la comprensión en momentos de mayor vulnerabilidad. Los niños crecen a grandes y rápidas zancadas, casi al mismo paso que debería de hacerlo la creatividad. Por tanto, es esencial que se exploren y comprendan a sí mismos, además de reconocer la interacción que el entorno establece con ellos. Que los niños y niñas muestren una actitud proactiva dependerá de su inmersión “en el sentido de la creatividad, la producción estética y la representación, pero también en el sentido de la apreciación y la crítica. Es interesante vincular esta idea a los conflictos derivados de las transiciones, tanto las caracterizadas por diferencias individuales como las asociadas a transformaciones culturales” (Juanola y Calbó 2005, 41). La formación artística en la etapa infantil resulta de vital importancia para conseguir a personas que evolucionen hacia otras etapas, como la primaria o secundaria con un pensamiento cultural, consciente y crítico, con la capacidad suficiente como para ver la creación artística como un medio para la resolución de problemas y la creación de nuevas respuestas.

Asimismo, se plasman las dificultades que desembocan de restricciones autoimpuestas, como la limitación de la creatividad a quienes muestran una mayor destreza técnica en las representaciones de la realidad. Para ello, los docentes han de ser los primeros en comprender que lo plástico no se limita a saber dibujar de la forma más verosímil posible un paisaje, o combinar elementos como el dibujo y la música de manera aleatoria en nombre de la liberación expresiva total, sino todo lo contrario. Las acciones han de estar debidamente planteadas, con unos objetivos y una metodología previa que consideremos necesaria para alcanzar la meta propuesta, pero siempre desde una mirada libre.

Entonces, ¿sería necesario formar a los futuros docentes infantiles, no en una mínima, sino en una sólida y arraigada concepción artística para la pedagogía? En esta pregunta central desembocan todas las ideas anteriores. Y, por tanto, es la que motiva la siguiente investigación, en la que el objetivo primordial es mostrar una serie de proyectos educativos de valor A/r/tográfico que finalmente justifican la importancia de dicha formación. Por otro lado, no podemos olvidarnos de la parte constructiva y de las posibilidades que la escuela ofrece para trabajar holísticamente diversos aspectos, de ahí que “las propuestas de formación debieran abordar principios fundamentales de la educación de la primera infancia, como el juego y el desarrollo integral de los niños (incluyendo no sólo las áreas del lenguaje y las matemáticas, sino también el desarrollo personal y social, artístico y físico), así como también las transiciones hacia la educación primaria y las necesidades educativas especiales en este nivel educativo” (UNESCO 2016, 127). Y es que la evolución de las nociones infantiles no sólo depende de la madurez intelectual, sino también de la instrucción escolar y las vivencias cotidianas que forman parte de su experiencia vital.

El territorio de los niños y niñas debería extenderse, sin ceñirse únicamente a la propia vivencia experimental, y ser capaz de cultivar en ellos una visión expandida para encontrar respuestas en el pasado y el presente, para estar preparados para lo ulterior. De este modo, se les inculca el diálogo entre el espacio habitado, los símbolos, la memoria, la cercanía, la lejanía, la apropiación, etc.

Tampoco se puede olvidar que los creadores, una vez, fueron niños y niñas también. Por tanto, es interesante observar esta afirmación desde una perspectiva invertida. Es decir, “a través de la actividad artística, los niños al igual que los creadores adultos entran en relación con formas arquetípicas de ascenso, verticalidad y elevación, como la escalera, el arco iris, el cráneo o la cabeza; con otras que constituyen el eje del mundo, como la escala, el árbol, la cruz, la montaña, la torre, el pilar etc., simbolizando la reconquista del espíritu” (León-Río 2023, 89). Evidenciando de esta forma que aquellas formas que se construyen en una primera etapa perduran a pesar del tiempo y pueden llegar a ser iconos identificativos del estilo artístico tal y como se podría apreciar en las creaciones de artistas como Tápies, Hernández Pijoan, Feito, Abbott o Bourgeois, entre otras.

1.1 Síntesis metodológica

La investigación llevada a cabo para este artículo se inscribe dentro de un enfoque cualitativo. De este modo, no solo se ha llevado a cabo una extensa revisión bibliográfica y mediática de diversos repositorios, sino que el trabajo también se ha nutrido de la experiencia directa y personal con algunos de los proyectos analizados. El criterio de selección de estos se ha basado en una dimensión fundamental: su interés tanto teórico como pedagógico, poniendo en valor cuatro puntos esenciales: la comunidad, la inclusividad, la creatividad y el arte con metodologías de intervención basadas en la

investigación-acción, la A/r/tografía y el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos. Además, se ha tenido en cuenta que estos abarquen diversas etapas educativas, desde infantil hasta niveles universitarios.

2. El aula / perpetuarse o ACTUALIZARLA

Aunque no resulta algo común en la práctica educativa actual, es cierto que poco a poco, se van generando nuevos proyectos de intervención artística en el aula y en la formación de los futuros docentes. Ambas cosas son necesarias. La primera de ellas porque necesitamos cambios visibles en la educación reglada y la segunda porque sin la intervención de personas cualificadas o la inclusión de artistas dentro del aula para que cuenten sus proyectos, o bien generen nuevos planes artísticos, estaremos abocados a repetir sistemáticamente lo que ya llevamos haciendo desde las últimas cuatro décadas.

Tradicionalmente, a lo largo del tiempo, la educación en general y la educación artística en particular han hecho uso de unas cuantas metodologías centradas en diferentes modelos de intervención, recogidos por Agirre (2005) y que se siguen teniendo en cuenta. Prueba de ello son varios estudios de investigación llevados a cabo por estudiantes de grado recientemente, principalmente de educación.

Entre estos arquetipos pedagógicos podemos destacar los siguientes:

- 1) El modelo logo-centrista: “Sus fundamentos didácticos se establecen en torno a los siguientes aspectos: El valor formativo del modelo / la importancia de la autoridad del maestro / la imitación y la progresión en la dificultad como fundamentos metodológicos para la adquisición de la perfección tanto en las formas como en las destrezas / la importancia de la acción productiva en el proceso de instrucción” (Agirre 2005, 205). De esta forma sigue presente la idea clásica de crear un objeto a través del cual poder representar una idea concreta con unas instrucciones específicas.
- 2) El modelo expresionista: “El modelo auto-expresionista se caracteriza por tener como objetivo renunciar a la instrucción artística con el fin de beneficiar la expresión plástica poniendo siempre en el eje al sujeto creador. Se centra en las emociones, en la sensibilidad, y en la búsqueda de una identidad tanto propia como grupal. Asimismo, rechaza la evaluación y prioriza el auto descubrimiento infantil y la estimulación de la expresión” (Concepción 2022, 7).
- 3) El modelo filolingüístico: “Las propuestas formativas de este modelo para la educación artística se encuentran centradas en el acto comunicativo, asunto que lo hace reconocido como el arte del lenguaje, brindando a los estudiantes los conocimientos necesarios que el docente considera necesarios para que el estudiante cuente con el andamiaje visual para el ejercicio comunicativo que le permita decodificar” (Ariza 2022, 56).

La etapa infantil es más común asociarla con el segundo modelo. Es el que necesita menos intervención por parte del docente, por lo que resulta mucho más cómodo de realizar. Por tanto, lo que suele ocurrir es que se parte de una superficie y un tiempo determinados en donde el principal protagonista es el niño o niña y el material, cualquiera de uso escolar. Si lo meditamos concienzudamente, esto atiende muy bien al ideal del genio creativo, libre de ataduras, que es incomprendido y necesita estallar toda la fuerza que porta dentro de sí; el artista. Pero claro, desligado de cualquier tipo de retroalimentación con el contexto social y sin un apoyo visual ni estimulación alguna. Posiblemente, los docentes interesados por lo artístico sabrán que esta concepción dejó de estar vigente hace muchos años, e incluso le resultará irrisorio al reconocerlo como un cliché caricaturesco. Sin embargo, hoy en día, continúa dándose el caso de que quienes se encargan o encargarán de educar a las futuras generaciones están totalmente desconectados del plano artístico, contemplando este mismo modelo como veraz. Para hacerlo más visual, pensemos en “una pescadilla que se muerde la cola”. Ahora reemplacemos a la pescadilla por un docente. Esta figura docente proviene de un *background* desligado del arte, que a su vez educará a niños y niñas que se formarán desligados del arte, y que, entrados en la edad para cursar estudios universitarios, posiblemente opten por estudiar un Grado en Educación, una carrera desligada del arte, para continuar formando a niños y niñas desligados del arte, que continuarán perpetuando el mismo sistema hasta el infinito que nosotros permitamos como sociedad.

Por otra parte, actualmente el aula parece ser un espacio de extremos. Si bien hemos hablado de una libertad descabezada, en las aulas también podemos encontrarnos con actividades totalmente opuestas, con unos resultados, objetivos y procesos previamente cerrados que atienden exclusivamente a lo estético (Caeiro, 2022). Por ejemplo, materiales reciclados para crear representaciones figurativas, como serpientes, que luego servirán para decorar el pasillo y ocultar el mármol frío de las paredes o cualquier otro proceso manual enmarcado en fechas concretas. En defensa de estos ejercicios encontramos a aquellos docentes que afirman que la expresión plástica y visual presentan gran potencial para abordar el reciclaje de manera integral, ya que estas estrechan el vínculo entre la curiosidad infantil y la manipulación de los ítems que componen el mundo fuera de la búsqueda de lo estético. Es una argumentación totalmente válida, que sin embargo no tiene en cuenta elementos como la significación de la materia usada. Además, en ocasiones, los objetivos de estas prácticas terminan en el vacío o, mejor dicho, en la papelera, puesto que ni los propios familiares ven reflejados a sus hijos en la “serpiente de rollos de papel higiénico”.

3. ARTE / comprender y expresar la vida / DERECHO

Las creaciones ejecutadas por niños permanecen en el punto de mira de varios estudios (Sáinz Martín, 2002; Rodrigo y Gómez, 2023). A través de ellas intentamos comprender qué piensan, acercarnos a su desarrollo cognitivo, si presentan alguna necesidad, si tienen

algún problema, sus alegrías, qué aman, qué odian, su “genio”. Consecuentemente, es una fuente de información muy potente para los adultos que no siempre llegamos a resolver. Pero ¿son los niños conscientes del poder que reside en lo que crean? Si nos preocupásemos por hacerles entender cuál es el motor que les lleva a dibujar lo que dibujan, tanto como lo hacemos por entenderlo nosotros, los hermanos, los padres, los abuelos, los profesores, etc., seguramente estos niños crecerían sabiendo que su genio innato habita con otros genios, que convive, que se condiciona, que acata, que interactúa, que no vive encerrado en la torre a la que hace alusión Acaso y Megías (2017) en su libro *Art Thinking*.

Resultaría maravilloso ver a niños inquietos por crear de manera consciente, reconociendo que el arte es pensar, que el arte es comunicar, querer avanzar pese a tener ladrillos atados a sus pies. Desafortunadamente la perspectiva de Herrero (2010, 152) parece más verosímil, puesto que “solo algunos podrán acceder tempranamente a una educación integral y familiar para educar el gusto y la mirada desde códigos estéticos, recorriendo teatros, museos, galerías, accediendo a la lectura de obras artísticas (plásticas, musicales, escénicas etc.)”. La formación en arte debería de vivirse como un derecho universal y necesario. Tal vez la mayoría de la población mundial entienda por derecho humano un concepto únicamente ligado a las necesidades más básicas para garantizar nuestra supervivencia como especie, pero en estos derechos han de reconocerse también las dimensiones culturales y económicas propias de la dimensión social de nuestra humanidad para garantizar vidas dignas y plenas. Pese al pensamiento popular “lo cierto es que el derecho al arte existe, está reconocido de una u otra manera en multitud de ordenamientos jurídicos, y de hecho apareció explícitamente como uno de los derechos universales en la Declaración Universal de los derechos humanos a mitad del siglo XX” (Martínez Dalmau 2022, 75). Antes de ese momento, el derecho al arte perteneció a las discusiones entre teóricos y filósofos. Sin embargo, la experiencia en el presente ratifica que incluso aquellos que gozan de una buena base intelectual continúan pensando desde esta concepción elitista del arte.

Tras haber mencionado la garantía de una vida digna, no podía faltar en la ecuación la variable de las transiciones desde el punto de vista educativo. El cambio es inherente a la vida, por más que queramos no podemos deshacernos de él. Consecuentemente, las producciones artísticas se alimentan de él, lo devoran, porque les aporta valor, o incluso las revalorizan. En contraposición, es muy difícil hallar piezas artísticas que den lugar a un cambio que no pertenezca exclusivamente al mundo artístico y su devenir. Estas dos cuestiones han sido ejes inspiradores de debates que posiblemente nunca terminen y sobre los que se deberían de empezar a sentar unas bases sólidas para trabajar en la misma dirección.

Aun así, la concepción del arte para comprender el cambio debería formar parte de estas discusiones, sobre todo para niños y jóvenes, en etapas dónde la evolución física, cognitiva y social son el elemento número uno y el más duradero si englobamos toda la etapa educativa formal. Por este motivo, en este texto se nombran proyectos que tienen como objetivo abrir los ojos tanto a los niños y niñas sobre sus propias transiciones,

eliminando las restricciones que surgen posteriormente sobre quienes deberían seguir por la vía artística y quienes no, como a los docentes, cuyo objetivo final es la de velar por la educación a través de las artes desde una concepción plenamente holística.

4. Dónde mirar / PROYECTOS que te permitan explorar

Una manera de acercar el cambio y que los niños y niñas vean el arte desde una perspectiva de aprendizaje, lejos de los estereotipos contemplativos o la realización de manualidades, es a través de proyectos centrados en aportar soluciones que posibiliten estrategias de conocimiento a la vez que se puedan realizar con cierta libertad. Los siete proyectos que a continuación presentamos contienen dichos ingredientes. Por un lado, son un compromiso social, una posibilidad de poder conectar con los problemas de los lugares que habitamos. Por otro lado, encontramos las diferentes posibilidades creativas que nos ofrecen técnicas y movimientos artísticos, y finalmente, entre otros muchos más, podemos destacar como todos los proyectos están vivos, es decir, permiten no solamente desarrollarse en la etapa infantil sino que son capaces de poder avanzar hasta los niveles universitarios superiores y utilizarse en la formación de futuros docentes con la viabilidad de que el cambio en el paradigma educativo a través de las artes pueda llegar a ser efectivo.

4.1 Arte para aprender

Uno de los grandes proyectos llevados a cabo a lo largo de la última década es el concebido en el 2013 por la Universidad de Granada en asociación con el Centro Cultural Cajagranada y otras entidades como ACOES Granada CREA. Sus coordinadores son los profesores Joaquín Roldán Ramírez y Ricardo Marín Viadel de la misma Universidad. La meta de APA (Arte para Aprender) es romper totalmente con la mecánica museística tradicional, en la que el público ha de “hacer” para comprender las obras que se exponen. Piezas que se completan con la intervención del público, creando instalaciones activas.

Entre los objetivos que ha tenido en cuenta se destacan los siguientes:

- Idear nuevos métodos para los procesos enseñanza-aprendizaje de las artes visuales.
- Que las piezas artísticas funcionen como recurso didáctico.
- Que en los museos los procesos creativos no queden relegados a un último plano, sino al primero.
- Que la experimentación práctica del público sea parte de la propia obra.
- Que el aprendizaje significativo sea el vórtice de la acción museística/ expositiva.
- Que este tipo de innovación sea aplicado en otras instituciones socioeducativas.
- Cohesionar el arte proveniente de diferentes etapas y perspectivas.

La deificación de los artistas expuestos queda abolida cuando cualquier individuo puede colocar su creación junto a estos. Ya no solo se trata de colgar “al lado de”, sino de formar parte del catálogo de la misma exposición, con nombre y apellidos. Por tanto, los artistas de mayor renombre internacional sirven como excusa para acoger a todos aquellos por los que el arte existe, es decir, todos y cada uno de nosotros. Desde esta mirada, lo innovador de APA es la metodología por la que aboga, que bien podría servir como modelo en los procesos curriculares del ámbito educativo.

Para ilustrar mejor el propósito de este proyecto se ha decidido escoger una de las tantas acciones llevadas a cabo, cuyo título es: Creación escultórica realidad virtual. La finalidad de la propuesta es comprender el proceso conceptual y formal de Pablo Ruiz Picasso en base a *La Suite Vollard* (1939), un grabado sobre plancha de cobre. Para ello se hace uso de unas gafas de realidad virtual, las cuales permiten la elaboración de dibujos tridimensionales dentro de un espacio virtual, que generan una conexión visual con el gesto de la obra.

La acción del visitante se basa en la creación de cubos abiertos o cerrados, mientras se genera una estructura colaborativa que compone una instalación virtual. El proceso de creación e intervención de cada participante y la pieza final pueden observarse durante su elaboración, en la instalación física que incluye una pantalla a disposición de los visitantes.

En la mayoría de los casos se trata de mimetizar el proceso de creación del artista para sentirnos parte de ella. Es perfecto para dar a entender, sobre todo en los más jóvenes, que el arte es legítimo en cada uno de los seres humanos, no ajeno. Por ello también conviene destacar la exposición: *Enfrascados por el confinamiento*.

En ella el visitante toma como referencia la fotografía “Sin título” de Chema Madoz (1990). Un hueso con manchas de dalmata. De esta suerte, la metáfora visual como técnica se hace más cercana cuando el público ha de publicar una foto en la que confine una parte de su cuerpo en un tarro de cristal. El resultado es una acumulación compartida en la plataforma digital de las sensaciones e ideas sufridas en la pandemia del COVID-19.

Si nos fijamos, en un acto tan sencillo pueden conseguirse grandes cosas. Una obra inclusiva, cooperativa, sencilla, desprovista de pesados procedimientos y, sobre todo, en la que se respeta al artista como servidor de la sociedad, y no únicamente de su ego.

4.2 Abu, déjame que pinte tu cuento

“Abu, déjame que pinte tu cuento” es un proyecto de intervención educativa y mediación artística que se desarrolló durante el año 2020 en diferentes centros escolares de la ciudad de Murcia. El proyecto perseguía poder dibujar un mapa de la ciudad partiendo de relatos/ dibujos intergeneracionales entre abuelas y abuelos con sus nietas y nietos de diferentes edades. Bedmar (2003) expone cómo la introducción de una educación intergeneracional

permite desarrollar los cuatro pilares básicos en los que se desarrolla una eficaz educación a lo largo de la vida y que son los siguientes:

- Enseñar a vivir de manera conjunta, el diálogo permite la resolución de conflictos. El proceso de socialización se basa en un enriquecimiento mutuo debido al aporte beneficioso y complementario de diversos elementos.
- Enseñar a conocer, reforzando la capacidad de investigar de manera individual. La educación intergeneracional permite desarrollar capacidades de comunicación, al vivir en contacto con los demás conocimientos y aspectos más concretos y específicos adaptados a las necesidades de los implicados.
- Enseñar a hacer, aprender a través de la interacción y la acción, pero a través de la reflexión.
- Enseñar a ser, a realizarse a uno mismo tanto de manera individual como colectiva, aumentando experiencias positivas de autoestima y afianzando la felicidad.

Para ello, se tomó como referencia lugares personales de la ciudad de Murcia, así como otros espacios que evocasen a otros lugares de origen. Con todas las historias narradas se buscó, a través de trabajos artísticos realizados por los niños y niñas participantes, desarrollar una propuesta didáctica y artística en sus centros escolares.

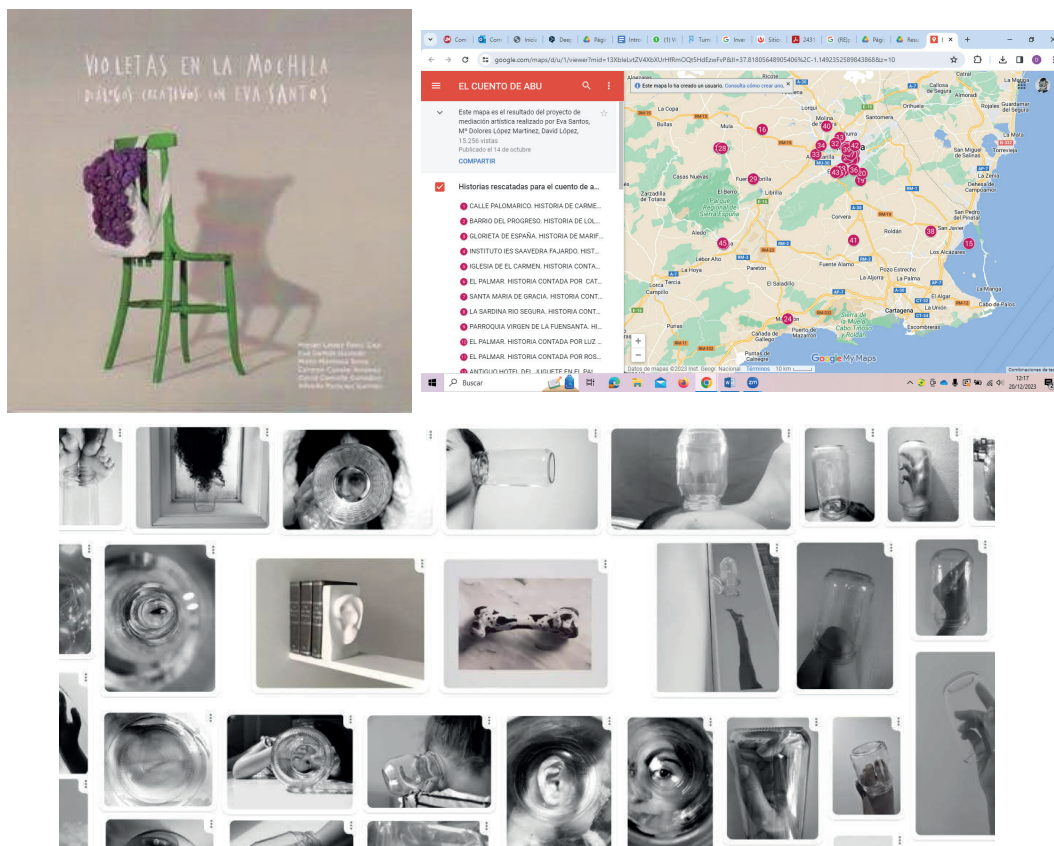


Figura 1. Instantáneas de diferentes momentos de algunos proyectos.

Los estudiantes crearon un registro imaginario de todas las historias familiares rescatadas mediante la experimentación de diversas técnicas artísticas. Partiendo de un modelo de trabajo comunitario donde los y las estudiantes son los verdaderos protagonistas, a través de sus creaciones se realizaron diferentes aportaciones que finalmente fueron agrupadas en un entorno virtual abierto y visitable por todo el que lo desee. De esta forma se facilitó a las nuevas generaciones el uso de diferentes códigos artísticos para identificarse con el entorno, pues todo aquello que se siente propio se tiende a valorar y cuidar con mayor esmero. La imagen final fue un mapa interactivo que permite escuchar en primera persona los relatos de los abuelos y abuelas al tiempo que visualizar las diferentes creaciones.

4.3 (RE)pensando rincones: la silla de pensar

Este proyecto surge ante la inquietud de descontextualizar los entornos escolares tradicionales. Todavía hoy los espacios y el mobiliario son muy similares a los de hace años. Incluso después de mucho tiempo descubrimos que todavía pervive la llamada silla de pensar. Este mobiliario del aula era y en ocasiones lamentablemente también es uno de los lugares en donde se desplaza a estudiantes que no cumplen con las directrices que plantea el docente y son invitados a reflexionar como consecuencia de su conducta disruptiva en el aula. Ha pasado mucho tiempo desde que se inventó esta norma y es por ello por lo que se pensó: ¿por qué no vincular la oportunidad para meditar en ese espacio a la motivación y la creatividad, y no a un castigo? En este sentido, si la silla es un elemento que se puede relacionar con la persona que la ocupa sentándose en ella -pues la anatomía del sedente se acopla a su estructura física-, ¿cabría la posibilidad de alterar su diseño? ¿Se podría convertir en un elemento artístico que tuviera propiedades que la convirtiesen en un elemento capaz de mejorar su experiencia o invite a la creatividad?

Entre las inquietudes de este proyecto multidisciplinar -educativo, teatral y arquitectónico-, se pretendió poner en marcha una investigación que permitiese defender la capacidad del arte y la performance para replantear la silla de pensar, así como el entorno donde se ubica, generalmente -el rincón- de la clase, de un modo estructural, funcional y espacial. Con tal intención, se propuso el análisis de los modelos de instalaciones realizados por la performista Esther Ferrer, quien opta por dar libertad al estudiante para explorar y convertirse en un verdadero creador (Castro 2017). Por su parte, los pedagogos Célestin Freinet y Jacques Lecoq (Lecoq 2004) defienden, como Ferrer, una metodología totalmente centrada en la libertad creativa y en las capacidades que tienen los niños para crear, razonar y conceptualizar sus propias producciones artísticas.

El desarrollo de la intervención se llevó a cabo durante el curso académico 2021/2022 tanto con estudiantes de Grado en Educación Infantil como con centros educativos de dicha etapa. La intervención artística llevada a cabo en torno a la idea silla de pensar ofreció al alumnado la posibilidad de visibilizar emociones y, al mismo tiempo, investigar tanto sobre ella, como sobre el vacío que se crea en relación con otros elementos como pueden ser la repetición y el azar como generadores de la producción artística. Para

la puesta en marcha del proyecto se recogieron diferentes sillas con historias distintas que, tras la intervención artística, poco a poco fueron transformándose y generando nuevas historias. Esto permitió crear nuevos significados totalmente diferentes. Este proyecto pretendió ser un campo de experimentación para unificar la práctica artística con la innovación docente desde una mirada multidisciplinar (De San Nicolás, et al. 2021).

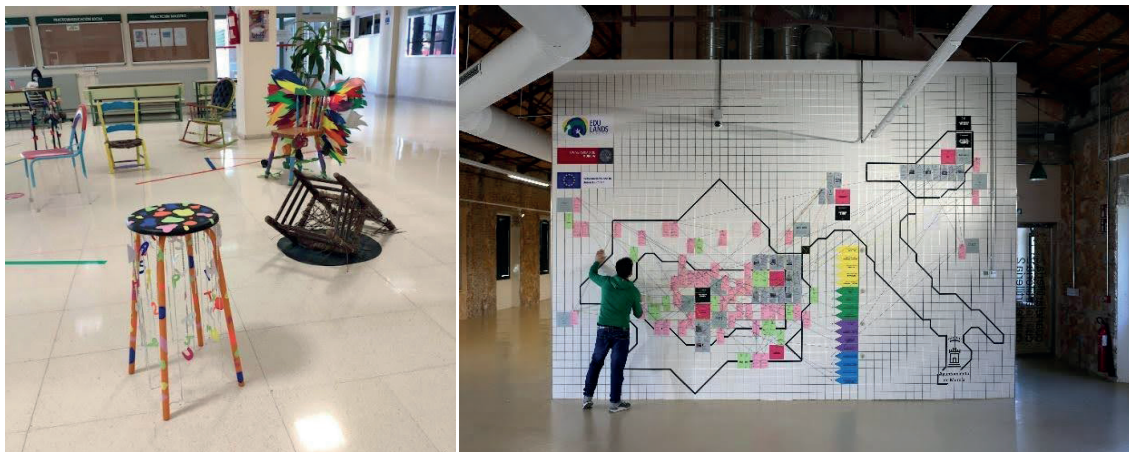


Figura 2. Diferentes momentos de algunos proyectos.

4.4 EDULANDS for transitions: Collaborative tools to connect School and Landscape

El proyecto EDULANDS for transitions: collaborative tools to connect the school with the landscape es un proyecto financiado con fondos Erasmus + para Cooperation partnerships in school education. Comenzó su andadura en el año 2022 con una proyección de dos años para estudiar y sacar conclusiones sobre cómo conectar escuela y paisaje con el propósito de favorecer un cambio de paradigma que consideramos necesario en el marco educativo. Un cambio que fuese capaz de generar transformación social y medioambiental.

Este proyecto está coordinado por la Universidad de Murcia, de España, a la que se unen otras dos universidades. Por un lado, el Politécnico di Milano en Italia y por otro la Universitat fur angewandte Kunst Wien en Austria; También forman parte del mismo OIKODROM The Vienna Institute for Urban Sustainability (Austria) así como la productora de cine InDirectFilm_AEDS perteneciente al programa (Educación para el Desarrollo Sostenible) de España. A todo ello se le suman cuatro escuelas de educación primaria y centros de educación secundaria. El colectivo de creación artística y reactivación ciudadana Huerta Bizarra (España) que también es uno de los grandes activos de este proyecto, así como la Academy of Fine Arts de Viena (Austria) y el museo SHUQURA Hands On Museum (Georgia).

Entre los diferentes objetivos, uno de los principales reside en crear recursos disponibles en abierto para toda la población, así como una metodología pedagógica que facilite la conexión bidireccional entre los centros de enseñanza y el paisaje cercano que

los rodea. Queremos entender el paisaje como el medio físico y geográfico en dónde sucedemos, pero también como dimensión humana, sensorial y emocional. La transición y la transformación de la conciencia están en nuestra esencia, por lo que las competencias y capacidades clave del proyecto *EDULANDS for transitions* se han focalizado en estimular y educar la mirada hacia un reconocimiento del valor de la comunidad local, la conservación del patrimonio cultural y natural, así como la conexión con los paisajes cercanos. Con todo ello, lo que se ha pretendido ha sido generar aprendizaje sobre estrategias de transición que estén próximas con la economía local, la producción de alimentos, la movilidad sostenible y la eficiencia en el uso de recursos. Todo ello observado desde una perspectiva totalmente creativa en donde el pensamiento artístico tiene una especial relevancia. Es evidente que debemos ser conscientes de la necesidad de crear esta conexión, así como contenidos dirigidos a la enseñanza primaria y secundaria obligatoria. Esto nos ha permitido desarrollar herramientas útiles para los docentes en forma de metodologías colaborativas adaptadas. Los resultados obtenidos han evidenciado que es posible eliminar aquellas barreras que durante mucho tiempo hemos mantenido en relación con el aula como espacio cerrado abriéndolo a la posibilidad de creación de espacios de contacto intergeneracional tanto dentro, como fuera de la escuela. En esta realidad, las capacidades creativas han permitido diseñar diferentes diálogos con los niños y niñas permitiendo un acercamiento más directo, no únicamente en forma de dibujo o pintura, sino también en estrategias e ideas que posibiliten una comunicación social más plural.

4.5 Un paseo sensorial por el arcoiris

Es un proyecto en el que, empleando los siete colores del arco Iris se diseña una instalación dentro del aula habitual que facilita el desarrollo de los cinco sentidos.

Para absorber los contenidos que se pretenden alcanzar a través de los objetivos didácticos propuestos, la idea es crear un espacio en el que los niños más pequeños puedan experimentar y sentir los estímulos que se distribuyen. La instalación es el mejor método para crear un ambiente lúdico y estético en el que los niños y niñas interactúen y aprendan. En ella exploran, juegan, adquieren conocimientos y valores por sí solos, facilitando el interés por descubrir. En la fase de acción del alumnado, los docentes sólo apuntan las acciones y actitudes observadas en determinados momentos, lo cual ha servido de guía en proyectos posteriores.

Para la instalación se escogieron materiales y recursos que específicamente atendieran a cada uno de los sentidos. Por ejemplo, para el gusto, comida, para el tacto, conchas, para el olfato, especias y hierbas, para la vista, los mandalas y para el oído, diferentes paisajes sonoros, entre otros muchos más elementos en cada caso.

Este proyecto se llevó a cabo en el 2015 en un colegio de Jaén, España, tras el cual los participantes sintieron la necesidad de dibujar aquello que habían percibido durante la experiencia. De hecho, los colores presentes en la instalación también estaban presentes

en sus creaciones, lo que enfatizó la importancia de la motivación que suscita la atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la memoria.

Por otra parte, este tipo de didáctica instalativa permite a los docentes aprender más sobre la heterogeneidad de sus estudiantes. Al estar integrada por diversas secciones y elementos compartidos, la personalidad, habilidades y comportamientos de cada niño se clarifica, permitiendo una respuesta más atenta a la diversidad de necesidades de estos en ese momento, así como en futuras sesiones.

4.6 Violetas en la mochila

El trabajo artístico *Violetas en la Mochila: Diálogos creativos con Eva Santos* es un proyecto desarrollado por la artista, docente y mediadora de procesos creativos Eva Santos, enmarcado dentro de un proyecto de I+D+i dentro del grupo de investigación Espacio Público y Tejido Social: Prácticas colaborativas y arte contemporáneo en tiempos de crisis económica. Este trabajo aúna la obra personal de la artista con un proyecto didáctico enmarcado dentro de “Diálogos Creativos” que lleva realizándose desde el año 2014 en el Centro Universitario Cardenal Cisneros de Alcalá de Henares de Madrid y en el que se genera “un espacio híbrido en el que se pueden entrecruzar diálogos entre niños y niñas, estudiantes en formación y profesionales de las artes. En definitiva, un lugar que genere preguntas e interrogantes, pero un lugar que multiplique su alcance y cuya caja de resonancia promueva experiencias de aprendizaje que resuenan también en los propios colegios y en las aulas universitarias” (Palacios 2015, 6). Por otro lado, es destacable que *Violetas en la mochila*, en palabras de la autora, signifique un homenaje a las mujeres que han permitido que hoy se pueda vivir en libertad y autonomía. Una voz a los estudiantes para reflexionar en torno a la no discriminación por razón de sexo a través de la costura y las prendas de vestir en donde lo realmente importante son la infinidad de momentos sorpresa que, a través de los recuerdos de las diferentes prendas de vestir utilizadas, van surgiendo a la vez que se construye la obra. Este tipo de intervención ha sido llevada a cabo tanto con estudiantes universitarios como con estudiantes de centros escolares planteando diferentes situaciones a través de un material de uso cotidiano, pero con el mismo nexo común: la posibilidad de expresión a través del arte. Es, por tanto, una manera de poder transmitir un mensaje ético de igualdad a las generaciones futuras.

4.7 El alfarero en el aula: Visibilidad de la realidad social y vulnerabilidad a través de la cerámica

Esta propuesta de intervención educativa se llevó a cabo ante la necesidad de conocer la realidad de los niños y niñas que en ocasiones presentan momentos de vulnerabilidad. Para ello, se planteó la promoción de la interculturalidad, así como intentar detectar condiciones o circunstancias que pudiesen influir en la perpetuación de la exclusión

social, con el fin de mejorar la situación de partida con la que nos encontramos. Al llevarse a cabo, en dos escenarios diferentes, uno el universitario y otro el aula se tuvo en cuenta el municipio de la Región de Murcia donde se llevó a cabo y que contaba con un alto índice de población en edad escolar que sufrían algún tipo de vulnerabilidad. Muchos de ellos participaban de forma habitual en actividades de carácter social en colectivos destinados a fines sociales. A través de estas asociaciones con las que participaban se ha intentado paliar las necesidades educativas y asistenciales que sufren. Teniendo en cuenta esta idea, resultó fundamental otorgar una importancia significativa a las posibilidades expresivas y de comunicación que ofrece, en este caso concreto, la cerámica como medio artístico actuando como un intermediario comunicativo entre la persona y el medio social que lo rodea. De ahí surge la idea principal de introducir al “Alfarero en el aula”.

Para poder llevarlo a cabo se plantearon algunos objetivos entre los que destacamos los siguientes:

- Conocer la cerámica y sus procesos como medio de manifestación artística.
- Visibilizar la percepción/realidad de los estudiantes en situación de vulnerabilidad a través de las prácticas artísticas.
- Por medio de intervenciones cerámicas, identificar situaciones de conflicto en el entorno.
- Promover la interculturalidad a través de las propuestas de intervención artística.
- Crear espacios seguros para el alumnado por medio de las creaciones cerámicas y sus diferentes posibilidades.

Durante el desarrollo de la acción en el año 2022 se establecieron diferentes tomas de contacto con los materiales y encuentros que facilitaron los principales diálogos de comunicación, así como diversos momentos para compartir tanto las necesidades como las debilidades de cada uno de los participantes. Posteriormente se elaboró una introducción e iniciación a la cerámica atendiendo a determinados aspectos técnicos como son:

- Generar un ambiente de confianza y conexión que facilite la creación y participación.
- Presentar los temas que se van a trabajar en el proyecto e inicio de la producción por medio de dibujos.
- Conocer la percepción y la realidad de los alumnos en situación de vulnerabilidad.

Entre los principales temas y aspectos que se trabajan con el proyecto se destacan los siguientes:

Dentro del entorno del colegio: Cuál es la dificultad o facilidad en los contenidos, las preferencias de asignaturas, la relación con los docentes, los espacios del centro que generan seguridad o inseguridad, si existen sensaciones de tranquilidad, diversión, temor, rechazo, etc.

En relación con mis amigos/as: Identificar a las personas con las que me relaciono, cuáles son mis influencias, si hay un mantenimiento o no de las mismas amistades dentro y

fuera del centro, que actividades o juegos realizo, si existen o no conflictos interpersonales o situaciones de acoso/vulnerabilidad.

Lo que ocurre en casa: Cuáles son las condiciones de higiene y salubridad, si existe un espacio destinado al estudio, la relación con los diferentes miembros de la familia o personas convivientes, la ausencia de bienes materiales básicos, si hay o no presencia de algún tipo de sustancia o elementos perjudiciales para la salud o integridad física de los menores.

Con relación al entorno o el lugar en el que habito: Cuáles son las características del entorno en el que me desenvuelvo, si hay o no existencia de zonas lúdicas y recreativas, la autonomía que proporciona la figura de autoridad o persona responsable. Lugares de encuentro. Espacios para compartir, zonas comunes, etc., (Lopez-Ruiz y Escarvajal López, 2022).

<i>Título del proyecto</i>	<i>Autores</i>	<i>Año</i>	<i>Etapa educativa</i>	<i>Temática</i>
Abú deja que pinte tu cuento	Santos, et al.	2020	Infantil y primaria	Es un proyecto de mediación artística en donde se ponen en valor los vínculos intergeneracionales. Pretende dar visibilidad a las historias de la memoria para que no se olviden.
(RE)pensando rincones: La silla de pensar	López Ruiz, et al.	2021	Infantil	Investigación que defiende la capacidad del arte y la performance para replantear la silla de pensar, así como el entorno donde se ubica el rincón, de un modo estructural, funcional y espacial desde una mirada contemporánea.
Arte para aprender	Coordina- dores: Joa- quín Roldán Ramírez y Ricardo Marín Viadel	Desde 2013	Infantil y primaria	Los visitantes comprenden los procesos conceptuales y formales de las obras expuestas mediante instalaciones colectivas creadas por ellos mismos. Abolición del público pasivo/artista como deidad.
El alfarero en el aula	Lopez-Ruiz y Escarvajal López	2022	Infantil	Desarrollo de la capacidad expresiva a través de la manipulación con diferentes elementos naturales.

Violetas en la mochila	Eva Santos	2018	Primaria y Universitario	Todos somos iguales. Tenemos los mismos derechos y nadie puede opacar este hecho. Por ello, desde la educación debemos concienciar la igualdad de las personas.
EDULANDS for transitions: Collaborative tools to connect School and Landscape	González Candela et al.	2022	Infantil, Primaria, Secundaria y Universitario	Conectar el paisaje con la escuela es uno de los retos que plantea este proyecto. Para ello cuenta con diferentes colaboradores, artistas y docentes que posibiliten estas conexiones desde un punto de vista totalmente sostenible.
Un paseo sensorial por el arcoiris	Rodríguez Cristino	2015	Infantil	Aprendizaje por descubrimiento a través de la instalación artística en donde se pone en valor el juego a través del arte como herramienta de aprendizaje.

Tabla 1. Principales ideas para una educación creativa. Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

Los adultos debemos ser conscientes de las necesidades expresivas de los niños. La etapa infantil es quizás, la más importante de todas las etapas de la vida. Crecer con cierta solidez y estímulos pueden ser pilares fundamentales en el futuro. La creación artística y la libre expresión no sólo a través de las artes plásticas sino del arte en general puede fortalecernos. Aún en el presente, es destacable la falta de una clara base epistemológica que posibilite conjugar la parte teórica con la parte práctica generando consecuentemente creaciones en donde el mensaje sea más importante que los resultados estéticos y en donde los principales implicados sean conscientes de que crean para comunicar y para ofrecer respuestas a problemáticas cercanas que les permitan mejorar el lugar en el que viven (Figuerola-Céspedes y Guerra, 2022). Desafortunadamente, los estudiantes universitarios y futuros docentes infantiles sufren los perjuicios de esta carencia instructiva, y esta, a su vez, se convertirá en la carencia de sus alumnos. Así, dando respuesta al interrogante fundamental de esta investigación y cumpliendo con el objetivo principal, se ha podido comprobar la existencia de diversos proyectos que responden eficazmente construyendo personas en este sentido, mediante la instalación, la fotografía, la performance, la plasticidad, etc. Por tanto, no solo se afirma que es necesaria la formación A/r/tográfica en los Grados de Educación, sino que también es posible, porque ya se está llevando a cabo, aunque no necesariamente en contextos estrictamente educativos como la escuela. Además, no es que, en los tiempos que corren, se necesiten personas mucho más

críticas, conscientes de las sinergias sociales y responsables con valores éticos y morales en comparación con otras épocas, porque siempre han sido necesarias, sino que ahora tenemos las herramientas necesarias para poder conseguirlas a través de los mecanismos que nos facilita el arte. La primera etapa de vida necesita grandes cambios en cuanto a contenido visual y plástico y hay una necesidad imperante de no seguir fortaleciendo obsoletos patrones. Es el momento de dar fuerza a una verdadera democratización del proceso artístico, convertir el “cualquiera puede ser artista” a “cualquiera puede valerse del arte”. Cada vez son más las instituciones culturales, los museos, los investigadores universitarios y profesionales en el ámbito, tanto público como privado, que teorizan y ponen en práctica este tipo de pedagogías de las que debemos aprovecharnos. Por tanto, es esencial indagar sobre las diferentes vías de trabajo para poder oficializarlas en las escuelas, de manera formal y en cualquier otro lugar, de manera informal. Además, para que sean efectivas en la formación de los nuevos docentes, quienes tendrán la última palabra para comunicar las posibilidades que residen en el arte, desmitificado dentro del aula, es necesario creer en ellas y potenciarlas, colaborar, expandir. En este sentido, la competencia principal a trabajar con los más pequeños es que estos proyecten su voz y visión incondicionadas de “una perspectiva adulta, con temáticas definidas por los adultos y con personajes que encarnan valores adultos” (Moreno 2018, 15), sobre todo en relación a los modelos transmediáticos que engloban gran parte de los aspectos vitales en la actualidad.

Referencias

- Acaso, María y Clara Megías (2017). *Art thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. PAIDÓS Educación.
- Agirre, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro-EUB y Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Ariza, S. A. (2022). «Google Classroom Como Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento de Las Competencias Del Área De Artística Aplicadas A La Enseñanza De La Fotografía En Estudiantes De Grados Décimos De La Institución Educativa Antonio Nariño (VillavicencioMeta)». Trabajo Fin de Grado. Universidad de Cartagena. chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/16485/TGF_Sergio%20Ariza%20Ayala.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bedmar, M. (2003). La Educación Intergeneracional encierra un tesoro. En M. Bedmar, y I. Montero (coords.). *La Educación Intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 67-82). Dykinson.
- Caeiro Rodríguez, M. (2022). ¿Una forma bella debe ser buena? Relaciones pedagógicas éticas y estéticas en las aulas. En *Desarrollo de la identidad y el buen carácter en el siglo XXI*, coordinadores Juan Luis Fuentes Osorio, Concepción Naval Durán y Luz Dayanna Rojas, 78-92. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/jj.1866715.7>

- Castro, E. (2017). «Esther Ferrer: “Me importa un rábano que sea o que no sea arte”». *Revista Artishock de Arte Contemporáneo*. [entrevista en línea] <https://artishockrevista.com/2017/08/01/esther-ferrer-entrevista-ernesto-castro/>
- Concepción Muñoz, D. (2022). Artes plásticas y visuales en Educación Infantil: Observando y descubriendo. Trabajo Fin de Grado. Universidad Pública de Navarra. <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/46080/TFG23-Ginf-CONCEPCION-131655.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De San Nicolás Juárez, H., Colomina Molina T. y López Ruiz D. (2021). (Re) pensando rincones: La silla de pensar. *Instalaciones artísticas: análisis espacial y escenográfico* (pp. 244-253). Ediciones Universidad de Valladolid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8223727>
- Figueroa-Céspedes, I. y Guerra P. (2023). Biographical Traces of Early Childhood Educators in Initial Teacher Training: Narratives of the Construction of Professional Identity. *Education Policy Analysis Archives* 31(August). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>.
- Flores Lueg, C., Alvarado Retamal T., Belén Gutiérrez Oyarce T., y Medel Lilo S. P. (2022). Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Actualidades Investigativas en Educación* 22, 1:1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.47433>.
- Herrero, P. (2010). El arte como derecho. Sobre las tensiones entre arte -arte popular y el acceso a su decodificación. *Cuadernos FH y CS-UNJu*, núm.39:141-154. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n39/n39a10.pdf>
- Juanola, R. y Calbó M. (2005). Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 17, 17-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551273002>
- Lecoq, J. (2004). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba Editorial S.L., 2ª edición.
- León-Río, B. (2023). Los símbolos ascensionales en el arte infantil. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte* 18, 33:70-89. DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.19941>
- López-Ruiz, D. y Escarvajal López E. (2022). Arte contra la desigualdad: intervención socioeducativa a través de la fotografía en centros de educación primaria. *ARTSEDUCA*, (34), 151-166. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6548>
- Martínez Dalmau, R. (2022). El Derecho Al Arte: Definición, Dimensiones Y Distinciones. *Revista De La Facultad De Derecho De México* 72, 283:43-94. <https://revistas.unam.mx/index.php/rfdm/article/view/82904> <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2023.283.82904>
- Moreno Velandia, E. K. (2018). Narrativas transmedia, infancia y cultura digital. *Infancias Imágenes* Vol 17, 1:I-XIII <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6992019.pdf>
- Palacios, A. (2015). *Inventando mundos. Diálogos Creativos con David Gamella*. Alcalá de Henares: Centro Universitario Cardenal Cisneros.

- Pinzón Prieto, N. & Martínez Carreño I. (2023). *El uso de la expresión artística en los procesos de atención*. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/56092>
- Rodrigo Moriche, M. y Gómez Redondo C. (2023). «El material no estructurado en la práctica educativa dentro del primer ciclo de educación infantil: sus aplicaciones desde diferentes perspectivas metodológicas y su contribución al desarrollo de las capacidades infantiles. Estudio de caso en la Comunidad de Madrid». *Pulso. Revista de educación*, 46:76–101. <https://doi.org/10.58265/pulso.5884>
- Rodríguez Cristino, J. (2017). «Imaginación, creatividad y aprendizaje por descubrimiento a través del arte en educación infantil». *Tercio Creciente*, 12, pp. 97-120. <https://doi/10.17561/rtc.n12.7>
- Roldán, J. y Marín Viadel R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Sáinz Martín, A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de GH Luquet. *Arte, individuo y sociedad*, Anejo I, 173-186. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/ecob,+ARIS0202110173A.PDF.pdf>
- Trueba Marcano, B. (1999). *Talleres integrales en educación infantil: una propuesta de organización del escenario escolar*. Ediciones de la Torre.
- UNESCO 2016. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/>

Trans-formaciones del cuerpo en el contexto de la investigación artística

Body Transformations in the Context of Artistic Research

María Guadalupe Valladares González

Red Iberoamericana de Investigación en Arte, Cultura y
Educación para la Transformación Social
malupevalladaresglez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8813-1915>

Recibido: 24/12/2024
Revisado: 21/04/2025
Aceptado: 21/04/2025
Publicado: 01/07/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Valladares González, María Guadalupe (2025). «Trans-formaciones del cuerpo en el contexto de la investigación artística», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 37-44), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9385>

Resumen

Con el objetivo de referenciar un proceso de sistematización y análisis del conocimiento artístico, en relación con los presupuestos epistemológicos de la investigación y la docencia, es que me sitúo en este campo. La idea es estimular la producción de contenidos autorreferenciales que se generan en el transcurso del ejercicio profesional. Tener en cuenta esta formación permite dar un sentido propio y contextualizado a los proyectos y aprendizajes realizados.

Cada interrogante, reto a superar, idea a concretar permite la búsqueda de las mejores vías para hacer propuestas interesantes que abran el debate sobre las cuestiones que se abordan. Lo que parece solución se transforma en nuevos cuestionamientos en el marco de un contextodado.

La búsqueda de relaciones y puentes entre conocimientos, vivencias y experiencias aportadas por diferentes sujetos con sus saberes permite la trans/formación del cuerpo como investigador/docente y potencializa la creatividad. He llamado a la propuesta resultante de estas transformaciones: “Rutas de aprendizajes de la investigación artística: Ejercicio corporal creativo”.

Palabras clave: Investigación artística, aprendizaje, ejercicio corporal creativo.

Abstract

With the aim of referencing a process of systematization and analysis of artistic knowledge, in relation to the epistemological presuppositions of research and teaching, I am situated in this field. The idea is to stimulate the production of self-referential content that is generated in the course of professional practice. Taking this training into account allows us to give our own and contextualized meaning to the projects and learning carried out.

Each question, challenge to overcome, idea to be realized allows us to search for the best ways to make interesting proposals that open the debate on the issues being addressed. What seems like a solution is transformed into new questions within the framework of a given context.

The search for relationships and bridges between knowledge, experiences and experiences contributed by different subjects with their knowledge allows the transformation of the body as a researcher/teacher and enhances creativity. I have called the proposal resulting from these transformations: "Learning routes of artistic research: Creative body exercise."

Keywords: Artistic Research; Learning; Creative Body Exercise.

Proceso de construcción de los presupuestos teóricos que avalan la propuesta

En este proceso, resalto tres aspectos importantes que me permitieron conducir la investigación y la docencia, y a la vez resultaron de las mismas.

La primera cuestión, tiene que ver con las herramientas que me ha brindado la teoría de la complejidad para comprender las relaciones que quiero explicar.

La segunda, es que en el contexto educativo donde las redes, la inteligencia artificial y las tecnologías en general emergen, es muy importante que un sujeto pueda aprender a entender cómo es que está aprendiendo, tener una autonomía para realizar sus búsquedas y sus aprendizajes de manera responsable.

Esta se enlaza con la tercera cuestión, que considero puede contribuir en alguna medida al sentido de responsabilidad y autonomía, y es el abordaje y conocimiento de la investigación artística.

Las propuestas que surgen desde la investigación artística, como pueden ser la investigación basada en las artes (IBA por su sigla), el artivismo, la a/r/t/ografía, entre otras, brindan la posibilidad de utilizar recursos artísticos para conocer determinadas realidades (Irwin,2004); (Hernández,2008); (Barone,2012); (Marín-Viadel & Roldán,2019); (Moreno, 2020); (Ricard & Alonso-Sanz, 2022). Las mismas no siempre pueden ser comprendidas desde los discursos convencionales al involucrar vivencias y sentidos que cobran valor en un contexto dado: el silencio en un aula, el bullying, los miedos, la supervivencia normalizada, entre otras realidades (Dewey,2008). Estas pesquisas pueden ser llevadas a cabo por equipos interdisciplinarios donde se incluyen artistas, activistas sociales, profesores, psicólogos, estudiantes, entre otros.

La invitación es trabajar en sentido reflexivo, autorreferente, enfocado en una epistemología de segundo orden donde se pueda pensar cómo aprendo, ¿qué recursos utilizo y qué necesito aprender? Enfocado, además, en qué sistema de relaciones estoy inmerso, relaciones sociales que pueden ser presenciales o virtuales, y que a través de nodos de conocimiento me permitan ir configurando un aprendizaje que pueda contener elementos reproductivos si son necesarios, pero fundamentalmente elementos productivos.

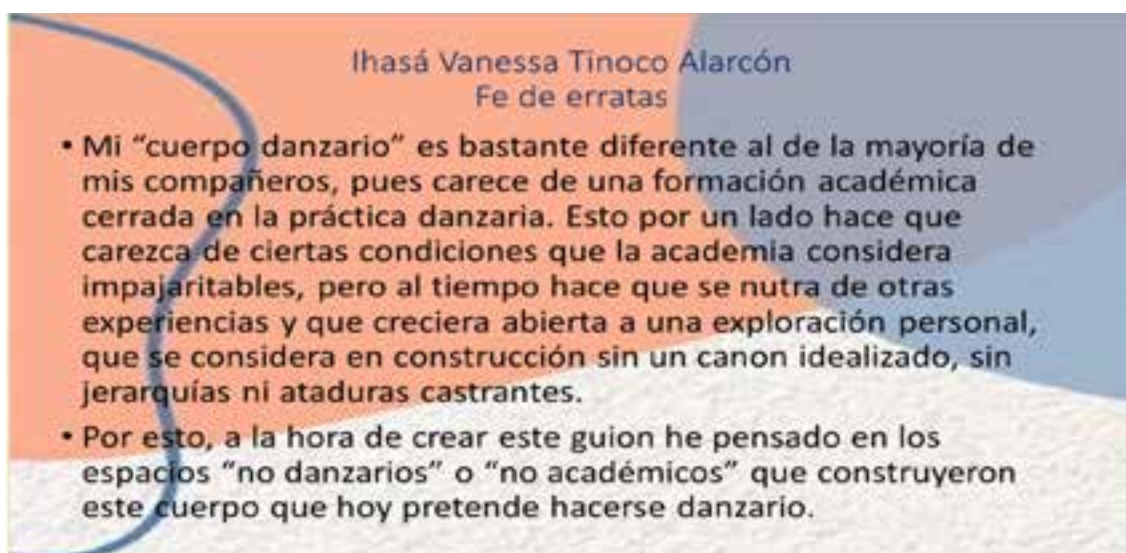
La investigación que dio lugar a la propuesta docente se sustentó en un proceso de construcción de tres planos:

El primer plano se creó a partir de un reto interesante: cómo impartir psicología a un grupo de estudiantes de danza, el objetivo era comprender el acercamiento entre el cuerpo y la subjetividad como categorías rectoras de ambas disciplinas. El problema a resolver era ¿Cómo crear un sistema de relaciones que implicara ambas nociones y permitiera enriquecerlas al darles un sentido propio de la danza y su formación como bailarín? Surge entonces el ejercicio Diálogo con mi cuerpo danzante.



(Labrada; 2015, p. 36)

El ejercicio propone articular la referencia que los bailarines tienen de su formación artística desde sus lenguajes corporales, vivencias, experiencias y aspiraciones, con un texto científico, en este caso psicológico que referencia nociones como la subjetividad y el cuerpo.



(Tinoco; 2015, p.29)

En esta integración emergen diferentes narrativas y lenguajes artísticos que permiten socializar los sentidos que se producen en la práctica danzaria y se reflejan a través de diversas formas de expresión. “El empleo de poéticas diferentes, en especial la utilización de ensayos visuales enriquece la propuesta y la muestra que resulta diversificada y polémica” (Valladares; 2015, p.27).

El segundo plano se creó para contextualizar estas relaciones en un sentido epistémico. Es decir, busca la construcción de conocimientos en un entramado de relaciones derivado del primer plano.



El tercer plano enfatiza en cómo los sujetos estudiados se representan las formas de construcción de conocimientos en los diferentes procesos artísticos danzarios.

- La práctica danzaria resignifica al conocimiento artístico en el proceso de creación. Se despoja del “pre-juicio” para transformarse en performativa.
- El cuerpo no es más un simple ejecutor, y se referencia inmerso en un proceso poético donde es transformador de su realidad, a la vez que se transforma a sí mismo.
- Se documentan los procesos de la creación en la investigación artística para evidenciar la producción de un conocimiento. Toda creación no necesariamente es una investigación, aunque se investigue en este.

De la triangulación metodológica de estos tres planos se deriva la propuesta de Rutas de aprendizajes, donde se explora la relación investigador-investigando-investigado.



La propuesta docente:

Rutas de aprendizajes de la investigación artística: Ejercicio corporal creativo

La formación de un profesional competente para lidiar con las tecnologías y las exigencias de la visualidad, la comprensión de relaciones complejas para dar soluciones a problemas sociales contextualizados, la necesidad de la participación y atención a procesos subjetivos, culturales, dentro y fuera de las universidades, son requerimientos que suscitan nuevas exigencias epistemológicas y metodológicas a desarrollar en los procesos docentes y de investigación en general y de la artística en particular.

La educación artística se torna un tema fundamental en situación posdigital. En este contexto nuestras formas de actuar cotidianamente desde el punto de vista profesional se han modificado y si bien afectaron las prácticas habituales, también provocaron la visión

de nuevas perspectivas. Tener conciencia de qué lugar ocupamos es importante para decidir y actuar desde una postura que referencie un paradigma liberador, cuestionador, reflexivo, transformador en sus interrelaciones con los procesos de investigación, experimentación y creación en las artes. Este paradigma puede estar contradiciendo las formas lógicas aprendidas para solucionar problemas científicos y como son habilidades instauradas tienden a crear confusión cuando se plantean los presupuestos de la investigación artística. Rutas de aprendizajes de la investigación artística, es un ejercicio corporal creativo. La propuesta es una acción de clase sobre la imagen corporal. Se pretende que a partir de un ejercicio reflexivo sobre mi cuerpo de investigador se vivencie cómo sistematizamos nuestros conocimientos artísticos y cómo los investigamos desde una concepción generadora más de cuestionamientos, que de respuestas preconcebidas. A partir del trabajo colaborativo se crea un espacio para el diálogo. Los equipos son interdisciplinarios, se busca que trabajen artistas de diferentes manifestaciones y educadores de diferentes niveles de enseñanza o investigadores según la composición del aula.

Es un acercamiento a la construcción de nociones propias, contextualizadas y pertinentes basadas en la experiencia que han vivenciado durante su proceso de investigación como artistas, activistas sociales, educadores. Es un ejercicio que posibilita estimular las potencialidades del pensamiento ya sea visual, kinestésico, cinético, etc. ¿Para poder ver, considerar la realidad desde una perspectiva más holística, más compleja donde se dé lugar a cuestionar cómo lo hago? ¿Qué es lo que quiero hacer? y eso provoca una reflexión sobre este fenómeno. Se destaca al sujeto como agente transformador de su aprendizaje.

Se estimula la reflexión sobre la estrategia autorreferencial utilizada para el abordaje de este proceso. Esta no está reflejada específicamente en un texto, sino, que se deriva de la comprensión de las herramientas de pensamiento crítico que debe desarrollar el investigador y con la cual debe responsabilizarse. Se busca, además, la reflexión de los participantes sobre su proceso de sistematización y análisis del conocimiento artístico. Asimismo, devela al ser humano no solo como sujeto que participa en esta dinámica, sino que construye sus formas de llevarla a cabo a partir de su cosmovisión, de la configuración de la matriz epistémica que utiliza con respecto a la investigación.

La propuesta ha sido utilizada en maestrías de Cuba, México y España. Lo interesante de cruzar la información es que revelan temas que pueden ser comunes y objeto de preocupación para estos profesionales. Constituye también la concientización de asuntos a tratar por los mismos en sus investigaciones. Estos asuntos son debatidos en plenarios enriqueciendo las propuestas.

- Entre los temas más abordados por los maestrantes se encuentran: Cómo enseñar de manera más creativa (relaciones estudiantes-profesor y estudiantes-estudiantes), el comportamiento de los estudiantes en las redes, el vínculo y cuidado de la naturaleza, el arte en la tercera edad (inclusión). Inclusión de género en el arte, multiculturalidad, migración sus rutas y sus miedos.

- Métodos o formas de indagación más utilizadas: Diarios de campo, encuestas, bitácoras, acciones performativas, construcción de narración oral, construcción de video

juegos en vivo (simulación). Construcción de imágenes integradoras. Creación de paisajes sonoros, visuales, narrativas, etc.

- Reflexiones más interesantes, resultado del ejercicio: Reflexiones referentes a los métodos de enseñanza, a las maneras en que hoy se contextualiza la enseñanza artística, los problemas más acuciantes que enfrentan profesores y estudiantes. Cómo trabajar desde la inclusión los diferentes grupos etarios.

Se percatan del valor del proceso de investigación para plasmar sus ideas con más claridad, que podían documentar con más precisión el mismo y que en función de esto se favorece el análisis y el impacto de su propuesta, así como su fundamentación. Reconocen la necesidad de apoyarse en la experimentación artística para generar sus mensajes y provocar la reflexión de los que los escuchan.

Conclusiones

La investigación artística es una herramienta importante para conocer las dinámicas que emergen en el entramado social académico.

A la vez, se interpreta como un indicador de cambio de la cosmovisión de la investigación en general y de sus relaciones en particular, para reconstruirse en un entramado complejo, ofreciendo múltiples oportunidades de indagación.

Referencias

- Barone, T. y. (2012). *Arts Based Research* [Investigación basada en artes]. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Cortés, M. (24 de marzo de 2022). Cuestión de conocerse: autoconcepto por medio de las Artes. Obtenido de Universidad de Jaén: <https://hdl.handle.net/10953.1/16890>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: PAIDÓS.
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. propuestas para repensar la investigación en educación. *Hibridación en las artes plásticas*, 85-118, <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>.
- Irwin, R. L. (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry* [A/r/tografía: autorrepresentación mediante la indagación vital basada en artes]. Vancouver, BC : Pacific Educational Press.
- Labrada, H. (2015). Retazos de mí / Snatches of me. *Tercio Creciente*, 7, <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC/article/view/3105>.
- Marín-Viadel, R., & 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. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>
- Montoro, M. I. (2020). Artivismo como enfoque en la educación. El caso de la “Señorita Silenciosa”. *Opción*, Núm. 93, 524-557.

- Moreno, M. I., Valladares, M. G., & Martínez, M. (2016). La investigación para el conocimiento artístico. ¿Una cuestión gnoseológica o metodológica? Obtenido de *Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes*. España. Editorial: Síntesis: art%C3%ADstica-educativa-S%C3%ADntesis/dp/8490774455<https://www.amazon.es/Reflexiones-investigaci%C3%B3n->
- Ramón, R. & Alonso-Sanz, A. (2022). La c/a/r/tografía en el aula como instrumento de desarrollo creativo, visual y de pensamiento complejo a través de las artes. Obtenido de *Kepes* 19 (25), 531-563, <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.18>
- Tinoco, I. V. (2015). La construcción de mi cuerpo danzario. *Tercio Creciente*, 7, 28-34 - 3'14", <http://www.terciocreciente.com>.
- Valladares González, M. G. (2015). Diálogo con mi cuerpo danzante: un ejercicio de reflexividad. *Tercio Creciente*, 7, págs. 25-28, <http://www.terciocreciente.com>.
- Valladares, M. G. (2012). La investigación en el proceso de la creación artística: una aproximación desde la Danza. Obtenido de Revista *Tercio Creciente* N° 2. Universidad de Jaén: <http://www.terciocreciente.com>
- Valladares, M. G. (2018). La creación artística danzaria: una experiencia de investigación interdisciplinaria. Obtenido de *Tercio Creciente* N° 14. Universidad de Jaén: www.terciocreciente.com <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC> <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.18>

El teatro como contexto educativo no formal: un aporte a la calidad de vida de personas adultas con discapacidad intelectual

Theater as a Non-Formal Educational Context: A Contribution to the Quality of Life of People Adults with Intellectual Disabilities

Victor Romero-Rojas

Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro UC Síndrome de Down. Escuela de Teatro UC y Escuela de Medicina UC. Núcleo Milenio Estudios en Discapacidad y Ciudadanía (DISCA) NCS2022_039. Fundación Mawen
viromero@uc.cl
<https://orcid.org/0000-0001-6267-8755>

Edita Núñez- Sotelo

Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro UC Síndrome de Down.
edita.nunez@uc.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7128-5777>

Ana Sol Sedano-Solís

Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Teatro UC
asedano@uc.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7881-8724>

Recibido: 23/01/2025
Revisado: 16/06/2025
Aceptado: 16/06/2025
Publicado: 01/07/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Romero-Rojas, Victor, Núñez- Sotelo, Edita y Sedano- Solís, Ana Sol (2025). «El teatro como contexto educativo no formal: un aporte a la calidad de vida de personas adultas con discapacidad intelectual », *Tercio Creciente*, 28, (pp. 45-69), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9456>

Resumen

La práctica teatral como contexto educativo no formal (CENF) genera una experiencia creativa que favorece el agenciamiento de las personas a nivel emocional, político y social y se posiciona como un instrumento de acción para la democratización de la cultura, la expresión y la mejora de la Calidad de Vida (CdV) como un modelo multidimensional. El presente estudio tiene como finalidad comprender, en primera persona, los significados de personas con discapacidad intelectual (PcDI) jóvenes y adultas, sobre cómo su participación en una compañía teatral, aporta en mejorar su CdV. Para ello se utilizó un diseño de tipo descriptivo y exploratorio. La muestra fue conformada por tres artistas de teatro con DI, mayores de 18 años, que participan de forma sistemática dos veces por semana de una Cía Música- Teatro en Santiago de Chile. Se elaboró una entrevista semiestructurada que permitió la observación, análisis e interpretación de datos (Flick, 2004; Vasilachis, 2006). Los resultados permitieron evidenciar no sólo el aporte que el teatro como CENF tiene en la calidad de vida del grupo, sino que también conocer los significados espontáneos que, como cognición situada, tiene el grupo sobre su propia CdV y cómo entienden algunos conceptos vinculados a ella. .

Palabras clave: teatro; contexto educativo no formal; calidad de vida; discapacidad intelectual; cultura.

Abstract

Theatrical practice as a non-formal educational context (CENF) generates a creative experience that favors the emotional, political and social empowerment of people and is positioned as an instrument of action for the democratization of culture, expression and the improvement of Quality of Life (QoL) as a multidimensional model. The present study aims to understand, in first person, the meanings of young and adult persons with intellectual disabilities (PcDI) on how their participation in a theater company contributes to improve their QoL. For this purpose, a descriptive and exploratory design was used. The sample consisted of three theater artists with ID, over 18 years of age, who systematically participate twice a week in a music-theater company in Santiago de Chile. A semi-structured interview was elaborated to allow the observation, analysis and interpretation of the data (Flick, 2004; Vasilachis, 2006). The results made it possible to show not only the contribution that theater as a CENF has on the quality of life of the group, but also to know the spontaneous meanings that, as situated cognition, the group has about their own QOL and how they understand some concepts linked to it.

Keywords: Theater; Non-formal Educational Context; Quality of Life; Intellectual Disability; Culture.

Introducción

Los contextos educativos no formales (CENF) posee enfoques flexibles con un sustento que emerge desde y para las personas, desde sus propias necesidades y posibilidades de aprendizaje, relevando en todo momento las problemáticas que allí puedan estar presentes en cuanto a los enfoques culturales, sociales, políticos y económicos (Kedrayate, 2012). La práctica teatral como CENF genera una experiencia creativa que favorece el agenciamiento de las personas a nivel emocional, político y social (Giroux, 1983) y se posiciona como un instrumento de acción para la democratización de la cultura, la expresión y la mejora de la Calidad de Vida (CdV) como un modelo multidimensional (Verdugo y Schalock, 2007; 2012). Este modelo facilita los accesos y mejora el bienestar integral de las personas con discapacidad intelectual (PcDI), que han sido históricamente una población excluida y que, aún cuando requieran de ciertos apoyos individualizados, al trabajar desde este enfoque se favorecen áreas específicas del propio desarrollo, el contexto y el derecho a la participación social y vida cultural (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, AAIDD, 2010; Organización de Naciones Unidas, 2006). De acuerdo con el reporte de evaluación respecto del cumplimiento de Chile sobre la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en este documento se señala que “se debe implementar un plan para transicionar hacia la educación inclusiva...llevando a cabo campañas integrales de toma de conciencia y fomento de la cultura que apunten al respeto de la diversidad” (Organización de Naciones Unidas, 2016).

En Chile, de acuerdo a lo planteado por la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDISC, 2022), alrededor del 18% de la población adulta vive en situación de discapacidad. Por lo tanto al hablar de CdV siguen existiendo desafíos en la forma de abordar ciertas dificultades, en donde predominan muchas veces la falta de información, de aplicación y de implicación respecto de este constructo; así como también la falta de evidencias en torno a los resultados personales y apoyos individualizados (Geus-Neelen et al., 2019). Por otro lado, si bien la CdV en personas con PcDI, en base al modelo de Schalock y Verdugo (2002), se ha podido evaluar desde la mirada del cuidador o de la propia persona con discapacidad con algunos instrumentos psicométricos, como Escala INICO-FEAPS, (Verdugo et al., 2013; Verdugo et al., 2017); se torna relevante poder considerar la voz y significados de las propias PcDI, pues, asumiendo su condición cognitiva, muchas veces se subestima su capacidad de poder expresar sus opiniones y cómo estas, también pueden ser insumos cualitativos para el diseño de un plan de trabajo que contemple necesidades de apoyo significativas a la hora de hablar de CdV.

Un importante resultado para el fortalecimiento de la CdV emerge desde la rama de las artes escénicas, a partir de las evidencias de la literatura que señalan que el teatro como CENF fomenta el pensamiento divergente (Artola, et al., 2012; Guilford, 1980) y su conocimiento, el que, de acuerdo con Kedrayate (2012) se transmite a través de la observación y la imitación en espacios comunitarios. De esta manera se genera una forma particular de aprendizaje y conocimiento, que está inmerso en un conjunto

de artefactos culturales, maneras de hablar, historia cultural y relaciones sociales que nutren el aprendizaje de las personas (Henning, 2004 en Martín et. al., 2012). Así, la creación colectiva teatral adquiere un carácter participativo de una comunidad de práctica, que implica la participación en un sistema sobre el cual las personas comparten el entendimiento de la actividad en conjunto y lo que eso significa en sus vidas y para sus comunidades (Vásquez, 2011; Wenger, 2001). Esta práctica colectiva contiene variadas disciplinas enfocadas en la creación teatral con un propósito común, y que buscan el bienestar social de esta a través del arte y de las relaciones que se establecen entre participantes, desarrollando así un sentimiento de pertenencia al colectivo y una mejora en su propia CdV, que implica una mirada amplia al integrar las dimensiones relevantes en el desarrollo y vida de las personas (García, 2019; Schalock et al., 2019).

De esta manera, siguiendo a Romero-Rojas (2021), cuando el teatro ingresa al mundo educativo vuelca su propia especificidad al servicio del quehacer pedagógico. Lo mismo concluye Sedano (2019), señalando más específicamente que el Teatro Aplicado en Educación (TAE) es la disciplina que centra el proceso de enseñanza y aprendizaje en la construcción sociocultural en que se desarrollan las actividades, lo que la sitúa como una pedagogía y un área de investigación dentro del Teatro Aplicado, enfocada en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva teatral, se nutre la percepción del aula, del rol docente, de las dinámicas relacionales entre sus participantes y del contexto en el que la acción pedagógica ocurre, mejorando así la calidad de vida de las personas independiente de su condición (Prendergast y Saxton, 2009; Motos y Ferrandis, 2015).

Considerando el contexto local chileno, surge entonces la necesidad de fortalecer el aprendizaje que entrega la práctica teatral como CENF, a través de la participación comunitaria en el sistema de actividad creativa, donde se comparten vivencias y significados sobre lo que se está haciendo, levantando su voz como agentes activos y relevando lo que la práctica teatral significa para sus vidas y sus comunidades (Martín et. al., 2012).

De esta manera, el objetivo de este estudio es comprender, en primera persona, los significados de PcDI jóvenes y adultas, sobre cómo su participación en una compañía teatral, aporta en mejorar su CdV.

Metodología

Tipo de estudio: cualitativo, descriptivo y exploratorio. Desde un paradigma interpretativo permite acercarse y conocer, en primera persona, las creencias y significados que un grupo de personas jóvenes y adultas con DI tiene respecto a cómo el teatro aporta en mejorar su CdV.

Descripción de participantes:

Para el siguiente estudio se escogió una muestra intencionada y por conveniencia. Se realizó un análisis de contenido y la muestra intencionada y dirigida, se realizó de acuerdo

a criterios preestablecidos, guiados por el marco teórico previo sobre el problema y con base en evidencias empíricas para la definición de criterios de inclusión y exclusión (Sisto, 2008). Ver Figura 1.

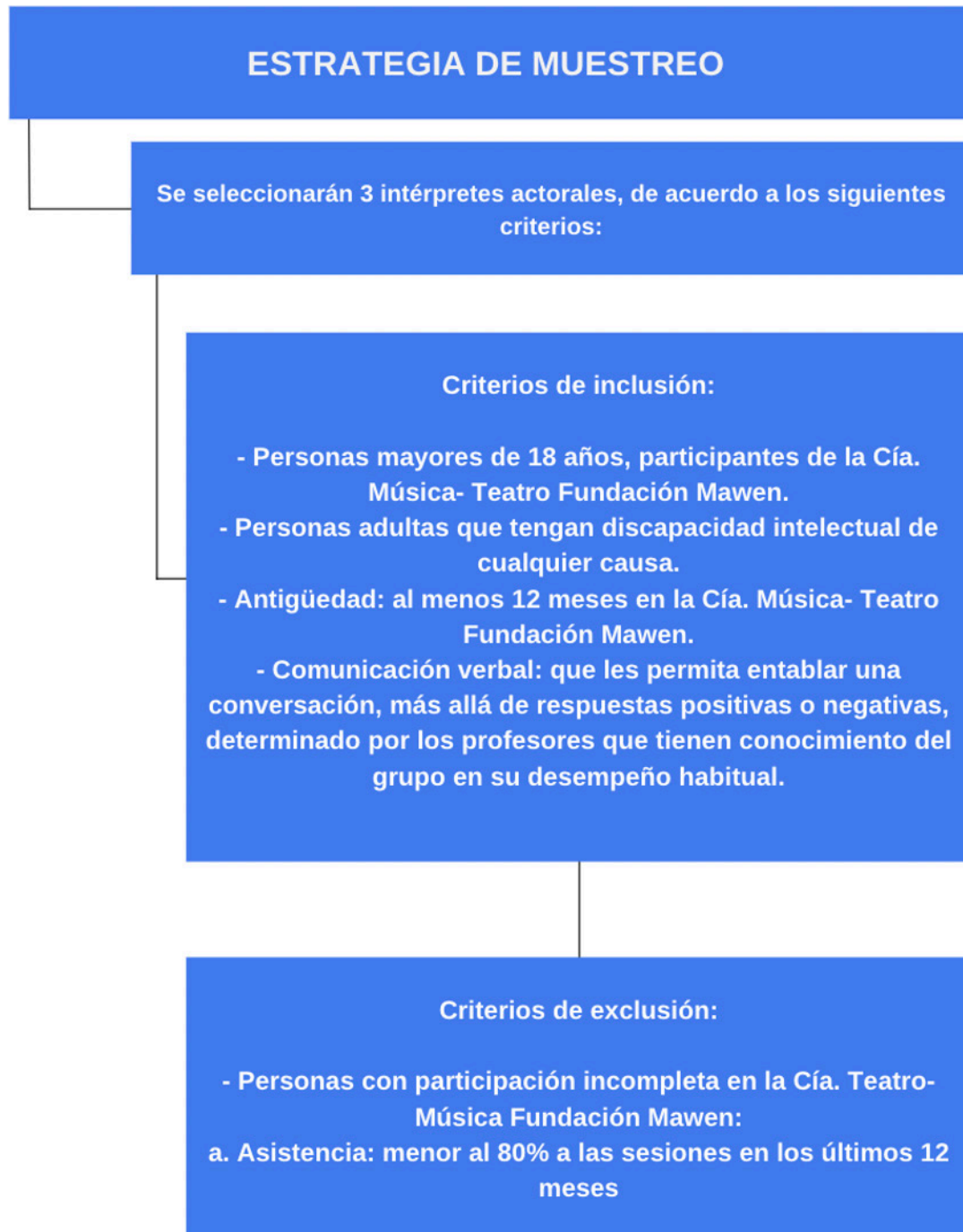


Figura 1: Descripción participantes y criterios de inclusión

Se obtuvo una muestra por conveniencia de tres artistas de teatro con DI, mayores de 18 años, que participan de forma sistemática dos veces por semana de la Cía Música-Teatro de Fundación Mawen. La muestra proviene de distintas comunas de la Región Metropolitana, Santiago de Chile y poseen diferentes experiencias formativas, rango etario y ocupaciones actuales.

Técnicas de recolección de datos:

Se construyó una entrevista semiestructurada que permitió la observación, análisis e interpretación de datos (Flick, 2004; Vasilachis, 2006). A continuación se detallan las técnicas de producción de datos utilizadas (Figura 2).



Figura 2: Técnicas de producción de datos

La entrevista se elaboró con el propósito de indagar en datos que pudieran referir a los ejes identificados en torno al objetivo del estudio: (1) los significados espontáneos del grupo de participantes en torno a su propia calidad de vida; (2) cómo influye/aporta el teatro en su calidad de vida; (3) conocer sus significados y la comprensión en torno a las dimensiones de calidad de vida (Verdugo, 2012). Para llevar a cabo lo anterior, de forma operacional, se contemplaron los aspectos relacionados con: (a) una fase-inicio para la recolección de datos sociodemográficos; (b) una fase-desarrollo con preguntas dirigidas e indagatorias acorde al objetivo de investigación; y (c) fase-final y cierre con preguntas dirigidas e indagatorias para ofrecer al grupo de participantes la posibilidad de hablar de lo que consideran más importante. Durante las entrevistas se mantuvo un espacio de confianza y seguridad, donde se explicita la posibilidad de dejar de participar en el momento en que fuera necesario. Cabe destacar que el audio de la conversación fue grabado para su transcripción y posterior análisis.

Recolección de datos:

Se realizó una entrevista individual semiestructurada para la muestra (2 mujeres y 1 hombre). Cada instancia fue de 60 a 90 minutos respectivamente. Cada conversación fue mediada por un profesional con experiencia y especialización en estudios de la performance, teatro aplicado, desarrollo cognitivo y metodología cualitativa. Las preguntas fueron elaboradas a partir de la definición de CdV descrita bajo el modelo multidimensional de Verdugo y Schalock (2012). Durante las entrevistas, se generó y mantuvo un ambiente relajado y de confianza, para que los participantes sintieran que podían hablar con libertad.

Aspectos éticos:

Se consideraron resguardos de confidencialidad con el grupo de participantes. Además se elaboró un Consentimiento Informado, para autorizar el uso de los datos recogidos durante el desarrollo del estudio. Dicho consentimiento está adaptado con normativa de lectura fácil (García, 2011), para quienes no sean lectores independientes y quienes requieran de la mediación de otra persona adulta (familiar/tutor), que oriente la lectura y comprensión de dicho documento (Ver anexo 1).

Análisis de datos

Las entrevistas se analizaron con el programa ATLAS.ti. 23. A través de este último, se definieron códigos emergentes (Stake, 1998), caracterizados por rescatar de manera literal los discursos de participantes. Estos se concentraron en códigos conceptuales (Stake, 1998) y en ejes que estructuran el análisis, que surgen de agrupar ideas similares expresadas, utilizando sus propias palabras y experiencias para crear el concepto. A continuación se presentan las categorías y códigos elaborados a partir del contenido y objetivos de las entrevistas (Ver Tabla 1).

Tabla 1 “Categorías, códigos y contenidos en torno a los objetivos”

Categorías	Códigos	Contenidos (relación a los ejes identificados)
I. Sentirme feliz y con orgullo	<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad en sí mismo/a - Tener una red de confianza - Sentirse orgullosa/o del propio trabajo - Hablar de las propias emociones 	<ul style="list-style-type: none"> - Significados espontáneos del grupo de participantes en torno a su propia calidad de vida -Cómo influye/aporta el teatro en su calidad de vida -Conocer los significados y comprensión de los/as participantes entrevistados en torno a su calidad de vida
II. Mi propio futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Autocuidado - Ser más autónoma/o que nunca - Lo que quiero para mi - Aprender a desarrollarse 	
III. Mis relaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Tener una pareja - Trabajo en equipo - Sentirse acompañada/o 	
IV. Necesitar ayudas	<ul style="list-style-type: none"> - Un lugar donde puedo vivir - Dispone de apoyos que necesita - Tener acceso a las cosas 	
V. Inclusión social	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptar a las personas que tienen una condición de discapacidad - Comprender la situación de nuestro país 	
VI. Mis derechos y decisiones	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar mis propias decisiones - Asumir desafíos - Derechos Humanos - Roles sociales 	

I. Sentirme feliz y con orgullo:

Esta categoría se comprende como la capacidad que tienen las personas para vivenciar la satisfacción personal, los sentimientos, seguridades e inseguridades, situaciones de ansiedad, orgullo, la motivación y el comportamiento vinculado consigo mismo/a y en relación a las demás personas. Para el presente análisis se asocian a dicha categoría el bienestar emocional aspectos como la seguridad en sí mismo/a, tener una red de confianza, sentirse orgullosa/o del propio trabajo y hablar de las propias emociones.

En cuanto a la seguridad en sí mismo/a, una de las entrevistadas alude a su experiencia de vida, reconociendo sus significados y sensaciones subjetivas a la hora de identificar que otros sujetos sienten atracción por ella.

“...O sea, si hay algún chiquillo que dice que yo le gusto para ser su polola, prefiero que me lo diga directamente y no por una tercera persona... Sí, no que le pidan ayuda a las demás personas, porque eso es un momento personal. Como tú me enseñaste y la Maca también me han enseñado” (Entrevistada 1, 141- 148).

Esta cita refiere a que logra identificar que otras personas sienten atracción por ella, otorgándole un estatus de mayor empoderamiento, donde se siente más segura, su autoestima aumenta y es enfática en expresar lo que desearía en relación al tema relaciones de pareja. Por otro lado, refiere que este tipo de situaciones son de índole personal y emerge implícitamente la dimensión de lo público y lo privado, asociándolo a procesos personales de aprendizaje y formación que pueden ser aplicados a su vida diaria.

Se identifica que tener una red de confianza y sentirse orgullosa/a del propio trabajo, son aspectos que el grupo de participantes refieren que nutren su propio desarrollo y bienestar emocional, aumentando sus niveles de seguridad, estabilidad, ambientes positivos y significativos. En sus relatos se logran identificar personas, grupos de pares y ciertos contextos que enriquecen su propio autoconcepto, haciendo referencia directa al aporte que el teatro ha tenido en su calidad de vida.

“Sí, me siento segura con mi rol como actriz. Sí. O sea, yo ya lo tengo más fuerte (mi cuerpo) y me siento más segura de las cosas que hago. Me siento con más seguridad. Si tengo alguna duda, lo soluciono conversando con algún profesor o con una profesora... Bueno, anteriormente yo era muy tímida en la compañía. Eh... bueno, entonces gracias al teatro me ha... me ha ayudado a sacar esa timidez, obviamente, a expresarme a sacar la voz... La verdad que yo no me siento nerviosa, me siento segura, porque me estoy proponiendo este desafío de a poco a poco, cachay. Entonces estoy empezando recién a hacer una actriz profesional, entonces, no, no me han dado el motivo como para ponerme más nerviosa... Sí y a mí que me gusta, los desafíos nuevos. Lo he sabido manejar con naturalidad y con mucha fuerza. Por ejemplo, en un momento que tenemos que ensayar yo lo digo con mucha energía, lo digo con mucha potencia por ejemplo... Cuando actúo me hace sentir bien, me siento cómoda, me siento tranquila, relajada. Primero fue feliz y luego orgullo... porque me siento orgullosa de mi trabajo... Por ejemplo, también en una opinión personal, personal o una situación personal que me ha pasado en la vida, es cuando se me va un ser querido y de repente, en medio del ensayo o en medio de la función justo me nada me da pena y nerviosismo porque me pongo a llorar, empiezo a sudar, me tiritita la pierna... Sí, y lo fome es que a veces, en teatro por ejemplo, una de mis emociones es muy intensa y yo ya no la puedo frenar, que es la rabia. O sea, cuando la rabia... cuando yo tengo rabia, me viene con mucha intensidad y digo cosas que no quiero decir. No lo puedo... no lo puedo frenar. Y la estrategia que yo hago es tomar agua, de respirar, respirar hondo o contar hasta diez. Pero no hay caso. La rabia y el nervio no lo puedo controlar” (Entrevistadas 1 y 2, 561- 658).

Los significados de las participantes sobre estos aspectos tienen consecuencias positivas en ellas mismas, de tal forma que en sus relatos se puede interpretar que el teatro aporta e influye de manera importante en sus vidas, siendo capaces de reconocer ciertas emociones que han mejorado, como la timidez por ejemplo, y otras sensaciones de frustración y rabia que han sido más complejas de manejar, no obstante se evidencian algunas estrategias que les han permitido poder no sólo reconocer y/o manejar sus emociones, sino que sobre todo poder expresarlas en un espacio de confianza y contención con sus círculos más cercanos. Pese a presentar ciertas dificultades prácticas y técnicas a la hora de desarrollar su trabajo como intérpretes, se identifican valoraciones relevantes

como el asumir ciertos desafíos voluntarios en el oficio teatral; incluso asignándole un valor y rótulo “profesional” al desarrollo de su trabajo. Por último, respecto a hablar de las propias emociones, uno de los entrevistados refiere que para él es algo complejo hablar de bienestar emocional, no porque no posea cierta familiaridad con el concepto, sino que más bien tiene relación con poder expresar lo que siente y con sentirse bien en relación a ciertos aspectos personales recientes, a su relación con otras personas que lo hacen conectar de forma directa con su propia emocionalidad.

“...Yo pienso como de físico, como de como de... de estar bien, de algo...con la emoción. Es como sentirse bien. La emoción produce eso muy lindo, de botar las emociones y como que da vida...Cuando nació mi sobrino, puta, salte de alegría, feliz así. O cuando sufrió mi perra. Entonces me puse mal, como de pena, porque está viva, pero tiene una patita. mala. Tanta cosa muy bonita como de la alegría, el enojo, la alegría. Y eso me gusta harto. Siempre mi mamá me dice: tú eres muy muy bueno, porque sientes emociones en ti y en los demás. Como por ejemplo, yo veo a mi profesor y amigo Víctor Romero, yo miro la mirada y digo: qué piensa el Víctor. ¿estará con pena, con alegría o estará enojado? Yo miro. Y cuando yo me pongo enojado digo: ¡oh, me equivoqué! Es mucho más fuerte en las emociones” (Entrevistado 3, 450- 457; 580-593).

En ese sentido, entiende por el concepto bienestar emocional la acción de poder estar bien consigo mismo y lo relaciona con aspectos fisiológicos (sentirse bien, botar las emociones, vínculo con su cuerpo, etc). Si bien hay una comprensión general del concepto, su nivel de establecimiento de relaciones apunta a “sentir las emociones”, tener la experiencia de poder expresarlas de forma libre, llegando incluso a reconocerse como una persona empática, que no solo logra sentir sus propias emociones, sino que además reconoce y percibe lo que un otro siente y le ocurre. Esto le ha permitido incluso llegar a establecer ciertas preguntas de cómo podría sentirse un otro, por medio de la percepción e interacción activa y atenta.

II. Mi propio futuro:

Se define esta categoría como la capacidad que las personas tienen para ir desarrollando y/o adoptando nuevas ideas o formas de pensamiento, creencias en torno a su plan de vida, que además se vinculan con formas de relacionarse, comportamientos, intereses, etc. Esta categoría refiere al autocuidado, ser más autónoma/o que nunca, lo que quiero para mí y aprender a desarrollarse.

En relación al autocuidado y a ser más autónoma/o que nunca, una de las participantes manifiesta sentirse bien al poder desarrollar actividades de la vida diaria de manera responsable y competente.

“Sí. Y te cuento altiro, que el Rut fue lo primero que me aprendí y también la fecha de mi nacimiento... Sí, la regaloneo. Juego con ella. Duermo con ella también, le doy comida. También me dedico a ayudar a la casa a lavar la ropa, a colocar la mesa para el almuerzo, el desayuno y la once. Me ducho, pongo la mesa, les doy comida la Brisca y la Sofi. La verdad es que pa’ mí ha sido súper bacán. O sea me he sentido super bien en eso, me ha gustado mucho aprender a vivir sola. En cómo se ocupa la lavadora, a cómo

colgar la ropa...Si, por ejemplo, los remedios que yo tomo desde chica, yo antes no sabía tomármelo sola, pero mi mamá y mi papá me enseñaron y después lo aprendí contigo. De ahora en adelante lo hago siempre sola. Si me gusta, me fascina, me fascina mucho”. (Entrevistada 1, 44- 240).

Esta cita permite identificar que la participante siente que posee las oportunidades y competencias personales para desarrollarse de manera autónoma e independiente en las actividades de la vida diaria, llegando incluso a atribuirle un valor emocional y afectivo a sus logros, principalmente al aprendizaje vinculado a la vida independiente (aprender a lavar la ropa, es responsable de cuidar a sus mascotas, toma su medicación de forma independiente, etc). En sus respuestas se visualiza que maneja información práctica y funcional como sus datos personales, lo que podría en un futuro ser una buena herramienta y estrategia de comunicación para un posible proceso de inclusión laboral. Sus respuestas dan cuenta de un buen desarrollo de su conducta adaptativa, es decir que puede responder a circunstancias de la vida diaria sin mayores dificultades.

Por otro lado, hay una coincidencia en cuanto a los significados reportados por el grupo de participantes, principalmente en relación a aprender a desarrollarse y a la identificación de lo que quiero para mí, donde de forma común refieren haber encontrado en el teatro un espacio de desarrollo personal que impacta en sus vidas, como una valoración positiva, ya sea en la toma de diferentes decisiones, como en los distintos logros alcanzados en el tiempo. Uno de los participantes hace énfasis en cómo este espacio le permite proyectarse y generar un plan individual asociado a sus preferencias.

“Eso estoy pensando, pero aún no tengo las herramientas. Me proyecto como ayudando a los alumnos y a los profesores jefes a hacer teatro a los alumnos. De hacer música con los profesores también ahí. También me gustaría el fútbol, pero aún no lo tengo claro, pero el teatro y la música, sí, cómo yo ayudo a los alumnos y a los profesores. Como ahora que yo estoy acá en la pantalla y viene alguien de México, o una persona que va a España, o como una persona de acá en Chile, en Santiago viendo la obra y diga: ¡Ah! él me gusta, tiene que trabajar conmigo como artista. Me ayuda a ser como autónomo, como autonomía, autonomía del teatro, como ya: ¡tengo que estudiar! Ahí tengo que estudiar mucho, para hacer mi sueño y dedicarme y practicar todo el rato eso para tomar decisiones y para ser feliz en mis cosas, y trabajar en las cosas que me gusta ser el futuro. El teatro me ayuda en eso, siendo actor, por ejemplo. También a tomar otras decisiones. Por ejemplo, lo que tengo que manejar: digo quiero dormir o voy a estudiar teatro. Y digo: ¡no, teatro! no voy a dormir ahora. En eso me ayuda mucho el teatro, a tener un plan y así ser más grande. Calidad de vida, como dije al principio, cómo ser más responsable. Dedicarme 100% a estudiar, por ejemplo, yo me acuerdo de mis compañeros y dicen: quiero ser famoso o salir en la tele. Y digo, primero deje de pensar en ser famoso, primero estudia y dedícate de eso y ahí puedes soñar en llegar a la tele. Pero no como decir ¡Ah! quiero hacer esa cuestión y no llegas” (Entrevistado 3, 234-329)

En sus relatos se logra identificar un claro reconocimiento de cómo el teatro ha influido en su vida, llegando a impactar de manera significativa. Por otro lado, el participante relaciona sus intereses con una clara planificación de metas, logros y objetivos, pudiendo

incluso desarrollar habilidades propias de un pensamiento hipotético inferencial, logrando formular preguntas que le permiten valorar positivamente una proyección formativa con un rol pedagógico y social en el campo teatral, pudiendo impactar en el desarrollo de otras personas.

Así mismo, se logra identificar que el aprender a desarrollarse, el ser más autónoma/o que nunca y la identificación de lo que quiero para mí, van de la mano de la construcción de un plan de vida claro, acorde a las propias preferencias, con las cosas que se pueden llegar a realizar de manera autónoma e independiente. Así lo expresa con énfasis otra de las participantes, otorgándole un valor emocional y de satisfacción personal por el logro.

”Por ejemplo, mira yo en la compañía, cuando viajamos de gira, ya no voy acompañada de los papás. Ha sido bacán, súper bacán, porque en el fondo eso es lo que he logrado, me han desafiado a nuevos desafíos y nuevas metas. Por ejemplo, una meta que yo logré con el taller, en la gira al sur y a Barcelona, fue hacer mi maleta, preparar mis remedios, elegir mis cosas personales... Para mí fue bacán, porque como te digo, yo había viajado antes en avión con mi papá, pero nunca lo había hecho sola. De hecho me estaba proponiendo con mi familia ahora en estos días ir a viajar, viajar sola a Puerto Montt a ver a mis primas... En eso me ha ayudado eh... bueno, en esto de ser más autónoma que nunca, de ser... que yo sea más autónoma, más independiente. En eso creo que me ha ayudado porque la verdad es que yo antes no me lo había propuesto... Por ejemplo, la compañía de teatro, el aporte de la música y de los actores, me han ayudado a saber ordenarme. Me refiero a saber en qué momento tengo que decir mi paya por ejemplo, o cuando tengo que tocar el platillo, o ahora que soy actriz voy a saber cuando decir mi texto... Eh... aprender a desarrollarme a... aprender a cómo ser una verdadera actriz y a saber qué texto decir” (Entrevistada 1, 254- 464).

Los significados de la participante sobre estos aspectos tienen consecuencias positivas en su vida, de tal forma que en sus relatos se puede interpretar el impacto y trascendencia que tuvo en algún momento un taller de teatro en particular, que le permitió adquirir mayores niveles de autonomía e independencia, por tanto mejoró la dimensión de calidad de vida denominada desarrollo personal. Es la propia participante, que en primera persona realza su voz para transmitir que se siente segura y orgullosa de sí misma, con las cosas y acciones que puede hacer en el futuro, sintiéndose más autónoma que nunca, tanto dentro del espacio teatral como en la vida diaria. Para ella el teatro ha proporcionado un espacio de crecimiento y de formación personal, donde es posible asumir y plantearse metas, objetivos e intereses personales.

“Lo que yo quiero para mí... uno mismo, porque no se puede ser igual a todos, a tus compañeros, o amigas o amigos, porque son diferentes...eh.. puedo hacer mis cosas sola po, no solamente que los demás me ayuden” (Entrevistada 2, 411- 417).

En este caso, cabe destacar el énfasis que una de las entrevistadas hace en cuanto a desear algo, también comprendido por ella como lo que yo quiero para mí. En ese sentido, al hablar de desarrollo personal, expresa cierto nivel de familiaridad con el concepto,

compartiendo significados en torno a la posibilidad de decidir, tener preferencias y oportunidades de desarrollo; asignándole un valor a la diferencia desde una perspectiva de derecho, que tiene relación con la importancia y necesidad de adquirir niveles de autonomía e independencia.

III. Mis relaciones:

Se comprende dicha categoría como la manera en que podemos establecer vínculos o relaciones entre dos o más personas, que muchas veces se asocian a sentimientos, emociones, espacios colaborativos de trabajo, etc. Esta categoría se relaciona con tener una pareja, el trabajo en equipo y el sentirse acompañada/o.

En cuanto a tener una pareja y sentirse acompañada/o, el grupo de participantes alude a sus experiencias de vida, reconociendo sus significados y sensaciones subjetivas a la hora de identificar el interés por iniciar una vida o relación de pareja. Uno de los entrevistados hace énfasis en su deseo de buscar una mujer, sin embargo se evidencian ciertas contradicciones en su relato, dado que si bien plantea su deseo por establecer una relación, también plantea que es consciente de que debe esperar a que el amor simplemente llegue en su debido momento.

”La verdad estoy soltero... me gusta, pero yo siempre le digo a mis papás, que estoy viejo y 28 años y yo realmente soy joven, pero siempre como quiero tener una pareja de 28 años, es mucho años para tener una pareja. Pero realmente soy joven y no tengo que apurarme en buscar a una mujer. Tiene que llegar no más el amor” (Entrevistado 3,130-138)

A partir de su relato se interpreta que presenta claridad respecto a su situación actual, vinculada a establecer y/o mantener relaciones más íntimas, de pareja. Expresa que le gusta estar soltero, es decir emerge una valoración positiva de sus tiempos y su juventud, no obstante se proyecta en un tiempo futuro al poder compartir su vida con otra persona.

En cuanto al trabajo en equipo, una de las entrevistadas alude a sus experiencias de vida dentro de su Compañía Música- Teatro, reconociendo sus significados y sensaciones subjetivas a la hora de identificar que el grupo de teatro le genera mucho placer, dado que dispone de un lugar y espacio para desarrollar habilidades interpersonales y una noción de colectividad y colaboración, reforzando además su propio sentido de pertenencia.

“...”Sí, me fascina demasiado, porque, como te digo, siento que hay más apoyo, más confianza entre nosotros, como un trabajo en equipo. Me ayudó a conocer personas, a compartir, haciendo amigos. En eso me ayudó mucho el teatro... porque debes confiar en tu compañía también y en tus profesores y en saber cómo estoy, proponiéndote esta meta, o los consejos que te dan los profesores y profesoras. He aprendido a estar más segura. He podido expresarme con libertad, todo lo que siento, si siento pena o si estoy nerviosa; lo converso con cualquiera de mis profesores, o si mis profes tan ocupados, lo converso con algún amigo... Sí. O sea, yo ya me siento más segura de las cosas que hago. Me siento con más seguridad. Si tengo alguna duda, lo soluciono conversando con algún profesor o con una profesora...me ha dado la oportunidad de expresarme

libremente, lo que siento. Si siento pena o nervio. Me ha podido dar la seguridad que lo puedo conversar contigo como profesor o con algunas de mis amigas... Sí, sí, lo he tenido con mis amigas y con la profe Vale, con el profe Victor Matamala y contigo también. De los profes que están trabajando en la compañía me refiero, porque la mayoría de mis compañeros me escuchan, me entienden. Me ayudan a calmarme cuando cuando yo no lo puedo frenar. Me he sentido importante en la compañía de teatro, porque como te digo, he aprendido mucho. No me siento presionada, me siento acompañada. Nadie me ha recriminado, nadie me ha criticado y eso es todo maravilloso para mí, porque la verdad es que donde yo iba antes, me pasaba todo lo contrario, o sea, tenía un poco de ambas: lo pasaba bien y me criticaban” (Entrevistada 1, 543-617).

En su relato identifica que el teatro aporta e influye de manera importante en su vida, apelando específicamente a las relaciones de confianza y respeto entre sus pares y sus profesores. Hace énfasis en reconocer en ese espacio un lugar propio, identitario, donde no se siente recriminada ni reprimida, sino que más bien se siente acompañada, pudiendo establecer relaciones estables y sentirse querida, con la capacidad de poder conversar diferentes temas de manera libre. La participante reconoce de manera consciente este lugar como su espacio de participación, donde se siente acompañada, donde le atribuye un valor emocional que le genera orgullo y que aporta a su desarrollo personal.

Al preguntarles sobre qué entienden por relaciones interpersonales, el grupo de participantes lo relaciona, en términos generales, con poder establecer y/o mantener un vínculo con la gente, ya sea con amigos/as o con su propia familia. Sin embargo, una de las participantes instala dos niveles dentro del ámbito relacional: un nivel personal y un nivel laboral.

“El relacionarme en el escenario con mis compañeros de trabajo. Tener claro que hay dos partes. Una parte no solamente con las amigas y amigos en lo personal, sino también adentro del escenario, porque en el escenario también hay que ayudar, hay que cooperar, hay que hacer muchas cosas en teatro, como un trabajo, equipo, somos una familia como decimos en la compañía” (Entrevistada 2, 524- 548).

Destaca la valoración consciente y compleja que la participante hace en torno al reconocimiento de los diferentes niveles que puedan existir a nivel relacional. Para ella el teatro es un trabajo, que le ha permitido establecer una manera de vincularse con sus pares de forma profesional, pero a su vez también es un espacio de socialización donde puede expresarse de forma libre llegando a establecer amistades. Ambas perspectivas contienen la toma de conciencia del trabajo en equipo y de colaboración que se genera en dicho espacio, llegando incluso a reconocerlo como una gran familia.

IV. Necesitar ayudas:

Se define esta categoría como las posibles aspiraciones que las personas pueden tener y/o requerir para una óptima calidad de vida. Esta categoría se vincula con tener un lugar donde poder vivir, disponer de los apoyos que necesito y a tener acceso a las cosas.

En relación con poder tener un lugar donde poder vivir y tener acceso a las cosas, el grupo

de participantes coincide en que estos aspectos materiales les permiten tener acceso a una vida más cómoda. Destaca en particular el relato de un participante, donde hace énfasis en las propias posibilidades que tiene:

“Si yo vivo en la comuna La Reina... pero la mayoría de las veces voy a la casa de mi papá. Eh... la verdad tengo... Eh.... muchos Eh.... no sé cómo decir la palabra, pero como privilegio de tener como una casa donde vive mi mamá y otra parte que está viviendo mi papá, tengo las dos casas donde yo puedo vivir seguro” (Entrevistado 3, 99-102).

Su relato permite identificar la valoración positiva respecto a tener un lugar donde poder vivir, pero destaca el nivel de conciencia que posee a la hora de establecer la relación de cómo los aspectos materiales para él son suficientes, llegando incluso a reconocerse como una persona privilegiada de tener dos casas, que le permiten no sólo vivir, sino que sobre todo contar con un espacio confortable y seguro, teniendo lo necesario para tener una vida más digna.

Otra característica que es común entre el grupo de participantes, tiene relación con el reconocimiento de que a lo largo de sus vidas y en la actualidad han contado con ciertos apoyos, en algunos casos apoyos técnicos, que han permitido un mejor y mayor desenvolvimiento y desarrollo de su calidad de vida. Desde esa perspectiva, destaca una de las participantes que hace alusión a lo importante que es disponer de los apoyos que necesito para lograr mayor funcionalidad en las actividades de la vida diaria.

“Ahora, por ejemplo, estoy haciendo terapia con Francisco Flores, que es mi kine, que me hizo clases de natación. Y también me enseñó a bucear, a bombear y a dosificar. Yo lo entiendo como que uno tiene que autocuidarse, a tener derecho a la salud, a poder hacer sus actividades po, tranquila y que no hacerlo en la calle. En el fondo que uno tenga una vida más cómoda. A mi me gustaría con la plata que he ganado en teatro, y que he podido ahorrar, me gustaría poder trabajar, poder trabajar y armar mi propia vida, armar mi propia familia. Ese es mi mayor desafío. Y también otro desafío que me estoy proponiendo es aprender a manejar un auto o una camioneta...” (Entrevistada 1, 151-153; 894-897).

Se puede interpretar que la participante establece una valoración positiva y muy significativa a la hora de recibir los apoyos técnicos que necesita para su desarrollo funcional y consciente en las diferentes actividades que pueda llegar a desarrollar. Por otro lado, reporta de forma enfática que con el dinero que ha ganado haciendo teatro ha podido ahorrar, lo que le permite proyectarse a mediano o largo plazo comprar las cosas materiales que en un futuro podría llegar a necesitar.

“También estoy trabajando como actriz de la compañía y mi mamá me llamó y conversamos un rato y me dice: Jesu, esta plata es tuya, el Víctor te la pasó para ti. Si tú, que si tú quieres aportar algo bueno, no tengo ningún problema, feliz que yo aporte, pero me dice es tu plata. También estoy trabajando en el College UC, pero no puedo ir porque me dieron permiso para faltar en el trabajo en la pandemia. Yo lo disfruto porque uno: me pagan, dos: me traen regalos, tres: tengo una reunión por Zoom” (Entrevistada 2, 815-817; 289-292)

A partir del relato de la participante, se revela lo importante que es para ella poder contar con un espacio de desarrollo personal, dado que eso le otorga bienestar económico y aspectos materiales para una vida más confortable. Por otro lado, se refleja su conciencia de que el teatro es también un espacio de desarrollo laboral y que ha ayudado a darle valoración económica a su trabajo, con mayor conciencia de que el dinero es suyo y no de una tercera persona, pudiendo incluso llegar a ahorrar.

V. Inclusión social:

Esta categoría se define como una dimensión que permite sentirse parte de una comunidad y de un entorno, pudiendo relacionarse independiente de alguna condición en particular, con igualdad de oportunidades. Para el presente análisis se asocian a dicha categoría las ideas de poder aceptar a las personas que tienen una condición de discapacidad y el poder comprender la situación de nuestro país. En cuanto a aceptar a las personas que tienen una condición de discapacidad, el grupo de participantes refiere de manera más o menos similar a sus propias experiencias de vida, coincidiendo en que la inclusión tiene relación con poder reconocer a un otro, sin importar el contexto ni la condición en particular y que es la sociedad quien debe generar un cambio de enfoque. Destaca el relato crítico de uno de los entrevistados que alude a su experiencia de vida, reconociendo sus significados a la hora de identificar cómo ha vivido personalmente la inclusión.

“La inclusión es que uno tiene que aceptar a la persona que tiene con esa condición, con una discapacidad; y social que es toda la gente, que es todas las personas. El concepto mío, de inclusión social, pienso que es como que hay que estudiarlo para trabajar sobre la inclusión social. Por ejemplo, una persona que tiene síndrome de Down o una persona que es diferente puede hacerlo, tiene hartos derechos de hacerlo. Y eso ayuda mucho a la inclusión social. Para mí, la inclusión social es cómo ayudar a las personas que son diferentes” (Entrevistado 3, 436-437; 519-528).

Esta cita tiene relación con el nivel de percepción en cuanto al rechazo y/o discriminación, con el nivel de valoración social que las personas pueden establecer respecto a “lo diferente” y cómo eso impacta en el uso de entornos y espacios comunitarios, con la participación y la accesibilidad para todas las personas, no tan sólo pensando en poder generar una sociedad más inclusiva o equitativa, sino que también con mayor conciencia de que debe existir para aquello un cambio estructural que contemple una mirada más amplia del concepto de reconocimiento, en diálogo con la noción de redistribución para la justicia y participación social. En ese sentido, también destaca el relato de una participante que vincula el concepto de inclusión y de aceptar a una persona que tiene una condición de discapacidad con su entorno de máxima confianza, haciendo énfasis en la manera de relacionarse y vincularse.

“...En el relacionarme con mis compañeros de trabajo... con el trabajo en equipo que tenemos, cuando hacemos la obra de teatro Cactus y la obra nueva que estamos haciendo nosotros... entonces a veces cuando llegan todos y llegan para poder saludarse, se desconectan y a mí me dejan de lado... porque en el teatro yo también aporté un granito de arena para que todos estemos felices” (Entrevistada 2, 602- 606).

Se interpreta que la participante, si bien logra establecer relaciones y sentirse parte de un equipo de trabajo, en ciertas ocasiones se siente excluida de su grupo de pares. Por otro lado, le otorga a su relato un valor emocional donde emerge la sensación de no ser visible para otras personas. Su reflexión apunta a que es en el contexto teatral donde también pueden existir ciertos roces en las relaciones interpersonales y/o diferencias, que muchas veces son propias de cualquier grupo humano, sin embargo eso no excluye el sentido de pertenencia que siente y la conciencia del aporte personal que puede realizar entre sus pares. Para ella el teatro influye en su calidad de vida, valorando que su trabajo contribuye a la compañía de teatro, llegando a establecer la metáfora del granito de arena, como algo que ella aporta para estar más feliz.

El poder comprender la situación de nuestro país, es un aspecto que el grupo de participantes refiere que nutre su propio desarrollo y mejora sus niveles de conciencia, aumentando sus niveles de participación y de libertad de expresión. En particular, una de las participantes pone énfasis en que logra identificar lo importante que ha sido para ella contar con espacios formativos y de discusión crítica en torno a la situación de su país, haciendo referencia directa al aporte que el teatro y su compañía han tenido en ese aspecto.

“Por ejemplo, el teatro me ha ayudado a comprender las situaciones de nuestro país y de nuestra ciudad, porque si hay alguna persona me pregunta qué está sucediendo en nuestro país y en otras ciudades, yo se lo puedo contar en profundidad y más fácil, porque como te digo esto ha sido una gran experiencia y un gran desafío. Me han ayudado a comprender la situación de nuestro país y de nuestra ciudad. Ya cuando nuestro presidente se puede equivocar en algunas situaciones nosotros no expresamos manifestándonos o con caceroleo. Me han ayudado en informarme mejor en las noticias, o con ustedes en los talleres y en la misma compañía, porque hemos conversado también de esos temas, del derecho, el trabajo, del derecho a la vivienda, el derecho a comer, a contar con la red de apoyo para aprender a desarrollarme. Votaría por un presidente más honesto y que sea más... más consciente de lo que se está proponiendo para el país, porque como te digo hemos ido a votar también como compañía, como un grupo de la Fundación Mawen. Hemos ido con la misma compañía y con la misma familia también” (Entrevistada 1, 705- 1097).

Los significados de la participante sobre estos aspectos tienen consecuencias positivas en ella misma, de tal forma que en sus relatos se puede interpretar que el teatro aporta e influye de manera importante en su vida, dado que sus respuestas reflejan que ha aprendido cosas que le interesan y la motivan, donde reconoce puntualmente que ha logrado desarrollar su pensamiento, con una mayor conciencia social. Se evidencia en su relato haber comprendido la situación actual de su país, participando en conversaciones con otras personas, pudiendo aportar, expresar y manifestar ideas u opiniones sobre derechos humanos, movimientos sociales, haciendo alusión al ‘caceroleo’ como hitos recientes de la historia de su país. También se siente parte de un lugar, relevando la importancia del trabajo en equipo, asignándole un valor y sentido de pertenencia a la compañía de teatro, como un espacio propio, que le ha permitido informarse mejor y compartir diversas opiniones.

VI. Mis derechos y decisiones:

Se define esta categoría como la capacidad y posibilidad de poder tomar decisiones, que permitan una mejor y mayor organización de un plan de vida, relacionado a ciertos principios, normas, valores y conciencia cívica. Esta categoría refiere a poder tomar mis propias decisiones, asumir desafíos, a conocer los derechos humanos y a entender los roles sociales.

En cuanto a poder tomar mis propias decisiones, el grupo de participantes comparte en sus relatos, que ha tenido a lo largo de sus vidas la posibilidad de ir adquiriendo mayores espacios de autonomía para poder tomar sus decisiones en diferentes ámbitos. Una de las entrevistadas enfatiza sobre sus prácticas y en la manera que lleva a cabo el hecho de poder decidir sobre aspectos vinculados a lo funcional en sus actividades de la vida diaria.

“Tengo y tomo mis propias decisiones en vestirme y a la hora que me quiero duchar, obviamente. Yo tomo mi decisión a qué hora quiero salir para caminar por ejemplo. Para esas cosas. Para poder crecer mejor, para estar bien” (Entrevistada 2, 446-448)

En su respuesta la participante acota lo importante que es para ella el poder tomar decisiones de forma autónoma e independiente, sobre aspectos tan esenciales como qué ropa me voy a poner, qué cosas quiero hacer y cómo las quiero y puedo realizar. Establece una valoración positiva en cuanto al beneficio que este tipo de instancias y aprendizajes trae consigo para su propia calidad de vida, relacionándolo como algo fundamental para su propio desarrollo, que le permite estar y crecer bien; de una manera digna que la reconoce como sujeto de derecho.

En ese sentido es completamente relevante poder promover una calidad de vida, que responda a las características individuales y peculiares de cada persona; a sus propias elecciones a lo largo de su vida. Así lo establece y relata otra de las entrevistadas al desarrollar las ideas vinculadas a tomar mis propias decisiones, asumir desafíos y entender los roles sociales.

“Antes era músico y ahora voy a ser actriz, porque mi profesora, la Vale, me dio a elegir. Me dijo: Maite, ¿qué prefieres? ¿Prefieres estar en la parte de los actores que en la parte de la música? Y yo decidí estar en la parte de los actores” (Entrevistada 1, 354-361).

A partir de su relato se interpreta que presenta claridad respecto a los diferentes roles que ha ido asumiendo dentro de la compañía de teatro y junto con ello poder decidir de forma autónoma los nuevos desafíos que van de la mano con adquirir mayores y nuevas herramientas artísticas en un espacio propio que la identifica.

En cuanto a conocer los derechos humanos y entender los roles sociales, otra de las entrevistadas alude a su experiencias de vida dentro de su Compañía Música- Teatro, reconociendo sus significados a la hora de identificar que en su grupo de teatro un espacio formativo y de confianza, en donde puede aprender y discutir nuevas ideas, temáticas y conceptos.

“...Bueno, porque los derechos humanos yo lo he visto con la compañía. Por ejemplo, está el derecho de la salud, en la educación, la alimentación, de la expresión libre. Los derechos humanos... yo creo que sí son importantes, porque.... porque los derechos humanos uno los tiene que respetar. Respetar a los derechos humanos. Sí. por ejemplo, si tengo que escucharte a ti, por supuesto tengo que decir que sí, porque tú eres mi director, entonces tengo que escucharte” (Entrevistada 2, 391-397; 720-721).

Logra identificar que el teatro le ha permitido comprender que son los derechos humanos y reconocer los roles sociales que se adquieren en los diferentes espacios, como por ejemplo profesor- estudiante, intérprete- director, etc. Comparte que gran parte de lo que sabe sobre este tema lo ha podido profundizar de forma colectiva y consciente con su compañía teatral, por tanto se infiere que ha adquirido nociones de educación cívica y ciudadanía, donde concluye que los derechos humanos se tienen que respetar y no transgredir.

Al preguntarles sobre qué entienden por autodeterminación y derechos, el grupo de participantes lo relaciona, en términos generales, con poder acceder a cosas materiales, tener un lugar donde vivir, acceso a la salud y principalmente con ciertas diferencias sociales existentes. Una de las entrevistadas refuerza que es un tema que se relaciona con el ser humano y sus necesidades más esenciales y básicas.

“Los derechos humanos son muchas cosas que tiene el ser humano, por ejemplo, un derecho que tiene al ser humano, es el hecho la vivienda y el derecho a opinar también. He visto gente que tan abandonada, que viven en la calle. En un pueblito chico también he visto la noticia de que hay algunas personas que no tienen trabajo y no tienen como alimentar a su gente, a su familia” (Entrevistada 1, 979- 996).

Destaca la valoración consciente y crítica que la participante hace en torno al reconocimiento de los diferentes niveles socioeconómicos, culturales y de la gran brecha de desigualdad existente. Para ella la comprensión del concepto vinculado a los derechos humanos, alude no sólo al derecho a la vivienda, al trabajo, a otorgar una opinión, etc; sino que sobre todo apunta a la dignidad que todas las personas merecen. En su relato ella es consciente de una realidad social donde logra reconocer la ausencia y abandono de los derechos para algunas personas.

En esa misma perspectiva, otro de los participantes comparte sus ideas y significados en torno al concepto de derechos humanos, logrando establecer una mirada crítica y contingente sobre su cultura.

“Para mí lo de derechos... ¡Oh, la pregunta compleja! Para mí los derechos son importantes. Respetar los derechos... Sí, estoy pensando para mí, qué son los derechos. Hay millones de derechos. Los derechos son cosas importantes... El derecho de la mujer, por ejemplo. Por ejemplo los derechos de las personas con capacidades diferentes. Como una persona, hace mucho tiempo, mucho tiempo atrás, como en la dictadura de Augusto Pinochet. Ahí, quizá fue todo mal, porque Augusto Pinochet era como: yo pienso esta cuestión y todos lo hacen. Ahora ya se acabó eso... Antes se perdieron mucho los derechos” (Entrevistado 3, 553-571)

Refiere a los derechos como un tema complejo y lo vincula con diferentes personas, principalmente con mujeres y personas con discapacidad. Por otro lado el participante alude a que existen diferentes tipos de derechos y hace referencia a un momento sociohistórico en Chile, donde comparte sus propios significados de forma espontánea y consciente, relacionados al periodo de dictadura, donde para él muchos de los derechos humanos fueron transgredidos y que se perdieron.

Al interpretar su relato emerge nociones preliminares de los conceptos de discapacidad y exclusión social como una categoría política y social, o más bien como un condición producida por la interrelación de estructuras económicas, sociales y culturales, que históricamente han sido mediadas por prácticas y discursos hegemónicos.

Discusión

Uno de los desafíos existentes en la actualidad es cómo hacer efectivo el acceso y derecho que tienen todas las personas de beneficiarse de un proceso de inclusión educativa y/o de una enseñanza formal o no formal de calidad, adecuada a sus necesidades individuales de aprendizaje. Las entrevistas realizadas y el análisis de contenido permitió evidenciar no sólo el aporte que el teatro como CENF tiene en la calidad de vida del grupo, sino que también conocer los significados espontáneos que, cómo cognición situada, tiene el grupo sobre su propia CdV y cómo entienden algunos conceptos vinculados a ella. Así mismo, es posible concluir que las artes escénicas se constituyen como un instrumento de acción creativa (Romero-Rojas, 2021) que, a través de metodologías provenientes del TAE en CENF y desde un enfoque cognitivo situado, mejoran la CdV y permiten que las personas con DI puedan expresar mejor sus emociones, puedan aprender a tomar mejores decisiones, con mayor seguridad, desarrollen habilidades para mejores interacciones sociales y mejor bienestar físico, entre otras. De acuerdo a las 6 categorías y los 20 códigos asociados que constituyeron la muestra, es posible señalar lo siguiente: a) Respecto específicamente a las categorías “Sentirme feliz y con orgullo” y “Mi propio futuro”, vinculadas al Bienestar Emocional y Desarrollo Personal (Verdugo y Schalock, 2012), se desprende que las personas con DI encuentran en la práctica teatral un modo de propiocepción y autonomía individual que les hace sentirse más felices, tranquilos, relajados, orgullosos e independientes. b) En consideración a las categorías “Mis relaciones” y “Necesitar ayudas”, vinculadas al Bienestar Material y Relaciones Interpersonales (Verdugo y Schalock, 2012), las personas entrevistadas destacan de qué manera el teatro contribuye en el desarrollo de capacidades de trabajo en equipo, fomento de la confianza en sí mismo y en los demás, gracias a que se trata de un espacio de socialización y desarrollo profesional que les permite fortalecer la conciencia de su medio social y de sus propias capacidades para desenvolverse en el mundo. c) En lo que respecta a las categorías “Inclusión social” y “Mis derechos y decisiones”, vinculadas con la Inclusión Social; así como con la Autodeterminación y Derechos (Verdugo y Schalock, 2012), las personas participantes de la muestra destacan que mediante el teatro han logrado posicionarse activamente en el medio político-social, descubriendo su agencia como sujetos de derecho.

De forma particular se logró identificar que “Mi propio futuro” y “Mis relaciones”, fueron las categorías que más se vieron influidas por el teatro y que el grupo de participantes releva en sus propios relatos. En ese sentido los resultados apuntan a que hay una coincidencia en cuanto a los significados reportados, principalmente en relación a aprender a desarrollarse y a la identificación de lo que desean de manera autónoma, donde de forma común refieren haber encontrado en el teatro un espacio de desarrollo personal que impacta en sus vidas, como una valoración positiva, ya sea en la toma de diferentes decisiones, como en los distintos logros alcanzados en el tiempo en diferentes actividades de la vida diaria. Esto confirma lo planteado por Wenger (2001) y Martín et al. (2012) quienes señalan que al participar en una comunidad de práctica se genera un fuerte vínculo comunitario que se transforma en un lugar privilegiado para la creación de conocimientos.

Así mismo, se encontró que existe una relación significativa entre los propios intereses de cada participante con una clara planificación de metas, logros y objetivos, que apunta a una proyección formativa en el campo teatral, confirmando lo planteado por los autores Verdugo y Schalock (2012), quienes valoran de manera positiva la realización de un plan de vida y de diferentes tareas o actividades, que suponen una participación social activa en comunidad y aceptación de las demás personas. El reconocer los roles sociales, aceptar a las personas que tienen una condición de discapacidad y comprender la situación del propio país, por medio de metodologías innovadoras y didácticas creativas como el teatro y las artes, favorece el desarrollo del pensamiento permitiendo además reducir brechas y fomentar oportunidades de inclusión en personas con DI, lo que refuerza la idea planteada por algunos autores (Sánchez-Gómez, López, Amor y Verdugo, 2020).

Por otro lado, aspectos como poder tomar mis propias decisiones, asumir desafíos, conocer cuáles son mis propios derechos reconociendo los diferentes roles sociales, podrían ser trabajados y profundizados desde el teatro, permitiendo una mayor participación social y trabajo colaborativo, demostrando que los CENF, tal como plantean los autores Bagnall (1989) y Grabowski (1972), favorecen oportunidades a las personas que son parte de una población excluida, como lo son en este estudio las personas con DI. En ese sentido, los resultados concuerdan con lo planteado por Kedrayate (2012) y Pérez (2014) donde el teatro como CENF fomenta el conocimiento que se transmite a través de la observación y la imitación en espacios comunitarios, como herramientas para la participación y la justicia social. Dentro de los resultados del estudio, cabe destacar que un indicador fundamental que define el constructo CdV es que la persona alcance la mayor autodeterminación y autonomía personal. Desde esa perspectiva se confirma lo planteado por Verdugo (2013) quien la define como un estado deseado de bienestar personal, que es multidimensional, con propiedades éticas universales, vinculadas a la cultura y que está influenciada por factores personales y ambientales. Así lo reportó el grupo de participantes estableciendo una valoración positiva en cuanto al beneficio que tiene el poder aprender a tomar sus propias decisiones, relacionándolo como algo fundamental para su propio desarrollo, que les permite estar y crecer bien; de una manera digna que los reconoce como sujetos de derecho.

Estas propuestas generan un impacto sociocultural y mejoran la CdV, dado que dignifican a las personas cuando se les otorga la facultad de formar parte del colectivo de una comunidad de práctica (Wenger, 2001), participando en las decisiones que afectan sus vidas y cuando se da una aceptación e inclusión real y plena en la comunidad que habitan (Verdugo y Schalock, 2012). Se experimenta CdV cuando se tienen las mismas oportunidades que el resto, de perseguir y lograr metas significativas y cuando se dispone de los apoyos necesarios para que las oportunidades sean reales. En ese sentido la CdV de las personas con DI no debe ser diferente. Por lo tanto promover una mejor CdV para personas con DI, es también promover sus derechos y la posibilidad de diseñar, construir y decidir un plan de vida propio, sin necesidad de depender de forma perpetua de un otro. Dentro de los alcances del estudio se reconoce que si bien el trabajo de campo logró desarrollarse sin mayores dificultades, se reconoce como una oportunidad poder ampliar el grupo de participantes para recoger nuevas experiencias y significados en torno a los procesos creativos teatrales como CENF en esta población.

La proyección del presente estudio es poder democratizar el conocimiento y experiencia de trabajo, para difundir y educar la mirada en relación a las diferencias como un valor, fuera de los diagnósticos y las categorías que definen y etiquetan lo ‘normal o anormal’ dentro de la sociedad. Hace falta otra mirada, en busca de la escucha particular para descubrir en la diferencia no una limitación, sino una oportunidad.. La invitación es a reflexionar sobre el quehacer teatral aplicado desde un enfoque de CENF, innovador, de cambio e impacto social, aumentando la investigación en este campo, para lograr ver a ese otro como una persona, antes de pensar en algún resultado artístico.

Referencias

- Artola T, Barraca J, Mosteiro P, Ancillo I, Poveda B, Sánchez N. (2012). Prueba de Imaginación Creativa para Adultos (PIC-A). TEA Ediciones.
- Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del Desarrollo. (2010). Enfoque multidimensional de comprensión de la discapacidad intelectual. En *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (41-48). Alianza.
- Bagnall R.G. (1989). Participation of Adults: Some Traps for Development Educators. *Adult Education and Development*. 23:28-40.
- Commonwealth Secretariat. (1980). Participation, Learning and Change: Commonwealth Approaches to Non-Formal Education. *Commonwealth Secretariat*; 224 p. doi: 10.14217/9781848592933-en de Geus-Neelen, K. C. J. M., Van Oorsouw, W. M. W. J., Hendriks, A. H. C. y Embregts, P. J.
- C. M. (2019). Perceptions of staff and family of the quality of life of people with severe to profound intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 44(1), 42-50. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1310813>
- Del Canto, L., García-Huidobro, V., y Sedano-Solís, A. (2021). *Teatro Aplicado en Educación*. Ediciones UC.

- Feuerstein, R., Falik, L. y Rand, Y. (2006.). *Creating and Enhancing Cognitive Modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. ICELP Publications.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flores C. (2016). La UC impulsa la incorporación del teatro como asignatura en básica y media. Santiago; Recuperado de: <https://www.uc.cl/noticias/la-uc-impulsa-incorporacion-de-teatro-como-asignatura-en-basica-y-media/>
- Garcia, A. (2019). El arte comunitario como integración de los adolescentes en un contexto educativo no formal. Trabajo final de Máster. Facultad de educación. Universidad de la Laguna.
- García, O. (2011). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Edición, Real Patronato sobre Discapacidad. Feaps.
- Giroux, H. (1983). Las teorías de la reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación: análisis crítico. *Revista Dialogando*, 10.
- Grabowski SM. Freire, P. (1972). *A Revolutionary Dilemma for Adult Education*. Syracuse University, Publications in Continuing Education.
- Guil M. (2016). El teatro como recurso educativo para la inclusión [tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Guilford, J.P. (1980). *La creatividad*. Edición original en A. Beaudot. La Creatividad. Narcea.
- Henning, P. (2004). Everyday cognition and situated learning. En Martín, R., Rinaudo, M. C. y Ordóñez, G. (2012). *Cognición situada en contextos de aprendizaje no formales. La experiencia en un curso de guardavidas*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX. Universidad de Buenos Aires.
- Hernández Morales, A., & Flores Macías, RD (2013). Caracterización de una comunidad de práctica orientada al uso de la matemática en la enseñanza de la ingeniería. *Innovación Educativa*, 13 (62), 101-119.
- Kedrayate A. (2012). Non-Formal Education: Is It Relevant or Obsolete? *International Journal of Business, Humanities and Technology*. 2(4):11-15.
- Khwaja S, Brennan B. (1990). *Non-Formal Education and Development: Myth or Pancea for Pakistan*. Pictoria Printers (Pty) Ltd.
- Lave, J., y Wenger, E. (2007). Aprendizaje situado: participación periférica legítima. En Hernández Morales, A., & Flores Macías, RD (2013). Caracterización de una comunidad de práctica orientada al uso de la matemática en la enseñanza de la ingeniería. *Innovación Educativa*, 13 (62), 101-119.
- Martín, R., Rinaudo, M. C. y Ordóñez, G. (2012). *Cognición situada en contextos de aprendizaje no formales. La experiencia en un curso de guardavidas*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX. Universidad de Buenos Aires.

- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015) *Teatro Aplicado*. Barcelona: Octaedro.
- Motos T. (2014). Psicopedagogía de la dramatización. 36 p. Recuperado de: <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad.
- Organización de Naciones Unidas (2016). Comité sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial de Chile. Disponible en: https://acnudh.org/load/2016/04/crPd_C_cHI_co_1_23679_S.pdf
- Osorio, A. (2021). *El teatro va a la escuela*. Organización de Estados Americanos, OEI. Colección Metas Educativas.
- O'Toole, J.; O'Mara, J. (2007). Proteus, the Giant at the Door: Drama and Theater in the Curriculum. En BRESLER, L. (Ed.) *International handbook of research in arts education* (4203-218). Springer.
- Pérez, H. (2014). Teatro y discapacidad en México. *Revista Española de Discapacidad*. 2 (2); 235- 246. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.13>
- Prendergast, M. y Saxton, J. (2009). *Applied Theatre: Globalized case studies and challenges for practice*. Bristol: Intellect.
- Romero-Rojas, V. (2021). Capítulo IV, con la propuesta didáctica de Teatro y síndrome de Down, orientada a la implementación pedagógico-teatral. En Del Canto, L., García-Huidobro, V., Sedano-Solís, A. (Eds), *Teatro Aplicado en Educación*, (pp. 1- 400) Ediciones UC.
- Romero-Rojas, V. (2020). Discapacidad y Acceso a la Cultura: el Valor de una Educación no Formal a Través del Teatro Aplicado. *Apuntes de Teatro*, (145), 48-63. Recuperado a partir de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/RAT/article/view/35935>.
- Sánchez-Gómez, V., López, M., Amor, A. M., & Verdugo, M. Ángel. (2020). Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin Discapacidad: Revisión de Literatura. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 327-349. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.016>
- Schalock, R. L. y verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38, 224, 21-36.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: implications for psychologists. *Psicothema*, 31(3), 223-228. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.119>
- Sedano, A. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*. N.º 23: 104-113. UOC. Disponible en: <https://artnodes.uoc.edu/articles/abstract/10.7238/a.v0i23.3260/>

- Servicio Nacional de la Discapacidad, Departamento de Estudios, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. (2022). III Estudio Nacional de la Discapacidad. Disponible en www.senadis.gob.cl
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7(1), 114-136. <https://dx.doi.org/10.5027-psicoperspectivas-vol7-issue1-fulltext-54>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata
- Susinos Rada, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1) 15-30, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147002>
- The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social science and medicine*, 1995, 41: 1403-1409. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-K](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-K)
- Vasilachis, KI. (Coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.
- Vásquez Bronfman, S., (2011). Comunidades de practica. *EDUCAR* , 47 (1), 51-68. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.71>
- Verdugo M.A. (2013). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Amarú Ediciones.
- Verdugo M.A., Gómez L., Arias B., Santamaría M., Clavero D., Tamarit J. (2013) Escala INICO-FEAPS *Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad: Universidad de Salamanca
- Verdugo M.A, Navas P, Gómez LE, Schalock RL. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(11): 1036-1045. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Yasunaga M. (2014). *Non-Formal Education as a Means to Meet Learning Needs of Out-of-School Children and Adolescents*. UNESCO Institute of Statistics (UIS) and UNICEF.

En el desvío: un cuestionamiento a la construcción cultural de la masculinidad a través de una investigación en arte

In the Detour: Questioning the Cultural Construction of Masculinity through Research in Art

Claudio Petit Laurent Charpentier

Universidad Mayor de Chile

claudio.petitlaurent@umayor.cl

<https://orcid.org/0000-0001-9600-1750>

Recibido: 26/02/2025

Revisado: 21/04/2025

Aceptado: 25/04/2025

Publicado: 01/07/2025

Fernando García García

Universidad de Sevilla

fgarciaga@us.es

<https://orcid.org/0000-0001-9552-8980>

Sugerencias para citar este artículo:

Petit Laurent, Claudio y García García, Fernando (2025). «En el desvío: un cuestionamiento a la construcción cultural de la masculinidad a través de una investigación en arte», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 71-92), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9519>

Resumen

El siguiente artículo corresponde a la sistematización de una investigación en arte que desde la práctica artística analiza el imaginario derivado de los estereotipos de género con el objetivo de desarrollar un cuerpo de obra que cuestione los modelos identitarios planteando una perspectiva masculina diversa y deconstruida. Para ello se presenta el marco teórico que permite el entendimiento de la incidencia de las imágenes en la determinación de la identidad; la intimidad como interiorización de las referencias culturales; y el género como estructura heteronormativa opresiva tanto para mujeres como para masculinidades disidentes. De estos planteamientos teórico surge el vínculo con la ciudad y con el desnudo como referentes visuales que concentran una carga conceptual significativa que permite la elaboración de metáforas visuales mediante la técnica pictórica.

Palabras clave: identidad, intimidad, desnudo masculino, investigación artística.

Abstract

The following article corresponds to the systematization of a research in art that from the artistic practice analyzes the imaginary derived from gender stereotypes with the aim of developing a body of work that questions the identity models posing a diverse and deconstructed masculine perspective. To this end, a theoretical framework is presented that allows the understanding of the incidence of images in the determination of identity; intimacy as an internalization of cultural references; and gender as an oppressive heteronormative structure for both women and dissident masculinities. From these theoretical approaches emerges the link with the city and the nude as visual references that concentrate a significant conceptual load that allows the elaboration of visual metaphors through the pictorial technique.

Keywords: Identity, Intimacy; Male nude; Artistic research.

1. Introducción

El presente trabajo muestra el recorrido y resultado de lo que consideramos una investigación artística cuyo tema podríamos definirlo como propuesta de imágenes para la construcción de identidad de género “masculino” en el contexto social y cultural contemporáneo, asumiendo las implicaciones del feminismo y la teoría Queer como elementos liberadores de propuestas identitarias divergentes con el sistema heteronormativo y patriarcal.

A nivel metodológico, el presente trabajo se plantea como una *Investigación en Arte*, entendida en términos de Borgdoff (2010) como “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.” (p.34)

El hecho de que se plantee como una investigación *en arte*, y no *sobre arte*, quiere decir que no es una investigación histórica sobre artistas que han trabajado el desnudo, sino que corresponde a un análisis de significados presentes en el contexto cultural, valiéndose de la semiótica y la hermenéutica, que buscará establecer vinculaciones a través del reconocimiento de elementos sémicos que puedan ser rearticulados y conjugados dando origen a obras de arte. Como señala Vilar: “Hacer arte, [...] es poner símbolos en un contexto semántico descoyuntado, es quebrar el orden de los significados para hacer surgir un nuevo fragmento de sentido, algo que desordena lo viejo. Hacer arte es poner en marcha una máquina de desordenar el mundo, hacerlo crecer, cambiarlo y así enriquecerlo.” (2005, p. 175)

A este respecto cabe destacar el valor de la investigación *en arte* para la integración y aprovechamiento del arte en otros ámbitos, como se proponía en “Campus de Excelencia Internacional. El arte como criterio de excelencia” (Moraza et al., 2010), una propuesta elaborada por la Secretaría General de Universidades y el Instituto de Arte

Contemporáneo para la implantación de un modelo basado en la interacción entre Arte, Ciencia y Tecnología (el modelo ARS, Art: Research: Society). En dicho texto se hace hincapié en el valor de la creatividad, la cultura y el patrimonio como catalizadores del desarrollo del conocimiento al conjugarse con otros ámbitos del pensamiento científico y tecnológico. De esta forma las Artes se perfilan como un campo del conocimiento fértil en términos sociales y/o económicos, desde donde proyectar nuevas estrategias y conocimientos.

Aun así, en las publicaciones académicas continúa cuestionándose el valor de estas propuestas. A pesar de las destacables aportaciones realizadas en la última década en foros como las *Primeras Jornadas de Investigación en Bellas Artes*¹ celebradas en 2016 en la Facultad de Bellas Artes de Málaga sobre “La producción artística como investigación” o las sucesivas ediciones de *El Congreso de Investigación en Bellas Artes (CIBA)*², cuya 4º edición tuvo lugar en 2024, el espacio de publicación de estas investigaciones sigue encontrando reticencias en ciertos medios.

Además, a “la limitada tradición en la difusión de los resultados de la investigación a través de las comunicaciones escritas en las artes plásticas y sí por otros medios (obras, creación audiovisual, diseños, exposiciones, etc.), hay que sumar, además, la heterogeneidad de las publicaciones que se erigen en los medios elegidos por los investigadores para transmitir sus hallazgos.” (Pastor-Ruiz et al., 2013, p.) En este sentido este trabajo pretende sistematizar y hacer accesible a través de un medio de difusión académico y científico, una investigación que genera un extenso análisis de referencias sobre un tema dado, pero que además aporta una propuesta artística como parte insustituible de los resultados de la investigación. Una propuesta que como producto artístico ha tenido difusión por vías de transferencia convencionales como la exposición y el catálogo correspondiente, pero que precisa de un medio de difusión académica y reglada para exponer la tarea investigadora asociada a dicha obra. Sin la investigación, la obra no habría sucedido, y sin la obra la investigación no existe, es por tanto una metodología de investigación en donde los conceptos y los significados están intrínsecamente unidos a la generación de la imagen. Dicho eso, es posible plantearnos como hipótesis, mejor llamada presuposición, la relación de las ideas de identidad e intimidad con el concepto de construcción como premisa visual que remite a un imaginario vinculado con la ciudad que se presenta como el espacio público donde se materializa el ideario cultural compartido, incluido lo referente al género. La ciudad supone una metáfora atractiva en este proyecto, desde la simbólica materialidad de esta, hasta su cualidad como receptora y emisora de imágenes compartidas que fijan las concepciones culturales: el hábitus.

1 Reseña de las Jornadas en el Repositorio institucional de la Universidad de Málaga <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12652?show=full>

2 Página del congreso Universidad Complutense https://www.ucm.es/congresoinvestigacionbbaa_ciba4/presentacion

El objetivo de esta investigación es crear obras de arte basadas en la dialéctica entre las ideas de fragilidad y construcción, articuladas a partir del desnudo, que cuestionen los conceptos de identidad e intimidad asociados a las construcciones culturales de género y en particular a las masculinidades. La propuesta artística consistiría en un conjunto de obras que aborden los discursos sobre nuevas masculinidades en un contexto plural donde la división heteronormativa, binaria y patriarcal se cuestiona desde el desvío del imaginario cultural.

Para ello, la investigación parte desde un marco teórico-conceptual que plantea la incidencia de las imágenes, no sólo en el reflejo de las construcciones culturales, sino también en su deconstrucción y transformación. Además, se definen y analizan los conceptos de identidad e intimidad teniendo en cuenta la perspectiva de género con la intención de identificar los signos y símbolos instalados culturalmente. Todo esto permite el entendimiento del trabajo creativo que establece el vínculo entre la teoría con la visualidad a partir de, por una parte, referencias de artistas que han trabajado la temática, y por otra, con la ciudad y el desnudo como elementos significativos que aportan imágenes al desarrollo de un proceso de desviación que articulan metáforas desde la creación artística.

2. Las imágenes artísticas como (des) constructoras de estructuras identitarias

Las imágenes nos definen. El paso entre representación y definición es corto, pero es un paso fundamental para abordar el problema de la identidad en las imágenes figurales contemporáneas. Identificamos cada porción de la realidad por su diferencia con “lo otro”. Por tanto, representar nos otorga, como decíamos, la cualidad de identificarnos, y por tanto de definirnos como entes iguales a la imagen especular o representada y diferentes del resto. Pero toda definición es siempre una aproximación parcial, una recreación que simplifica, por compleja que sea, lo que sabemos sobre nosotros mismos. En este sentido las imágenes compartidas generan referentes de las posibilidades de ser, colaboran en el proceso de configurar las identidades colectivas. Sabemos que las imágenes del pasado han modelado los estereotipos de género y muchos artistas han desarticulado estas imágenes heredadas para evidenciar cómo estas sometían a los individuos a ciertos nichos de identidad dominantes. Todo lo que estuviera fuera de estas imágenes quedaba relegado a la marginalidad.

Aún en la revisión superficial sobre las imágenes históricas, el hombre contemporáneo se siente parte de un pasado, y asume una identidad, aunque sea la identidad fragmentaria de lo postmoderno.

La “presencia del pasado”, el título de la Bienal de Venecia en 1980, es un concepto fundamental en el postmodernismo. Está lleno de ironía, puesto que no significa que haya una vuelta nostálgica al pasado, sino una reinterpretación paródica, un diálogo irónico. Según Umberto Eco, la respuesta postmoderna a la modernidad no es la destrucción del pasado, sino su reconocimiento, pero teniendo en cuenta que se trata de una vuelta irónica, nunca inocente.

Muchos artistas usan la típica estrategia postmoderna de componer discursos actuales a través de referencias históricas. Roy Lichtenstein, Alex Katz, o David Hockney llegan a la mente por una figuración extraída de la publicidad y el comic. La historia también se ha convertido en imagen de masas y convive en el imaginario actual con asociaciones signílicas, pero sin su sentido original. Cindy Sherman con sus *History Portraits* (Fig. 1) extrae sus modelos de la historia del arte, al mismo tiempo que los pone en cuestión. Poner en evidencia que los montajes tradicionales sobre la identidad de Occidente son construcciones interesadas, desmonta los estereotipos que se habían creado en torno a los sujetos, pero desvela el poderoso mecanismo de constitución óptica de la imagen. Se ataca la impostura que supone la identidad uniformadora de Occidente, en cuyas señas se identifican la voluntad de dominio del resto de los pueblos, y su sometimiento a un sistema de progreso entendido como única “verdad”. Se delata la parcialidad de la construcción, pero se demuestra con ello que, aunque generalmente con un interés sesgado, la imagen del cuerpo es una herramienta para descubrir y construir identidades.



Fig. 1. Retratos Históricos, Cindy Sherman, Sin título (Film Still 205) Agradecemos la imagen a: <https://www.malba.org.ar/los-retratos-historicos-de-cindy-sherman/>

En este fenómeno de relecturas, es de nuevo el cuerpo, motivo, modelo y método de la creación artística. A través del arte, el sujeto experimenta la confirmación de la existencia. Se experimenta este reconocimiento sólo simbólicamente, y aunque se sospeche que el arte ha sido y sigue siendo un instrumento de control social, el apoyo de la imagen a nuestra necesidad de construcción de identidad es innegable. El reconocimiento sobre la propia identidad que es propio a la obra de arte está más allá de pacificación que otorgan otras formas de identificación como la comunidad, la pandilla, o la personalidad; las imágenes y la creación artísticas conjugan lo común con lo individual, de manera que

ofrecen la posibilidad de sentirse uno mismo parte de la sociedad sin sucumbir a la manía de la homogeneidad.

Las imágenes funcionan como un lenguaje que sigue transmitiendo significados aunque desconozcamos su etimología. Como nos recuerda Africa Vidal (1989)

En opinión de Lacan, el lenguaje representa ese “margen más allá de la vida”, donde el individuo sólo aparece representado: [...] Todos los factores de la identidad humana individual, tales como género, clase e ideología, se adhieren al individuo como hechos ya dados por el sistema del lenguaje. El sujeto humano no es otra cosa que la estructura material del lenguaje. Así, el lenguaje deja de ser la expresión del pensamiento, sino que, más bien, este es un efecto de aquel. / El resultado de esta inversión de categorías es lo que los humanistas llaman “identidad individual”; el yo ya no existe como algo en espera de ser descubierto, y se convierte en un producto cultural creado por un orden simbólico artificial, cual es el propio lenguaje” (p.45).

Parece así que la identidad no es un rasgo verdaderamente ontológico que nos hable de lo que somos, sino que “somos” aquello que nos define. “Según Michel Foucault, la concepción del sujeto y su experiencia está basada, dentro del conocimiento, en un interés central en la edad específica, la sociedad o el estrato social en el que está inmerso. Los sujetos, sus dependencias y necesidades sociales no existen como hechos puros, están contruidos dentro del discurso político-social como categorías y formas de conocimiento dentro de la política administrativa y las esferas económicas históricamente constituidas” (Cortés, 1996, p.36).

Aunque exista un ser verdadero, una entidad, la definición que se dé de este es una construcción para su conocimiento; la identidad, por tanto, es siempre una definición parcial del ser preexistente elaborada desde el lenguaje y la imagen.

El individuo contemporáneo se busca incesantemente en las imágenes, y construye imágenes sobre ese proceso de búsqueda; nunca se han representado más caracteres individuales de personajes anónimos que en el mundo contemporáneo. La misma pregunta se puede enunciar desde dos frentes en función de las imágenes. A saber: ¿Las imágenes se elaboran como reflejo de una identidad preexistente? ¿O más bien la imagen estructura nuestra identidad desde el discurso que construye?

La deconstrucción de las imágenes de la feminidad, por ejemplo, en las obras de Sherman nos demuestra que la imagen refleja lo real tanto como construye la “realidad”.

Constantemente se elaboran imágenes que re-dibujan las identidades que buscan una dimensión real; se crean referentes que articulen nuestra visión de esas realidades comunes, en función de las necesidades, intereses y posibilidades de ciertos grupos con características compartidas. La imagen por tanto refleja la realidad existente, pero lo hace desde unos referentes necesarios e interesados en cada momento, que necesitan de una constitución de identidad concreta. Esto aporta una vía de apertura al uso del lenguaje-imagen, pues es tan constitutivo de la identidad como reflejo de las necesidades previas de la misma. Y aunque el individuo, según la teoría lacaniana sea constituido

desde el lenguaje y las imágenes, cabe decir que los individuos también reclaman nuevas configuraciones del lenguaje para dar forma a sus identidades.

La caída de las grandes construcciones metafísicas de Occidente supone una crisis para las identidades que desde ellas se habían establecido, pero también abren la posibilidad a nuevas definiciones sobre el ser-en-el-mundo del individuo contemporáneo. En la percepción de las imágenes actuales se cierne la posibilidad de un momento excepcional en el que el ser humano, aunque desprotegido de absolutos, se siente dirigido por sí mismo, un momento de participación en algo lleno de significado. Crear nuevas imágenes, aun parodiando o resignificando imágenes del pasado permite establecer nuevos modelos, nuevos roles que den respuesta a la necesidad de referentes para nuevas identidades emancipadas de la opresión del patriarcado blanco heteronormativo.

3. Construcción de identidad, intimidad y género

La respuesta ante el cuestionamiento de quienes somos, tanto en el ámbito individual como colectivo, hace de la identidad un concepto complejo “que funciona ‘bajo borradura’ en el intervalo entre inversión y surgimiento, una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto.” (Hall, 1996, p.14) La complejidad del concepto está en que la identificación se refiere a aspectos diversos de la dimensión humana que tras la modernidad es múltiple y fragmentada. Es posible reconocer una identidad que se define desde lo íntimo, desde las emociones y reflexiones personales más profundas, hasta una identidad que se concibe desde la participación colectiva, ya sea social, cultural o institucional.

En esa incertidumbre, construir una identidad resulta una tarea que implica un esfuerzo permanente debido a la constante insatisfacción que se intensifica por la sobre estimulación de las representaciones de éxito y felicidad. Zigmunt Bauman lo sintetiza así: “Tanto social como psíquicamente, la modernidad es incurablemente autocrítica, un ejercicio sin fin y finalmente, sin perspectivas de autocancelación y autoinvalidación. Lo verdaderamente moderno no es la disponibilidad para aplazar la satisfacción, sino la imposibilidad de quedar satisfecho.” (Bauman, 2001, p.92)

En el ámbito artístico, tras la modernidad, la postmodernidad presenta un impulso destructor, su discurso problematiza la capacidad de la construcción referencial. Craig Owens (1984) extrae esta conclusión aludiendo a la obra de artistas postmodernos como Levine o la ya mencionada Sherman, cuya obra considera el resultado de esa tendencia hacia la desconstrucción, una característica que, según este crítico, distancia sus obras de sus predecesores vanguardistas:

“Este impulso destructor es típico del arte postmoderno en general y debe diferenciarse del modernismo. La teoría moderna presupone que la mimesis, la adecuación de una imagen a un referente, puede ser aislada o suspendida y que el propio objeto de arte puede ser sustituido (metafóricamente) por su referente. Esta es la estrategia retórica de autorreferencia en la que se basa el

modernismo, y, a partir de Kant, es la fuente del placer estético [...] esta ilusión ha sido cada vez más difícil de mantener. El postmodernismo ni aísla ni deja en suspenso el referente, sino que por el contrario problematiza el concepto de referencia. Cuando la obra postmoderna habla de sí misma, ya no es para proclamar su autonomía, su trascendencia, sino para hablar de su contingencia, de su insuficiencia y de su falta de trascendencia. [...]; de ahí que su carácter destructor ataque tanto a los mitos contemporáneos [...] como el impulso simbólico y totalizador que caracteriza al arte moderno”, (Owens, 1984, p. 235)

Aquel impulso destructor junto con la hiperrealidad creciente auspiciada por los medios de comunicación de masas, colaboran a que la figura del cuerpo se diluya en construcciones múltiples. La multiplicidad de realidades disgrega la unicidad del discurso, y de la misma manera que la novela postmoderna se ha descrito como “el arte de las perspectivas cambiantes” (Gergen, 1997, p.172), el arte y sus imágenes se ha nutrido de varias perspectivas a la vez, creando una ruptura de la coherencia discursiva en la acumulación de lenguajes fragmentarios.

En esta disolución de certezas, la identidad del “hombre” (occidental y caucásico para más señas) se enfrenta, afortunadamente, a una crisis sin precedentes. La experiencia del hombre de sí mismo y su autodeterminación como heterónimo puede ser inquietante, pero el arte expresa a través de sus imágenes esta capacidad de autonomía en el conocimiento de uno mismo.

Entendiendo la complejidad de las múltiples dimensiones de la experiencia de existir, desde la mediatización de las relaciones interpersonales, la competitividad impuesta por el modelo social de mercado, la pérdida de sentido derivada de caída de los ideales, la primacía del individualismo y las constantes paradojas y contradicciones de la realidad, resulta imperativo construir una personalidad adaptativa que resista y proteja ese espacio que es sensible y vulnerable: la intimidad. El primer hito para el proyecto artístico pues, se define, desde este contexto líquido que disuelve las certezas encorsetadas de la visión de lo masculino, como la posibilidad de ofrecer modelos alternativos de “ser” desde la imagen artística, como mediadora en la construcción de identidades.

Se entiende la intimidad, de manera general, como “el mundo interior”, lo que implica una asociación con un espacio apartado de aquello evidente y manifiesto. Un espacio de la persona que está situado un lugar separado de lo común y cuyo acceso supone el traspaso de una barrera opaca que oculta o convierte a la intimidad en algo reservado y privado. Se relaciona con la identificación enfocada en los procesos internos de intelección y apropiación de la realidad. Como señala Helio Carpintero (1992): “La intimidad, pues [...] sería la estructura propia y caracterizadora del hombre en cuanto persona y con ello, la dimensión personificadora de mi realidad.” (p. 139).

Por su parte, desde la filosofía, Jesús Conill (2016), ha analizado el devenir del concepto en las perspectivas de Nietzsche, Ortega y Gasset y Xavier Zubiri, y señala que

la intimidad “es el ámbito de la sinceridad y la verdad personal, sintiendo lo que es uno en sí mismo y como persona.”(p.789-790) Para Nietzsche, la intimidad se define desde la subjetividad corporal y la reflexión sobre la experiencia del cuerpo en la realidad y la autoconciencia: “se la vive a partir de la corporalidad humana, [...], una experiencia repleta de vivencias y de significaciones, y que tiene la peculiaridad de ser de cada cual (mía) y se expresa en primera persona, siendo experiencia de sí mismo.”(Conill 2016, p.790)

Por otra parte, Ortega y Gasset define la intimidad desde los significados que se elaboran en la acción propia, entendiéndola como una “realidad ejecutiva” que se manifiesta en la verbalización del “yo” y sus acciones: “yo hago”; sus posesiones: “mi cuerpo”, “mi dolor”, “mi tristeza”; y finalmente lo que desde la intimidad construyo: “mis ideas”. “En los tres casos se trata de una “pertenencia a la persona”, pero distinguiendo tres formas distintas de “yo”, que integran la personalidad: el yo de la esfera psicocorporal, el anímico, y el espiritual o mental, “tres centros personales”, articulados, pero distintos.”(Conill, 2025, p.500)

Para Zubiri el ser humano es el único animal que se cuestiona la estructura de la vida personal como fenómeno de la existencia y de la realidad. La intimidad, entonces, se concibe como una “vivencia metafísica”, que tiene un carácter integral, más allá de lo psicológico y de lo corporal por separado. Es el cuerpo donde interior y exterior se unen significativamente, es proceso y de ahí la relación con la definición de identidad. Helio Carpintero (1992), al respecto señala: “Nos movemos en aquella dimensión que hace posible ver la vida como construcción de uno mismo, tarea cumplida en la acción.” (p.139)

La intimidad es una cualidad inherente a la persona. Es lo que hace de la materialidad del cuerpo sea quien, y no qué; sea alguien y no algo. Pedro Laín Entralgo (1997) lo sintetiza así:

La intimidad; la versión proyectiva hacia el futuro, hacia lo que todavía no es, y por consiguiente la paradójica inclusión de irrealidad en la realidad de la persona; la libertad para decidir y para imaginar; la pretensión de trascendencia respecto de todas las cosas mundanales; la corporeidad, nota necesaria como punto de partida para entender la actividad de la persona, mas no suficiente para dar razón de la vida personal; la transparencia unida a la opacidad; una temporalidad cualitativamente distinta de todas las restantes en el cosmos,... (p.12)

En resumen, la intimidad se entiende como la asimilación del mundo, desde el cuerpo, configurando su experiencia y por tanto la propia identidad. En ella se contiene no sólo lo que es perceptible por los otros, ni sólo lo que es posible expresar en palabras, sino lo que tiene lugar un espacio metafórico, reservado para ejercer y vivenciar las posibilidades de las que somos humanamente capaces.

La línea marcada por estos filósofos tiene una relación clara con la interpretación artística que se plantea en esta creación/investigación, donde el cuerpo desnudo como experiencia de intimidad aislada, se transmuta en exposición de una identidad “oculta” normativamente en los discursos de género y particularmente los relativos a la masculinidad.

El género, “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basados en las diferencias que distinguen los sexos, [...] es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, J. 1996, p. 23), en la que el hombre se sitúa en jerarquía sobre la mujer y que se manifiesta de manera simbólica en los objetos cotidianos como la vestimenta, los utensilios y herramientas, que a su vez proyectan las conductas y comportamientos sociales a determinados contextos. Esto quiere decir que el género, más allá de ser un planteamiento teórico, se manifiesta en la cotidianidad y se evidencia en un imaginario que lo trasmite y reproduce.

Vemos entonces la relación que se configura como una matriz estructural indivisible de significados que, desde un elemento corporal, íntimo, como es la genitalidad, se proyectan y trasladan a los objetos y al comportamiento social. Esto es lo que Butler (2007) calificaría como una práctica reguladora definida como heterosexualidad obligatoria. A partir de ésta se fundamentará la asociación de significados entre conceptos binarios como la actividad de lo masculino y la pasividad de lo femenino; la fuerza de lo masculino y la fragilidad de lo femenino; el dominio de lo masculino y la sumisión de lo femenino. Esta matriz (Fig. 2) plantea unas relaciones encadenadas que, al ser rotas mediante la desviación de los signos de la corporalidad, del comportamiento, del deseo sexual, permitiría articular una metáfora disruptiva y cuestionadora.

TABLA 1. ESQUEMA DE LA ESTRUCTURA HETERONORMADA				
HOMBRE			MUJER	
		Visualidad		Visualidad
CUERPO	Pene	Convexo	Vagina	Cóncavo
DESEO SEXUAL	Penetrar a una mujer/ Dar/Poseer	Actividad/ Acción	Ser penetrada por un hombre/ Recibir/ /Ser poseída	Pasividad
COMPORTAMIENTO	Dominación/Poder	Potencia/ Fuerza	Sumisión/Subordinación	Fragilidad/ Delicadeza

Fig 2. Esquema de la estructura heteronormada. Fuente: (Petit-Laurent, C. 2021, p.15)

Ahora bien, cuáles son esos conceptos teóricos susceptibles de ser trasladados a la visualidad que culturalmente están vinculados con lo masculino y lo femenino. Por una parte, desde los estudios de la masculinidad (Kimmel; Connell; Gilmore; Badinter) se define el carácter relacional del género, que en el caso de la masculinidad presenta un marcado énfasis en la negación, vale decir, que el proceso de identificación se articula prioritariamente a partir de la diferenciación respecto a la mujer, lo que implica que «Los varones aprenden antes lo que no deben hacer o ser para lograr la masculinidad que lo que deben hacer o ser.» (Jociles, 2001: 3)

Un elemento importante que define esa diferencia es el rito de iniciación, el que se entiende como una desvinculación con el espacio de seguridad y por lo tanto supondrá la exposición al riesgo, al dolor físico y al peligro. Por lo general, la experiencia que marca la diferencia con la niñez tendrá que ver con la violencia y la agresividad, puesto que se entenderá que esa es la forma de enfrentar lo hasta entonces desconocido y temido. Esto establece connotaciones vinculadas a la masculinidad al relacionar la violencia con la resistencia o a la fuerza. Frente a los otros es necesario construirse una identidad fuerte, una coraza protectora que a la vez oculta y reprime la emocionalidad latente, el dolor y las huellas de la sensibilidad. “Esta forma de opacar el sentido del dolor es otra manera de decirles a los hombres que deben aprender a llevar puesta una armadura, es decir, que debemos mantener una barrera emocional frente a los que nos rodean para poder seguir luchando y ganando.” (Kaufman, 1995, p. 9)

Por otra parte, el autor releva el carácter utilitario y pragmático que impone la masculinidad al varón, el que debe ser eficiente en el cumplimiento de funciones que son eminentemente sociales y públicas. Por el contrario, la mujer debido a su fragilidad, emocionalidad y candidez ocupará un lugar interior, el hogar, protegido por los muros contruidos por el hombre, quien se enfrenta a los peligros del mundo exterior, lleno de hombres. Ante ellos el varón debe demostrar su valía, «La eficacia de un hombre se mide cuando los demás le ven en acción y pueden evaluar su actuación.» (Gilmore, 2008, p. 46).

Esto sustenta el estereotipo, que es lo que se ha entendido como masculinidad hegemónica, que ocupa la posición dominante en el binomio heteronormativo, que también delimita un estereotipo de feminidad subordinada, opuesta y complementaria de aquel modelo de hombre. Si el hombre debe ser fuerte, frío y violento, la mujer debe ser débil, emocional y pacífica. Esos estereotipos son los que manifiestan de manera concreta la norma de comportamiento que modela la identidad de género, que se socializa en las producciones culturales, tanto materiales como inmateriales, por ejemplo, la familia, el sistema educativo, la ley, los medios de comunicación y la división social del trabajo. (Guash, 2008)

De estas definiciones teóricas ya es posible desprender signos asociados culturalmente que permiten realizar interpretaciones desde la práctica artística y reelaborar un imaginario que ponga en cuestión esas construcciones estereotipadas. A continuación, estableceremos el vínculo de estos conceptos con ese imaginario estableciendo, por una parte, la relación del género con la ciudad en cuanto a manifestación de la idea de construcción tanto en términos psicológicos como socio-culturales; y por otra parte, la relación de la intimidad y el cuerpo con su representación pictórica, es decir, el desnudo. Esto se debe entender como un elemento central del proceso creativo, objeto de esta investigación, que no corresponde sólo a un hacer, sino también a una generación de conocimiento mediante el pensamiento, ya que “la comprensión y la creación en las artes, al igual que toda especie de conocimiento y de descubrimiento [...] no son cuestiones ni de contemplación pasiva ni de pura inspiración, sino que implican procesos activos, constructivos, de discriminación, interrelación y organización.” (Goodman, 1995, p. 239.)

4. Propuesta de Creación Artística:

4.1. La ciudad como metáfora de la construcción de identidad y manifestación del hábitus

Podríamos decir que la descripción de la realidad posmoderna no se aplica a todos los contextos, pues las categorías que definen el mundo posmoderno se manifiestan de manera más clara y evidente en la ciudad. Es el lugar donde nos encontramos con la mayor parte de *los otros* y con las estructuras con las que tenemos que lidiar para construirnos. La idea de construcción establece el nexo entre la ciudad, como manifestación de los significados culturales que determinan a los individuos, y la idea de personalidad construida como mecanismo de protección o de adaptación de la identidad y esto, a su vez, sirve como elemento visual y metafórico del proceso que se da en el fuero interno del ser humano

Pierre Bordieu concibe esas construcciones simbólicas como *hábitus*, que define como la síntesis de lo objetivo y subjetivo, es decir, como la definición de “la posición objetiva que ocupan los sujetos en la estructura social y la interiorización o incorporación de ese mundo objetivo por parte de los sujetos” (Rizo, 2006, 2). El concepto de hábitus resulta muy clarificador para la comprensión de la idea de identidad e intimidad y se puede entender como el sistema en que se produce la relación simbiótica de intercambio recíproco de significados que condicionan el actuar de los sujetos y sus interacciones. Rizo (2006) señala que el hábitus se constituye como un conjunto de estructuras, tanto estructuradas como estructurantes, puesto que, así como es el esquema a partir del cual los individuos incorporan las construcciones culturales presentes y predominantes de la sociedad, también ejercen sobre ellas influencia para su transformación a partir de cambios paulatinos y articulados en las relaciones sociales.

Lo urbano constituye el campo en que se modelan referencias con las que la identidad se afina, se territorializa, y se posiciona espacialmente en un escenario compartido. Pero ese posicionamiento no es solamente espacial, sino que es el contacto con la matriz de significados que configuran el sistema que contiene los discursos, las ideas, el devenir histórico y las proyecciones que la sociedad ha elaborado. De este modo el individuo se relaciona con los valores imperantes en su cultura, con los principios consolidados en el universo simbólico que se manifiesta en el comportamiento, las costumbres y la cotidianidad. En palabras de Marta Rizo (2006): “Es en la ciudad donde la persona actúa los roles que ha incorporado, definidos por las instituciones -campos- en las que participa como sujeto social. Por lo tanto, la ciudad es escenario de la cultura incorporada, los habitus puestos en movimiento, practicados.” (p.11)

El concepto de incorporación es clave: situar en el cuerpo, interiorizar. No olvidemos el concepto de intimidad que hemos tratado antes. Por todo ello es que podemos asociar significados relativos al género a los configurantes de la ciudad, siendo uno de ellos la materialidad. El cemento, el metal, la estructura de edificaciones son claramente imágenes que nos hablan de muros y fachadas, del espacio exterior e interior, de lo público y lo privado, pero también transmite la idea de resistencia, fuerza, control, frialdad,

racionalidad y hostilidad, todos conceptos que conforman el estereotipo de masculinidad que hemos abordado.

Esto se desarrolla en el proceso creativo que utiliza el material de construcción asociado con lo urbano en un sentido simbólico, usándolo como soporte visible de una creación pictórica. Se desarrolla en la investigación un proceso de experimentación que se enfoca en mejorar el desempeño técnico del cemento para su uso en la pintura al óleo. En un inicio se había pintado directamente sobre el material, sin imprimante, pues era imprescindible que el cemento quedara evidente, pero esto incidía en la calidad del lenguaje pictórico pues resultaban pinceladas duras y colores excesivamente opacos. Pensando en una imprimación transparente, se prueba con el médium secante Liquin de Winsor&Newton, que se aplica en la mitad de un soporte con la finalidad de comparar los resultados. (Fig. 3)



Fig. 3. Autor, 2021 [Óleo sobre cemento. 8,5x8,5x2cms.] Archivo personal.



Fig. 4. Autor, 2021 [Óleo sobre cemento, 12,5x12,5x2 cms.] Archivo personal.

Si bien a simple vista las diferencias resultan sutiles, al pintar se perciben las ventajas del tratamiento de la superficie. La impermeabilización permite que el óleo no pierda su plasticidad y se deslice con suavidad, potenciando de esta manera el gesto. Además de ello los tonos más oscuros no se opacan como en los casos de experiencias anteriores. También se realizan pruebas mejorando los moldes y la mezcla de cemento, y se intenta evidenciar la textura con uso de arenas de diferentes grosores. (Fig. 4). Los moldes utilizados también fueron perfeccionándose desde los prototipos de cartón a moldes realizados con madera y metal, y se comienza a realizar soportes cada vez más delgados incorporando fibra de vidrio como elemento de refuerzo.

Pero la ciudad no sólo aporta la materialidad del soporte como elemento simbólico, sino también, desde su formalidad, permite establecer el nexo con la idea de lo masculino al ser producto de la planificación y la racionalidad, que se manifiesta en el cálculo geométrico de formas rectas y angulares. Así mismo, la idea de planificación y control permite establecer el vínculo con la serialización de la arquitectura de las ciudades industriales modernas, como símbolo de aquella construcción social, relacionada con el orden, la simetría, la formalidad y la contención. Como imagen, el cuadrado sintetiza todos esos conceptos, y por ello es que culturalmente se asocia a las representaciones de lo masculino. En el arte, uno de tantos ejemplos es la pintura “El beso” de Gustav Klimt, en que el manto del personaje masculino contiene formas geométricas angulares, y el manto femenino, en contraste, formas orgánicas.

El uso del cemento también otorga a las piezas un carácter objetual convirtiéndose en una especie de fragmento de una construcción, un vestigio ruinoso, como un escombros, lo que se intensifica con las grietas o roturas en los contornos. Además de ello resulta interesante que las piezas transmitan simultáneamente las ideas opuestas de resistencia y fragilidad, puesto que por su reducido grosor y rigidez se perciben como piezas susceptibles de quebrarse, lo que no sucede por ejemplo con un lienzo.

Por otra parte, además de la materialidad la vestimenta es otro elemento que se distingue en la urbe como símbolo de las estructuras de género. Vestirse es la manifestación visible de la incorporación de las estructuras y la adherencia significados culturales. Vestirse es ponerse la ciudad encima. Es establecer el nexo entre el cuerpo y el entorno social y se puede entender como la fachada con la que se proyecta una imagen pública, quedando el cuerpo, y su desnudez, en el interior, en el plano de la intimidad.

4.2. El desnudo masculino

Aunque la idea que tenemos del cuerpo nos lleva a una imagen del cuerpo natural como un elemento biológico, en la realidad, el vínculo con el cuerpo en el contexto social pocas veces es con el cuerpo en su naturalidad. Gustavo Cataldo (1999) se refiere a ello al señalar que la relación cotidiana con el cuerpo es con el cuerpo cultivado, es decir, con el cuerpo mediatizado por la cultura que se manifiesta concretamente en la vestimenta. Por ello no es lo mismo la concepción del cuerpo desnudo desde una idea abstracta, desprovista de contexto y que alude a una naturaleza pre-discursiva, que la desnudez del cuerpo situado en la cultura, el cuerpo desvestido.

Esa diferenciación resulta relevante en cuanto apunta precisamente a los contenidos expuestos hasta aquí. La vestimenta no solo cumple una función práctica, como abrigo, sino que reviste el cuerpo de significados que dialogan con la forma corporal y el contexto. La ropa responde a necesidades simbólicas, como ejemplifica Cataldo (1999) al preguntarse “¿cómo explicar, por ejemplo, en términos de necesidades puramente biológicas, una prenda tan común como la corbata o prendas tan «antínturales» como los calzados de taco alto o puntas aguzadas?” (p.164)

Estas concepciones son relevantes para el análisis respecto a la representación del cuerpo desnudo en el arte. Para Kenneth Clark (2008) el desnudo es una forma de arte que busca la idealización, destacando la riqueza de significaciones que el cuerpo humano permite expresar:

Aparte de las necesidades biológicas, hay otras vertientes de la experiencia humana de las que el cuerpo desnudo proporciona un vívido recuerdo: armonía, energía, éxtasis, humildad, phatos, y cuando vemos los hermosos resultados de tales encarnaciones, parece como si el desnudo, como medio de expresión, poseyese un valor universal y eterno. (p.23)

Respecto a las representaciones del cuerpo desnudo, tanto de los análisis de Clark (2008), como de Lucie-Smith (1998) se pueden establecer 4 categorías de idealizaciones del cuerpo masculino: el Apolo o la belleza atlética como ideal anatómico; el Herácles como símbolo de la fuerza heroica; el *phatos* o el cuerpo sufriente como símbolo de las emociones humanas; y el cuerpo juvenil andrógino como símbolo del eros y la feminidad.

Tanto en la antigüedad clásica como en el Renacimiento, la representación modélica del cuerpo humano, y el análisis de sus proporciones sirven para establecer un canon estético, como el atleta: el *Discóbolo* o el *Doríforo*; o como *el hombre de Vitrubio*, que responden a ese ideal apolíneo. Sin embargo, también desde la cultura griega la representación del cuerpo del hombre deriva en el énfasis de la musculatura, signo que potenciará la asociación de masculinidad y fuerza, pero que también en el periodo helenístico y en el barroco, la impronta dionisiaca servirá como vehículo para hablar del sufrimiento y el dolor humano.

Lucie-Smith (1998) menciona además la representación del cuerpo masculino como figura juvenil, símbolo del Eros. Tanto esculturas y pinturas en las cerámicas de las antiguas Grecia y Roma, que hacen referencia a la atracción homoerótica, como también cuerpos andróginos que aparecen en el arte Rococó y Neoclásico, rehúyen de la hegemonía de la fuerza como modelo de masculinidad a partir de la ambigüedad de cuerpos refinados y delicados.

A pesar de estas diferentes visiones del desnudo, tanto los cuerpos divinizados, heroicos, como los sufrientes y ambiguos remiten a una idea universal de lo humano. Son representaciones imaginarias en las que la idealización funciona como vestido cultural. El desnudo cotidiano, por contraparte, a partir de la fotografía, incorporará ese sentido de realidad en el fenómeno de representación al remitir a un momento específico: el encuentro entre el modelo y quien lo representa, más allá de la imaginación que hasta entonces envolvía la creación artística.

A partir de entonces, aparece el cuerpo de alguien desnudo, con sus proporciones verdaderas, en un espacio real que supone el hecho de que quién aparece en la imagen estuvo ahí siendo observado tras desvestirse. Volvemos entonces al inicio de este epígrafe, a la vestimenta y al significado de habérsela quitado. A partir del siglo XIX, se incorpora una idea rupturista, como señala Lucie-Smith (1998), la fotografía “ponía de relieve que el sujeto retratado era un transgresor del precepto del pudor, pues se había quitado la ropa a la vista de otro individuo.” (p.115)

Retomando a Cataldo (1999), sólo está desnudo quien puede vestirse. La mayor parte del tiempo nos relacionamos con la corporalidad vestida, por ello la transgresión a la que aludíamos es precisamente respecto a esa situación normalizada, paradójicamente no natural, pero naturalizada. “Las circunstancias y lugares de la desnudez son, en la dinámica cotidiana, privados, íntimos, familiares. Lo que caracteriza un espacio íntimo -como la casa o el hogar, por ejemplo- es la constitución de una identidad no enfrentada a una alteridad radical.” (p.170)

Hay, por lo tanto, en la representación de la desnudez cotidiana, una revelación, una ventana abierta a un espacio interior. Esa connotación erótica del desnudo masculino se manifiesta en el arte de las vanguardias a partir de la mera representación del cuerpo del hombre desnudo en espacios íntimos. Lucie-Smith (1998) al respecto señala: “las fotos de hombres sin ropa inspiraban la sospecha de que había de por medio sentimientos homosexuales”. (p.119) Muchas representaciones apuntaban a un cuestionamiento de la virilidad masculina mediante representaciones de hombres solitarios, de cuerpos estilizados, en poses que transmiten sensibilidad, lo que se interpreta como formas feminizadas que subvierten la construcción cultural.

En esa línea se encuentran referencias de obras de desnudos masculinos de artistas contemporáneos que cuestionan el estereotipo de masculinidad heteronormada, entre ellos encontramos a Gonzalo Orquín, José Pedro Godoy, Juan Carlos Puerto, por mencionar algunos. Sus imágenes inspiran representaciones del cuerpo en poses de vulnerabilidad y sensibilidad derivando posteriormente a las reflexiones respecto a la intimidad, que nos conducen también a la obra de Michael Leonard, que muestra el acto de desvestirse. (Fig. 2)



Fig. 2. “*Man undressing*”, 1975-76, Michael Leonard, [36,9 x 36,9,2 cms., Acrílico sobre madera] Agradecemos la imagen a: <https://www.michaellleonardartist.com/works/paintings/exhibited-painting/changing>

Se puede entender por lo tanto que el desnudo masculino en el arte a lo largo del siglo XX se articula como un imaginario que contiene una importante carga transgresora y reivindicativa que será fundamental en cambios culturales respecto al género y la diversidad sexual. Tras la liberación en el imaginario cultural de la desnudez masculina, y con la creciente mediatización de la vida, durante las últimas décadas el desnudo está más presente en lo cotidiano. Por ello, resulta interesante volver la mirada desde el arte a un cuerpo masculino que se muestra vulnerable desde ese espacio emocional y contenido, vinculado con elementos culturales que se asocian a lo femenino con la intención de desviar los signos para resignificarlos.

De esta manera, durante el proceso de creación se incorporan otros elementos significativos que enlazan con los contenidos de género. El primero de esos elementos es la tela de encaje y tul bordado con motivos florales. (Fig. 5 y Fig. 6) Estas telas normalmente son utilizadas en la fabricación de indumentaria relacionada con la intimidad, particularmente femenina, por ejemplo, el caso de vestuario interior. Este elemento es incorporado a las obras a través de la técnica de transferencia.

Fig. 5. Autor, 2021 [Óleo y transferencia sobre cemento, 12x12x2cms.] Archivo personal.



Fig. 6. Autor, 2021, [Óleo y transferencia sobre cemento, 10x10 cms.] archivo personal.



En las últimas piezas de la serie la inclusión de imágenes se diversifica incorporando motivos florales de telas estampadas asociada también con lo femenino. Los tonos cálidos de las flores permiten variar la paleta de colores y contrastar con la materialidad del cemento, adquiriendo una mayor semejanza con una pieza cerámica y haciendo más evidente el carácter objetual de las obras. (Fig. 7)



Fig. 7. Autor, 2021, [Óleo y transferencia sobre cemento, 18x18 cms.] Archivo personal.



Fig. 8. Exposición En el desvío en Espacio Laraña, 2023, Archivo personal.

La serie se compone de 40 piezas, de las cuales hemos presentado ejemplos de los diferentes procedimientos técnicos. En síntesis, este conjunto de obras se concibe más que como una serie limitada, como un proceso constante que puede continuar complementándose con nuevas piezas. Una propuesta instalativa se presentó a la convocatoria para exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Sevilla, consiguiendo ser seleccionada para su programación y expuesta entre los días 18/01/2023 al 02/02/2023 bajo el título *En el desvío*. La exposición recogía toda la investigación desarrollada en estas páginas. (Fig. 8 y Fig. 9)

En el texto del comisariado se reflexiona sobre cómo desde la cualidad despersonalizadora del desnudo, se muestra en estas obras a:

[...] un hombre que aun heredando las anchas espaldas del *Doríforo* y los “corsés” de las indumentarias rituales de los despachos del poder tardocapitalista, se envuelve en encajes, asume la feminidad y destierra la horca de la corbata falocéntrica. Enfrenta a Hércules con la intimidad que lo aterroriza y opone la rudeza del cemento, materia de marcada simbología masculina, invasiva, funcionalista y racional, a la suavidad de las curvas vegetales de los estampados florales... (García-García, 2023)



Fig. 9. Exposición *En el desvío* en Espacio Laraña, 2023, Archivo personal.

En resumen, esta propuesta artística pone en juego el cuerpo masculino y la propia masculinidad como concepto. Revelando que las imágenes heredadas de los cuerpos masculinos también nos someten a una identidad prefijada, donde los guerreros, los héroes y demás idealizaciones indican un único camino frustrante para todo aquel que no cumple el estándar, un único camino donde “los chicos no lloran”. El “desvío” que propone este proyecto es multivalente en su significado, claro está, pero puede también interpretarse como la salida de un camino férreo establecido, como el cambio de agujas que facilita tomar un nuevo rumbo, una nueva vía alternativa a esa forma establecida por la construcción heteronormativa, para todos los “yoes” excluidos de los discursos tradicionales de nuestra sociedad.

6. Conclusiones.

Tras la realización de esta investigación ha sido posible concluir, en relación con los objetivos planteados, que se ha llegado a una comprensión sobre las conceptualizaciones contemporáneas acerca de las masculinidades, entendidas en su diversidad, que ha permitido identificar y construir un imaginario para sustentar un proceso de creación visual. Ello se ha podido hacer a partir de una fundamentación metodológica que se centra en las operaciones y estrategias de creación del artista y las articulaciones metafóricas que surge del análisis reflexivo acerca de ese imaginario.

El resultado de este trabajo genera conocimiento de una forma diferente a otro tipo de investigación “sobre” arte o “para” las artes, pero supone una aportación eficaz en términos relativos a la cultura visual que se hace permeable desde el arte a la sociedad. Entendemos que la creación artística puede ser considerada como investigación en la medida que contiene un propósito de ampliar el conocimiento o el entendimiento de un fenómeno a través de un planteamiento original y provee una repercusión en un ámbito más amplio que el del propio arte. Estas imágenes surgidas durante la investigación son parte de una pregunta sobre un proceso y necesidad social y generan reflexión en torno al mismo.

Parte importante de esa reflexión surge del análisis sobre las posibilidades significativas de la desnudez masculina, concluyendo que han sido diversas y que la vinculación con las construcciones de género se manifiesta de manera latente a lo largo de los diferentes periodos de la Historia del Arte. Sin embargo, es en las décadas finales del siglo pasado que el arte ha visibilizado de manera más consciente y expresa formas de masculinidad que cuestionan el estereotipo impuesto por la cultura heteronormativa y patriarcal. De esta manera el trabajo artístico con el desnudo ha permitido, y continúa permitiendo, el cuestionamiento a las ideas de una masculinidad hegemónica, ya sea desde el planteamiento erótico, sexual, o desde la sensibilidad y emocionalidad. Romper las estructuras permite establecer procesos retóricos, trasladando o desviando las significaciones de los elementos normalmente asociados a cada género, a otro contexto de significación o al opuesto, construyendo así metáforas que funcionan desde el contrapunto y la disrupción.

También ha sido interesante analizar el vínculo del cuerpo con la intimidad y la identidad, lo que ha permitido relacionarlo en contraste con la materialidad y los signos de lo público, lo urbano y lo social. De esta manera ha sido posible la articulación simbólica en las propuestas pictóricas que forman parte de este proyecto, que sintetiza y conjuga en un trabajo conceptual, los significados de la materialidad, con un trabajo pictórico que remite a la tradición artística.

La serie de cuadros de figura humana masculina desnuda sobre cemento se articulan sobre una serie de elementos que participan de manera conjunta y dialógica en las obras, encontrando su fundamento y sentido en conceptos relacionados con la construcción de identidad, entendida como un proceso histórico y contingente, más que desde una visión esencialista o como un resultado. En ese aspecto, la obra se concibe de la misma manera, como un trabajo constante, en permanente y continuo desarrollo, siendo lo que se presenta aquí parte de ese proceso que probablemente se proyecte en el tiempo.

Referencias

- África Vidal, M.C.(1989). *¿Qué es el Postmodernismo?*, Alicante, Secretariado de publicaciones Universidad de Alicante.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Ediciones Akal.
- Borgdorff, H. (2010). *El debate sobre la investigación en las artes*. Amsterdam School of the Arts.
- Carpintero, H. (1992). La Estructura De La Intimidad. *Revista Arbor* 143, no. 562, 133-153. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/la-estructura-de-intimidad/docview/1301392460/se-2?accountid=14744>.
- Cataldo, G. (1999). Vestimenta y corporalidad. *Revista Humanidades*. Repositorio Universidad Andrés Bello. Santiago de Chile. Vol. 4, 163-176. <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/2209>
- Clark, K. (2008). *El desnudo*. Alianza Editorial.
- Conill, J. (2016). La intimidad corporal y sus bases neurobiológicas. *Revista Pensamiento*, vol. 72 , núm. 273, 789-807. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.002>
- Conill, J. (2015). La intimidad corporal en la filosofía de Ortega y Gasset. Isegoria, *Revista de Filosofía Moral y Política*. N.º 53, 491-513. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.053.03>
- Cortés, J. M.G. (1996). *El Cuerpo Mutilado. La angustia de muerte en el arte*. Generalitat Valenciana
- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Editorial Trotta.
- Fernández, E. (2012). Identidad y personalidad: o como sabemos que somos diferentes de los demás. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*. Vol 2. N° 4. pp. 1-18. https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Identidad_y_personalidad.pdf

- García-García, F. (2023). Hombres desnudos. En Petit-Laurent, C. y García-García, F. *En el desvío*. Editorial Universidad de Sevilla. <https://doi.org/10.12795/9788447224456>
- Gergen, K.J. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Ediciones Paidós.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Visor.
- Hall, S. (1996). *¿Quién necesita identidad?*. Ed. Stuart Hall y Paul Du Gay. Amorrortu Editores.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la Posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu editores.
- Laín Entralgo, P. (1997). Sobre la persona. *Revista Arbor CLVI*, 613, 9-24. <https://doi.org/10.3989/arbor.1997.i613.1859>
- Lucie-Smith, E. (1998). *Adán. La figura masculina en el arte*. Editorial Libros y Libros.
- Moraza, J. ; Cuesta, S. (Instituto de Arte Contemporáneo) (2010). “Campus de Excelencia Internacional. El arte como criterio de excelencia”. Secretaría General de Universidades (Ministerio de Educación),: <https://issuu.com/institutodeartecontemporaneo/docs/cei>
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Paidós.
- Owens, C. (1984). “The Allegorical Impulse: Toward a Theory of Postmodernism”, en Wallis, B. (editor), *Art After Modernism: Rethinking Representation*, Nueva York, New Museum of Contemporary Art.
- Pastor-Ruiz, F.; Torrado-Morales, S.; Gil-Felipe, J. I.; Lorenzo-Escolar, N. (2013). “Análisis de las publicaciones del personal docente e investigador de las facultades españolas de Bellas Artes”. *Revista Española de Documentación Científica*, 2013, 36 (3), p.2. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2013.3.961>
- Petit-Laurent, C. (2021). Símbolos de masculinidad(es). Investigación para la creación de una propuesta visual sobre género. *Revista Accadere*, N.º 2, 11-30. <https://www.ull.es/revistas/index.php/accadere/article/view/3489> <https://doi.org/10.25145/j.histarte.2021.01.01>
- Rizo, Marta. (2006). Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales. *Bifurcaciones* N.º 6 (Otoño 2006) 2. <http://www.bifurcaciones.cl/006/Rizo.htm#autor>
- Vattimo, G. (1992) *The Transparent Society*. Cambridge, Polity Press.
- Vilar, G. (2005). *Las razones del arte*. Machado libros.
- Vilar, G. (2017). El valor cognitivo del arte. En Pérez Carreño, F. (ed.), *El valor del arte*. Madrid: Machado.

Museología social, economía social y solidaria y soberanía alimentaria “A-Prender 40 huertas”: una experiencia vivida en el museo-taller Ferrowhite

Social Museology, Social and Solidarity Economy and Food Sovereignty “A-Prender 40 huertas”: An Experience Lived in the Ferrowhite Museum-Workshop

Recibido: 26/12/2024
Revisado: 22/04/2025
Aceptado: 28/04/2025
Publicado: 01/07/2025

Viviana Leonardi

Universidad Nacional del Sur (Argentina)
viviana.leonardi@uns.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-4289-5039>

Analía Bernardi

Ferrowhite Museo Taller
analia.bernardi86@gmail.com
<https://orcid.org/>

Gabriela Cristiano

Universidad Nacional del Sur (Argentina)
gcristiano@uns.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-1633-4406>

Claudia Cattáneo*

Universidad Nacional del Sur (Argentina)
cattaneo@uns.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0003-1975-2838>

*Orden de autoras según la sugerencia para citar este artículo

Sugerencias para citar este artículo:

Leonardi, Viviana; Cristiano, Gabriela; Cattáneo, Claudia y Bernardi, Analía (2025). «Museología Social, Economía Social y solidaria y soberanía alimentaria “A-prender 40 huertas”: una experiencia vivida en el museo-taller Ferrowhite», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 93-108), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9389>

Resumen

El objetivo de esta investigación es encontrar los nexos entre la museología social, la economía social y solidaria y la soberanía alimentaria a través de una experiencia llevada a cabo en el museo taller Ferrowhite (Bahía Blanca, Argentina), el proyecto denominado “A-prender 40 huertas”. Para ello, en principio se realiza una revisión teórica de cada uno de los conceptos citados, planteando una serie de líneas de conexión entre las temáticas.

Luego se analiza el proyecto denominado “A-prender 40 huertas”, surgido durante la pandemia, y sus derivas como las distribuciones de bolsas de verdura de producción local o los talleres de nutrición. Posteriormente se presentan los resultados del proyecto trabajando con información primaria obtenida a partir de un taller participativo realizado en Ferrowhite. La discusión de cómo sostener el proyecto pilar y los impactos del mismo, se da en forma abierta, para conocer qué cosas son necesarias en cada contexto, para las personas que habitan el museo. Es lo que da cuenta de un proyecto vivo, que todo el tiempo se va nutriendo del encuentro y el cruce con otras personas y colectivos.

Palabras clave: museología social, seguridad alimentaria, economía social y solidaria.

Abstract

The aim of this research is to find the links between social museology, social and solidarity economy and food sovereignty through a project called “A-prender 40 huertas” carried out at the Taller Ferrowhite museum (Bahía Blanca, Argentina). A theoretical review of each of the concepts mentioned above is carried out first, proposing a series of connection lines between them. Then, the project emerged during the pandemic called “A-prender 40 huertas” is analyzed like its consequences, such as the distribution of vegetables bags and the nutrition workshops. Subsequently, the results of the project are presented from primary information obtained from a participatory workshop held in Ferrowhite. The discussion about to sustain the pillar project and its impacts takes place openly, to know what things are necessary, in each context, for the people who inhabit the museum. This is what accounts for a living project, which is constantly nourished by the encounter and interaction with other people and groups.

Keywords: Social museology, Food security, Social and solidarity economy.

Introducción

Uno de los espacios físicos donde se guarda y se comunica el patrimonio heredado es, sin lugar a dudas, el museo. Actualmente hay consenso en la literatura sobre la relación directa que existe entre el proceso de musealización y el de patrimonialización social de bienes culturales. Así, en el campo específico de la museología, surge en los años setenta la Nueva Museología que insta a una nueva perspectiva de actuación en la que la inclusión de la ciudadanía sea el objetivo prioritario (Moutinho, 2012). Así, los museos son concebidos como agentes sociales para la construcción de una sociedad más justa.

En la localidad de Ingeniero White se localiza el museo taller Ferrowhite, que es un ejemplo de este nuevo paradigma de “ser museo”. Ferrowhite es un museo taller habilitado como museo en el año 2004. Este se funda a partir de un proyecto de conservación de un excedente de objetos que generó la acumulación del Museo del Puerto y cantidad de elementos de un mundo ferroviario y portuario que no encontraba lugar. La mayoría de ellos son objetos que se fueron recuperando durante el proceso de privatización de los

'90. El museo opera en la ex usina eléctrica General San Martín, conocida como “El Castillo” por su particular arquitectura neomedieval, más precisamente, desarrolla sus actividades en un edificio auxiliar que era el taller de mantenimiento de la usina.

El objetivo de esta investigación es encontrar los nexos entre la museología social, la economía social y solidaria y la soberanía alimentaria a través de una experiencia llevada a cabo en el museo Taller Ferrowhite (Bahía Blanca, Argentina), el proyecto “A-prender 40 huertas” y algunas de sus derivas. Dicho proyecto surgió durante la pandemia, como las distribuciones de bolsas de verdura de producción local o los talleres de nutrición. Estas iniciativas buscan el acercamiento a la autoproducción y acceso a alimentos saludables, así como también el fortalecimiento de vínculos comunitarios y redes interinstitucionales. Esta experiencia se fundamenta en las bases de la Nueva Museología (NM), Economía Social y Solidaria (ESS) y de la Soberanía Alimentaria (SA).

Para la realización de este estudio primeramente se lleva a cabo una revisión bibliográfica para construir los nexos entre el campo de la NM, la ESS y SA. Se trabaja con información primaria obtenida a partir de entrevistas llevadas a cabo a las familias integrantes del proyecto. La participación en esta investigación de dos trabajadoras del museo, Analía y Julieta, permite contar con información de primera mano del proyecto “A-prender 40 huertas”.

Museología Social, Economía Social y Solidaria y Soberanía Alimentaria

En las últimas décadas del siglo XX fue surgiendo una nueva perspectiva de actuación en las instituciones culturales, especialmente en los museos. Así, en los años setenta surge la Nueva Museología con la intención de introducir una nueva filosofía en la manera de actuar de los museos. Así fue definiéndose la relación de los museos con las comunidades y se fue dando prioridad a la inclusión de la ciudadanía en la vida cotidiana del museo. Así, los museos son concebidos como agentes sociales para la construcción de una sociedad más justa (Moutinho, 2012).

En el año 2017, en la XVIII Conferencia Internacional de MINOM-ICOM (Movimiento Internacional para una Nueva Museología y Consejo Internacional de Museos) realizada en Córdoba, Argentina, se planteó que: “Todas las prácticas museológicas implican un compromiso ético que debe contemplar la participación de las comunidades en las decisiones que involucran el uso, la exhibición, la interpretación y el destino de sus bienes y manifestaciones culturales” (MINOM-ICOM, 2017; p. 2). De este modo, se establece el compromiso de “crear desde los museos programas y acciones concretas para promover la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones sobre las acciones museológicas en las que están involucradas; promover políticas públicas de descentralización en los museos y espacios culturales públicos que concentran recursos e influencias para que abran puertas al desarrollo autogestivo de experiencias de la museología social en el territorio, articulando con los colectivos comunitarios pre-existentes” (p. 2). Según Pérez Meiss (2014, p.136) “esta corriente innovadora le atribuye

a los museos la responsabilidad de promover herramientas educativas más explícitas y de proponer objetivos sociales, políticos o comunitarios, fomentando activamente el cambio social”.

Así, los museos comenzaron a pensar en la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas de pobreza, desempleo y marginalidad. La museología enfocada a lo social otorga un peso imprescindible a la presencia del ciudadano en el proceso cultural. De este modo “intenta contribuir a la transformación de una realidad para una comunidad que hace que unos recursos se conviertan en útiles para su desarrollo tanto en el presente como para el futuro” (Navajas y González, 2018, p. 46). Por ello, aquellos museos cuya gestión ha abrazado este cambio, se han convertido en motor económico del territorio, ya que muchos de ellos son lugares de referencia y tienen un gran desarrollo potencial de su entorno, tanto social, cultural y económico.

Esta transformación de los museos, los ha convertido en promotores de experiencias de la ESS. La ESS se presenta como otra alternativa económica que asume el principio de reproducción y desarrollo de la vida de todas las personas y de la naturaleza como principio ordenador de teorías, instituciones y prácticas económicas de índole pública, colectiva o individual (Coraggio, 2011). En la ESS se plantea un proceso económico diferente, ya que presenta una ruptura con las formas económicas predominantes. Su propósito es capturar y hacer visibles las formas solidarias que promueven los sujetos colectivos de manera autónoma, pero también articulados con otras organizaciones sociales de la sociedad civil. De este modo, se favorece la conformación de espacios alternativos de discusión, diferentes a los establecidos en las formas impuestas por el mercado capitalista (Cardozo, 2020). La ESS se puede poner en práctica en todas las fases del proceso económico: inversión, producción, circulación, distribución y consumo, las cuales son comunes en el proceso permanente para generar medios (productos, servicios, etc.) que buscan satisfacer necesidades (Guerrero, 2019). En la ESS el factor trabajo es el que organiza la producción y no el capital (Razeto, 1999). Los productores ordenan su producción en función de sus capacidades de trabajo, tanto cuantitativas (tiempo y esfuerzo dedicado a la labor) como cualitativas, mejorando las técnicas de producción a los efectos de obtener un mejor y más adecuado manejo del trabajo y sostenimiento de la tierra (Coraggio, 2011).

Siguiendo a Gaiger y Silva (2010) dentro de los objetivos de los emprendimientos solidarios, siempre se destacan dos hechos fundamentales: **sostener el trabajo y disminuir la pobreza**. “Un primer camino hacia la economía de solidaridad parte desde la situación de pobreza y marginalidad en que se encuentran grandes grupos sociales” (Razeto, 1999, p. 6). En la disminución de la pobreza y marginalidad los procesos asociativos y cooperativos, la SA y agricultura juegan un importante rol. En este sentido es posible preguntarse, ¿qué es la Soberanía Alimentaria?

Este concepto surge a principios de los '90 y fue propuesto por un movimiento campesino global. Una de las definiciones más recientes (Declaración de Nyéléni –Mali- en febrero de 2007 durante el Foro Social Mundial) la puntualiza como “el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesible, producidos de

forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo”. Dicho concepto está claramente orientado, en primer lugar, a la agricultura en pequeña escala, no industrial, preferentemente orgánica, que adopta la concepción de agroecología, priorizando los circuitos locales y nacionales. Así, el desarrollo de los territorios está basado en la capacidad y derechos de sus habitantes de organizar las estructuras socioculturales, económicas y políticas para construir sistemas beneficios para las personas que habitan y trabajan en esas sociedades (Vivas, 2011).

De esta manera, la SA se articula como un modelo de ESS, al definir la función de la agricultura como una práctica que, de manera respetuosa con el medio ambiente y adaptada a cada territorio, produce alimentos para las comunidades locales a la vez que se convierte en un medio de vida para quienes la desarrollan, generando economías de pequeña escala y reales.

Siguiendo a Cardozo (2020), puede decirse que es posible llevar a cabo nuevas estrategias de organización socioespacial vinculadas con la ESS. Una de ellas son los circuitos cortos de comercialización. En palabras del autor, “estaríamos en condiciones de afirmar que los circuitos cortos de comercialización se erigen como una forma alternativa de entramados institucionales que organizan y posibilitan nuevas formas de comercialización de producción” (p. 5). El objetivo que persigue la creación de canales cortos de comercialización es acercar la producción a la ciudad a través de la organización de nodos de ventas a partir de una estructura organizativa encadenada por una serie de acuerdos entre distintos actores ubicados entre el campo y la ciudad (Cardozo, 2020). Cabe mencionar que los circuitos cortos de comercialización no solo producen el acortamiento del canal de comercialización tradicional agroalimentario, sino que también reducen la distancia física en lo social y cultural, entre el productor y el consumidor, a través de la creación de confianza y de valores compartidos. Dentro del proceso de comercialización se unen escenarios relacionados con la producción y el consumo.

Finalmente, Mance (2004) menciona que las organizaciones de la ESS, en la medida que van acumulando experiencia, van generando redes que aumentan la eficiencia general del sistema. Asimismo, se van trazando bases en el territorio para redes de colaboración, que van más allá de los objetivos iniciales del proyecto.

Metodología

En este trabajo se emplea la metodología de investigación social cualitativa y participativa. La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global a las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. La interacción es entonces un elemento importante de la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa se refiere a la indagación de los aspectos cualitativos de las características sociales, que determinan las relaciones, el funcionamiento y

las condiciones reales de los grupos humanos estudiados (Chambers, 1992). Con la investigación cualitativa se obtiene información sobre los sentimientos, las percepciones, las “realidades” de los grupos humanos y se ejemplifica de manera más cercana el contexto social.

La investigación participativa se realiza con una óptica desde dentro y desde abajo: esto es, desde dentro de la comunidad estudiada. Los problemas a investigar son definidos, analizados y resueltos por los propios afectados. La meta es que la comunidad vaya siendo la autogestora del proceso, apropiándose de él, y teniendo un control operativo (saber hacer), lógico (entender) y crítico (juzgar) de él.

La investigación (acción) participativa se fundamenta en la articulación y el diálogo de saberes con el fin de generar conocimiento colectivo y colaborativo.

En estos procesos el investigador externo asume un papel de facilitador de procesos; se visibiliza el conocimiento local, pretendiendo lograr que el resultado del proceso investigativo sean acciones que transformen las realidades inequitativas y desiguales (Fals Borda, 1999).

Los enfoques participativos en procesos de planeación o de investigación como en este caso en particular, tienen cuatro funciones básicas (Salas, 1997), a saber:

- Cognitiva: Se refiere a la generación de conocimiento (para la comunidad y los investigadores). Se obtiene conocimiento general a partir del relacionamiento directo con las personas locales, en su lugar, cara a cara.
- Social: Se refiere a las necesidades reales de las comunidades, desde su perspectiva, su vivencia, y las acciones que han realizado para mejorar sus condiciones de vida
- Instrumental: Se refiere a la utilización de técnicas y herramientas que posibilitan la participación de todas las personas sin importar su nivel de educación ni restricciones a su participación de acuerdo con su posición dentro de la comunidad.
- Política: Para articular las estrategias propuestas por las comunidades con las propuestas del Estado, las ONGs, la cooperación internacional o los centros de investigación, entre otros

En este contexto se llevó a cabo en el museo una jornada a los fines de socializar los resultados del proyecto “A-Prender 40 huertas” y el resto de proyectos que de él se desprendieron. El encuentro se llevó a cabo en las instalaciones del taller “Prende”, del museo. En esta jornada participaron estudiantes y docentes de la Escuela Secundaria N°16 de Bahía Blanca, mujeres whitenses que están involucradas con el proyecto desde sus comienzos en época de pandemia, personal del INTA que trabajó junto al museo, una nutricionista del Hospital de Ingeniero White, y cuatro de las autoras del presente trabajo: dos docentes e investigadoras de la UNS y dos trabajadoras del museo. En esta jornada, además de escuchar el relato de los participantes, se realizaron entrevistas a las huerteras para conocer su percepción respecto a lo vivido en el taller Prende y a los resultados del proyecto.

Con este tipo de investigación se pretende generar la apropiación de conocimiento sobre la importancia que revisten las huertas comunitarias llevadas a cabo en espacios vinculados a la actividad cultural del museo. El propósito perseguido es que este taller se constituya en un proceso de intercambio enriquecedor, donde las familias whitenses tengan un rol activo y fundamental. En este sentido, es muy importante valorar la trayectoria social de los grupos locales como seres que vienen resolviendo sus problemas materiales, productivos (simbólicos y espirituales) mediante las potencialidades transformadoras de la acción colectiva y reconocer que el conocimiento local posee sus propios personajes, especialistas, referentes, dirigentes cuyo poder nace de un conocimiento que va más allá de los límites de la percepción científica de la realidad (Salas, 1997, en Sanchez Parga et al, 1997, p. 73).

El museo-taller Ferrowwhite

Ferrowwhite abrió sus puertas en 2004 en lo que fue el taller de Mantenimiento Regional de la ex Usina General San Martín, un edificio con forma de castillo medieval, ubicado en la localidad portuaria de Ingeniero White que por más de 50 años dio energía a la ciudad y la región. Surgió como un museo para alojar herramientas, objetos, fotos y material documental recuperados por trabajadores ferroviarios en el contexto de la privatización y el desguace de la empresa estatal Ferrocarriles Argentinos. Desde sus inicios, el vínculo comunitario fue clave para conocer y dar cuenta de la historia y memoria del trabajo en el ferrocarril, el puerto y las usinas.



Figura 1. El museo taller Ferrowwhite
Fotografía: imágenes propias

A lo largo de estos 20 años de trabajo, los proyectos del museo han ido cambiando porque su dinámica, en definitiva, está relacionada con la vida de las personas que

lo habitan. Desde el año 2015, se inició un nuevo proceso de trabajo comunitario, directamente vinculado con la recuperación de una de las áreas del castillo que se denomina “Prende”. Se trata de un espacio de trabajo compartido y de encuentro que se construye diariamente con los vecinos y familias de los barrios cercanos al museo. Aquí se combina una multiplicidad de acciones, desde talleres de artes visuales y de corte y confección, hasta jornadas de producción de salsas de tomate, organización de bingos y venta de empanadas.

El proyecto “A-Prender 40 huertas”

El proyecto “A-Prender 40 huertas” surgió en pandemia y significó una reformulación de la idea de Gisela López, una vecina participante del espacio “Prende”, de hacer una gran huerta comunitaria en el espacio del museo. Para ello, se forma una red de organizaciones que incluye: la Cooperadora del Hospital de Ingeniero White (IW), el jardín de infantes del Boulevard y el Centro de Salud “Leandro Piñeiro” de Vista Alegre, que en ese momento estaba vinculado con el INTA. Esta red fue fundamental para llevarlo adelante.



Figura 2. Bolsas impresas en el taller Prende. Objetos presentados en el encuentro participativo.
Fotografías: Imágenes propias

El nombre surgió de una de las actividades del taller de exploraciones plásticas de los sábados que funcionó a través de un grupo de WhatsApp. Preparar almácigos, fabricar juegos de la memoria con verduras, dibujar los monstruos que aparecían en la huerta, fueron algunas de las propuestas que los chicos desarrollaron junto con sus familias en esa suerte de taller remoto.

El proyecto fue financiado parcialmente con fondos del Programa “Puntos de Cultura”, del Ministerio de Cultura de Nación, con los que se compraron los materiales para construir los cajones de cultivo. El equipo de trabajo del INTA y del museo diseñaron un cajón de madera con medidas adecuadas para el cultivo (Figura 3) considerando que algunas familias podrían no contar con espacio para la producción. El cajón se entregó desarmado junto a semillas y un video orientativo para comenzar a producir. Se entregaron

semillas de estación, compradas a la cooperativa FECOAGRO de San Juan. Las semillas son obtenidas a partir de un proceso de polinización abierta. Este proceso se refiere a la forma en que la flor se poliniza y a la semilla resultante. La polinización ocurre de forma natural a través del viento, la lluvia o los insectos. Las variedades de polinización abierta son genéticamente estables, y las semillas resultantes producirán una planta y frutas con características idénticas a la planta madre. Este principio es favorable ya que las semillas no están tratadas genéticamente, por lo que sus frutos tampoco. Además, permite que sus brotes sean aptos para el consumo humano, favoreciendo una alimentación saludable y diversificando las utilidades de la semilla (FECOAGRO, 2024).



Figura 3: Cajones de madera contruidos para la producción
Fotografias: cortesía del museo <https://museotaller.blogspot.com/2021/03/pronta-entrega.html>
<https://museotaller.blogspot.com/2021/04/cortar-agujerear-agrupar.html>

La experiencia de las huertas en las casas y los encuentros que devinieron en la vuelta a la presencialidad, fueron quizás los primeros pasos que se dieron como comunidad del Prende para revincularse con la producción y el acceso a alimentos sanos. Fue una ocasión también para recuperar memorias de las huertas que había en las familias y saberes vinculados con la tierra.

Desde entonces, “A-Prender 40 huertas” fue derivando, como un rizoma, en otras muchas iniciativas vinculadas con la tierra, las plantas y las relaciones que se van tejiendo con instituciones y con una red sobre todo de mujeres que crece año a año.

Los talleres del Prende¹ se fueron cruzando y potenciaron el proyecto de las huertas, como el de costura y serigrafía que cosió una bolsa para cosechar las verduras de la huerta. Los participantes más pequeños del taller Prende, intervinieron cajones de cultivo, sembraron y cuidaron plantas cada temporada, “siguieron el camino de la hormiga”, armaron hoteles para los insectos, construyeron casas para los pájaros que visitan las huertas y exploraron las técnicas de cianotipia y de impresiones botánicas. Curiosidad, exploración e imaginación se enredaron en cada encuentro.

En 2021, en pleno contexto de emergencia social y sanitaria, el museo, con el Área de Nutrición del Hospital de IW, los productores hortícolas de Sauce Chico y Colonia La Merced y el INTA, comenzaron con las jornadas de distribución de verduras a precio justo, con la intención de contribuir a la economía familiar. Es así, que a partir de ese momento y hasta la actualidad y cada 15 días, en el portón de acceso al museo se entregan bolsas de verduras, todas de estación y de producción local. Es una iniciativa que busca conectar a los barrios de IW con el cultivo agroecológico y vincular de una manera más directa a quienes consumen y a quienes se encargan de producir algunos alimentos. A su vez, esto da la posibilidad de incorporar en la alimentación una mayor cantidad y variedad de verduras. En palabras de Gabriela Cabeza, nutricionista del Hospital Menor de IW, “lo que llena estos bolsones no es otra cosa que el deseo organizado de comer sano, rico y, en comparación con las verduras del mercado, más barato”. A estas acciones se las pueden considerar “gestos de soberanía alimentaria”, tal como aparece en un blog del museo².

1 En el año 2015 a partir de la recuperación de una de las salas de la ex Usina, se habilitó el Taller Prende (desde el 2009 existía bajo el nombre de “Cómo funciona la cosa”). Prende es un espacio de capacitación y expresión destinado a chicos/as y jóvenes de los barrios cercanos, que tiene la serigrafía como centro de exploración, aunque también se investigan otras técnicas plásticas y de impresión. Si bien el objetivo principal de este taller es la educación y la inclusión social, parte de las producciones que allí se realizan, se comercializan en el “Quiosco Obrero” y constituye una fuente de financiamiento complementaria para la institución. El taller tiene varios grupos que asisten de manera regular. Al mismo tiempo, las visitas educativas contemplan un momento de trabajo durante el recorrido. En vacaciones de invierno y otros eventos puntuales, el taller se abre a toda la ciudad y la región y la afluencia del público es notoria (Leonardi, Elías & Audino, 2020).

2 <https://museotaller.blogspot.com/2022/12/gestos-de-soberania-alimentaria.html>



Figura 4. Entrega de bolsones de verduras directas del productor en el museo
Fotografías: cortesía del museo: <https://museotaller.blogspot.com/2022/12/gestos-de-soberania-alimentaria.html>

Por otro lado, otro de los objetivos fue comenzar a trabajar con el Centro de Educación Agraria N° 18 que tiene sede en Cerri, cuyos programas abarcan toda Bahía Blanca. Esto permitió al museo realizar diferentes cursos como el de **Conservas dulces y saladas, Manipulación de alimentos, Lombricomposteo, Planificación de la huerta y Plantas aromáticas**. Se busca que todas las iniciativas se encuentren relacionadas y refuerzan el sentido que se viene dando a esta línea de trabajo. A veces las ideas provienen de las mismas personas participantes, como pasó con el curso de manipulación de alimentos. Este curso fue pedido por algunas vecinas que trabajan en el rubro de la gastronomía, ya sea con venta ambulante o que cocinan en comedores, de modo que era una herramienta laboral fundamental.

Es importante destacar una publicación que ha ido acompañando y registrando algunas de estas ideas, recetas y que, en ese sentido, el museo imagina con final abierto: “**¿Qué te pasa calabaza?**”. Una primera parte recopila recetas de comidas y consejos sobre la incorporación de verduras en la alimentación, propuestas por las personas que forman parte de la red de economía social. La segunda parte, “Si falta la comida, torcida va la vida”, incluye las recetas de las conservas dulces y saladas que se aprendieron junto al Centro de Educación Agraria.

Con trabajadoras del INTA, en simultáneo, se sostiene otra línea de formación. Junto con ellas se realizan una serie de talleres para apuntalar las huertas, tanto en el museo como en casas de familias que cuidan huertas. De ahí salió “**Un buen plan**”, como una herramienta para acompañar las siembras de cada temporada, que recopila la experiencia de plantar en este territorio en base a las semillas que “mejor anduvieron” o que se “aprovecha más” en el grupo.

También personal del INTA acompañó la realización (y reconstrucción) de un microtúnel en el museo donde (hasta la pérdida final, con el temporal del 16 de diciembre de 2023 ocurrido en Bahía Blanca) se cuidaban los plantines que después se repartían entre las huertas familiares. Además, también se plantó un bosque de frutales. Perales, ciruelos, membrillos y olivos vinieron a “poblar” un área del predio de la ex usina que, hasta entonces, tenía poca vida humana. Este monte en gestación se hizo a través del Ministerio de Desarrollo Agrario de la Provincia de Buenos Aires.

La red entre salud y cultura se va ampliando y así el museo se vinculó con la Cooperativa de dulces Moras Brix, vecinas del Centro Comunitario San Ignacio Loyola de Spurr y con quienes participan del Centro de Salud 9 de Noviembre y Villa Gloria en los talleres de plantas y salud. En cada intercambio, se socializa y se difunden distintas técnicas y saberes que cada grupo ha ido explorando en el vínculo con las plantas: desde impresiones botánicas sobre prendas textiles, fabricación de mermeladas y conservas hasta producción de ungüentos, aceites y, en época de verano y muchos mosquitos, repelentes hechos a partir de citronella. En esos encuentros, además, el museo amplía su territorio, sus vínculos y dimensiona lo que pasa en otros barrios.

Encuentro participativo en el museo. Algunos resultados del proyecto

La jornada se inició con la presentación de los representantes de las instituciones participantes. El personal del museo preparó una mesa con diferentes objetos a los fines de poder contar a los estudiantes de la Escuela Secundaria N 16 acerca del proyecto “A- Prender 40 huertas” (Figura X). Los alumnos de la escuela estaban interesados en la temática vinculada a la soberanía alimentaria, dado que era un tema trabajado en clase. Actualmente, desarrollan un proyecto de investigación de agroecología para el “Programa Jóvenes y memoria” y vinculan el mismo con el derecho a la soberanía alimentaria y a la salud.



Figura 5. jornada participativa en el museo
Fotografías: Imagen propia

La mesa no solo presentaba propuestas llevadas a cabo por el museo, sino también la producción obtenida por las mujeres que vienen participando del proyecto, como esencias, cremas, repelentes naturales, remeras estampadas, huevos, entre otras producciones.



Figura 6. Elementos presentes en la mesa construida para la jornada
Fotografías: Imágenes propias

¿Qué contaron las mujeres “huerteras” del Prende?

En principio se les consultó qué esperaban lograr al participar del proyecto. La mayoría manifestó que deseaba producir para autoconsumo y a la vez encontrar un momento de recreación. Todas concluyeron que lograron el objetivo buscado y más... Actualmente una de ellas vende parte de su producción siendo su marido quien se encarga de la huerta. Él ha encontrado en esta actividad un espacio para sobrellevar el dolor causado por las pérdidas familiares en la pandemia.

En cuanto a las dificultades con las que se enfrentaron, la mayoría manifestó que la principal fue la de no saber como combatir las plagas, encontrando la solución en los propios talleres del museo.

El aspecto positivo más destacado por las mujeres fue haber podido participar de diferentes talleres de capacitación: manipulación de alimentos, lombricultura, impresiones botánicas, capacitaciones en conserva, taller de repelentes naturales, de aceites y cremas, proyecto de las gallinas ponedoras, entre otros. Algo a destacar es que algunas huerteras incorporaron la producción de gallinas a su actividad vinculada a la huerta.

Por otro lado, al museo el proyecto le permitió incrementar sus vínculos con las familias de IW y con numerosas instituciones, dando cuenta de una museología participativa que reconoce al museo como un instrumento dinámico de cambio social.



Figura 7. Jornada participativa en Ferrowhite
Fotografías: Imágenes propias

Reflexiones finales

A través de esta experiencia pudieron identificarse algunos de los propósitos de los enfoques teóricos planteados al comienzo del trabajo, vinculados con la museología, la economía y la alimentación, desde una perspectiva comunitaria. En ese sentido, “A-Prender 40 huertas” es un ejemplo posible de cómo los museos pueden prestar oído y estar atentos a lo que pasa en los territorios en donde están ubicados y a las comunidades que los habitan.

A su vez, se intentó figurar las conexiones que suceden entre una museología y una economía que tienen en cuenta lo social y lo político. Estas se presentan como herramientas para mejorar, desde pequeñas acciones, las condiciones materiales y simbólicas de las comunidades con las que trabajan.

De ese modo, se acortan las distancias entre denominaciones como “soberanía alimentaria” que, en principio pueden resonar grandilocuentes, y procesos colectivos reales, que se ensayan en el cotidiano, en el acto de insistir con otros modos de vincularnos con los alimentos, la tierra y las personas.

Las instancias de balances alrededor de la pregunta cómo sostener el proyecto pilar “A- Prender 40 huertas”, a través de identificar nuevas vetas de trabajo, son fundamentales. Y más potentes cuando esa discusión se da en forma abierta, a través de convocatorias a reuniones, para conocer qué cosas son necesarias, en cada contexto, para las personas que habitan el museo. Es lo que da cuenta de un proyecto vivo, que todo el tiempo se va nutriendo del encuentro y el cruce con otras personas y colectivos.

Finalmente, Analía y Julieta, trabajadoras del museo, mencionan:

“Se acerca la primavera, y acá ya nos preparamos para armar almácigos y plantines de tomate, albahaca y morrones para la próxima temporada. Tratamos de dar cuenta de esta pequeña trayectoria del modo más ordenado posible, a sabiendas que es complejo porque las redes y los procesos de trabajo se mezclan. Y, como verán, la vida no cesa y ya está por volver a comenzar y quién sabe para dónde nos irá a llevar”.

Referencias

- Alonso Fernández, L. (1999). *Introducción a la nueva museología*. Madrid: Alianza
- Chambers R. (1992). Rural Appraisal. Rapid, relaxed and participatory. *IDS discussion paper 311*. Brighton, UK: Institute for Development Studies.
- Casasola, L. *Turismo y ambiente*. México: Trillas (2002)
- Chagas, M., Assunção, P., & Glas, T. (2014). Museologia social em movimento. *Revista Cadernos do Ceom*, 27(41), 429-436.
- Cardozo, L. (2020). Políticas de promoción de la economía social y solidaria en la comunidad Mocoví Com-Caia de Recreo (Santa Fe, Argentina). La construcción de circuitos cortos de comercialización en el período 2012-2017. *Punto Sur*, (3), 51-77. <https://doi.org/10.34096/ps.n3.9698>

- Coraggio, J. L. (2011). *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*. Quito, Ecuador: Abya-Yala
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*. Nro. 38, 73-90.
- Gaiger, L. Y Da Silva Corrêa, A. (2010). A História e os sentidos do empreendedorismo solidário. Outra Economia. *Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria*, 4(7), 153-176
- Guerrero, R. (2019). *El consumo solidario en México. Vínculos entre productores agroecológicos y consumidores*. (Tesis doctoral). Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. Recuperado de https://base.socioeco.org/docs/el_consumo_solidario_en_m_xico_rodrigo_rodriguez.pdf
- Leonardi, V., Elías, S., & Audino, P. (2020). Los museos como herramienta de activación del patrimonio portuario de la localidad de Ingeniero White (Argentina). Apuntes: *Revista de estudios sobre patrimonio cultural*, 33. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.apu33.mhap>
- Moutinho, M. (2012). Nueva museología de ayer, sociomuseología hoy: de los procesos históricos a las tendencias actuales. *Revista de museología*, 53, 30-34.
- Mance, E.A. (2004). Redes de colaboración solidaria. In D. A. Cattani(Org.). *La otra economía* (pp. 353-362). Buenos Aires: Altamira.
- Minom-Icom, (2017). *Declaración de Córdoba*. XVIII Conferencia Internacional de MINOM. La museología que no sirve para la vida, no sirve para nada; Córdoba/ Argentina.
- Navajas Corral, O. y González Fraile, J. (2018) «La aplicación de la Museología Social en España: desafíos para su implementación en el sureste de la Comunidad de Madrid», *e- cadernos ces*, 30: 39-55. Disponible en <http://journals.openedition.org/eces/3722> [fecha consulta 28/07/2021]. <https://doi.org/10.4000/eces.3722>
- Perez Meiss, J. M. (2014). El Museo Impa como entrecruzamiento de saberes: museología de la ruptura, museos comunitarios y psicología social comunitaria. En: *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Razeto, L. (1999). La economía de solidaridad: concepto, realidad y proyecto. *Revista Persona y Sociedad*, 13(2).
- Salas (1997). Enfoques Participativos para el Desarrollo Rural. En: *Enfoques Participativos para el Desarrollo Rural*. Quito: GTZ.
- Sánchez-Parga, Salas, Rengifo, Brenes, Machaca, Tobar & Izko (1997). *Enfoques Participativos para el Desarrollo Rural*. Quito: GTZ.

Arte y sostenibilidad en Educación Primaria: un enfoque artístico para la reflexión sobre la vida en los ecosistemas terrestres

Art and Sustainability in Primary Education: An Artistic Approach for Reflecting on Life in Terrestrial Ecosystems

Blanca Ortiz Godoy

Universidad de Granada

e.ortizblanca@go.ugr.es

<https://orcid.org/0009-0001-9168-5644>

María Teresa Castillo Pérez

Conj. Arqueológico Dólmenes de Antequera

pi.teresacastilloperez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1391-1794>

María Camila Bernias Betancurt

Universidad de Granada

betancurtcami@gmail.com

Lola Ortega Gimeno*

Universidad de Granada

lolagimeno018@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-5131-574X>

*Orden de autoras según la sugerencia para
citar este artículo

Recibido: 02/02/2025
Revisado: 21/04/2025
Aceptado: 26/04/2025
Publicado: 01/07/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Ortiz Godoy, Blanca; Bernias Betancurt, María Camila, Castillo Pérez, María Teresa y Ortega Gimeno, Lola (2025). «Arte y sostenibilidad en Educación Primaria: un enfoque artístico para la reflexión sobre la vida en los ecosistemas terrestres», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 109-123), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9467>

Resumen

Este Proyecto Educativo Artístico tiene como principal objetivo promover el pensamiento crítico, la creatividad y la concienciación sobre problemáticas ecosociales relacionadas con los ecosistemas terrestres. Así pues, se plantea una propuesta interdisciplinar que integra las áreas de *Educación Artística, Lengua Castellana y Literatura y Conocimiento del Medio, Social y Cultural*. Basándose en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 15: *Vida de ecosistemas terrestres*, el alumnado reflexiona a través de la creación artística, el diálogo y la lectura.

Asimismo, el proyecto se lleva a cabo en un colegio de Granada con un grupo de 24 estudiantes de tercero de Educación Primaria. De esta forma, a partir del libro *Wangari: y los árboles de la paz* y la reflexión conjunta sobre la vida en los ecosistemas terrestres, el estudiantado participante crea una ilustración narrativa a través de la técnica del *collage*, siguiendo las diferentes fases del proceso de creación artística. Para ello, la obra de la artista Carlota Gómez Touet se toma como referente para el proceso creativo. La propuesta concluye con la presentación de las ilustraciones finales y reflexión conjunta de las mismas.

El proyecto incide en las posibilidades de la Educación Artística, desde un enfoque interdisciplinar con otras áreas, para la promoción del desarrollo del pensamiento crítico y la sensibilización en torno a desafíos ecosociales, como la preservación de la vida en ecosistemas terrestres.

Palabras clave: educación artística, educación primaria, desarrollo sostenible.

Abstract

This Artistic Educational Project aims to promote critical thinking, creativity, and awareness of eco-social issues related to terrestrial ecosystems. Thus, an interdisciplinary approach is proposed, integrating the areas of *Artistic Education, Spanish Language and Literature, and Environmental, Social, and Cultural Knowledge*. Based on Sustainable Development Goal 15: *Life on Land*, students reflect through artistic creation, dialogue, and reading.

The project is also being carried out in a school in Granada with a group of 24 third-grade primary school students. Using the book *Wangari's Trees of Peace* and a collective reflection on life in terrestrial ecosystems as a starting point, the participating students create a narrative *collage* illustration, following the various phases of the artistic creation process. To this end, the work of the artist Carlota Gómez Touet serves as a reference for the creative process. The proposal concludes with the presentation of the final illustrations and a collective reflection on them.

The project highlights the potential of Artistic Education, from an interdisciplinary perspective with other areas, to promote the development of critical thinking and raise awareness of eco-social challenges, such as the preservation of life in terrestrial ecosystems.

Keywords: Art Education, Primary Education, Sustainable Development.

1. Introducción

El presente proyecto está dirigido al alumnado de tercer curso de Educación Primaria con el objetivo principal de promover el desarrollo del pensamiento crítico y la concienciación en torno a la importancia de velar por la protección de la vida en los ecosistemas terrestres desde un enfoque creativo y reflexivo. Diseñado para ser implementado con el estudiantado de un centro de tipología concertada de Granada, constituye una propuesta interdisciplinar que abarca las áreas de *Educación Artística*, *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* y *Lengua Castellana y Literatura*. No obstante, el peso principal recae sobre la Educación Artística, siendo este un Proyecto Educativo Artístico que aborda los siguientes bloques de saberes básicos de la materia: *recepción y análisis*, *creación e interpretación* y *artes plásticas, visuales y audiovisuales*, según estipula en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

La propuesta gira en torno al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 15: *Vida de ecosistemas terrestres* (Naciones Unidas, 2015), que actúa como eje vertebrador de la misma. En este sentido, se plantea una estrategia artístico-educativa que conjuga la reflexión en torno a las metas planteadas para este ODS y la creación artística.

El desarrollo de la acción formativa se compone de cinco sesiones de una duración variable. A lo largo de estas sesiones, se abordan diversos desafíos ambientales actuales que enfrentan los ecosistemas terrestres, trabajados a partir de la lectura del relato *Wangari: y los árboles de la paz* (Winter, 2001) y del diálogo conjunto. Una vez iniciada la reflexión, se propone la elaboración de una ilustración narrativa crítica en torno a las metas planteadas para este ODS, elaborada mediante la técnica artística del collage y tomando como referente artístico las obras de Carlota Gómez Touet. Finalmente, las creaciones artísticas se exponen y se fomenta una reflexión compartida sobre las mismas. En definitiva, esta propuesta busca sensibilizar al alumnado sobre los desafíos ambientales de los ecosistemas terrestres de manera paralela al desarrollo de su capacidad crítica y sus destrezas creativas. Se promueve, por tanto, una Educación Artística comprometida con la sostenibilidad y la transformación social.

2. Análisis de la situación educativa

En el currículo español, la Educación Artística se posiciona como una materia obligatoria en todos los cursos de Educación Primaria, que incluye aspectos sensoriales, sociales, intelectuales, afectivos, emocionales y creativos tanto desde la recepción como desde la producción (Real Decreto 157/2022). Asimismo, como describe Hernández (2023), la mayoría de concreciones curriculares autonómicas vigentes apuestan por la superación del abordaje del arte como un “complemento” al servicio de otras áreas, defendiendo una interdisciplinariedad real y, en definitiva, “la apertura del conocimiento del arte como mecanismo de transmisión de conocimiento desde y para otras materias” (p. 199).

No obstante, esta aparente puesta en valor del área a nivel curricular entra en contradicción con la escasa carga lectiva destinada a esta materia y con la inexistencia de una formación especializada en Educación Plástica, Visual y Audiovisual en los grados universitarios de acceso a la docencia, aspectos que debilitan el desarrollo efectivo de los aprendizajes del área (López et al., 2022). En suma, tampoco mejora esta coyuntura la extendida consideración de la Educación Artística como una disciplina entretenida que se reduce a la realización de manualidades y de láminas, según describen Vaquero y Gómez (2018) en su estudio a futuros docentes de Primaria.

Se reivindica, por tanto, la especialización del profesorado que imparte Educación Artística, así como una mayor carga horaria a nivel curricular (López et al., 2022). En definitiva, ofrecer al estudiantado una enseñanza de las artes dotada de potencial transformador que favorezca la expresión de emociones e ideas (Eisner, 2020) y el desarrollo del pensamiento crítico a través del cuestionamiento de nuestro entorno y el abordaje de problemáticas reales (Hooks, 2022).

A este respecto, las Naciones Unidas (2015) plantean, en su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que recogen diferentes metas de carácter integrado y alcance mundial con el fin de “transformar nuestro mundo en un lugar mejor de aquí a 2030” (p. 40). A este respecto, la educación se plantea como un elemento fundamental de cambio y transformación en pro del desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). Así pues, el profesorado debe estar capacitado para informar y concienciar al alumnado de los problemas actuales relacionados con la insostenibilidad global; sensibilizando y promoviendo el desarrollo de capacidades de reflexión y pensamiento crítico, así como de planteamiento de posibles soluciones a estos desafíos (Chacón-Gordillo y Morales-Caruncho, 2023).

Entre los objetivos establecidos en la Agenda 2030, se encuentra el ODS 15: *Vida de ecosistemas terrestres*, el cual constituye el eje temático del presente proyecto. Según las Naciones Unidas (2023), este ODS se focaliza en la protección, restauración y fomento del uso sostenible de los ecosistemas terrestres, haciendo una gestión responsable y sostenible de los bosques, combatiendo la desertificación, revirtiendo la degradación de los suelos y deteniendo la pérdida de especies que habitan estos ecosistemas. Este objetivo busca, por tanto, preservar los entornos naturales a nivel global para garantizar que tanto los seres humanos como el resto de especies puedan continuar beneficiándose y disfrutando de estos.

Así pues, la UNESCO (s.f.), en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, pone de manifiesto que la importancia de la conservación de los ecosistemas terrestres radica en que la vida humana depende en gran medida de estos espacios. En este sentido, un 80% de nuestra alimentación proviene de la flora y, por otro lado, la agricultura constituye una actividad económica y de desarrollo esencial para el ser humano. En suma, los bosques ocupan un 30% de la superficie de la Tierra, siendo indispensables para la vida de millones de seres vivos y para frenar el cambio climático. Sin embargo, la gran velocidad a la que se están perdiendo hectáreas forestales y a la que

avanza la desertificación está afectando gravemente a la biodiversidad y a la sostenibilidad ecosocial, siendo imperativa y urgente la toma de medidas para mitigar esta situación.

Así pues, el proyecto educativo que se desarrolla en estas páginas integra la creación artística con el desarrollo del pensamiento crítico desde un enfoque ecosocial focalizado en el ODS 15, es decir, la conservación de los ecosistemas terrestres. Para ello, se ha seleccionado el *collage* –término procedente del francés que significa acción de pegar– como técnica artista, dadas sus posibilidades creativas para este contexto educativo, ya que favorece que el alumnado genere asociaciones creativo-intelectuales transformando y resignificando imágenes (Garoian, 2006). A este respecto, Yurkievich (1986) describe la técnica de la siguiente manera:

El collage recorta fragmentos preformados, extraídos de obras o mensajes preexistentes y los yuxtapone para integrarlos en un conjunto disímil, de contextualidad compuesta y antagónica. *Dissecta membra*, el collage presupone una poética basada en la discontinuidad y la disonancia, en las superposiciones aleatorias, en las contigüidades insólitas, en lo multiforme y multirreferente (p. 53).

Por otro lado, se toma como referencia e inspiración para el estudiantado la obra de Carlota Gómez Touet, artista contemporánea que trabaja con la técnica del *collage*. En sus piezas, a través de composiciones con pocos elementos, reconstruye el significado de elementos cotidianos creando representaciones irreales que trasladan al espectador a un mundo fantástico, a menudo, desde un enfoque crítico y actual (Boek Visual, s.f.).

En relación con el presente proyecto, aunque no se han encontrado propuestas que integren conjuntamente la creación a través del *collage* y la protección de la biodiversidad terrestre, se recogen a continuación dos propuestas desarrolladas en el marco de la formación de futuro profesorado de Educación Primaria en las que a través de la creación artística se abordaron cuestiones ambientales desde un enfoque sostenible. Así pues, Villalba (2018) desarrolló un proyecto inmersivo con el que pretendió dotar al futuro profesorado de estrategias para crear piezas artísticas a través de recursos que ofrece la naturaleza, interactuando con el espacio natural. En este sentido, el alumnado universitario elaboró obras artísticas a través de la estampación –utilizando pintura acrílica– de elementos naturales que recogieron cuidadosamente de la zona ribereña del río Segura, conociendo paralelamente las especies vegetales de la mano de un agricultor local. El proyecto puso de manifiesto la forma en la que la interacción artística con el medio natural desde un enfoque responsable favoreció la creatividad del estudiantado participante que, además, se sensibilizó con la conservación de los entornos naturales.

Asimismo, Morales-Caruncho et al. (2022) describen un proyecto de innovación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada cuyo objetivo principal fue promover la reflexión sobre la realidad y la sensibilización en torno al ODS 13: *Acción por el clima* a través de la creación grupal de vídeos mediante la técnica de animación *stop-motion*. Los resultados de la acción formativa destacaron las potencialidades de la creación artística audiovisual para el desarrollo del pensamiento crítico y la concienciación climática.

Por otro lado, aunque en este caso la problemática no se enmarque en la conservación de los espacios naturales, se hace alusión al proyecto artístico titulado *El Monstruo* (Jaén-Calvente et al., 2018) por su enfoque crítico y por emplear el *collage* como técnica artística en las aulas de Primaria. En concreto, este proyecto se desarrolló con estudiantes de sexto curso, quienes elaboraron ilustraciones narrativas a partir del cuento que da título al proyecto y que aborda la violencia de género. La propuesta pretendió promover en el alumnado la igualdad de género, el pensamiento crítico y la lucha contra la violencia machista a través de un enfoque interdisciplinar. El proyecto puso de manifiesto la necesidad de favorecer en los escolares la conciencia crítica y actitudes igualitarias, pues muchos no fueron capaces de analizar la violencia de género subyacente en el relato. Sin embargo, la creación artística resultó ser una herramienta eficaz para abordar estos desafíos, generando interés y motivación en el estudiantado.

3. Objetivos

Para el presente proyecto se plantean los siguientes objetivos:

- Crear un *collage* inspirado en la obra de Carlota Gómez Touet, siguiendo las fases del proceso artístico, para fomentar la creatividad, la imaginación y el pensamiento visual.
- Tomar conciencia sobre la importancia de la vida en los ecosistemas terrestres a través de la creación artística, la lectura y el diálogo, reflexionando sobre los peligros y desafíos que enfrenta.
- Desarrollar estrategias de escucha activa y expresión oral por medio de la exposición y el diálogo respetuoso para garantizar un ambiente propicio de aprendizaje y mejorar las destrezas lingüísticas orales.

4. Diseño y procedimiento

El proyecto se estructura siguiendo las etapas de la metodología de enseñanza-aprendizaje artística de Chacón-Gordillo y Morales-Caruncho (2023), puesto que, al igual que en la propuesta de los autores, este proyecto se plantea en el marco del abordaje de la creación artística como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre la realidad. En este sentido, se diferencian tres etapas: la elección del tema del proyecto, el desarrollo de la trama conceptual y el diseño didáctico.

Primera etapa: Elección del tema del proyecto

En este caso, se aborda el ODS 15: *Vida de ecosistemas terrestres*. Así pues, el tema se proporciona directamente al alumnado. No obstante, cada discente tendrá libertad para profundizar en una problemática concreta en su creación.

Segunda etapa: Desarrollo de la trama conceptual

Al igual que la primera etapa, la segunda también se lleva a cabo previamente al diseño didáctico. Así pues, como parte de la trama conceptual se selecciona el *collage* como técnica artística por las posibilidades creativas que este ofrece al estudiantado. Por otra parte, se toma como inspiración la obra de la artista Carlota Gómez Touet, aunque no se pretende que el alumnado realice copias de las obras de la artista, sino que actúe con base a su experiencia y voluntad.

Tercera etapa: Diseño didáctico

Finalmente, es en esta etapa en la que se hace operativo el trabajo. En este sentido, se aborda la problemática con el estudiantado, pretendiendo que el mismo reflexione críticamente sobre los desafíos que enfrentan los ecosistemas terrestres actuales a través de la lectura, el diálogo y, especialmente, la creación artística.

De esta forma, esta última etapa se estructura en torno a diversas actividades adaptadas a la realidad del estudiantado participante que se organizan en una serie de sesiones. Las docentes guían el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo las actividades flexibles a las necesidades e intereses del mismo. Se desarrolla a continuación la secuenciación de actividades a lo largo de las cinco sesiones de diferente duración que conforman la propuesta. Al ser un proyecto interdisciplinar, se propone para las asignaturas de *Educación Artística*, *Lengua Castellana y Literatura* y *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*.

- **Sesión 1. Reflexión sobre los ecosistemas terrestres a partir del diálogo y la lectura (1 hora):** El proyecto se inicia con la lectura en voz alta del libro Wangari: y los árboles de la paz de Jeanette Winter (2001). Este relato se plantea con el fin de introducir el tema del ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres, dado que aborda la deforestación y la reforestación de un terreno. Una vez finalizada la lectura, se procede a realizar un debate guiado a partir de las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es el principal mensaje de este libro?
 - ¿Cómo influyó el compromiso de Wangari en la naturaleza?
 - ¿Qué ocurrió cuando talaron los árboles? ¿Destruimos el ecosistema?
 - ¿Por qué es importante cuidar la naturaleza?
 - ¿Qué futuro queremos para la Tierra?

Tras el debate, se les explica a los discentes qué son los ODS, qué desafíos abordan y el motivo por el que se han diseñado, pretendiendo que tomen conciencia sobre la importancia de los mismos y la necesidad de tomar acción para la construcción de un mundo más sostenible. Posteriormente, se les indica el ODS con el que se va a trabajar y se explican y comentan problemáticas como la deforestación, desertificación, animales en peligro de extinción e importancia de los bosques a partir de la visualización de un vídeo relativo al objetivo titulado Vida de los ecosistemas terrestres, ODS 15. Objetivos de desarrollo sostenible para niños (Smile and Learn – Español, 2023).

Una vez visualizado el vídeo, se plantea la realización de un cuestionario gamificado de opción múltiple sobre los conceptos trabajados, en grupos de aproximadamente cuatro estudiantes. La sesión finaliza con una reflexión conjunta sobre los desafíos de la vida en los ecosistemas terrestres estructurada a partir de tres cuestiones: ¿Qué acciones podemos realizar para cuidar el medio ambiente? ¿Conocéis algún animal en peligro de extinción? y ¿Cómo podemos cuidar a los animales en peligro de extinción?

- **Sesión 2. Iniciación del proceso creativo (1 hora):** La sesión comienza recordando la temática del ODS 15, haciendo hincapié en las metas seleccionadas. Tras ello, se les explica a los escolares el proyecto a realizar, abordando cómo es el proceso de creación artística, la técnica del *collage* y presentando a la artista que se tomará como referencia: Carlota Gómez Touet. En este sentido, se muestran algunas obras de la autora y se pide al alumnado que ponga en común con toda la clase la interpretación que le da a las mismas. Posteriormente, se presentan las nociones básicas sobre los elementos del lenguaje visual a la hora de realizar la composición a *collage*.
Tras la explicación de los conceptos, se le aporta al alumnado un documento con una síntesis de los desafíos sobre la vida en los ecosistemas terrestres que pueden abordar en sus piezas elaborado con base a las metas propuestas para el ODS: deforestación, biodiversidad, caza furtiva y tráfico de especies. Asimismo, se plantea el cierre de la sesión con el comienzo del abordaje del proceso de bocetado, trabajando a partir de un documento en el que, además de llevar a cabo el boceto, tendrán que decidir un título para su obra, explicar el mensaje que quieren transmitir y justificar el porqué de la elección de dicha temática.
- **Sesión 3. Bocetado (1 hora):** En esta sesión, el alumnado continúa con la elaboración de los bocetos, así como la elección del título y explicación y justificación de la temática, pretendiendo favorecer la sensibilización sobre la temática y el desarrollo del pensamiento crítico.
- **Sesión 4. Elaboración de collages (3 horas):** Esta sesión se destina a la creación de las obras finales a *collage*. Para ello, cada estudiante toma como referencia los bocetos realizados previamente. Además, se proporciona al alumnado todo el material necesario para la realización de las piezas.
- **Sesión 5. Exposición de las obras finales (2 horas):** Finalmente, el proyecto concluye con la presentación de las obras por parte de los discentes. A este respecto, se propone al alumnado que describa individualmente su pieza y el mensaje que pretende transmitir, mostrándola al resto de la clase. Asimismo, se brinda la posibilidad a los compañeros y compañeras de hacer preguntas y comentarios constructivos al respecto de las obras presentadas. Por añadidura, se le pide a cada discente que valore su proceso creativo —a modo de autoevaluación— y que aporten su perspectiva sobre el proyecto en general para conocer su opinión al respecto.

5. Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en las diferentes sesiones tras la puesta en marcha del proyecto en el marco del contexto anteriormente descrito.

Sesión 1

En primer lugar, se procedió a la lectura colectiva del cuento *Wangari: y los árboles de la paz*. La mayoría del alumnado se mostró atento e interesado, permitiendo iniciar la reflexión común en torno al ODS 15. Así pues, durante el debate guiado por las diferentes preguntas, se obtuvieron respuestas diversas entre sí, especialmente, en relación con las dos últimas: “¿Por qué es importante cuidar la naturaleza?” y “¿Qué futuro queremos para la Tierra?” debido a su carácter más abierto. En este sentido, a la primera de estas ofrecieron respuestas como: “las plantas y los animales nos dan aire y comida, por eso hay que cuidarlos” o “porque al igual que cuidamos nuestra casa, hay que cuidar la de los animales”. Asimismo, algunos ejemplos de respuestas aportadas a la última cuestión fueron “queremos un futuro donde veamos bosques con muchos animales” o “queremos un futuro donde podamos vivir todos felices, sin que nos haga falta nada”. Cabe destacar que de todos los comentarios que realizaron, ninguno implicó una actitud negativa hacia la naturaleza.

Una vez finalizada la reflexión a partir de la lectura, se procedió a la visualización del vídeo *Vida de los ecosistemas terrestres*, ODS 15. *Objetivos de desarrollo sostenible para niños* y a la posterior explicación de aspectos como la deforestación, la biodiversidad, los animales en peligro de extinción y la importancia de los árboles. A continuación, se procedió a la realización del juego de preguntas por equipos —seis grupos de cuatro, en este caso—. Todos los equipos acertaron la totalidad de preguntas del cuestionario, de lo que se deduce que se comprendieron los conceptos trabajados. No obstante, a pesar de que respondieron exitosamente, se observó mayor dificultad en la comprensión del término “biodiversidad”, pues la mayoría de estudiantes no lo conocía con anterioridad.

En cuanto a las preguntas que se plantearon a modo de reflexión como cierre de la sesión, se obtuvieron también respuestas diversas. Como posibles acciones para cuidar el medio ambiente, algunos estudiantes hicieron alusión a “no tirar la basura al suelo”, “no hacer fuego en los bosques”, “no cazarlos”, “no destruir el hábitat donde viven” o “no traficar ilegalmente con ningún tipo de animal”. Respecto a la cuestión sobre si conocen algún animal en peligro de extinción, ninguno de los discentes supo mencionar ninguno. Por ello, se explicó que hasta poco tiempo el lince ibérico había sido una especie en estas condiciones en la Península Ibérica. Asimismo, se mostraron imágenes del felino y se explicó cómo había aumentado la población de estos lince en los últimos años.

A lo largo de toda la sesión, el alumnado participó activamente y respetó el turno de palabra, desarrollando habilidades comunicativas y de reflexión.

Sesión 2

Tras recordar los conceptos relacionados con el ODS 15 abordados en la sesión anterior, se procedió a la presentación de los aspectos artísticos requeridos para poder

comenzar con el proceso creativo. Así pues, se explicaron las fases del proceso de creación, los aspectos básicos del lenguaje visual y la técnica del *collage*, pues era la primera vez que el alumnado se enfrentaba a una propuesta con estas características. Posteriormente, el estudiantado interpretó las obras de Carlota Gómez Touet, artista seleccionada como referente. Los escolares se mostraron atentos a lo largo de las explicaciones y activamente participativos en el momento de recepción activa de las obras de la autora de referencia. No obstante, tuvieron dificultades para descifrar la última obra mostrada, titulada *Echando raíces*, para la cual se aportaron interpretaciones diversas: “los humanos destruimos la naturaleza”, “nuestros pies son como las raíces de los árboles”, “la naturaleza nos sostiene” o “los seres humanos siempre estamos en contacto con la naturaleza”, entre otras.

Por otro lado, el estudiantado comenzó con la realización individual de bocetos en la ficha que se le aportó para ello.

Sesión 3

En esta sesión se concluyó la realización de los bocetos que el alumnado había comenzado en la clase anterior. Por añadidura, los discentes, en su ficha, diseñaron un título para su obra, explicaron el mensaje que pretendían transmitir y justificaron el porqué de la elección del tema representado (ver figura 1). Es pertinente señalar que la problemática de la deforestación fue la más representada en los bocetos del estudiantado. Aunque la mayoría no tuvo grandes dificultades durante el proceso de boceto, para algunos escolares fue complicado seleccionar la problemática que querían trabajar en sus piezas.

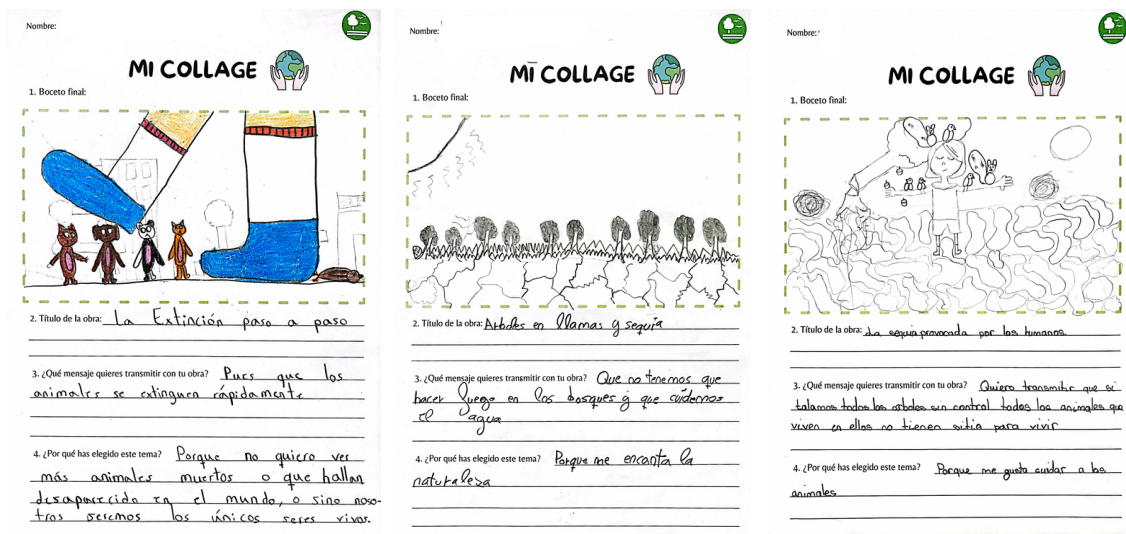


Figura 1. Bocetos finales realizados por algunos estudiantes participantes en la experiencia.

Sesión 4

Esta clase se destinó a la elaboración de las obras finales a *collage*, partiendo de los bocetos llevados a cabo por el alumnado en las sesiones previas. Para ello, se le

ofreció variedad de recursos materiales, así como imágenes impresas que les sirvieran para la creación de sus composiciones.

Las obras finales (ver figura 2) mostraron una relación significativa con los bocetos previamente elaborados y representaron una perspectiva crítica de la problemática trabajada. La totalidad de estudiantes participó activamente durante el proceso de creación, mostrando interés y desarrollando su creatividad y pensamiento crítico.

No obstante, no todos los discentes realizaron un *collage* propiamente dicho, sino que algunos acabaron por elaborar una ilustración a dibujo. Por añadidura, la mayoría de las obras no tomaron como referencia la obra de la artista Carlota Gómez Touet, pese a haberse analizado e interpretado algunas de sus ilustraciones en la segunda sesión.



Figura 2. Collages creados por algunos discentes participantes en la experiencia.

Sesión 5

Para finalizar con la propuesta, el alumnado realizó la exposición de sus *collages*. Para ello, explicó el significado de las piezas, la relación con la vida en los ecosistemas terrestres y su proceso creativo. Además, describió su experiencia en el proyecto,

mencionando qué parte del mismo le había parecido más interesante. En este sentido, la mayoría destacó el momento de elaboración de las piezas finales haciendo uso de la técnica.

Durante las exposiciones individuales, el resto de compañeras y compañeros se mostró activo, realizando comentarios o cuestiones al respecto.

6. Conclusiones

Una vez llevado a cabo el Proyecto Educativo Artístico descrito en un aula de 3.º de Educación Primaria y recogidos los resultados obtenidos en su implementación en este contexto, se reflexiona acerca de la consecución de los objetivos planteados para la propuesta.

En lo concerniente al primero de los objetivos “crear un *collage* inspirado en la obra de Carlota Gómez Touet, siguiendo las fases del proceso artístico, para fomentar la creatividad, la imaginación y el pensamiento visual”, se concluye que este ha sido parcialmente alcanzado. En este sentido, aunque la totalidad del alumnado llevó a cabo una ilustración relacionada con la temática planteada y siguiendo las fases del proceso de creación artística, una parte del grupo no hizo uso de la técnica del *collage* –ejecutando, en su lugar, un dibujo–. Asimismo, la gran mayoría no siguió la estética de la artista referente cuyas obras habían sido interpretadas y analizadas en la segunda sesión del proyecto.

Sin embargo, pese a esto, cabe destacar que todos los escolares crearon obras artísticas relacionadas con el ODS trabajado y reflexionaron críticamente sobre los desafíos de la vida en ecosistemas terrestres a lo largo de todo el proyecto, lo que se vio reflejado en sus aportaciones durante los coloquios, en las obras que crearon y en las exposiciones finales. En este sentido, el segundo objetivo “tomar conciencia sobre la importancia de la vida en los ecosistemas terrestres a través de la creación artística, la lectura y el diálogo, reflexionando sobre los peligros y desafíos que enfrenta” se logró con éxito. No obstante, la consecución de este objetivo no estuvo exenta de dificultades, puesto que algunos discentes tuvieron problemas para comprender algunas de las problemáticas planteadas y al momento de seleccionar un desafío sobre la vida terrestre a representar en sus ilustraciones.

Por añadidura, el último objetivo planteado para la propuesta se centraba en aspectos dialógicos, siendo este: “desarrollar estrategias de escucha activa y expresión oral por medio de la exposición y el diálogo respetuoso para garantizar un ambiente propicio de aprendizaje y mejorar las destrezas lingüísticas orales”. A este respecto, prácticamente la totalidad del alumnado mostró una actitud participativa y respetuosa con el resto de iguales, lo que propició el diálogo entre estudiantes. En suma, revelaron implicación e interés a lo largo de todo el proyecto. Sin embargo, algunos discentes tuvieron dificultades a la hora de estructurar su discurso oral y movilizar recursos paralingüísticos adecuados durante las exposiciones de sus ilustraciones.

Así pues, la consecución parcial de los objetivos establecidos se atribuye, en parte, a la falta de experiencia del alumnado en la participación en propuestas con características similares a la planteada. En este sentido, el proyecto supuso no solo un reto creativo para el estudiantado –acostumbrado a realizar trabajos manuales, láminas guiadas o dibujos libres–, sino que también un desafío a nivel reflexivo. De esta forma, el alumnado se enfrentó por primera vez a un proyecto que conjugaba la Educación Artística con el desarrollo del pensamiento crítico, abordando problemáticas reales, en este caso, relacionadas con la vida en ecosistemas terrestres.

Asimismo, otra de las limitaciones del proyecto que consideramos que ha dificultado la obtención de mejores resultados ha sido la falta de tiempo para su implementación. Así pues, como propuesta de mejora, se recomienda ampliar la temporalización del mismo, incluyendo un par de sesiones más para el proceso de creación artística, específicamente, si –como ha sucedido con el grupo con el que se ha llevado a cabo la propuesta– el alumnado carece de experiencia previa en este tipo de proyectos. No obstante, a pesar de estos hándicaps, creemos que el carácter interdisciplinar de esta acción educativa ha favorecido que el alumnado reflexione críticamente sobre la temática ecosocial.

Tras el estudio de la consecución de los objetivos, se incluye un análisis DAFO (de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) para valorar conjuntamente los aspectos positivos y negativos del proyecto a escala tanto interna como externa (ver figura 3).

	Origen interno	Origen externo
Negativos	Debilidades <ul style="list-style-type: none"> • Falta de experiencia del alumnado en proyectos artísticos críticos. • Escasez de recursos humanos. • Dificil comprensión de algunos conceptos ambientales. • Dificultad para atender a la diversidad del alumnado. 	Amenazas <ul style="list-style-type: none"> • Limitación de tiempo. • Falta de apoyo por parte del profesorado de otras áreas implicadas. • Elevada ratio alumnado-docente. • Tiempo destinado al área de EA a nivel curricular escaso.
Positivos	Fortalezas <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo interdisciplinar. • Participación e implicación por parte del estudiantado. • Alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. • Bajo desembolso económico para recursos materiales. 	Oportunidades <ul style="list-style-type: none"> • Concienciación sobre temas ecosociales. • Estimulación de la creatividad y el pensamiento crítico. • Posibilidad de implementación en otros centros o contextos educativos. • Desarrollo de habilidades artísticas. • Puesta en valor de la EA.

Figura 3. Análisis DAFO del proyecto. Fuente: creación propia

En conclusión, pese a las limitaciones en la implementación del proyecto, se ha puesto de manifiesto el potencial de la educación para el abordaje de desafíos sociales como los referentes a la vida terrestre, favoreciendo la reflexión crítica por parte del

estudiantado a este respecto. Asimismo, se pretende poner en valor el área de Educación Artística como un medio propicio para el desarrollo del pensamiento crítico.

Referencias

- Boek visual. (s.f.). *Carlota Gómez Touet*. <https://www.boekvisual.com/carlota-gomez-touet>
- Chacón-Gordillo, P. y Morales-Caruncho, X. (2023). El aprendizaje y la transformación social a través del pensamiento crítico. La creación artística como instrumento para reflexionar sobre la realidad. En A. Urrutia, N. Idoiaga, M. Gezuraga, N. Berasategi, I. Alonso y A. Romero (Ed.), *Innovación educativa en Educación Superior* (pp. 32—39). Editorial Universidad del País Vasco.
- Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Ediciones Paidós.
- Garoian, C. R. (2006). Art Education in the Silent Gaps of Visual Culture. *Visual Arts Research*, 32(2), 48–55. <https://www.jstor.org/stable/20715419>
- Hernández, A. (2023). La educación artística en la LOMLOE. En C. Coll, E. Martín y Marchesi, A. (Dir.), *Nuevo currículo, nuevos desafíos educativos* (pp. 189–217). SM.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (V. Sabaté, Trad.; 1.ª ed.). Rayo Verde.
- Jaén-Calvente, C., Morales-Caruncho, X. y Chacón-Gordillo, P. (2018). Ilustrando al monstruo. Proyecto educativo para abordar la violencia machista en el aula. En M. Venegas, P. Chacón-Gordillo y A. Fernández-Castillo (Eds.), *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género: Reflexiones educativas y sociales* (pp. 147–162). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv301hj4.12>
- López, M., Caeiro, M., Álvarez, M. D., Fontal, O. y Marfil-Carmona, R. (2022). *Libro Blanco Especialidad en los grados de magisterio y centros educativos en educación artística, plástica, visual y audiovisual*. Sociedad para la Educación Artística.
- Morales-Caruncho, X., Leyva-Gutiérrez, O., y Chacón-Gordillo, P. (2022). Proyecto de innovación educativa sobre la sostenibilidad y el cambio climático: el pensamiento crítico a través de la creación artística. En A. B. Barragán, M. M. Molero, M. M. Simón, A. Martos y M. C. Pérez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 347—357). Dykinson.
- Naciones Unidas. (25 de septiembre de 2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Asamblea General*, A/RES/70/1. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Naciones Unidas. (12 de agosto de 2023). *¿Qué es la biodiversidad?* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2023/08/explainer-what-is-biodiversity/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Objetivo 15: Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad*. Recuperado el 6 de abril de 2024 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/biodiversity/>
- Real Decreto 157/2022. de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Smile and Learn - Español (3 de octubre de 2023). *Vida de los ecosistemas terrestres, ODS 15. Objetivos de desarrollo sostenible para niños* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=8r4aXJ5FjaE>
- Vaquero, C., y Gómez, L. M. (2018). Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo. *Educación artística revista de investigación*, 9, 220–236. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12051>
- Villalba, J. V. (2018). Didáctica artística y medioambiental: la estampación de materias vegetales como recurso educativo. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 275–298. <http://dx.doi.org/10.6018/j/350001>
- Winter, J. (2001). *Wangari y los árboles de la paz* (C. Paoli, Trad.). Ediciones Ekaré.
- Yurkievich, S. (1986). Estética de lo discontinuo y fragmentario: El collage. *Acta Poética*, 6(1–2), 53–69. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.1986.1-2.611>

Por una retórica musical semiótica y narratológicamente informada

For a Musico-Rhetorical Approach Informed by Semiotics and Narratology

Alvaro Sanz Fernández

Universidad de Jaén

asanfer.music@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9087-5255>

Recibido: 22/04/2025

Revisado: 24/04/2025

Aceptado: 28/04/2025

Publicado: 01/07/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Sanz Fernández, Álvaro (2025). «Por una retórica musical semiótica y narratológicamente informada», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 125-172), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9636>

Resumen

La posmodernidad ha traído innumerables cambios en la concepción, puesta en escena y maneras de consumir todas las artes. La vehemencia de la entrada de la música -en especial la propia de la tradición europea de los siglos XV en adelante o la llamada “música culta”- al mercado del arte en la época de su reproductibilidad técnica y de la cultura snack, su reificación y disolución en un bien de consumo in effigie y su aparente omnipresencia en la sociedad contemporánea son sólo parangonables a la rigidez de sus preceptos académicos, lo arcaico y senescente de sus rituales de consumo, al altísimo grado de perfeccionamiento y especialización de sus ejecutantes y al paupérrimo estatus de valoración al que está condenada en la actualidad.

Dado lo cual, en este trabajo de investigación se propondrán nuevos paradigmas de la música clásica -en particular- en prácticamente todos sus niveles: en los procesos creativo-deductivo-analíticos del intérprete al aproximarse por primera vez a una obra; en las fases de construcción de una interpretación -propia- y la traducción de lo anterior a la técnica instrumental; en su puesta en escena; y en su planificación durante los procesos de

producción y gestión musical. Para ello, se acudirá a cuestiones y agentes cuasi obviados durante el periodo de formación superior de los músicos clásicos en adelante como la hermenéutica musical, retórica, narratología y semiótica musical, las diferentes facetas que puede -y debe- adquirir la interpretación.

Con ello se pretenderá reconstruir o, en todo caso, dar un nuevo enfoque al ciclo de vida del producto musical, haciéndolo mucho más cercano, significativo y constructivo para todos sus eslabones a través de la elaboración de una interpretación propia -en todos los sentidos- basada en la generación narrativa desde un análisis retórico, hermenéutico y semiótico de la partitura y sus contextos.

Palabras clave: música, retórica, semiótica, narratología, interpretación musical.

Abstract

Postmodernity has brought about countless transformations in the conception, staging, and modes of consumption of all the arts. The vehemence with which music—especially that stemming from the European tradition from the 15th century onwards, commonly referred to as “classical music”—has entered the art market in the age of technical reproducibility and “snack culture,” its reification and dissolution into a consumable in effigie, and its apparent omnipresence in contemporary society, are only comparable to the rigidity of its academic precepts, the archaic and senescent nature of its consumption rituals, the extreme degree of refinement and specialization of its performers, and the lamentably low status of cultural valuation to which it is presently relegated.

In light of this, the present research proposes new paradigms for classical music—particularly—across virtually all of its levels: in the creative, deductive, and analytical processes undertaken by the performer when first approaching a piece; in the stages of constructing an interpretation of one’s own and translating that vision into instrumental technique; in its staging; and in its planning during processes of production and musical management. To this end, this work draws on questions and agents that are often overlooked throughout the higher education of classical musicians and beyond, such as musical hermeneutics, rhetoric, narratology, and musical semiotics, as well as the multiple dimensions that musical interpretation can—and indeed must—assume.

The aim is thus to reconstruct, or at least to reframe, the life cycle of the musical product, rendering it more approachable, meaningful, and constructive for all those involved, by developing an interpretation that is personal in every sense—rooted in a narrative generation informed by rhetorical, hermeneutic, and semiotic analysis of the score and its contexts.

Keywords: Music, Rethoric, Smiotic, Narratology, Musica performance.

Problemática

El debate que ha sumido a la música a ser concebida desde apenas una “modalidad deficitaria del canto”¹ o la menos valiosa de las artes hasta la más elevada y perfecta manera de expresar la “esencia última de cualquier concepto”² puede resumirse esencialmente en si posee, como el lenguaje, capacidad proposicional, esto es, si es capaz transmitir información o no. No en balde, desde sus orígenes como disciplina esta propiedad se ha estudiado y comparado con todas las demás artes, en especial con la poesía y la literatura y, en tanto a ente independiente ergo música absoluta, con la música vocal. En algunas épocas, la música salía victoriosa y en otras, mal parada si no censurada. Dice Dahlhaus respecto a este devenir:

La música instrumental, hasta entonces una mera sombra [...] de la música vocal se elevó a la dignidad de un paradigma estético -a la esencia de lo que es realmente la música-. Lo que parecía una carencia de la música instrumental, su falta de concepto y objeto se dilucidó entonces como un mérito. (Dahlhaus, 1999, p. 10)

Es tal la relación entre música y lenguaje que el término griego *musiké* abarcaba tanto la música como el lenguaje al describir ambas “la longitud y tono invariables de las sílabas [del griego clásico]” (Neubauer, 1992, p. 22). No sería hasta el siglo V a. C. que se escindiría la dimensión musical del lenguaje puro al especializarse esta primera por la “revolución musical [donde] los improvisadores instrumentales comenzaron a utilizar efectos de sonido ajenos al lenguaje [...] oscureciendo así a la parte vocal [...] y quedando cada vez más reservada para los virtuosos profesionales de gran capacidad técnica” (“música pura” en Latham, 2008). Desde entonces el cisma entre música y lenguaje ha permanecido abierto ya que pareciera que no hay concilio dada la tan marcada brecha existente entre las actuales instituciones que soportan la música y los estudios de la lengua en sentido amplio, respectivamente, el conservatorio y la academia. No obstante, existen aproximaciones desde el conservatorio a la dimensión narrativa o semiótica que exceden la técnica instrumental (Tarling, 2004; Rink, 2006; Palacios Quiroz, 2012; López Cano, 2000, 2020) como al contrario, esto es, incursiones desde la teoría -sin pretensión práctica- al universo interpretativo (Nattiez, 1990; Almén, 2008; Hatten, 2018). Sin embargo, estas dos esferas tangentes entre sí no han engendrado ningún dispositivo teórico que resulte ni práctico ni útil a la hora de conciliar la teoría del lenguaje con la teoría y la práctica interpretativa.

A tenor de lo anterior, tal como sostienen Pinker (1994), Levinson (2003), Kivy (2008) o Patel (2003, 2008) y dado que el debate de fondo es estudiar la autonomía de la música respecto al lenguaje -más concretamente con la capacidad de éste de transmitir, generar o siquiera imitar contenido proposicional-, será más que relevante analizar esta

1 En La idea de la música absoluta (Dahlhaus, 1999, p. 10).

2 En El mundo como voluntad y representación (Schopenhauer, 2013, p. 258).

cuestión de manera paralela a la teoría del lenguaje para hallar un punto medio coherente con tal cuestión. Para ello, habrá que tener en cuenta la dimensión de formación de significado (semántica y semiótica), estructurales (morfológica y sintáctica) o de su mera capacidad proposicional (gramática general), así como en la relación filogenética que mantiene con el ser humano o sus paralelismos con otras disciplinas artísticas directamente relacionadas con el lenguaje.

Tratar esta cuestión es altamente complejo ya que tanto el lenguaje como la música no pueden ser estudiados debidamente sin atender a los agentes que los construyen, transmiten y reciben, así como a los códigos específicos que los cifran en el espacio y el tiempo en el plano estructural y discursivo. Para mayor complicación, están sumidos a un alto grado de relatividad cultural y subjetividad, a una naturaleza gnoseológica aún en estudio y hasta a factores de percepción que pueden ser alterados por el estado de ánimo o por factores meramente fisiológicos (patologías o lesiones). De este modo, se podría afirmar que “la música y el lenguaje son fenómenos variopintos que se pueden catalogar simultáneamente como fenómenos culturales, psicológicos y biológicos” (Igoa, 2010, p. 100) y, como tal, requieren de un gran número de herramientas para ser abordados. De tal manera, se procederá a realizar una revisión de los paralelismos en lo antes mencionado, así como de la arquitectura neurocognitiva de los sistemas encargada de procesar el lenguaje y la música con el fin de ver hasta qué punto son parecidos en su ontología y gnoseología y cómo se pueden aprovechar estas propiedades para el fin del presente artículo.

En una primera instancia, si se explora simplemente respecto a la mera facultad que poseyere el ser humano de transmitir y percibir música y lenguaje, reducidos ambos a expresiones sonoras intercambiadas entre individuos, la opinión académica parece estar unánimemente de acuerdo en que el ser humano posee una predisposición natural para ello, lo que Pinker (1994) llamaría un *instinto de lenguaje*; o Chomsky (2014, p. e. 1965) una *gramática universal* común en la psique de todos los seres humanos. De hecho, Nietzsche afirma en su ensayo *Sobre la música y la palabra*: “la música de cada pueblo comienza siempre unida a la lírica -palabra- y, mucho antes de que se pueda pensar en una música independiente, recorre en esa unión sus principales etapas de desarrollo” (Nietzsche, 2016, p. 864). De hecho, al atender a otros enfoques como el de una teoría evolutiva, se encuentran concordancias en lo relativo a su estrecha relación ontogenética con los primeros homínidos y a la tremenda ventaja evolutiva que proporciona a la especie (Hurton, 2001; Mithen, 2005). No en balde, la habilidad de transmitir contenidos proposicionales a través del sonido -aun en su estadio más básico como una mezcla no definida entre música y lenguaje, esto es, meramente información ordenada de manera sonora- lejos de ser propia de nuestra especie, es patrimonio de prácticamente todos los animales, en especial los mamíferos superiores³. Esto se debe a que, en el sentido más

3 Zbikowski (2006) afirma que son necesarias “capacidades cognitivas superiores” ya que “los estímulos auditivos precisamente organizados que se reconocen como música requieren de la actividad coordinada de diferentes módulos cerebrales con capacidades cognitivas diversas para extraer significados de mensajes no verbales”, lo cual, por mera capacidad computacional, está fuera de alcance para gran parte de animales -y seres vivos, por entendido- sin tal capacidad mínima.

primario, este tipo de comunicación a medio camino entre la música y el lenguaje no es otra cosa que una manera “altamente efectiva y cifrada de comunicar mensajes complejos, de servir de instrumento de control y organización del pensamiento o de planificación de la acción” (Carruthers, 2002, p. 670). De esta manera, es natural -nunca mejor dicho- que el lenguaje, en sus orígenes meramente prosódico -ergo música- se halle tan arraigado a la historia evolutiva o genética del ser humano.

Ahora bien, en un sentido más estricto, es evidente que en su estadio más primario el lenguaje no presenta aspiraciones estéticas como sí ocurriría posteriormente con la música pese a compartir estructura neurocognitiva en su recepción, procesamiento y producción. De hecho, ambos no son más que el resultado de un proceso de imitación -en primera instancia- y refinamiento progresivo de sonidos (Jarvis, 2006). Igualmente, se ha postulado que, más que desde su condición prosódica, la música se desarrollase desde y gracias a su propiedad rítmica, noción no tan relevante pero igualmente presente en el lenguaje (Patel, 2008). Entonces, ¿en qué momento ocurre el cisma entre música-lenguaje como método comunicativo y disciplina con pretensiones superiores? En estos mismos términos evolutivos, la música no parece ofrecer más ventajas que un lenguaje primitivo, véase el “canto” de los pájaros o de los macacos, más que ser una actividad energéticamente muy demandante (Doupe y Kuhl, 1999).

Los más férreos defensores de que la música es una respuesta adaptativa son el psicólogo de la música David Hurton, quien tiene numerosos escritos dedicados a tal cuestión. Entre ellos destaca *Is music an evolutionary adaptation?* (2001) en el que ofrece un estado de la cuestión recogiendo las principales pruebas por las que la música apunta a ser una adaptación evolutiva y las ventajas que ésta habría ofrecido a la especie humana⁴; y el antropólogo Steven Mithen, quien en su célebre libro *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body* (2005) y partiendo de la recientemente descubierta facultad de cantar de los neandertales sumada al hecho de ser los primeros homínidos en realizar actividades altamente simbólicas como rituales funerarios, sostiene que los ritmos y melodías realizados por los primeros grupos, por ejemplo, al realizar tareas de manufactura de manera grupal ergo más efectiva, imitación de ruidos del entorno para adaptarse a él o al desplazarse a un paso con la misma cadencia para escuchar, entre zancadas, el entorno, pasaron de ser una “acción ventajosa” o un “rasgo adquirido” a un elemento de “cohesión de grupo que garantiza la supervivencia” y, como tal, un rasgo entitativo que sirve perfectamente como sustrato para una “inspiración para el desarrollo de la musicalidad”. Autores como Miller en su libro *Evolution of human music through sexual selection* (2000) sostienen que la aparición de la música como actividad compleja e independiente del lenguaje, esto es, independiente de su función únicamente comunicativa, puede ser entendida como una sofisticación de los métodos de cortejo mediante la exhibición de las facultades psicocognitivas necesarias para llevarla a

4 Respectivamente, “genetic evidence, neurological ev., ethological ev. y archeological ev.” y “mate selection, social cohesion, group effort, perceptual development, conflict reduction, safe time passing and transgenerational communication”.

cabo, muy en la línea del compositor, analista y pianista Enrique Rueda al afirmar que “la música sirve únicamente para ligar” (en Mora, 2021).

Sin embargo, sigue el interrogante de qué fue aquello que desarrolló la pretensión artística. Qué ventaja aportó. Qué necesidad tuvo que ir cubriendo la aparición de una actividad altamente demandante energéticamente -sin salir aun de los términos de la selección natural- previo a llegar al fin sostenido por Miller. Y, la más relevante, cómo y cuándo se dio el salto de lo meramente factual e inmanente a lo simbólico y abstracto. En este punto, aplicar un enfoque desde la biología o la teoría evolucionista parece ser insuficiente y viene a ser necesario acudir a otros insumos. De esta forma, se destacan dos corrientes que abogan por el salto a esta nueva dimensión “creadora” *ex nihilo* como la sostenida por el lingüista Noam Chomsky (2014, p. e. 1965) y su *impulso de creación innato*, o por el psiquiatra e historiador del arte Hans Prinzhorn (2012, p. e. 1922), con su *pulsión de creación compulsiva*.

Este último, en *Expresiones de la locura: el arte de los enfermos mentales*, además de tener como objetivo el “realizar un catálogo” del arte de los enfermos mentales -o, como se les llama en este libro, “alienados”-, perseguía uno mucho más ambicioso: hallar la “esencia del proceso creativo” ayudado de las condiciones de reclusión y aislamiento total al que estaba sometidos los pacientes psiquiátricos que estudió. Julia Ramírez, autora del prólogo, expone cómo Prinzhorn pedía por correspondencia a colegas suyos “dibujos, pinturas y esculturas de enfermos mentales que no sean meramente copias o recuerdos de sus días mejores si no una expresión de su experiencia [...] pura, incontaminada [y] catatónica” (ibid., p. 11-12). Así, desde este punto cero o tabula rasa identifica seis motivos o “fundamentos psicológicos” que generan esta pulsión (ibid., p. 47-51):

1. **Necesidad de expresión:** exteriorizar cualquier proceso del mundo psíquico interno (emociones, pensamientos, recuerdos, sonidos, abstracciones...) sin ninguna finalidad concreta más allá de la constatación contingente y sin pretensiones referenciales del fenómeno representado.
2. **Instinto de juego:** o “impulso a la acción”, es un sustituto de un entretenimiento y obtener de él placer o distracción.
3. **Propensión ornamental:** afirma que viene dado por un “impulso de decoración del entorno” para sentir mayor comodidad y verse vinculado a las estancias más frecuentadas (celda, habitación, salas comunes, etc.).
4. **Tendencia al orden u horror vacui:** realizada generalmente en impulsos compulsivos, es una “propensión ornamental” obsesiva que suele seguir reglas racionales, patrones y simetrías.
5. **Voluntad de copiar:** o “instinto de imitación”, es un impulso de hacer propios los objetos de la realidad que le rodea.
6. **Creación de símbolos:** dotación de un significado superior a cualquier ente físico. Distinguía tres tipos de símbolos: el ídolo, un objeto con alguna propiedad distintiva al que se le atribuye propiedades mágicas (p. e., una bombilla o una tetera especialmente adornada); la imagen, esto es, la representación de un ente concreto al que se le dota de la presencia de lo representado (p. e., el dibujo de un animal o la estampa de un santo); y la efigie, un objeto arbitrario que es

dotado, dice Prinzhorn, de “espíritu” (p. e., una piedra o un árbol cualquiera).

Atendiendo a lo anterior, una teoría que une estas dos cuestiones (la evolución del ser humano y su paralela tendencia a aproximarse a lo simbólico o metatextual) es la que diera Schopenhauer en 1818 en *El mundo como voluntad y representación* en el cuarto tomo dedicado a la estética ya que parece tener bastante sentido respecto a determinados preceptos de Miller en relación con la evolución piscocognitiva que tuvieron los primeros homínidos debido a razones tan dispares y diversas como la capacidad de comer carne cocinada, de almacenamiento de bienes, la pertenencia al grupo, etc., esto es, con una mayor capacidad cerebral ergo de inducción, deducción y, más relevante, abducción y, en última instancia, la capacidad de representar mentalmente “conceptos”. Dice Schopenhauer:

Todas nuestras representaciones se diferencian principalmente por ser intuitivas o abstractas. Las últimas están constituidas por una sola clase de representaciones, los conceptos: estos son patrimonio exclusivo del hombre, que se distingue de todos los animales por esa capacidad para ellos que desde siempre se ha denominado razón. [...] Esta abarca todo el mundo visible, o el conjunto de la experiencia, junto con sus condiciones de posibilidad. (Schopenhauer, 2013, p. e. 1818, p. 83)

Evidentemente, lo anterior no tiene pretensiones de explicar el debate aquí sostenido y no resulta más que en los rudimentos de la primera teoría aplicada directamente a esta cuestión. Esta viene dada de la mano de la filósofa del arte Sussane Langer quien afirmó que, precisamente, esta facultad -la de representar virtualmente conceptos, o a lo que ella llama *símbolos*- es lo que nos diferencia de los animales⁵ (Langer, 1957) y que éstos, de expresarse, lo haría con un sistema “no gramatical”, esto es, sin vocabulario, y de manera aproximada mediante “intuición”⁶ sensible del término en cuestión. Esto abre camino a un nuevo sistema agramatical pero semántico que transmite conocimiento en el “plano de la representación” paralelo al lenguaje con sus propias reglas, medios y fines pero instrumento común: la voz. No en balde, Derrida en su libro *De la Grammatologie* (1967) afirmó que no existe aproximación al mundo sin mediación lingüística, ya sea de forma literal o simbólica⁷ mediante su célebre aforismo *l n’y a pas de hors-text* (“no hay un fuera del texto”) y, como consecuencia, toda contemplación o integración de cualquier agente externo pasa, indefectiblemente, por este plano simbólico o de representación mental.

5 Esta gran sentencia atribuida a Langer (“el hombre se diferencia de los animales en su capacidad de crear símbolos”) se antoja, como poco, en forma de ligera sofisticación y en otro campo de estudio de lo que ya dijera Schopenhauer. Ciertamente es que ella desarrollaría y traería a las aguas del molino de la historia del arte esta cuestión.

6 Traducción propia por el contexto. El término original es “insight” (Langer, S., 1942, p. 188), traducido por WordReference.com como perspicacia, intuición o evocación.

7 En la Teoría del Signo de Peirce (1935), es una extensión simbólica a diferentes niveles de abstracción del propio lenguaje.

A tenor de lo anterior, el eminente teórico del arte y los símbolos Nelson Goodman en su libro *Los lenguajes del arte: una aproximación a la teoría de los símbolos* (2010, p. e. 1968⁸) fue pionero al demoler la distinción secular entre la aproximación epistemológica al mundo -ciencia a través del lenguaje- con su abordaje artístico y/o descriptivo -arte a través de los símbolos-. Afirmar que “utilizamos símbolos en nuestra percepción, comprensión y construcción de los mundos de nuestra experiencia: las diferentes ciencias y las diferentes artes contribuyen por igual a la empresa de comprender el mundo” o, como diría Gadamer -desde la hermenéutica general-, “formas de experiencia que expresan una verdad paralela a la ciencia [...] a la que solo nos podemos aproximar mediante la experiencia del arte o el juego” (Gadamer, 1999, p. e. 1960, p. 25, adapt). Dice Goodman más detalladamente sobre esto:

La diferencia entre arte y ciencia no es la que existe entre sentimiento y hecho, intuición e inferencia, deleite y deliberación, síntesis y análisis, sensación y celebración, concreción y abstracción, pasión y acción, mediatización e inmediatez, o, más señaladamente, verdad y belleza, sino más bien una diferencia en el dominio de ciertas características específicas de los símbolos. (Goodman, 2010, p. 265)

Muy bellamente, el politólogo francés Jaques Attali concretaría este debate en la música afirmando lo siguiente en su célebre libro *Ruidos*:

Hay pues que imaginar formas radicalmente nuevas para hablar de la realidad. La música, organización del ruido, es una de esas formas. Refleja la fabricación de la sociedad; es la banda audible de las vibraciones y los signos que hacen a la sociedad. Es un instrumento de conocimiento que incita a descifrar una forma del saber. (Attali, 1995, p. 12, adapt.)

Así, la generación o aproximación asintótica al conocimiento dada por este abordaje sensible y artístico al mundo sigue, según Meyer (2001, p. e. 1956), la triple ecuación de “expectación=>emoción=>significado” entrando en juego la dimensión de lo simbólico en el segundo elemento de esta serie que produce reacciones afectivas o fisiológicas entendibles y manejables por el ser humano en forma de satisfacción, frustración o la incitación a actividad motora, entre otros. Si bien aún está muy lejos de ser un conocimiento complejo o siquiera efable, supone un primer precedente y, de facto, una manera de traer a lo real aquello producido por lo simbólico. No será hasta 1983 que se haga el primer estudio sobre qué es aquello que permite que esto ocurra enfocado directamente en la gramática y la sintaxis musical de mano, como no podía ser de otra manera, de dos discípulos del lingüista Noam Chomsky, el músico Fred Lerdahl y el filósofo del lenguaje Ray Jackendoff. Ambos desarrollaron el concepto de *Gramática-M* (“M” de musical) en su extenso tratado *Teoría generativa de la música tonal* (1983) en el que estudian los paralelismos entre la música y el lenguaje en lo relativo a la formación

8 Pese a que esta noción ya orbitaba su obra en años anteriores, haciendo su primera aparición en *Fact, Fiction, and Forecast* (1955).

de estructuras y significado y, más señaladamente, los significados sociales -el *contenido de verdad* de Adorno (2003)- que se encripta en la obra.

Esta teoría propone una base sobre la que estudiar la generación y percepción de significado en base a un exhaustivo análisis estructural y sintáctico de la música, manteniendo siempre un paralelismo directo con el lenguaje y asumiendo que lo extraído de la música (ya sean conceptos, referencias, emociones o sentimientos) “debe ser consideradas representaciones conscientes no proposicionales, esto es, no formas si no análogos de la semántica del lenguaje verbal explícito” (Rafmann, 1993, p. 33) y que lo que hace esta comunicación efectiva -se dote de significado- es una “correspondencia de representaciones musicales de tipo gramática-M entre compositor, intérprete y oyente [...] aunque éstas no puedan ser definidas [...] y constituyan sencillamente sensaciones cualitativas” (ibid., p. 55). De hecho, para la última década del siglo XX es cuando se comienza a vislumbrar que la mayor problemática en la cuestión aquí sostenida es la brecha existente en lo relativo a los *significantes* musicales y lingüísticos, independientemente de que aludan o no a un *significado* común. Diría Igoa:

La sintaxis musical es expresión de relaciones armónicas y la sintaxis lingüística es reflejo de relaciones semánticas. [...] La configuración de estructuras musicales y lingüísticas se puede describir con base en principios generales semejantes que, sin embargo, operan mediante reglas de distinta índole. (Igoa, 2010, p. 110)

Ambos sistemas de comunicación, pese a mantenerse bajo las lógicas de *emisor-mensaje-receptor*, los *significantes* musicales muestran una distinción fundamental que expone el propio Jakobson en su artículo *Language in Relation to Other Communication Systems* (1971). Afirma que la música es un lenguaje “que se refiere a sí mismo” y no a cuestiones proposicionales de forma icónica más que de manera *indical* o “*metafórica*” (McPherson, 2022), esto es, la música es un lenguaje “capaz de expresar emociones pero no de representarlas” (Kivy, 2007, p. 220). No por nada es considerado el lenguaje de las emociones (Nattiez, 1990; Dahlhaus, 1999; Meyer, 2001) por encima de cualquiera de las demás artes llegando a poder representar cuestiones difícilmente asibles por el lenguaje (Langer, 1967; Nussbaum, 2008) al “captar la esencia última de todo concepto” (Schopenhauer, 2013, p. 258) pero nunca refiriéndose a él.

Esta dimensión en tanto que simulacro, símbolo no consumado o, como diría Adorno “narrativa sin narración”, no genera respuestas adaptativas (v. g., experimentar una sensación de tensión o terror fuera del ambiente de peligro o malestar que debería precederla), lo que Meyer denomina “inhibición de los mecanismos motores” (2001, ya identificado en 1956, en virtud de lo cual sentimos la necesidad de bailar, cabecear, movernos a ritmo, etc.) y es lo que resulta en demasía gratificante recordando, como afirma Gadamer en el capítulo *El juego como hilo conductor de la explicación ontológica* [de la obra de arte], a la dimensión de simulacro del juego (Gadamer, 1999, II.4). Por ello el ser humano es capaz de escuchar música triste o ver cine de terror y disfrutarlo tal y como explora Davies (1995) en el capítulo de su libro muy adecuadamente titulado *Why listen*

to music if it make us feel sad? donde pone de manifiesto que sin padecer la pérdida de un valor o la frustración de un objetivo se pueden experimentar estas emociones negativas, “incluso de manera más intensa que producidas naturalmente”, a través de la música. Tal cuestión es patrimonio único de la música y responde, sin duda, al plano epistémico en el que opera la música, un “metatexto” (López Cano, 2022, p. 181) que trasciende estos significantes de en apariencia corto alcance.

De una forma muy parecida operan las narrativas, contenidos y símbolos musicales -ergo sociales- impresos en la obra ya que, ineludiblemente, se zambullen en un orden social y moral de su época y, como tal, descifrarlos desde la sociedad que los recibe -en el pasado o en el presente- es la única manera de acceder a ellos. No en balde y como se han percatado los intelectuales desde mediados del siglo XVIII⁹, existe y siempre ha existido una comunicación -dialéctica- entre la obra y el tiempo en la que está inmersa y, consecuentemente, tanto el orden social ha cambiado y condicionado determinadamente las artes de su tiempo como tales manifestaciones han cambiado sociedades (Martín, 1955; Said, 1983; Kuhn, 2006; Adorno, 2009; Paz, 2011; y, más señaladamente Claire, 2017), siento este fenómeno tan antiguo como la propia civilización¹⁰. Como muestra de ello, merece ser expuesto un breve fragmento de *La República* de Platón donde ya se pone de manifiesto esta cuestión:

[Sócrates al músico y político Damón de Oa] Los que cuidan de la ciudad han de esforzarse para que esto de la educación no se corrompa sin darse ellos cuenta, si no que en todo han de vigilarlo, de modo que no haya innovaciones contra lo prescrito ni en la gimnasia ni en la música; antes bien, deben vigilarlo lo más posible y sentir miedo si [...] el poeta habla, no ya de nuevos cantos, si no de un género nuevo de canto y lo celebren. Porque no hay que celebrar tal cosa [...]. Se ha de tener, en efecto, cuidado con el cambio e introducción de una nueva especie de canto en el convencimiento de que con ello todo se pone en peligro; porque se cambiarán las más grandes leyes si cambian previamente los modos musicales. La gente celebra entre todos los cantos el más postrero, el más nuevo que viene a halagar sus oídos. (Platón, 2008, 424b-c)

De tal manera, es capital tener en cuenta qué ocurre sociológicamente con la obra artística, esto es, dónde se encuadra en la sociedad. Octavio Paz (1983), en la misma línea que Gadamer, afirma que la obra no es tanto un altar desde el que se emana un significado como una comunicación directa con el espectador quien, como Barthes (1967) o Benjamin (2015) afirman, es el encargado de completar y extraer su significado incluso a través de las generaciones¹¹. Estos significados interpelan tanto al individuo como, presumiblemente, a la sociedad a través de la puesta en marcha de la *transvaluación* que proponen. Este estadio, articulado según las lógicas del *oyente ideal* tanto de Eco como de Adorno, es el más complejo de alcanzar dado que requiere, por un lado, un público que

9 Se tratará en 6. Interpretación como exégesis y 9. Música y significado.

10 Ver la cita en 6.2.1 de Sun Tzu del 400 antes de nuestra era.

11 N. p. 154.

capte su mensaje -y quizás, llevarlo a la acción- y, por otro, una obra capaz de codificar tales mensajes. Esto es, se necesita una sociedad “que esté a la altura”¹² (Adorno, 2003, 2004) y “una obra llevada a su más alto nivel” esto es, una fuerza transformadora, un “llamamiento a la acción” (Debord, 1995).

El darle una perspectiva sociológica a estas lógicas de producción y consumo artístico implica, necesariamente, un trato ético del producto cultural. Ríos de tinta se han vertido al respecto dada la extrema necesidad de estudiar el total desplome tanto en la valoración como el consumo de música o literatura “cultura” ya que, tras un siglo de “ismos” y excesos altisonantes sumado a una explosiva evolución en los medios y modos de transmisión artística y a una industria cultural que se aprovecha de la rentabilidad de las lógicas de alienación y consumismo extremo en las que esté inmerso oyente, esta tendencia no parece mejorar si no empeorar a ritmo vertiginoso. Así, estudiar la estética de una época ha de ir de la mano de estudiar la dimensión ética y la sociedad en la que están inmersos, necesariamente. Sin embargo, la gran brecha en la concepción gnoseológica de los significantes musicales impide que tal “traducción” de estos significados se haga de manera efectiva. Como diría Beristain y Ramiro:

En toda traducción, en tanto transmisión de textos o mensajes de un sistema a otro, supone la existencia de relaciones unívocas que permiten esta operación. Sin embargo, cuando existen dos sistemas de distinta naturaleza (como la lengua y la música) se produce una situación de intraducibilidad. No hay lugar para una traslación exacta de significados. En su lugar surge una equivalencia aproximativa y condicionada por determinado contexto psicológico-cultural y semiótico, común a ambos sistemas. Entre ambos elementos que no han podido fusionarse en una traducción única que satisfaga la traducción unívoca se construye un elemento mediador, un tropo [...], una irregularidad que comparte marcas semánticas con ambos sistemas pero que impone sus particulares propiedades de uno al otro en un intercambio irregular pero harto productivo. (Beristain y Ramiro, 2008, p. 83)

La retórica musical, un posible punto de encuentro

A la luz de lo anterior, la solución más acusada para unir el mundo simbólico y alegórico de la música con sus *grafías* concretas ergo entendibles en términos del lenguaje ha sido la retórica musical. Con la aproximación de la música a la *poiesis* que estableciera Listenius en el siglo XIII, esto es, al proceso de creación -general en todas las artes- y al tener una fuerte inspiración en la “retórica” -del discurso- dado su estadio de evolución

12 En 1944 y tras el rotundo fracaso del proyecto de la Escuela de Frankfurt de estudiar a la sociedad y ayudarla para que la Gran Guerra -aún- no se repitiese, Adorno y Horkheimer afirmaron en *Dialéctica de la ilustración* que el pueblo alemán “no estuvo a la altura” al incurrir en las mismas lógicas que antaño les condujeron a otra Guerra Mundial (ibid., 1998). Evidentemente, parten del sustrato cultural, de ahí que traiga a este campo tal referencia.

para el siglo XVI -compárese con el canto gregoriano del siglo XI- (Blanning, 2011), se comenzó a tratar la música de manera paralela al lenguaje en el plano de la estructura con la arquetípica división de *inventio* (concebir la idea y sus atributos), *dispositivo* (el corpus de la idea), *elocutio* (qué artefactos y modo de comunicación usar) y *actio* (propuesta o conclusión). El maestro Leonard Ratner diría:

Las artes del lenguaje -poesía, drama y oratoria- además de dotar a la música de nociones tópicas y expresivas, le dio claves importantes para enmarcar estos valores. Estos se encuentran al atender a los paralelismos entre lingüística y retórica musical y al uso de términos comunes en el ámbito de la estructura del discurso. (Ratner, 1980, p. 32)

De hecho, estos primeros conatos de retórica aplicada al discurso son tan paralelos e inherentes a la propia estructura del lenguaje y de la música que muy fácilmente pueden pasar desapercibidos. Tal es el ejemplo del madrigal *Il bianco e dolce cigno* del madrigalista flamenco Jaques Arcadelt en 1539 donde, por poner dos ejemplos de esta primera y rudimentaria retórica, aparecen una hipotiposis¹³ de “final”, precisamente, finalizando la frase cuando el texto dice “*ed io [moro] giun’al fin del viver mio*” (“y yo alcanzo el fin de mi vida”); o una auxesis¹⁴ en “mil” en la frase “*se nel morir altro dolor non sento, di mille mort’il di sarei contento*” (“si al morir no encuentro dolor, de mil muertes al día estaría contento”. Ambos recursos, en especial el primero, son interacciones música-lenguaje tan intrínsecos a la estructura que lejos de suscitar duda si son o no retórica opino que son, a mi juicio, su ejemplo primordial.

Tratados como Bartel (1980), Cano (2000) o Palacios Quiroz (2012) han intentado elaborar una concepción “práctica” de la retórica musical por mor de un acercamiento entre la música y el lenguaje en esta misma dirección que es casi tan antigua como la propia música como disciplina. Sin embargo, los intentos de traerlos a la práctica tanto de manera prescriptiva (Quiroz) como descriptiva (Cano), así como una meramente expositiva (Bartel) denotan que tal acometida se realiza de manera intuitiva respecto a tal relación -pese a haber un inmenso dispositivo teórico que lo sustente- y desconectada de su dimensión semiótica, esto es, de elemento musical que conecta *gestus* y acción proposicionalmente narrable. El culmen de la tesis de Quiroz consiste en exacerbar las figuras retóricas que se encuentren acorde a una presupuesta estructura totalmente paralela a la estructura retórica de Quintiliano en base a unas obras muy concretas que, efectivamente, cumplen de manera aproximada tal arquetipo pero exclusivamente circunscritas al Barroco y bajo un gran número de casuísticas que transforman su tesis en algo parecido a una propuesta interpretativa de tres obras; y que Lopez Cano, tras

13 Representación musical de algún concepto extramusical. Nótese también que cuando dice “*piangendo*” (“llorando”) utiliza un acorde de V7 sin fundamental y sin sensible en una inversión muy poco usual (“+2”, la -no- sensible o séptimo grado en el bajo, generando estrés en demasía).

14 Figura retórica que representa la abundancia o aumento mediante el fugado, estrecho u hoquetus -repetición de una nota o patrón en diferentes alturas o voces-.

trescientas páginas de rica exploración en lo relativo tanto de significado expresivo como de la retórica, emplea tal herramienta para analizar interpretaciones de músicos célebres *-a posteriori-* y construir retrospectivamente los caminos “emocionales” que nos harían recorrer tales interpretaciones. Con el máximo respeto al maestro mexicano, considero hartamente estéril realizar un análisis de una erudición admirable sobre un objeto concebido sin tal pretensión. Sería como buscar el sentido del deambular de un sonámbulo.

A mayores de esto, se pone de manifiesto que esta concepción retórica tiene algo que falla en el momento en el que deja fuera de su corpus elementos musicales que no se encuadren en su catalogación formal (ver López Cano, 2000, pp. 130-170). Si la retórica, tal y como es y ha sido definida históricamente, se toma como una herramienta a través y con la cual expresar emociones a través de la música -de sus figuralismos y su estructuración-, es incomprensible que un *significante* que lleve al paroxismo la tensión emocional como el presente en tal extracto quede fuera del departamento de la retórica con un pretexto formalista.

No en balde, la retórica como disciplina o siquiera herramienta se ha encuadrado definitivamente como objeto de (re)estudio desde el punto de vista histórico. El papel de esta disciplina para con la música fue sobrepasada por “corrientes más avanzadas” y científicamente formadas “pero menos complacientes” (López Cano, 2000, p. 31) como los estudios del lenguaje, la semiótica o la filosofía analítica en general. Desde entonces y con el origen de estos nuevos campos de estudio, la retórica fue objeto de análisis histórico e historiográfico más que ser tomada como herramienta o el método que fuera antaño y, en demasía, con ámbito circunscrito casi exclusivamente al periodo Barroco. De hecho, la inmensa mayoría de la tratadística se centra en esta época (Buelow, en Sadie 2001; Bartel, 1997; López Cano, 2000, 2020; Pérsico, 2011; Palacios Quiroz, 2012). Como tal, actualmente se encuentra en las vitrinas de los centros educativos, dentro del anecdotario académico como uno de tantos métodos de aproximación a la obra de arte, más como una herramienta para la “interpretación históricamente informada” o “interpretación retóricamente informada” -*Interprétation Rhétoriquement Informée, IRI*, introducida por Palacios Quiroz (2012)- que como una manera consistente y funcional de producir *-poiesis-* y comunicar *-rethor-* con el arte. De este modo, diversos autores han tratado la retórica como este artefacto de antaño, como un utensilio de análisis de las propias figuras retóricas, esto es, como un método de análisis que se define a sí mismo: la muerte epistemológica. Esta labor ha llevado de la mano la ardua tarea de clasificar dichas figuras de algún modo, lo cual, como se ha mencionado, ha redundado en constreñir a la propia retórica y su forma viva representada a una serie de criterios formalistas y taxonómicos.

Esto es, la rama tanto teórica como práctica encargada de estudiar la retórica musical en tanto que elemento histórico y de ordenación y estructuración del discurso (R) o la de su manifestación en música mediante las figuras retóricas (r) resulta en lo sumo inefectiva para conseguir extraer y, consecuentemente, expresar los *significados* encryptados en música mediante unos *significantes* que requieren una exégesis tan delicada. Una “interpretación” de los mismos basada en su ejecución literal -lo acometido en los conservatorios- resulta hartamente insatisfactoria. Un abordaje hermenéutico circunscrito a un

periodo histórico o a criterios taxonómicos formales, opera de manera castrada. Mientras, el mundo de *significados* se mantiene oculto y únicamente es notado al ser percibido tras una ejecución técnico-instrumental que, paradójicamente, no la tiene en cuenta. Esto, lejos de ser un “consuelo” que perpetúe el ciclo en el que está sumida la música clásica desde hace décadas, es razón de más para proponer un abordaje que se centre en esta dimensión semióticamente obviada.

Propuesta

Partiendo de todo lo expuesto en la problemática, procederé a exponer una nueva concepción de la retórica musical y de sus figuras (*r*) así como clarificar cómo se encuadra el papel de la retórica en tanto que ordenación estructural del discurso (*R*). Por un lado, conste que todos los elementos de *r* afectarán a dimensiones armónicas, melódicas o estructurales pero, por lo mencionado, no se tendrá en absoluto en cuenta para establecer una catalogación ontológica ya que tal cuestión formal -puramente taxonómica- poco o nada tiene que ver con la dimensión de su *significado*. Si una futura catalogación establece una conexión directa entre tales cuestiones, será más que bienvenida. De momento, se prima la pretensión semiótica a la taxonomía formal de tales figuras¹⁵. Cabe mencionar igualmente, que López Cano en *ibid.* 2020 p. 47 aprecia que existe un cierto paralelismo entre algunas figuras retóricas y su pretensión semiótica, lo que denomina una “interpretación expresiva” de las mismas. No profundiza en tal cuestión ya que dedica un párrafo a ello pero, en efecto, es un antecedente directo a esta perspectiva semiótica de la retórica musical ya que lo menciona.

Del mismo modo y siguiendo la dimensión simbólica que indefectiblemente posee la música -y todo sistema de comunicación-, se tomará toda música como *discurso* -término ampliamente utilizado desde la musicología en Nattiez (1990); Kivy (2007); Almén (2008); o Hatten (2018), entre otros, pero nunca permedo por la práctica instrumental-. Aunque no sea literalmente narrable como si pasase con una narración (*n*), la exégesis musical partirá de esta propiedad narratológica de la música (*N*)¹⁶. Esto no implica que una obra con una narrativa dada (*N*) no pueda ser “traducida” a lenguaje verbal con una narrativa (*n*) o que, como suele ocurrir, parta de ésta. Me remito, de nuevo, a la brecha de “intraducibilidad” directa expuesta por Beristain y Ramiro (2008) no como un obstáculo insalvable, si no como una virtud desde la que partir para construir una interpretación musical semiótica y narratológicamente coherente.

15 Véase, apariencia vs. identidad, forma vs. contenido.

16 Almén afirma: “entiendo narrativa como una articulación dinámica de posibles conflictos e interacciones entre elementos -sujeto narrativo-, generando una sucesión de eventos coherente coordinados en un todo interpretativo. (2008, p. 13). Hatten, en su teoría de la Agencia Virtual (2018), utiliza las mismas lógicas de “causa y efecto” percibidas por “lógicas gestaltianas” para denotar la existencia de entes narrativos en música (*ibid.*, p. 93).

Dicho lo anterior, partiré de una máxima y es que R viene dada y se construye por la propia estructura compuesta del conjunto r de la obra -dentro de N-. Esto implica que el acontecer “ordenado” -R- de una narrativa musical n o N y los r que lo construyen dentro del discurso musical -N- ya se estaría dando necesariamente, de facto, una coherencia R al estar ordenados acorde a las leyes de un discurso que es unívocamente percibido por el ser humano -independientemente de si es musical o verbal¹⁷-. Así, toda elaboración teórica aquí desarrollada se centra en llevar a la práctica tal dimensión intratextual no tanto al formar un discurso coherente a *posteriori* a través del texto musical tal y como se viene haciendo (expuesto anteriormente, incurriendo en la paradoja de que la interpretación técnico-instrumental o, más concretamente, su narrativa n ordenada en R dada por r, se construye en base a la causa de un consecuente) si no a cómo se adecúa toda figura r al R en el que está inmerso mediante un análisis a *priori* de la obra en su completitud a través del que se construya un discurso musical coherente -prescriptivamente-. Esto es, la aplicación musical partiría del departamento de la *elocutio*, el encargado de cómo se enunciaría todo el dispositivo desplegado previamente en la *inventio* -búsqueda de argumentos, aquí todos los *tropos*¹⁸ y todo elemento *significantes* de pretensión semiótica (r, que ve su reflejo en n por N, en R)- a lo largo de una *dispositio* -la célebre pentapartición del discurso en *exordium*, *narratio*, *refutatio*, *confirmatio* y *peroratio* (dicha R)- que dotaría la posibilidad de que se dé N y sus consecuentes, pudiendo ahora realizarse una interpretación coherente semióticamente hablando; más que adecuar la *inventio* a la *elocutio* o cualquier otra pirueta lógica que justifique a posteriori y sin conocimiento de causa el acontecer musical.

La equivalencia entre tal estructura R y la propiedad N vienen dada de manera retroactiva, esto es, dado un discurso n -formado por r-, ha de estar necesariamente ordenado en un R que le precede y sirve como sustrato ya que n es contenido por N y éste a su vez ordenado y estructurado necesariamente en R al no existir una capacidad narrativa N que, al ejercerse, no implique una estructuración coherente R al ordenar todas sus figuras r dentro de una narración definida n. Incluso, estructuras y narrativas deliberadamente desordenadas se construyen respecto a una ordenación normal, denotando subrepticamente que tal estructura R se toma como referencia sobre la cual alterar el orden “normal” del discurso -véanse, figuras retóricas que alteran el orden natural del discurso-. De no ser así, una narrativa n sería totalmente aleatoria ergo respondería a un $N \neq R$ o un N que toma como patrón de ordenación R elementos aleatorios -ver música aleatoria- o matemáticos -ver dodecafonismo o serialismo-, ambos ajenos a una lógica del

17 Autores como Balkwill y Thompson (1999), Peretz y Coltheart (2003) Crespo-Bojorque (2022 -en humanos- y 2024 -entre humanos y animales-) demostraron cómo la percepción de la estructura musical -aquí R- y de las emociones que suscitan son percibidos universalmente si no están mediados por elementos de convención cultural.

18 De Beristain y Ramiro (2008).

discurso retórico y más señaladamente, a la lógica de la *Gramática universal* con la que opera el género humano ante cualquier discurso ergo a una comprensión gnoseológica que no deba ser mediada por algún código específico.

En suma, la tradicional concepción de concebir una ordenación de r previa de R implicaría incurrir en un proceso tautológico en el que la causa (r , aquí R) sería posterior a la consecuencia. Toda figura r y su desenvolvimiento en una narrativa n de N construye procedualmente tanto la propia narración del discurso n como, por consecuencia, una ordenación en el tiempo acorde a unas leyes lógicas bajo las que se rige R que redundan y ven una realidad fenomenológica ineludible en tal *Gramática universal* de las que neurocognitivamente procesamos todo estímulo auditivo. Inferir otro ordenamiento implica asumir que los *significados* se construyen antes que la representación de los *significantes* o que tal ordenación R no existe. De este modo, conocer y estudiar todas los gestus y tropos r -*figuras retóricas de pretensión semiótica*- para encuadrarlo en una narración n es imprescindible para entender y deducir el marco R en el que se dan r y n gracias a la propiedad -y la pretensión- N para, a priori, adecuarlos a una interpretación coherente consigo misma tanto en el plano del discurso N como de su estructura R y no al contrario ($r \subseteq R \approx N \rightarrow n$, siendo r elemento constituyente de R , $r \rightarrow R$ pero contenido en él por lo anteriormente expuesto). Cada *signo* constituye al todo en el que está inmerso pero sólo el todo puede dotar de sentido pleno a cada *signo*.

Así, en primera instancia se hará una catalogación de r en los términos de significación aquí propuestos sirviéndose de la tripartición del *signo* -*significante*- de Peirce, esto es, en la distancia que guarda tal *significante* (sp) respecto a su *significado*, resumidamente expuestos en la *tabla 1*. Una labor de contextualización posterior encuadraría los mismos en una distancia que, culturalmente, mantiene con su *objeto*, séase, la catalogación de los *símbolos* de Frye¹⁹ (SF) -*tabla 2*-. Evidentemente, esta catalogación dependerá del contexto y de la coherencia narrativa a mayores de la relación preexistente entre ambas categorías dentro de unas máximas lógicas de compatibilidad tales como que un *signo simbólico* -establecido por convención cultural- no va a ser nunca uno *anagógico* -común interculturalmente-; o que un *símbolo literal* -representación literal de un *significado*- necesariamente ha de ser un *signo icónico* -idem. para sp -.

sp	RELACIÓN CON SU SIGNIFICADO
ICONO	Mímesis o de semejanza
ÍNDICE	Proximal, referencial o causal
SÍMBOLO	Cultural, arbitraria o por convención

Tabla 1. Resumen de los *signos* de Peirce (sp)

¹⁹ Concibe “símbolo” como “toda estructura literaria que pueda ser aislada y objeto de crítica” (Frye, 1971, p. 71). Establece tres distancias entre el *significante* y su cultura.

SF	REPRESENTACIÓN DE SU OBJETO
LITERAL	Directa
ALEGÓRICO	Intraestilística
MÍTICO	Intercultural
ANAGÓGICO	Universal

Tabla 2. Resumen de los *símbolos* de Frye (SF)

De este modo, haré tres categorías²⁰, las “figuras retóricas icónicas, indicales y simbólicas”. En las primeras estarán presentes todas aquellas figuras de pretensión explícitamente mimética o figuralista. Tal distinción se hará manteniendo un paralelismo directo con su equivalencia en el discurso hablado y su representación literal o la realidad a la que aluden; en las segundas -figuras retóricas indicales- todas aquellas que construyen su *significado* por lógicas alegorías o metáforas; y, por último, el tercer tipo de figuras -*simbólicas*, no confundir con el concepto de “*símbolo*” de Frye-, aquellas construidas con convenio tanto cultural como estilístico, incluso autoral. El encuadrar una figura en una u otra categoría vendría dado por un análisis de su papel en tanto que agente o su desenvolvimiento dentro de la narrativa. Un elemento diferenciador clave entre otras concepciones retóricas y la presente es que, como se ha mencionado, se antoja imposible catalogar una figura sin conocer su papel con el todo de la obra. Esta cuestión tan sumamente elemental desde el punto de vista del *significado*, ha sido totalmente obviada por consecuencia de tantas licencias semiótico-hermenéuticas propiciando la posibilidad de catalogar una figura sin atender a su contexto (ya que, como se ha mencionado, en esta concepción formalista o asemiótica existe la posibilidad de $R \approx N \rightarrow n \rightarrow r$ en lugar de $r \rightarrow R$, siendo $r \subseteq R \approx N \rightarrow n$).

Póngase el caso de expuesto anteriormente respecto a la ópera *Wozzek* o las cuatro primeras notas de la *Sinfonía n.º 5* de Beethoven. Si se desconoce de dónde se viene -*Wozzek*- o qué va a ocurrir con el tema en cuestión a lo largo de la obra -Beethoven- es literalmente imposible saber si se trata de un elemento casual, pasajero y una mera inflexión decorativa del discurso o, por el contrario, es un elemento de elevadísima carga patémica con la suficiente entidad propia para condensar entitativamente en una *agencia virtual*, ni decir tiene poseer carga simbólica.

Un último apunte que cabe hacer es respecto a concebir la propia estructura como un agente retórico, esto es, que un agente r opere en R (plausible en tanto que si $r \subseteq R$, $\exists r = R$). Otros sistemas de concepción y catalogación retórica como el de López Cano (2000) establecen que determinadas figuras pueden ejercer un efecto semiótico-retórico pese a pertenecer a la dimensión estructural R . Sin embargo, él hace una matización respecto a

20 Se ejercerá su definición etimológica: kata (1) - agorei (2), esto es, acusar explícitamente (2) a alguien (1), seáse, denotar qué realidad -significado- esconden.

considerar “procesos estructurales” como “portadores de significado”²¹ afirmando que se suelen confundir con frecuencia. Tal cuestión es suscrita en parte (únicamente en tanto que $r = R$ y no $r \subset R$) ya que, en efecto, no todos los procesos estructurales tienen una implicación directa en la narrativa. Sin embargo, al ser concebida toda música como discurso, tal fenómeno sí tiene relevancia. Negarlo sería análogo a afirmar -en literatura- que al existir siempre una estructura, sease, el *ciclo del héroe* inmerso en un desarrollo, nudo y desenlace, tal cuestión o una alteración de la misma no aporta significado más allá de ser un “proceso estructural”. Fruto del batiburrillo semiótico en el que está sumida esta cuestión o por causa de una perspectiva excesivamente taxonómica o formalista, en ocasiones se mezclan los planos epistémicos en los que se mueven las figuras retóricas r con el plano de su estructuración R y su papel con su desenvolvimiento a lo largo del discurso musical o, en otras, se separan inexcusablemente. De este modo, un proceso estructural quedaría efectivamente incluido en el departamento de la retórica r (además de R) con una implicación más o menos explícita atendiendo, de nuevo, a su contexto y papel a lo largo de la obra.

Quedando clara cual es la concepción tanto de r como de R y su interrelación entre sí y para con n y N , se pondrán ejemplos de un conjunto de figuras retóricas que expongan de manera lo más explícita posible la naturaleza de tales SF y para que se tome como modelo para futuros análisis. Insisto en que hacer una catalogación sistemática y cerrada es virtualmente imposible dada la interconexiones potencialmente existentes entre los diferentes *signos* tanto entre sí como para con SF fruto de la *mutabilidad*²² que padecen y al formar parte de un sistema de *significado* dependiente de un contexto semiótico mayor.

Figuras retóricas icónicas

Este tipo de figuras, análogas al *signo icónico* de Peirce, son aquellas que aluden de manera directa a su *objeto*, esto es, aquellas que poseen una *transducción intermodal* directa ya que se refieren mediante sus significantes a realidades comunes en música y la realidad -lenguaje-. Como se ha dejado patente fruto del efecto producido por la *mutabilidad del signo*, en muchas de estas figuras retóricas puede darse el caso de que: tanto una misma figura pertenezca a varias categorías signícas; como que varias figuras que aparentemente no presentan una alusión directa a un *objeto* posea, de facto, una pretensión *icónica*. De lo segundo, un ejemplo podría ser una *anáfora* o una *paranomasia*, un proceso eminentemente estructural que, a priori, no debería poseer una pretensión

21 En Cano, 2020, p. 46.

22 Esto es, un mismo significante puede ser signo de diferentes significados, véase, como señala Karbusicky (1987), en la Sinfonía nº. 1 de Mahler aparece un motivo muy característico de un cuco (wie vorhin). Este se puede interpretar como icono en la medida que es una “representación literal de la avechilla”; índice como “indicativo de la llegada de la primavera”; y símbolo en tanto a “portador de alegría y paz”.

semiótica *icónica* de relacionar directamente un *significante* con su *objeto*. ¿Cómo un ente de una dimensión estructural puede operar a nivel particular? Desdeñar tal conato sin haber pasado por un estudio del significado como el propuesto en el siguiente apartado bajo los preceptos de los anteriores resulta, a todos los efectos, absurdo e imprudente ya que emitir una crítica desde un plano epistémico formalista que puentea la *intermodalidad* aquí tratada implica, pues, ser ajeno al plano del *significado* en el que se mueven tales *signos*. Sin embargo y para mayor paradoja, tales *signos* se suelen juzgar en términos de *significación*. Sea como fuere, se pondrán ejemplos de este tipo de figuras para plasmar cómo es la operatoria de su identificación, entre ellos algunos que, por lo anterior, “no deberían” pertenecer a esta sección.

De entre todas las figuras retóricas, hay una que destaca por parecer ser hecha *ad hoc* para esta dimensión de representación directa: la *hipotiposis*. Relegada al papel de “representación literal -*vivid music representation*, en Bartel (1997)- de un *objeto* en música”, ha venido operando como una suerte de carta blanca que puede abarcar desde la imitación de cualquier tipo de sonido o suceso del mundo real -onomatopeyas, sonidos de ambiente (*paisaje sonoro de Schaffer*), efectos intra o extradiegéticos a la obra, etc.- a cualquier tipo de “figuralismos”, acciones o pensamientos, esto es, desde anátesis hasta *prosopopeyas*, pasando por *epiphonemas* o *hipérboles*. Esta rapsódica catalogación, de entrada, se disuelve en pro de dotar de independencia semiótica a cualquier figura de pretensión mimética -*icónica*-, considerando que dividir diferentes tipos de *hipotiposis* en función de si representan acciones -*paragoge*-, pensamientos -*prosopopeya*- una pregunta -*interrogatio*- o sonidos -*asimilatio*-, etcétera²³, es el colmo del adecuacionismo a una de una materia viva como el *significado* a cuestiones formales, estructurales o taxonómicas. Es, a todos los efectos, poner puertas al campo. Así, figuras no necesariamente melódicas o de pretensión descriptiva como una *anátesis*, una *multiplicatio* o una *antítesis* pueden, de hecho, operar como este antaño concepto de hipotiposis.

En suma, lo que se pretende -tanto para este apartado como para el siguiente- es disolver todas las categorías propuestas en términos sistemáticos y formalistas en mor de una que tenga como criterio la pretensión semiótica de tales figuras para lo cual será necesario, como es lógico, un estudio del plano del *significado* para realizar una adecuación al mismo de estos recursos. Una exégesis posterior competente, multifocal y coherente será la encargada de juzgar si estas inferencias son “más o menos convincentes”, tal y como afirma Chiantore (2019) respecto a la manera de juzgar toda interpretación musical. Esto es, un método exegetico abierto pero pautado bajo la máxima de que ningún criterio un análisis -descriptivo- debe partir de un paradigma prescriptivo, y menos, de aspiración meramente formalista. Dicho lo cual, procederé a poner una serie de ejemplos de *figuras retóricas icónicas*, esto es, que representen mediante los *significantes* musicales un *objeto* de manera directa²⁴. Nótese que la siguiente lista de ejemplos está compuesta por igual

23 Entre otros trece figuras que recoge Cano (2000).

24 Nótese que se van a castellanizar muchos términos en pos de una mejor comprensión. Así,

parte de piezas con texto o significado dado de antemano y otras que, por el contrario, no lo tienen -música “pura”-.

Anáfora



Ilustración 1. Ejemplo de anáfora

Consiste en la repetición de un elemento o estructura musical al comienzo de diversas frases a lo largo de la obra (X../X../X..). Un ejemplo bastante claro sería lo ocurrido en la *Sonata n.º 2 “Obsession”* de Ysaye en la que, al comienzo de cada frase, ocurre una intromisión de diferentes extractos de la *Partita n.º 3* de Bach -que el propio Ysaye marca con corchetes, como se muestra a continuación-. Aquí, gracias a la información que nos aporta el título junto a la impetuosidad histriónica de los temas que le preceden -*antítesis o paréntesis*- se puede inferir sin riesgo a equivocarnos que lo que están representando estos fragmentos son, literalmente, intromisiones en la mente de un pensamiento obsesivo -la obra de Bach-.

Anábasis

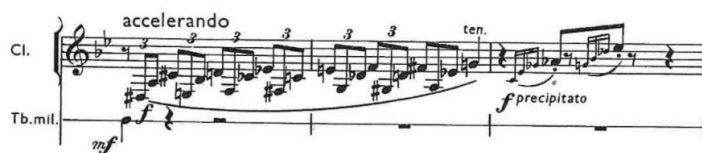


Ilustración 2. Ejemplo de anábasis

Consiste en la representación de un significado mediante una escala o figura musical de tendencia ascendente. Esta figura generalmente se asociaría a la segunda dimensión

figuras como “symploke” pasarán a ser símploque; “syncopatio catachresica” a síncopa catacrésica; o “parenthesis”, paréntesis; “prolongatio pathopoeia”, patopoyesis prolongada; etcétera.

semiótica -donde, de hecho, se presentará de nuevo-. En este caso, si en música se refleja un ascenso literal se estaría, a todas luces, ante una lógica *indical* ya que representaría de manera directa tal acaecer. En este caso, propongo el divertido ejemplo presente en *Pedro y el Lobo* de Prokofiev, concretamente el ascenso de Gato al árbol tras asustarse. Aquí, la música asciende, correlativamente, con el ascenso -literal- del felino al árbol, representando además lo que le cuesta hacerlo mediante una *gradatio* y haciéndolo “de golpe”, de la que aparece un golpe del timbal -*hipotiposis*-. Nótese que las acotaciones de Prokofiev enfatizan tal cuestión -*epifonema*-.

Catábasis



Ilustración 3. Ejemplo de catábasis

Siendo el proceso inverso de lo anterior, pongo como ejemplo lo ocurrido con la obra *Flow, my tears* del célebre laudista John Dowland. Aquí, con la alegría que le caracteriza, compone “caed, lágrimas mías, caed de su manantial, exiliado en esta profunda angustia” de la que dibuja, literalmente, cómo caen las lágrimas junto a esta primera parte del texto, dibujando además un basso lamento con tal bajada.

Antítesis

La antítesis consiste en la contraposición directa de elementos musicales muy diferenciados. Un ejemplo bastante ilustrativo podrían ser la irrupción del tema de la princesa -derecha- en la obertura del *Cazador furtivo* de Weber, transmitiendo serenidad tras la macabra aparición del diablo al cazador en la oscuridad del bosque -izquierda-. Apréciase el cambio de textura, instrumentación, matiz y ritmo armónico. Hay que mencionar que, en esta figura, los *leitmotifs* se presentan de manera *indical* -alegórica- pero operan con lógica icónica ya que presentan, de manera directa, la aparición de uno u otro personaje.

Multiplicatio



Ilustración 4. Ejemplo de antitesis

This image shows a musical score for Illustración 5. It features a large ensemble of instruments and voices. The score is written in a complex, multi-staff format, with various instruments and voices contributing to a dense, layered texture. The notation includes a variety of rhythmic and melodic patterns, creating a sense of multiplication or accumulation.

Ilustración 5. Ejemplo de multiplicatio

Consiste en la aparición acumulada y repentina de una misma o diferentes células rítmicas y/o melódicas. Un ejemplo por excelencia sería el presente en la *Sinfonía n.º 4 “Lo inmortal”* de Nielsen, en la que, representando el caos de la guerra entre disparos, alarmas aéreas, gritos, y golpes de todo tipo, comienza a ocurrir una cascada de entradas de todo tipo de instrumentos en todo tipo de registros. Cabe mencionar una diferencia clave respecto a la *auxesis* -en la siguiente categoría- y es que la *multiplicatio* representa, literalmente y sin mayor pretensión simbólica, un caos mediante los recursos antes mencionados. Representa -de manera directa- eso mismo: el caos. Como el anterior, nótese el cambio de textura, matiz y la variación de instrumentación entre el fragmento de la izquierda y de la derecha -unos compases más adelante-, toda la metalería, viento

madera, percusión y cuerda aguda. Cada una de las líneas verticales representa la entrada de una voz o motivo rítmico. Si se considera excesiva tal apreciación, recomiendo encarecidamente que lo escuchen -final del 4º movimiento- para despejar toda duda.

Paréntesis

Consiste en la aparición momentánea de un motivo o célula en el transcurso normal del discurso. Un ejemplo paradigmático serían los truenos que interrumpen el sueño del pastor en el *Verano* de *Las cuatro estaciones* de Vivaldi. Tal, podría ser perfectamente tomada como un “tipo” de aparición de *hipotiposis* -antaoño catalogada en el remoto departamento del 3.1.2, en *Anexo III*-. Representaría pues, sin mayor pretensión semiótica, la interrupción -literal- de un elemento ajeno al discurso.



Ilustración 6. Ejemplo de paréntesis

Hipotiposis



Ilustración 7. Ejemplo de hipotiposis

La hipotiposis es toda figura que traiga a música un elemento extramusical, como una metáfora en sentido amplio. Un ejemplo sería en la última sección de *Ondine* de Ravel, cuando el barquero, prendido de amor por el hechizo de la sirena, se acaba ahorcando. En música, se representa -literalmente- su balanceo en la horca (verde). Tras eso -y la aparición del tema del hechizo, perteneciente a la siguiente categoría-, la terrible ondina se ríe demoníacamente, lo cual también es traído a la música de manera literal (amarillo).

Asimilatio



Ilustración 8. Ejemplo de asimilatio

Esta figura, como las cinco siguientes, se podrían catalogar como diferentes tipos de *hipotiposis*. Además, se podría decir que esta figura es la que más directamente encarna el *signo icónico* ya que consiste en imitar en música un sonido mediante un instrumento o efecto sonoro concreto. Así, todas las imitaciones de sonidos (como los gritos agonísticos del pueblo japonés en *Threnody* de Penderecki), o cualquier *leitmotif* onomatopéyico sería casos de asimilatio. Como ejemplos de esto serían los presentes en la imagen siguiente, extraídos del prefacio de *Pedro y el Lobo* -obra con la que se podría hacer toda esta sección-, donde cada instrumento es encargado de interpretar a cada uno de los personajes en función de su afinidad tímbrica con él. Así, el oscuro y ronco timbre del fagot representa al abuelo; el nasal y estridente oboe -sin acritud- representa al pato; el elegante pero ágil clarinete, al gato; y al pájaro, la grácil y aguda flauta, quien además realiza una hipotiposis del canto del avejuna.

Prosopopeya

Una personificación o *prosopopeya* sería la representación -literal- en música de una acción o pensamiento humano. Como ejemplo, tomaré uno de los momentos más sublimes de la historia de la música, el aria *Komm, süßes kreuz de la Pasión según San Mateo* de Bach -con la que se podría hacer toda esta sección o, incluso, esta tesis-

momento en el cual Cristo lleva auestas la cruz en un tortuoso camino hacia el monte Gólgota. Aquí, el Viejo Peluca compone una introducción para *viola da gamba* plagada de acordes en cuerdas distintas a la melodía que especifica se interpreten arpegiados -uno de los pocos momentos que lo hace en toda su obra-. Esto hace que el intérprete, para ejecutar cada acorde, deba (1) recuperar arco rápidamente en una semicorchea para realizar un acorde (2) desde el talón en la cuerda más grave para realizar el *arpeggiato* y (3) volver a recuperar todo el arco en una sola semicorchea para volver a interpretar el siguiente acorde. Esto es, en cada acorde debe descomponer toda su complejión y recomponerse inmediatamente. Es, a todos los efectos, la mejor representación, tanto física como psíquica, del transitar por un camino tortuoso en el que cada paso supone un tropiezo al que no puedes sucumbir.

Nr. 66 Arie (Komm, süßes Kreuz)



Ilustración 9. Ejemplo de prosopopeya

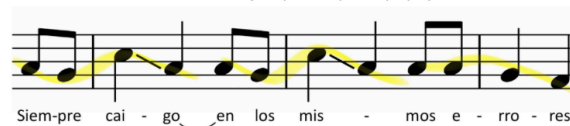


Ilustración 10. Ejemplo de prosopopeya, hipotiposis y circulatio

Pertenecen a esta dimensión retórica todas aquellas acciones del intérprete que encarnen -corporeicen- una acción que esté sucediendo en música. Así, en el ejemplo propuesto en el *pasus duriusculus* más adelante, cuando la soprano canta “*tremulos spiritus*” interpreta fonéticamente /trrrrrrrrrremulos/ estaría interpretando esto como una *prosopopeya*; o, siendo un ejemplo de aplicación retórica de primer orden pese a pertenecer a la “música popular”, la interpretación de la ranchera de Jose Alfredo Jiménez *El último trago* que hace la inmortal Chavela Vargas quien interpreta, literalmente llorando, su estribillo que reza “*caigo siempre en los mismos errores*” en el que, además, repite “el mismo” patrón rítmico y melódico en una *hipotiposis* de libro, siendo tal patrón una *circulatio* para mayor hincapié del ciclo en el que está sumida.

Paragogue

Este recurso, parecido al anterior, consiste en la representación de un proceso no humano, sin connotación alguna más allá de imprimir en música los sonidos y ruidos propios del mismo. Como ejemplo, se encontraría la célebre *Pacific 231* de Arthur Honegger, obra destinada a imitar todos los sonidos propios de la locomotora homónima, desde la maquinaria funcionando, como su surcar por los vientos o las vías, como sus

frenos, etcétera. A continuación, se representa la puesta en marcha del monstruo de metal, representado por un aumento progresivo de la velocidad.



Ilustración 11. Ejemplo de paragogue

Suspiratio

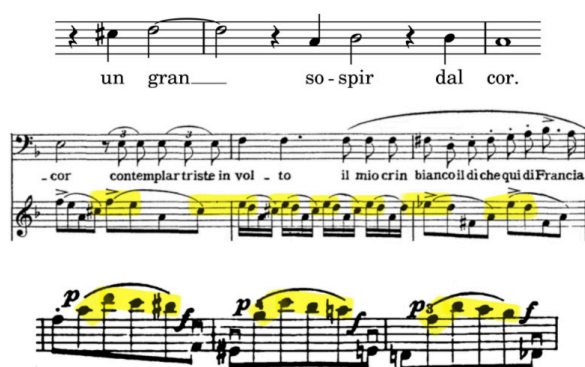


Ilustración 12. Ejemplo de suspiratio

Este recurso, siendo a todos los efectos una *hipotiposis* de un suspiro, ha sido tan ampliamente usado que ha adquirido entidad propia -por los motivos que se explorarán en la *Fase III*-. Así, dada la naturalidad con la que se puede imitar un suspiro en música, se encuentran en muy diverso número de lugares de carga patémica triste u oscura. Suele darse mediante la aparición de un intervalo ascendente anacrúsico seguido de uno descendente por movimiento conjunto, esto es, el dibujo natural de un llanto humano. Del mismo modo, suele existir un espacio entre figura y figura, tal y como se haría en la realidad. Tales son los casos de, de más explícito a más abstracto, el célebre Lamento de la *Ninfa* de Monteverdi, donde se dice “y ella hace un gran suspiro del corazón” (arriba);

del aria *Ella giamai m'amò -Ella jamás me amó-* de la ópera *Don Carlo* de Verdi en la que el protagonista lee una carta en la que su amada, recién fugada, le confiesa que no le fue fiel y que se va con otro hombre. Los violines que acompañan a toda esta aria realizan constantemente tal figura -arriba- (en medio); la Chacona de Bach, obra compuesta por la muerte de su mujer (abajo).

Hipérbole



Ilustración 13. Ejemplo de hipérbole

Muy parecida al *saltus duriusculus*, esta figura imita en música un grito o una exclamación mediante el uso anormalmente agudo o grave del registro normal de la voz que lo ejecute. El ejemplo por antonomasia de este recurso que, además, se presenta de manera doble -tanto por el registro agudo como por el grave- se da en la endiabladamente difícil aria *Ben io t'invenni...Anch'io dischiuso un giorno* del segundo acto de *Nabucco* de Verdi. En una pirueta imposible, Abigail ha de realizar un salto de dos octavas -!!!-, representando a la perfección la furia inmensa que tiene al ver ante sus ojos impotentes cómo su impero se comienza a desmoronar. Tal salto lo ejecuta de la que canta "oh, fatal desdén!".

Pianto



Ilustración 14. Ejemplo de pianto

Este tipo de figura es, como la anterior, un tipo concreto de hipotiposis del llanto. Al haber ascendido a la categoría de tópico -topoi, lugar común-, en una gran cantidad de ocasiones se representa para alegorizar el sufrimiento -esto es, lógicas indiciales- pero, en ocasiones, aparece representando literalmente el llanto humano dibujando e imitando -asimilatio- el contorno melódico del mismo. Así, en la Pasión según San Mateo, en el

aria *So ist mein Jesus nun gefangen* -“ahí va mi Jesús cautivo/maniatado”- en el que María llora al ver a su hijo secuestrado. Se representa musicalmente con melodías descendentes -lo propio de la prosodia verbal al llorar acompañadas por un ritmo que, igualmente, imita -literalmente- los sollozos

Figuras retóricas indicales

En esta segunda categoría de figuras retóricas se presentan todas aquellas que, al contrario que las anteriores, tengan una pretensión metafórica (comparación entre el plano simbólico y el real), alegórica (suscitación entre *idem.*), metonímica (relación de contigüidad entre *idem.*) o sinecdótica (asumir tal interconexión), pudiendo ser apreciadas de manera universal ya que, de facto, aludirían a un *significado* intersubjetivamente comprensible mediante una recombinação coherente y reconocible de las propiedades -etiquetas- de tales *significante* pese a no tener una relación directa con el *objeto* representado. Como es natural y propio de la dimensión alegórica en la que se mueve la propia música, el grueso de las figuras retóricas se encuentra en esta dimensión, además de ser una que requiere un ejercicio de análisis de significado activo para poder desentrañar su significado, véase, cualquier poema con una densidad retórica alta. Si se obvia este plano de significación, el objeto artístico puede seguir funcionando autónomamente dada su corrección formal y coherencia interna mediante una lectura rápida e irreflexiva o una escucha superficial de cualquier obra.

Anábasis



Ilustración 15. Ejemplo de anábasis -indical-

Al contrario del ejemplo expuesto en el apartado anterior, una anábasis opera con lógicas *indicales* cuando no ocurre una ascensión literal más que simbólica o metafórica que alegoriza victoria, esperanza o aproximación a lo divino. Tal es el caso del célebre *Lacrimosa* del *Requiem* de Mozart en el que el coro canta “[día de lágrimas] cuando resurja de las cenizas el hombre para ser juzgado”. Además, aparece un ejemplo paradigmático de *sispiratio*.

Catábasis



Ilustración 16. Ejemplo de catábasis -indical-

Con la misma lógica que la figura anterior, la siguiente catábasis no representa un descenso literal más que alegorizar la derrota, la caída a algo terrible. Un monumental ejemplo, sin salir de la forma del requiem, se encuentra en el segundo movimiento del *Requiem alemán* de Brahms, donde el coro canta al unísono que “la gloria del hombre y su carne es como la hierba, florece pero muere”, de la que todo el coro dibuja un claro patrón descendente.

Apócope

(legge a voce bassa le parole
che vi sono incise)

Este recurso retórico implica la omisión de alguna parte estructural o melódica -por mor de una intención expresiva-. Un ejemplo con el que es imposible que no se hiele la sangre es el presente en el último acto de *Madama Butterfly*, cuando la joven geisha, totalmente desolada, se da cuenta de que su amado Pinkerton ni va a volver ni la quiso cuando estuvo por Japón tras varios años esperándole y, en su infinito dolor, se plantea suicidarse por primera vez en la ópera. Puccini representa tal momento con un *apócope* en tres dimensiones: por un lado en la textura, ya que solo se quedan la soprano

y los contrabajos -registros extremo opuestos, una *hipérbole* textural-; omite todo tipo de movimiento melódico; y más escalofriante, lo hace presentando un acorde de si menor sin tercera (bajos tocan la fundamental y la soprano, la quinta), la nota que le daría el modo al acorde. Esto es, Cio-cio San está tan destrozada que ni siquiera es capaz de imprimirle “vida” o “alma” a su acorde. Así, apocopar la tercera de este acorde está siendo un total reflejo de lo vacía y desolada que se encuentra la pobre geisha. Si bien lo que sigue pertenece a lógicas simbólicas, mencionar que, tradicionalmente, el acorde de re menor suele representar la muerte (prácticamente, todos los requiem de la historia están compuestos en tal tonalidad), así que Puccini, para representar algo aún más terrible y triste que la muerte -el suicidio-, escoge la tonalidad relativa “menor” de un modo que ya es menor: si menor (si \flat - re \flat - fa 25). Así, ya no solo no es trivial que cante en si menor, sino no que, precisamente, la nota apocopada es un re \flat , la nota que representa la muerte por excelencia -de la geisha-. Así, además de hacer un retrato psicológico de la protagonista, este *apócope* está expresando -simbólicamente, pero mediante lógicas *indicales*- que tiene intención de quitarse la vida -en algún momento, ya que la muerte no se ha hecho presente-. Así, dice “[debería] morir con honor, si no puedo conservar una vida con honor”.

Noema

The image shows a musical score for a piece titled 'Noema'. The score is written for voice and piano. It includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings (pp, f, dim, cresc, ppp). The tempo is marked 'Sehr ruhig' and 'Rit.'. The lyrics are in German: 'Das - kel ist das Le - ben, ist der Tod.' The score is divided into two systems, with the first system on the left and the second system on the right. The first system ends with a double bar line and the word 'Finis'. The second system begins with a new section of music.

Ilustración 18. Ejemplo de noema

25 En esta ópera, los bemoles -el estar disminuido, relegado, por debajo de la nota natural- simbolizan a la geisha y los sostenidos, al americano Pinkerton.

Consiste en la utilización de la consonancia propia de una resolución en un contexto nuevo y diferente que la hace destacar. Un ejemplo muy ilustrativo de esta cuestión, tanto en una dimensión disonante como consonante, es el ocurrido en *La canción de la Tierra* de Mahler, concretamente la resolución de la frase del barítono de los compases 89 y 201 en *Das trinkleid vom Jammer der Erde*. En este movimiento, el barítono se queja del sinsentido de la vida, lo incierto de la muerte y el martirio que suponen esta incertidumbre. Al final de todas las secciones, acaba con la frase “*Dunkel ist das Leben, ist der Tod!*” -“*Dunkel es la vida, [dunkel] es la muerte!*” donde *dunkel* es una palabra alemana que significa tanto “oscuro, sombrío o tenebroso” como “misterioso, mágico y enigmático”. Así, Mahler utiliza la misma melodía con esta misma letra en dos contextos armónicos diferentes que colapsan, de manera inequívoca, una u otra acepción de la palabra, dando un aire terrible o, por el contrario, esperanzador. En la primera aparición (compás 89, izquierda) ocurre un *pianissimo subito* en el que toda la cuerda hace un trémolo en el que el “sol” con el que acaba la melodía anterior se introduce en un escalofriante acorde de séptima disminuida (do# - mi - “sol” - si), seguido de un inmenso *crescendo* a un *fortísimo* que trae el tema de la muerte en el viento metal. En la segunda aparición (compás 201, derecha), el la \flat con el que acaba la melodía forma parte de un armónico y celestial acorde de La \flat Mayor, acompañado por arpeggios del arpa y melodías muy serenas en las cuerdas. Esto es, “*dunkel*” adquiere dos significados opuestos en función del contexto en el que resuelve la frase.

Epanalepsis

Esta figura retórica, operando a nivel de estructura, consiste en la aparición de un mismo motivo o frase al comienzo y al final de una pieza (X.../...X), en contraposición de lo que sería una *anáfora* (X.../X...). Este puede aludir a un nivel *indical* si evoca o pone sobre la palestra la aparición literal de dicho elemento. Del mismo modo que en la figura anterior, pondré un ejemplo en el que esta figura evoca diferentes emociones dentro de una misma obra, en este caso, la *Chacona* de Bach. Aquí, la primera variación -el tema principal de la obra- aparece en tres lugares: al comienzo (X..); al final de la primera sección menor (...X); y al final de la obra (...X), cada vez con una carga patémica diferente. Cabe mencionar que, encriptada numerológicamente en esta frase, se encuentra tanto el nombre como la fecha de la muerte de su mujer con lo que se está ante un momento musical altamente expresivo. En la segunda aparición -que da pie al modo mayor-, el tema tiene un cariz de consolación, casi de redención -por muy diversos motivos que se expondrán más adelante-; pero, por contra, en la última variación, tras haber acontecido el momento más trágico de la historia de la música, vuelve a aparecer tal frase evidenciando que, irremediablemente, “nadie escapa a la muerte” -coral que se referencia en esta variación-.

Gradatio

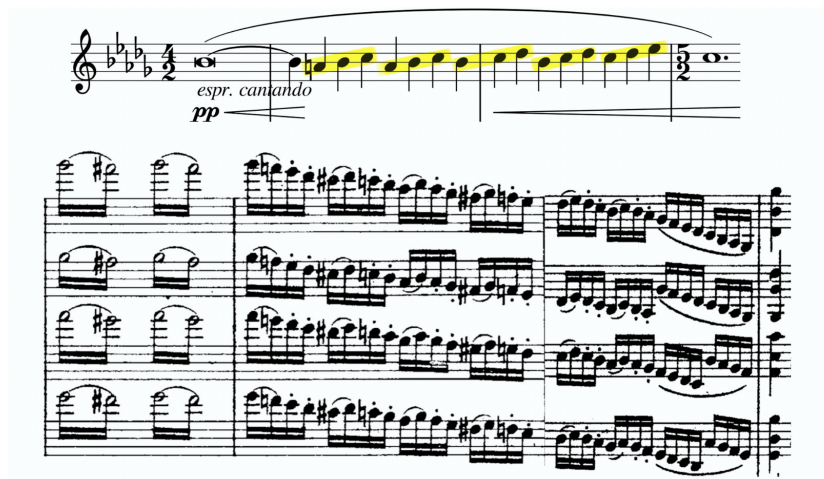


Ilustración 21. Ejemplos de gradatio

Esta figura consiste en la aparición de una progresión, tanto ascendente como descendente, para hacer especial hincapié en lo tortuoso de tal tránsito. Como ejemplo ascendente, propongo el comienzo del *Adagio para cuerdas* de Baraber (1936), el cual para Toscanini estaba “repleto de patetismo y pasión catártica [...] que difícilmente deja ojo sin lágrimas” (arriba); y, como ejemplo descendente, propongo el monumental *Dies irae* del *Requiem* de Verdi, explicativo por sí mismo (abajo).

Saltus duriusculus



Ilustración 22. Ejemplo de saltus duriusculus

Este recurso, muy parecido a la *hipérbole*, implica un salto a un acorde disonante -lo cual lo distancia de este recurso al poseer, así, una carga metafórica-, generando inestabilidad, tensión y dolor. Si hay un ejemplo en la historia de la música, este es *La muerte de Isolda*, de la ópera *Tristan e Isolda* de Wagner. Nótese que el salto de la soprano

resuelve en un acorde apoyatura del siguiente, así como que la poca fuerza que le queda para ejecutar tal exclamación se va reduciendo en los siguientes saltos, cada vez de menos ámbito, hasta el final de la ópera unos compases más adelante.

Síncope



Ilustración 23. Ejemplo de síncope

Este recurso consiste en el uso de una disonancia no esperada con fines expresivos. En 9.e.(3) se expone con más extensión todas las casuísticas posibles, irrelevantes al efecto y criterio aquí sostenido. Un claro ejemplo de *síncope* se da en la última nota del primer movimiento del *Stabat mater* de Pergolesi, simbolizando la pesadumbre y sufrimiento que porta consigo una madre llorando la muerte de su hijo mediante una disonancia de segunda menor en la resolución del último acorde.

Patopoyesis prolongada

Este recurso, parecido al anterior, consiste en el uso persistente en el tiempo de una disonancia, generando así un gran desconcierto e incomodidad. Dos ejemplos excelentes que, en este caso, exceden la música académica son el tema del Joker en *The Dark Knight* de Zimmer y el estribillo de *Where is my mind*, de Pixies. En el primero, en cada aparición del Joker comienza a sonar un unísono que muy prolongadamente se divide en dos notas que se separan por movimiento opuesto, generando secuencias de varios minutos en los que se tiene por toda banda sonora un intervalo muy disonante que, poco a poco, se va abriendo. En lo relativo al tema de los Pixies, en cada estribillo -cada vez que el cantante se pregunta “¿dónde está mi mente?”- hay un coro que entra en disonancia de segunda menor durante toda la duración del mismo. No en balde, tal tema fue escogido para la secuencia final de *El club de la lucha*, momento en el que se destapa la locura y trastorno mental del protagonista.

Pasus duriusculus

Esta figura, muy común, aparece en forma de escala cromática descendente. Podría argumentarse que tiene un componente *simbólico* -de convención- pero, dada su similitud con la declamación humana, se considera universalmente entendible (visto al comienzo de este artículo). Suele verse circunscrita a las cuatro notas del *baso lamento*, esto es, I, VII, VI^m, V, pero puede darse perfectamente sin este contexto armónico dada su independencia a toda función armónica por lo anterior. Pondré dos ejemplos, uno libre y otro con este encuadre funcional. Un ejemplo de esto segundo sería el presente en

la célebre y desgarradora aria del *Lamento de Écuba* en *La Didone* de Cavalli (1641, primera representación histórica de tales figuras aunadas), donde, de la que canta “*se derrumbarán y temblarán árboles, pórticos y templos, se volverán polvo, reducidos a cenizas*”, Cavalli emplea este recurso, aquí señalada este basso lamento con un corchete (arriba).

Butterfly prende il bambino, lo posa su di una stuoia col viso voltato verso sinistra, gli dà nelle mani la banderuola americana ed una puppattola: lo invita a trastullarsene, mentre delicatamente gli benda gli occhi. Poi afferra il coltello e, collo

lamentoso
p sensibile

Ilustración 24. Ejemplos de pasus duriusculus

Un escalofriante ejemplo de passus duriusculus libre se presenta en los últimos momentos de *Madama Butterfly* cuando la joven geisha, decidida ahora a suicidarse, le da a su hijo una bandera americana -de su amado- y una mariposa -su símbolo-, coge un cuchillo y le tapa los ojos con un pañuelo para que no vea cómo se quita la vida. Mientras en escena hace esto, los violas tocan a unísono una escala descendente cromática. Encima, se especifican tales acciones que debe hacer la soprano (abajo).

Dubitatio

Quan - tus tre - mor - est fu - tu rus,

Ilustración 25. Ejemplo de dubitatio

Siendo otra de las figuras que están a caballo entre la dimensión icónica e *indical*, esta figura -muy similar a la *circulatio* salvo que la presente sólo varía entre una nota y no en movimiento circular entre las notas inferior y superior-, representa el propio temblor e indecisión de la voz en música. Un ejemplo paradigmático es el *Dies Irae* de Mozart, cuando el coro masculino planea “¡cuánto temor habrá en el futuro!”.

Percusio redistributiva

Este recurso implica la transformación de una célula rítmica en parte estructural de melodía u obra. El ejemplo por antonomasia de esto se encuentra en la *Sinfonía n.º 5* de Beethoven y en cómo las cuatro notas del comienzo se integran en todos los temas, inclusive en el desarrollo, de esta sinfonía.

Leitmotifs

Es de rigor mencionar a todo *leitmotif* ya que éstos pretenden asumir alguna o algunas características del personaje que representan. La mayoría, como los presentes en los ejemplo de *assimilatio* o *antítesis*, son muy evidentes ya que cada vez que aparecen -ergo alguna característica del personaje- es para darle presencia física o narrativa -por lógicas sinecdóticas, asumiendo el todo por una parte-. Incluso el acorde de Tristán -muy alambicado armónicamente-, representa también a su protagonista, en este caso con lógicas más *simbólicas* pero que operan de manera totalmente *indical*.

Huelga decir que encuadrar los *leitmotif* dentro de un departamento retórico es, como poco, polémico. Todo elemento musical de pretensión simbólica (SF) se construye, conceptualiza y opera de manera totalmente equivalente respecto al *objeto* que representa, ya sea éste el barritar de un elefante, una súplica al destino, la forja de una espada o un personaje. De nuevo, si existe desconcierto respecto a cómo cabe encuadrar la representación de un personaje al mismo nivel simbólico que lo anterior se debe, sin duda, a una discordancia entre la inferencia significativa -semántica- percibida, en este caso, de manera directa ergo intuitiva entre sonido y personaje; y la inferencia semiótica en la que tales *signos* operan. No se debería confundir una aproximación intuitiva al fenómeno musical que puentee toda la operatoria aquí sostenida con un análisis semiótico del mismo.

Tópicos

Como último elemento retórico aquí expuesto -insisto, hay muchos más ejemplos y tipos de figuras, atender a Cano (2000) o Bartel (1999)-, se podrían encuadrar todos los -conjuntos de- recursos que pretendan producir un efecto evocador o de correlación enmarcado en una situación intersubjetivamente compartida -*topoi*, “lugar común”. Se podría afirmar que los *tópicos* son un dispositivo de figuras retóricas que operan conjuntamente para generar un determinado efecto en la escucha por una lógica *indical* -por lo que pueden ser encuadrados en esta categoría-. Así, si se utiliza un ritmo ternario, una textura suave, predominancia de las cuerdas y la madera y melodía muy cantabile, se está introduciendo en un *tópico* pastoral -con las connotaciones que ello implica- si es que tal cuestión es pertinente por y para la trama.

Del mismo modo que ocurre con la dimensión anterior, encuadrar la Teoría de los Tópicos aquí es, como poco, polémico más cuando se atiende a que esta cuestión se encuentra en el ojo del huracán en la actualidad. López Cano (2020, p. 211) critica el batiburrillo en el que está inmersa tal cuestión, encuadrándose en la categoría de *tópico* “texturas” como el bajo Alberti (Agawu en *ibid.*); “estéticas” como lo sublime (Allanbrook, en *ibid.*); “recursos retóricos” como el *pianto* (Monelle, en *ibid.*); “referencias

interestilísticas” como el uso de la forma bourré (Ratner, en *ibid.*); etcétera. Todo ello, póngase, un bajo Alberti -aparentemente muy alejado de una pretensión semiótica-, tiene evidente e indefectiblemente una pretensión simbólica. Si puede “*ser entendible, es lenguaje*”, si posee tales *significados* puede ser plasmado de manera directa o alegórica en *significantes* ergo al usarse se están empleando tales *significados* se quiera o no. La serenidad, elegancia y ligereza -todo ello etiquetas- que aporta un bajo Alberti jamás será utilizado en una escena que represente el paroxismo del sufrimiento, la agonía y el terror -ídem-. Esto es, tal “textura” operaría con una lógica *indical* al llevar impresos ergo suscitar tales *significados*. Las causas de un posible desconcierto al respecto, si lo hubiere, se remiten a lo mismo.

Figuras retóricas simbólicas

Por último, se encuentran las figuras retóricas que operan de manera *simbólica* -entendido como el *símbolo* de Peirce-, esto es aquellas figuras o recursos que, por sí solos, no guardan una relación con su objeto más que de manera cultural, convencional o, en definitiva, preestablecida. Las dos categorías anteriores mantenían una relación o de alusión directa -*iconos*- o simbólica -*índices*-. Ahora, habrá que buscar un referente intermedio para establecer tal conexión perdiendo la propiedad de producir efecto universalmente y circunscribiéndose así a un ámbito intracultural e incluso, de un mismo compositor u obra. Tales serían los casos, por ejemplo, de referencias interestilísticas, interartísticas o interculturales que, por sí mismas, no generan una posición de *sujeto* con la que todo oyente pueda empatizar o que transmiten un *significado* al receptor que necesitaría de una labor de contextualización previa para extraerlo²⁶. Tal sería el caso de la cita de que se presenta al comienzo de esta sección.

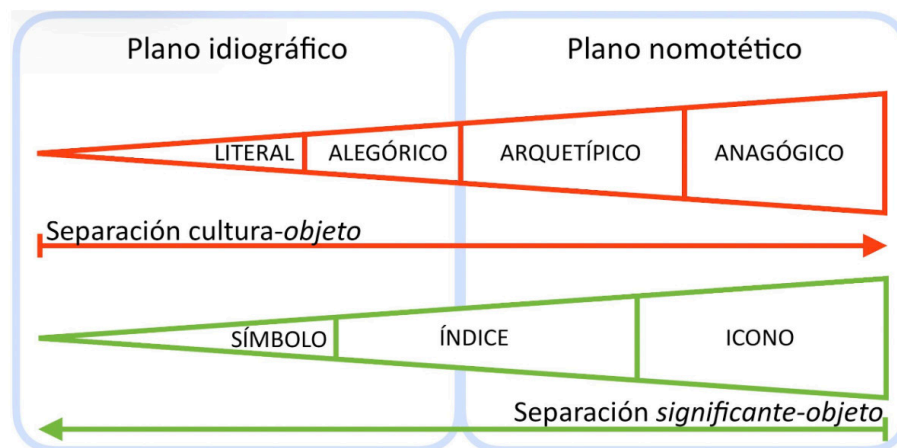


Ilustración 26. Comprensión universal del s_p (verde) y S_f (rojo)

26 Esto no riñe con lo expuesto respecto a la necesidad de concebir todo elemento retórico en su contexto. Un elemento retórico r puede tener -y transmitir de manera más o menos directa- un significado con o sin necesidad de ser puesta en relación con otro elemento.

En efecto, aquí se invierten las categorías simbólicas propuestas por Frye respecto a las de Peirce ya que, en las de Frye, cuanto mayor distancia se guarde con la cultura de la que parte el *objeto*, mayor será su entendimiento universal llegando al epítome de símbolos anagógicos que representan, directamente, “verdades universales que trascienden la naturaleza humana” -representado con mayor área-; mientras que, en el caso de Peirce, cuanto mayor sea la distancia del *significante* respecto a su *objeto* menor será su entendimiento unívoco. Así, esta categoría opera en el último nivel de Peirce (tabla 1) pero en el primero de Frye (tabla 2).

Hepanortosis



Ilustración 27. Ejemplo de hepanortosis

Esta figura retórica es una retrogradación o inversión de un tema -con pretensión semiótica-. En efecto, si no existe un antecedente sobre el que subvertir unos u otros *significados*, no tendría efecto alguno. Un ejemplo muy claro se presenta en, de nuevo, la *Pasión según San Mateo* de Bach, en la mencionada aria *So ist mein Jesus nun gefagen* -“Ahí va Jesús cautivo/maniatado”-, que posee un claro ánimo derrotista y de lamento -*pianto*- (arriba). Más adelante, se presenta en *hepanortosis* para dar una mínima esperanza (abajo) que luego se verá respaldada por los coros que gritan “¡deteneos, no lo atéis!”. Así, esta inversión no es una cuestión formal, si no que posee de facto un *significado*. Nótese como el tema invertido, al ser una suerte de petición -en lugar de ser un hecho- se presenta, naturalmente, de manera más breve.

Supplicatio



Ilustración 28. Ejemplo de supplicatio

Esta figura retórica, asociada a la súplica y la agonía, se suele presentar en forma de paulatinos arpeggios ascendentes que cada vez aumentan su altura. Suele presentarse junto a las figuras de *pianto* o *dubitatio* en tanto a que, formalmente, afecta a la dimensión

melódica. Como se ha dicho, tal cuestión pasaría a tenerse en consideración, si acaso, tras su estudio como SF y comprobar así que responden a lógicas *simbólicas* diferentes. Mientras que el *pianto* o la *dubitatio* tienen relación de contigüidad para con su *significado* en tanto que imitan algunas de sus propiedades de manera más o menos literal, la *supplicatio* no guarda una relación más que por convenio. Un ejemplo se encuentra en el preludio de la *Suite n° 2* para viola de Bach, obra se estima compuesta durante la estancia del “Viejo Peluca” en la cárcel.

Epifonema

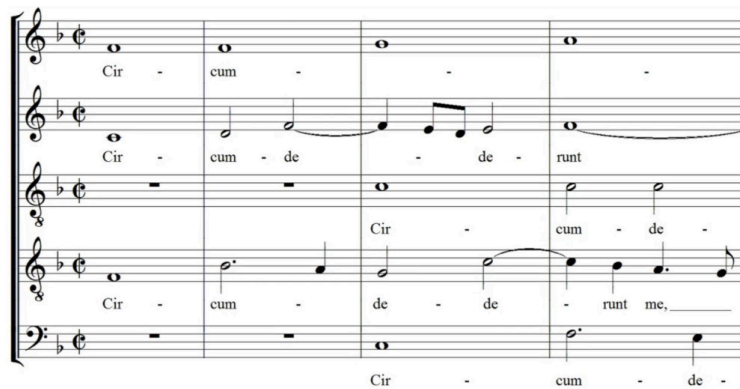


Ilustración 29. Ejemplo de epifonema

Este recurso, siendo el de más reciente incorporación al léxico retórico, fue definido por Kierkendale (1980) como un elemento de texto que prescribe significado a la música que le sigue. Si bien ella se refiere, concretamente, a las acotaciones que Bach escribe encima de cada movimiento en su *Ofrenda Floral*, hay otros elementos textuales que, de facto, prescriben un significado -siendo incapaces de transmitirlo sin convención previa-. Tales serían los casos de utilizar formas compositivas concretas -tales como una giga- para representar clases sociales, como en la cantata *Mer hahn en neue Oberkeet “Del campesino”* de Bach; utilizar elementos técnico musicales que prescriben significado, como lo realizado por Mozart en *Così fan tutte o Rapto en el Serrallo* al asociar peyorativamente un compás de 2/4 -el compás más simple- a respectivamente, las mujeres y los árabes en estas óperas; el uso del intervalo de 4A como símbolo del *diabulus in musica* o la muerte -ver lo que se denominan “las cuartas de la muerte” en Bartok”; o, de manera mucho más ilustrativa, el uso de modos o tonalidades concretas con este mismo fin. Sin bien es cierto que desde Grecia ya se apreciaba que diferentes combinaciones de notas suscitan uno u otro estado de ánimo -cuestión más que evidente en la actualidad al atender a la escala de tonos enteros, modo mayor, menor, locrio, etcétera-, existe un componente de convención cultural. El uso de re menor como símbolo (de Peirce) de la muerte de manera sistemática es un ejemplo velado de esta cuestión -recogido en detalle por Kirnberger en el S. XVIII-. No obstante, presento un ejemplo paradigmático con la obra de Cristóbal de Morales *Circumdederunt me*, obra compuesta para ser interpretada en el lecho de muerte

de Felipe II de España. Esta obra, cuya terrible letra es “*Circumdederunt me gemitus mortis, dolores inferni circumdederunt me, praeoccupaverunt me nimis laquei mortis; Domine, miserere*” - “*me rodearon los gemidos de la muerte. Los dolores del infierno me rodearon, casi me atraparon los lazos de la muerte. Señor, ten piedad.*”- está compuesta, no obstante, en un perfectamente armonioso y alegre Fa Mayor, tonalidad que -entonces- estaba asociada a la muerte de manera directa.

Remisiones intertextuales



Ilustración 30. Ejemplo de remisión intertextual

Del mismo modo, pueden ser catalogadas como figuras retóricas *simbólicas* todas las remisiones intertextuales, esto es, las referencias a fragmentos de otras obras o dentro de la misma pieza con, de nuevo, pretensión semiótica. Tales serían los casos del uso de la melodía del *Dies irae* en tanto que alegoría de algo terrible en la *Sinfonía fantástica* de Berlioz; la mencionada *Sonata n.º 2 “Obsession”* de Ysaye; o innumerables bandas sonoras, entre las que destaca la BSO de *El resplandor* de Kubrick. Un ejemplo de remisión intertextual dentro de un mismo autor -aparte de, en literatura, la cita expuesta al comienzo de esta sección-, se encuentra, por ejemplo, en el *Invierno* de *Las cuatro estaciones* (1723) de Vivaldi -obra con la que, de nuevo, se podría hacer toda esta sección-. El tema del llamado “frio invernal”²⁷ de tal obra (arriba) es utilizado por Vivaldi en óperas posteriores, tales como *Siroe Rey de Persia* o, más señaladamente en *Farnaces II rey de Ponto* (1727, abajo). Aquí, en un momento de la ópera Tamiri, esposa del rey tirano, es obligada a asesinar a su hijo. Tras cometer el espantoso acto, canta en una escalofriante aria: “*siento mi sangre como hielo corriendo por cada vena, la sobra sin vida de mi hijo es una carga de terror y para empeorar mi agonía, me doy cuenta de que fui cruel con*

27 Vivaldi escribe “aggiacciato tremar trà nevi algenti al severi spirar d’orrido vento” (“hela-do tiritar entre la nieve plateada al severo soplo del hórrido viento”).

un ama inocente, con el corazón de mi corazón” mientras que la orquesta le acompaña, naturalmente, con el *Invierno* de *Las cuatro estaciones*. Nótese como, del mismo puño y letra de Vivaldi, quiere que se utilice el mismo tipo de textura, articulación y armonía.

Remisiones interartísticas

De nuevo, una remisión a un objeto artístico de otra disciplina (música-teatro, música-pintura) puede poseer un gran componente semiótico. Como se ha explorado en 7.1.j, autores como Schering sostienen que Beethoven componía algunas de sus sonatas teniendo en cuenta la prosodia de obras de teatro de Shakespeare; de manera más directa -dentro de esta dimensión referencial- es lo ocurrido con obras como *Cuadros de una exposición* del ruso Mussorgski, obra totalmente inspirada en la galería de arte de un amigo suyo en Moscú; o, de manera sublime, lo ocurrido con la *Chacona* de Bach que se explorará más adelante. Como es evidente, tanto estas obras como las anteriormente mencionadas son totalmente autosuficientes e independientes de su contexto, dicha referencia o “por qué” simplemente enriquece su *significado* percibido.

Remisiones interculturales

Por último, mencionaré aquellas referencias a estereotipos culturales que, no obstante, se podrían encuadrar en alguna dimensión anterior. Tales son los casos de todos los *leitmotifs* basados, en lugar de alguna característica intrínseca e intransferible de su protagonista, en su procedencia o etnia. Así, toda alusión a sonoridades nacionalistas, véase, *leitmotif* de la princesa china Turandot en la ópera homónima, con presencia de sonoridades pentatónicas; el del americano Pinkerton en *Madamma Buterfly*, tema que es, textualmente, el himno de América -muy representativo de este apartado-; o de la princesa persa *Sherezade* en la obra homónima, repleta de intervalos de segunda aumentada; etcétera.

Prospectiva y conclusiones

Esta nueva concepción plantea varias diferencias respecto a la concepción tradicional de la retórica musical y es que, en lugar de estar circunscrito al Renacimiento y Barroco; tomar como único criterio elementos formales y taxonómicos; y hacer una interpretación, naturalmente, encuadrada en un estilo, aquí se propondrá un criterio que parta de la *intermodalidad* de la música y el lenguaje, esto es, de sus propiedades prosódicas y declamatorias comunes; encuadrado en un orden narrativo y *significativo* más que formal; y con una pretensión puramente expresiva aun a riesgo de exceder los límites establecidos por la interpretación histórica o estilística, de tal modo que lo propuesto en la presente tesis sea universalmente aplicable.

De este modo, cada decisión interpretativa sobre cualquier *significante* -cualquier grafía de la partitura- tendrá como referencia el *significado* que encarna dentro del orden narrativo y retórico antes explorado, pudiendo expresarse de manera totalmente libre sin

constricciones estéticas, estilísticas o historicistas de ninguna tipo. Así, habría que recurrir a todos y cada uno de los paralelismos existentes entre música y lenguaje en las dimensiones de su concepción, producción y percepción. Esto es fundamental para establecer los límites del alcance de la acción del músico a la hora de abordar la interpretación de la obra musical con el método aquí propuesto; y conocer la plasticidad en la que ambas disciplinas pueden entrelazarse sin tensar esta conexión por encima de su punto de ruptura. De esta manera, sería perfectamente legítimo -y, de hecho, muy expresivo- acudir a recursos o técnicas fuera de estilo o técnicas extendidas si es que la dimensión semiótica así lo requiere. Tales podrían ser los casos de interpretar una *exclamatio*, literalmente, rasgando el sonido del instrumento (en virtud de las propiedades tímbricas y declamatorias en común entre ambos modos); una *hipotiposis* de llanto recurriendo al uso del *portatto* o *glissando* -no escritos- (ídem.); incluir elementos corporales como agachar o levantar el instrumento -muy recurrente ya que tal cuestión se da de manera intuitiva- cuando haya una *catábasis* o una *anábasis* (en virtud del mecanismo de “inhibición de mecanismos motores” expuesta anteriormente por Meyer); etcétera.

Como se ha expuesto anteriormente, el discurso musical se encuadra y organiza naturalmente en un orden jerárquico en el que determinados *significantes* guardan una relación más directa -*intermodalmente* hablando- con su *significado*; y del mismo modo habrá otros *significantes* que, ya sea por su lejanía con cualquier vector narrativo, *agencia virtual* o pretensión semiótica, se encuentran en una posición subordinada -y- más alejada respecto al orden discursivo en el que están inmersos, estando sujetos a la relatividad interpretativa expuesta en el apartado anterior. Así, en el plano *narrativo* cuanto mayor o menor sea tal relación -mayor semejanza entre música y lenguaje- más o menos literal, correlativamente, deberá ser la mimesis del lenguaje que hacemos con el instrumento y sus posibilidades técnicas. Acorde a ello, se distinguirán tres dimensiones en las que puede ocurrir: una semejanza tal entre ambos *modos* por su proximidad con el *objeto* que representan que la mimesis entre música y lenguaje venga dada de manera casi literal (en azul en la *Ilustración 31*); una semejanza considerable -no directa más que referencial- ergo tal mimesis ha de operar en un plano de metaforización²⁸ (en rojo); o una semejanza considerablemente alejada, estableciendo una relación para con su *objeto* por convención ya que sus *significantes* y los *significados* que forman están alejados del mismo (verde). Así, cada uno de estos planos, que operan bajo las diferentes categorías retóricas, verán su reflejo en la realidad instrumental respondiendo directamente a esta realidad semiótica en la que se mueven. Nótese que tal ilustración analoga el plano de la *significación* musical a la lingüística, que ambos mantienen una relación equivalente pero especular para con su objeto y que este acercamiento se realiza de manera asintótica.

Nótese que tales dimensiones o planos miméticos son los presentes en la concepción y catalogación retórica propuesta en la presente tesis. Nótese que, además, están puestos al servicio del encuadre de todo *SímboloF* para con su propio papel en la narrativa, esto es, tanto el plano en el que opera la mimesis en lo *micronarrativo* como

28 Tómesese metáfora como un proceso de desplazamiento (-phorein) del significado de un significado a un plano no literal (meta-).

la traducción -retórica- a música dada por la pretensión semiótica de cada *SímboloF* son entitativamente idénticos para con su *singo* y, consecuentemente, reflejos fieles de la dimensión de su *significado* para con la obra. De esta manera, una adecuación a la técnica, semiótica y narrativamente informada de cada *SF* a la realidad interpretativa implicaría que su presencia en la obra se exacerbaría al corporeizarse -el *embodiment* de Hatten (2018)- o materializarse de una manera fiel y coherente a su *significado* dentro de la misma. Tal adecuación debe realizarse necesariamente desde el nivel simbólico al que pertenece (distancia *significante-objeto*) y acorde a los paralelismos existentes en la *inferencia intermodal* para ser coherente con lo antes mencionado y estar, de este modo, dentro de tal campo de acción *intermodal*. Así, tal espacio de maniobra colaborará de manera directa con el fin propugnado en la *Fase IV*, esto es, ser capaces de poder adecuar la interpretación -en todos su sentidos, inclusive aquí el técnico instrumental- a diferentes contextos musicales, sociales y culturales. De no ser así, se puede incurrir en postergar la dinámica que viene teniendo la música desde hace décadas, esto es, operar en un plano de *significación* ajeno para con su audiencia ergo contexto.

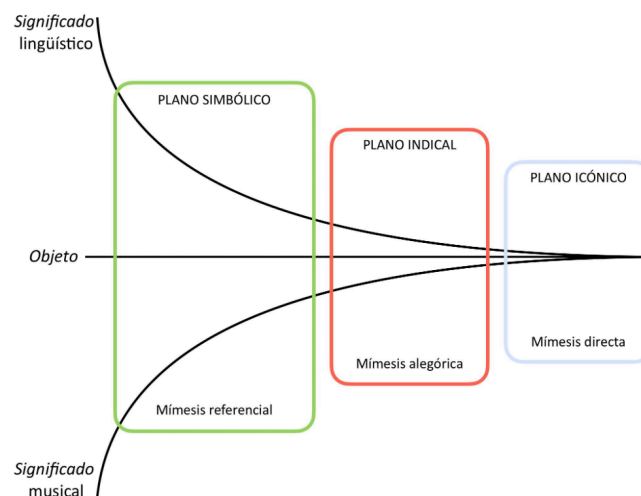


Ilustración 31. Planos miméticos en la interpretación intermodal

De esta manera, la retórica semiótica y narratológicamente informada conseguirá que toda acción exegética realizada desde una perspectiva retórica (único abordaje posible tal y como sostienen Beristain y Ramiro, 2008) se convierta en una herramienta expresiva que, por un lado, desengrane cualquier *significado* oculto en lo abstracto de los *significantes musicales* y, por el otro, resulte útil expresivamente más que un método de análisis de perspectiva histórica. Además, ser coherente con el plano semiótico y narrativo redundará, en última instancia, en el público, mostrándose así, además, como un nuevo método para (re)establecer una conexión con él ya que, como afirma Rafmann (1993, p. 55), una concordancia entre el músico y el público sólo es posible cuando se establecen concordancias en el plano gramatical del lenguaje expuesto: la música.

Referencias

- Adorno, T. W. (2003). *Filosofía de la nueva música*. Akal.
- Adorno, T. W. (2004). *Minima moralia: reflexiones desde la vida dañada*. Akal.
- Adorno, T. W. (2009). *Disonancias: introducción a la sociología de la música*. Akal.
- Agawu, K. (1991). *Playing with Signs: A Semiotic Interpretation of Classic Music*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400861835>
- Allanbrook, W. (1983). *Rhythmic Gesture in Mozart: La Nozze di Figaro and Don Giovanni*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226437712.001.0001>
- Almén, B. (2008). *A Theory of Musical Narrative*. Indiana university Press.
- Attali, J. (1995). *Ruidos: Ensayo sobre la economía política de la música*. Siglo Veintiuno.
- Balkwill, L., & Thompson, W. (1999). A Cross-Cultural Investigation of the Emotion in Music: Psychophy and Cultural Cues. *Musical Perception*, 12(1), 43–64. <https://doi.org/10.2307/40285811>
- Bartel, D. (1997). *Musica poetica. Musical rhetorical figures in german baroque music*. University of Nebraska Press.
- Beard, D., & Gloag, K. (2005). *Musicology, The Key Concepts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203503492>
- Beristain, H., & Ramiro, G. (2008). *El cuerpo, el sonido y la imagen*. Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM.
- Besson, M., Faïta, F., Peretz, I., Bonnel, A., & Requin, J. (1998). Singing in the brain: Independence of lyrics and tunes. *Psychological Science*, 9, 494–498. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00091>
- Carruthers, P. (2002). The cognitive functions of language. *The Behavioral and Brain Sciences*, 25, 657–674. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000122>
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791222>
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Chua, D. (2009). *Absolute music and the construction of meaning*. Cambridge University Press.
- Cirva, F. (1991). *Musica poetica. Retórica e musica nel periodo della riforma*. LIM.
- Cook, N. (1998). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford university Press.
- Cook, N. (2001) *Between Process and Product: Music and/as Performance*. Society for Music Theory, 7. <https://doi.org/10.30535/mto.7.2.1>
- (2014). *Beyond the Score. Music as Performance*. Oxford University Press.
- Crespo-Bojorque, P., Cauvet, E., Pallier, C., & Toro, J. (2024). Recognizing structure in novel tunes: differences between human and rats. *Animal Cognition*, 27. <https://doi.org/10.1007/s10071-024-01848-8>

- Crespo-Bojorque, P., Celma-Miralles, A., & Toro, J. M. (2022). Detecting surface changes in a familiar tune: exploring pitch, tempo and timbre. *Animal Cognition*, 25, 951–960. <https://doi.org/10.1007/s10071-022-01604-w>
- Cross, I. (2005) *Music and meaning, ambiguity and evolution*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0002>
- Dahlhaus, C. (1999). *La idea de la música absoluta*. Idea Música.
- Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*, 33.
- Doupe, A., & Kuhl, P. (1999). Birdsong and human speech: Common themes and mechanism. *Annual Review of Neuroscience*, 22, 567–631. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.22.1.567>
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.
- Frye, N. (1971). *Anatomy of criticism; four essays*. Monte Ávila Editores.
- Fubini, E. (2020). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Música.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método*. Sígueme.
- González Aguado, F. (2003). *El significado musical y la emoción de la música*. Atopos.
- González, R. A., & Hornauer-Hughes, A. (2014). Afasia: una perspectiva clínica. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 25, 291–308. <https://doi.org/10.5354/2735-7996.2014.72731>
- Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte*. Paidós.
- Hansen, F. E. (2006). *Layers of Musical Meaning*. Museum Tusculanum Press.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro*. Acantilado.
- Hatten, R. (2004). *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Indiana University Press.
- Hatten, R. (2018). *A Theory of Virtual Agency for Western Art Music*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv512trj>
- Huron, D. (2001). Is Music an Evolutionary Adaptation? *Annals of the New York Accademy Sciences*, 930, 43–51. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05724.x>
- Igoa, E. (2020). *Análisis musical I*. Academia.
- Igoa, J. (2010). Sobre las relaciones entre la música y el lenguaje. *Epistemus*, 1, 97-125. <https://doi.org/10.21932/epistemus.1.2703.0>
- Jackendoff, R., & Lerdahl, F. (1983). *A generative theory of tonal music*. MIT Press.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. In *Style in language* (pp. 350–377). MIT Press.

- Jarvis, E. (2006). Learned Birdsong and the Neurobiology of Human Language. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1016, 749–777. <https://doi.org/10.1196/annals.1298.038>
- Juslin, P. (2005). From Mimesis to Catharsis: Expression, Perception, and Introduction of Emotion in Music. *Musical Communication*, 85–116. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0005>
- Juslin, P., & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770–814. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.770>
- Juslin, P., & Sloboda, J. (2001). *Music and emotion: theory and research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192631886.001.0001>
- Karbusicky, V. (1987). The index sign in music. *Semiotica*, 66, 23–35.
- Kelly, M., & Rubin, D. (1988). Natural rhythmic patterns in English verse: Evidence from child counting-out rhymes. *Journal of Memory and Language*, 27, 718–740. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90017-4](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90017-4)
- Kivy, P. (2001). *New essays on musical understanding*. Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198250838.001.0001>
- Kivy, P. (2007). *Music, language and cognition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199217663.001.0001>
- Koelsch, S., Gunter, T., Friederici, A., & Schröger, E. (2000). Brain Indices of Music Processing: “Nonmusicians” are Musical. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 520–541. <https://doi.org/10.1162/089892900562183>
- Kramer, L. (1996). *Classical Music and Postmodern Knowledge*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520918429>
- Kramer, L. (2011). *Interpreting music*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/california/9780520267053.001.0001>
- Langer, S. (1957). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. Harvard University Press.
- Langer, S. (1967). *Sentimiento y forma*. UNAM.
- Levinson, J. (2003). Musical thinking. *Journal of Music and Meaning*, 2(27), 59–68. <https://doi.org/10.1111/1475-4975.00072>
- Levitin, D. (2008). *Tu cerebro y la música*. RBA.
- López-Cano, R. (2000). *Música y retórica en el Barroco*. Unam.
- Lopez-Cano, R. (2022). *La música cuenta. Retórica, narratividad, dramaturgia, cuerpo y afectos*. esmuc.
- Marrades Millet, J. (2000). Música y significado. *Teorema*, 19, 5–25.
- McPherson, G. (2022a). *The Oxford handbook of music performance*, Volumen 1. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.001.0001>

- McPherson, G. (2022b). *The Oxford handbook of music performance*, Volumen 2. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190058869.001.0001>
- McClary, S. (1991). *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. University of Minnesota Press.
- McClary, S. & Leppert, R. (1987). *Music and Society: The Politics of Composition, Performance and Reception*. Cambridge University Press.
- Meyer, L. (1994). *Music, the art and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226521442.001.0001>
- Meyer, L. (2001). *Emoción y significado en la música*. Alianza Música.
- Minguet, V. (2016). Música y semántica: de la hermenéutica a la semiótica musical. Una panorámica abierta al s. XXI. *Artseduca*, 15, 48–68.
- Mithen, S. (2007). *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body*. Harvard University Press.
- Nattiez, J. (1990). *Music and discourse: toward a semiology of music*. Princeton University Press.
- Neubauer, J. (1992). *La emancipación de la música: el alejamiento de la mimesis en la estética del siglo XVIII*. La balsa de la Medusa.
- Okiñena, J. (2021a). Cómo afrontar un proyecto de investigación artística en música [Conferencia]. RCSMM y UCM.
- Okiñena, J. (2021b). *La interpretación musical como proceso artístico y científico*. Deusto.
- Palacios Quiroz, R. (2012). *La pronuntiatio musicale : une interprétation rhétorique au service de Händel, Montéclair, C. P. E. Bach et Telemann*. [Tesis doctoral]. Universidad de la Sorbona, Paris.
- Palmer, C., & Hutchins, S. (2006). What is musical prosody? *Psychology of Learning and Motivation*, 46, 245–278. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(06\)46007-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(06)46007-2)
- Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6, 674–681. <https://doi.org/10.1038/nn1082>
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language and the Brain*. Oxford University Press.
- Patel, A. D., Peretz, I., Tramo, M., & Labrecque, R. (1998). Processing prosodic and musical patterns: A neuropsychological investigation. *Brain and Language*, 61, 123–144. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1862>
- Paz, O. (1983). *Los signos en rotación y otros ensayos*. Alianza Editorial.
- Peirce, Ch. (1935). *Logic as semiotic: The Theory of Signs*. Dover Publications.
- Peretz, I., & Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, 6, 688–691. <https://doi.org/10.1038/nn1083>
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. William Morrow. <https://doi.org/10.1037/e412952005-009>

- Prinzhorn, H. (2012). *Expresiones de la locura: el arte de los enfermos mentales*. Cátedra.
- Rafmann, D. (1993). *Language, Music, and Mind*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4120.001.0001>
- Ratner, L. (1980). *Classical Music: Expression, Form and Style*. Macmillan USA.
- Rink, J. (2006). *La interpretación musical*. Oxford University Press.
- Said, E. (1983). *The World, the Text, and the Critic*. Harvard University Press.
- Said, E. (2007) *Elaboraciones musicales. Ensayos sobre la música clásica*. Debate.
- Saussure, F. (2018). *Curso de Lingüística general*. Akal.
- Sloboda, J., & Juslin, P. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. In *Music and emotion. Theory and research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192631886.003.0004>
- Sontag, S. (1966). *Against interpretation and other Essays*. Ferrar, Straus and Giroux.
- Thornborrow, J, & Wareing, S. (1998) *Patterns in Language: an introduction to language and literary style*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203979747>
- Vattimo, G., & Rovatti, P. (1988). *El pensamiento débil*. Cátedra.

Análisis de contenido formal y conceptual de resultados del taller didáctico de la exposición Pluri-identitat en el Museo de la Universidad de Alicante

Formal and Conceptual Content Analysis of the Results of the Didactic Workshop of the Pluri-identitat Exhibition at the Museum of the University of Alicante

Laura Boj Pérez*

laura.boj@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-1585-7125>

Amparo Alonso-Sanz

Universidad de Valencia

m.amparo.alonso@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-1965-8203>

David Alpañez Serrano

Universidad de Alicante

alpanez@ua.es

Remedios Navarro Modejar

Universidad de Alicante

reme.navarro@ua.es

<https://orcid.org/0000-0002-5963-7255>

Vicente Marzo Galarza

IES Figueras Pacheco

v.marzogalarza@edu.gva.es

* Orden de autoría según sugerencia para citar

Recibido: 05/11/2024
Revisado: 10/03/2025
Aceptado: 12/04/2025
Publicado: 01/07/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Boj Pérez, Laura; Alonso-Sanz, Amparo; Navarro Modejar, Remedios, Alpañez Serrano, David y Marzo Galarza, Vicente (2025). «Análisis del contenido formal y conceptual de resultados del taller didáctico de la exposición Pluri-identitat en el Museo de la Universidad de Alicante», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 173-199), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9291>

Resumen

La investigación se desarrolla en el Museo de la Universidad de Alicante (MUA), durante el curso académico 2022-23 con la participación de 23 estudiantes de 4º curso de la ESO del Instituto de Educación Secundaria Figueras Pacheco de Alicante. El objetivo es evaluar los resultados creativos a nivel formal y conceptual del taller realizado tras la visita a la exposición “Pluri-Identitats. III Convocatoria Bienal de Artes Visuales”. Esta muestra colectiva de 12 artistas es el marco que permite bucear en creaciones multidisciplinares, vinculadas a cuestiones identitarias que abordan conceptos como la diversidad afectivo-sexual, la pluralidad de capacidades y expresiones o la multiculturalidad. Las obras de una de las artistas, Araks Sahakyan, sirven de detonante para reflexionar sobre la propia identidad e incorporar recursos creativos en el alumnado juvenil a través de estrategias y orientaciones propuestas por el equipo didáctico del museo. El resultado del taller es la creación conjunta de un mural a partir de dos creaciones pictóricas de cada estudiante. La primera creación son dibujos figurativos en formato cuadrado con los que se compone la parte central del mural. La segunda son creaciones abstractas en formato rectangular que conforman el perímetro. La metodología empleada para la obtención de información es la investigación educativa basada en las artes. Por un lado, se desarrolla el análisis formal del mural de manera cuantitativa, tanto en la parte central como en la perimetral, que incluye aspectos vinculados al uso del cromatismo y la grafía. Por otro lado, se desarrolla el análisis conceptual de cada una de las creaciones individuales que componen la parte central del mural conjunto, de manera cualitativa. Los resultados muestran: imágenes poco estereotipadas, pese a usar códigos simbólicos corrientes o sencillos, estos se combinan creativamente; un esfuerzo por desarrollar el autoconocimiento y expresarlo efectivamente; el predominio de reflexiones de tipo cultural y psicológico para definir las identidades; la expresión respecto al autoconcepto de intereses deportivos, musicales o relacionados con el medio natural; el contagio entre pares de ideas; un paralelismo evidente entre las obras apreciadas durante la visita y las estrategias técnicas, conceptuales y gráficas empleadas; la dependencia del uso del texto para acotar significados debido a carencias formativas artísticas. Se concluye resaltando los beneficios sociales y psicológicos que una convocatoria expositiva sobre la identidad puede tener para la juventud gracias a la mediación cultural enfocada desde una perspectiva basada en el fomento de la creatividad y la reflexión; y la importancia de que los talleres didácticos aumenten la alfabetización audiovisual del alumnado para la apreciación estética y la propia expresión.

Palabras clave: museo universitario, creatividad, arte contemporáneo, análisis de contenido, adolescencia.

Abstract

The research is carried out at the Museum of the University of Alicante (MUA), during the academic year 2022-23 with the participation of 23 students in the 4th year of ESO of

the Figueras Pacheco Secondary School in Alicante. The aim is to evaluate the creative results at a formal and conceptual level of the workshop carried out after the visit to the exhibition 'Pluri-Identitats. III Convocatoria Bienal de Artes Visuales'. This group show of 12 artists is the framework that allows us to dive into multidisciplinary creations, linked to identity issues that address concepts such as affective-sexual diversity, the plurality of abilities and expressions or multiculturalism. The works of one of the artists, Araks Sahakyan, serve as a trigger for reflecting on one's own identity and incorporating creative resources in young students through strategies and guidelines proposed by the museum's didactic team. The result of the workshop is the joint creation of a mural based on two pictorial creations by each student. The first creation is figurative drawings in square format, which make up the central part of the mural. The second are abstract creations in rectangular format that make up the perimeter. The methodology used to obtain information is Art-Based Educational Research. On the one hand, the formal analysis of the mural is developed in a quantitative way, both in the central part and in the perimeter, including aspects linked to the use of chromaticism and graphics. On the other hand, the conceptual analysis of each of the individual creations that make up the central part of the joint mural is developed in a qualitative manner. The results show: images that are not very stereotyped, despite using common or simple symbolic codes, these are creatively combined; an effort to develop self-knowledge and express it effectively; the predominance of cultural and psychological reflections to define identities; the self-concept expression of sporting, musical or nature-related interests; the contagion of ideas between peers; an evident parallelism between the works appreciated during the visit and the technical, conceptual and graphic strategies employed; the dependence on the use of text to delimit meanings due to lack of artistic training. We conclude by highlighting the social and psychological benefits that an exhibition on identity can have for young people thanks to cultural mediation focused from a perspective based on the promotion of creativity and reflection; and the importance of didactic workshops to increase students' audiovisual literacy for aesthetic appreciation and self-expression.

Keywords: University Museum, Creativity, Contemporary Art, Content Analysis, Adolescence.

1. Introducción teórica

Sabemos a partir de la teoría sociocultural de Vigostky (1896-1934) cómo influye la interacción social en el aprendizaje y desarrollo cognitivo, es decir cómo se desarrolla la capacidad de pensar a partir de las relaciones sociales y culturales. En base a esta teoría se propone un papel proactivo de los menores como parte del entorno sociocultural propio. Los museos desde este punto de vista se podrían entender como parte del "andamiaje" sociocultural de nuestra sociedad, actuando como mediadores culturales. Según Del Río (Vygotsky, 2007), Vygotsky planteaba tres mediadores básicos, lenguaje, signos y

símbolos, que usarán, a su vez, otros mediadores como las obras artísticas, literarias o museos. De esta manera los museos utilizan los citados signos, símbolos y lenguaje para acercar las voces de la cultura de un momento concreto ya que, tal y como expresa Jung (2014) “el artista es el altavoz de los secretos anímicos de su época (...). Cree hablar de sí, pero el espíritu de la época es quien dicta sus palabras, y lo que éste dice es, pues actúa” (p. 112). Para adquirir habilidades intelectuales mediante la interacción con otras personas y en museos, se depende del compartir entre sujetos, pues las personas transformamos la ayuda recibida de otros para poder utilizar los mismos medios y dirigir nuestras conductas hacia la solución de problemas a partir de esos conocimientos (Acosta Rodríguez, 2013). Esta cuestión es clave en el aprendizaje con obras artísticas como referentes. De ahí que se plantee de relevante importancia observar qué se está haciendo desde los departamentos didácticos de los museos en relación con estos planteamientos.

1.1. La creatividad juvenil en los museos

La presente investigación forma parte de los resultados asociados al proyecto i+D de generación del conocimiento financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación titulado “DECHADOS. Creatividad inclusiva en secundaria mediante la relación entre centros educativos y museos” con referencia: PID2021-123007OB-I00.

El presente proyecto reconoce la pertinencia y necesidad de valorar y promover el pensamiento creativo en adolescentes. Proponemos un impulso del nivel creativo de nuestro alumnado adolescente que cursa secundaria, incorporando para ello un recurso de gran relevancia como son los museos, entornos de educación informal (Asenjo, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012) poderosos que pueden ayudarnos a mejorar el escenario educativo de secundaria, generando sinergias con los centros educativos, su profesorado y alumnado.

Para ello proponemos impulsar el encuentro con el potencial educativo que nos ofrecen los museos, activando esfuerzos de mediación con los centros de secundaria. Afrontar y abordar de forma anticipada el reto ayudará a conocer mejor la situación, enfatizar las fortalezas que tienen nuestros estudiantes y detectar los puntos susceptibles de mejora en torno al pensamiento creativo.

En el mencionado proyecto, diversos investigadores en colaboración con educadores de museos y profesorado de centros educativos de Educación Secundaria, abordamos las posibilidades que para la creatividad ofrece el aprendizaje juvenil en las instituciones museísticas. Para el caso que ocupa a esta aportación concreta, dentro del proyecto, participan dos investigadoras, dos educadores de museo y un profesor. La observación de las experiencias educativas y su análisis posterior nos permite recoger las buenas prácticas que unos museos pueden importar de otros, de manera que exista una red de conocimiento compartido de éxito contrastado. Concretamente en este caso en relación con la identidad como tema de interés social y especialmente durante la adolescencia, para favorecer una ciudadanía más respetuosa con la diversidad y con los valores inclusivos.

1.2. Descripción de la actividad pedagógica en la exposición Pluri-identitats del MUA

Esta investigación se desarrolla en el Museo de la Universidad de Alicante durante el curso académico 2022-23. Se escoge el MUA por tratarse de un museo que desarrolla actividades didácticas que fomentan la creatividad y el pensamiento crítico y que se destinan a estudiantes de centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Cuentan para ello con un departamento de educación estable dirigido por Remedios Navarro y David Alpañez, que participan en este estudio. La actividad didáctica se estructura en introducción, visita guiada a la exposición temporal “Pluri-identitats” y taller didáctico de carácter práctico. Participa el IES Figueras Pacheco de Alicante, concretamente de 4º curso de la ESO, gracias a la implicación del profesor Vicente Marzo.

El MUA constituye un caso singular de museo, gestionado directamente por una universidad pública e integrado en su campus. Además de desarrollar las funciones propias de un museo: coleccionar, conservar, exhibir, investigar... presta una especial atención a la vertiente educativa y pedagógica, siendo en el ámbito del arte contemporáneo en el que centra sus principales esfuerzos.

La mediación educativa que da lugar a la presente investigación parte de la exposición Pluri-identitats (MUA) (ver figura 1). Comienza con una visita dinamizada a la exposición, mediada por los educadores, en la que se favorece un ambiente reflexivo mediante explicaciones y formulación de preguntas ante las obras de arte. Se realizan acciones que fomentan la reflexión del público y la toma de conciencia en torno a los temas tratados en “Pluri-Identitats”. III Convocatoria Bienal de Artes Visuales”. La exposición es el marco que permite bucear en obras artísticas multidisciplinares que abordan conceptos como la diversidad afectivo-sexual, la pluralidad de capacidades y expresiones o la multiculturalidad. Permite conocer la diversidad y multidisciplinariedad de la creación artística contemporánea vinculada a cuestiones identitarias. Además, facilita ahondar en los lenguajes, materiales y procesos artísticos contemporáneos. Y finalmente generar un debate reflexivo, respetuoso y enriquecedor sobre las temáticas sociales que abordan las piezas seleccionadas.

El listado de obras es el siguiente:

- Andrea Corrales Devesa. *Carta de derechos_tags* (1621-1975). 2022. Tinta sublimación. Bandera: 100 x 70 cm. Marco: 120 x 90 cm.
- Natalia Lobato Ruiz. *Mugró*. 2022. Escultura cerámica. Porcelana y engobes. 230 x 80 cm.
- Juan F. Navarro. *Uno y tres QR*. 2023. Lápiz sobre papel 46 x 38 cm. Impresión digital sobre papel. 46 x 38 cm. Código QR autorreferencial e imagen digital.
- Antonio Pérez Gil. *Uniando pretéritos (arqueología de una memoria compartida)*. 2002. Fotografías a partir de negativos antiguos. Tamaño A4 cada una.
- Priscila Ramal Fernández. *Blue moon*. 2022. Instalación. Lámpara y pintura al óleo. Medidas variables.

- Joan Rodríguez Fernández (aka Joan Fierro). *Stillfilm #5*. De la serie Extranjero. 2022 vídeo-performance. 1'04".
- Araks Sahakya. *Las ventanas de mi casa, desde la nieve hasta la mar*. 2022. Pintura. Medidas variables.
- Aida Salán Sierra y Guillermo Esteban Avendaño (Colectivo LES CUTÉS). *Biombo*. 2022. Acero inoxidable y hierro cromado. 210 cm x 200 cm x 50 cm.
- María Sánchez Gómez. *Confesionario*. 2023. Serie de pinturas con medidas variables. Óleo sobre lienzo.
- Candela Sánchez López y Celia Moreno Crespo (Colectivo Noviembre). *Infinitas obras creas*. 2023. 27 fotografías en 9 composiciones. Medidas diversas.
- Pablo Sánchez Núñez. *Trans-formando los algoritmos binarios de género*. 2023. Mixta: inteligencia artificial + procesamiento digital de la imagen.
- Lucas Selezio de Souza. *Desplazamientos*. Habitar lo intangible. 2022. Instalación. Medidas variables.

La visita finaliza en la obra artística que servirá de inspiración para el taller didáctico de carácter práctico, la obra “Las ventanas de mi casa, desde la nieve hasta la mar” de la artista Araks Sahakyan conformada por 4 dibujos y una alfombra.



Figura 1. Visita guiada en la exposición Pluri-identitats en el MUA. Fuente: autoría propia.

1.3. La obra artística de Araks Sahakyan inspira el taller práctico

El proyecto presentado por la artista Araks Sahakyan para “Pluri-Identitats. III Convocatoria Bienal de Artes Visuales” del MUA se titula “Las ventanas de mi casa, desde la nieve hasta la mar” y está constituido por cinco piezas: cuatro dibujos y una alfombra.

- *Las ventanas de mi casa*. Alfombra tejida a mano, densidad 40 nudos/10cm, lana, tintes naturales, 181x251cm, 2021. Tejida en Armenia.
- *Las ventanas de mi casa*. Dibujo con rotuladores de tintes naturales sobre papel 220g/m2, 81 hojas sueltas guardadas en una caja, una vez se despliegan, se convierten en un dibujo de 181x251cm, 2021-2022.
- *El barco de papel*. Dibujo con rotuladores de tintes naturales sobre papel 220g/m2, 21x29.7cm, 2021.
- *Toun yev Nawak* (Casita y barquito). Dibujo con rotuladores de tintes naturales sobre papel 220g/m2, 9 hojas sueltas, 61.2x85.2cm, 2022.
- *Meduses del mediterrani*. Dibujo con rotuladores de tintes naturales sobre papel 220g/m2, 9 hojas sueltas, 61.2x85.2cm, 2022.

Según la autora, su propuesta artística es una reflexión acerca de sus múltiples identidades desde lo íntimo hasta lo colectivo. Un proyecto sobre la memoria y el desarraigo a través de las cuestiones geopolíticas y migratorias. Una exploración plástica para comprender su arquitectura emocional interior, desde su ciudad de la nieve y de nacimiento, Hrazdan, en Armenia, hasta su ciudad de la mar, de emigración, Alicante, así como la ciudad de una segunda emigración, su ciudad de lluvia, París. De este modo, inspirándose en estas tres ciudades, recrea a través del dibujo *Las ventanas de mi casa* una vista imaginaria desde el interior de una casa también imaginaria.

La artista yuxtapone elementos simbólicos (ver figura 2) como elementos de la naturaleza (playa, agua, palmeras), el Arco de Triunfo, un perro verde, edificios soviéticos, elementos de diseño de interiores inspirados en artes decorativas, una alfombra oriental caucásica, una ventana inspirada de la madera de palo rojo, o aviones y barcos. Todos se mezclan en una composición extraña, solapando temporalidades y espacios. La obra no incluye ningún signo, pero sí una frase: “Home is where it hurts” como uso del lenguaje escrito. Perimetralmente unas cenefas (semejantes a las típicas en las alfombras) enmarcan la imagen central.

Durante el taller de carácter práctico, posterior a la visita guiada, se toman tanto aspectos conceptuales, como formales y procedimentales de esta obra como referente para el trabajo individual desarrollado por el alumnado.

El taller se propone a nivel técnico como un ejercicio de dibujo y coloreado, basándose en el uso que la artista hace de los colores de los años 90 con rotuladores pigmentarios de colores vivos y saturados, en los que los degradados están ausentes, y el trazo de rotulador se convierte en la única textura. Los educadores del museo dan orientaciones constantes a nivel particular y grupal, definiendo el reto con mayor exactitud cuando hay dudas, ofreciendo estrategias variadas cuando se dan bloqueos creativos, alentando y motivando al alumnado y su autoconfianza.

El alumnado debe realizar individualmente dos creaciones bidimensionales, que sumadas a las del resto de participantes construirán un mural conjunto. La idea del mural conjunto procura obtener un resultado formal semejante al de *Las ventanas de mi casa*, con la diferencia de que la parte central en lugar de estar compuesta por una única imagen grande es un compendio de imágenes creadas por cada estudiante.



Las ventanas de mi casa / Les fenêtres de ma maison. Las ventanas de mi casa. Dibujo con rotuladores de tintes naturales sobre papel 220g/m2, 81 hojas sueltas guardadas en una caja, una vez se despliegan, se convierten en un dibujo de 181x251 cm, 2021-2022.

Figura 2. Cita textual de Araks Sahakyan (2023). Fuente: extraído de la memoria presentada a la convocatoria, cedido por el MUA.

En el primer trabajo individual, cada estudiante debe expresar su identidad de manera figurativa, mediante el dibujo y el color, en un formato cuadrado. En el segundo debe expresar su identidad de manera abstracta, mediante el dibujo y el color, en un formato rectangular. Conjuntamente se elabora un mural a partir de estas aportaciones, las cuadradas en el centro y las rectangulares perimetralmente, dando como resultado una creación basada en la obra de Araks Sahakyan.

Las preguntas de investigación que nos mueven son: ¿De qué manera un taller didáctico en un museo puede fomentar en el alumnado joven el autoconocimiento y la expresión de la identidad, de manera creativa, basándose en las obras de artistas contemporáneos? ¿Cuáles son los resultados de este taller? ¿Cómo se manifiestan las pretensiones comunicativas juveniles formal y conceptualmente a través de métodos artísticos?

El objetivo de esta investigación es analizar formal y conceptualmente los resultados creativos del alumnado de 4º de la ESO para explorar su propia identidad, que se obtienen tras seguir las estrategias y orientaciones propuestas por el equipo didáctico del MUA.

2. Metodología

La metodología empleada es la investigación educativa basada en las artes visuales (Barone y Eisner, 2012), ya que utiliza métodos artísticos para obtener la información, en este caso a través de actividades creativas desarrolladas en un museo. Empleándose

como método para el análisis de los datos recogidos el análisis de contenido (Porta y Silva, 2003) mediante técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Según Abela (2001) la combinación complementaria de estas técnicas enriquece los resultados porque permite explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de imágenes (en nuestro caso obras pictóricas) y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables, o no, para efectuar deducciones lógicas concernientes a quienes crean las mismas y su contexto.

La muestra está formada por los resultados de 23 estudiantes, 8 chicos y 15 chicas, con procedencias familiares de orígenes étnicos, culturales y religiosos diferentes.

Los datos recogidos son 23 imágenes rectangulares de carácter abstracto y 23 imágenes cuadradas de carácter figurativo, que componen un mural conjunto (ver figura 3). Por motivos éticos se procede al anonimizado de los datos, de manera que se evite la correspondencia entre los aspectos identitarios expresados en las creaciones del alumnado y su nombre. Aun así, es importante el reconocimiento de la autoría de sus creaciones y el agradecimiento al derecho concedido para el uso de las imágenes creadas en el taller. El análisis de datos se realiza en base a dos categorías principales, una formal y otra conceptual. Por un lado, se desarrolla de manera cuantitativa el análisis de contenido formal del mural, tanto en la parte central como en la perimetral, que incluye aspectos vinculados al uso del cromatismo y la grafía. Por otro lado, se desarrolla de manera cualitativa el análisis de contenido conceptual de cada creación individual exclusivamente de la parte central del mural conjunto (ya que la perimetral es más ambigua y sin correspondencia directa con la otra creación). El análisis de la técnica se obvia porque la propuesta del uso de rotuladores sobre papel está pautada de manera restrictiva en semejanza a la empleada por la artista de referencia.



Figura 3. Mural final del alumnado de 4º curso (2023) compuesto por cuadrados figurativos en la zona central y cenefa perimetral mediante rectángulos abstractos.

3. Exposición de resultados

3.1. Resultados del análisis formal del mural

Según Porta y Silva (2003) “esta técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización” (p. 77) se desarrolla en diferentes fases. De estas fases se deriva que finalmente se extraigan cinco categorías formales principales: el color, las líneas, las manchas, los símbolos y las formas geométricas. Y a su vez en ellas distinguimos subcategorías. Esto nos permite el cálculo de frecuencias de aparición (ver tabla 1 y 2) y porcentajes que se representan mediante gráficas (ver figuras 4, 5, 6, 7 y 8).

Tabla 1. Categorías y subcategorías del análisis formal de los rectángulos de carácter abstracto de la cenefa perimetral del mural.

RECTÁNGULOS DE CARÁCTER ABSTRACTO											
COLOR	LÍNEAS			MANCHAS	SÍMBOLOS			FORMAS GEOMÉTRICAS			
	Líneas rectas	Ondas	Zigzag	Manchas	Símbolos figurativos	Franja bandera	Triángulos	Rectángulos	Círculos	Cuadrados	Polígonos irregulares
Azul cerúleo	6	3		11	1		2	11		1	1
Blanco					3	1		8			
Amarillo	17	2	2	6	2		7	5	4		
Rojo	7		2	8	3		7				
Verde	3		1	4	5	1	6	1			
Violeta	2	1	1				3	2			
Gris	5	1				3					
Rosa	3	1	1	8		6	4				
Naranja	10	2	2				3	1	4		
Marrón		2			2			2			
Azul marino		2	1		1		5	1		1	
Negro	35			4	21						
SUMA	88	14	10	41	38	11	37	31	8	2	1
PORCENTAJE	31,3	5	3,6	14,6	13,5	3,9	13,2	11	2,8	0,7	0,4
	39,9			14,6	17,4			28,1			

Tabla 2. Categorías del análisis formal de los cuadrados de carácter figurativo de la parte central del mural.

CUADRADOS DE CARÁCTER FIGURATIVO				
COLOR	LÍNEAS	MANCHAS	SÍMBOLOS	FORMAS GEOMÉTRICAS
Azul cerúleo	21	7	39	
Blanco		7	18	23
Amarillo	2	5	66	16
Rojo	3	6	48	15
Verde		8	67	
Violeta		4	1	
Gris		17	33	
Rosa	1	17	19	
Naranja	2	5	32	
Marrón		4	15	
Azul marino			8	13
Negro	2	3	16	3
SUMA	31	83	362	70
PORCENTAJE	5,7	15,2	66,3	12,8

Aunque cada estudiante contaba, sobre la mesa de trabajo, con el mismo material individual, el uso de los colores escogidos varía en función de las intenciones expresivas. Predomina el uso del azul cerúleo, seguido del blanco y del amarillo. A pesar de las indicaciones expresas sobre cubrir toda la superficie de colores, el blanco sigue siendo una octava parte de la proporción total (ver figura 4). Estos colores, azul cerúleo, blanco y amarillo se corresponden con los cromatismos predominantes en la ciudad de Alicante, donde la presencia del mar, el cielo y la luz es protagonista. Artistas españoles que han trabajado motivos mediterráneos y que inciden en el uso de esta paleta son por ejemplo Ángeles Santos Torroella, Carmen Calvo (1950-), Emilio Varela (1887-1951), Joan Miró (1893-1983), Joaquín Sorolla (1863-1923), José Royo (1941-), Manuel Hernández Mompó (1927-1992), Rafael Alberti (1902-1999), Soledad Sevilla (1944-).

Los colores predominantes en segundo lugar son el rojo, el verde y el morado, muy presentes junto con los anteriores en el uso de las banderas de las nacionalidades vinculadas al alumnado participante.

En último lugar (ver cuarto superior izquierdo de la figura 4) aparecen los tonos grises, rosa, naranja, marrón, azul marino y negro con menor presencia.

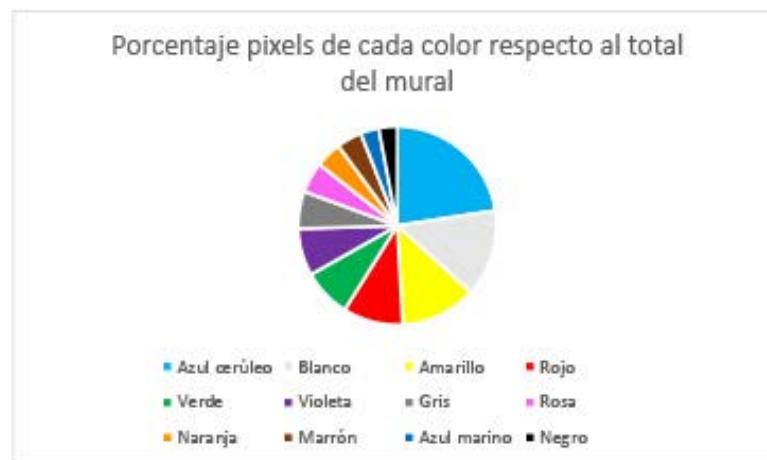


Figura 4. Porcentaje de píxeles de cada color presentes en las creaciones individuales, respecto del total del mural.

En los rectángulos abstractos, predomina en los grafismos empleados el uso de líneas, principalmente líneas rectas, seguidas de ondas y zigzag.

Le sigue el uso de formas geométricas, especialmente triángulos, rectángulos, círculos y cuadrados, y en menor medida polígonos irregulares.

Las manchas y el uso de símbolos son menores en relación con los anteriores recursos.

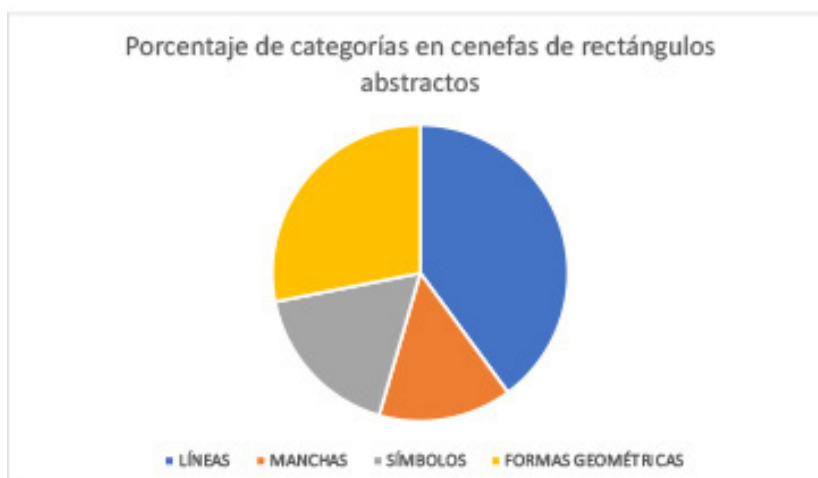


Figura 5. Porcentaje de categorías formales presentes en las creaciones individuales de rectángulos de carácter abstracto para la cenefa perimetral, respecto del total del mural.

Los colores empleados en las líneas son mayoritariamente el negro, amarillo y naranja. Para las manchas se usa especialmente el azul cerúleo, amarillo, rojo, verde y rosa. Los símbolos destacan en verde y rosa. Y las formas geométricas se representan casi en todos los colores excepto en gris, marrón y negro. No se ha encontrado nada significativo en relación con estas observaciones.

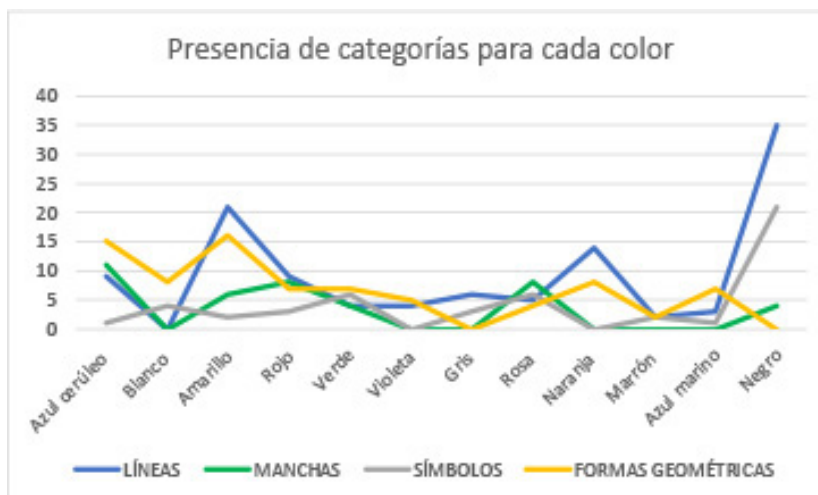


Figura 6. Gráfica de línea sobre la presencia de las diferentes categorías formales para cada color empleado en las creaciones individuales en los rectángulos abstractos para la cenefa perimetral del mural.

En los cuadrados figurativos, predomina en los grafismos empleados el uso de símbolos. Le sigue el uso de manchas de color y formas geométricas, y en menor lugar las líneas. La variedad de simbología es tal que resulta imposible la subcategorización, pues existe una dispersión temática enorme. Son coincidentes en mayor medida símbolos como los emoticonos, los corazones, flores y soles y signos matemáticos y musicales.

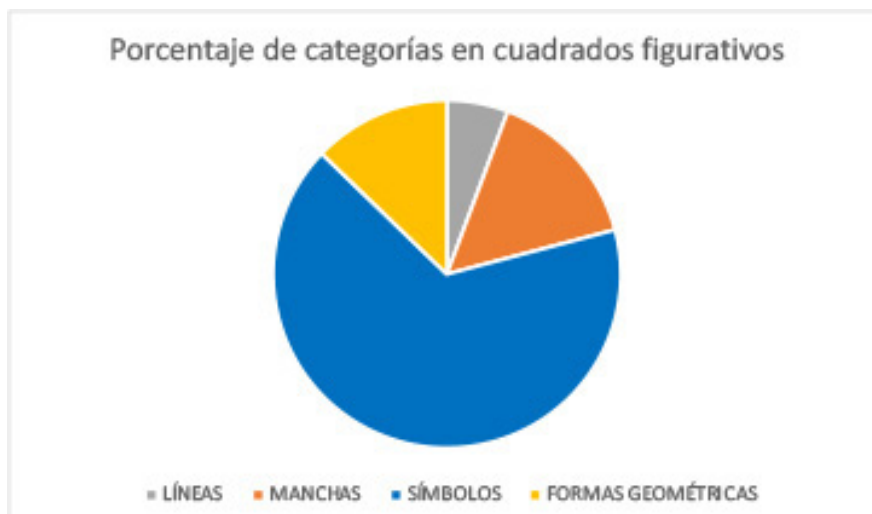


Figura 7. Porcentaje de categorías formales presentes en las creaciones individuales de cuadrados de carácter figurativo para la parte central, respecto del total del mural.

El color mayoritariamente empleado en las líneas es el azul cerúleo, usado de manera habitual por jóvenes en la escritura. Para las manchas predomina el uso del gris y rosa. Los símbolos destacan en amarillo, rojo, verde, gris y naranja; colores muy presentes cotidianamente en signos geométricos, semáforos y señalética. Y las formas geométricas se representan especialmente en amarillo, rojo y azul marino. No se ha encontrado nada significativo en relación con estas observaciones.

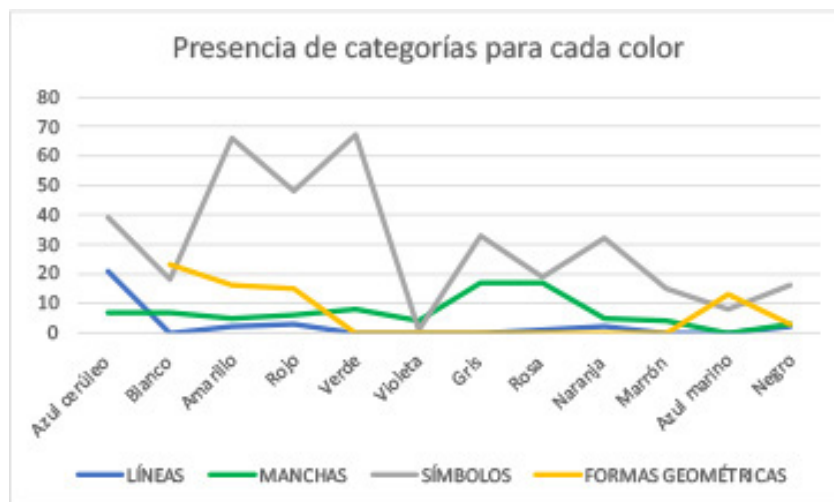


Figura 8. Gráfica de línea sobre la presencia de las diferentes categorías formales para cada color empleado en las creaciones individuales en los cuadrados figurativos de la parte central del mural.

No existe una tendencia clara al comparar las imágenes del perímetro y del centro del mural en la asociación de determinados colores y tipos de grafismos. Sin embargo, sí está muy claro que, para las representaciones figurativas se usan predominantemente

los símbolos y las manchas, que facilitan evocar emociones, movimientos o detalles facilitando la creación de significados complejos a partir de ellas. Mientras que, para las representaciones abstractas (perímetro) se usan mayoritariamente las líneas y formas geométricas, que ya de por sí tienen una naturaleza abstracta sin referencia inmediata a objetos del mundo real. Esto incide en la idea de que ante la falta de recursos de representación figurativa (podría por ejemplo dibujarse una figura humana a partir de formas geométricas) se recurre a simbología como iconos, emoticonos o sencillas representaciones de uso cotidiano y fácil representación orgánica. Pero esta tendencia también se apoya en la confrontación entre la naturaleza del figurativismo frente a la abstracción, centrándose el primero en la representación de la realidad visual mientras que la segunda busca una esencia más pura y simplificada alejada de lo concreto (Marchán Fiz, 1997). Y por supuesto, existe una influencia cultural e histórica. Así, el arte figurativo desde el impresionismo, el fauvismo y otros movimientos ha representado lo que se siente a través de estos medios; mientras que el arte abstracto con movimientos como el cubismo, el constructivismo o el suprematismo ha empleado la geometría para representar conceptos más ambiguos, espirituales o elevados (Brihuega, et al., 2001; De Micheili, 2000).

3.2. Resultados del análisis conceptual del mural

Para el análisis de contenido cualitativo de las imágenes creadas por el alumnado, hemos realizado una lectura denotativa y posteriormente connotativa (ver tabla 3). Para las lecturas connotativas se han tenido en cuenta las conversaciones y seguimiento mantenido con el alumnado durante el desarrollo del taller. Teniendo además en consideración el contexto de cada estudiante, conocido por el docente del centro, es posible triangular la interpretación realizada. Esta interpretación nos permite evaluar el grado de reflexión que cada estudiante realiza sobre su propia identidad y la forma en que emplea su creatividad para lograr expresar y transmitir la autoconcepción que posee. En ningún caso existen pretensiones diagnósticas a través de la observación de las creaciones presentadas.

Tabla 3. Análisis conceptual de los cuadrados figurativos de la parte central del mural.

	<p>Uno</p> <p>Observamos el mar, una franja azul vertical, que divide la imagen en dos partes que representan dos países a través de los colores de sus banderas. Colombia a la izquierda, España a la derecha. Estas banderas están compuestas de triángulos de diferentes tamaños y formas que hablan de una diversidad implícita. Ambas partes compositivamente tienen el mismo peso, lo que refleja un equilibrio entre las dos identidades geográfico-culturales, aunque exista una división entre ellas.</p>
---	---



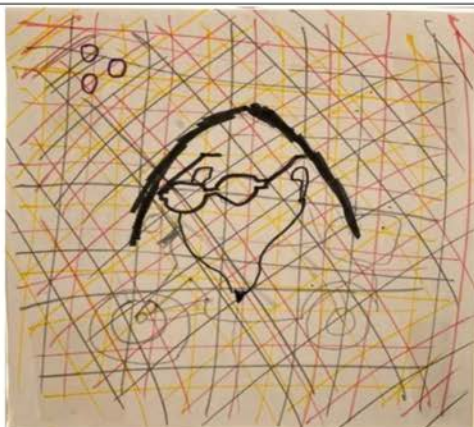
Dos

La creadora de esta obra durante el proceso insistía en su falta de técnica. Repetía que lo que se le daba bien eran las matemáticas. Resuelve su imagen recurriendo a símbolos y números de manera casi jeroglífica.

Crea una composición de derecha a izquierda correspondiente con la escritura de su cultura de origen. Así, la zona central nos remite a una lectura lineal y cronológica. Encontramos en primer lugar la representación del Yihad envolviendo una cara sin rasgos; es decir alguien difícil de identificar. Una alfombra mágica, simbolizando el medio por el que puede cruzar el mar creado con ondas de colores azules. Finalmente encontramos el símbolo matemático x^2 .

Ella misma se representa como una incognita, x^2 . Se interpreta su dificultad por autodefinirse, aunque se reconoce como su valor multiplicado por sí misma.

Refleja su viaje de un país a otro y su viaje personal de su presente hacia el futuro. Remata la escena con la bandera argelina que se interpreta como punto final.



Tres

Se superponen tres capas de información. En el fondo aparece una moto en color gris. Sobre esta aparece un rostro sin rasgos con el que se representa a sí mismo evitando las características físicas y recurriendo a otros elementos identificativos: pelo, gafas y unos auriculares de música. Accesorios que nos hablan de sus preferencias y un posible posicionamiento ante la vida: ver, oír y callar; bajo un halo de autoprotección. Por delante de su cara se solapan entrecruzadas unas líneas multicolores que generan una trama de diversidad; es como si se encontrase tras una multitud que supone una barrera.

En la parte superior izquierda aparece una triada, tres círculos de igual tamaño.



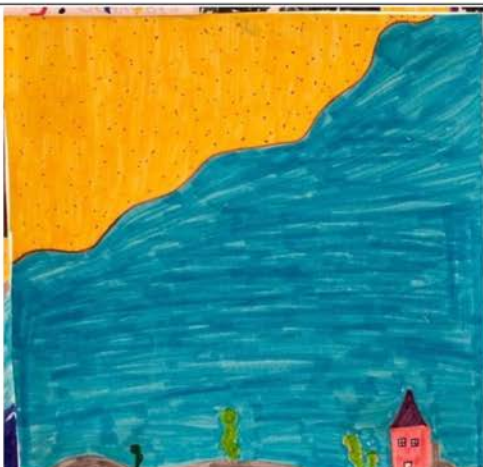
Cuatro

Esta creación presenta un paisaje de montaña y playa, divididos por un horizonte vegetal de cruces a modo de costura. Remite a los elementos fundamentales: lo espiritual y lo terrenal, mediados por lo emocional.

Lo espiritual aparece representado por un par de montañas que traspasan el encuadre, infinitas; un sol con rayos de colores azules, rosas y naranjas refleja un interés por la diversidad; una casita que se observa al fondo, en la zona intermedia y de manera aislada, un hogar cálido de donde surge humo en la chimenea. Este humo refuerza también la idea de la espiritualidad junto con cuatro pajarillos en ascensión, el predominio de una composición con diagonales ascendentes y su forma de colorear, siguiendo un sentido diagonal en una textura que mantiene con constancia (lo cual nos remite a una personalidad ordenada, positiva y entusiasta).

Lo terrenal aparece representado por: un mar, un camino u orilla y un prado verde.

Lo emocional aparece representado por el predominio de colores cálidos y por los símbolos como el hogar, las flores, el fuego y las notas musicales.



Cinco

Esta estudiante se retrata consciente de su escala en relación con el universo. Esto se percibe a partir del tamaño de un lienzo mayoritariamente cubierto por cielo y luz, frente a un skyline rural de una pequeña casa unifamiliar junto a unas colinas con árboles. La alumna se representa con la casa femenina con un color rosa y sencilla en apariencia. Se muestra como alguien retraída e incluso arrinconada. Transmite una visión estable, positiva y alegre de su relación con el mundo exterior al situarse en la línea de base.



Seis

La imagen es paradójica pues incluye un paisaje exterior y un paisaje interior de hogar. Remite al exterior la representación de un suelo vegetal, un cielo azul con nubes grises y un árbol. Mientras que en la misma escena se ve un sofá (que podría ser un banco) y lo que podría ser un atardecer, asemeja una puerta roja con marco rosa en forma de arco. Junto a la puerta hay un cuadro que al suspenderse en el cielo convierte a este en una pared azul.

En el centro una pareja de dos varones cogidos de la mano. Se trata de una representación compatible con una relación homosexual, en un momento de transición entre el mundo juvenil y la cercanía al mundo adulto, que se refuerza con la idea de la puerta o umbral de fondo. Junto a ellos un árbol, que podría ser un ciprés, símbolo de las personas fallecidas; sugiere la posible ausencia de otro familiar. Idea reforzada por el lugar vacío que simboliza el sofá, y el dolor que transmiten las nubes grises sobre ellos. A la izquierda de estas figuras se ve el citado cuadro con marco arcoíris, cuyo interior recuerda a una pintura que se sitúa en el plano del pasado, como un recuerdo de vivencias anteriores.



Siete

La imagen se compone de manera multicolor de una silueta central y un fondo de manchas irregulares.

La silueta no tiene rasgos identificativos, destaca la ausencia de un rostro, ropa o formas corporales o sexuales. La identidad sexual sin definir. Parece una silueta de energía, un aura, o un ente espiritual que surge de un corazón central que se expande en tonos amarillos, naranjas y rojos; se representa a partir del centro del amor y se abre al mundo, por su posición.

Se distingue del fondo, por una línea negra que la perfila, división entre ella y los otros. Los otros como manchas de colores con carga simbólica reforzada por algunos iconos. El rosa representa la feminidad. El azul, la espiritualidad. Los verdes la naturaleza.

**Ocho**

Sobre un fondo blanco y enmarcado por una línea ondulada y sensual, aparecen gran número de símbolos flotando sobre un trigrama (no es pentagrama).

Aparece una referencia al mundo de la noche con elementos como los ojos cerrados, las zetas, las estrellas, las lunas en diferentes estadios o la cama. También aparecen evidencias del gusto por la fiesta a través de la música representada en un trigrama, una clave de Sol y tres líneas con notas de colores que bien parecen una guirnalda.

Otros símbolos nos hablan del gusto por la estética y el interés por resultar atractiva, como son el pintalabios para unos labios rojos carnosos, la brocha y un ojo con largas pestañas, e incluso una gatita maullando.

En definitiva, parece que le interesa el mundo de la noche, la fiesta y la seducción.

**Nueve**

Una imagen dividida en una mitad izquierda de tonos fríos (azules y verdes) frente a una mitad derecha de tonos cálidos como el fuego (amarillo, rojo y naranja) se hallan separados por un pentagrama ondulado sin notas musicales.

El pentagrama ascendente surge de una pequeña seta que parece representar a la alumna, pues ocupa el lugar central de la imagen. El que surja a mitad de la seta, lo que sería el pecho de una persona, tiene que ver con los anhelos. Una mancha blanca con líneas negras que, volviendo hacia atrás, parece un halo que separa el pasado del futuro.

La parte izquierda queda protagonizada por una seta de mayor tamaño que ampara y ofrece protección a la más pequeña.

Transmite la idea de una necesidad de liberación o crecimiento frente a la

protección familiar, un paso de la niñez a la juventud. Reforzando esa idea de crecimiento, se observa una parte izquierda más figurativa donde está la parte segura de su mundo y una parte derecha de colores cálidos y abstracta que aventura un mundo por descubrir y conformar.



Diez

Una isla verde circular en medio de un océano infinito, dentro de la cual hay 6 edificios altos y una torre de mayor altura. Los edificios se distinguen de la torre porque son blancos con ventanas grises. Mientras que la torre es más alta, amarilla y terminada a dos aguas, con ventanas multiformes y multicolor.

La protagonista se siente esperanzada en un entorno en el que se encuentra socialmente acompañada, pero a su vez como parte de una comunidad aislada. Ella destaca por presentar una mayor diversidad frente a quienes la rodean y por tener una mayor proyección.



Once

En un primer plano, un caballete con un gran lienzo en blanco presenta dos símbolos en la parte superior izquierda. El caballete se sitúa en un paisaje natural que combina unas tierras fértiles a la orilla del agua de una bahía que presenta alguna roca. El agua a su vez refleja un cielo muy sugerente y vivo, en un amanecer lleno de colores.

La idea del surgimiento, el inicio o el comienzo está presente tanto en la figura principal como en el fondo. Confía en la potencialidad y sus posibilidades de futuro de una manera esperanzada y vinculada a su creatividad o producción artística. Sin descuidar la posible presencia de obstáculos. Hay una idea de movimiento y avance presente tanto en la textura diagonal de la hierba, como en las líneas del agua.



Doce

Una forma orgánica indefinida parece mutar en un primer plano, en tonos rosas sobre un fondo azul. En el fondo lo que parece un calendario y un reloj marcan el paso del tiempo. Sobre ello un titular medio oculto deja entrever el término TRANS, reforzado por un símbolo que insiste en integrar esta palabra en una silueta rosa y azul. Son identificables otros símbolos como el fuego que quema una bandera de barras azules y rosas.

Subyace una idea de complementariedad con la presencia de opuestos como el rosa y azul que manifiesta el género femenino y masculino, los ángulos rectos y las curvas, las formas cóncavas y convexas.

Parece narrar un proceso de transición entre géneros que se produce bajo unos ritmos o temporización dominante.



Trece

Una torre de mezquita grafiada con detalles y ornamentos destaca junto a dos palmeras sobre un fondo compuesto por dos banderas. En la parte inferior derecha se distingue la bandera española, y en la parte superior izquierda la bandera marroquí. Entre ambas una franja de color verde oscuro recoge varios símbolos sobre sus gustos y preferencias.

La imagen manifiesta un origen familiar marroquí con el que se identifica, pero al mismo tiempo un espacio de sustento de nacionalidad española donde tiene lugar la vida y la cultura compartida entre ambos países.

Los símbolos nos hablan de su preocupación por encontrar el equilibrio entre los opuestos, las dos culturas, lo espiritual y lo material, el interés por el día y la noche, etc.



Catorce

Se observa un guante de boxeo en primer plano, junto a una pluma, un globo terráqueo, una bandera, un avión y una hamburguesa. Todo ello sobre un fondo multicolor.

Los símbolos aparentemente no guardan conexión entre sí. Pero en realidad nos hablan de un ambiente alegre y una mirada positiva donde mostrar los propios intereses de la creadora por la lucha, la escritura, el placer de viajar y conocer mundo, el gusto por la comida basura, etc. También destaca su posible origen canario. La forma aparente de collage de objetos cotidianos recuerda a algunos de los primeros cuadros de Richard Hamilton con la palabra POP.



Quince

Se observan diferentes objetos sobre un sobrio fondo oscuro de costa y agua. Vemos una tabla de paddle sup, el sol y la playa, un posible novio inglés (Marcus) con la bandera de Inglaterra, el traje de una Bellea alicantina y unos petardos, una pelota de baloncesto, una cabeza de gato y boli que escribe: "Shut up and dance with me!".

Habla de la cultura mediterránea de la que ella disfruta, destacando tanto las Hogueras de San Juan, como el deporte en el mar y la diversidad cultural. Parece una persona que goza de una gran variedad de intereses y estímulos.



Dieciseis

La imagen presenta una división por la mitad. En la parte izquierda, sobre un fondo de la bandera de España destacan tres flores que surgen de un libro abierto. Mientras que en la parte derecha un sofá, y dos emoticonos, uno triste y otro contento, entrelazados, comparten espacio con un símbolo y la letra N, inicial de su nombre.

Transmite la idea del placer por la lectura de donde surgen ideas bellas y de la que puede disfrutar en calma y equilibrio.



Diecisiete

Sobre un fondo verde una barandilla de madera bajo la que crecen flores y plantas. Es una escena del Camino de Santiago portugués y del camino a Fátima. La escena se acompaña con flechas que marcan dos sentidos opuestos de la ruta, con el símbolo de la concha, y el símbolo de la ruta correcta. Unas botas colocadas en el centro, sobre la barandilla y enfrentadas entre sí protagonizan la escena.

Se refiere a una experiencia compartida entre dos personas, que le llega a definir o marcar en su identidad actual, como es la experiencia del caminar.



Dieciocho

Imagen dividida en diagonal, presenta en la parte superior izquierda la bandera de Colombia. Y en la parte superior derecha el fuego de tres llamas sobre una superficie en movimiento que combina símbolos de música (notas), naturaleza (mariposa y vegetación en crecimiento) y literatura (libro).

Una identidad que fluye o avanza hacia las pasiones. Un estado de transformación que se superpone a la cultura colombiana de origen y que da lugar a un espacio de combinación de intereses muy variados.



Diecinueve

Un reloj de arena en un primer plano muestra un instante congelado en el tiempo, cuando la arena detiene su caída. Contiene en su interior un espejo que refleja la silueta de una persona que piensa, tras quedar atrapada bajo la arena y el paso del tiempo. Junto al reloj, un libro abierto muestra dos corazones rodeados de notas musicales sobre páginas verdes, uno de ellos roto y otro con una tiritita. El fondo se compone por varias áreas de color.

Se transmite la idea de pasar página con esperanza tras sufrir en el plano afectivo por diversas experiencias.



Veinte

Un gran calendario con fechas marcadas pende sobre una narrativa lineal de relojes y corazones rotos. Nos habla del paso del tiempo mientras se va rompiendo el corazón o se sufre a nivel afectivo, en base a hechos concretos que se recuerdan.

En la parte inferior, una mujer se mira en el espejo y contempla sus emociones mostradas a través de emoticonos de tristeza. Detrás de ella olas y marea negra complementan una escena cargada de pesadumbre.



Veintiuno

Un personaje sonriente y vestido de verde, flota en un cielo lleno de confeti multicolor, sobre un mar en movimiento, iluminado por un sol a la derecha.

La imagen muy infantil y sencilla transmite alegría, sencillez y esperanza.



Veintidós

El interior de una vivienda se muestra bajo un foco de teatro que divide diagonalmente la escena en dos. Se observa una ventana cerrada que muestra un rico paisaje exterior natural, una estantería llena de libros y plantas, un equipo de música que emite sonido, una lámpara de araña central y en el suelo una alfombra cálida.

Muestra el hogar como metáfora de su mundo interior, una identidad que parece ficticia o teatralizada, si bien rica en valores culturales procedentes de la naturaleza, la música y la literatura.



El acompañamiento e indicaciones de los educadores del MUA, junto con un diseño pedagógico basado en años de experiencia didáctica, da como fruto obras desarrolladas con esmero y dedicación para llegar a acabados de calidad. Los resultados muestran imágenes con las siguientes características:

- Creaciones poco estereotipadas, pese a usar códigos simbólicos corrientes que pertenecen al inconsciente colectivo (Jung, 2014) o sencillos, estos se combinan creativamente.
- Búsqueda del autoconocimiento y su expresión de manera comunicativa efectiva.
- Predominio de reflexiones de tipo cultural y psicológico para definir las identidades.
- Expresión de intereses deportivos, literarios, musicales y en relación con el medio natural y el autoconcepto.
- Contagio de ideas entre pares. La proximidad del alumnado al trabajar en mesas grupales favorece el diálogo entre sí, la discusión de ideas o incluso la inspiración de aquellas fórmulas o resoluciones que les parecen atractivas.
- Paralelismo, que no copia o imitación, entre las obras de la artista Araks Sahakyan, apreciadas durante la visita, y las estrategias técnicas, conceptuales y gráficas empleadas por el alumnado. Al comparar a nivel formal y conceptual la obra de la artista con los resultados del alumnado encontramos semejanzas e influencias de la artista elegida para la propuesta pedagógica. Por ejemplo, la incorporación de palabras y signos ante posibles carencias formativas artísticas previas; y evidentemente las impuestas por la técnica escogida por el gabinete didáctico con pintura a rotulador a partir de dibujos figurativos y abstractos. Pero además principalmente, la incorporación de símbolos e iconos, monumentos, edificios, paisajes, elementos naturales y animales. Y por supuesto, también algunas temáticas relativas a la identidad como la procedencia cultural, los procesos migratorios, o los hobbies. También la metáfora del interior del hogar con el interior del ser humano, y lo exterior con el contexto sociocultural. Existen

diferencias como el uso del blanco por parte del alumnado (como reserva del papel de fondo) mientras que la Araks nunca lo emplea.

- Paralelismo, que no copia o imitación, entre otras obras apreciadas durante la visita distintas de las de Araks Sahakyan, y las estrategias técnicas, conceptuales y gráficas empleadas por el alumnado. También se observa la influencia de otras obras observadas durante la visita guiada previa al taller y las reflexiones propiciadas por la mediación cultural, especialmente a nivel conceptual, que ayuda al alumnado a entender cómo definir su propia identidad a partir de cuestiones de género, origen étnico, aspectos culturales, etc. Así, por ejemplo, ocurre con la abundante incorporación de banderas, una clara influencia de la obra de Andrea Corrales Devesa en *Carta de derechos_tags (1621-1975)*, una intervención sobre un objeto simbólico a la par que material, la bandera clásica LGTBI, un objeto que se ha inscrito en la cultura popular como símbolo de celebración y derechos. También mediante la condición de extranjería a la que refieren tanto la obra de Joan Fierro Extranjero como la de Lucas Selezio de Souza *Desplazamientos. Habitar lo intangible*; ambas tomadas en consideración por el alumnado de familias inmigrantes que con orgullo han mostrado estos orígenes y su llegada a España.

Una limitación observada en el diseño del taller es la falta de tiempo dedicado a una última fase para la contemplación compartida del resultado final. Una posible reflexión ante el mural acabado favorecería la identificación de rasgos comunes entre estudiantes y el sentido de pertenencia comunitaria.

4. Conclusiones

En esta investigación se han corroborado los beneficios sociales que una convocatoria expositiva sobre la identidad puede tener para la juventud gracias a la mediación cultural enfocada desde una perspectiva basada en el fomento de la creatividad y la reflexión. Por un lado, se ha demostrado que en una breve duración de tres horas el nivel de reflexión del alumnado es en su mayoría profundo. En sus representaciones abstractas y figurativas la diversidad, como un valor positivo, se ha manifestado en la variedad de tipos de líneas, usos de los colores, formas y manchas empleadas, y en la riqueza compositiva y en las intenciones conceptuales. Por ejemplo, el uso del color en ocasiones es simbólico (fondos), en otras representativo de la realidad (paisajes y objetos) y en otras se usa como signo (banderas). Además, existe una narrativa vinculada a lo conceptual en la mayoría de las obras. Por otro lado, se identifican tendencias que demuestran la intención comunicativa, como el empleo de figuras geométricas y líneas en la representación abstracta y el predominio de simbologías y manchas en las representaciones figurativas.

Se observa que como resultado de la experiencia pedagógica basada en la exposición “Pluri-identitats” el alumnado tras la visita y el taller está más preparado

para: observar las expresiones de identidad de otras personas y entenderlas; reconocer, visibilizar y aceptar las diferentes facetas de su identidad; identificar los rasgos que comparte con otras personas y sentirse parte de una sociedad a la que respetar. Todo ello repercute en una ciudadanía más sensible, respetuosa e inclusiva.

El taller didáctico del MUA fomenta en alumnado joven el autoconocimiento y la expresión de la identidad creativamente, basándose en las obras de artistas contemporáneos y optando por un método que combina visita guiada y taller práctico. Por un lado, dándose en la visita guiada la contextualización histórica y conceptual, la provocación de reflexión mediante preguntas y la indicación de símbolos, signos y el lenguaje narrativo; lo que se entiende como andamiaje sociocultural. Y, por otro lado, el taller práctico caracterizado por la participación activa individual y colaborativa del alumnado, con apoyo técnico y asesoramiento particular por parte de educadores y profesorado. Los talleres didácticos en el MUA, debido al método que emplean, aumentan la alfabetización audiovisual del alumnado, en primer lugar, desde el aprendizaje de estrategias reflexivas para la apreciación estética junto con su contextualización histórica y, en segundo lugar, desde la propia expresión mediante la producción de obras. Este beneficio no se deriva simplemente de una experiencia de aprendizaje y creación en un museo, sino de la selección de un colectivo de artistas apropiado para tratar temáticas de interés para la población juvenil y de la elección de una muestra de obras que sirven como referentes formales, conceptuales y técnicos, resultado de un comisariado pedagógico conocedor de sus públicos y necesidades.

La visualización de obras artísticas aumenta los recursos expresivos del alumnado ante el reto de crear, que lejos de copiar, reproducir o imitar, es capaz de establecer paralelismos y aplicarlos a sus propias necesidades expresivas como parte de la construcción de su andamiaje personal y social.

Por ello, defendemos el papel del museo como generador de estrategias que activan la creatividad, especialmente para jóvenes, siempre que se garantice la implicación tanto de educadores de museos como del profesorado y el alumnado. Esto es especialmente necesario en ciudades pequeñas como Alicante, con escasa oferta de experiencias similares que puedan diversificar las opciones y la comunicación con la producción artística fuera del entorno escolar.

La metodología empleada presenta algunas limitaciones respecto al análisis del contenido conceptual de algunas obras, al carecer de la inclusión de la voz de quienes las crean. Un grupo de discusión posterior a la visita al museo con el colectivo estudiantil habría permitido enriquecer el análisis y contrastar la interpretación investigadora con la de sus autores y autoras y sus pares. Si bien las interpretaciones del equipo investigador de los resultados puedan parecer insólitas o discutibles, o puedan ser enriquecidas o complementadas con otras lecturas connotativas, es evidente no solo la intención comunicativa del alumnado sino el uso de estrategias culturales para lograrlo. Demostrándose que la investigación educativa basada en las artes visuales permite la recogida de información no solo de carácter cualitativo o cuantitativo, sino principalmente estético en una configuración simbólica y poética significativa.

Referencias

- Acosta Rodríguez, M. (2013). La perspectiva vygotskiana y el aprendizaje: Una reflexión necesaria en la práctica educativa. *TEACS*, 5(12), 109-117. Universidad de Carabobo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736292>
- Abela, J. A. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. *Centro de Estudios Andaluces*. Disponible en: <https://cutt.ly/ld3Vohu>
- Araks Sahakyan (2023). *Catálogo de Pluri-identitats. III Convocatoria Bienal de Artes Visuales*. Museo de la Universidad de Alicante.
- Asenjo, E., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. Museos y educación. *Series de investigación iberoamericana de museología*, 3, 39-53.
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). Arts-based educational research. En J. L. Green et al. (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95-109). Routledge.
- Brihuega, J., et al. (2001). *Historia del arte*. Alianza editorial.
- De Micheili, (2000). *Las Vanguardias artísticas del siglo XX* (1ª edic., 1979). Alianza Editorial.
- Jung, C. G. (2014). *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y en la ciencia* (1ª edic., 1999) Trotta.
- Marchán Fiz, S. (1997). *Del arte objetual al arte de concepto* (1º edic. 1986) Akal.
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario digital de investigación educativa*, 14, 1-18.
- Vygotski, L. S. (2007). *La tragedia de Hamlet, príncipe de Dinamarca & Psicología del arte* (A. Álvarez & P. del Río, Eds. y Revs., V. Imbert, Trad.). Fundación Infancia y Aprendizaje.

Estrategia didáctica para el fomento de la intención emprendedora en estudiantes universitarios

Didactic Strategy for Fostering Entrepreneurial Intention in University Students

Astrith Eugenia Rincón Sánchez

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

eugenia.rincon@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6635-208X>

Recibido: 16/05/2025

Revisado: 27/05/2025

Aceptado: 29/05/2025

Publicado: 01/07/2025

Ronald Andrés González Reyes

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

sigrodan@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7910-2015>

Sugerencias para citar este artículo:

Rincón Sánchez, Astrith Eugenia y González Reyes, Ronald Andrés (2025). «Estrategia didáctica para el fomento de la intención emprendedora en estudiantes universitarios», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 201-228), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9687>

Resumen

El presente artículo tiene como propósito el diseño de una estrategia orientada al fomento de la intención emprendedora de estudiantes universitarios. Se utiliza un enfoque cualitativo y un análisis documental que permite a los investigadores establecer inicialmente las categorías para el fomento de la intención emprendedora, así como identificar los diferentes instrumentos utilizados para medir la intención emprendedora en los estudiantes universitarios y las metodologías más utilizadas para el fomento del emprendimiento en dicha población.

En la segunda parte, se realiza el diseño de la estrategia basado en los principios teóricos y conceptuales, se toman las competencias Tuning, asimismo, se describe el contexto donde se desarrollará la estrategia que corresponde a un curso que imparte la Universidad Antonio Nariño en Colombia: Cátedra de Emprendimiento, el cual se dicta a estudiantes de diferentes disciplinas. Se presenta la estructura de la estrategia que se realiza en cuatro bloques, lo que corresponde a un semestre académico, se establecen

las pautas de evaluación y el pilotaje realizado de la estrategia con estudiantes de una universidad en España

Este artículo contribuye al campo de la didáctica universitaria y la educación emprendedora, mediante la implementación de una estrategia de Aprendizaje Basado en Retos (ABR), específicamente diseñada para la Cátedra de Emprendimiento de la Universidad Antonio Nariño. En este se documenta el proceso de diseño, aplicación de la estrategia, evidenciando su potencial para fomentar la intención emprendedora en estudiantes universitarios. El aporte radica en presentar cómo el ABR, cuando es adecuadamente contextualizado, puede convertirse en una herramienta pedagógica efectiva para fomentar la intención emprendedora en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: aprendizaje basado en retos, educación superior, emprendimiento, estrategia, intención emprendedora.

Abstract

The purpose of this article is to design a strategy oriented to the promotion of entrepreneurial intention in university students. It uses a qualitative approach and a documentary analysis that allows the researchers to initially establish the categories for the promotion of entrepreneurial intention, as well as to identify the different instruments used to measure entrepreneurial intention in university students and the most used methodologies for the promotion of entrepreneurship in this population.

In the second part, the strategy is designed based on the theoretical and conceptual principles, the Tuning competencies are taken, and the context where the strategy will be developed is described, which corresponds to a course given by the Antonio Nariño University in Colombia: Entrepreneurship Chair, which is given to students of different disciplines. The structure of the strategy is presented in four blocks, which corresponds to an academic semester, the evaluation guidelines are established, and the strategy is piloted with students from a university in Spain.

This article contributes to the field of university didactics and entrepreneurial education, through the implementation of a Challenge-Based Learning (CBL) strategy, specifically designed for the Entrepreneurship Chair at the Antonio Nariño University. This paper documents the process of design and application of the strategy, showing its potential to foster entrepreneurial intention in university students. The contribution lies in presenting how the ABR, when properly contextualized, can become an effective pedagogical tool to foster entrepreneurial intention in university students.

Keywords: Entrepreneurship Intention, Strategy, Challenge-Based Learning, Entrepreneurship, Higher Education.

Introducción

La educación en emprendimiento ha atraído la atención de las universidades porque proporciona a los estudiantes herramientas necesarias para iniciar un nuevo negocio o realizar un emprendimiento social (Balan et al., 2018; Kozlinska et al., 2020). Es además importante bajo el supuesto de que los emprendedores que crean una empresa dentro de un entorno universitario tienen un impacto más significativo en el desarrollo económico de su familia y ecosistema (Von Graevenitz et al., 2010). De otro lado, se ha reportado que el desempeño de los estudiantes emprendedores es mejor que el de los no emprendedores (Ellikkal y Rajamohan, 2023). Adicionalmente, las instituciones enfocadas en actividades emprendedoras proporcionan habilidades y conocimientos que les permite a los estudiantes estar atentos hacia oportunidades de negocio o emprendimientos sociales. De hecho, la investigación a nivel mundial ha establecido que la educación en emprendimiento juega un papel fundamental en el desarrollo de más y mejores emprendedores (Neck & Greene, 2011).

Aunque los académicos coinciden en que el espíritu emprendedor se puede enseñar, aún quedan dudas sobre el contenido y la estrategia didáctica apropiada para hacerlo (Balan et al., 2018; Ramsgaard y Christensen, 2016). Según Ahmad et al., (2010) los profesores de emprendimiento aún tienen múltiples dificultades para identificar la alineación de los contenidos, las metodologías de enseñanza, y la estrategia didáctica adecuada que logre la adecuada enseñanza del emprendimiento. Además, factores como el país, la institución educativa y el perfil socio económico de los estudiantes inciden en la efectividad o no de la estrategia (Huang et al., 2024).

Si bien se ha utilizado una amplia variedad de estrategias didácticas para la enseñanza del emprendimiento y fomento de la intención emprendedora, en la misma línea, investigaciones previas han evidenciado que, a través de la educación para el desarrollo de la intención emprendedora se pueden mejorar las competencias empresariales (Montanero, 2019) y potenciar la actividad emprendedora (Calanchez Urribarri et al., 2023).

Este artículo se centra en el diseño de una estrategia didáctica para el fomento de la intención emprendedora en estudiantes universitarios. El desarrollo de esta se realiza en el curso de emprendimiento que imparte la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas a los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño en Colombia. La pregunta de investigación generada es: ¿Cómo la estrategia didáctica diseñada, Aprendizaje Basado en Retos, fomenta la intención emprendedora en estudiantes universitarios?

Esta estrategia se viene adelantando en la Universidad en la última década en las Facultades de Ingeniería Industrial, Ingeniería Ambiental, de Ciencias Económicas y Administrativas y en los procesos innovadores y creativos de la Oficina de Emprendimiento de la Vicerrectoría de Ciencia, Tecnología e Innovación, de la cual han emergido resultados de importancia al contextualizar los contenidos programáticos con la realidad de las comunidades, del medio ambiente y del sector empresarial, tanto en el ámbito local, como regional e internacional.

A lo largo de esta experiencia se ha manifestado un interés creciente dentro de los estudiantes por cuanto se reconocen el valor de articular los fundamentos teóricos con la realidad de la sociedad, en específico del sector real de la economía, razón por la cual se planteó el análisis de esta estrategia didáctica en una cátedra, en la cual se encontraran la diversidad de disciplinas con el ánimo de establecer su efectividad en los resultados esperados, tanto académicos como en su emprendimiento, y como se relacionan con los diferentes actores que lo, y los afectan.

El artículo tiene tres secciones, la primera que presenta el enfoque metodológico cualitativo, que establece una revisión documental que logra construir el marco teórico de la teoría implementada sobre la atención emprendedora, el Aprendizaje Basado en retos como fundamento de la estrategia didáctica que es el fondo de la propuesta. Una vez examinadas las diferentes categorías de análisis y se logran establecer los resultados de la investigación al interior de la experiencia didáctica y de la intención emprendedora de los estudiantes.

La segunda sección presenta sus resultados que arrojaron la revisión especializada que permiten fundamentar la propuesta de la estrategia didáctica, expone la experiencia piloto realizada en la Universidad de Jaén con estudiantes de los programas académicos de Educación y Trabajo Social, en la que se demostró la integralidad de la proyecto experiencial y la posibilidad de aplicarla en distintos contextos geográficos y disciplinares, con lo que se demostró la universalidad de la idea fundamentada en el Aprendizaje basado en retos como de la intención emprendedora, ya que se realizó cumpliendo con eficacia tanto en estructuras académicas como sociales.

Finalmente se presentan las conclusiones en donde se manifiestan que este enfoque pedagógico, que se acentúa en la resolución de problemas del mundo real genera una respuesta positiva destacada en participación de los estudiantes quienes reconocen sus aportes al respaldar con sus apreciaciones el desarrollo de las competencias emprendedoras. Otro aspecto para destacar es que el Aprendizaje Basado en Retos es un enfoque que se alinea a con esos objetivos al alentar a los estudiantes a abordar retos auténticos, fomentando así las habilidades sobresalientes que emergen de una experiencia planificada pero abierta a construir el conocimiento en un contexto que articula la academia con las realidades.

1. Metodología

El presente artículo adoptó un enfoque cualitativo. Se realizó un análisis documental con el propósito de identificar elementos necesarios para el diseño de una estrategia didáctica para el fomento de la intención emprendedora en estudiantes universitarios. Se llevó a cabo un pilotaje de la estrategia con el acompañamiento de tres profesores pares internacionales, pertenecientes a la Universidad de Jaén en España, integrantes del grupo de investigación en Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural, y se desarrolló en las clases de los programas de Educación y Trabajo Social, lo que permitió confrontar los resultados e involucrar prácticas educativas internacionales. El número total de

estudiantes que participaron en el pilotaje fue de 60, los cuales estaban matriculados en la institución de educación superior.

1.1. Análisis documental

Se realizó un análisis documental de la literatura académica, informes y documentos para proporcionar una descripción completa de la estrategia pedagógica conocida como el Aprendizaje Basado en Retos y su relación con el fomento de la intención emprendedora, para lograrlo, se accedieron a las bases de datos *Scopus*, *Web of Science* y Google Académico. El análisis de contenido de los documentos seleccionados se desarrolló utilizando el software Atlas. ti, lo que facilitó la organización sistemática de los datos cualitativos. Como criterios de inclusión se utilizaron palabras claves como: “*challenge-based learning*”; “*didactic strategy*”; “*higher education*”; “*entrepreneurial intent*”.

2. Resultados

Se revisaron un total de 53 documentos que presentaron información base para el diseño de la estrategia didáctica. Se organizaron en tres grupos: artículos académicos; capítulos de libros y libros. La búsqueda documental se realizó utilizando las palabras clave anteriormente mencionadas. Posteriormente se efectuó la lectura de los resúmenes e introducción validando que el tema correspondiera con la estrategia de búsqueda. Es así como se identificaron 109 documentos relevantes, que fueron revisados, permitiendo preseleccionar 99 de ellos. Posteriormente, se eliminaron los registros duplicados o irrelevantes para este estudio, por ejemplo, aquellos que utilizaban la sigla CBL con un significado diferente al de *challenge-based learning*, como *case-based learning*, *community-based learning* o *craft-based learning*. Así la base definitiva quedó con 53 registros relevantes, estos se leyeron completamente.

Se utilizó la metodología de investigación cualitativa en el proceso de análisis documental, usando la técnica de codificación abierta, y una vez establecidas cinco categorías “Factores Psicológicos Individuales”, “Competencias Emprendedoras”, “Factores Educativos”, “Factores sociales y del entorno” y “Tendencia hacia el emprendimiento” se realizó la codificación axial, que permitió relacionar las categorías entre sí, generando un eje central, explorando las relaciones entre condiciones, acciones y consecuencias, así como la comparación constante. Este enfoque permitió destacar patrones similares y diferentes en los documentos analizados, los cuales estaban vinculados con la utilización de las estrategias didácticas experienciales, el Aprendizaje Basado en Retos, la intención emprendedora y el emprendimiento en los estudiantes universitarios.

Para garantizar la validez y fiabilidad del análisis documental, se aplicó la triangulación de datos identificando en los estudios realizados la combinación de encuestas cuantitativas con análisis cualitativos para evaluar las competencias emprendedoras de los estudiantes (Colombelli et al., 2022; Silveyra-León et al., 2023). Además, Colombelli et al., (2022) utiliza tanto cuestionarios como entrevistas para medir el impacto del aprendizaje experiencial en la mentalidad emprendedora. Sousa et al., (2022) aplica métodos mixtos

para analizar el desarrollo de las competencias emprendedoras a través del aprendizaje experiencial.

En la triangulación de los datos se identifican ejes temáticos como la educación emprendedora y competencias de emprendimiento. Silveyra-León et al (2023) discute cómo los desafíos en la educación emprendedora pueden elevar las competencias de los estudiantes. Portuguese Castro & Gómez Zermelo (2020) logran identificar intereses y algunas habilidades emprendedoras entre los estudiantes universitarios objeto del estudio, y sugiere que una educación adecuada logra fomentar la intención emprendedora. Calanche Urribarri et al. (2023) estudia las competencias e intenciones emprendedoras de los estudiantes, y hace énfasis en la importancia de la educación para desarrollar mejor el proceso.

Otro de los ejes temáticos evidenciados es el Aprendizaje Basado en Retos, son los estudiados por Colombelli et al., (2022) y Portuguese Castro & Gómez Zermelo (2020), estos autores logran analizar el impacto del ABR en la mentalidad emprendedora de los estudiantes universitarios, y sugieren que este enfoque pedagógico mejora la intención de emprender de los estudiantes analizados. Sousa et al. (2022) y Membrillo-Hernández et al. (2019) destacan la importancia de la colaboración y la participación de empresas en el desarrollo de los retos para el desarrollo de la intención emprendedora.

Como tercer eje temático derivado de la triangulación se encuentra la intención emprendedora, y dentro de los artículos relevantes se destaca la investigación de Huang et al. (2024) y Valenzuela- Keller et al., (2022) que investigan cómo la educación en este ámbito y el entorno institucional influyen en la intención emprendedora de los estudiantes. Por otra parte, Ruiz (2024) y Astudillo et al. (2024) exploran factores personales y de género que afectan la intención emprendedora, proponen que la educación puede mitigar estas influencias.

El siguiente eje temático son los factores externos y contextuales. Es así como las investigaciones de Tarapuez (2016) y Garavito-Hernández et al. (2023) analizan cómo las características personales y un entorno educativo favorable tienen un impacto positivo en la intención de emprender en los estudiantes universitarios. Ellikkal y Rajamohan (2023) y Mujtaba et al. (2025) contemplan el papel del capital social y familiar en la intención emprendedora, sugieren que estos elementos son importantes en el desarrollo de la mentalidad emprendedora.

En cuanto a la innovación y sostenibilidad, las investigaciones de Villanueva-Paredes et al. (2024) y Romero- Caballero et al (2024) indagan cómo el aprendizaje basado en retos puede integrarse con el *Design Thinking* para promover la innovación y la sostenibilidad en la educación superior. Además, Ali et al., (2024) estudian la importancia de fomentar la innovación a través de experiencias de aprendizaje práctico en la educación universitaria.

En el proceso de triangulación se determina una fuerte correlación entre el aprendizaje basado en retos, la educación en emprendimiento y la intención emprendedora. Además, los factores externos desempeñan un papel importante en la configuración de las dinámicas de emprendimiento. Como principales recomendaciones se especifica que

las instituciones educativas deben adoptar metodologías de Aprendizaje Basado en Retos para mejorar las competencias empresariales, dando prioridad a la colaboración con las empresas que proporcionan a los estudiantes experiencias y tutorías. Los programas deben contemplar los factores del contexto, como el capital social, y además, crear entornos de apoyo para maximizar el desarrollo de la intención emprendedora en los estudiantes. En la tabla 1 se listan los documentos analizados indicando el título, tipo y autor.

Tabla 1. Listado de documentos analizados.

Nombre del documento	Tipo	Autor
¿Do entrepreneurship challenges raise students' entrepreneurial competencies and intention?	Artículo	(Silveyra-León et al., 2023).
Entrepreneurship Education: The Effects of Challenge-Based Learning on the Entrepreneurial Mindset of University Students.	Artículo	(Colombelli et al., 2022).
Challenge Based Learning: Innovative Pedagogy for Sustainability through e-Learning in Higher Education.	Artículo	(Castro & Zermeño, 2020).
Identifying Entrepreneurial Interest and Skills among University Students.	Artículo	(Castro & Gómez Zermeño, 2021).
Enhancing Social Innovation Through Design Thinking, Challenge-Based Learning, and Collaboration in University Students.	Artículo	(Paredes et al., 2024).
Challenge based learning: the importance of world-leading companies as training partners.	Artículo	(Membrillo-Hernández et al., 2019).
Impacts of a challenge-based innovation project course on the entrepreneurial intentions of multi-disciplinary student teams.	Artículo	(Palomäki, 2019).
Efforts to Increase Student Entrepreneurial Intentions Through the Project-Based Learning Learning Model.	Artículo	(Jaenudin & Nuraini, 2023).
Uso da metodologia challenge-based learning na educação para o empreendedorismo.	Artículo	(Castillo et al., 2024).
When Doing Challenge-Based Learning, You Need Critical Morality to Contribute to Societal Challenges.	Artículo	(Bombaerts et al., 2024).
Challenge-based learning for the development of entrepreneurship competencies.	Artículo	(Sousa et al., 2022).
Challenge-based Learning: The Case of Sustainable Development Engineering at the Tecnológico de Monterrey, Mexico City Campus.	Artículo	(Membrillo-Hernández et al., 2018).
Challenge Based Learning: uma análise do treinamento de competências profissionais em empreendedores.	Artículo	(de Aquino et al., 2023).

Challenge-based learning: A 'entrepreneurship-oriented' teaching experience.	Artículo	(Pérez-Sánchez et al., 2020).
Entrepreneurship Education by Youth Start - Entrepreneurial Challenge-Based Learning.	Artículo	(Lindner, 2018).
Comparative analysis of challenge-based learning experiences.	Artículo	(Malmqvist et al., 2014).
Challenge-Based Learning for Competency Development in Engineering Education, a Prisma-Based Systematic Literature Review.	Artículo	(Leles et al., 2023).
Challenge based learning: practical case study applied to the university.	Artículo	(Garcia-Zambrano & Ruiz-Roqueñi, 2023).
Pedagogical Approaches to Teaching Entrepreneurship to Higher Education Students: A Literature Review.	Artículo	(Rodriguez, 2023).
Entrepreneurial Competencies in Action: Online Fundraising Initiatives by University Students.	Artículo	(Cooney & Brophy, 2023).
Challenge based startup learning: a framework to teach software startup.	Artículo	(Chanin et al., 2018).
Preparing Future Entrepreneurs: Fostering Innovation Through Experiential Learning in Higher Education for the Demands of the Working Environment.	Artículo	(Ali et al., 2024).
The venture creation approach: integrating entrepreneurial education and incubation at the university.	Artículo	(Ollila & Middleton, 2011).
Using Challenge Based Learning to Create an Engaging Classroom Environment to Teach Software Startups.	Artículo	(Detoni et al., 2019)
Challenge-based Learning: How to Support the Development of an Entrepreneurial Mindset.	Capítulo de libro	(Carballo-Rubio, 2022).
Challenge-based learning and design thinking in higher education: institutional strategies for linking experiential learning, innovation, and academic performance	Artículo	(Romero- Caballero et al., 2024).
Entrepreneurial Education Strengthening Resilience, Societal Change and Sustainability.	Libro	(Silveyra-Leon, 2023).
Innovation and Entrepreneurship Education Based on University Student Academic Competitions: Pathways, Challenges, and Strategies.	Artículo	(Zhang, 2024).
Teaching entrepreneurship in higher education: The application active based learning activities to environmental protection.	Artículo	(Gómez, 2024).

Influence of University's Role, Curriculum, and Teaching Methodologies in Promoting Entrepreneurship Intention.	Artículo	(Karki et al., 2023).
Impact of Entrepreneurship Education on the Entrepreneurial Intention of Higher Vocational Students: A Moderated Mediation Effects Model.	Artículo	(Huang et al., 2024).
Inside the Entrepreneurial Mind: A Diary Research on the Evolution of Students' Entrepreneurial Intentions.	Artículo	(Xanthopoulou et al., 2024).
Entrepreneurial mindset and intent among university students: the role of education and the institutional environment for entrepreneurship.	Artículo	(Valenzuela-Keller et al., 2022)
Fostering Entrepreneurial Mindsets: Factors Shaping Student Intentions in a Challenging Economic Landscape.	Artículo	(González-Prida et al., 2024).
Análisis de la intención emprendedora y las habilidades blandas en estudiantes universitarios de la Generación Z y Millennials.	Artículo	(Ruiz, 2024).
Influencia de los atributos personales en la intención emprendedora en estudiantes universitarios desde una perspectiva de género.	Artículo	(Astudillo y col., 2024).
Desarrollo de la intención emprendedora a través de rasgos psicológicos asociados.	Artículo	(Tahvonen, 2022).
Factores que influyen en la intención empresarial de los estudiantes universitarios del departamento del Quindío (Colombia).	Artículo	(Tarapuez, 2016).
Influencia de las características personales y factores del entorno en la intención emprendedora en estudiantes universitarios.	Artículo	(Garavito-Hernández et al., 2023).
Factors Influencing Entrepreneurial Intentions and the Role of Entrepreneurship Education in Indian Universities: A Stakeholder Perspective.	Artículo	(Ellikkal y y Rajamohan 2023).
Entrepreneurial education, university environment and family social capital as determinants of entrepreneurial intention.	Artículo	(Ramírez-Lemus et al., 2023).
Factors affecting the enterprise environment to start-up intention of students in the university of economy in the mekong delta, Vietnam.	Artículo	(Tri, 2023).

Impact of Entrepreneurial Inspiration, Awareness, and Skills on University Students' Entrepreneurial Intentions: The Mediating Role of Entrepreneurial Education.	Artículo	(Mujtaba et al., 2025).
The Impact of Entrepreneurship Education and Business Incubators to Entrepreneurial Intention in President University.	Artículo	(Goenadhi & Gayatri, 2024).
Entrepreneurial Intention of Higher Education Graduates from Guayaquil: Validation of the Theory of Planned Action.	Artículo	(Villena-Izurieta et al., 2024).
Entrepreneurial intention of university students: A moderated approach using entrepreneurship education.	Artículo	(Dar et al., 2023).
Competencias e intenciones emprendedoras de los estudiantes universitarios.	Artículo	(Calanchez Urribarri et al., 2023).
Intención Emprendedora de Estudiantes Millenials.	Artículo	(Vidrio-Barón et al., 2024).
Factors Affecting Entrepreneurship Intention: An Empirical Study with Reference to Indian University Students.	Artículo	(Rasania & Kapoor, 2023).
Attitude, Behavior, Subjective Norms, Education, Entrepreneurship Intention in University Students from Southern Sonora.	Artículo	(Esquer et al., 2024).
Factores que inciden en la intención emprendedora del estudiantado universitario: Un análisis cualitativo.	Artículo	(Echeverri et al., 2018).
Intención emprendedora y educación superior: Un enfoque bibliométrico.	Artículo	(Blanco-Mesa et al., 2023).
Intención emprendedora de estudiantes de educación media: extendiendo la teoría de comportamiento planificado mediante el efecto exposición.	Artículo	(Osorio et al., 2015).

Fuente: elaboración propia

2.1 Categorías del fomento de la intención emprendedora

De la revisión documental surgen las siguientes categorías: los factores psicológicos individuales; sociales y del entorno; educativos; competencias emprendedoras; y mentalidad emprendedora. Las subcategorías, definiciones y descripciones se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías del fomento de la intención emprendedora

Categoría	Sub-Categoría	Definición	Descripción
Factores psicológicos individuales	Actitud hacia el emprendimiento	Evaluación positiva/negativa de emprender	Predictor clave según la Teoría del Comportamiento Planificado(TCP), esta es un modelo ampliamente utilizado para estudiar la intención emprendedora. Según este modelo, la intención es predicha por la actitud hacia el comportamiento, las normas subjetivas y el control conductual percibido.
	Autoeficacia percibida	Creencia en la capacidad para emprender y lograr resultados	Vinculada a motivación de logro y locus de control interno. Denominada también factibilidad percibida o percepción de control conductual, se refiere a creencia del individuo en su capacidad para realizar las tareas necesarias para emprender. Se relaciona con sentirse capaz de participar en actividades de emprendimiento y ejecutar acciones que produzcan resultados esperados.
	Normas subjetivas o normas sociales	Percepción de apoyo o presión social (familia, amigos, profesores.)	Menor influencia que actitud o autoeficacia, aunque relevante según la Teoría del Comportamiento Planificado. También impulsa la intención empresarial, aunque algunos estudios sugieren que su influencia puede ser menor en comparación con la actitud o la autoeficacia o incluso el apoyo institucional.
	Rasgos de personalidad	Rasgos como motivación, riesgo, liderazgo, confianza, proactividad.	Dominantes en desarrollo emprendedor; habilidades blandas también relevantes. Características individuales estables que influyen en la propensión a emprender. Entre ellas se mencionan la motivación, el locus de control, la propensión al riesgo, la personalidad proactiva, la necesidad de logro, la seguridad en sí mismo, la orientación a tareas y resultados, y las cualidades de liderazgo. La personalidad se considera un factor dominante en la intención emprendedora y el desarrollo de competencias.
Factores sociales y del entorno	Redes de apoyo	Apoyo de familia, amigos, contactos.	Facilitan oportunidades y acceso a recursos. Influencia positiva, aunque no siempre determinante.
	Entorno familiar	Antecedentes familiares emprendedores.	Puede superar las normas sociales en impacto; la efectividad varía según implementación. Fomenta el espíritu emprendedor.
	Apoyo institucional	Programas de fomento, estrategias universitarias, normas favorables.	Aumenta IE; depende de la metodología, los contenidos y contexto. Incluye las experiencias externas que impactan en la intención emprendedora. Está compuesta por las normas subjetivas que es la percepción de otros sobre si la persona debiese emprender (Osorio y Londoño, 2015); las redes de apoyo o disponibilidad de contactos y recursos que faciliten el emprendimiento (Esquer et al., 2024); la familia y su influencia positiva en la decisión de emprender (Tri, 2023), la cultura o normas y valores relacionados con el emprendimiento (Mujtaba et al., 2025); las instituciones, el ecosistema emprendedor y la situación actual de los estudiantes universitarios (Tarapuez, 2016).
	Entorno sociocultural	Cultura emprendedora, normas sociales, percepción colectiva del emprendimiento.	

Factores educativos	Educación emprendedora	Formación en emprendimiento, cursos, programas, competencias.	<p>Factor diferenciador clave dentro de la educación emprendedora:</p> <p>Refuerza competencias y motivación para emprender</p> <p>Se centra en el papel de la educación en el desarrollo de la intención y competencias emprendedoras. Dentro de estos factores se encuentran:</p> <p>La educación empresarial e instrucción formal en los principios y prácticas del emprendimiento (Ramírez-Lemus et al., 2023).</p> <p>El currículo y metodologías de enseñanza fundamentadas en el diseño de programas educativos y las estrategias pedagógicas utilizadas como el <i>Design Thinking</i> y el <i>Challenge Based Learning</i> (Silveyra-León et al., 2023);</p> <p>La exposición a experiencias emprendedoras en la interacción con emprendedores y con el mundo empresarial (Blanco-Mesa et al., 2023).</p> <p>La preparación y el desarrollo de habilidades a través de programas y cursos (Esquer et al., 2024),</p> <p>la configuración de redes para acceder al conocimiento denominado <i>gestión del conocimiento</i>.</p>
	Metodologías de enseñanza	Estrategias activas, pasión docente, aprendizaje experiencial.	
	Ecosistema universitario	Ambientes, estrategias y oportunidades dentro de la universidad.	
Competencias emprendedoras	Habilidades; Conocimientos; Innovación; Creatividad.	Conocimientos y características necesarias para emprender con éxito.	<p>Se refiere, a las habilidades, conocimientos y características necesarias para emprender con éxito: competencias cognitivas como los conocimientos y habilidades intelectuales; competencias funcionales y las habilidades técnicas y operativas; competencias personales que son las características individuales como la confianza en sí mismo y la persistencia (de Aquino et al., 2023).</p> <p>Identificación de oportunidades de negocio dada por la capacidad de reconocer y evaluar posibles negocios (Cooney & Brophy, 2023).</p> <p>Innovación y creatividad enmarcada en la habilidad para generar nuevas ideas y soluciones; la capacidad de encontrar soluciones a los desafíos entendiéndose como la resolución de problemas (Ruiz, 2024).</p> <p>Comunicación eficaz y la habilidad de guiar a otros e informar claramente (Castillo et al., 2024).</p> <p>Pensamiento crítico como la capacidad de analizar información y tomar decisiones; aprendizaje continuo, autonomía, negociación; creación de redes y contactos; trabajo en equipo (Vidrio-Barón et al., 2024)</p> <p>Delegación definida como la capacidad de entregar tareas a otros.</p>
Mentalidad emprendedora	Incertidumbre	Se vincula con la cognición, las creencias y las capacidades del individuo. Competencia o un conjunto de habilidades y actitudes asociadas a la conducta empresarial.	<p>Actúa como un puente o variable mediadora entre factores externos como la educación y el entorno institucional, y la intención de emprender del individuo.</p> <p>Complementa la visión de la Teoría del Comportamiento Planificado, donde factores exógenos influyen en la intención emprendedora a través de las actitudes, normas y control percibido.</p> <p>Actitudes y la capacidad de respuesta a la incertidumbre. Busca comprender y predecir, se relaciona con el deseo y la disposición de iniciar un nuevo negocio (Blanco-Mesa et al., 2023; Echeverri et al., 2018; Villena-Izurieta et al., 2024; Goenadhi & Gayatri, 2024)</p>

Fuente: elaboración propia.

La tabla indica que la intención emprendedora es un fenómeno complejo que está influenciado por múltiples categorías. La Teoría del Comportamiento Planificado proporciona un marco sólido para identificar la actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido, aunque además factores personales adicionales como el entorno familiar, social e institucional, la educación en competencias emprendedoras y los factores educativos como las metodologías de enseñanza y el ecosistema emprendedor en las instituciones de educación superior son determinantes para el fomento de la intención emprendedora en los estudiantes universitarios. Persiste el debate sobre la importancia relativa de cada categoría y cómo interactúan en diferentes contextos, se destaca también la necesidad de seguir investigando.

En este contexto, la metodología de Aprendizaje Basado en Retos se concibe como pertinente, al permitir el desarrollo simultáneo de competencias cognitivas, funcionales y actitudinales, favorece la autoeficiencia, fortalece la percepción de control, estimula la creatividad y fomenta la mentalidad emprendedora resiliente frente a la incertidumbre, integrándola a las categorías establecidas una vez realizado el análisis de los documentos.

Además, vincula la experiencia educativa con problemas reales del entorno, lo que estimula la identificación de oportunidades, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el desarrollo en redes, todos destacados como esenciales para emprender. Al implementarse en la asignatura Cátedra de Emprendimiento, se pueden articular los contenidos formativos con las condiciones del ecosistema universitario, y así promover la conexión entre el emprendimiento y la intención emprendedora

Sugiere la incorporación de capacidades en los docentes y estudiantes a través de mejoras en los contenidos de las asignaturas que fomenten el entusiasmo, el desarrollo de ideas creativas y el reconocimiento de oportunidades (García-Zambrano y Ruiz-Roqueñi, 2023; Dar et al., 2023 y Detoni et al., 2019).

2.2 Instrumentos de medición para la intención emprendedora

En las fuentes analizadas se evidencia la necesidad de herramientas confiables para evaluar la intención emprendedora y sus diferentes factores, dado que la intención de adoptar un comportamiento puede predecir su eventual realización. Esta medición debe realizarse teniendo en cuenta características demográficas, ya que factores externos con los que el emprendedor interactúa pueden cambiar y desestabilizar su intención de emprender.

Los modelos específicos mencionados son: Cuestionario de Intención Emprendedora (CIE), desarrollado y validado por Laguía et al., (2017) en Colombia utilizando una muestra de estudiantes universitarios. Otra fuente menciona la utilización de un instrumento aprobado y aplicado por que se estructura en cuatro categorías: intención emprendedora, deseabilidad percibida, normas sociales y factibilidad percibida, este estudio utilizó un análisis de componentes para construir un índice de emprendimiento, también usó una escala para la mentalidad emprendedora compuesta por cuatro reactivos que se refieren al sentimiento de capacidad para participar en actividades de emprendimiento.

Las diferentes investigaciones emplean enfoques como el cuantitativo, cualitativo, de diseño no experimental y el uso de métodos analíticos y comparativos, adicionalmente, en los documentos se mencionan algunas revisiones de literatura. Para la recolección de datos se utilizan las encuestas y los cuestionarios aplicados en línea y de manera presencial.

Además, se utilizan técnicas de análisis estadístico y psicométrico para validar los instrumentos y analizar las relaciones entre variables, como el alfa de Cronbach, correlaciones, pruebas de correlación, análisis de componentes principales y modelado de ecuaciones estructurales. En cuanto a la evaluación, se mencionan técnicas como la prueba pre y post intervención utilizando la escala de Likert, exposiciones de los planes de negocios, dinámicas grupales calificables, proyección de videos, cierres de sesión con reflexión.

2.3. Metodologías para el fomento de la intención emprendedora

En el análisis de los documentos se indica que las metodologías de enseñanza en el contexto del emprendimiento se centran en la importancia de incentivar la intención emprendedora y el desarrollo de competencias, enfocándose en la necesidad de ser innovadores y prácticos, la educación para el emprendimiento es crucial para propiciar el interés de los estudiantes por emprender, es así como las universidades tienen un papel fundamental en la promoción de esta cultura, mejorando las competencias, actitudes y habilidades necesarias para desarrollar un negocio o para realzar un emprendimiento social.

Se enfatiza en que en la educación para el emprendimiento es necesario combinar la enseñanza teórica con la práctica de manera orgánica, por ejemplo, tener un plan de estudios complementario con una plataforma adecuada y variedad en métodos de enseñanza pueden motivar el espíritu emprendedor en los estudiantes. Además, es esencial proporcionar herramientas de aprendizaje colaborativo, propiciar el reconocimiento de oportunidades y cómo pueden acceder a los recursos.

Las metodologías activas de enseñanza son destacadas como un factor que impulsa la intención emprendedora. Varias fuentes detallan el uso de metodologías como planes de negocios, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, *Design Thinking*, Modelo Canvas (*Business Model Canvas*), Evaluación por Pares (*Peer Assessment*), actividades prácticas y exposiciones.

Las metodologías basadas en aprendizaje activo son consideradas las más apropiadas para la educación de emprendedores, dada la centralidad del participante y la naturaleza práctica del tema (Xanthopoulou et al., 2024; Leles, 2024 y Palomäki, 2019). Un ejemplo de ellas es el Aprendizaje Basado en Retos, que contribuye a la formación de estudiantes capacitados para actuar en diversos contextos (Chanin, 2018).

Además, los documentos exponen el estado actual de la educación superior y los retos de formar profesionales capaces de desenvolverse en un entorno caracterizado por los nuevos recursos tecnológicos, la complejidad social y la transformación constante del

conocimiento. En este sentido, los estudiantes han modificado sustancialmente sus formas de acceder y construir saberes, desplazándose de una posición de consumidores pasivos de información hacia un rol más activo como productores y generadores de conocimiento.

El aprendizaje vivencial se presenta con un enfoque holístico que integra la experiencia, la cognición y la conducta en un proceso educativo. Este modelo ha sido enriquecido por aportes teóricos como el enfoque cíclico de Kolb (1984), quien describe el aprendizaje como la transformación de la experiencia a través de un proceso dinámico de reflexión y acción.

Desde esta base teórica, el Aprendizaje Basado en Retos se consolida como una propuesta pedagógica que promueve la actuación del estudiante sobre problemas reales, una característica que ha favorecido su incorporación en áreas como la enseñanza del emprendimiento, la ciencia y la tecnología. Simula las dinámicas de entornos laborales modernos, que favorecen una formación más auténtica y significativa. Además, responde al interés de los estudiantes por aplicar sus aprendizajes en contextos reales, lo cual potencia el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la comunicación efectiva y el liderazgo (Malmqvist, Rådberg y Lundqvist, 2015).

El Aprendizaje Basado en Retos se asocia principalmente con la empresa Apple, que también es reconocida por sus contribuciones metodológicas a esta estrategia pedagógica. Este paradigma se introdujo a nivel mundial como un enfoque pragmático, en el que los estudiantes colaboran con sus compañeros, educadores y especialistas locales y/o internacionales, con el objeto de facilitar una comprensión profunda del tema que se está tratando en el curso, reconocer y evaluar desafíos dentro de las comunidades y difundir los hallazgos a un público amplio. Esta estrategia hace que el aprendizaje sea pertinente, ya que presenta a los estudiantes desafíos lo suficientemente importantes como para justificar la comprensión de conceptos nuevos que les brindan información para resolver el reto.

Dentro de este marco, se pueden explotar una amplia gama de contenidos curriculares, dado que sus conceptos derivan de escenarios reales y los estudiantes deben convertirse en los generadores de soluciones aplicables a nivel local. En consecuencia, los estudiantes pueden aprender de una faceta específica del reto en relación con los eventos que ocurren en su entorno, reforzando el vínculo entre su aprendizaje académico y sus percepciones externas.

2.4. Diseño de la estrategia para el fomento de la intención emprendedora a partir del Aprendizaje Basado en Retos

Para el diseño de una estrategia didáctica para el fomento de la intención emprendedora se eligió la Cátedra de Emprendimiento, que se imparte como asignatura transversal a los programas en la Universidad Antonio Nariño en Colombia, utilizando el Aprendizaje Basado en Retos como metodología, compuesta por cuatro módulos dado que el semestre universitario se imparte por módulos o cohortes que en este caso serán 4, El primero se denomina Explora tu brújula emprendedora y está orientado a comprender y posicionar

la intención emprendedora. El segundo, analizar la deseabilidad y viabilidad personal del emprendimiento, denominado Reconfigura tus creencias y tus posibilidades. El tercero para identificar, fortalecer y aplicar las capacidades clave para la creación de una empresa, que se titula Activa tu capacidad emprendedora, finalmente, diseñar, validar y presentar una propuesta de empresa en el módulo llamado Prototipa tu empresa y preséntala al mundo.

A continuación, se precisan el perfil teórico y conceptual de la estrategia, así como las competencias generales y específicas que se desarrollarán para finalmente definir el tipo de evaluación y los módulos de formación. En el presente trabajo de construcción de una estrategia didáctica para el fomento de la intención emprendedora se utiliza el cuestionario e intención emprendedora (pre-post). Los autores autorizaron su utilización para la investigación en curso.

2.4.1. Principios teórico-conceptual de la estrategia didáctica

En este apartado se consideró pertinente delinear los parámetros de la estrategia para el fomento de la intención emprendedora, impartido en la asignatura Cátedra de Emprendimiento de la Universidad Antonio Nariño. Para ello, se definieron las variables clave, se identificaron los constructos asociados al fenómeno emprendedor, y se seleccionaron los principios pedagógicos que sustentan la estrategia formativa adoptada.

La estrategia tomó como eje el constructo de intención emprendedora, entendido como la disposición cognitiva y motivacional del individuo hacia la creación de un nuevo negocio o proyecto. Este se operacionalizó mediante cuatro dimensiones principales, sustentadas en el cuestionario de intención emprendedora validado por Laguía et al., (2017), que se aplicaron en dos momentos, al inicio del curso y al finalizar el curso.

Las dimensiones son: Actitud hacia el emprendimiento tomado como la valoración positiva o negativa del emprendimiento como trayectoria de vida. La norma subjetiva derivada de las influencias percibidas del entorno social en la decisión de emprender. La autoeficiencia emprendedora como el grado en que el individuo se siente capaz de ejecutar tareas propias del emprendimiento. *La preferencia vocacional-emprendedora* que es la tendencia a elegir el autoempleo frente a otras alternativas laborales. Estos constructos permiten diseñar una intervención educativa basada en el desarrollo intencionado de las dimensiones.

2.4.2. Principios pedagógicos

El desarrollo de la estrategia se fundamenta en un enfoque constructivista, experiencial y socio contextual a partir de los siguientes autores:

Teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991), que sirve como modelo explicativo central, al postular que la intención es el mejor predictor del comportamiento futuro, y que se ve influenciada por creencias actitudinales, normativas y de control. El Aprendizaje Basado en Retos como estrategia didáctica que promueve el desarrollo de competencias a través de la resolución de retos auténticos, contextualizados y

socialmente relevantes, además, fomenta el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la transferencia de saberes a la acción.

Para articular el desarrollo de habilidades integrales se tiene como base el marco de competencias Tuning para el emprendimiento, que agrupa las aptitudes de emprendimiento en categorías como creatividad, innovación, liderazgo, gestión de proyectos, responsabilidad social y otras. Este enfoque promueve una formación pertinente y con impacto social. A continuación, en la tabla 3, se presenta la matriz de interacción de roles para el desarrollo de la estrategia

Tabla 3. Roles determinados para los actores de la asignatura en donde se aplica la estrategia para el fomento de la intención emprendedora.

Estapa del curso	Rol del profesor	Rol del estudiante	Rol de la empresa
Diagnóstico inicial	Aplica y analiza el Cuestionario de intención emprendedora, guía el autodiagnóstico.	Completa el CIE, reflexiona sobre sus motivaciones y contexto.	Participa en entrevistas o paneles para compartir su experiencia.
Planteamiento del reto	Diseña el reto en colaboración con empresas y comunidad.	Interpreta el reto y formula una hipótesis de solución.	Propone problemas reales, valida la relevancia del reto
Exploración y análisis	Facilita visitas, dinámicas de campo y talleres.	Investiga, entrevista, observa y recopila información.	Brinda acceso a sus procesos, datos y equipos para diagnóstico.
Ideación y prototipado	Orienta sesiones de creatividad, aplica técnicas ágiles.	Genera soluciones, prototipos y las contrasta con usuarios.	Provee retroalimentación técnica sobre la factibilidad de las ideas.
Validación y ejecución	Acompaña el pilotaje, facilita recursos formativos.	Implementa y ajusta su propuesta.	Evalúa avances, ofrece mentoría o espacios de prueba.
Presentación final y evaluación	Coordina pitch ante jurado, evalúa con rúbricas.	Presenta su propuesta con argumentos éticos y sostenibles.	Participa como jurado, entrega retroalimentación estructurada
Cierre y reflexión	Aplica post el cuestionario de intención emprendedora, guía la reflexión sobre el proceso.	Compara resultados pre y post, sintetiza aprendizajes.	Comenta cambios observados en los estudiantes o impactos en su organización.

Fuente: elaboración propia.

2.4.3. Propuesta de competencias generales para desarrollar la estrategia didáctica

El contenido de la asignatura Cátedra de Emprendimiento tiene en cuenta las competencias planteadas por el Proyecto Tuning que se concibe como una iniciativa de la Unión Europea, extendida a América Latina, que busca mejorar la calidad y la coherencia de la educación superior, a través de la identificación y definición de competencias clave. Las cuales se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Competencias del -curso Cátedra de Emprendimiento- basadas en el Proyecto Tuning - América Latina.

Competencias del curso (basadas en Proyecto Tuning América Latina)
Las competencias se agrupan en tres dominios para su desarrollo modular:
1. Pensamiento estratégico y acción emprendedora
Creatividad e innovación
Análisis de mercado
Formulación y gestión de proyectos
Toma de decisiones
Resolución de problemas
Gestión de riesgos
2. Gestión de recursos y liderazgo
Planificación y gestión
Gestión de recursos
Liderazgo y trabajo en equipo
Comunicación efectiva
Autonomía e iniciativa
3. Responsabilidad y adaptabilidad
Adaptabilidad al cambio
Ética y sostenibilidad
Responsabilidad social y compromiso ciudadano
Desarrollo de nuevas tecnologías

Fuente: Tuning América Latina III: Innovación Educativa y Social Universidad Deusto, 2014

2.4.4. Descripción del contexto en donde se propone desarrollar la estrategia didáctica

Se inició la aplicación de la estrategia en los meses de agosto a noviembre de 2024, esto involucra 4 cohortes académicas, los estudiantes objeto de la investigación pertenecen a la Universidad Antonio Nariño matriculados en la asignatura Cátedra de Emprendimiento, de las siguientes carreras: Licenciatura en Matemáticas, Medicina, Odontología, Enfermería, Ingeniería Industrial, Diseño Industrial, Ingeniería Civil, Contaduría, Administración de Empresas y Arquitectura. Para la aplicación se propuso la siguiente estructura:

2.4.5 Estructura de la estrategia didáctica

En la primera cohorte, los estudiantes matriculados en la asignatura Cátedra de Emprendimiento reciben el contenido y tiempos en los que se desarrollan las actividades, además, de la forma de evaluar y los entregables calificables y de seguimiento.

Asimismo, se les informa de las visitas de campo y el acercamiento que tendrán en los diferentes módulos a empresas acompañantes del proceso. En la tabla 5 se describen las actividades de cada cohorte, las competencias que se establecen y los entregables. Para el caso de la visita de campo, se ha dejado libre dado que, si posteriormente se desea replicar la estrategia, la visitas e involucramiento de las empresas dependen del contexto de la región y accesibilidad a las empresas.

Tabla 5. Estructura modular para el desarrollo de la estrategia didáctica.

Cohorte 1: Explora tu brújula emprendedora	Competencias Tunign	Evaluación:
Objetivo del reto: Comprender y posicionar la intención emprendedora como una opción de proyecto de vida profesional y social.	Autonomía e iniciativa; responsabilidad social; creatividad e innovación.	Aplicación del cuestionario de intención emprendedora (pretest).
Taller 1: <i>Trayectorias laborales y propósito de vida</i>		
Módulo 0: Introducción al Aprendizaje Basado en Retos.		
Módulo 1: Proyecto de vida, emprendimiento y contexto en Colombia.		
Módulo 2: Creatividad personal y motivación emprendedora.		
Cohorte 2: Reconfigura tus creencias y tus posibilidades		
Objetivo del reto: Analizar la deseabilidad y viabilidad personal del emprendimiento a partir de la reinterpretación de creencias, valores y redes sociales.	Adaptabilidad al cambio; análisis de mercado; comunicación efectiva.	Norma subjetiva (ítems C1–C5 y D1–D5) Dimensiones I1–I6, F1–F3
Visita de campo y análisis de casos reales de emprendimiento local		
Taller 2: <i>¿Qué significa ser emprendedor para mí?</i> (Análisis actitudinal).		
Módulo 3: Economía del emprendimiento y modelos de negocio.		
Módulo 4: Gestión del cambio y adaptabilidad en contextos dinámicos.		
Módulo 5: Redes de apoyo y mapas de influencia social.		
Entregable: Mapa de creencias, valores e influencias sobre la intención de emprender.		

Cohorte 3: Activa tu capacidad emprendedora		
Objetivo del reto: Identificar, fortalecer y aplicar las capacidades clave para la creación de una empresa.	Formulación de proyectos; liderazgo y trabajo en equipo; gestión de riesgos; toma de decisiones.	Autoevaluación de ítems E1–E9 del CIE.
Visita de campo y análisis de casos reales de emprendimiento local		
Taller 3: <i>Diagnóstico de autoeficacia y análisis de habilidades personales.</i>		
Módulo 6: Formulación de ideas, análisis de problemas y diseño de soluciones		
Módulo 7: Herramientas para la gestión de proyectos.		
Módulo 8: Liderazgo ágil y trabajo en equipos creativos.		
Entregable: Presentación de la idea inicial de emprendimiento. Portafolio de retos		
Cohorte 4: Prototipa tu empresa y preséntala al mundo		
Objetivo del reto: Diseñar, validar y presentar una propuesta de empresa viable y sostenible.	Ética y sostenibilidad; desarrollo de nuevas tecnologías.	Aplicación del cuestionario de intención emprendedora (post-test).
Visita de campo y análisis de casos reales de emprendimiento local		
Taller 4: <i>Prototipado ágil y construcción del pitch.</i>		
Módulo 9: Validación de ideas y ética en modelos de negocio.		
Módulo 10: Sostenibilidad y responsabilidad social.		
Módulo 11: Tecnologías para el desarrollo de productos y servicios.		
Entregable: Pitch + prototipo final		

Fuente: elaboración propia.

La estrategia didáctica diseñada bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Retos se estructura en cuatro cohortes secuenciales que articulan de manera progresiva el desarrollo de la intención emprendedora desde una perspectiva personal, social, ética, cada cohorte plantea un reto formativo central que promueve la reflexión, la acción y la enseñanza-aprendizaje de competencias emprendedoras alineadas con el marco de competencias Tuning.

Respecto a la descripción del proceso, los estudiantes formaron grupos de trabajo de dos a cinco integrantes a partir de la segunda cohorte. Antes de iniciar el curso el grupo de profesores realiza los acercamientos con las empresas que serán apoyo para la construcción del reto junto con los estudiantes y profesores.

2.4.6 Definición del tipo de evaluación

Se realizaron tres tipos de evaluaciones durante el semestre académico. Las notas fueron publicadas utilizando la plataforma de la Universidad Antonio Nariño, la evaluación para los estudiantes tendrá en cuenta el reglamento que rige a los estudiantes de la universidad.

Tabla 6. Definición del tipo de evaluación.

Instrumento	Tipo	Momento
CIE Pre y Post	Diagnóstica e impacto	Cohorte 1 y 4
Portafolio de retos	Formativa	Permanente
Reto 2: Entregables evidencias del desarrollo	Formativa	Cohorte 3
Pitch + prototipo final	Sumativa	Cohorte 4

Fuente: elaboración propia

2.5 Pilotaje de la estrategia didáctica

Para el diseño de la estrategia se incorporaron las lecciones aprendidas durante el pilotaje de la estrategia realizado con estudiantes y la revisión por parte de los profesores de la Universidad en España.

Los cambios sugeridos fueron: involucrar en el primer módulo como objetivo del reto un tema que le permita a los estudiantes comprender términos como “intención emprendedora”, “emprendimiento” y, además, comprender cómo la intención emprendedora se puede involucrar, no solo como un proyecto de vida profesional creando una empresa, sino también como un emprendimiento social.

Otro de los cambios sugeridos fue hacer la estrategia no solo para una o dos semanas. Dada la relevancia del tema se hace necesario tomar el semestre completo para su ejecución y obtener resultados que puedan fomentar en los estudiantes matriculados un aumento de la intención de emprender, ya sea a nivel empresarial o social.

Algunas de los comentarios realizados por los estudiantes fueron: “Excelente el tema de aprender haciendo, y de ese aprendizaje por retos, lo valoro mucho”, “Me parece que la actividad como está planteada permite avanzar en pasos pequeños pero rápidos, esto hace que uno se sienta importante, valoro el trato personalizado”, “No tenía ni idea de emprendimiento y ahora comprendo que puedo iniciar una empresa o apoyar a otros para que lo hagan”, “Las actividades fueron muy rápidas y algunos días no pude asistir a clases, lo que hace que no comprenda bien el tema visto en las dos semanas”

3. Conclusiones

Una estrategia didáctica para el fomento de la intención emprendedora en estudiantes universitarios implica integrar enfoques pedagógicos que enfaticen en la resolución de problemas del mundo real, además de una adecuada participación de los estudiantes y el desarrollo de las competencias emprendedoras. El Aprendizaje Basado en Retos es un enfoque que se alinea a con esos objetivos al alentar a los estudiantes a abordar retos auténticos, fomentando así las habilidades relevantes y está respaldado por varios estudios que destacan su importancia para mejorar las competencias y la intención emprendedora. Al centrarse en las experiencias prácticas, la colaboración interdisciplinaria y el pensamiento innovador, los educadores pueden fomentar una mentalidad emprendedora en los estudiantes.

Es importante destacar el papel de los profesores en la configuración de las intenciones emprendedoras al actuar como facilitadores y motivadores, además, pueden inspirar a los estudiantes a seguir el espíritu empresarial como una trayectoria profesional viable. Los enfoques de aprendizaje colaborativo como el Aprendizaje Basado en Retos, permite a los estudiantes experimentar desafíos empresariales del mundo real, fomentando la creatividad y la resolución de problemas (Balan, 2018).

Una vez sea aplicado el módulo se fomenta una cultura institucional que prioriza la experimentación, el aprendizaje del fracaso y la búsqueda continua de soluciones innovadoras, lo que repercute en el aula como en las prácticas institucionales más amplias, dado que no solo se mejoran las intenciones empresariales de los estudiantes, sino que se redefine el rol pedagógico del profesor que pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un facilitador, mentor o guía de los retos, esto se alinea con los entornos impredecibles característicos del espíritu empresarial.

Desde un punto de vista práctico, un mejor conocimiento de los aspectos que conducen a los jóvenes universitarios a emprender contribuye a un diseño más adecuado de los programas de formación de manera independiente al área de conocimiento en el que el estudiante se matricule, dado la transversalidad de la estrategia. Los logros de estos se miden ya no con evaluaciones teóricas, sino mediante la producción de resultados tangibles, la presentación de iniciativas empresariales y la introspección crítica sobre sus procesos de aprendizaje en la intención emprendedora.

Usualmente temas como proyecto de vida, analizar la deseabilidad y viabilidad personal del emprendimiento a partir de la reinterpretación de creencias, valores y redes sociales, no son tenidos en cuenta en las actividades utilizadas para promover el emprendimiento universitario. Una característica diferenciada está en que se promueve el emprendimiento mediante el Aprendizaje Basado en Retos con una amplia articulación entre el desarrollo de la intención emprendedora y el proyecto de vida del estudiante, desde una perspectiva social, personal y ética. Dado que comienza con la introspección, se explora el propósito, las motivaciones y valores personales como punto de partida del emprendimiento.

Integra la dimensión social del emprendimiento, dado que analiza redes de apoyo, creencias colectivas y el contexto cultural como elementos que configuran la viabilidad y deseabilidad de emprender. Pasa de la auto exploración a la formulación y validación de una propuesta, alineada con las competencias internacionales del emprendimiento y con el desarrollo de la intención emprendedora.

Evalúa el cambio intencional del estudiante (antes y después) no solo de las habilidades, sino en su disposición subjetiva de emprender, mediante el cuestionario de intención emprendedora. Esto convierte el emprendimiento en una herramienta de construcción de identidad y transformación vital, no solo en una competencia económica. Esta combinación de sentido, contexto y retos hace innovadora la estrategia, para el contexto de la educación superior.

Referencias

- Ahmad, N. H., Ramayah, T., Wilson, C., & Kummerow, L. (2010). Is Entrepreneurial Competency and Business Success Relationship Contingent upon Business Environment? A Study of Malaysian SMEs. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 16, 182-203. <https://doi.org/10.1108/13552551011042780>
- Ajzen, I. (1991). La teoría del comportamiento planificado. *Comportamiento organizacional y procesos de decisión humana*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ali, A., Selamat, S. M., Musa, A. H., Antara, P. M., Beta, R. M. D. M., & Baharuddin, F. N. (2024). Preparing Future Entrepreneurs: Fostering Innovation Through Experiential Learning in Higher Education for the Demands of the Working Environment. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(3), 3148–3157. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i3/22766>
- Astudillo, S., Coronel-Pangol, K., & Aguirre-Quezada, J. (2024). Influencia de los atributos personales en la intención emprendedora en estudiantes universitarios desde una perspectiva de género. *International Journal of Professional Business Review*, 9(10), e04933. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i10.4933>
- Balan, P., Maritz, A. and McKinlay, M. (2018), “A structured method for innovating in entrepreneurship pedagogies”, *Education + Training*, Vol. 60 No. 7/8, pp. 819-840. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2017-0064>
- Blanco-Mesa, F., León-Castro, E., & Fernández-Samacá, D. (2023). Intención emprendedora y educación superior: Un enfoque bibliométrico. *Revista CEA*, 9(20), e2465. <https://doi.org/10.22430/24223182.2465>
- Bombaerts, G. M. (2024). When Doing Challenge-Based Learning, You Need Critical Morality to Contribute to Societal Challenges. *IEEE Xplore*. <https://doi.org/10.1109/educon60312.2024.10578754>

- Calanchez Urribarri, África del V., Rosas-Prado, C. E., Díaz Torres, W. R. ., & Merino Núñez, M. . (2023). Competencias e intenciones emprendedoras de los estudiantes universitarios. *Revista Universidad Y Empresa*, 25(45), 1–32. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.12833>
- Carballo-Rubio, R. (2022). Challenge-based Learning: How to Support the Development of an Entrepreneurial Mindset. Springer eBooks. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-11578-3_2
- Castillo, L. A. G., Sousa, J. R. de, Gómez, C. R. P., & Paiva Júnior, F. G. de. (2024). Uso da metodologia challenge-based learning na educação para o empreendedorismo. *Caderno Pedagógico*, 21(8), e6773. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n8-141>
- Castro, M. y. (2021). Identifying Entrepreneurial Interest and Skills among University Students. *Sustainability*, 13. <https://doi.org/10.3390/su13136995>
- Chanin, R., Sales, A., Pompermaier, L., Prikladnicki R. R. (2018). Challenge based startup learning: a framework to teach software startup. *Integrating Technology into Computer Science Education*. <https://doi.org/10.1145/3197091.3197122>
- Colombelli, A., Loccisano, S., Panelli, A., Pennisi, O. A. M., & Serraino, F. (2022). Entrepreneurship Education: The Effects of Challenge-Based Learning on the Entrepreneurial Mindset of University Students. *Administrative Sciences*, 12(1), 10. <https://doi.org/10.3390/admsci12010010>
- Cooney, T. M., & Brophy, M. (2023). Entrepreneurial Competencies in Action: Online Fundraising Initiatives by University Students. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 6(4), 721-737. <https://doi.org/10.1177/25151274231183384>
- Dar, A. A., Hurrah, S. A., Hassan, A., Mansuri, B., & Saleem, A. (2023). Entrepreneurial intention of university students: A moderated approach using entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, 38(4), 350-362. <https://doi.org/10.1177/09504222231208436>
- Detoni, M., Sales, A., Chanin, R., Villwock, L. H., & Santos, A. R. (2019). Using challenge based learning to create an engaging classroom environment to teach software startups. *ACM International Conference Proceeding Series*, 547–552. <https://doi.org/10.1145/3350768.3353821>
- Echeverri-Sánchez., Valencia-Arias, A., Benjumea-Arias, M, & Toro, Barrera, A. (2018). Factores que inciden en la intención emprendedora del estudiantado universitario: Un análisis cualitativo. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 160-178. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.10>
- Ellikkal, A., & Rajamohan, S. (2023). Factors Influencing Entrepreneurial Intentions and the Role of Entrepreneurship Education in Indian Universities: A Stakeholder Perspective. *International Journal of Professional Business Review*, 8(7), e02663. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i7.2663>
- Esquer., Leyva, B., Ochoa, S y Jacobo, C. (2024). Actitud, Comportamiento, Normas Subjetivas, Educación, Intención de Emprendimiento en Estudiantes Universitarios del Sur de Sonora. *EDUCATECONCIENCIA*, 29(33). <https://doi.org/10.58299/86xazf67>

- Fayolle, A. G.-C. (2006). Evaluación del impacto de los programas de Emprendimiento: Una nueva metodología. *Revista de formación industrial Europea*, 701-720. <https://doi.org/10.1108/03090590610715022>
- Garavito-Hernández, Y., García-Méndez, S., Ramírez-Torres, W. E., & Avellaneda-Rueda, C. (2023). Influencia de las características personales y factores del entorno en la intención emprendedora en estudiantes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 89–107. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2201>
- García-Zambrano, L., & Ruiz-Roqueñi, M. (2024). Challenge based learning and sustainability: practical case study applied to the university. *Journal of Management and Business Education*, 7(2), 324–334. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2024.0018>
- Goenadhi, F & Gayatri, D. (2024). The Impact of Entrepreneurship Education and Business Incubators to Entrepreneurial Intention in President University. (2024). *Jurnal Ekonomi, Bisnis & Entrepreneurship*, 18(2), 444-457. <https://doi.org/10.55208/x8e3cd80>
- Gómez, C. V. (2024). Teaching entrepreneurship in higher education: The application active based learning activities to environmental protection. *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101502>
- González-Prida, V., Sandoval-Trigos, J. C., Moreno-Menéndez, F. M., Gomez-Bernaola, K. O., Tello-Porras, D. A., & Pariona-Amaya, D. (2024). Fostering Entrepreneurial Mindsets: Factors Shaping Student Intentions in a Challenging Economic Landscape. *Societies*, 14(10), 202. <https://doi.org/10.3390/soc14100202>
- Huang, M., Xu, S., Guo, T., Ni, Y., & Xu, Y. (2024). Impact of Entrepreneurship Education on the Entrepreneurial Intention of Higher Vocational Students: A Moderated Mediation Effects Model. *European Journal of Education*, 59(4). <https://doi.org/10.1111/ejed.12775>
- Jaenudin, A. Raharjo, T Astuti, D y Nuraini, S. (2023). Efforts to Increase Student Entrepreneurial Intentions Through the Project-Based Learning Learning Model. *Economic Education and Entrepreneurship Journal*. <https://doi.org/10.23960/E3J/V6I1.8-14>
- Karki, P., Joshi, S. P., & Subedi, S. (2023). Influence of University's Role, Curriculum, and Teaching Methodologies in Promoting Entrepreneurship Intention. *NCC Journal*, 8(1), 45–64. <https://doi.org/10.3126/nccj.v8i1.63170>
- Kozlinska, I., Rebmann, A., & Mets, T. (2020). Entrepreneurial competencies and employment status of business graduates: the role of experiential entrepreneurship pedagogy. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 35(5), 724–761. <https://doi.org/10.1080/08276331.2020.1821159>
- Laguía, A., Moriano, J. A., & Molero, F. &. (2017). Validación del cuestionario de intención emprendedora en una muestra de estudiantes universitarios en Colombia. *Universitas Psychologica*, 1(16). [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/16-1%20\(2017\)/64750138012/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/16-1%20(2017)/64750138012/) <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.vcie>

- Leles, A., Zaina, L and Cardoso, R. (2024). Challenge-Based Learning for Competency Development in Engineering Education, a Prisma-Based Systematic Literature Review. *EEE Transactions on Education*. <https://doi.org/10.1109/te.2024.3417908>
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship Education by You th Start - Entrepreneurial Challenge-Based Learning. *Springer, Cham*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11932-4_80
- Malmqvist, J., Rådberg, K.K., y Lundqvist, U., (2015). Comparative Analysis of Challenge-Based Learning Experiences, en Proceedings of the 11th International CDIO Conference, Chengdu, Sichuan, P.R. China. http://rick.sellens.ca/CDIO2015/final/14/14_Paper.pdf.
- Membrillo-Hernández, J., Ramírez-Cadena, M. de J., Caballero-Valdés, C., Ganem-Corvera, R., Bustamante-Bello, R., Benjamín-Ordoñez, J. A., & Elizalde-Siller, H. (2018). Challenge-based Learning: The Case of Sustainable Development Engineering at the Tecnológico de Monterrey, Mexico City Campus. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 8(3), pp. 137–144. <https://doi.org/10.3991/ijep.v8i3.8007>
- Membrillo-Hernández, J., J. Ramírez-Cadena, M., Martínez-Acosta, M. et al. (2019) Challenge based learning: the importance of world-leading companies as training partners. *Int J Interact Des Manuf* 13, 1103–1113. <https://doi.org/10.1007/s12008-019-00569-4>
- Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? *Revista Interuniversitaria*. <https://doi.org/DOI:10.14201/teri.19758>
- Mujtaba, G., Zulkiffli, S. N. ‘A., Padlee, S. F., Mohamed, W. N., & Sukri, N. K. A. (2025). Impact of Entrepreneurial Inspiration, Awareness, and Skills on University Students’ Entrepreneurial Intentions: The Mediating Role of Entrepreneurial Education. *Administrative Sciences*, 15(1), 15. <https://doi.org/10.3390/admsci15010015>
- Neck, H & Greene, P. (2011). Educación para el emprendimiento: mundos conocidos y nuevas fronteras. *Revista de gestión de pequeñas empresas*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>
- Ollila, S. & Middleton. (2011). The venture creation approach: integrating entrepreneurial education and incubation at the university. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*. <https://doi.org/10.1504/IJEIM.2011.038857>
- Osorio, F & Londoño Roldán, J. (2015). Intención emprendedora de estudiantes de educación media: extendiendo la teoría de. *Cuadernos de Administración*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20543851004> <https://doi.org/10.1114/Javeriana.cao28-51.ieee>
- Palomäki, S. (2019). Impacts of a challenge-based innovation project course on the entrepreneurial intentions of multidisciplinary student teams. *CERN IdeaSquare Journal of Experimental Innovation*, 3(1), 3–7. <https://doi.org/10.23726/cij.2019.870>

- Pérez-Sánchez, E. O.-M.-C. (2020). Challenge-based learning: A 'entrepreneurship-oriented' teaching experience: *Management in Education. Sage Journals*. <https://doi.org/10.1177/0892020620969868>
- Portuguez Castro, M., & Gómez Zermeño, M. G. (2020). Challenge Based Learning: Innovative Pedagogy for Sustainability through e-Learning in Higher Education. *Sustainability*, 12(10), 4063. <https://doi.org/10.3390/su12104063>
- Ramírez-Lemus, L., Cuevas-Vargas, H., Rodríguez-Rodríguez, Carlos A. (2023).y Entrepreneurial education, university environment and family social capital as determinants of entrepreneurial intention. *DYNA Management*, Jan.-Dec., vol. 11, n. 1. DOI: <https://doi.org/10.6036/MN10954>
- Ramsgaard, M. B., & Christensen, M. E. (2016). Interplay of entrepreneurial learning forms: a case study of experiential learning settings. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(1), 55–64. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1228468>
- Rasania, A. y. (2023). Factors Affecting Entrepreneurship Intention: An Empirical Study with Reference to Indian University Students. <https://doi.org/10.1201/9781003457619-31>
- de Aquino, L. M. P., Roazzi, A., de Souza, B. C., de Paula, S. L., & Pinto, J. da S. (2023). Challenge Based Learning: uma análise do treinamento de competências profissionais em empreendedores. *Revista De Gestão E Secretariado*, 14(4), 5123–5148. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i4.1972>
- Rodríguez, A. (2023). Entrepreneurship Education Pedagogical Approaches in Higher Education. *Educ. Sci.* <https://doi.org/10.3390/educsci13090940>
- Romero Caballero, S., Canquiz Rincón, L., Rodríguez Toscano, A., Valencia Pérez, A., & Moreno Gómez, G. (2024). Challenge-based learning and design thinking in higher education: Institutional strategies for linking experiential learning, innovation, and academic performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(2), 557–574. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2326191>
- Ruiz, M. (2024). Análisis de la intención emprendedora y las habilidades blandas en estudiantes universitarios de la Generación Z y Millennials. *Revista europea de innovación pública y social*. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-984>
- Silveyra-León G, Rodríguez-Aceves L and Baños-Monroy VI (2023) Do entrepreneurship challenges raise student's entrepreneurial competencies and intention? *Fronteras en Educación*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1055453>
- S. Sousa, F. Cortellese, M.F. Casado Claro, S. Marcos Alsina (2022) Challenge-based learning for the development of entrepreneurship competencies, *ICERI2022 Proceedings*, pp. 8623-8627. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.2283>
- Tahvonon, S. (2022). Desarrollo de la intención emprendedora a través de rasgos psicológicos asociados. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1331>

- Tarapuez, E. (2016). Factors affecting the entrepreneurial intention In college students of Quindío (Colombia). *Visión de futuro*, 20 (2). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-87082016000200004&lng=es&tlng=en.
- Tri, N. G. (2023). Factors affecting the start-up environment to start-up intention of students in the university of economy in the Mekong Delta, Vietnam. *Revista De Gestão E Secretariado*, 14(10), 19177–19190. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i10.3020>
- Valenzuela-Keller, A., Gálvez-Gamboa, A., Sierra-Salgado, A., & Podestá-Velarde, V. (2022). Mentalidad e intención por emprender en universitarios: el rol de la educación y el entorno institucional para el emprendimiento. *Formación universitaria*, 15(4), 95-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000400095>
- Vidrio-Barón, S., Rebolledo-Mendoza, A, & Vásquez-Sánchez, J. (2024). Intención emprendedora de estudiantes millenials. *Investigación administrativa*, 53(133), 00001. Epub 20 de maio de 2024. <https://doi.org/10.35426/iav53n133.01>
- Villanueva-Paredes, G. X., Juarez-Alvarez, C. R., Cuya-Zevallos, C., Mamani-Machaca, E. S., & Esquicha-Tejada, J. D. (2024). Enhancing Social Innovation Through Design Thinking, Challenge-Based Learning, and Collaboration in University Students. *Sustainability*, 16(23), 10471. <https://doi.org/10.3390/su162310471>
- Villena-Izuriet, N., Cedeño-Loor, T., Macas-Acosta, G., Reigosa-Lara, A., Vergara-Romero, A. (2024). Entrepreneurial Intention of Higher Education Graduates from Guayaquil: Validation of the Theory of Planned Action. *Revista TEM*. <https://doi.org/10.18421/tem134-46>
- Von Graevenitz, G., Harhoff, D., & Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 76(1), 90-112. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2010.02.015>
- Xanthopoulou, P., Sahinidis, A y Paganou, S. (2024). Inside the Entrepreneurial Mind: A Diary Research on the Evolution of Students' Entrepreneurial Intentions. *Proceedings of the European Conference on Innovation and Entrepreneurship, ECIE*. <https://doi.org/10.34190/ecie.19.1.2418>
- Zhang, G. (2024). Innovation and Entrepreneurship Education Based on University Student Academic Competitions: Pathways, Challenges, and Strategies. *Pacific International Journal*. <https://doi.org/10.55014/pij.v7i5.714>

Arte e identidad en estudiantes de Artes Plásticas de la ULEAM 2024

Art and Identity in Plastic Arts Students at ULEAM 2024

Teresa Almeida Macias

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), Ecuador
teresa.almeida@uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-1111-644X>

David Delgado Almeida

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), Ecuador
dalmeida.xi@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-6639-1091>

Mónica García García

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), Ecuador
elizabeth.garcia@uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-3931-9931>

Recibido: 11/03/2025
Revisado: 16/06/2025
Aceptado: 16/06/2025
Publicado: 01/07/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Almeida Macias, Teresa; Delgado Almeida, David y García García, Mónica (2025). «Arte e Identidad en Estudiantes de Artes Plásticas de la ULEAM 2024», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 229-241), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9551>

Resumen

El presente artículo explora la relación entre el arte y la identidad de los estudiantes de la carrera de Artes Plásticas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM). A partir de encuestas aplicadas a una muestra representativa de estudiantes, se analizan dimensiones clave como la importancia del arte en la construcción de la identidad, la percepción de una cultura académica distintiva y el sentido de pertenencia hacia la universidad y su comunidad artística. Los resultados reflejan una fuerte identificación de los estudiantes con su rol artístico, con más del 50% destacando el arte como esencial en su identidad y un 71% reconociendo la existencia de una cultura particular en la carrera

que fortalece la cohesión grupal. Además, se demostró que la participación en actividades académicas y culturales contribuye significativamente al sentido de pertenencia institucional, siendo el apoyo docente y la interacción con la comunidad factores clave en la consolidación de la identidad artística. Estos hallazgos resaltan la importancia de fomentar espacios y políticas que fortalezcan la identidad artística de los estudiantes, promoviendo el reconocimiento de su trabajo y el desarrollo de una cultura académica inclusiva.

Palabras clave: identidad social, arte, estudiantes universitarios, sentido de pertenencia, cultura académica, expresión artística.

Abstract

This article examines the relationship between art and identity, both personal and social, among students in the Plastic Arts program at the Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM). Based on surveys conducted with a representative sample of students, key dimensions are analyzed, including the importance of art in identity construction, the perception of a distinctive academic culture, and the sense of belonging to the university and its artistic community. The results show a strong identification of students with their artistic role, with more than 50% highlighting art as essential to their identity and 71% recognizing the existence of a particular culture within the program that strengthens group cohesion. Additionally, participation in academic and cultural activities significantly contributes to institutional belonging, with faculty support and community interaction being key factors in consolidating artistic identity. These findings highlight the importance of fostering spaces and policies that strengthen students' artistic identity, promote recognition of their work, and encourage the development of an inclusive academic culture.

Keywords: Social identity, Art, University students, Sense of belonging, Academic culture, Artistic expression..

Introducción

El arte ha sido históricamente un medio fundamental para la construcción de la identidad individual y colectiva. En el ámbito universitario, las carreras vinculadas a la expresión artística representan espacios donde los estudiantes no solo desarrollan habilidades técnicas, sino que también configuran su identidad social a través de la exploración creativa y la interacción con su entorno. En este contexto, la presente investigación busca analizar cómo los estudiantes de Artes Plásticas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) experimentan y consolidan su identidad social a través del arte.

El proceso de formación en la carrera de Artes Plásticas de la ULEAM exige a sus aspirantes demostrar iniciativa, vocación y sensibilidad estética, así como habilidades espaciales y manuales que les permitan interpretar y representar la realidad de manera

estilística y creativa. Según Bourdieu (1984), la práctica artística y la educación en el arte configuran un *habitus* que guía la percepción del mundo y las disposiciones sociales del individuo. En este sentido, los estudiantes de Artes Plásticas no solo adquieren competencias técnicas, sino que también se sumergen en un ecosistema cultural donde la experimentación visual, la crítica estética y la interpretación simbólica fortalecen su identidad como creadores.

A nivel profesional, el egresado de esta carrera debe ser capaz de interpretar problemas complejos y traducirlos en proyectos artísticos con impacto social, utilizando herramientas técnicas y metodológicas innovadoras. Como señala Dewey (1934), el arte no es solo una actividad estética, sino una experiencia que estructura la forma en que los individuos comprenden su entorno. En este sentido, la formación en artes plásticas no solo desarrolla la capacidad expresiva, sino que también fomenta el pensamiento crítico y la conciencia cultural, permitiendo a los futuros artistas desempeñar un rol activo en la transformación de su contexto.

Desde una perspectiva sociológica, la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1979) sostiene que los individuos construyen su identidad en función de su pertenencia a grupos sociales, lo que influye en sus interacciones y en la percepción que tienen de sí mismos. En el caso de los estudiantes de Artes Plásticas, la comunidad académica y artística en la que se insertan desempeña un papel clave en la consolidación de su identidad, promoviendo dinámicas de reconocimiento, diferenciación y cohesión grupal. Además, el arte, al ser un vehículo narrativo de la identidad, permite a los estudiantes reflexionar sobre su historia, su cultura y sus valores, en línea con la teoría de la identidad narrativa de Ricoeur (1990).

Este artículo tiene como objetivo analizar la percepción de los estudiantes de artes plásticas de la ULEAM sobre su identidad social, en base a sus características compartidas, además se busca comprender cómo el entorno universitario, la interacción con docentes y compañeros, y la producción artística influyen en la configuración de la identidad social de los estudiantes de Artes Plásticas de la ULEAM. A través de un enfoque metodológico cualitativo, se analizarán las percepciones de los estudiantes respecto a su identidad artística, el sentido de pertenencia dentro de la comunidad universitaria y las oportunidades de expresión que encuentran en su formación académica.

La investigación no solo contribuirá al conocimiento sobre la relación entre arte e identidad en contextos educativos, sino que también permitirá reflexionar sobre la importancia de fortalecer espacios y políticas que promuevan la autoexpresión y el desarrollo cultural dentro de la universidad.

Marco teórico

La teoría de la identidad social de Tajfel (1979) proporciona el marco conceptual principal para este estudio. En su teoría, los autores sostienen que los individuos se definen a sí mismos en términos de su pertenencia a grupos sociales, y que esta autopercepción produce efectos psicológicos distintivos que influyen en su comportamiento social

(Markovsky et al., 1990). Según esta teoría, los individuos se categorizan a sí mismos y a otros en diferentes grupos, lo cual influye en su comportamiento y en cómo se perciben a sí mismos y a los demás (Tajfel, 1981; Turner, 1987). Por lo visto, cabe afirmar que esta teoría resalta los procesos de categorización, identificación y comparación social, que permiten a los individuos definir su lugar dentro de una comunidad.

Por otro lado, la teoría de la identidad narrativa de Paul Ricoeur propone que la identidad se construye a través de la narración de historias personales y colectivas. El arte, en este contexto, se convierte en un vehículo para contar esas historias, permitiendo a los individuos y comunidades expresar y reconstruir su identidad a través de la creatividad y la reflexión crítica (Ricoeur, 1990).

Además, autores como Erikson (1968) y Hall (1996) destacan la naturaleza dinámica y contextual de la identidad, viéndola no como un ente estático, sino como uno que se reconfigura continuamente a medida que interactúa con el entorno social y cultural.

Pierre Bourdieu introduce el concepto de *habitus*, que describe las disposiciones y estructuras internas que guían el comportamiento y las percepciones de los individuos. Según Bourdieu, el arte y la educación artística son fundamentales en la formación del *habitus*, ya que influyen en las maneras en que los individuos perciben y se relacionan con el mundo (Bourdieu, 1984).

El arte también puede ser una herramienta de crítica social y de construcción de conciencia colectiva. Según Adorno (1997), el arte tiene el poder de desafiar las estructuras sociales y de promover una mayor comprensión de las dinámicas de poder y opresión. Esto se ve reflejado en los artistas que utilizan el arte con el fin de abordar temas sociales relevantes y promover el cambio social.

En virtud de los postulados teóricos se puede inferir que el arte es un reflejo de la cultura, así como una de las formas en que las sociedades expresan sus valores, creencias y tradiciones, es por ello que, para los estudiantes de la carrera de Artes y Humanidades de la ULEAM, el arte no solo es una disciplina académica, sino también un medio para explorar y afirmar su identidad cultural. Como señala Geertz (1973), la cultura se manifiesta en símbolos y significados compartidos, y el arte es uno de los principales vehículos para esta manifestación.

La educación artística juega un papel crucial en el desarrollo de la identidad personal y social. Dewey (1934) argumenta que la experiencia artística es esencial para el crecimiento personal y para el desarrollo de una comprensión más profunda de uno mismo y del mundo. Para los estudiantes de la ULEAM, la formación en artes plásticas proporciona herramientas y espacios para la exploración de su identidad a través de la creación y la apreciación artística.

En los últimos años, estudios como los de Castells (2020), Brown y Smith (2021), y López y García (2023) han explorado la identidad en entornos educativos y artísticos, resaltando la importancia de la autoexpresión y la interseccionalidad en la formación de la identidad social. Además, González (2022), Fernández (2021), y Martínez y López (2023), analizan cómo la participación en comunidades artísticas universitarias influye en la consolidación de una identidad compartida, basada en valores estéticos y sociales comunes.

Análisis de datos

El estudio empleó un enfoque cuantitativo-descriptivo, basado en la aplicación de una encuesta estructurada dirigida a 56 estudiantes de la carrera de Artes Plásticas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM). Este diseño metodológico se justifica en la necesidad de obtener datos medibles y comparables sobre la relación entre el arte y la identidad social de los estudiantes, permitiendo así un análisis detallado de las tendencias y patrones identificados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La encuesta incluyó un total de 18 preguntas, tanto cerradas como abiertas, con el objetivo de capturar información sobre distintos aspectos de la identidad personal y social, la percepción del arte en la sociedad, la cultura universitaria y el sentido de pertenencia a la comunidad académica. Para garantizar la validez y confiabilidad de la encuesta, se realizó una prueba piloto con un grupo reducido de estudiantes antes de su aplicación definitiva, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Creswell (2013) sobre la importancia de evaluar los instrumentos de recolección de datos antes de su implementación a gran escala.

La muestra fue seleccionada de manera intencional, considerando estudiantes de diferentes niveles académicos para garantizar una representación equilibrada y diversa de la población estudiantil. Este tipo de muestreo no probabilístico es adecuado en estudios exploratorios donde se busca obtener información específica sobre un grupo particular (Patton, 2002).

Para el análisis de los datos, se emplearon técnicas de estadística descriptiva, lo que permitió resumir y visualizar las respuestas en términos de frecuencias y porcentajes, facilitando la interpretación de los resultados (Field, 2018). Además, se utilizó análisis de contenido en las respuestas abiertas, lo que permitió identificar patrones recurrentes en las narrativas de los estudiantes con respecto a su identidad artística y sentido de pertenencia, siguiendo las recomendaciones de Krippendorff (2019) sobre el análisis cualitativo en investigaciones sociales.

Asimismo, se consideró la triangulación metodológica, contrastando los datos cuantitativos con la revisión de estudios previos sobre identidad artística y educación universitaria, garantizando así una mayor profundidad y fiabilidad en la interpretación de los hallazgos (Denzin, 2012).

La metodología del grupo focal se realizó con una selección de participantes de diversos niveles de la carrera de Artes Plásticas, para esto se llevaron a cabo cerca de 5 reuniones compuestas de 8 a 10 estudiantes, lo que permitió un equilibrio entre la diversidad de opiniones y la posibilidad de profundizar en el diálogo. Las sesiones se desarrollaron abordando temas como la experiencia personal en el arte, la contribución de la misma a la construcción de la identidad de los estudiantes y la percepción externa que tienen al ser parte del campo de las artes. La interacción entre los estudiantes permitió la construcción colectiva de significados sobre la identidad en el ámbito artístico.

En términos éticos, se aseguraron principios de voluntariedad, anonimato y confidencialidad, informando a los participantes sobre los objetivos del estudio y

obteniendo su consentimiento previo, en concordancia con los lineamientos de la ética en la investigación educativa (American Psychological Association, 2019).

Resultados

Se realizó el análisis de 18 preguntas, de las cuales 12 fueron cuantitativas y 6 cualitativas; así como de las respuestas adquiridas en los grupos focales. El análisis de las 12 preguntas de la encuesta cuantitativa refleja una fuerte relación entre el arte y la identidad social de los estudiantes de Artes Plásticas de la ULEAM.

Tabla 1

Encuesta cuantitativa aplicada a estudiantes de la carrera de Artes Plásticas.

Nº	Pregunta	Opción más frecuente	Porcentaje
1	Importancia del arte para la identidad personal	Muy importante (31 respuestas)	55,36
2	Importancia del arte para la identidad social	Muy importante (38 respuestas)	67,86
3	Cultura particular en la carrera de Artes Plásticas	Sí (39 respuestas)	69,64
4	Importancia de ser identificado como estudiante de Artes Plásticas	Importante (26 respuestas)	46,43
5	Percepción de los estudiantes de Artes Plásticas como grupo distinto	Sí (41 respuestas)	73,21
6	Orgullo de ser estudiante de Artes Plásticas	Sí (52 respuestas)	92,86
7	Alineación de valores con otros estudiantes	Nivel 3 (24 respuestas)	42,86
8	Alineación de valores con docentes	Nivel 3 (25 respuestas)	44,64

9	Sentido de pertenencia a la ULEAM	Medianamente fuerte (31 respuestas)	55,36
10	Conocimiento de valores y cultura de la ULEAM	Sí (31 respuestas)	55,36
11	Participación en eventos y actividades universitarias	A veces (31 respuestas)	55,36
12	Satisfacción con oportunidades para explorar identidad social a través del arte	Nivel 4 (20 respuestas)	35,71

El análisis de los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a los estudiantes de Artes Plásticas de la ULEAM evidencia una fuerte relación entre el arte y la construcción de la identidad personal y social. Para reforzar la interpretación de los datos, se empleó la triangulación metodológica (Denzin, 2012), contrastando los resultados cuantitativos con las respuestas abiertas y los aportes de un grupo focal realizado con estudiantes de la carrera.

Uno de los hallazgos más relevantes es que el 55.36 % de los encuestados considera que ser artista es “muy importante” para su identidad personal, reforzando la idea de que el arte es un eje fundamental en su autopercepción. En el grupo focal, los estudiantes resaltaron que el arte es más que una actividad creativa, ya que constituye una expresión de su identidad y una forma de comunicar ideas y emociones, lo que confirma la visión del arte como un medio esencial de construcción identitaria.

Asimismo, el 67.86 % de los estudiantes señaló que el arte es muy importante para fortalecer la identidad social, destacando su papel en la cohesión del grupo y la expresión cultural. En las respuestas abiertas se mencionaron términos como “comunidad”, “apoyo entre artistas” y “conexión con la sociedad”, lo que sugiere que los estudiantes ven el arte no solo como una manifestación individual, sino como una herramienta de integración y comunicación social. Esta idea fue reforzada en las respuestas recolectadas en el grupo focal, donde los participantes enfatizaron que el arte puede ser un medio transformador capaz de cuestionar y cambiar paradigmas sociales, abordando temas de justicia social, diversidad cultural e identidad de género.

Por otro lado, el 69.64 % de los encuestados afirmó que la carrera de Artes Plásticas tiene una cultura particular que la distingue de las demás carreras de la ULEAM. En las respuestas abiertas, los estudiantes identificaron valores como la “confraternidad”, “empatía” y “libertad artística” como parte de sus elementos distintivos. En el grupo focal, los estudiantes coincidieron en que esta identidad colectiva dentro de la carrera se basa en la colaboración y la experimentación, y que esto fortalece su sentido de pertenencia y su compromiso con el arte como una práctica cultural significativa.

El sentido de pertenencia también fue un aspecto clave en los resultados. El 46.43 % de los participantes consideró “importante” ser identificado como estudiante de Artes Plásticas, mientras que el 73.21 % cree que los estudiantes de esta carrera son percibidos como un grupo distinto dentro de la universidad. En las respuestas abiertas se mencionaron expresiones como “creativos”, “diferentes”, “con otra forma de ver el mundo”, lo que evidencia que los estudiantes no solo reconocen su identidad artística, sino que también perciben cómo son vistos por otros dentro del entorno universitario. En el grupo focal, algunos participantes señalaron que esta percepción a veces puede ser estereotipada, ya que sienten que otros estudiantes los ven como “bohemos” o “desconectados de la realidad”, lo que resalta la necesidad de un mayor reconocimiento de la importancia del arte en la sociedad.

El 92 % de los encuestados afirmó sentirse orgulloso de ser estudiante de la carrera, lo que se alinea con términos frecuentemente mencionados en las respuestas abiertas, como “orgullo”, “alegría” e “inspiración”. De igual manera, la alineación de valores dentro del grupo fue significativa: el 42.86 % consideró que sus valores están alineados con los de otros estudiantes, mientras que el 44.64 % identificó una alineación con los docentes de la carrera. En el grupo focal, se resaltó que esta alineación se basa en la pasión compartida por la creatividad y la exploración artística, pero algunos mencionaron que aún existen diferencias en la forma en que los docentes y los estudiantes entienden la función social del arte.

En cuanto a la relación con la universidad, el 55.36 % de los encuestados señaló un sentido de pertenencia “medianamente fuerte” hacia la ULEAM, aunque solo el 55.36 % afirmó conocer los valores y la cultura institucional. En las respuestas abiertas, algunos estudiantes señalaron que “falta mayor integración con otras carreras” o que “necesitan más espacios de expresión dentro de la universidad”. En el grupo focal, se destacó que aunque la universidad ofrece oportunidades de exhibición y actividades artísticas, estas aún son limitadas en comparación con otras áreas académicas, lo que sugiere una necesidad de mayor apoyo institucional.

Finalmente, la participación en actividades extracurriculares y la satisfacción con las oportunidades de exploración artística fueron analizadas en conjunto. El 55.36 % de los encuestados indicó que participa ocasionalmente en eventos organizados por la universidad, mientras que el 35.71 % calificó con nivel 4 su satisfacción con las oportunidades que ofrece la carrera para explorar la identidad social a través del arte. En las respuestas abiertas, se mencionaron necesidades como “más espacios de exhibición”, “eventos con más participación” y “más apoyo a los artistas emergentes”, lo que indica un interés por fortalecer estos aspectos dentro de la carrera. En el grupo focal, los estudiantes fueron más críticos con esta situación, señalando que el arte no siempre recibe el mismo nivel de reconocimiento dentro de la universidad que otras disciplinas, y que sería importante implementar políticas de apoyo a la producción y difusión artística.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman que la identidad artística y social de los estudiantes de Artes Plásticas de la ULEAM se configura a través de su formación académica y su interacción con la comunidad artística. Desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social de Tajfel y Turner (1979), se puede interpretar que los estudiantes han creado, y se sienten parte de un grupo social específico y diferenciado de otros (la comunidad artística), lo que influye en su autoimagen y en la manera en que son percibidos por otros dentro de la universidad. Esto se ve reflejado en el 73.21 % de los encuestados, quienes consideran que los estudiantes de Artes Plásticas son percibidos como un grupo diferenciado dentro de la ULEAM.

Asimismo, los hallazgos demuestran que los estudiantes de artes plásticas en la ULEAM no perciben el arte tan solo como medio de expresión individual, sino también como un vehículo de cohesión grupal y construcción de identidad colectiva. Esto coincide con la teoría de Bourdieu (1984) sobre el *habitus*, que plantea que las experiencias artísticas y la educación moldean la manera en que los individuos se relacionan con el mundo. En este sentido, el 69.64 % de los encuestados afirmó que la carrera de Artes Plásticas posee una cultura particular, caracterizada por valores como la “libertad creativa” y el “compañerismo”, elementos que refuerzan la cohesión grupal.

Tanto en las respuestas abiertas como en el grupo focal, los estudiantes enfatizaron que el arte es más que una disciplina académica; es un medio para contar historias, cuestionar la realidad y generar cambios en la sociedad, coincidiendo con la perspectiva de la Identidad Narrativa de Ricoeur (1990). Así mismo, el grupo focal destacó al arte como una herramienta para cambiar paradigmas sociales, alineándose así con la visión de Adorno (1997), quien argumenta que el arte tiene el potencial de desafiar estructuras de poder y promover conciencia social.

El sentido de pertenencia hacia la universidad también se exploró en el estudio, con un 55.36 % de los encuestados señalando que su vínculo con la ULEAM es “medianamente fuerte”, opción que se encuentra un nivel por encima de la respuesta “Nada fuerte”. Este hallazgo puede analizarse a la luz de los planteamientos de Hall (1996) sobre la identidad, quien sostiene que esta es dinámica y en constante reconstrucción. Para propósito de este estudio, los estudiantes de Artes Plásticas poseen una identidad dual, por un lado la de artistas, en la que se reconocen miembros de la comunidad artística, y por otro la de estudiantes universitarios, en donde se reconocen como estudiantes de la ULEAM, esta última posee un menor peso en su autoimagen, respecto a esto, los estudiantes del grupo focal recalcan que la universidad podría ofrecer mayores oportunidades de visibilidad y apoyo institucional para su arte.

El análisis de la percepción de alineación de valores entre estudiantes y docentes de acuerdo a la encuesta indica que mientras que un 42.86 % indicó que sus valores

están alineados con los de sus compañeros, solo un 44.64 % sintió una alineación con los docentes, esto revela una interesante convergencia en el ámbito educativo, donde se evidencia una base común en la manera de entender y vivir el arte. Los estudiantes, en su búsqueda de nuevas formas de expresión que desafíen las estructuras tradicionales, se encuentran con docentes que, a pesar de mantener ciertas perspectivas clásicas, logran establecer una conexión en aspectos fundamentales del arte y su función social. Este punto de encuentro resulta significativo, ya que sugiere que, aunque existan diferencias generacionales, ambos grupos comparten una visión que puede ser el motor para la innovación pedagógica.

Este fenómeno se alinea con la teoría de Dewey (1934), quien sostenía que la educación artística debe evolucionar para conectar la creatividad individual con los cambios sociales. La convergencia en la percepción de valores es un indicativo de que existe un potencial latente para enriquecer el proceso educativo mediante un diálogo intergeneracional. Así, la interacción entre la frescura e innovación de los estudiantes y la experiencia y tradición de los docentes puede transformar la enseñanza del arte, convirtiéndola en un espacio donde se integren de manera armónica lo novedoso y lo clásico.

Asimismo, esta coincidencia en la percepción de valores invita a fomentar estrategias pedagógicas que promuevan el intercambio de ideas y la colaboración. La implementación de proyectos colectivos y la creación de espacios de diálogo pueden contribuir a que tanto estudiantes como docentes se beneficien de las distintas perspectivas, permitiendo un aprendizaje más integral y adaptado a las demandas de una sociedad en constante cambio. La educación artística, en este contexto, se presenta como un terreno fértil para explorar y combinar lo mejor de ambos mundos, impulsando una transformación que fortalezca la conexión entre creatividad y realidad social.

Además, el análisis mostró que aunque los estudiantes valoran su identidad artística, la participación en eventos organizados por la universidad sigue siendo moderada. El 55.36 % indicó que participa ocasionalmente en actividades extracurriculares, mientras que el grupo focal destacó que faltan espacios y reconocimiento para el arte dentro de la Uleam. Desde el punto de vista de Castells (2020), quien analiza la identidad en la era de la globalización, esto sugiere que la universidad podría fortalecer el sentido de comunidad artística a través de iniciativas que den mayor visibilidad a sus estudiantes. En su análisis, Castells pone de manifiesto cómo las instituciones modernas deben adaptarse y ofrecer espacios que no solo validen las identidades de los individuos, sino que también faciliten su visibilidad y expresión pública.

Finalmente, la satisfacción con las oportunidades de exploración artística también refleja esta necesidad de mayor apoyo. El 35.71 % de los encuestados calificó con nivel 4 su satisfacción con las oportunidades que ofrece la carrera, pero en las respuestas abiertas se mencionó que falta mayor difusión, espacios de exhibición y apoyo institucional. Esto resalta la importancia de promover políticas académicas que no solo refuercen la formación técnica, sino que también faciliten la proyección del arte en contextos más amplios.

Conclusiones

El arte desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad de los estudiantes de Artes Plásticas de la ULEAM. La mayoría siente orgullo de su carrera y reconoce la importancia del arte tanto en su desarrollo personal como en la formación de la identidad social. Además, se destaca la relevancia de la cultura particular de la carrera como un factor que fortalece el sentido de pertenencia y la cohesión grupal.

El arte no solo es un medio de expresión personal, sino que también desempeña un papel fundamental como herramienta de transformación social, permitiendo la construcción de nuevas narrativas, el cuestionamiento de estructuras establecidas y la promoción de discursos alternativos en contextos socioculturales diversos. Este impacto se evidencia en la percepción de los estudiantes, quienes reconocen su potencial para desafiar paradigmas, generar conciencia crítica y fomentar el cambio en sus comunidades. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fomentar espacios que fortalezcan la identidad artística y promuevan el reconocimiento de su valor en la comunidad universitaria. Asimismo, es importante implementar políticas educativas que valoren la diversidad cultural y la expresión artística como elementos esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Estos planteamientos encuentran eco en las experiencias de los estudiantes de Artes Plásticas de la ULEAM, quienes consideran que su formación artística les permite no solo explorar su identidad personal, sino también influir en su entorno, visibilizar problemáticas sociales y promover el diálogo intercultural. La educación artística, en este sentido, no solo es un proceso de formación técnica, sino también una vía para el empoderamiento colectivo y la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con su contexto.

Recomendaciones

En el futuro, sería relevante profundizar en investigaciones que exploren las dinámicas interpersonales y el impacto de las políticas institucionales en la consolidación de la identidad artística. Además, la inclusión de enfoques cualitativos podría proporcionar una comprensión más profunda de las experiencias individuales, permitiendo identificar desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la identidad social en contextos educativos artísticos.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de fomentar espacios que fortalezcan la identidad artística y promuevan el reconocimiento de su valor en la comunidad universitaria. Asimismo, es importante implementar políticas educativas que valoren la diversidad cultural y la expresión artística como elementos esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Es necesario fortalecer el reconocimiento y la integración del arte dentro de la universidad y la sociedad, promoviendo su potencial como herramienta de transformación

social y construcción de identidad. Para ello, es fundamental que desde las instituciones de educación superior se implementen estrategias que permitan a los estudiantes de Artes Plásticas expandir su impacto y visibilizar su trabajo, consolidando su identidad artística tanto dentro como fuera del entorno académico.

Referencias

- American Psychological Association (APA). (2019). *Publication manual of the American Psychological Association* (7ª ed.). American Psychological Association.
- Brown, L., & Smith, J. (2021). Art and social identity in higher education. *Journal of Educational Studies*, 35(4), 567-584.
- Castells, M. (2020). *The power of identity*. Wiley.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2012). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (4ª ed.). Aldine Transaction.
- Duarte, J. (2019). Cultura e identidad en espacios académicos latinoamericanos. *Perspectivas Educativas*, 14(2), 99-114.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Fernández, P. (2021). Artistic communities and identity development in higher education. *Contemporary Art Journal*, 18(1), 122-137.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5ª ed.). SAGE Publications.
- González, A. (2022). Construcción de identidades artísticas en el ámbito universitario. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 45-62.
- Hall, S. (1996). *Questions of cultural identity*. SAGE Publications.
- Hernández, P. (2021). La construcción de la identidad en contextos educativos multiculturales. *Educación y Diversidad*, 19(4), 330-348.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4ª ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- López, D., & García, M. (2023). Art and collective identity in university contexts. *International Journal of Cultural Studies*, 15(3), 200-218.
- Markovsky, B., Hogg, M. A., & Abrams, D. (1990). Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes. *Contemporary Sociology A Journal Of Reviews*, 19(1), 147. <https://doi.org/10.2307/2073535>

- Martínez, C., & López, D. (2023). Dinámicas de identidad social en facultades de arte. *Estudios Culturales Contemporáneos*, 12(3), 123-140.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3^a ed.). SAGE Publications.
- Pérez, L., & Rodríguez, V. (2023). Interdisciplinariedad e identidad en universidades públicas. *Reflexiones Académicas*, 18(1), 55-70.
- Ramírez, F., et al. (2021). La identidad en comunidades académicas. *Análisis Crítico*, 19(2), 88-105.
- Silva, R. (2020). El rol del arte en la formación de identidades colectivas. *Arte y Sociedad*, 22(5), 305-322.
- Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(2), 183-190. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1979.tb00324.x>
- Torres, P., & Jiménez, M. (2022). Identidad y reconocimiento en el ámbito universitario. *Investigación y Desarrollo*, 30(1), 77-93.
- Vargas, M., & Castillo, L. (2023). Identidad cultural y expresión artística en jóvenes universitarios. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 210-228.

ANIMA. Las artes escénicas como experiencia y vivencia para debatir sobre problemas sociales en educación primaria.

ANIMA. The Performing Arts as Experience and Being to Discuss Social Problems in Primary Education.

Carmen Gloria Sánchez Duque

Universidad Finis Terrae (Chile)

csanchezd@uft.edu

<https://orcid.org/0009-0000-9651-2841>

Recibido: 23/02/2025

Revisado: 21/04/2025

Aceptado: 02/05/2025

Publicado: 01/07/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Sánchez Duque, Carmen (2025). «ANIMA. Las artes escénicas como experiencia y vivencia para debatir sobre problemas sociales en educación primaria», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 243-262), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9512>

Resumen

La presente investigación realizada por la Compañía de Teatro Perrobufo, se centra en el uso de las artes escénicas, concretamente el lenguaje de teatro de formas animadas, como estrategia educativa en la educación primaria. El objetivo ha sido evaluar cómo los estudiantes son capaces de desarrollar una visión crítica sobre temas sociales a través de un proceso de creación escénica. Este estudio de caso múltiple, se llevó a cabo en una escuela en España, donde los niños y las niñas participantes adquirieron nociones sobre el compromiso, la igualdad y justicia social. Concluyendo que esta formación teatral ha impulsado el desarrollo de competencias expresivas, de pensamiento social crítico y emocionales en los participantes; además de sugerir a los educadores considerar la integración de la creación escénica en sus prácticas pedagógicas para promover un aprendizaje más significativo, inclusivo y transformador.

Palabras clave: educación artística; drama en la educación; teatro de formas animadas; pensamiento crítico; habilidades socioemocionales.

Abstract

The present research conducted by the Perrobufo Theater Company, focuses on the use of the performing arts, specifically the language of theater of animated forms, as an educational strategy in primary education. The objective has been to evaluate how students are able to develop a critical view on social issues through a process of scenic creation. This multiple case study was carried out in a school in Spain, where the participating children acquired notions of commitment, equality and social justice. It concludes that this theatrical training has boosted the development of expressive, critical social thinking and emotional competencies in the participants; in addition to suggesting that educators consider the integration of scenic creation in their pedagogical practices to promote a more meaningful, inclusive and transformative learning.

Keywords: Drama education, Theater of animated forms, Critical thinking, Socioemotional skills.



Cita Visual. *Marionetas con objetos para reflexionar sobre temas sociales.* Compuesta por 1 fotografía de autora.

1. Introducción

Uno de las grandes promesas de los docentes se encuentra en promover el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes, abogando que para motivar mentes críticas que sean capaces de analizar y evaluar su propio pensamiento con el fin de mejorarlo; se precisa de tener en cuenta las necesidades e intereses de sus educandos (López et al.,

2022; Paul y Elder, 2005). Inclusive, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), favorece algunas metodologías como el aprendizaje basado en proyectos que utilizan las artes para promover el desarrollo de mentes críticas.

El propósito de este estudio de caso múltiple ha sido motivar a los a los estudiantes de primaria hacia el análisis de cuestiones sociales, estableciendo una estrategia educativa teatralizada, que favorece la interiorización de aquello que se investiga y aprende, donde puedan asumir una posición crítica antes los hechos o de sentido común, para luego transformar sus reflexiones en una escritura dramática y su posterior puesta en escena (Bartolomé, 2017; López-Facal, 2011; Pagès, 1998).

1.1 La escuela como espacio para la construcción de una ciudadanía justa

La educación, es algo más que transferir conocimientos estáticos, el desarrollo de una pedagogía crítica donde se incluyen principios coeducadores se hace urgente; dado el poder que impregna el ejercicio de una pedagogía reflexiva, la cual entrega la posibilidad de construir diversos saberes a medida que se educa en libertad y emancipación (Martínez, 2016; Freire, 1969). La escuela como referente para el cambio, debe ser impulsora de equidad, considerándose un lugar para practicar los derechos de igualdad como: el buen trato hacia los demás, la igualdad de oportunidades, el compromiso con los valores y deberes sociales (Simón, 2018). La LOMLOE (2020), en su artículo 18 sobre Organización, punto 3, recoge que en las áreas de la etapa de Primaria se aborde la Educación en valores cívicos y éticos, apuntando a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz” (p. 122887).

La capacidad de reflexionar, entrega a los estudiantes la oportunidad de desarrollar conocimiento a la hora de resolver problemas cotidianos, adaptándose de mejor manera a la realidad y promoviendo la innovación en la resolución de problemas, mejorando sus propias habilidades sociales (Benavides y Ruíz, 2022). Para que esto se concrete, se precisa de una educación holística, que prepare a los estudiantes a la reflexión, al cuidado de los bienes y medios en común que tenemos en la sociedad, donde los nuevos problemas que se presenten puedan ser abordados de manera colaborativa para el bien de todos y todas (Canals y González, 2011; Young, 1993).

La escuela como un agente socializador donde se aprenden conductas y creencias, debe contribuir a la protección de conductas riesgosas (Jiménez et al., 2022; Varela et al., 2020). En este escenario, el desarrollo de una pedagogía feminista, nos aporta fundamentación teórica y práctica para visibilizar las desigualdades de género, sociales y educativas; haciéndonos capaces de tomar conciencia en la construcción de una ciudadanía justa, que promueve el desarrollo “de las emociones para establecerse en el ámbito relacional y en la reflexión sobre el actuar” (Pineda y Orosco, 2023, p.219), responsabilizándonos tanto hombres como mujeres de la transformación de aquellos fenómenos sociales inadecuados que acontecen (Bejarano et al., 2019). Por su parte, el rol parental, es fundamental para lograr el óptimo desenvolvimiento del niño y la niña

en contextos sociales, ayudando a mostrar límites y respetar las opiniones, potenciando el desarrollo de actividades que sean de sus intereses sin catalogarlas de femeninas ni masculinas, otorgándoles una toma de decisiones que vincula lo afectivo en la participación social y el trabajo colaborativo (Villavicencio et al., 2020).

El contar con prácticas pedagógicas provenientes de las artes escénicas en la escuela, nos permite ir logrando construcciones narrativas (Hernández-Hernández, y Sancho, 2018), que parten de un discurso propio, integrando al estudiante en su contexto social y cultural, estimulando el desarrollo de la cognición y pensamiento crítico como un proceso no desvinculado de la afectividad, beneficiando el aprendizaje socioemocional y la formación en ciudadanía de los estudiantes (Sánchez-Duque, 2022, 2017).

1.2 La creación dramática y puesta en escena como estrategia educativa

En la “creación” se despliegan una serie de aprendizajes: la indagación, la búsqueda de datos, de referentes visuales, historias que se pueden encontrar, posicionando el lenguaje como un recurso para crear significados, fortalecimiento las habilidades de expresión, imaginación y pensamiento divergente (Sánchez et al., 2017; Cleeve et al., 2023), llevándonos a realizar miles de preguntas y mantener abiertas las ventanas a nuevas posibilidades. De esto modo, al comenzar la creación dramática y puesta en escena, se parte indagando sobre un tema en particular, para luego expandir la exploración hasta llegar a otros ámbitos, como, por ejemplo: los referentes estéticos para la puesta en escena, las atmósferas que se quieren visualizar, los personajes que desarrollan la acción; generando un sinfín de saberes que se van adquiriendo en el proceso.

En el trabajo con los estudiantes de Primaria, la propuesta de creación dramática y puesta en escena, se sostiene en un acto auténtico de libertad de expresión, brindando oportunidades para tomar decisiones y aportar ideas fundamentales para el desarrollo de la singularidad de cada estudiante, que parte de la intensa necesidad de comunicar los mundos que se han ido explorando mediante el análisis de cuestiones sociales y el imaginario de cada uno (Stevens-Ballenger y Jeanneret, 2023). El corporizar atmósferas y dramatizar situaciones, les ayudan a obtener una revisión orgánica de sus propuestas, desarrollando la intuición literaria y escénica, abriendo en abanico de posibilidades que tiene una acción y su resolución (Lucas, 2020).

Particularmente el teatro de formas animadas, conecta con el estudiantado de primaria debido a esa fuerza visible en la que cobran vida los objetos, las formas, los juguetes, a través de su manipulación, donde pueden llegar a ser destruidos muñecas o robots para averiguar que hay dentro de ellos (Baudelaire, 2014). Es así como el teatro de formas animadas (TFA), recuerda nuestros mundos creativos, hundiéndolas en esa primera herida de romper un objeto, preguntándonos por el alma que habita ahí (Larios, 2020). En el centro de su poética, el teatro de títeres, marionetas y objetos, encuentra la necesidad de alejar el teatro de lo aparentemente natural, que en el caso de la escena está ligado sobre todo al uso de la palabra; desde ahí el recurso de la manipulación

se expande a un mundo expresivo donde se pueden decir cosas que trascendieron el papel y se escenifican con prolongaciones o suspensiones de miradas o gestos (Cornago, 2006).

2. Método

2.1. Objetivo

La siguiente implementación se desarrolla mediante un estudio de caso múltiple, generándose un ejercicio intelectual de creación de ideas y significados, construyendo la propia interpretación de los hechos, transferidos al contexto en particular, ejecutando un estudio intensivo de casos diferentes que me permitieron explorar más de una unidad de análisis (Rule y Mitchell, 2015; Gutiérrez, 2005).

Su objetivo ha sido:

Valorar la capacidad de dos grupos de estudiantes de tercer grado de primaria de una escuela en España, para reflexionar sobre cuestiones sociales mediante la creación y desarrollo de obras escénicas, analizando el impacto de esta experiencia en su desarrollo de pensamiento crítico y conciencia social.

2.2. Contexto

La presente propuesta educativa y artística se materializó a partir de la implementación de un proyecto de creación escénica, establecido desde las bases de la pedagogía teatral y el teatro de formas animadas, desarrollado en el Colegio Nuestra Señora de las Mercedes, colegio católico concertado, donde se imparte educación infantil, primaria y secundaria, ubicado en la ciudad de Granada, España.

2.3. Participantes

En el proyecto participaron un total de 36 estudiantes, pertenecientes a los grupos de clase A y B, cuyas edades estaban comprendidas entre los 8 y los 9 años. En el 3ºero A, se contó con 8 niños y 9 niñas, dando un total de 17 estudiantes, conformando 4 grupos de trabajo mixtos; y en el 3ºero B, se contó con 10 niñas y 9 niños, dando un total de 19 estudiantes, los cuales conformaron 4 grupos de trabajo mixtos.

Para la ejecución del proyecto, en ambas aulas se integran tanto los pedagogos/as teatrales y directores/as de la Compañía *Perrobufo* como las propias maestras de cada grupo. El proyecto se realizó durante 18 sesiones de una hora y treinta minutos cada una destinadas a la materia de Educación Artística, divididas en 4 etapas.

2.4. Instrumentos

Se han utilizado para la recolección de datos, *instrumentos para observar la realidad* como: notas de campo, dibujos, fotografías y videos; además de *instrumentos para*

interrogar la realidad como entrevistas, escritos dramáticos y puesta en escena de cada grupo.

2.5. Procedimiento

Esta intervención ha sido diseñada por la investigadora y directora teatral de *Perrobufo*, quién ha desarrollado su práctica de “pedagogía del cariño” (Sánchez- Duque y Barros-Rodríguez, 2025, 2024; Sánchez-Duque et al., 2024), junto a la utilización de la pedagogía teatral, la cual utiliza el juego espontáneo, como base para la improvisación donde se inventa y crea a través de temas y personajes, que separan la ficción de la realidad, construyendo un espacio mental imaginario desde y con nuestras experiencias, teniendo como objetivo comunicar mediante la expresión, promoviendo el desarrollo personal del estudiante y la interacción social, acercándose a situaciones comunicativas que se producen inclusive fuera del contexto de aula (Bercebal et al., 2000; Tejerina, 1997, 1994; Mantovani, 1996).

A continuación, se detallan las cuatro etapas que se llevaron a cabo en esta intervención:

1. *Comienzo del viaje, “el re-encuentro con mi cuerpo, voz y emociones (5 sesiones).* Mediante improvisaciones se trabajó en el redescubrimiento y la ejercitación del cuerpo externo, interno, vocal y emotivo, generando un primer suelo teórico-técnico-artístico que permitió a los estudiantes ir adquiriendo conocimientos sobre la técnica del teatro de formas animadas, reconociendo la especificidad del trabajo, y proyectando temáticas de creación escénica en relación a la desigualdad y violencia de género, el feminismo, el racismo, la pobreza, entre otras.



Figura 1. Serie Secuencia. *Reconociendo mi cuerpo expresivo*. Compuesto por 3 fotografías de autora.

2. *Encuentro con la técnica, “todas las cosas poseen alma” (4 sesiones).* Se realizó un acercamiento más profundo a la técnica del teatro de formas animadas, concretamente al teatro de objetos. Aquí, los estudiantes tomaron objetos

cotidianos de su sala de clases, aquellos objetos de uso cotidiano y categoría inferior, como instrumentos que les permitieron relacionarse con los demás; siendo el objeto y el descubrimiento de su “anima”, quien los empujó a dilatar sus sentidos, dejando fluir su inconsciente, tomando aspectos de su historia vivida para expresarse.



Figura 2. *El Anima de un objeto*. Compuesto por 1 fotografía de autora.

3. *Desde la dramaturgia hacia la animación, “mi viaje, nuestra creación” (6 sesiones)*. Se trabajó en poner al servicio de la creación dramática y escénica: los cuerpos, las voces, las experiencias de vida y las técnicas de manipulación de objetos adquiridas, para poder crear una pieza teatral colectiva que hable sobre desigualdad, feminismo o violencia de género. Se comenzó con la exploración dramática de manera colectiva junto a cada grupo, hasta llegar a su puesta en escena, observando de esta dinámica como lograron llegar a acuerdos y desarrollar su trabajo de manera armónica y respetuosa, con gran responsabilidad en su hacer, orgullosos de su autoría colectiva.

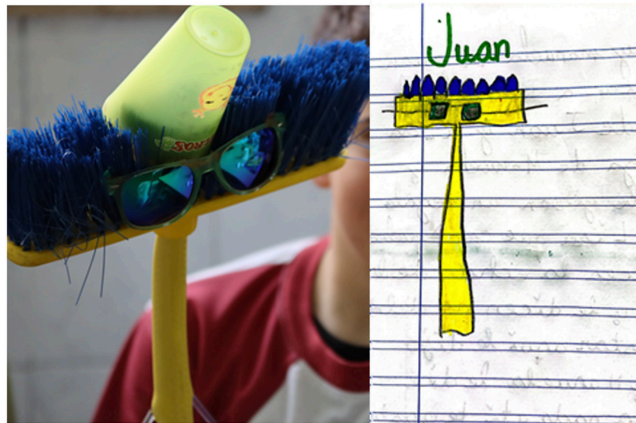


Figura 3. Par visual. *Mi marioneta con objetos creada*. Compuesto por 2 fotografías de autora.

4. *De la deconstrucción hacia el encuentro con un nuevo cuerpo “nuestra vuelta al origen” (3 sesiones).* Se trabajó en la deconstrucción de las obras en teatro de objetos, proponiendo la deshumanización de las marionetas, y retornar el objeto a su estado puro, de esta manera permitimos evaluar junto a los estudiantes el trabajo realizado, entregando opiniones sobre aquello que aún podían mejorar en sus creaciones y la importancia del cuerpo y las emociones en el ejercicio de aprender.



Figura 4. Serie Secuencia. El personaje marioneta creado ahora habita mi cuerpo. Compuesto por 5 fotografías de autora.

2.6. Técnica de análisis de datos: la Teoría Fundamentada

Todos los recursos utilizados en este estudio (para interrogar y observar la realidad) conforman los datos sobre los que se ha implementado la Teoría Fundamentada como procedimiento de análisis de la información. La Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* es una metodología de análisis basada en un procedimiento inductivo donde la teoría emerge con posterioridad a la recogida de los datos, siendo algunas de sus características: la capacidad de analizar las situaciones críticamente, pensar de manera abstracta, ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva (Carrero et al., 2012; Strauss y Corbin, 2002).

El proceso de análisis realizado, estuvo asistido por el software NVivo, siguiendo un proceso de codificación abierta, selectiva y teórica (Barros et al., 2022), que dio como resultado la categoría central (véase tabla1):

Tabla 1. La creación teatral como experiencia para debatir problemas sociales en educación primaria

Familias y subfamilias de códigos sustantivos	Códigos conceptuales	Procesos Sociales Básicos	Categoría Central
<ul style="list-style-type: none"> Perfil sociodemográfico - Características personales - Características socio-familiares - Edad / género 	<p>La influencia del contexto sociofamiliar en el niño y la niña</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencias previas en teatro - Opinión/(des)conocimiento sobre problemáticas sociales - Madurez e imaginación en el proceso creativo 	<p>Aciertos, confusiones y desconocimiento en torno a problemáticas sociales: construcciones mentales previas</p>	<p>La creación teatral como experiencia para debatir sobre problemas sociales en Primaria</p>
<ul style="list-style-type: none"> Experiencia educativa previa en creación dramática y puesta en escena - Positiva / Negativa - Experiencia concreta 			
<ul style="list-style-type: none"> Conocimientos previos - Creación dramática -Puesta en escena - Problemas sociales - Otros 			
<ul style="list-style-type: none"> Temáticas en obra - Violencia -Sanción a la violencia - Desigualdad social - Desigualdad de género - Violencia de género - Pobreza - Comportamiento irrespetuoso - Educación familiar autoritaria - Adicciones - Racismo y discriminación 	<p>Excelente disposición de los niños y las niñas hacia la participación y la reflexión mediante la creación dramática y escénica colaborativa en lenguaje de teatro de formas animadas</p>	<p>La creación dramática y escénica como estrategia educativa hacia la equidad y la inclusión social: (re)construyendo pensamientos sociales</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Recursos en las obras - Materiales - Contexto/espacio de la obra - Nombre personajes - Rasgos / características - Profesión / dedicación -Disposición del espacio -Roles de cada personaje-manipulador 			

Creación dramática y escénica como estrategia educativa en el aula: - Experiencia personal positiva - Experiencia personal negativa - Evolución del aprendizaje	Satisfacción y aprendizaje de los niños y las niñas Mayor validación de las maestras		
--	---	--	--

* La tabla 1, sintetiza el procedimiento analítico llevado a cabo, desde los códigos sustantivos (79 en total, los cuales han sido agrupados en familias y subfamilias) surgidos durante el proceso de codificación abierta (véase la primera columna) y los códigos conceptuales que poseen un mayor nivel de abstracción y, por tanto, mayor valor explicativo (véase la segunda columna), hasta los Procesos Sociales Básicos que generan y organizan los diferentes comportamientos y permiten alcanzar la formalización de la teoría (véase la tercera columna) y la categoría central, esto es, el código conceptual que explica la mayor variabilidad de los datos y, por consiguiente, se convierte en el tema principal objeto de la investigación (véase la cuarta columna).
Elaboración Propia.

3. Resultados

Como señalamos en los procesos sociales básicos, los niños y las niñas en un comienzo tuvieron *aciertos, confusiones y desconocimiento en torno a problemáticas sociales*, dado que sus percepciones venían de construcciones mentales previas. De este modo el haber utilizado la *creación dramática* y la puesta en escena como estrategia educativa hacia la equidad y la inclusión social, permitió ir *(re)construyendo pensamientos sociales* junto a los niños y niñas. Así, los resultados se centraron, según los temas que fueron escogidos por los estudiantes y que han sido expresados en las ocho obras creadas (véase la tabla 2).

Table 2. Características de las creaciones escénicas: temas y personajes.

Título de la obra	Rol de los personajes	Problema social representado
Bob y sus amigos	Bob, Sara, Juan, Ranita (cuatro amigos)	Adicciones / Alcoholismo / Presión social
Katia y Rubén	Katia y Rubén (pareja), Monstruita y Roberto (amigos de Katia)	Violencia de género / Maltrato físico y psicológico / Convivencia tóxica de pareja
La boda graciosa	Manuela y Juan (novios), Iker y Lisa (amigos de los novios)	Desigualdad social / Pobreza / Consumo

La familia	Carla y Neimar (hermanos), Sisi, Elena y Carlitos (miembros de la familia)	Discriminación laboral de género / Machismo / Estereotipos de género
El respeto a las personas	Paula y Álex (dueños floristería), Sara y José (clientes)	Comportamiento irrespetuoso / Menosprecio / Discriminación racial
El padre enfadado	Padre y madre, Habichuela, Sara, Pepe, Ana, Estella (hijos)	Educación familiar autoritaria / Maltrato psicológico
Los falsos amigos	Pepe, Rosalía, Harry, Rosi y José (amigos), Policía	Violencia de género / Maltrato físico y psicológico / Castigo (sanción-pena)
El niño negrito	Ramón, Luna, Arturo, Cloe y Julio (amigos)	Discriminación / Racismo y xenofobia

Elaboración propia.

Temática: Violencia y desigualdad de género

En referencia a la temática de *violencia y la desigualdad de género*, se pudo observar cómo los niños y las niñas se expresaron sobre la violencia doméstica y de género, describiendo al comienzo de este estudio sobre episodios que ellos habían observado en su cotidiano, haciendo referencia a una vecina, algún familiar que lo había sufrido o acciones que habían presenciado en la calle, trayendo información variada a la clase como

La violencia de género es cuando una mujer maltrata a un hombre o un hombre maltrata a una mujer (Aarón).

Desdibujando la definición sobre la violencia y desigualdad de género. La cual, con el pasar de las sesiones, los niños y las niñas fueron interiorizándose sobre este tema, recibiendo algunos cuentos motivadores como: *Rosa Caramelo*, *Arturo y Clementina* de Adela Turín; *Yo voy conmigo* de Raquel Díaz, entre otros; para profundizar en estas temáticas, o recopilando información en el interior de sus familias, en noticias e historias que persistían en sus barrios, *re construyendo el pensamiento social*. Ejemplo de esto es la dramaturgia creada por el grupo *Los Moustruitos* titulada “*Katia y Rubén*”, donde el personaje protagónico *Katia* sufre constantemente maltratos de su marido *Rubén*, quien comete acciones violentas y despectivas como:

1. Rechazar la comida que cocina Katia porque no la hizo como él quería. 2. Abandonar a Katia cuando le comenta que está embarazada. 3. Obligarla hacer las labores de casa insistiendo en su discurso que esas actividades son solo para las mujeres. Comentando las niñas y los niños al respecto que

La historia del grupo de Román, Elsa, Estrella y Aarón era de violencia de género y doméstica, porque Rubén trata mal a Katia porque no hace lo que él quiere (Valeria)

El conflicto de la obra era que Elsa, que hace el personaje de Katia, era maltratada por su marido (Mía)

Katia tuvo buenos amigos que la ayudaron a salir de su casa, pero hay mujeres que no logran salir, porque no pueden, porque les da miedo (Paula)



Figura 5. Fotoensayo. *Escaparé de ti*. Realizado a partir de dos fotos de la obra: *Los Monstruitos*, creada por: Aarón de 8 años, Elsa de 9 años, Estrella de 9 años y Román de 8 años, pertenecientes al grupo A.

Por su parte, los niños y niñas al avanzar el estudio, fueron comprendiendo que la violencia de género es un tipo de violencia que lamentablemente ocurre constantemente en el mundo y que conductas abusivas deben ser sancionadas por la ley. Así fue cómo, el grupo de Los Súper Ideales, crearon la dramaturgia titulada “Los Falsos Amigos”, donde el personaje de José invita a salir a Rosi, con el fin de golpearla, siendo merecedor de la cárcel por maltrato físico. Comentando los niños y niñas que

La mayoría de nuestras obras hablan de violencia de género y yo creo que es porque que suele pasar que un hombre maltrate a una mujer (Jose)

La violencia de género es algo muy ocurrido en el mundo lamentablemente (Joseph)

Yo creo que la hemos escogido porque es lo que más ha pasado y por eso lo hemos hecho así (Blanca)



Figura 6. Foto. *No me golpees que me duele*. Realizada a partir de una fotografía de la obra: *Los Falsos Amigos*, creada por: Blanca 9 años, José 9 años, Joseph 8 años, Rafa de 8 años y Luiza de 8 años, pertenecientes al grupo B.

Temática: Pobreza y desigualdad social

Referente a este tema se observó a los niños y las niñas inquietos y nerviosos de expresarse libremente sobre pobreza y desigualdad social. Fue importante la inclusión de cuentos

como: *¡Qué hambre la del Hombrecito!* de Pierre Deyle; *Los invisibles* de Tom Percival, entre otros; para abordar este tema y debatir sobre las impresiones que les causaban la gente pobre, definiendo entre ambos grupos (A y B) que la situación económica de las personas ya sean ricas o pobres no define los valores que tienen. Es así como los estudiantes fueron reconstruyendo su pensamiento social frente a estos temas, demostrado en el grupo de *Los Felices* y su dramaturgia creada “*La Boda Graciosa*”, donde el personaje del novio Juan, humilla a Lisa la mejor amiga de Manuela (su futura esposa), por no tener dinero para comprarles un regalo de bodas, llegando a expulsarla de la ceremonia. Comentando los niños y las niñas que

Nosotros en nuestro grupo hemos compartido muchas cosas al escribir esta obra, alegría, tristeza, emoción, hemos coincidido en muchísimas cosas, en otros no, pero logramos trabajar en equipo y dejar por escrito que nadie merece ser discriminado por ser pobre (Ana Paula)

A veces cuando veía a un mendigo en la calle yo me asustaba, ahora sé que es porque él no tiene trabajo o algo le paso para estar así, y no me da miedo (Francisco)

Yo cuando veo alguien en la calle, le digo a mi mamá y ella siempre me pasa mantas o comida para que les dé (Estrella)

Hay países donde los niños trabajan y eso no esta bien, porque los niños deberían estar en sus casas calentitos o en el colegio, y cuando eso pasa es porque en el país hay pobreza (Joseph)



Figura 7. Foto. *El enfado de Manuela*. Realizada a partir de una fotografía de la obra: *La boda graciosa* creada por: Ana Paula 8 años, Francisco de 9 años, Marco de 8 años y Valeria de 8 años, pertenecientes al grupo A.

Temática de Racismo y discriminación

Referente a este tema se observó cómo los niños y niñas se expresaban sobre el racismo y la discriminación, describiendo episodios de discriminación al interior del colegio con niños y niñas migrantes, sufriendo situaciones como no querer juntarse con ellos porque no hablan el mismo idioma, comen “cosas extrañas”, o son negros, entre otras cuestiones. Para debatir estas situaciones, se les motivo a leer: *El color de tu piel* de Desirée Acevedo y Silvia Álvarez; *Migrantes* de Issa Watanabe; con la intención de unir criterios sobre la

diferencia de razas, la discriminación, y la igualdad de oportunidades en el mundo, siendo la tierra un lugar lleno de posibilidades para todos y todas, donde la migración es legítima. Es así cómo, en el grupo de *Los Súper Niños y Niñas*, creo la dramaturgia “*El Niño Negrito*”, que trataba de un niño de raza negra que llega al colegio y nadie quiere jugar con él, solo una estudiante llamada *Luna*, es quien se acerca y comienza a adentrarse en su cultura, logrando tal nivel de empatía que se pinta su rostro de negro para acompañarle, tratando de hacerle partícipe del grupo. A lo que los niños y las niñas comentaron

Cada uno tiene sus derechos, no importa de dónde vengas (Blanca)

Todos merecemos vivir en un sitio feliz, con sus hijos, casas, amigos, en la naturaleza (Joseph)

En nuestra obra, el niño que es negrito, nadie quería jugar con él, entonces eso es desigualdad y discriminación, pero al final de la historia los demás de la clase le pidieron disculpas y se abrazaron y todos jugaron juntos (Arturo)

Yo vengo de otro país y no me siento discriminada por mis compañeros pero si en la calle, cuando a veces ando con mi mamá (Mia)



Figura 8. Foto. *El Niño negrito no juega*. Realizada a partir de una fotografía de la obra: *El niño negrito*, creada por: Arturo 8 años, Curro de 8 años, Daniela de 9 años, Nahia de 8 años y Raquel de 9 años pertenecientes al grupo B.

4. Discusión

El teatro realizado en espacios y situaciones reales de aprendizaje, es una estrategia didáctica, lúdica, creativa y participativa, que ayuda al diálogo desde la perspectiva de diferentes actores educativos, donde situaciones que ocurren en el diario vivir pueden ser revaloradas mediante la creación teatral (Baraúna, 2016; Rocha y Pegado, 2011). Navegar en un proceso de creación escénica ligada al ámbito social y educativo, contribuye al diseño de planificaciones didácticas situadas en las vivencias, intereses y necesidades de los estudiantes (Caballero, 2019; Tupper, 2019; Posso et al., 2017), evidenciando la urgencia de que los contenidos académicos sean significativos y encuentren su utilidad en la vida cotidiana (Perafán, 2014).

El propio sistema educativo español, como refleja en la normativa nacional, es sensible al abordaje de temáticas sociales y así deja constancia en la redacción de la ley. Y en esta misma línea, algunos autores consideran que los problemas de la sociedad deben ser tratados también en la etapa de Educación Primaria. Así, lo sugieren Jiménez y Felices (2018, p. 88-89) cuando reconocen que “programas que atiendan las enseñanzas de las Ciencias Sociales permiten el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, el compromiso ético, la competencia social y ciudadana global en los estudiantes”. De esta manera se avala que el abordaje del mundo que nos rodea a temprana edad, nos invita a discernir nuestro accionar en conexión con nuestros valores y moralidad, inculcados en el seno de las familias, y la escuela, las cuales procuran el bienestar de todas y todos sus miembros (Brizuela et al., 2021).

Las Naciones Unidas (2023), definen la violencia y desigualdad de género, como todos aquellos actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas en razón de su género, teniendo su origen en el abuso de poder y la existencia de normas dañinas, utilizadas principalmente para subrayar el hecho de que las diferencias estructurales de poder basadas en el género colocan a las mujeres y niñas en situación de riesgo frente a múltiples formas de violencia. Bajo esta mirada los niños y las niñas pueden modificar ciertas conductas y comportamientos a través del juego teatral, siendo este un medio idóneo para conocer el mundo y adentrarse en el complejo sistema de las relaciones sociales, borrando ese sesgo de género que limita tareas solo para mujeres o para hombres (Luna et al., 2020).

El teatro según Boal (2022), ayuda al ser humano a descubrirse a sí mismo y, a partir de ese descubrimiento comienza a inventar otras maneras de relacionarse; descubriendo en el acto de mirar, mirarse a sí mismo, mirarse en sus acciones, mirarse en diversas situaciones; es decir ponerse el lugar del otro a plena consciencia. Realizar teatro junto a estudiantes de primaria fortalece la capacidad de resiliencia para aquellos afectados-olvidados y, por su parte la empatía en los privilegiados. Mediante la creación de diálogos, conflictos, contradicciones, situaciones dramáticas, estamos empujando al estudiantado a reflexionar sobre el movimiento de la vida y las fuerzas que se oponen, estimulando la toma de decisiones morales e inclusive políticas a corta edad, que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y social.

5. Conclusiones

Siguiendo con el objetivo central de investigación, se concluye que, la adquisición de competencias de pensamiento crítico en la educación primaria, desarrollada a partir de la promoción de reflexiones sobre cuestiones de gran trascendencia, mediadas por un proceso de creación escénica, han fomentado los procesos reflexivos activos y analíticos de aprendizaje de las niñas y los niños, permitiéndoles la participación de sus diversos potenciales en el desarrollo de la implementación, cobrando gran relevancia el proceso investigativo y creativo, donde se demostró un trabajo armonioso y autorregulado, que logró llegar a las metas propuestas.

Explorar la creación dramática, ha permitido a los estudiantes experimentar sus ideas de una forma diferente, viviendo un proceso de liberación expresiva en un clima de creatividad que elimina obstáculos motivacionales como el temor a ser juzgados o la preocupación del rendimiento escolar; pasando a ser un espacio que promueve el desarrollo de competencias emocionales, manifestado en la colaboración y empatía de cada grupo, donde la creación escénica los ha hecho sentir seguros.

Respecto al lenguaje elegido “teatro de formas animadas”, este les permitió construir haciendo, siendo un recurso físico y concreto: la creación de marionetas con objetos; que ayudo a examinar los objetivos y temas que querían alcanzar en cada una de sus creaciones, reconstruyendo el significando abstracto de cada marioneta, alcanzado en la manipulación y accionar: originalidad, productividad, pensamiento creativo, crítico y emotivo.

La realización de este estudio contó con ciertas limitaciones en su inicio, como la incertidumbre si los estudiantes se interesarían por abordar temas sociales mediante el arte escénico; por otro lado, si las maestras estarían dispuestas a colaborar en esta implementación teatral; y por último la inseguridad de si los padres y madres considerarían esta investigación como una forma de adoctrinamiento hacia sus hijos. De todas las anteriores, se supo poner contención ante las dudas de los grupos, y desconocimiento sobre la pedagogía teatral en acción, no impidiendo la consecución del objetivo en todo el proceso.

Comprobando que las artes escénicas insertas en el currículum, benefician objetivos transversales, que vinculan y conectan diversas asignaturas, propiciando espacios de aprendizaje creativos y sensibles, enseñando a través del diálogo de las informaciones adquiridas por los estudiantes mediante la experimentación y la vivencia.

Sin embargo, para que estos procesos se lleven a cabo se precisa de una formación para formadores, siendo necesaria la intervención de las administraciones educativas para mediar planeas de perfeccionamiento docente en “drama”, que ayuden a la transformación del sistema educativo, mejorando la calidad de la enseñanza, como una necesidad social y un derecho del profesorado.

Agradecimientos

Agradecimientos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, por otorgar la subvención a este trabajo, otorgando la Beca Doctoral en el Extranjero Folio 72220037 a la autora.

Comité de Ética

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Granada ha emitido el informe favorable en relación con la investigación realizada por la investigadora, quedando registrada con el número: 3704/CEIH/2023. Contado este estudio con el consentimiento

informado de los padres y madres de los niños y niñas involucrados en este estudio para la difusión investigadora de sus imágenes.

Referencias

- Baraúna, T. (2016). Actuando en nuevos escenarios: diálogos entre teatro, violencia y adolescencia. El proyecto “vida en el arte”. *Animation, Territoires Et Pratiques Socioculturelles*, 11, 79-84. <https://edition.uqam.ca/atps/article/view/592> <https://doi.org/10.55765/atps.i11.592>
- Bartolomé, A.A. (2017). *Pensamiento y lenguaje: una propuesta de intervención en un programa de verano a través de rutinas de pensamiento*. [Máster Universitario en Psicopedagogía]. Universidad de Valladolid.
- Barros, F., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2022). Desarrollo industrial, trabajo y migración: el caso del norte de Marruecos. *Revista Española de Sociología*, 31(1), 89. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.89>
- Baudelaire, Ch. (2014). *Moral del juguete. Sobre marionetas, juguetes y muñecas*. Centellas.
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I. y Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37–50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Benavides, C. y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79, <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Bercebal, F., De Prado, D., Laferrière, G. y Motos, T. (2000). *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo*. Ñaque.
- Boal, A. (2022). *El Arcoiris del deseo*. Interzona.
- Brizuela, G., González C., González, Y., y Sánchez, D. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. *MEDISAN*, 25(4), 982-1000. <https://tinyurl.com/3vkstn34>
- Caballero, K. (2019). Teatro del oprimido: estrategia didáctica para fomentar el interés por la lectura crítica. *Educación y ciencia*, 23, 383-398. <https://tinyurl.com/4zcudb7r> <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10305>
- Canales, R. y González, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagés (coords.) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp.41-62). Síntesis.
- Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Cleeve- Gerkens, R., Sallis, R., y O'Brien, A. (2023). Reflecting on embodied experience through an expert lens: drama as a pedagogic tool for developing academic language proficiency in the middle-primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13569783.2023.2288647>
- Cornago, Óscar (2006). *Daniel Veronese: verdad y artificio en la creación escénica*. Archivo ARTEA. <https://tinyurl.com/bdarpcfw>
- Freire, P. (1969). *Pedagogía como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos como opción metodológica para investigar en Educación Artística. En Marín, R. (Ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Hernández-Hernández, F, y Sancho, J (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educación*, 54(1),15-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>
- Jiménez-Moya, Gloria, Contreras, Camila, del Río, Marais, y Paz, Sarah. (2022). Seguir las reglas de los compañeros o de la escuela: el efecto de las normas sociales en el comportamiento hacia la desigualdad de género. *Calidad en la Educación*, (57), 44-66. Recuperado el 17 de marzo de 2024, <https://tinyurl.com/3bhcps27> <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1223>
- Jiménez Martínez, M., Felices de la Fuente, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102. <https://tinyurl.com/mrepydew> <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>
- Larios, S. (2020). Investigación-creación en el Teatro de Formas Animadas. *Revista de artes escénicas y performatividad*, 11(17), 4-29. <https://bit.ly/3cpPVLQ> <https://doi.org/10.25009/it.v11i17.2625>
- López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- López, M., Moreno, E., Uyaguari, J.F. y Barrera, M.P. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Arete*, 8(15), 161- 180. <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Lucas. E. (2020). Propuesta metodológica, principios teóricos y enfoques para el proceso de creación dramaturgica actoral. *Revista do programa de Pós- graduação em Artes da EBA/UFGM*, 10 (9) 101-125. <http://tinyurl.com/mf8pn7dy> <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.21542>

- Luna, M., Bague, Y., y Pérez, V. (2020). El juego como recurso didáctico en el aprendizaje de la lengua española. *Conrado*, 16(75), 209-217. <https://tinyurl.com/mtwswe78>
- Mantovani, A. (1996). *El teatro: un juego más*. Sevilla, Colección Temas de Educación Artística.
- Naciones Unidas. Centro Regional de Información (2023, 17 de junio). La violencia de género es una de las violaciones más generalizadas de los derechos humanos en el mundo [página web]. <http://tinyurl.com/4dn3k9wu>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición Especial*. <http://tinyurl.com/3f5x6khc>
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 152-164). ICE/Horsori.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. *Fundación para el Pensamiento Crítico*. www.criticalthinking.org
- Perafán, B. (2014). Variaciones para una ciudadanía rococó. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(3), 335-363. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5499>
- Pineda, E. y Orozco P. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social* 25 (1), 199-225. Doi: 10.15446/ts.v25n1.101914
- Posso, P., Mejía, M., Prado, O., y Quiceno, L. (2017). El teatro, una alternativa pedagógica para fomentar la cultura de paz en la IERD Andes. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(1), 68-81. <https://doi.org/10.14483/2422278X.11695>
- Rocha, F., y Pegado, F. (2011). O teatro do oprimido como instrumento para a educação ambiental. *Pesquisa em Educação ambiental*, 6(2), 61-78. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol6.n2.p61-78>
- Rule, P., y Mitchell, J. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406915611575>
- Sánchez-Duque, C., y Barros-Rodríguez, F. (2025). Puppetry with objects as an educational strategy on identity and gender equality in primary education. *International Journal of Education & the Arts*, 26(1). <http://doi.org/10.26209/ijea26n1>
- Sánchez-Duque, C., y Barros-Rodríguez, F. (2024). La creación de marionetas con objetos como herramienta para reflexionar sobre perspectiva de género. Un estudio de caso aplicado en Educación Primaria. *Pulso*, 47, 195-212. <https://doi.org/10.58265/pulso.7221>
- Sánchez-Duque, C., Chacón-Gordillo, P., y Barros Rodríguez, F. (2024). Cuerpo dramatizado. Una estrategia socioeducativa para la igualdad de género en educación primaria. *EmásF*, 91, 45-60.

- Sánchez-Duque, C. (2022). Desarrollo de competencias socioemocionales a través del arte teatral online para niños y niñas en contextos hospitalarios de Chile en tiempos de Covid-19. *Revista Realidad Educativa*, 2, (2), 79-121. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i2.232>
- Sánchez-Duque, C. (2017). *Drama para el Aprendizaje Creativo. Pedagogía Teatral en Acción*. Universidad Finis Terrae.
- Sánchez, M., Morales, M., y Rodríguez, M. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona Próxima*, 26, 61-81. <https://tinyurl.com/bdeevvd8>
- Simón, M. E. (2018). *Coeducación para la igualdad*. Emakunde.
- Stevens-Ballenger, J., y Jeanneret, N. (2023). Very young children as artistic co-constructors. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 1-17. <https://doi.org/10.1080/13569783.2023.2247337>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tejerina, I. (1997). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. En J. J. Monge y R. Portillo (Eds.), *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI* (pp. 275-293). Universidad de Cantabria.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.
- Tupper, I. (2019). Descubriendo y cultivando fortalezas a través de la sesión de expresión dramática: una experiencia de teatro aplicado en educación especial. *Entretexos*, 31, 44- 64. <https://bit.ly/3zU0FLD>
- Varela, J. J., Torres-Vallejos, J., González, C. y García, O. (2020). La percepción de apego con la escuela como un factor protector para conductas antisociales en escolares chilenos. *Psykhé*, 29(2). DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1416>
- Villavicencio, C, Armijos, T., y Castro, M. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (1), 139-150. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13113>
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós.

Prácticas artísticas contemporáneas en torno al Toro de Osborne: carretera, silueta y territorio

Contemporary Artistic Practices Regarding Toro de Osborne: Roads, Silhouette and Landscape

Ismael Teira Muñiz

Universidad Politécnica de Valencia

isteimui@pin.upv.es

<https://orcid.org/0000-0003-0559-2343>

Recibido: 20/01/2025

Revisado: 21/04/2025

Aceptado: 28/04/2025

Publicado: 01/07/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Teira Muñiz, Ismael (2025). «Prácticas artísticas contemporáneas en torno al Toro de Osborne: carretera, silueta y territorio», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 263-277), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9454>

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo configurar una panorámica sobre la presencia de la silueta del Toro de Osborne, profundamente enraizada en la identidad cultural y sujeta a múltiples lecturas superpuestas que la convierten en objeto de reinterpretación, paráfrasis y apropiación dentro del ámbito de las prácticas artísticas contemporáneas. Para ello, se analiza el origen de esta valla publicitaria, diseñada por Manolo Prieto en torno a 1954, y cómo ha ido enriqueciendo su significado hasta ser considerada, por algunos autores, una integración en la modernidad. Este artículo realiza un recorrido por diversas obras de artistas como Equipo Límite (1986-2003), SAM3 (Elche, 1980), Fernando Sánchez Castillo (Madrid, 1970), Ismael Teira (Boiro, 1987), Santiago Sierra (Madrid, 1966) y Ampparito (Madrid, 1991), creadas entre 2009 y 2022. Asimismo, se interpreta el icono en relación con la carretera y su perspectiva, así como con nociones de paisaje y su vínculo, en diversos grados, con el territorio. Para ello, se abordan estudios de autores como Brinckerhoff Jackson, Castiñeira Palou, Fernández Polanco o Ramos Romero, entre otros. En definitiva, se analiza desde la producción artística actual la construcción de identidades culturales en torno al símbolo del Toro de Osborne, un elemento altamente permeable a discursos políticos, sociales e identitarios que lo redefinen según el contexto.

Palabras clave: Toro de Osborne, arte contemporáneo, territorio.

Abstract

This paper aims to provide a comprehensive overview of the presence of the silhouette of the Toro de Osborne, deeply rooted in cultural identity and subject to multiple layered views that make it an object of reinterpretation, paraphrase, and appropriation within the realm of contemporary artistic practices. To this end, the origins of this billboard, designed by Manolo Prieto around 1954, are analyzed, as well as how its meaning has been enriched over time to be considered by some authors as an integration into modernity. The article explores various works by artists such as Equipo Límite (1986–2003), SAM3 (Elche, 1980), Fernando Sánchez Castillo (Madrid, 1970), Ismael Teira (Boiro, 1987), Santiago Sierra (Madrid, 1966), and Ampparito (Madrid, 1991), created between 2009 and 2022. The symbol is also interpreted in relation to the road and its perspective, as well as notions of landscape and its varying degrees of connection with the territory. Studies by authors such as Brinckerhoff Jackson, Castiñeira Palou, Fernández Polanco, and Ramos Romero, among others, are examined.

Ultimately, through current artistic production, the construction of cultural identities regarding Toro de Osborne is analyzed, highlighting it as an element highly permeable to political, social, and identity-based discourses that redefine it according to the context.

Keywords: “Toro de Osborne”, Contemporary Art, Landscape.

1. Introducción

El presente artículo tiene como objeto la configuración de una panorámica alrededor de la presencia de la silueta del Toro de Osborne en las prácticas artísticas contemporáneas. En ocasiones, entendida en su contexto, también se interpreta dicha valla publicitaria en relación a la carretera y su punto de vista, así como a nociones de paisaje o su vinculación, en diferentes grados, con el territorio. De este modo, se analizan en conjunto los trabajos de los artistas Keith Haring (Reading, Pensilvania, 1958), Santiago Sierra (Madrid, 1966), Equipo Límite (1986-2003), Ampparito (Madrid, 1991), SAM3 (Elche, 1980), Fernando Sánchez Castillo (Madrid, 1970) e Ismael Teira (Boiro, 1987), teniendo en cuenta tanto los aspectos formales como conceptuales de una selección de obras vinculadas al tema que nos ocupa.

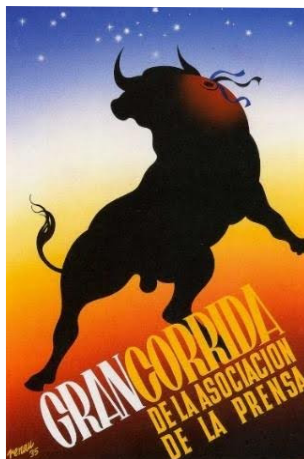
Los orígenes de la mencionada silueta, hoy erigida como icono o símbolo, se sitúan en 1954 año en el cual Bodegas Osborne realiza un encargo a la Agencia de Publicidad AZOR para promocionar su coñac “Veterano”, instalándose en 1957 la primera estructura en la carretera Madrid-Burgos a la altura de la localidad de Cabanillas de la Sierra (Madrid). El diseño está firmado por Manolo Prieto (El Puerto de Santa María, Cádiz, 1912), director creativo de la agencia anteriormente mencionada y autor multidisciplinar, también de diversas pinturas taurinas que anticipan, de alguna manera, el estilo y la morfología de la propuesta final. Dichos aspectos formales están presentes en un cartel publicitario posterior, datado en 1961, para publicitar la misma bebida alcohólica

donde el toro muestra elementos comunes con la valla pero introduciendo al menos tres tintas, generando una esquema volumétrico en la línea de sus trabajos de medallas en altorrelieve que, a su vez, beben de su cartel para la Corrida de Toros de la Beneficencia de 1952.

Cabe destacar que el boceto inicial para el Toro de Osborne sufrió algunas modificaciones durante el proceso de fabricación de la estructura metálica, sobre todo simplificaciones perceptibles en el pelaje erizado de la base de la cola o en el hueco que se dibuja entre las patas y el rabo. Algunos de estos cambios, de hecho, fueron del desagrado de Prieto tal y como manifiesta el autor al indicar que “me están dejando el toro hecho una cabra” (Rodríguez, 2009). En este sentido, se atribuyen dichos cambios a la mejora en su producción metálica, cuya distribución hoy es de un total de noventa y dos astados en España, con una mayor concentración, dada su extensión geográfica, en Andalucía (24), Castilla-La Mancha (14) y Castilla y León (14), seguida de la Comunidad Valenciana (11). Por la contra, actualmente en Cataluña, Canarias, Cantabria, Ceuta o Región de Murcia no existen Toros de Osborne.

2. El toro: logo, símbolo o icono

En 1935, Manolo Prieto participó en el concurso del cartel anunciador de la Corrida de la Prensa, al que también optó el valenciano Josep Renau (Valencia, 1907). Finalmente la obra del segundo obtuvo el primer premio, siendo para el gaditano el segundo. El cartel ganador comparte con el toro de Prieto la particularidad de que ambos acabaron siendo empleados como logotipo por una marca, en el caso del de Renau la marca de pantalones vaqueros valencia Lois. En este punto, se puede realizar un breve análisis sobre la significación del toro, presente también en la imagen de marca de Red Bull, Lamborghini o la conocida escultura de 1989 de Arturo Di Modica en Wall Street, titulada, en ocasiones, *Charging Bull* [Toro embistiendo], erigida como atracción turística.



Cartel de Josep Renau, 1935 (izquierda), y logotipo de Lois (derecha).

Fuente: <https://nocionesunidas.com/blog/disenio/los-pioneros-del-diseno-de-carteles-en-valencia/>

De acuerdo con Juan Eduardo Cirlot (1992), “en cuanto el toro ocupa la zona de comunicación entre los elementos del agua y el fuego, parece simbolizar el paso entre el cielo y la tierra” (p.444), una consideración significativa desde el punto de vista de la investigación que nos ocupa. Por lo tanto, se podría llevar a cabo una lectura del Toro de Osborne como forma universal, icono representativo del paisaje español debido a su conexión visual directa desde la carretera, pero también como símbolo, interpretado desde su contexto cultural y social próximo para ser leído correctamente, enraizado con la identidad cultural y una serie de lecturas superpuestas que lo convierten en objeto de reinterpretación, paráfrasis o apropiación en el ámbito de las prácticas artísticas contemporáneas.

Dentro del territorio español, el toro como símbolo motiva una cierta perspectiva histórica enfrentada a otro animal destacado, el león. En este sentido, “si el león había sido el símbolo del pueblo español en el XIX, el toro –con o sin el apellido Osborne– era el animal que mejor había representado política y socialmente a España en el XX y lo que iba del XXI” (González Fernández, 2022, p. 290). Incluso hay autoras que llegan a afirmar que el toro que nos ocupa nos integra y nos hace formar parte de la modernidad (Fernández Polanco, 1994)

Los cambios introducidos en la legislación española que atañe a los dispositivos publicitarios cercanos a las carreteras motivaron ciertos debates en la consideración de las vallas de Osborne, con algunas sentencias acerca de su prevalencia como marca comercial, o bien como símbolo cultural. En esta doble lectura indaga Castiñeira Palou (2006), estableciendo una motivada reflexión.

Si la valla con la silueta del Toro es publicidad de la marca Osborne, debería retirarse de las carreteras como todas las demás. Si, en cambio, como considera la STS de 30 de diciembre de 1997, “la silueta del toro ha superado su sentido publicitario inicial y se ha integrado en el paisaje, como un elemento de ambientación ajeno al mensaje propagandístico de una marca”, entonces puede permanecer junto a las carreteras, pero también debería poder ser usado por terceros ajenos a la marca (p.8)

La Ley de carreteras (L 25/1988, de 29 de julio) estableció la prohibición de realizar publicidad fuera de los tramos urbanos de las carreteras estatales que fuera visible desde la carretera. Por tal motivo, en estos años la valla duplicó su altura –la alzada el toro– para ser así más visibles en la distancia dado que debían ubicarse lejos de la calzada. La prohibición expresa con el Reglamento General de Carreteras en 1994 motivó manifestaciones a favor del Toro de Osborne, dictando finalmente el Tribunal Supremo una sentencia en 1997 a favor del mantenimiento de las vallas “por el interés estético o cultural que la colectividad ha atribuido a la esfinge del toro”. El carácter iconográfico de la silueta alcanzó tal calibre que el diseñador Alberto Corazón, que había visitado el estudio de Manolo Prieto, “se refiere a una conversación en la que el escritor Umberto Eco «creía que el toro era una iniciativa gubernamental para fijar la identidad del paisaje español»” (Aguilar Jiménez, 2015, p. 104).

3. Toros desde la barrera de la carretera

En el contexto de las reflexiones sobre las carreteras como espacios relevantes en el paisaje, surge una conexión interesante con el elemento icónico de las vías españolas que nos ocupa en este artículo. Este símbolo, visible desde muchas carreteras en la mayoría de las provincias de España, encarna la intersección entre el automóvil y el paisaje, reforzando la idea de que las carreteras no constituyen únicamente trayectos funcionales, sino también lugares cargados de significado que moldean nuestra percepción del espacio. J. Brinckerhoff Jackson (2011) subraya que las carreteras son metáforas de nuestra trayectoria vital, con un componente conmovedor al que el Toro de Osborne agrega un matiz cultural y emocional durante el viaje. Desde la ventanilla del coche, su figura negra y monumental se recorta contra el cielo o el paisaje, evocando no solo una cierta unidad en las carreteras de Estado, sino también un sentido de pertenencia y continuidad histórica. Este elemento del paisaje, aunque concebido originalmente como publicidad, trasciende su propósito comercial y se convierte en un marcador cultural que transforma el espacio vial en una experiencia visual y simbólica.

En este sentido, durante el siglo XX la proliferación de autovías y autopistas alejadas de núcleos de población y ciudades supusieron, por un lado, un encuentro más intenso con el territorio baldío en sí y la posibilidad de que este pudiera ser interpretado y percibido como paisaje; y por el otro, la ausencia de elementos diferenciadores, más allá del tipo de vegetación o el clima, que determinen las particularidades del lugar y moldeen, desde el trayecto acelerado marcado por la velocidad del automóvil, algún rasgo identificativo del contexto que atravesamos. El paisaje, como construcción cultural, requiere tanto de la existencia de una serie de componentes, digamos, naturales, como de una mirada consciente e interesada. Para Federico López Silvestre (2010) “el recorrido atento por el lugar permitiría que el diseñador se adaptase a su modo de ‘ser’. Sería ese espacio concreto el que hablaría a través de su obra que, en cada caso, en cada paisaje, sería distinta” (p.84)

Esta cuestión sensorial y experiencial también es posible desde la carretera. Volviendo a Brinckerhoff Jackson, el propio título de su ensayo *Las carreteras forman parte del paisaje* supone una auténtica declaración de intenciones. Pero habría que matizar que, en el caso que nos ocupa, el trazado actual de las vías españolas contribuye a una cierta monotonía, tan solo interrumpida por algún edificio o monumento se perciba en la lejanía o por el lugar e idioma en que figuran rotuladas las señales de localización anexas al trazado. Debido a esta situación “se pierde la identidad del trazado, puesto que, a pesar de atravesar núcleos muy diferentes entre sí, estos quedan marcados en la autovía a través de una señalización estándar, común para todos ellos” (Ruiz Fernández y Coronado Tordesillas, 2021, p.160). Esta cuestión se hace evidente en el Sistema de Señalización Turística Homologada (SISTHO) implantado en 1998 cuyo desafío consiste en sintetizar la variedad y la complejidad de España en solamente tres iconos (un paisaje, una playa y un monumento), aunque actualmente permite un abanico más amplio de

imágenes conectadas específicamente con el lugar, manteniendo el característico fondo marrón. El Toro de Osborne tampoco sería distintivo de ninguna localidad específica, más bien un icono de todo el conjunto. Es decir, “uno de los pocos ejemplos que tenemos en España de un símbolo marcario altamente notorio, con reconocimiento internacional y que sobrepasa a su legítimo propietario. Es lo que hemos denominado un ‘icono renombrado’, y para muchos es un símbolo del país” (García del Pueyo y Gómez, 2017, p.72)

El Toro de Osborne se entiende desde la carretera, la velocidad y el punto de vista del automóvil. Amplifica, de alguna manera, la conexión entre el viajero y el entorno como una suerte de recurso lúdico inserto en el paisaje, que llama a la atención y acompaña al automovilista, si el trayecto es largo, en diferentes ocasiones. Dadas las características del vano acristalado desde el que se percibe su figura, cabe destacar la teoría *Campo de Visión Descansada* (CVD) desarrollada por Ángel del Campo y Francés (1963) la cual, fundamentalmente, tiene como objetivo contribuir al deleite en relación al entorno y su estatus de paisaje. A colación de dicho campo, según Anna Majoral, “el ‘paisaje de la carretera’ debe dejar de considerarse como aquel paisaje artificial encajado en la naturaleza que adquiere su figura en la forma de servir al movimiento (...) para convertirse en el paisaje que la rodea” (2013, p. 19) Repensar las carreteras como parte activa del entorno es clave para transformar el trayecto en una experiencia visual significativa y emocionalmente enriquecedora, labor a la que contribuyen dispositivos como el que nos ocupa en el presente artículo.

4. Antecedentes del Toro de Osborne en el arte contemporáneo

Una de las motivaciones para la defensa de la conservación de las vallas del Toro de Osborne es la realidad social de su tiempo, perceptible en la aproximación a su figura que diferentes artistas plásticos y visuales llevaron a cabo. Datada un año después de la aprobación del nuevo Reglamento General de Carreteras, *El mejor regalo para una recién casada*, 1995, se presenta como una obra de Equipo Límite elocuente con el contexto de su época, lo que también podría definirse como *zeitgeist* [espíritu de la época o del tiempo]. El trabajo en equipo de sus autoras, Cari Roig y Cuqui Guillén, promueve un “universo pop, empoderado y transgresor” (Teira, 2024) que coincide ese mismo año con el de Chema Madoz, que incluye la icónica figura con una suerte de estoques clavados, cada uno de los cuales representan las cuatro flechas con aletas de una veleta, macada cada una con uno de los puntos cardinales, N, S, E y O.



Equipo Límite. El mejor regalo para una recién casada, 1995.

Fuente: <https://equipolimites.com/party-mix/>

Ambos trabajos formaron parte de la exposición *Manolo Prieto y el toro de Osborne* celebrada en 1995 en el claustro del Palacio de la Diputación Provincial de Cádiz y que, posteriormente, itineró a Sevilla y Madrid. Dicha muestra estaba integrada por un volumen destacado de obra de Manolo Prieto, con más de cuatrocientas piezas, acompañadas del trabajo de sesenta y seis artistas contemporáneos en una sección de la exposición titulada *Los artistas observan cómo una sombra transforma nuestros campos en paisaje de signos*.

A propósito de esta exposición, Ramos Romero (1995) considera que la observación del Toro de Osborne “como objeto artístico, amplía nuestra experiencia estética y modifica nuestros hábitos de percepción (...) y de esta forma nos anima a estudiarlo, como un medio icónico, dentro de la historia del arte” (p. 203) En este mismo año también se instaló una curiosa valla en la explanada del IVAM Institut Valencià d’Art Modern con motivo de la exposición *Francis Picabia. Máquinas y Españolas*.



Izquierda,
Toro de Osborne
en la explanada
del IVAM.
Foto: Califa.
Fuente:
[https://
www.elmundo.
es/elmundo
/2007/01/23/
comunicacion/
1169557115.html](https://www.elmundo.es/elmundo/2007/01/23/comunicacion/1169557115.html)

Derecha, Keith Haring, Sin título, s.f. Fuente:
<https://www.fundacionosborne.org/es/toro-gallery>

También recurriendo a la representación de la silueta, en 2022 Jordi Mollà (L'Hospitalet de Llobregat, 1968) intervino sesenta y cinco siluetas del Toro de Osborne en una acción realizada en la sede de la propia bodega de la compañía ubicada en El Puerto de Santa María (Cádiz) que conmemoraba el 65º aniversario de la instalación de la primera valla. Igualmente, es destacable la intervención de Keith Haring de una valla a menor escala del toro. Como precedente, en 2007, con motivo del 50º aniversario, la bodega invitó a intervenir el toro a diferentes personas de distintos ámbitos como Baltasar Garzón, Carmen Sevilla, Ouka Leele, Pedro Duque, Santiago Segura o Agata Ruiz de la Prada, entre otros

5. El Toro de Osborne en el siglo XXI: ironía, crítica y descontextualización

A continuación nos centramos en el análisis de una serie de prácticas artísticas cuyo sentido conceptual pivota entre la ironía, la crítica y la descontextualización. Las obras se analizan en sentido cronológico, abarcando cinco ocasiones durante trece años en que la silueta del Toro de Osborne fue objeto de investigación creativa desde el arte contemporáneo. Algunas de las producciones destacadas suponen intervenciones sobre la propia valla y otras la replican o trasladan al espacio del museo o la galería. Cabe recordar el precedente de 2009, antes mencionado, cuando las bodegas Osborne invitaron a diferentes personas del mundo de la cultura española a personalizar réplicas a menor escala del toro. La iniciativa guarda alguna similitud con la *CowParade*, exhibición de vacas de fibra de vidrio *customizadas* mostradas de manera itinerante en diversas partes del mundo, teniendo lugar la primera en Zurich, Suiza, en 1998, o la iniciativa *United Buddy Bears* llevada a cabo en Berlín en 2002. En cualquier caso, el interés de nuestro artículo se centra en componer una panorámica de obras creadas específicamente por artistas contemporáneos teniendo en cuenta de manera primordial el andamiaje conceptual en cada caso en torno a la silueta que nos ocupa. El objetivo de este análisis cualitativo es el de considerar la relevancia de la carretera, el territorio y la construcción de identidades culturales en torno al Toro de Osborne, un elemento altamente permeable a discursos políticos, sociales y artísticos que lo redefinen según los contextos.

5.1. El toro en crisis de SAM3

La obra Crisis de SAM3 funciona con la ilusión óptica de reducir la figura del toro a un novillo escuálido. Dicha acción, ejecutada sobre la propia valla, supone una crítica a las consecuencias socioculturales de su época. Al pintar de azul el perímetro convierte, de alguna manera, a la imponente figura en una suerte de “vaca flaca”, expresión española que remite a un periodo de escasez. Por lo tanto, hay que interpretar la obra en su contexto, el de la recesión económica de 2008 con profundas consecuencias sociales y estructurales. La revista francesa *Courrier International* en su número 1120, del 19

de abril de 2012 presenta esta imagen con el titular “España arruinada. El nuevo gran enfermo de Europa” [L’Espagne fauchée. Le nouveau grand malade de l’Europe”] como destaca en su artículo Morán (2013, p.2). La autora lleva a cabo, además, un recorrido por otras portadas europeas que remiten al toro abatido como elemento representativo de la economía española en esta situación de crisis.



SAM3, Crisis, 2009.

Fuente: <http://SAM3.es/painting/11.html>

La acción de SAM3 puede leerse como una metáfora de transformación o vulnerabilidad, en contraposición al significado original de fortaleza asociado al toro. El artista crea un contraste impactante que invita al espectador a reflexionar sobre identidad, cultura y los significados impuestos por los símbolos. La obra, así, se posiciona en un espacio de tensión entre lo tradicional y lo contemporáneo, subvirtiendo lo conocido para abrir un diálogo sobre cambio y reinterpretación cultural. En otras ocasiones intervino la misma valla, en otra ubicación, a partir del toro del *Guernica*, 1937, de Pablo Picasso, o una pintura manifiestamente esquelética del astado.

5.2. El burro grande de Fernando Sánchez Castillo



Fernando Sánchez Castillo, Burro grande, 2009.

Fuente: https://ayeryhoyrevista.com/el-burro-grandede-el-carpio/#google_vignette

Esta obra de Fernando Sánchez Castillo, ubicada permanentemente en la localidad de El Carpio (Córdoba), fusiona la crítica social y la ironía. La instalación está relacionada con las actividades de las Jornadas de Intervención Artística en el espacio urbano y natural de El Carpio, *Scarpia*. Inicialmente, en 2009, se instaló de modo efímero en la glorieta de Atocha dentro de las actividades de la *Noche en Blanco* de Madrid. La elección del burro ofrece múltiples lecturas, desde la voluntad de resignificar lo aparentemente sencillo hasta llegar a establecer un diálogo político. En palabras del propio artista (Ars Operandi, 2009), esa tensión se genera entre el “caballo aristocrático y militar” y el carácter popular del burro, como algo cotidiano “que representa la templanza frente a lo irracional”. En este sentido, Sánchez Castillo, afirma que “*Burro grande reflexiona sobre la animalidad de los nacionalismos*” (párr.4).

5.3. El cielo español de Ismael Teira



Ismael Teira, Cielo español, 2013.

Fuente: <https://cargocollective.com/ismaelteira/Cielo-espanol>

Cielo español parte del falso hueco de cielo azul que se recorta entre el rabo y las patas traseras del toro de Osborne. En realidad, dicho espacio no está recortado, sino pintado. Así, la obra se constituye como una representación a escala natural de dicho fragmento, con unas dimensiones de 200 x 50 cm. La pieza formó parte de la exposición *Veraneantes* (2013) en el MARCO Museo de Arte Contemporánea de Vigo donde se expuso a 270 cm. de altura, reproduciendo la misma elevación que en la valla original, circunstancia que también se dio en la instalación que tuvo lugar en la galería Luis Adelantado de Valencia con motivo de la *XVI Call 2014*. A propósito de esta última exposición:

La inclusión de sus toros, pieza a pieza, en los espacios más reducidos de una galería o los más amplios de un museo, permiten fijar la atención en aquello que se nos escapa por la velocidad del viaje o las prisas cotidianas. «Aíslo en diferentes espacios aquello que algunos han dado en llamar tabla de surf y ofrezco esa forma singular a un espectador atento». (Torres, 2009)

Otras obras posteriores vinculadas son *Casi cielo español* (2014), donde las tres partes del cielo, fragmentos de la valla del toro, se disponen inestablemente sobre caballetes de madera en varias posiciones; y *Cielo español, alba y ocaso* (2015), un díptico donde se varían los colores del cielo, sustituyendo el azul por tonalidades como el rosa y el amarillo que evocan los momentos del amanecer y el crepúsculo.

5.4. El símbolo negro de Santiago Sierra



Santiago Sierra, *The Black Symbol*, 2018. Foto de Nakamura Osamu.
Fuente: <https://www.echigo-tsumari.jp/en/art/artist/santiago-sierra/>

En 2018, con motivo de la Trienal de Arte Echigo Tsumari en Matsunoyama (Japón), Santiago Sierra presentó, en colaboración con Grupo Osborne S.A., una valla del toro en lo alto de una colina, siendo el segundo fuera de las fronteras españolas tras Parque urbano Superkilen en Copenhague, aunque existieron otros, hoy desaparecidos, como el localizado en Tepeji del Río de Ocampo, en México.

La obra se inscribe en el mismo año en que el artista presenta su trabajo *1.000 carteles negro*, *Besançon* en el Festival Bien Urbain celebrado en la mencionada localidad francesa en junio de 2018, acompañada de una publicación posterior titulada *Black posters 2008-2018*. La acción recogía los trabajos presentados en distintas ciudades durante una década, generando una oposición “a los omnipresentes mensajes publicitarios en el espacio público y esta negación del mensaje genera reacciones que favorecen el debate” (Juste Iic, s.f.) [to the omnipresent advertising messages in the public space. This negation of the message cause reactions that are conducive to debate]. El empleo de carteles totalmente negros es el eje central del proyecto. Al respecto, Moriente (2016) considera que “dichos elementos «cromáticos» son constantes en la obra de Sierra, así como las fotografías con baja resolución, que acentúan los caracteres minimalistas y de distancia objetiva y, por tanto, de cosificación con respecto del objeto/sujeto representado” (p.133).

5.5. El toro camuflado de Ampparito

Por último, en este recorrido, encontramos la obra de Ampparito, una acción llevada a cabo en 2022 ocultando pictóricamente la silueta del toro mediante una acción de camuflaje que, aunque ya se atisbó en la pieza de SAM3 en 2009, aquí se manifiesta en su máxima expresión de invisibilidad. El título remite a la porción simulada de cielo azul pintado que, en este caso, se presenta en negro, en negativo. La obra fue ejecutada por un artista anónimo sobre la valla ubicada en Trasmiras, Ourense. La propuesta tuvo repercusión en diferentes medios de España, así como en el británico *The Guardian*, que recogió declaraciones significativas del autor incógnito: “cualquier cosa que hagas con uno de estos toros va a hacer que la gente piense algo porque tienen un significado muy poderoso” [Anything you do involving one of these bulls is going to make people think something because they carry such meaning] (Jones, 2022).



Ampparito, Pintar el cielo de negro, 2022.

Fuente: <https://www.ampparito.com/#/pintar-el-cielo-de-negro/>

A modo de coda, hacemos mención a la campaña promocional del film *El Rey León*, 2019 de Jon Favreau, una acción llevada a cabo por Disney y que consistió en la colocación de una valla con la silueta del personaje Simba en las proximidades de la M40 en Madrid. Dicha campaña da buena prueba de la capacidad semiótica del Toro de Osborne que parte de un propósito artístico para verse amplificado con el tiempo hacía un indiscutible símbolo cultural, permitiendo su resonancia en diversos niveles comunicativos y contextuales.



Campaña promocional de *El Rey León*, 2019, de Disney.
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=aNbIX2EvTp0&t=1s>

6. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos realizado un recorrido objetivo por la evolución conceptual y cultural del Toro de Osborne como un símbolo que trasciende su origen publicitario para convertirse en un icono del paisaje, seña de identidad y objeto de investigación en el arte contemporáneo en España. La apropiación del Toro por parte de artistas como SAM3, Santiago Sierra o Ampparito demuestra cómo este símbolo ha sido redefinido desde la crítica social, acerca de realidades como la crisis económica o las reflexiones sobre la identidad nacional y los valores culturales. También subrayamos la importancia del contexto en la percepción del toro, tanto desde la carretera como deslocalizado en otros entornos como el acontecimiento pionero de la exposición *Los artistas observan cómo una sombra transforma nuestros campos en paisaje de signos* de 1995.

La relación entre el símbolo y el paisaje vial español refuerza la idea de las carreteras no solo como infraestructuras funcionales, sino como entornos cargados de significado cultural. La silueta del toro, visible desde el automóvil, actúa como un marcador que conecta a los viajeros con el territorio y refuerza un sentido de continuidad histórica. Promueve, además, una superposición de lecturas que lo convierte en objeto de reinterpretación, paráfrasis o apropiación en el ámbito de las prácticas artísticas contemporáneas.

Referencias

- Aguilar-Jiménez, J. (2015). *Manolo Prieto, las portadas de Novelas y Cuentos. Los procesos creativos y la producción gráfica* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. <http://hdl.handle.net/10630/12496>
- Ars Operandi. (2009, octubre 6). *El «Burro Grande» de Sánchez Castillo pacera definitivamente en El Carpio*. Disponible en: <https://arsoperandi.blogspot.com/2009/10/burro-grande-de-sanchez-castillo-pacera.html>
- Brinckerhoff Jackson, J. (2011). *Las carreteras forman parte del paisaje*. Gustavo Gili.
- Castiñeira Palou, M. T. (2006). El denominado toro de Osborne: Comentario a la SAP Sevilla, Penal, Sec. 1ª, de 31.1.2006 (MP: P. Izquierdo Martín). InDret, 360, Barcelona. Universitat Pompeu Fabra.
- Courrier International. (2012, abril 19). *Courrier International* (número 1120)
- Del Campo, Á. (1963). *Cuestiones estéticas de la carretera. La cómoda visibilidad, la perspectiva lineal, la belleza funcional y la belleza paisajista*. Ministerio de Obras Públicas.
- Fernández Polanco, A. (1994). Del mito a la estética de lo banal. En AA. VV., *Un toro negro y enorme. El Toro Osborne: marca, símbolo, tótem, imagen universal* (pp. 114-117). Madrid: Asociación Cultural España Abierta
- Fundación Manolo Prieto. (n.d.). *Obra gráfica: El Toro de Osborne*. Disponible en <https://www.fundacionmanoloprieto.org/obra-grafica/toro-de-osborne/>
- García del Pueyo, J. L., y Gómez, C. (2017). El toro de Osborne: un icono renombrado. *Harvard Deusto Business Review*, (263), 70.
- González Fernández, J. L. (2022). Toros y política en el siglo XX: Una pasión correspondida. *Historia Contemporánea*, 68, 263-293. <https://doi.org/10.1387/hc.21498>
- Jones, S. (2022, mayo 25). *Cow you see me? Spanish town's Osborne bull turns sky blue*. The Guardian. Disponible en <https://www.theguardian.com/world/2022/may/25/cow-you-see-me-spanish-town-osborne-bull-turns-sky-blue>
- Juste Ici. (s.f.). *Black Poster*. Disponible en <https://juste-ici.fr/en/blackposter/>
- López Silvestre, F. (2010). Notas para una filosofía del paisaje. En R. Pérez Moreira y F. J. López González (Coords.), *Cultura e paisaxe* (pp. 83-101). Universidade de Santiago de Compostela.
- Majoral Pelfort, A. (2013). La transformación del territorio en paisaje: Repensando la condición territorial del paisaje de la carretera. *riURB: Revista Iberoamericana de Urbanismo*, 10, 5-22. <http://hdl.handle.net/2117/85136>

- Ministerio de Cultura y Deporte de España. (2014). *Manual del Sistema de Información de Patrimonio Histórico (SISPTHO)*. <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:4352fdda-2500-4e4e-a8fb-ca9c7d4b5397/manual-sistho-2014.pdf>
- Morán, M. (2013). *Toro flaco... La imagen del toro como símbolo de la crisis de España en los medios internacionales*. Observatorio Imagen de España, Estudios - Análisis Iconográfico (OIE 9/2013).
- Ramos Romero, B. (1995). Manolo Prieto y el Toro Osborne. *Revista de Estudios Taurinos*, 3, 197-214.
- Rodríguez, S. (2009). *Busque, compare y si encuentra un libro mejor, cómprelo: Los anuncios que se quedaron en la memoria*. Electa Arte.
- Ruiz Fernández, R., y Coronado Tordesillas, J. M. (2021). Las carreteras como invariantes del paisaje. *Norba: Revista de Arte*, 41, 143-166. <https://doi.org/10.17398/2660-714X.41.143>
- Sierra, S. (2018). *Black Posters 2008-2018*. Éditions Juste Ici.
- Teira, I. (17 de mayo de 2024). *Cari Roig y Cuqui Guillén (Equipo Límite) reviven en el MuVIM su universo pop, empoderado y transgresor*. MAKMA Revista de Artes Visuales y Cultura Contemporánea. <https://www.makma.net/cari-roig-cuqui-guillen-equipo-limite-muvim/>
- Tribunal Supremo de España, Sala Tercera, de lo Contencioso-Administrativo. (1997). *Sentencia 3050/1997, de 30 de diciembre*.

Genealogía emotiva-narrativa: la valoración de la autobiografía en la expresión estética por medio del autorrelato. Escuela taller

Emotional-Narrative Genealogy: The Assessment of Autobiography in Aesthetic Expression through Self-Story. School Workshop

Claudio Cabezas González
Universidad Central de Chile
claudiocabezasg1115@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6846-1803>

Recibido: 31/03/2024
Revisado: 12/08/2024
Aceptado: 12/08/2024
Publicado: 01/01/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Cabezas González, Claudio (2025). «Genealogía emotiva-narrativa: la valoración de la autobiografía en la expresión estética por medio del autorrelato. Escuela taller», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 279-307), <https://dx.doi.org/10.17561/rte.28.8817>

Resumen

El arte y la investigación en sus procesos de elaboración y prácticas al servicio de la educación comunitaria, han sido el objeto del presente estudio. Saber del valor que tiene la práctica estética, en los cultores de diversas artes, artesanías, estudios escénicos y manifestaciones culturales materiales e inmateriales de un colectivo formativo llamado escuela taller kanelo mágico. Espacio de formación en oficios itinerante que desde el teatro

de formas animadas, en la provincia de Talagante, ubicado al poniente de Santiago de Chile, trabaja desde hace 22 años en estas experiencias personales y colectivas. Se pretendió establecer desde la memoria emotiva, un mapeo genealógico, entendido aquí como experiencias y discursos significantes que fueran la expresión de estos factores, que, en muchos casos son determinantes en la elección de carreras artísticas o en la expresión de los individuos por la práctica de ciertas actividades vinculadas con el arte y la cultura. Un hecho que es totalmente inmaterial en muchos sentidos y que actúa como complemento de la formación académica o del propio desarrollo del oficio aplicado. Elemento que tiene relevancia para la comprensión y la formulación de didácticas para la educación artística formal y comunitaria de individuos y colectivos humanos. Se da cuenta de que no se encontraron suficientes estudios en este marco interpretativo, generando así la motivación para realizar la presente investigación que tuvo como objetivo describir, interpretar y co-formular herramientas de comprensión y análisis de las expresiones estéticas desde lo que los propios individuos auto-narran.

El estudio se efectuó en el transcurso de los años 2022 al 2023. En este sentido, se triangularon los instrumentos diseñados y aplicados dando cuenta del cómo se relaciona la valoración de la memoria emotiva-creativa, contenida en el mapeo genealógico, con el mayor o menor desarrollo de las expresiones estéticas y las actividades de la creación humana en las artes y la cultura. Se desarrollaron entrevistas e instrumentos cualitativos, que posibilitaron describir e interpretar lo “autonarrado” por los sujetos partícipes de la escuela taller en la que se centró la investigación. Las principales conclusiones se plantean en la necesidad de valorar con mayor magnitud los vínculos familiares, principalmente de mujeres, madres, abuelas y luego de padres y otras en las fuentes motivadoras para el desarrollo en la primera infancia de las artes y su posterior desarrollo en la vida adulta como oficio o profesión. También de las instancias territoriales como elementos de desarrollo o no de las artes en su plano formativo y de fomento en su producción material, territorialidad vista, además, como imaginario colectivo vinculado a expresiones culturales locales y familiares de tradiciones y oficios practicados. Finalmente, en este sentido cabe destacar como hallazgo, la necesidad de indagar en la relevancia de los lenguajes artísticos como estrategia didáctica en la educación no formal en las artes y las comunidades humanas, toda vez que estas prácticas y didácticas en territorios urbano-rurales son de vital importancia para la mejor formación de creadores y creadoras desde la valoración de lo local, ya que se constituyen en un elemento disparador en los caminos de la formación de niños y jóvenes en las artes y la cultura.

Palabras clave: genealogía, memoria emotiva, autobiografía, expresión estética, autorrelato, escuela taller.

Abstract

Art and research in their elaboration processes and practices at the service of community education have been the object of this study. To know the value of aesthetic practice in the cultivators of various arts, crafts, scenic studies and material and intangible cultural manifestations of a training collective called the magical kanelo workshop school. Itinerant training space in trades that from the theater of animated forms, in the province of Talagante, located west of Santiago de Chile, has been working for 22 years in these personal and collective experiences. The aim was to establish, from emotional memory, a genealogical mapping, understood here as significant experiences and discourses that were the expression of these factors, which, in many cases, are decisive in the choice of artistic careers or in the expression of individuals through the practice of certain activities related to art and culture. A fact that is totally immaterial in many ways and that acts as a complement to academic training or the development of the applied profession itself. An element that has relevance for the understanding and formulation of didactics for formal and community artistic education of individuals and human collectives. It is realized that not enough studies were found in this interpretative framework, thus generating the motivation to carry out the present research that aimed to describe, interpret and co-formulate tools for understanding and analyzing of aesthetic expressions from what individuals themselves self-narrate.

The study was carried out over the course of the years 2018 to 2023. In this sense, the instruments designed and applied were triangulated, accounting for how the valuation of emotional-creative memory, contained in genealogical mapping, is related to the greater or lesser development of aesthetic expressions and activities of human creation in the arts and culture. Interviews and qualitative instruments were developed, which made it possible to describe and interpret what was “self-narrated” by the participating subjects of the workshop school in which the research was centered. The main conclusions are raised in the need to value with greater magnitude the family ties, mainly of women, mothers, grandmothers and then of fathers and others in the motivating sources for the development in early childhood of the arts and their subsequent development in adult life as a trade or profession. Also of the territorial instances as elements of development or not of the arts in their formative plane and of promotion in their material production, territoriality seen, moreover, as a collective imaginary linked to local and family cultural expressions of traditions and trades practiced. Finally, in this sense, it is worth highlighting as a finding, the need to investigate the relevance of artistic languages as a didactic strategy in non-formal education in the arts and human communities, since these practices and didactics in urban-rural territories are of vital importance for the better training of creators from the valuation of the local, since they constitute a triggering element in the paths of the training of children and young people in the arts and culture.

Keywords: Genealogy, Emotional memory, Autobiography, Aesthetic expression, Self-story, School workshop.

1. Introducción. Genealogía emotiva-narrativa: la valoración de la autobiografía en la expresión estética por medio del autorrelato.

La idea popular de que existe en la inspiración y en la genialidad humana, la figura de musas inspiradoras, nos hacen reflexionar sobre el papel de la propia biografía del artista-cultor sobre sus prácticas y expresiones artísticas. Se pregunta: si todo está dado por este toque divino: ¿qué valor entonces se le asigna al proceso de producción creativa de las personas? El trabajo duro de la disciplina diaria, y como se señaló, el rol de la biografía y la experiencia en este proceso de apropiación y expresión estética. Es decir, lo que está en el interior de los creadores y creadoras, de los trabajadores (as) de las artes y productores (as) de obra. Desde esta perspectiva, esta experiencia puede ser considerada como anterior a la propia formación académica, que se pudiese recibir o no para el desarrollo profesional o para un oficio de las artes en particular. Es algo que subyace al acto de la mera transmisión formal en el uso de la técnica u otra disciplina. Al respecto en *Creática y creatividad*: Callejas (2015. P4), en torno al acto de traspaso y la didáctica educativa señala que:

la verdadera genialidad de un maestro, de un profesor, de un director de escuela o de taller laboral no es inducir, enseñar desde afuera, sino re-ducir (de ahí viene la palabra educación) sacar, extraer, no añadir lo que al niño, al empleado o al obrero le falte, porque a su naturaleza no le falta nada, todo está dentro de él.

Por ello la presente investigación, desea contextualizar justamente estos mecanismos auto-productores de aprendizajes desde lo que hemos denominado el mapeo de la genealogía creativa. Esto para dar luz al papel de la memoria emotiva y la autonarrativa en la expresión de las experiencias estéticas humanas. Elemento eje para la comprensión y formulación de didácticas para la educación formal y comunitaria de individuos o colectivos humanos. Esto en base a sus experiencias de formación en los espacios de transferencia que la escuela taller kanelo mágico desarrolla permanentemente en sus instancias de trabajo en las didácticas creativas. El problema estudiado entonces se vislumbra en este sentido: en que se carece de más estudios al respecto. En ese ámbito, solo podemos destacar al momento entre ellas a dos investigaciones a nivel nacional que ilustran lo buscado por la presente pesquisa. Los estudios de Cánovas Emhart, R., & Scherman Filer, J. (2007) en *Los retos de la genealogía de la memoria en la narrativa finisecular judío-chilena*. Acta literaria. También a Garabano, S. (2000) con *Genealogía e identidad en la narrativa de Diamela Eltit y Matilde Sánchez*. Estudios que buscan evidenciar el papel de los factores identitarios y culturales genealógicos, que son de incidencia directa en la manifestación artística y cultural de las personas y sus comunidades. Se requiere, desde la fenomenología y el pensamiento crítico, la necesidad de aplicar en forma intencionada un instrumento que evalúe los factores mencionados. Se necesita entonces (como en el caso de este estudio), dar cuenta de cómo estos mecanismos desde el autorrelato permiten entender las relaciones empíricas y metodológicas de los procesos formativos y estéticos de los y las entrevistadas, presentando así evidencias y supuestos para entender la forma en que la valoración del mapeo genealógico emotivo-

creativo, mejora el entendimiento de la apropiación y expresión estética en las creaciones humanas, respecto a los procesos de génesis-acción, para con las prácticas estéticas. Al respecto en *Investigación cualitativa y subjetividad*, el investigador González Rey (2006), indica esta necesidad de la ciencia por entender lo recursivo, y la necesidad empírica del conocimiento, señalando que:

en una investigación cualitativa los procesos son recursivos y no causales, donde cada uno influye sobre el otro a través de las influencias otro sobre su cualidad. Lo que queremos enfatizar es la inseparabilidad de la teoría de la sensibilidad creciente de la ciencia ante la emergencia de nuevos territorios de lo empírico. (Rey 2006, p.131)

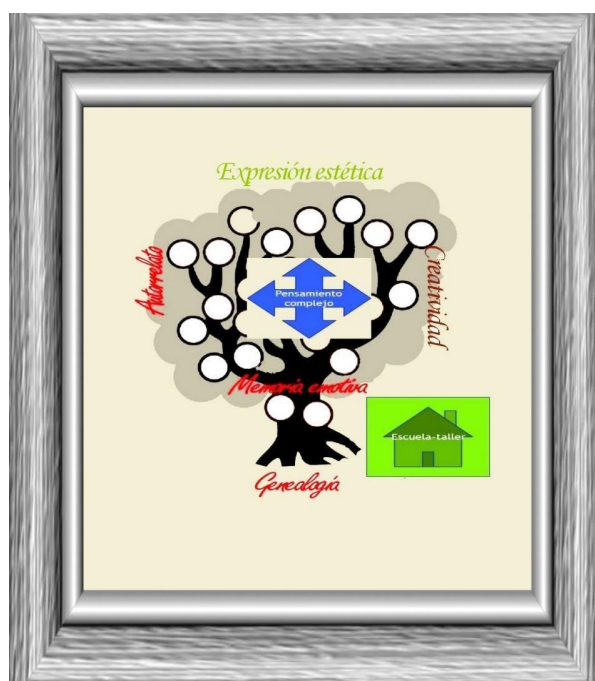
De lo anterior, se da cuenta de una brecha investigativa en tanto que: no se identifican modelos de trabajos empíricos o cuantitativos suficientes, según las fuentes consultadas, que den cuenta de estos factores específicos en la expresión de los procesos creativos de las personas, en tanto que evidencien y valoren, desde su propia genealogía, como sistemas humanos experienciales la construcción del conocimiento en torno al ejercicio del arte y la creación, además de su traspaso a las didácticas creativas en la educación. Cabe mencionar que los estudios autobiográficos, si cuentan con un nutrido recorrido que señalan mecanismos y formas de comprensión, más, no desde un enfoque genealógico-autonarrado, el cual para su comprensión se desarrolló en la investigación. Nos referimos a entidades autopoieticas, es decir auto-productoras, esto respecto a a que “todo ser humano es un ser conocedor que dispone de un sistema nervioso que opera con y en el contexto o medio”. Fernández (2007) señala que: “el acto de conocer es el de actuar en la realidad-enactuar la realidad- y participamos en éste como un acto propio de nuestra ontogenia, del ser y hacernos que nos corresponde como entidades autopoieticas, es decir auto-productoras” (p.108).

En el presente estudio, los temas de investigación se centraron en cómo la valoración de la memoria emotiva-genealógica, desde el autorrelato, incide directa e indirectamente en la expresión estética de las personas, siendo estos concomitantes a los procesos formativos formales e informales en las artes y en las prácticas materiales de artesanías y expresiones culturales materiales e inmateriales. Se buscó elaborar una investigación que le asigne a los hechos y experiencias de vida, desde la autobiografía, y aquí desde una genealogía autonarrada, que permita evidenciar y asignar un mayor valor a la expresión de estos factores de producción estética en las personas, que, en muchos casos, actúan incluso como determinantes en la elección de carreras artísticas o en la expresión de los cultores por ciertas artes, artesanías u otras experiencias estéticas, en su comunidad o territorio, como así también, para las didácticas en el aprendizaje directo o indirecto.

2. Marco Teórico o referencial.

Para efectos del presente artículo, en razón de abreviar la pesquisa referencial en su discusión bibliográfica, para su publicación, hemos sintetizado algunos de los elementos más relevantes, pudiendo ser consultada de forma completa a solicitud de los interesados.

La investigación, desde las diversas teorías actuales, primero puso su mirada desde una óptica del pensamiento complejo. En este sentido, empíricamente se indagó incorporando elementos identitarios de los participantes de esta, que en muchas ocasiones son desconocidos por el propio sujeto, toda vez que en su poca o nula importancia no se logra valorar e identificar su incidencia directa o indirecta, sobre una expresión estética en general o particular. El estado del arte al respecto nos muestra que, revisando los antecedentes académicos en la temática mencionada, no existen amplias investigaciones específicas y relevantes del tema al respecto en habla hispana o portuguesa. En el rango de los 15 años consultados, se da cuenta de una escasa pesquisa de esta específica problemática, Genealogía Narrativa como tal. Solo mencionando los estudios nacionales antes descritos de Cánovas Emhart, R. & Scherman Filer, J. (2007). Junto con Garabano, S. (2000).



Fotografía N°1. Árbol genealógico autonarrado. Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, sí es posible identificar investigaciones relativas más bien a la autobiografía, destacando algunos de estos estudios para efectos de ilustrar el campo investigativo a: Ana Jiménez Revuelta (2013) en la construcción biográfica y narrativa de la experiencia docente. También a Martínez Delgado, Manuel- Rodríguez Robles, Marcelina- González Monteagudo José (2015) con autobiografía y autorretrato. Luis Porter (2016) en autobiografía y literatura. Además de Richard Ford (2020) con flores en las grietas: Autobiografía y literatura. Junto con Keymolen - Gaxiola- Linares- Espinosa (2021) en Autorrelato de saúde em idosos no México. Finalizando por el momento con

Jiménez González, M. (2022) con Los argumentos universales distópicos, hacia una genealogía narrativa. Por otro lado, en educación el uso de relatos autobiográficos tiene una larga tradición, siendo a nivel nacional, en el ámbito de la educación superior una de las más recientes, la investigación de Dittus, R (2023) quien, en el relato autobiográfico como método educativo, aborda a la escritura autobiográfica del proceso educativo y sus mejoras. El entender como la genealogía emotiva-narrativa, desde la autobiografía de las personas (por medio del autorrelato), incide o no en la valoración de las expresiones estéticas, requiere colocar en movimiento diversas conexiones que ilustren las ideas indicadas. Por ello se necesitó entonces mostrar diversas contribuciones para evidenciar la brecha que sustentó el presente estudio, relacionando e interpretando estas aportaciones teóricas a la luz de lo que se persiguió.

Para iniciar esta discusión de conceptos y de investigaciones (que incluyen a los diversos autores citados entre otros), presentamos inicialmente una definición que en gran medida orientó la mirada de esta empresa, respecto a lo que entendemos como autobiografía. Para el autor Philippe Lejeune (1994) la autobiografía se define como: “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, en tanto que pone el acento sobre su vida individual, en particular sobre la historia de su personalidad” (p.50). Entonces de lo anterior, una de las ideas iniciales de este estudio fue la de poder mapear los factores de memorias emotivas y creativas presentes en las historias personales de los sujetos de estudio como relatos. Esto para saber cómo determinan ellos en gran medida (en la actualidad), los múltiples elementos asociados a las formas y contenidos de las expresiones estéticas en las artes desarrolladas por los sujetos de estudio en particular, junto con sus procesos didácticos. Estas memorias emotivas vistas desde la idea de un pensamiento complejo, contenidas en los relatos (auto), es decir, del cómo podemos dar con los vínculos entre los procesos creativos y las formas de vida en lo real, buscaron identificar, distinguir, e integrar, desde un hábitat o ecosistema personal, lo que la expresión estética, es respecto a lo que sostenemos como producto cultural. Al respecto en: Introducción al pensamiento complejo, Edgar Morin (2003), señala que:

desde mi punto de vista, somos co-productores del objeto que conocemos; cooperamos con el mundo exterior y es esa coproducción la que nos da la objetividad del objeto. Somos co-productores de la objetividad. Es por ello que hago de la objetividad científica no solamente un dato, sino también un producto (Morin 2023, p.99).

Estando plenamente de acuerdo con esta aseveración, se identifica y entiende desde este punto de vista, al pensamiento complejo, y a las memorias emotivas desde la vivencia y experiencia sensible como aquella información que se encuentra en nuestro sistema significativo de modo duradero, que, al ser acompañadas de emociones, ya sea en su adquisición, consolidación o recuperación de cuando se presentó, generan en nosotros aprendizajes y formas de actuar. Definición propia que a la luz del autor citado permiten entender el cómo los afectos, son el vehículo de lo que se nos incorpora como información, posibilitando entender a la educación y a las didácticas en general (en términos formales e informales), como un puente que en diversas disciplinas, fomenta la manera en que

nuestro cerebro almacena la reacción ante un estímulo (en este caso en la amígdala, que es el centro emocional del cerebro que actúa con el hipocampo).

Esto que es fisiología, es también contenido y forma. En este sentido las emociones pueden funcionar como un filtro seleccionando datos que van a ser guardados en la memoria. Se entiende que están íntimamente vinculadas con ella, y se considera que el contenido emocional de los eventos vividos influye directamente sobre el recuerdo posterior de eso experimentado. Se ejemplifica las diversas formas de memorias descritas por Gardner (2005) quien define a las memorias en categorías: Memoria a corto plazo- Memoria a largo plazo- Memoria episódica- Memoria semántica- Memoria procedimental- Memoria implícita- Memoria explícita o declarativa entre otras. Estas son para el autor, las que se identifican en la adquisición de experiencias significativas almacenadas en nuestro cerebro. Esta información que tiene su acento en mecanismos biológicos es un complemento a lo que se buscó en este estudio, dado a que la tarea estaba en esa memoria genealógica de los elementos significativos que, a nivel de dispositivos internos, mapean los contenidos de las personas dando significado y valoración a sus acciones. Se destaca que el énfasis investigativo, giró respecto a lo que se formuló como, operaciones más bien simbólicas que desde una semiótica de los discursos, y de la forma de mirar e interpretar estos, guiaron la mirada de la investigación al respecto.

En esta línea, se destaca también, como aporte a la discusión al concepto de inteligencia emocional (IE), acuñado por Goleman (1995) quien la refiere a la habilidad de entender, usar y administrar nuestras propias emociones en formas que reduzcan el estrés, ayuden a comunicar efectivamente, a empatizar con otras personas, para superar desafíos y aminorar conflictos. En ese sentido el autor sostiene que las competencias emocionales se dividen en dos categorías, “intrapersonales e interpersonales”. Las primeras se refieren a la relación que establecemos con nosotros mismos, y la segunda, a las relaciones que tenemos con los demás. Todo empieza por uno mismo. Se trata entonces de que la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos con ello y de poder manejar adecuadamente las relaciones interpersonales, pudiendo cada uno de nosotros potenciar y mejorar esa habilidad. Al respecto el autor comenta: “cada emoción ofrece una disposición definida a actuar, cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida” (p,22).

En ese sentido, esta investigación contempló estas posibilidades de adaptación y cambio por medio de la memoria afectiva, en tanto afectos y sensaciones que nos permite vivir una experiencia y significarla como válida. En este marco se vio que se debía hablar del cómo desde el autorrelato, los individuos, e incluso comunidades, mapean estas experiencias significativas a modo de memorias emotivas para realizar prácticas didácticas de expresión estética variadas, en usos y costumbres. Una forma de hacer que se va develando en base a la experiencia y al traspaso de generaciones e

individuos. En este punto se recuerda que el enfoque del estudio buscó responder al ¿cómo los propios individuos asignan valor y co-proponen formas de comprender este quehacer estético? Todo esto significó el ejercicio de hacer la pregunta relativa a la forma en que esas experiencias se fijan, mediante el autorrelato en los repertorios de acciones diarias de los individuos para el ejercicio de sus prácticas estéticas. Por ello aquí la memoria afectiva, como método de trabajo, fue un elemento de importante valor en la pesquisa, elemento temprano que aparece en el sistema de actuación creado por Konstantín Stanislavski (1936-1948-1957) que, para efectos de esta investigación, estableció un puente crucial para la comprensión de lo buscado. Sobre este método su autor señala:

es el camino por el cual el actor llega a esa emoción. Hay un recuerdo con el que trabaja, personal, viejo, emocional, y este recuerdo va accediendo a través del trabajo de todos los elementos sensoriales que lo rodeaban. La palabra, de manera de capturar lo sensorial y que esta se ligue a la emoción. De lo que se trata en el actor es de vivir una experiencia, no solo de imitarla, no simular vivir, no sugerir, no indicarla, sino vivirla (Stanislavski s.f).

Esto evidencia que, por medio de este método, se fomentan las habilidades de los sujetos en el integrar experiencias nuevas a sus marcos previos de aprendizaje, a la vez que son la expresión de lo que cada uno significa de su propia historia y experiencia en un aquí y ahora. En este caso, un procedimiento artístico para la creación de un objeto, sistema sensorial o físico mediante los lenguajes para aprendizajes en las artes. En este sentido, y en concordancia con Stanislavski, quien toma la memoria sensorial-emotiva para transformarla en rutina escénica, se cree que para generar la ficción del arte a través de las propias experiencias, se debe entender a la Genealogía Narrativa como una técnica cualitativa, que se constituye como una herramienta y estrategia de conocimiento personal y colectivo. Esta dimensión emotiva que se expresa en lo genealógico se constituyó en un punto relevante de la investigación académica, ya que se buscó conocer las formas de cómo valorar los factores genealógicos (personales y culturales), por medio de los autorrelatos que asumen una posibilidad de manifestación humana particular, sin discursos globales desde su micro mundo.

Los instrumentos de medición cualitativos, que registraron la participación de los sujetos y colaboradores, buscaron poder poner en diálogo también los aportes teóricos señalados y profundizar en este sentido en su riqueza. En esta óptica, y en relación al propio relato interno, como método de trabajo, un aporte generado por el investigador Arendt (1999) nos posibilita dimensionar la idea de relato. Al respecto el autor señala: “entonces la masa caótica de sucesos pasados emerge como un relato (story) que puede ser contado, porque tiene un comienzo y un final” (p. 41). Esto nos permitió diseñar los instrumentos de medición y preguntas en forma oral fundamentalmente, tales como cuestionarios semiestructurados, así como también, de archivos familiares entre otros medios que apoyaron la pesquisa por la memoria emotiva y lo genealógico.

En lo que concierne a la narrativa autobiográfica, y su relación con la construcción de la identidad, un concepto central planteado en esta investigación fue el mapeo

genealógico, dejando en claro en este punto, que no fue visto desde la definición tradicional que la sustenta como: “el estudio y establecimiento de la ascendencia y descendencia de una persona o familia, y que finalmente conforma su árbol genealógico”. (RAE), sino que más bien entender sus implicancias vinculares y simbólicas. En este sentido la investigación entonces puso atención a los estudios de genealogías, que han sido el resultado visible de una investigación social, que como procedimiento técnico, identifica y explica las distintas relaciones en los sistemas de parentesco y que implica un trabajo de campo, que poco a poco, desde lo sanguíneo se van entendiendo los elementos simbólicos subyacentes en sus aspectos concomitantes. Al respecto el antropólogo y psiquiatra inglés Rivers (1910) es quien señala en *El método Genealógico* (en el marco del estudio de campo) a esta ciencia como: “la ciencia auxiliar de la historia, que trata del origen y descendencia de las familias (o de un linaje) a través de una realidad documental o gráfica” (p.12). Método aplicado a los ascendientes y descendientes de un individuo que conforman su genealogía familiar, llegando en el estudio exhaustivo, a conocer en forma completa la historia de la familia de ese sujeto. Cada individuo debe asumir previamente lo que entenderá por historia familiar completa, sin embargo, dicha tarea en ocasiones es muy compleja a la hora de remontarse hasta cierto grado de ascendientes en el tiempo.

Como antes se señaló, estos procedimientos en las ciencias sociales hablan de relato autobiográfico y subjetividad a partir de la experiencia, exponiendo los resultados gráficamente en un documento denominado genealogías para tener una visión de conjunto de cada uno de los miembros ahí representados, distribuidos en generaciones y relacionados con algún tema específico, según sea el objetivo de la investigación. Esta dimensión narrativa que los pueblos y los individuos conservan de sus ancestros, que en ocasiones se remontan a muchas generaciones atrás, y a veces tocan los linderos de tiempos míticos, son obtenidos por el vehículo de la oralidad, siendo este el punto de cruce para lo buscado a lo largo de este proceso investigativo, ya que en consideración con lo anterior, el foco no persiguió la comprensión de lo genealógico en lo sanguíneo, que da un marco comprensivo de relaciones documentadas, en lo relacional de un grupo humano en cuestión (entre otras), sino más bien, desde la oralidad y el goce por la experiencia que pretendió destacar la importancia más bien del universo simbólico de esta dimensión genealógica, para entender el mundo relacional de los sujetos con sus grupos humanos de pertenencia y sus actividades en las artes, la cultura y sus producciones estéticas. Al respecto Michel. Foucault (1978), en *Microfísica del poder*, es quien propone a la genealogía (inspirado en F. Nietzsche), como una forma de hacer historia, cuya meta central es la singularidad en la que se configura la idea de dispositivos que reproducen discursos. Al respecto Foucault (1978, p.8) señala:

percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por carecer de historia, los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos, captar su retorno, pero en absoluto trazar la curva lenta de una evolución, sino reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar.

En este sentido, se indica en nuestra mirada que no sería la carga biológica la que define la genealogía, sino más bien, hacer presente la conformación de los saberes y de los discursos que trascienden los acontecimientos de los individuos. Saberes y discursos, que se configuran en la idea de dispositivos que reproducen otros discursos y también poder, fomentando la habilidad del sujeto de integrar experiencias nuevas a sus marcos previos de aprendizaje. Esta reflexión impulsó a ver entonces a la genealogía desde esta carga simbólica (más que biológica), fijando la idea de entender al autorrelato como una operación que contribuye a la interpretación, la valoración y el ajuste de procesos educativos, estéticos y didácticos.

Otro elemento de juicio que aportó un significativo impulso en la presente investigación giró en torno al pensador inglés, Williams (2006) quien, en *Verdad y veracidad*, dedica un apartado especial a explicar el uso del método genealógico, definiéndolo: “como una narrativa que intenta explicar un fenómeno cultural mediante la descripción de la manera en que este devino, o que podría haber devenido, o que puede ser imaginado deviniendo” (p, 31). Así el autor distingue entre genealogías reales y ficticias, las que claramente responden a necesidades o intereses de distinta índole. Las genealogías ficticias o imaginadas, según comenta el autor, buscan explicar un concepto, un valor, mostrando las maneras en que estos podrían haber devenido de manera simplificada al universo del individuo, apuntando así a su estado de naturaleza. Siendo las genealogías reales; las contingentes a la cultura, a la historia social y política como medio para lograr la individualización del aprendizaje y, especialmente, la construcción de la propia identidad. Por ello el autorrelato se constituyó como un elemento central en el presente estudio, pues buscó evidenciar lo que los propios sujetos expresaron del cómo; la creatividad y la expresión estética son algo que está presente en toda su actividad cultural y social la cual, además, es constitutiva de una experiencia pedagógica y de didácticas educativas propias de cada individuo o comunidad.

En este sentido, al igual que los estudios sobre resiliencia, se pueden identificar factores que son detonadores para el fomento de las artes presentes en las biografías trabajadas, y que estos procesos de expresión no son solo propios obtenidos de la formación académica formal o informal, sino que también, de dispositivos genealógicos-narrativos que los sujetos experimentan y configuran a lo largo de su vida creativa. El autorrelato entonces (es en este sentido), una herramienta clave para la comprensión, descripción y análisis de esta dimensión personal y de comunidad. Por ello la investigación se orientó al análisis narrativo, como forma de investigación cualitativa. En este punto un extraordinario soporte lo constituyeron los aportes metodológicos de los autores; Sanpieri -Collado-Lucio (2006) quienes señalan que los estudios de orden narrativos son: “un proceso en el que el investigador reconstruye la historia del individuo o la cadena de sucesos, posteriormente la narra bajo su óptica y describe, identificando categorías y temas emergentes en los datos narrativos” (p.702).

Por ello, para este estudio, la idea de dispositivo narrativo que se va configurando desde la propia develación simbólica, de las experiencias vividas por los sujetos entrevistados, hicieron entender que el mapear el cúmulo de referencias personales era

el camino correcto, siendo los instrumentos diseñados los que permitieron dimensionar lo referido por los propios sujetos en esta materia, operando como modelo-dispositivo auto explicativo, que devela los elementos, vivenciales, estéticos, experiencias psicoeducativas, y los desplazamientos a los objetos propios de creación. Como sabemos, en la investigación cualitativa se pueden incluir: historias de vida, historias orales, escritos, narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas, documentos personales o de vida, y relatos biográficos entre otros. Por ello la elección del enfoque que aquí se practicó (dada la necesidad de contar con este amplio abanico de posibilidades narrativas), fue precisamente este que se centra en lo autonarrativo. En este ámbito, un positivo complemento al proceso de trabajo fueron los aportes de la investigadora María Jesús Agra Pardiñas (2012) quien viene trabajando desde el marco de la investigación artístico-narrativa, en toda una amplia gama de formas de representación, Las escrituras del yo, que tienen en común su capacidad para filtrar, organizar y transformar la experiencia de lo personal para reconstruir un discurso de conocimiento. La autora propone además de textos o discursos verbales otras formas de representación alternativas: “extendiendo la escritura del yo a ámbitos y formas artísticas. Por ejemplo, impresiones, historias, dibujos, collages, ideas previas, bocetos, fragmentos de textos, fotomontajes, instalaciones, música, etc.” (p.38).

Por otro lado, con la investigación artística y la investigación basada en las artes se recupera la figura del artista como investigador, y en este sentido también como relator de sus propias experiencias. Por este motivo, y en relación con lo ya sostenido en la presente investigación, junto con el autorrelato como método y procedimiento de la manifestación del yo, la expresión estética fue el otro gran elemento por iluminar en los contenidos del estudio, pues se buscó en la co-construcción con los sujetos de la investigación, una metodología activa-participativa, que evidenciara sus experiencias emotivo-creativas en la configuración de los elementos de expresión en las artes, fijados en sus procesos autonarrativos, estéticos y de transmisión pedagógica por medio de didácticas propias, la mayor de las veces autogestionadas. En este punto de la investigación, se señala entonces a la expresión estética, como el ejercicio por parte del artista-cultor, individual o colectivo, que se constituye como proceso creativo para generar con ello obra, investigación, conocimiento y/o reflexión.

Para dialogar con todo lo antes transitado, Estela Ocampo (1985) es quién señala que “la expresión estética es una forma de organización de la imaginación, la sensibilidad, la capacidad expresiva en la producción de contenidos estéticos” (p.19). De esta manera la formación estética del sujeto está entonces vinculada a través de la diversidad de imágenes, performances, discursos que la sostienen, y que pueblan el cotidiano. Se da a través del cómo nos afectan y del cómo reaccionamos a ellos. En este sentido y para complementar lo anterior, el autor José Luis Pardo (1991) señala que: “tanto la acción de las imágenes (sean visuales, metafóricas, musicales...), sobre nuestras maneras de ver y vivir las cosas, como nuestras maneras de narrarlas, configuran nuestra experiencia estética” (p.18). Entonces por ello, la experiencia estética se produce en medio de esas imágenes y discursos de nuestro ejercicio diario con ellas. Nuestra experiencia estética

pareciera entonces que se constituye del conjunto de aprendizajes sensibles y conscientes de los que echamos mano (aunque sin darnos cuenta), para ver y responder a lo que nos pasa.

En el estudio de estos procesos de creación de las personas, las comunidades, y en conformidad con el enfoque de esta pesquisa evidenciamos que el investigador y los sujetos del estudio, necesitaban co-proponer (en la Investigación Acción Participativa-IAP), formas de visualizar sus procesos de creatividad y expresión estética, evidenciando con ello que los espacios de formación de las expresiones estéticas tienen también una dimensión pedagógica, pues afectan y cambian de algún modo a los que se ponen en relación con esta interfiriendo sobre la percepción, sobre el cuerpo y nuestras formas de entender lo que nos pasa. Sin embargo, la propia práctica de las expresiones estéticas no nos dice qué deberíamos hacer en forma lineal o implícita, de que formas deberíamos adoptar cerradamente (diferenciándose en algún grado de la pedagogía que tiende a hacer las cosas de una forma determinada), pues la práctica de las expresiones estéticas, serían una suerte de dispositivo simbólico/ emotivo/ referencial, que se va instalando en las personas comunes y corrientes, evidenciando que no solo es la formación académica la que define y perfila las habilidades y competencias en las experticias artísticas, si no que, en gran medida son la propia creatividad, el oficio y lo que el individuo trae y genera como experiencia artística y estética, la que se despliega en sus actividades de vida experiencial diaria.

Finalmente, el recorrido propuesto en esta investigación pretendió hilvanar-tejer no sólo un argumento válido para las pretensiones metodológicas del estudio realizado, sino que también, de ser una reflexión abierta a nuevos métodos de estudios empíricos y participativos en donde el conocimiento es complejo, rizomático y abierto a su contexto humano, social y político. Contexto además provincial chileno. En un territorio americano poblado de expresiones culturales sincréticas, que desde el sur del mundo define identidades y desafíos. También cabe señalar (como ya se mencionó), que las prácticas de las artes son un hecho totalmente inmaterial en muchos sentidos y que actúan como complemento a la formación personal y social de los individuos. Su formulación en didácticas para la educación formal o informal se entiende como una estrategia de conocimiento que aporta al autorreconocimiento identitario, a la resiliencia humana, y a enfocar los fenómenos del acontecer vital.

3. Metodología.

La investigación consistió, desde una metodología activa-participativa, el resolver dado el tema y las problemáticas establecidas, el estudio y su brecha desde un enfoque cualitativo, respecto a buscar identificar modelos de trabajo empíricos que den cuenta de factores específicos en la expresión de los procesos creativos de las personas que evidencien, desde su propia genealogía autonarrada, como sistemas humanos experienciales, la construcción de un mayor conocimiento en torno al ejercicio del arte, la creación y las didácticas educativas al respecto. Desde ello elaborar una propuesta empírica de trabajo

con los participantes de esta, ejercitando desde sus respuestas e indicaciones, acciones concretas para un modelo mapeo-referencial para su propia experiencia y ser aplicada en sus procesos de aprendizajes.

Para ello se buscó analizar y concluir con los supuestos establecidos al inicio de la presente investigación, aplicando entrevistas semiestructuradas a los sujetos de estudio divididos en tres escenarios, siendo el primero aplicado para sujetos de origen de nacimiento del territorio urbano rural seleccionado y el segundo escenario para los sujetos a vecindados al territorio en un segundo momento. Todos ellos en la actualidad con prácticas artísticas y de artesanado ejecutadas en lo local. También el tercer escenario se configuró con un familiar colaborador y una monitora del taller, aplicándose en ellos las entrevistas semiestructuradas y la de un instrumento gráfico “árbol genealógico autonarrativo”. Todo lo anterior para ser llevados a matrices auditadas a su procesamiento y análisis. En el proceso pudo darse cuenta de categorías emergentes teóricas propuestas en el desarrollo de las entrevistas, esto producto de su propia aparición como hallazgos relevantes en los análisis de las respuestas de los sujetos de estudio, categorías que fueron incluidas en las matrices abiertas y respectivas de las respuestas verbales y las propias matrices gráficas, que también fueron auditadas por pares investigadores y fueron complemento a las entrevistas.

Las fuentes fueron participantes de un taller que es un espacio educativo-artístico itinerante y comunitario que realiza formación para las artes. Espacio ubicado, como ya se señaló, en la provincia urbano-rural de Talagante al poniente de la región metropolitana de Santiago de Chile. Esta instancia es itinerante y se ha constituido en cierta forma, en el centro de los aprendizajes sensibles, y ha permitido generar experiencias estéticas consolidando diversas creaciones de las personas partícipes en ella y la comunidad en donde se sitúa. El grupo se compone de tres mujeres y tres hombres, de edades entre los 40 a 59 años, que habitan en el territorio-provincia, desarrollando en distintos momentos y tiempos, actividades relacionadas con las artes y la cultura en los espacios de la localidad. Son cultores de artes: textiles, gráficas, pictóricas, artesanado y musicales entre otras. Todas y todos con un relato narrativo de identificación con el territorio, su paisaje y habitantes. Relato local que se expresa en sus creaciones y expresiones estéticas.

Proceso de recogida de información.

Respecto a los procesos de recogida de información, se señala que el proceso de aplicación ocurrió en los meses de noviembre del año 2023 y marzo del año 2024. En relación con lo planificado cabe señalar que todo el proceso fue llevado en los plazos establecidos. La investigación se adscribió a los aspectos éticos respetados en su totalidad. La recepción de los entrevistados fue óptima. Todos se mostraron muy solícitos para con la dinámica de la investigación. Respecto a los colaboradores, el familiar entrevistado y la monitora también fueron muy solícitos en el estudio, ya que estos estaban muy motivados para entregar la información y dialogar frente a las preguntas realizadas. Todos completaron sus cartas de consentimiento informado y no se registraron elementos ajenos a la dinámica

de trabajo de la investigación. Finalmente, se compartió la información en un encuentro-zoom (taller de consenso), realizado en el mes de marzo del año 2024, con la participación de los sujetos de la investigación, con la finalidad de evaluar el proceso y reunir con ello todas las percepciones, opiniones, sugerencias y aportaciones de los involucrados en la investigación. En cuanto al análisis de los resultados, cabe destacar que las entrevistas realizadas fueron debidamente transcritas para luego vaciar la información obtenida en las correspondientes tablas de análisis, clasificadas estas por las categorías consideradas durante el estudio junto con aquellas que emergieron del ejercicio mismo de entrevistar.

4. Análisis de datos. Hacia la genealogía autonarrada.

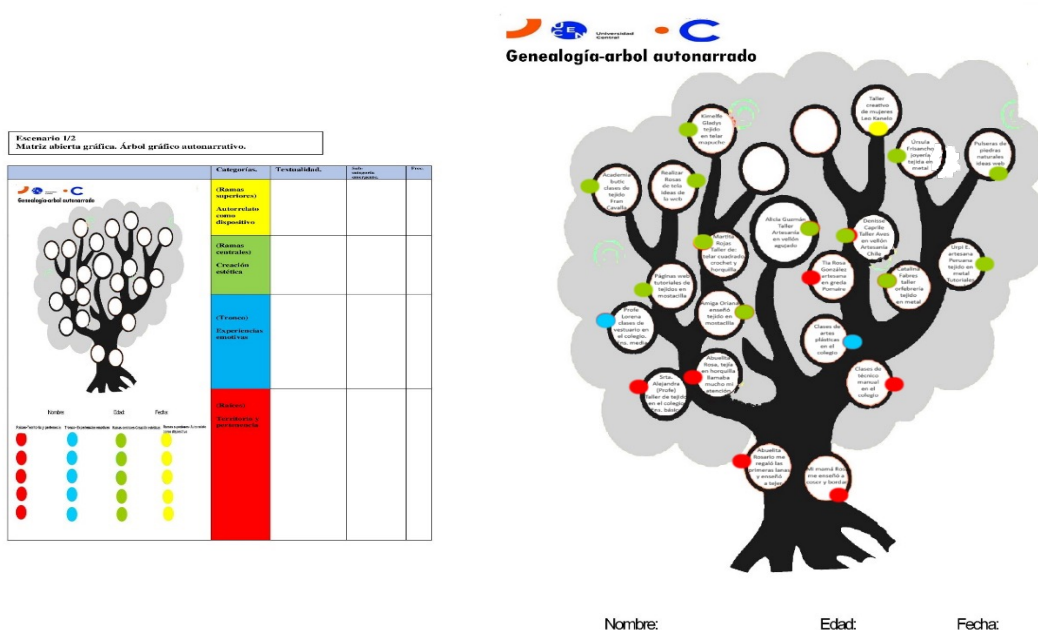
La interpretación de los datos, a nivel de descripción densa, para efectos de la propuesta eje de la presente investigación, genealógica y autonarrada en esencia, se guía como ya se señaló, desde su recorrido en la representación de los árboles graficados (genealógicos-narrativos, fotografía N°2), ya que es desde ellos como instrumento y contexto de entendimiento, es que se triangularon los resultados, siendo la matriz selectiva, la que resumió estos hallazgos en forma sintética para un mejor entendimiento. En ese sentido, la interpretación de los datos en la presente investigación, en su análisis, se enfocaron en cuatro niveles. Capas desde un sentido lineal o arbóreo, que sin embargo también pueden ser vistos desde la idea de rizoma, toda vez que su interpretación es múltiple y diversa, recorriendo en forma recursiva los datos recogidos. Por ello se han estructurado a través de cuatro niveles que componen una suerte de viaje, permitiendo transitar desde una dimensión general hasta una particular, partiendo desde las categorías propuestas por los investigadores a las emergentes en el propio proceso investigativo. Es importante destacar en este aspecto el aporte de Clifford Geertz (1989) respecto a La interpretación de las culturas, en el sentido de enunciar que esta interpretación de datos sea vista en un contexto en donde la cultura se entienda como un texto posible de lectura e interpretación, en busca del significado expreso en la lógica informal de la vida real señalando que: “la etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí” (p. 24). Esto concordante con el sentido del presente enfoque de la investigación. La descripción densa respecto a entenderla como una forma de comprender que existen en los discursos: “estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después” (p. 24).

Para la mejor comprensión del presente análisis, como ya se señaló, se sugiere entender al árbol graficado por los sujetos, desde una lógica de crecimiento arbóreo, es decir de sus raíces a las ramas finales de este árbol-persona en crecimiento, que es dinámico, múltiple y diverso, pero que conserva una lógica de capa que se superpone dinámicamente una tras otra en el tiempo y la propia dinámica de los acontecimientos, junto con las experiencias personales. Por ello, como antes se señaló, a los niveles se le asignaron un número para su mejor comprensión, siendo para estos efectos el inicio

desde el nivel más bajo del árbol, el nivel uno el que nos orienta para mejor comprender el desarrollo del ejercicio realizado.

1-Territorio y pertenencia. Esta categoría, que está en la base del árbol, fue vista desde la tradición social, familiar, y personal, que entendió al territorio y la pertenencia, como un sistema socio-ecológico que reúne a la sociedad, la comunidad donde se habita y la relación vincular personal-familiar. Esto en sus relaciones humanas, culturales y simbólicas que formaron los elementos significativos de un imaginario en proyección. Destacan desde ella, a nivel de hallazgos significativos señalados por las fuentes, la emergencia de las subcategorías de la familia como fomento para las artes, que surge puntualizando el cómo algunos de los vínculos familiares, en la primera infancia, influyeron de una forma u otra decididamente en los procesos de expresiones artísticas en los entrevistados a través de su biografía. También, a nivel de territorio, como segunda subcategoría emergente se hace referencia a lo señalado por las fuentes en tanto a oportunidades en la comunidad, que se señaló en tanto al como en el territorio se posibilitaron espacios de expresión, crecimiento y formación inicial para los entrevistados. Sobre sus procesos de creación y el lugar donde habitan, las fuentes al respecto refieren: "...queda plasmado en cada pieza que se construye, tanto la historia personal como la historia del lugar en donde uno habita o ha habitado durante toda su vida..." (SF2).

Los sujetos participantes de la escuela taller, hacen evidente que si existe gran similitud entre lo referido en el rol de la familia y la recurrencia de experiencias en torno al contacto con las artes y las actividades afines. Esto en su proyección con los años se constituyen en futuras formas de expresiones estéticas por parte de los sujetos. Este elemento es referido por las fuentes tanto pertenecientes y no al territorio.



Fotografía N°4. Árboles aplicados de genealogía autonarrada.

Esta categoría que está en la base del árbol ilustra la idea del contacto inicial de los entrevistados con las artes por acción de adultos, mayoritariamente mujeres, madres, abuelas, tías, y padres, pasando a ser un factor detonante fundamental en las futuras búsquedas personales en las artes, al respecto las fuentes señalan: "...mi padre me lleva al Municipal a escuchar un concierto".

(SM1). "Tía Maritza" (SF1). Otro factor emergente es la categoría de oportunidades en la comunidad, en tanto al como en el territorio se posibilitó espacios de expresión, crecimiento y formación inicial para los entrevistados. En el apoyo directo y material de insumos para estos fines y de espacios de expresión para las artes en el territorio. Elemento no menor considerando el territorio como un espacio rural-urbano con escaso desarrollo de instancias artísticas y culturales. En este punto, si es necesario detallar que casi todos los entrevistados se refieren claramente a las faltas de oportunidades y espacios de formación, además de la desigualdad territorial para con la ruralidad y la vida en la provincia.

Como ejemplo lo sostenido por la fuente (SF2): "...cuesta un poco salir con el arte a Santiago, ya que está muy monopolizado el tema cultural en Stgo, quizás eso como rural cuesta más..." (SF2).



Fotografía N°2. Trabajo en narración-cuentería. (SF1)
Edad: 42 años.



Fotografía N°3. Trabajo de Luthier y docencia en artes musicales. (SM1) Edad: 59 años

2-Autorrelato. Esta categoría que está en la segunda franja del árbol, tronco ramas iniciales, en una lógica ascendente, se enfocó a lo que el propio sujeto narra de sí mismo. Lo que evoca y trae por medio de este método, en este caso, de los procedimientos artísticos para la creación de un objeto o sistema sensorial, como también, la expresión física mediante los lenguajes del arte. En ese sentido el autorrelato, la enfocamos en este estudio, como un relato que se efectúa desde la propia vida del autor o sujeto entrevistado en el que muestra elementos importantes de ella. Experiencias personales significativas, logros, etc. Sobre el autorrelato como herramienta, las fuentes afirman: "...es una buena herramienta para determinar las influencias y determinantes en mi trabajo, ya que me permiten comprender, analizar y fundamentar mi quehacer..." (SM1). Destacan desde ella, a nivel de hallazgos significativos señalados por las fuentes, la emergencia de las subcategorías de referentes

artísticos, claves en las disciplinas de la música, el relato, la artesanía y otras para los entrevistados. También la subcategoría emergente de formación artística, que las fuentes señalan como determinantes para su práctica de creación y estética actuales.

Todos los sujetos participantes de la escuela taller, y en razón de entender al autorrelato como herramienta válida, hacen alusión en este punto, a varios referentes que inspiraron sus búsquedas personales en las artes y los contenidos afines. Tales como, viajes, experiencias musicales, teatrales, textos e inspiraciones colaborativas con artesanado oficiante. Lo que se constituye, principalmente, al hablar de sí mismo en tanto referentes materiales e inmateriales para el ejercicio de sus prácticas estéticas y creativas. Aquí no se observan diferencias entre quienes son o no del territorio, ya que referido al relato y autorrelato como herramienta de autoconocimiento, las fuentes señalan a esta forma de trabajo y técnica como algo sustancial para poder ser aplicada. Al respecto Philippe Lejeune (1994, p.50) nos hace referencia al método, que es definido como: “relato retrospectivo que una persona real hace de su propia existencia, en tanto que pone el acento sobre su vida individual, en particular sobre la historia de su personalidad”. Sobre el autorrelato como herramienta la fuente (SF2) señala: “...de todas maneras porque me lleva a pensar en la importancia del trabajo que realizó y que puede quedar un registro de este...” (SF2).

Por otro lado, otra subcategoría emergente, y de interesante aportación a la lectura de lo graficado, fue el ejercicio de la formación artística que los sujetos señalan (sujetos 1-2-3-4), como determinantes para su práctica de creación y estética actuales. El autorrelato aplicado a estudios en talleres y espacios formales de enseñanza, tanto como también, de experiencias sensibles con actividades artísticas. El papel que en ello ejercieron maestros y maestras en las artes, así como también, la obtención de instrumentos e insumos para el aprendizaje, marcaron las experiencias de los sujetos en el sentido de asignar a la formación artística y los referentes en este ámbito, como dinámicas fundacionales, al igual que el nivel anterior del árbol, para las futuras actividades en el tiempo y espacio que se reflejan en el autorrelato. En donde las experiencias en las artes van formando disciplinas, técnicas y oficios. Graficando lo anterior se señala lo referido por las fuentes: “clínica dictada por el canadiense Murray Schaeffer” (SM1). “Kimelfe Gladys tejido en telar Mapuche” (SF2). “Úrsula Frisancho joyería tejida en metal” (SF2) entre otras.

3- Creación estética. Esta categoría, localizada mayormente en las ramas medias-superiores, buscó identificar a la experiencia estética como la práctica de una forma de organización de la imaginación compleja. Forma de analizar y de reflexionar sobre determinados aspectos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, los cuales presentan ciertas características que los clasifican como sistemas de comportamiento diversos y complejos. A nivel de hallazgos significantes, se destaca en ese sentido la emergencia de la subcategoría de la música, el relato y la artesanía como sensibilidad estética para la creación. Todas experiencias multidisciplinarias que actuaron como disparadores en la sensibilidad estética para la creación en las distintas áreas artísticas de los entrevistados.

Como ejemplo, y sobre las creaciones propias y lo multidisciplinario, la fuente (SM2) señala: “la importancia del arte, de lo que se transmite a través del arte, de cómo se puede hacer un rescate patrimonial desde las múltiples disciplinas que existen, de cómo la expresión artística lleva a recordar emociones y situaciones...” (SM2).

En este punto los sujetos participantes del estudio también marcan referentes estéticos o de formación, como lo es el caso del nivel inferior, sumando aquí a las experiencias que han ido generando en este proceso de aprendizaje de las actividades que desarrollan y experimentan en el propio ejercicio de sus prácticas y espacios de creación. Logrando en esta práctica un importante nivel de profesionalismo evidenciado por los propios colaboradores. Al respecto el colaborador (SM3), indica que: “... altísimo nivel de calidad y profesionalismo con que encaran y preparan cada proyecto, hace que sea fascinante conocer un poco más sobre este mundo...” (SM3).

Todos los sujetos, indistintamente de su procedencia inicial en el territorio, evidencian experiencias en tanto viajes de formación, trabajo con guías validados en la música, la creación de cuentos, obras escénicas, y el haber participado o el estar participando en conciertos musicales, entre otras. Este nivel de categoría ilustra cómo los entrevistados, previa escalada de los aprendizajes y experiencias gráficas en los niveles inferiores, inician en el presente ya una trayectoria propia con las herramientas adquiridas. En ese sentido se evidencia que poco a poco se instalan desde las capacidades, habilidades y experticias acordes con las necesidades de expresión simbólicas y materiales.

Al respecto la fuente (SF3) señala: “...se agradece encontrar instancias como estas, que permitan mostrar la creación como expresión, cual sea...” (SF3). Lo que sustenta también lo sostenido por Estela Ocampo (1985) sobre la idea de entender a las artes como fuentes de sensibilidad estética, en una instalación de habilidades y capacidades, quien señala que: “...



Fotografía N°5. Trabajo docente en artes musicales. (SM2) Edad: 32 años.



Fotografía N°6. Familiar colaborador. (SM3) Edad: 42 años.



Fotografía N°8. Trabajo monitora-cofundadora taller. (SF3) Edad: 48 años..

la expresión estética es una forma de organización de la imaginación, la sensibilidad, la capacidad expresiva en la producción de contenidos estéticos” (p.19).

4-Experiencias emotivas: Esta categoría, que está en la cima del árbol, ilustra la propia búsqueda personal del entrevistado y su necesidad de auto-dialogar con sus motivaciones y elementos subyacentes. Psíquicos y colectivos en la búsqueda de la identidad de sus prácticas de las artes y personales. Antes ya se habían generado varios procesos iniciales, familiares, formativos y de actividades emprendidas. Aspectos del territorio y fuentes de referencias, más aquí se evidencia la actividad propia de la transmisión de las artes, las proyecciones en el oficio, la docencia en alguno de los casos y como este acto permite esa transmisión.



Fotografía N°7. Creación en taller. Confección de muñecos. (SF2) Edad: 42 años.

Al respecto la fuente (SF2) señala: “...la importancia del arte, de lo que se transmite a través del arte, de cómo se puede hacer un rescate patrimonial desde las múltiples disciplinas que existen, de cómo la expresión artística lleva a rememorar emociones y situaciones...” (SF2).

Aquí lo que se muestra es el actual estado de dinámicas personales de búsquedas y consolidaciones de los procesos antes adquiridos y transitados. A nivel de hallazgos significativos, destaca la emergencia de la subcategoría de autoconocimiento, enfocada al propio autocultivo de las experiencias de los entrevistados y sus mundos significativos actuales, respecto como ya se señaló, a la forma en que estos también transmiten sus conocimientos a otros. En este sentido la fuente (SM1) comenta: “...me parece que en el mundo de la creación, expresión o ejecución de cualquier tipo de arte resulta indispensable generar un vínculo inicial empático, desde las sensaciones y emociones para luego acercarse a los aspectos formales o académicos...” (sobre la enseñanza desde la memoria emotiva.) (SM1).

Los sujetos participantes del estudio hacen evidente que existen ejercicios auto-dialogantes, en tanto experiencias emotivas y reflexivas que actúan como elementos significantes en la actualidad.

En este caso el sujeto 1 no refiere elementos relativos al ejercicio propuesto, sin embargo, los sujetos 2-3-4, si lo indican en su ejercicio. Esto ejemplifica la clara exploración del autoconocimiento como categoría emergente, respecto al dar cuenta del “SÍ MISMO” en el ejercicio de reconocerse y experimentar sus posibilidades y límites en la proyección de sus quehaceres en las artes. En el caso del sujeto 2, este lo identifica con el ejercicio del autorrelato literario, el dibujo y la música, mientras que el sujeto 3 lo efectúa con las prácticas esotéricas de escuelas filosóficas y de pensamiento. En el caso del sujeto 4, esta instancia es identificada con la experiencia de su participación en la propia escuela taller, como espacio auto significativo de sus experiencias personales y artísticas.

En suma, la casi totalidad de los sujetos participantes de este ejercicio gráfico y de entrevistas personales, apuntan a sus espacios de exploración auto-dialogantes y subyacentes de la búsqueda en las artes y la creación. Siendo estos una proyección válida del potencial que cada uno presenta posteriormente en la manifestación de sus artes y ejercicios estéticos actuales. Valoración que se efectúa desde las propias emociones que son base para sus prácticas y transferencias. Esto congruente con lo señalado por Goleman (1995) respecto a la idea de cómo la memoria emotiva actúa en las personas, señalando al respecto: “cada emoción ofrece una disposición definida a actuar, cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida” (p.22). Con lo anterior, podemos concluir en este punto, desde el instrumento gráfico y de las matrices abiertas generadas que los hallazgos son coherentes en su nivel de análisis respecto a la evidencia presentada y al propio diseño que la investigación dispuso. Es ilustrativo ver el cómo este instrumento gráfico junto con las entrevistas posibilitó ordenar las diferentes experiencias en capas de análisis y desde ellas poder establecer ciertos hilos conductores desde lo diverso y múltiple, para la lectura de un “yo”, que transita en un proceso, que, desde lo inicial sensible, pasa por lo formativo a la propia expresión de una propuesta coherente a este proceso dinámico, rico en experiencias y contenidos significantes.

En ese sentido podemos hacer referencia a la idea de entender la formulación de un dispositivo simbólico autonarrado, desde las experiencias vividas en el entorno inmediato como una forma de adquirir experiencias a partir de un autorrelato que realizamos entre nosotros mismos. En nuestro mundo interno para relacionarnos con nosotros mismos o con otros. Esto concordante con Foucault (1978) sobre percibir la singularidad de los sucesos, los hechos y aprendizajes fuera de la rutina, como algo realmente significativo: “encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por carecer de historia, los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos, captar su retorno, pero en absoluto trazar la curva lenta de una evolución” (p.8).

Desde lo anterior, se indica en este punto lo que emerge desde los sujetos pertenecientes al territorio, quienes entienden a las experiencias emotivas, como una lectura válida para el autoconocimiento. Método o instancia de autorreconocimiento para comprender y dimensionar las formas de expresión en las artes, en tanto propuesta estética con resonancia en la memoria personal y colectiva. También dentro de los procesos creativos entender al autorrelato como herramienta válida para generar creación que incorpora emociones, sensaciones y herramientas de crecimiento personal. Finalmente entender al territorio como espacio de creación y poner en valor lo que en este se origina, dimensionando eso sí las dificultades que ello implica, toda vez que se suscitan dificultades de desplazamiento, centrismo cultural y de oportunidades, como de adaptación para el que se arraiga sin serlo en un inicio en el territorio. Respecto a los sujetos no pertenecientes al territorio, avocados, estos valoraron en primer lugar, como las experiencias emotivas asignan mayor valor en la propia instancia de autorreconocer el valor de sus actividades y expresiones en las artes que desarrollan. Colocar en valor sus productos, creaciones y procesos desplegados para ello. Luego desde las experiencias emotivas, entender a estos

procesos en relación directa con lo que se experimenta emocionalmente, una vivencia, un proceso interno que da frutos. Seguido de ello, también entender al autorrelato, en tercera instancia como herramienta válida para generar creación que incorpora emociones, sensaciones y herramientas de crecimiento personal.

Seguido a lo ya manifestado, se indica lo señalado por los sujetos colaboradores, en la idea de cómo el estudio y la metodología se constituyó en una forma de transformar y valorar sus historias. Evidenciar la receptividad de la mirada interna frente al qué hacer en las artes y la creación. Una mirada interna que genera, además, una forma de identidad para la construcción del ser. Como ejemplo de ello la alta frecuencia de la categoría de creación estética con la subcategoría de valoración de la expresión artística, que manifestaron lo que las fuentes señalan en frecuencia y similitud respecto a la forma de crear y mostrar estas a nivel personal o con la comunidad. Lo significativo que es este proceso para los cultores (as), como para los espectadores directos o indirectos de sus expresiones artísticas. Se destaca en ese sentido la alta frecuencia también de las categorías de autorrelato, con la subcategoría del autorrelato como metodología activa participativa, junto con la categoría de territorio y pertenencia con la subcategoría de poner en valor el territorio y la creación, ya que señalan en importancia lo que a las fuentes les significa primero, la metodología del propio relato de sí mismo en los procesos de búsquedas creativas, y luego las ventajas y desventajas de habitar el territorio y abordar un trabajo creativo desde este. También al reconocimiento de la comunidad y a las dificultades de hacer circular los productos artísticos fuera de este territorio, dada las dificultades de movilidad y accesos. Elemento que se repitió constantemente. En este punto se pueden confirmar positivamente los supuestos de la investigación, a la luz de los hallazgos que emergieron en el proceso, estos respecto a entender al territorio y a la pertenencia, como un espacio válido de creación y la de reconocimiento de otros actores y su aporte. Reconocer donde se habita y desde donde se crea.

Como antes se señaló y también fue graficado en la matriz selectiva, que reunió a los instrumentos gráficos aplicados y los escenarios previstos, surge la propuesta en consideración con las proyecciones de la presente investigación, que gira en torno a la valoración del dispositivo autonarrativo, como método de trabajo válido que pretendió esta pesquisa como base para la genealogía autonarrada, en la idea de mapear (auto) los elementos constitutivos de los individuos para entender su actual configuración estético y experiencial en las artes. Este método, a nivel de dispositivo, que es totalmente simbólico y que expresa en lo emocional, lo narrativo y lo material a la hora de generar obra, es significativo para quien lo utiliza y para quien lo enseña, respecto a que establece una ruta de trabajo múltiple y diverso que enriquece los discursos y la capacidad de entender los aspectos fenomenológicos de la propia creación humana. Desde esa perspectiva, validar a la presente investigación como método posible para futuras proyecciones y bases investigativas, desde la propia continuidad de la actual presentación, como de otras a las que esta pueda aportar. Con todo lo anterior, se puede concluir que también existieron hallazgos que refuerzan las aseveraciones referidas con anterioridad, respecto a la formulación y la propia aplicación de la investigación, que fueron identificados y

compartidos en el taller de consenso efectuado con las fuentes del estudio. Se señala que la investigación ha impactado positivamente en su desarrollo, tanto a los investigadores, como a los propios sujetos de la investigación. En definitiva, el ser conscientes del proceso vivido, dando por resultado una serie de experiencias en el propio proceso y generar claramente una valoración a las artes y a sus creadores. Al respecto la fuente (SF2) sobre el autorrelato como herramienta señala: "...contar mi historia de desde donde nace la motivación que me inspira, cómo llego a nuevas ideas, como elijo los materiales, técnicas, qué sensaciones y emociones experimento..." (SF2).

5. La propuesta. Genealogía autonarrada.

El método genealógico narrativo propuesto, mediante el dispositivo autonarrado y el árbol gráfico narrativo, es en esencia circular y posibilita modestamente el generar nuevos campos de conocimiento o aportar en alguna medida a estos, respecto a las formas de crear y producir estéticamente. También del cómo una sociedad, un territorio, pone en valor a sus cultores y cultoras y manifiesta mayor interés en sus productos y procesos creativos, esto en complemento directo a las formaciones académicas u otras especializaciones en el mundo de las artes y la educación. Además, junto con ello, en el validar metodologías cualitativas, como las microetnografías, y como en el presente caso autonarrativas, que aporten al conocimiento y a la formación de ciudadanos del futuro que posibiliten valorar y crear sus propias formas de expresión sensibles en el libre pensamiento y valores humanos. Así podemos ver las siguientes etapas de su desarrollo e implementación.

Primera etapa. Para efectos ilustrativos de este posible método de trabajo, podemos señalar un primer momento de diseño que implica la formulación de la herramienta dispositivo autonarrativo, instalando el método y la idea a nivel de método de trabajo en el individuo o comunidad, como base para la genealogía autonarrada. La idea de mapear (auto) los elementos constitutivos de los individuos para entender su actual configuración estético y experiencial en las artes. Para esbozar los aspectos de esta posible propuesta, que aporta a la investigación cualitativa de los procesos creativos, centramos entonces a la idea primero de genealogía autonarrada, como aquella que se despliega por la propia fuente en torno a su historia personal, emocional, física y simbólica. En este primer momento el entrevistado genera su propio historial de creación en base a las fuentes de inspiración, referentes, personas significativas, territorio, estéticas como también resonancias emotivas que en su mundo interno permite reconocer estos hitos para traerlos al consciente y desde el símbolo a una semiótica de nombrar lo ausente para simbolizar y cargar de contenido la experiencia.

Segunda etapa. En ese sentido y en un segundo momento, la idea de esbozar este método de trabajo, según lo observado por el investigador y en base a los hallazgos más relevantes de la investigación, vemos como la utilización de la herramienta dispositiva autonarrativa, se instala en el individuo para la valoración entonces de los aspectos simbólicos de lo que cuenta en su desarrollo artístico-estético, siendo para ello necesario en este segundo momento el mapear, con la ayuda del instrumento gráfico del árbol

autonarrativo estos aspectos, esto para que el entrevistado pueda, señalar y situar estos procesos de forma de flujograma, considerado eso sí su lógica arbórea, es decir desde un entendimiento por capas evolutivas, pero también rizomática, en cuanto múltiple y diversa desde la complejidad. Esto ya ha sido explicado con antelación. En esta etapa se instalan los contenidos en un plano visual que puede ser leído, recorrido con la vista, simbolizado, graficado, con las consideraciones de su lectura de capa y múltiple.

Tercera etapa. En esta etapa se generan los hallazgos y se señalan las posibilidades de interpretación y validación de los contenidos de quien vive la experiencia. En este momento evidenciamos según lo experimentado en el estudio, que los individuos auto-observan, analizan e reinterpretan muchas de las veces estas experiencias contenidas en las etapas. Esta etapa final, corresponde al autoanálisis y desde este las diversas posibilidades de comprensión y proyección posterior del hacer y de los procesos estéticos en las artes emprendidos por los sujetos en las diversas áreas, reconectando, y disponiendo nuevas fórmulas a la vez. Culminando con ello entonces, que todo lo obtenido pueda ser una experiencia que pone en valor lo propio y reorienta en gran medida el quehacer cotidiano en la producción artística y formativa.

Cuarta etapa. Evaluación (auto). Aportes metodológicos. En esta última etapa el sujeto participante del estudio puede autoevaluar libremente todo lo transitado, también pueden intervenir otros en ese proceso. Aquí la idea es tomar consciencia de los mecanismos muchas veces simbólicos e inconscientes de los cuales todos somos partes a la hora de crear un producto en las artes y la cultura. En esta etapa podemos volver a mirar el recorrido para proponer nuevas estrategias de entendimiento de lo autonarrado y graficado, estos para tener en forma activa los diversos caminos de entendimiento lineales, por capas o múltiples de lo que acontece en nuestros procesos creativos. El trabajo se cierra quedando también abierto a nuevas interpretaciones personales o colectivas. Junto con lo anterior, luego de este posible camino metodológico propuesto, también podemos aportar con ello a un campo abierto de posibilidad de desarrollar nuevas propuestas de educación a través del arte. Siendo esta propuesta, una que aporte a iniciativas que faciliten el desarrollo y la valoración de los espacios formales y no formales de la educación artística. De poner en valor estos espacios de talleres y oficios que se transmiten de generación a generación, siendo estos, en los territorios alejados de los centros urbanos, muchas veces una fuente oportuna de aprendizaje y transmisión. Esto para ser ocupado libremente por el propio creador (a) en sus procesos, como para ser utilizados por este u otros en la transmisión de conocimiento para fines docentes formales e informales.

6. Conclusiones.

En este punto para efectos de la presente publicación, queremos concluir señalando que el origen de esta investigación fue producto de la idea de poner en valor la creación y los procesos de las y los creadores de un mundo urbano-rural de un territorio-comunidad, que centrado en este caso, en la provincia de Talagante en Chile, es también universal. La idea

fue relacionar aspectos de la investigación para generar futuras pesquisas en el ámbito cualitativo de las expresiones humanas, en torno a la creación y la propia significación de estos procesos creativos.

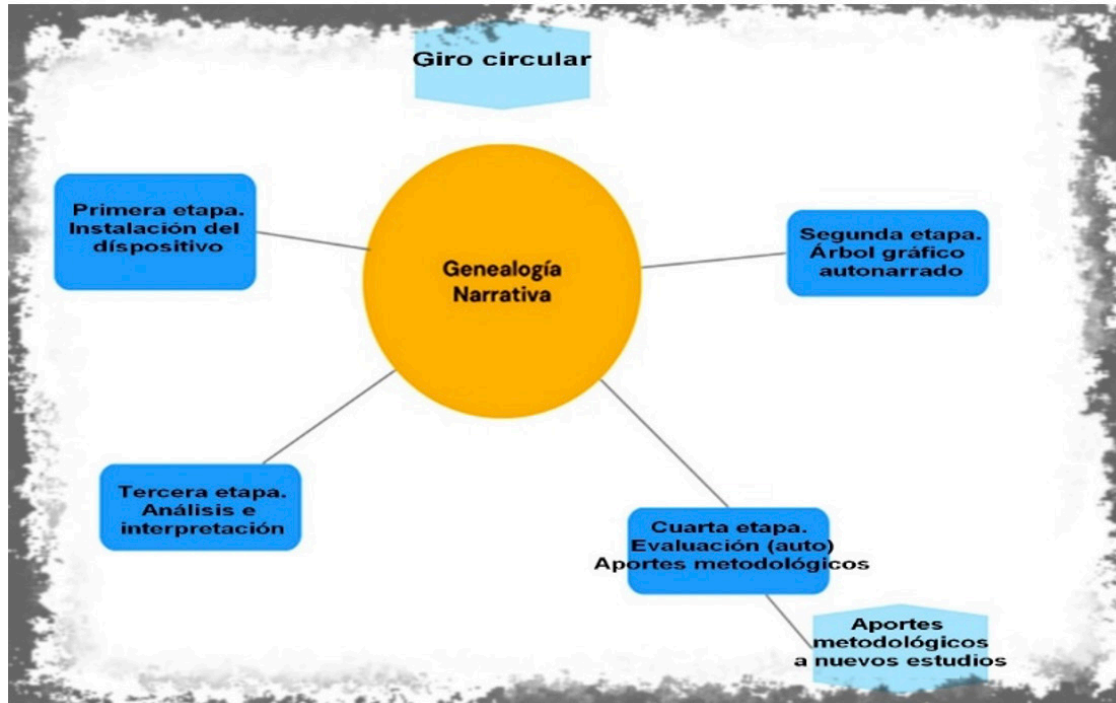


Figura 3: Esbozo de propuesta genealógica autonarrada. Fuente: elaboración propia.

La idea de pensamiento crítico, respecto a un paradigma epistemológico y de una metodología activa participativa, que co-propone nuevas formas de investigar esta materia. La forma de entender al arte como metodología educativa válida para el desarrollo afectivo, cognitivo y múltiple para el conocimiento humano y sus aprendizajes.

En este sentido, podemos concluir en qué, en gran medida los objetivos planteados y la metodología diseñada se cumplieron ampliamente, respecto a identificar estudios recientes referidos a la genealogía narrativa y autorrelato, para evidenciar la valoración de las experiencias emotivo- creativas, en la configuración de expresión de las experiencias estéticas. Objetivo que fue logrado en su totalidad, toda vez que se estudiaron y consideraron investigaciones pertinentes, en las que se constataron evidencias científicas de autores contemporáneos y clásicos, que necesariamente fueron indispensables ser considerados para la empresa abordada. Un segundo objetivo logrado fue el de describir las percepciones de los sujetos cultores (as) de la escuela taller, en su autorrelato como mapeo genealógico, para evidenciar la valoración de las experiencias emotivo-creativas, en la expresión de sus experiencias estéticas. En este punto el estudio y reflexiones anteriores, posibilitaron ampliamente describir estas percepciones y encontrar la autonarrativa que las fuentes

señalaron como relevantes y significativas para sus procesos de creación personales. Un mapeo que fue propuesto, y que como método de estudio, también validó el trabajo investigativo y sus conclusiones. Finalmente la propuesta fue probada en su efectividad, con la observación, registro y opinión de las diferentes fuentes mediante la creación de instrumentos cualitativos de entrevista y complementario validados, que dieron respuesta a esa necesidad informativa, y por consiguiente a las preguntas de investigación. En este aspecto un aporte a nuevas investigaciones y a la continuidad de esta misma, con los instrumentos diseñados, que pueden ser adecuados a espacios de formación artística formales o no formales.

Referencias

- Acuña Moenne, M. E. (2018). APUNTES PARA PENSAR EN UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA. *Revista Anales de la Universidad de Chile*, N°14, 110-123. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51141>
- Advis, I., Cáceres, E., García, F., & González, J. P. (1998). *Clásicos de la Música Popular Chilena. Volumen II 1960-1973-Raíz Folclórica* (1ª ed.). SCD-Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Agudelo Monsalve, C. (2022). Emociones, una conversación entre Filosofía, Neurociencia y Estética. *Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*, 3(2), 92.103. <https://doi.org/10.47185/27113760.v2n2.69>
- Aliaga, P., & Contreras, C. (1991). Y volvemos a Cantar [Grabación en formato Cassette de la Semana destacada en la radio Umbral (95.3) en el año 1991.]. In Cassette. Radio Umbral.
- Ammetto, F., Podjarova, E., Pérez Sánchez, A., & Castro Ortigoza, G. (2019). Aspectos de la investigación musicológica actual Compositores, formas musicales, ejecución, improvisación, arte y paisaje sonoro. Google Académico, pp. XI-165.
- Astorga, P. (2022). LAS 3 LÍNEAS DE ACCIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Fundación Atenea Mujer. <https://www.fundacionateneamujer.cl/post/las-3-l%C3%ADneas-de-acci%C3%B3n-del-ministerio-de-educaci%C3%B3n>
- Barroso, V. (2018). Notas Sobre las mujeres Compositoras Silenciadas en la música. *Revista Melibea*, Vol. 12 (Parte 1)(Publicación del Centro Interdisciplinario Estudios de las Mujeres Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo), 21-28. https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/14822/volcompleto.pdf#page=22
- Becker, G. (2011). Las mujeres en la música chilena: diálogos entrecruzados con el poder. *Trans. Revista Transcultural de Música*, N°15, 1-27.
- Biblia. *Mujer en el Espíritu*. (1960). Reina Valera.

- BibliotecadelCongresoNacionaldeChile.(n.d.).BibliotecadelCongresoNacionaldeChile.
<https://www.bcn.cl/leychile/consulta/listaresultadosimple?cadena=equidad%20de%20genero%20y%20educacion&itemsppagina=10&npagina=1>
- Bitrán Goren, Y. (2017). De la invisibilización al canon: mujeres en la academia, el rock y la sala de concierto en México en la segunda mitad del siglo XX. In *Música y mujer en Iberoamérica haciendo música desde la condición de género* (pp. 92-111). Juan Pablo González.
- Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., & Ríos Everardo, M. (2010). *Investigación feminista Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM-COLECCIÓN DEBATE Y REFLEXIÓN.
- Bravo Chiappe, G., & González Farfán, C. (2009). *Ecos del tiempo subterráneo. Las peñas en Santiago durante el régimen militar (1973-1983)*. LOM.
- Campaña por una Educación humana no sexista (Red de educación popular entre mujeres y otras instituciones que trabajan el tema, Compiler) [Documento elaborado en el marco de la campaña realizada en Junio de 1991. Auspicia la reproducción de este documento el MINEDUC]. (1991, junio). https://drive.google.com/file/d/1Hb013YOpJune-zWHJnUePd7xtOyU9fxv/view?usp=share_link
- Canales, M., Arnold, M., Vivanco, M., Gaínza, A., Cottet, P., Rodríguez, T., Ghiso, A., Asún, R., Jimenez, J., Márquez, R., Montecinos, S., & Martinic, S. (2006). *Metodología de investigación Social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Carabetta, S. (2016, Septiembre). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1, 133-156.
- Centro Interdisciplinario de Estudios de las Mujeres & Barroso, V. (2018). Voces femeninas en la trama oculta de la cultura. *Melibea*, 12, 21-28.
- COMISIÓN Por una educación con equidad de género Propuestas de acción. (2018). Biblioteca digital MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14934/propuestas-genero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Contreras Segovia, C. (2023). “VISIBILIZACIÓN DE MUJERES-MÚSICAS EN LA EDUCACIÓN: PROPUESTA EDUCATIVA QUE EMERGE DESDE LAS MUJERES- MÚSICAS DE LA PEÑA CHILE RÍE Y CANTA Y COLABORADORES EXPERTOS” [TRABAJO DE TESIS PRESENTADO EN CONFORMIDAD A LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE MAGÍSTER EN ARTE Y EDUCACIÓN]. <https://drive.google.com/file/d/1uzHmump8F7HsSUOj9uFBePQHs4nEnbua/view?usp=sharing>. Retrieved 2024, from <https://drive.google.com/file/d/1uzHmump8F7HsSUOj9uFBePQHs4nEnbua/view?usp=sharing>
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Indómita.
- Fry, M. (2020). Los movimientos sociales latinoamericanos Teorías críticas y debates sobre la formación. *Revista de Ciencias Sociales* vol. 33, n.o 47, 13-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v33i47.1>
- Galeano, E. (2003). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.

- García, M. (2012). *Canción Valiente. 1960 - 1989 Tres décadas de canto social y político en Chile*. B Grupo Zeta.
- Goldman, E. (1906). La tragedia de la emancipación de la mujer. In *La tragedia de la emancipación de la mujer* (pp. 83-94). Indómita.
- González, J. P. (Ed.). (2017). *Música y mujer en Iberoamérica haciendo música desde la condición de género*. Juan Pablo González.
- González, J. P., & Rolle, C. (2007). ESCUCHANDO EL PASADO: HACIA UNA HISTORIA SOCIAL DE LA MÚSICA POPULAR. *Revista de Historia*, 157, 34-54. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i157p31-54>
- Hernández Ascencio, D., & Angel Alvarado, R. (2022). Ideología patriarcal en la educación patriarcal: una mirada a las escuelas para hombres. *Revista electrónica de léeme*. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/21856/21577> <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.21856>
- LASTESIS, L. (2021). *Las Tesis. Antología feminista* (1ª ed.). Penguin Random House Grupo Editorial.
- Liedo, B. (2022). Juntas y revueltas: la sororidad en el feminismo contemporáneo. *Revista de Pensament i Anàlisi*, 27(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.6035/recerca.6539>.
- Mamani, A. H. (2013). Peñas, canción de protesta y transformación política en Chile (1965-1973). *Música popular em revista*, V. 1 N. 2, 121-147. <https://doi.org/10.20396/muspop.v1i2.12886>
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo* (13th ed.). Plataforma Actual.
- Merino, L., & Torres, R. (2013). *Prácticas sociales de la música en Chile, 1810-1855. El advenimiento de la modernidad en la cultura del país*. RIL editores.
- MINEDUC. (2019). resolución exenta N°179. [mineduc.cl. https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2020/06/EXP-53448.pdf](https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2020/06/EXP-53448.pdf)
- Monsalve, J. (2020). Música y feminismo: más allá de Clara Schumann y Fanny Mendelssohn, ¿quiénes son las otras? (Universidad de los Andes, Colombia, Ed.) [Clase para estudiantes de la facultad de Artes y Humanidades, dictada por la profesora Juana Monsalve, licenciada en Canto.]. In youtube. youtube. Retrieved 2023, from <https://youtu.be/wsiNTPCztoA>
- Muñoz Gaviria, D. (2018). Corrientes pedagógicas críticas. Propuestas educativas y formativas para la emancipación humana. *Kénosis*, 6, N°11, 46-67. <https://doi.org/10.47286/23461209.141>
- Pantoja Bohórquez, C. P., Orjuela Rojas, D. M., Castillo Alarcón, M. P., & Cárdenas Díaz, L. X. (2023). Deconstrucción de Masculinidades Hegemónicas desde la Acción Colectiva. *Hipatia Press*, 12(1), 25-48. <https://doi.org/10.17583/mcs.10553>
- Pañuelos en Rebeldía, Korol, C., & Zaldúa, G. (2007). *Hacia una pedagogía feminista* (1ª ed.). Editorial El Colectivo.
- Peña Saavedra, A. (2020). *Memoria y visibilidad. La casa de la mujer de Valparaíso y el devenir de un nosotras* (1ª ed.). Libros del Cardo.

- Perez Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Poblete Gómez, D. P. (2021). *Configuraciones de género en la tradición* (1st ed.). Cuarto Propio.
- Podhajcer, A., & Vega, A. (2021). Entre el “Buen Vivir” y los feminismos. Agencia y pensamiento comunitario en los grupos femeninos de música sikuri en Argentina. *Revista Argentina de Musicología*, 22(2), 189-217.
- Ramos López, P. (2003). *Feminismo y música - introducción crítica*. Narcea.
- Ramos López, P. (2010). Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música. *Revista musical chilena*, 64, 7-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000100002>
- Ramos Pardo, F. J., Martínez Martín, I., & Blanco García, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, 49, <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
- Rimbot, E. (2006). Autorrepresentación y manifiestos en la Nueva Canción y Canto Nuevo. Nueva Canción y Canto Nuevo Cátedra de Artes N° 3 (2006): 25-40 • ISSN 0718-2759 © Facultad de Artes • Pontificia Universidad Católica de Chile, Cátedra de Artes N° 3, 25-40. ISSN 0718-2759
- Rodríguez Soto, Y. (2018). *Mujeres en la música chilena. La invisibilización de un legado*. UDLA.
- Soledad Castro Lazaroff - Murga Falta y Resto, Rocío Feltrez - Sudor Marika, & Mariela Sotelo - Murgueras Independientes del Noroeste. (2019, septiembre 20). Música popular, poesía política y feminismo [Video de youtube: En el marco de las actividades integradas al ciclo de “Formación con Perspectiva de Géneros”, se realizará un conversatorio “Música popular, poesía política y feminismo”]. In Universidad Nacional de General Sarmiento [Youtube]. Buenos Aires, Argentina. <https://youtu.be/OR6MidDMT3U>
- Soler Campo, S. (2018). Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música. *ArtsEduca*, 19, 85-101. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.5>
- Soto López, S., Navarrete Martínez, M., & Bonnefoy Miralles, P. (2017, Octubre). Chile rió, cantó y luchó vida y muerte de René Largo Farías [memoria para optar al título de periodista. Categoría: crónica] [pdf, digital.]. Universidad de Chile. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_

Investigando sobre la educación superior de las artes visuales. Aspectos metodológicos para un estudio de caso

Researching Higher Education in the Visual Arts: Methodological Aspects for a Case Study

Luisa Alejandrina Pillacela-Chin

Universidad de Salamanca

id00819544@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-7653-9016>

Carmen López-San Segundo

Universidad de Salamanca

maika@usal.es

<https://orcid.org/0000-0003-0006-7769>

Recibido: 06/09/2024

Revisado: 27/12/2024

Aceptado: 10/03/2025

Publicado: 01/07/2025

Francisco J. Frutos-Esteban

Universidad de Salamanca

frutos@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-4014-8793>

Sugerencias para citar este artículo:

Pillacela-Chin, Luisa Alejandrina; López-San Segundo, Carmen y Frutos-Esteban, Francisco J. (2025). «Investigando sobre la educación superior de las artes visuales. Aspectos metodológicos para un estudio de caso», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 309-326), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9177>

Resumen

El presente artículo tiene como propósito exponer un planteamiento metodológico adecuado para el abordaje de una investigación enfocada en la educación superior de las artes visuales durante la enseñanza virtual e híbrida derivada del COVID-19. Se trata de un estudio metodológico relativo a un estudio de caso: la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca, en Ecuador. Cabe mencionar que la literatura existente

sobre la educación superior en artes visuales durante la pandemia es limitada, lo que justifica la necesidad de este estudio, por lo que la propuesta puede ser de utilidad como medio de análisis de los acaecido y la búsqueda de mejores implementaciones para situaciones futuras de educación virtual. El diseño metodológico propuesto es de cariz cualitativo; no se pretende generar mixturas con la investigación cuantitativa debido a las particularidades temporales en que se efectúa la investigación. Se enfatiza en la fiabilidad, por su sistematicidad, del enfoque cualitativo, que no es en modo alguno una forma débil de datos, sino un tipo de análisis diferente, complejo y sistemático. Fases planteadas de esta metodología son la revisión sistemática de literatura, la observación de campo, el estudio documental, la aplicación de cuestionarios de preguntas abiertas realizados a estudiantes y de entrevistas focalizadas al claustro de profesores. Se recalca que softwares como ATLAS.ti favorecen la conversión de datos cualitativos a términos de conteo. Este es un artículo de carácter descriptivo, crítico e interpretativo. Se concluye que la metodología cualitativa planteada podría ser válida para la ejecución de investigaciones como la propuesta.

Palabras clave: artes visuales, educación superior, metodología, estudio de caso, Ecuador.

Abstract

The purpose of this article is to present an appropriate methodological approach for conducting research focused on higher education in the visual arts during the virtual and hybrid teaching process resulting from COVID-19. This is a methodological study based on a case study: the Visual Arts program at the University of Cuenca, Ecuador. It is worth mentioning that the existing literature on higher education in the visual arts during the pandemic is limited, justifying the need for this study. Therefore, the proposal may be useful as a means of analyzing events and searching for better implementations for future virtual education situations. The proposed methodological design is qualitative; it is not intended to generate combinations with quantitative research due to the temporal specificities in which the research is carried out. Emphasis is placed on the reliability, due to its systematicity, of the qualitative approach, which is by no means a weak form of data, but rather a different, complex, and systematic type of analysis. The proposed phases of this methodology include a systematic literature review, field observation, documentary analysis, open-ended questionnaires administered to students, and focused interviews with faculty. It is emphasized that software such as ATLAS.ti facilitates the conversion of qualitative data into statistical terms. This article is descriptive, critical, and interpretive. It is concluded that the proposed qualitative methodology could be valid for conducting research such as the one proposed.

Keywords: Visual Arts, Higher Education, Methodology, Case Study, Ecuador.

Introducción

Se presenta aquí una propuesta metodológica para abordar, con previsible obtención de efectivos resultados, un proyecto de investigación denominado “La educación superior de las artes visuales frente al reto de la pandemia: estudio de caso”. La investigación se enfoca en el periodo de la educación virtual e híbrida propias de las restricciones de la emergencia sanitaria por COVID-19 que, entre marzo de 2020 y mayo de 2023, afectaron a la formación universitaria en Ecuador. El objetivo principal de la investigación es analizar la situación experimentada por la educación superior de las artes plásticas o visuales durante la pandemia, tomando como estudio de caso la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca, una de las más importantes del país. El sentido de este análisis se funda en la idea de que es posible obtener nuevos conocimientos válidos para la educación superior contemporánea a través del discernimiento de la realidad experimentada a causa del COVID-19.

Mediante este escrito ejercemos el papel de metodólogos, con el fin de determinar la forma más acertada de actuar. La profundización que aquí se efectúa sobre el diseño metodológico a emplear responde al precepto ético de brindar transparencia, demostrar sistematicidad en la aplicación de herramientas y en la elaboración del informe resultante (Wood y Smith, 2018). Comunicar cómo se ha acometido una investigación y el porqué de los razonamientos conducentes a adoptar una u otra perspectiva, es trascendental para la interpretación correcta de la información y la implicación crítica de investigadores y tomadores de decisiones.

La investigación que se aborda tiene un enfoque de estudio de caso, que según Simons (2011) busca la comprensión específica de un caso concreto, considerando las experiencias y evidencias validadas sobre una cuestión distintiva. Lo que se va a valorar es la adaptabilidad y el cómo se hicieron las cosas en el marco de la educación. La población de estudio (los informantes) se encuentra conformada por docentes de la carrera de Artes Visuales que vivieron esta situación anómala, y estudiantes de los grupos que estuvieron matriculados durante el confinamiento.

El estudio de caso es un procedimiento común en el campo de la investigación educativa. A través del mismo es posible observar con detalle un contexto singular. Mediante el estudio de caso se busca comprender el cómo y el porqué de un acontecimiento en un contexto particular. De este modo sale a la luz lo atípico y se ilustra lo normativo, al tiempo que es factible plantear recomendaciones y nuevos modelos (Newby, 2010). Los casos se suelen escoger por ser inusuales o porque indagar en ellos permite identificar problemáticas de interés para una investigación más amplia (Wood y Smith, 2018). Esta sería la situación del proyecto de investigación planteado, que busca conocer cómo fue la educación superior de las artes visuales durante la pandemia, un límite temporal que brinda carácter de singularidad al estudio. Considerando la escasa bibliografía existente, profundizar en esto podría tener utilidad y relevancia para instituciones de educación

universitaria a nivel global, dado que siempre se pueden hallar nexos socioeconómicos y transversalidad. A partir de los resultados obtenidos podrían surgir nuevas reflexiones o aplicaciones.

Este caso de estudio se realiza en un entorno específico, centrado y controlado. Es una investigación a pequeña escala, pero su ejecución ha requerido una notable inversión de medios y tiempo, con el fin de aportar sentido a los datos recolectados. La investigación se desarrolló dentro del grupo de investigación Cultura Académica, Patrimonio y Memoria Social (CaUSAL), de la Universidad de Salamanca (España) y se adscribe al programa de doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento (García-Peñalvo, 2014; García-Peñalvo et al., 2019).

2. Una apuesta por la metodología cualitativa

La propuesta metodológica de abordaje se acoge al enfoque cualitativo, dirigido a vislumbrar con profundidad meridiana percepciones experimentadas por estudiantes y profesorado de la institución estudio de caso. Hay que considerar que los datos resultantes de una investigación cualitativa no son, en modo alguno, una forma de datos débil (Kuckartz, 2014), ya que para su obtención se sigue un método analítico, sistemático y complejo. Este enfoque favorece la exploración de acontecimientos de alto grado de complejidad en el marco contextual que le es propio, dando como resultado idealmente el alcanzar una minuciosa y dilatada comprensión de la realidad experimentada por los involucrados.

Investigar un tema como el formulado precisa de un acercamiento metodológico que valore la subjetividad y el relativismo contextual. En este sentido, la literatura especializada subraya la pertinencia de métodos cualitativos como la etnografía o la entrevista en profundidad a la hora de adentrarse en la experiencia individual de los sujetos y captar la complejidad de su recepción. Obras como las de Misael Moya (2021), Patricia Leavy (2015) o Robin Nelson (2013), subrayan la relevancia de este enfoque en la investigación artística. Asimismo, Creswell (2018) y Stake (1995) enfatizan en la flexibilidad de esta metodología de cara a inferir fenómenos en el marco de los procesos creativos. En efecto, al poner el foco en experiencias individuales, prácticas artísticas y la interacción entre creación, educación y sociedad, los estudios cualitativos se convierten en una valiosa herramienta de examen.

De tal forma, esta investigación, opta por la vía cualitativa para dar una más amplia perspectiva del estudio de caso. La metodología cualitativa permite una profundización dinámica y arroja información lo suficientemente valiosa y precisa para discernir y establecer interpretaciones fundadas, dando lugar a una manifiesta objetividad. Sin menoscabo de lograr una comprensión completa sobre el tema de investigación, este método permite revelar no solo las problemáticas, sino también por qué son consideradas importantes por estudiantes y docentes. Es decir, ofrece cierta profundidad psicológica y emocional.

A través del punto de vista cualitativo se intenta captar la totalidad de los significados con una óptica que busca concretizar, no generalizar. Habida cuenta de que la investigación está concentrada en la subjetividad de las percepciones de las partes que participan en ella, se determina que es de corte fenomenológico, siendo, en efecto, la fenomenología la concepción filosófica más apropiada a causa de su aptitud para describir e interpretar las respuestas obtenidas de los sujetos sobre su experiencia. Ante esto se ha valorado que la finalidad de esta investigación no es tanto determinar una verdad inapelable sobre un problema, sino poner en evidencia la reconstrucción de una realidad. Hernández Sampieri et al. (2014) utilizan esta noción, “reconstruir la realidad”, como uno de los principales propósitos de la investigación cualitativa. El procedimiento es así tanto inductivo como deductivo. Lo cualitativo nos ofrece la apreciación de una subjetividad humana, y en base a la suma de muchas subjetividades se genera una más amplia y compartida. Por esto, es raro que, como conclusión, se brinden verdades absolutas o universales. A lo que se aspira, en cambio, es a la adquisición de conocimientos más profundos y novedosos (Wood y Smith, 2018).

Una razón añadida por la que se selecciona el método cualitativo es atender a las circunstancias históricas en que se realiza la investigación, la disposición de las personas que hacen parte de la muestra, y las facilidades y limitaciones de estudio sobre el terreno (Taylor y Bogdan, 2000). Considerando que se analiza un acontecimiento del pasado reciente, no es factible situarnos en el mismo escenario que existió entre los años 2020 y 2023, con la educación remota de emergencia y la híbrida vigente. En el contexto actual se ha de apelar al recuerdo de los docentes y de los estudiantes. Para el desarrollo de cuestionarios encontramos a los últimos grupos de estudiantes afectados. Aunque se intentó reunir a generaciones ya graduadas, no se logró en términos relativos. La extracción de datos se obtuvo entre 2022 y 2023. Hubo, por tanto, al menos dos cursadas de estudiantes que se licenciaron y a los que no se logró tener acceso. Se intentó hacer una reunión con una cursada y acudieron seis personas.

Es cierto que, de haberse abordado esta investigación durante el tiempo de la educación virtual propia del COVID-19, habría sido factible efectuar una verdadera observación de campo, siempre que las condiciones lo permitieran, aunque no habría sido sencillo introducirse a una clase por videoconferencia a ser testigo de su desarrollo. Quizá se habrían requerido permisos y los derechos de privacidad estarían comprometidos. Pese a todo, más allá de las limitaciones que pueda presentar el estudio, también cabe verse como una última oportunidad para realizarlo. Es, en realidad, el último instante que nos queda para intentar aprender algo de aquellos años de confinamiento. Incluso cabe decir que, para ciertos abordajes, como la Revisión Sistemática de Literatura (RSL), ahora, cuando casi todo se ha publicado alrededor del tema, es el mejor momento.

La utilización de cuestionarios de preguntas abiertas y entrevistas focalizadas también fue una elección regida por un factor temporal. Como evidenció la RSL, la vigencia de trabajos relativos a la pandemia va decreciendo. Por tanto, es preciso apresurarse en la

recogida de datos y aportar resultados para darlos a conocer a la comunidad científica, al menos en un contexto de postpandemia, cuando pueden tener mayor repercusión.

A lo largo de la investigación se utilizarán las siguientes herramientas:

Tabla 1. Herramientas a utilizar.

HERRAMIENTAS	
ATLAS.ti.	Software para el análisis de datos cualitativos
Tableau, Canva, InDesign, Excel, Word	Softwares para realizar gráficos. Es conveniente representar gráficamente los datos. En esta tesis se reflejarán por medio de Figuras y Tablas.
Mendeley	Gestor de información bibliográfica
Scopus, WoS, ProQuest, repositorio institucional Gredos, entre otras...	Bases de datos de suscripción de la Universidad de Salamanca
Dialnet, Google Scholar, ERIH, entre otras...	Bases de datos en abierto
ZOOM, teléfono con grabadora y cámara digital	Herramientas para la recolección de datos cualitativos
Computadora y disco duro externo	Herramienta para el procesamiento y escritura de la tesis doctoral

3. Diversidad de métodos

Esta investigación ha tratado de documentarse de modo amplio, con fuentes clave de evidencia como la RSL inicial, mediante el método PRISMA; la observación de las instalaciones, con registro en bitácora; las comunicaciones personales con personal administrativo y profesorado; la revisión de documentación: informes, extractos de archivo, oficios de cariz burocrático y programas de asignaturas (syllabus); además de los cuestionarios de preguntas abiertas aplicados a los estudiantes y las entrevistas focalizadas y en profundidad al claustro docente, ambos dirigidos a contestar a las preguntas directrices del proyecto de investigación.

De tal modo, se utilizaron múltiples herramientas dentro del ámbito de lo cualitativo, combinadas con el propósito de ofrecer una visión holística del tema. Es así que, en cierto sentido, podríamos denominar a nuestra metodología cualitativa como combinatoria, en tanto se entremezclan distintos medios de recolección. En efecto, los hallazgos obtenidos por tan diferentes vías permiten hacer una triangulación de datos de mayor fiabilidad y validez, en tanto el contraste de perspectivas facilita una visión más robusta del fenómeno estudiado.

Tabla 2. Metodologías utilizadas.

DIVERSIDAD DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN		Método PRISMA	Cuestionario	Entrevista	Comunicación personal	Observación de las instalaciones	Revisión documental
Estudio aproximativo	<i>Revisión sistemática de literatura</i>	x					
	<i>Análisis histórico-contextual</i>				x	x	x
Estudio central	<i>Investigación del estudio de caso</i>		x	x			

3.1 Estudio aproximativo

3.1.1. Revisión Sistemática de Literatura (RSL)

En la fase inicial se realizó una RSL con el fin de analizar las investigaciones en torno a la educación universitaria de las artes visuales en el contexto del COVID-19, de forma que fuera posible conocer cuáles fueron los conceptos más relevantes alrededor del tema. Hay que mencionar que la RSL funciona como un meta-nivel, y contiene su propia metodología, con criterios de búsqueda, sistema de filtrado y tipo de análisis de datos. Estos son detalles que sirven para valorar su validez (Wood y Smith, 2018). Se exploraron las bases de datos Dialnet, ERIC, Scopus, Proquest y Google Scholar, entre los años 2020 y 2024, a partir de estos descriptores: artes visuales; COVID/pandemia; universidad/educación superior. Se obtuvieron un total de 36 textos. Las categorías emergentes destacadas fueron: afecciones emocionales de estudiantes y docentes, pros y contras de la enseñanza remota de emergencia de las artes visuales, la idea de que la instrucción técnica de las disciplinas artísticas es poco transferible a la educación online, estrategias formativas en casos particulares de asignaturas prácticas y teóricas, experiencias en proyectos de investigación y de aprendizaje-servicio, y las posibilidades de la virtualidad para la cooperación docente internacional.

Los resultados de esta RSL sirven para asentar un actualizado estado de la cuestión o marco teórico y son valiosos para profundizar de manera formal en un análisis inferencial, además de permitir, de cara a la construcción de los instrumentos, hacer un enfoque a ciertos aspectos concretos a investigador (Kitchenham y Charters, 2007; García-Peñalvo, 2022).

3.1.2. El análisis histórico-contextual

El análisis histórico-contextual del estudio de caso se efectuó porque podría ser determinante para la interpretación de datos. Era preciso dar a conocer el escenario en el que se desarrollaron los eventos y se tomaron decisiones, sobre todo durante la formación híbrida o semipresencial. Lograr un análisis más profundo pasa por comprender no solo la realidad simbólica de los estudiantes y docentes, sino también su contexto institucional, socioeconómico y cultural referencial, así como el momento histórico.

Se levantó información de la carrera de Artes Visuales a través de una indagación basada en comunicaciones personales con el profesorado y el personal administrativo de la Facultad. El análisis histórico-contextual se abordó desde distintos frentes. Se recabaron datos de conversaciones, se hicieron observaciones de campo, se accedió a documentos tales como informes técnicos, actas de consejos e informes de seguimiento a graduados. Los programas de las asignaturas de la carrera en los años del COVID-19 se analizaron para advertir las modificaciones efectuadas tras el estallido de la pandemia. Por su parte, la observación de campo se llevó a cabo con una bitácora, realizando anotaciones sobre las aulas, el instrumental y disposición de elementos. Se adoptó un enfoque etnográfico de observación. Aún se pueden apreciar evidencias, como carteles en las puertas de cada aula que indican la capacidad de alumnos permitida en relación al espacio.

3.2 El estudio central

El estudio aproximativo facilita concretar una serie de áreas a explorar. Al tiempo, ayuda a plantear las preguntas de los instrumentos. El abordaje del estudio central se realiza mediante la identificación de cinco áreas principales. A la determinación de estas áreas principales se llegó por inducción y deducción a partir del estudio aproximativo. En efecto, el origen de las áreas de investigación surge de la RSL (inducción), pero la observación y las vivencias del analista durante la pandemia también dio lugar a cierta toma de dirección o enfoque a priori (deducción).

Las áreas de exploración son las siguientes:

1. Proceso de enseñanza-aprendizaje
2. Factores emocionales-motivacionales
3. Situación de las materias prácticas
4. Situación de las materias teóricas
5. Consecuencias educativas

Cada área es trabajada de manera concreta como apartado dentro del proyecto de investigación porque cada área responde a un propósito determinado. Asimismo, se contempla que cada área tenga su propio análisis. Como se puede ver en la Tabla 3, las preguntas de investigación y los objetivos del proyecto de investigación se vinculan estrechamente con cada área.

Tabla 3. Relación entre áreas de exploración, pregunta de investigación y objetivos.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS ARTES VISUALES FRENTE AL RETO DE LA PANDEMIA: ESTUDIO DE CASO		
Área de exploración	Pregunta de investigación	Objetivo
Proceso de enseñanza-aprendizaje	¿Cómo se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca durante la enseñanza virtual e híbrida propias del periodo de pandemia?	Conocer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca durante el COVID-19.
Factores emocionales-motivacionales	¿Qué factores emocionales-motivacionales se desarrollaron en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca durante la enseñanza virtual e híbrida propias del periodo de pandemia?	Conocer qué factores emocionales-motivacionales se desarrollaron en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca durante la enseñanza virtual e híbrida propias del periodo de pandemia.
Situación de las materias prácticas	¿Qué situación se experimentó con las materias prácticas en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca durante la enseñanza virtual e híbrida propias del periodo de pandemia?	Conocer qué situación se experimentó con las materias prácticas en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca durante la enseñanza virtual e híbrida propias del periodo de pandemia.
Situación de las materias teóricas	¿Qué situación se experimentó con las materias teóricas en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca durante la enseñanza virtual e híbrida propias del periodo de pandemia?	Conocer qué situación se experimentó con las materias teóricas en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca durante la enseñanza virtual e híbrida propias del periodo de pandemia.
Consecuencias educativas	¿Qué consecuencias educativas emergen, tras la enseñanza virtual e híbrida propias del periodo de pandemia, en el estudiantado y profesorado de la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca?	Conocer qué consecuencias educativas emergen, tras la enseñanza virtual e híbrida propias del periodo de pandemia, en el estudiantado y profesorado de la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca.

La selección de participantes se definió por muestreo intencional. Se determinó que la muestra estaría compuesta por los estudiantes que aún estaban escolarizados en la Facultad de Artes y habían vivido la educación a distancia e híbrida propia de la pandemia. Igualmente, los docentes de la carrera de Artes Visuales se limitaron a aquellos que fueron profesores durante los años del COVID-19.

El número de estudiantes inspeccionados fue de 59. A todos se solicitó rellenar un cuestionario de preguntas de respuesta abierta. Al momento de la aplicación del cuestionario se encontraban en séptimo y noveno grado de carrera durante el ciclo septiembre 2022- febrero de 2023. También se aplicó el cuestionario a un grupo pequeño que había egresado en febrero de 2022 (6 personas). La edad de los informantes oscilaba entre 22 y 25 años.

Los docentes de la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca fueron entrevistados con apoyo de una guía. El tipo de entrevista fue focalizada y estructurada. Se recabaron 15 entrevistas de persona a persona. Consta de interrogaciones abiertas que guardan una relación estrecha con las consultas del cuestionario suministrado a los estudiantes. Se trata de un planteamiento especular que busca generar contraste y una mejor triangulación entre lo percibido por estudiantes y docentes.

La media de edad del profesorado giraba en torno a los 40 años, siendo mínima la cantidad de docentes en la treintena. Todos contaban con más de diez años de experiencia. El más alto grado académico de la mayoría de la planta profesoral es título de maestría, si bien hay dos educadores con título de doctorado. Se dividen en docentes de materias prácticas y teóricas.

Las preguntas a los docentes se centraban en su papel como educadores. El cuestionario a los estudiantes se enfocó en su rol como educandos. Tanto el cuestionario como la entrevista se plantearon con bastante apertura porque la idea era recabar la mayor información sobre concepciones personales, opiniones y la apropiación de la problemática existente, de forma que se pudiera obtener una dimensión amplia del asunto.

Cuestionario y entrevistas fueron instrumentos diseñados para una recolección de información cualitativa válida. Esta validación se hizo por el sistema de comité de expertos con ayuda de grupos de investigación integrados por doctores que usualmente trabajan en proyectos de corte cualitativo. Estos analizaron y juzgaron la coherencia de los ítems y su contribución potencial a la investigación propuesta. Validar el instrumento es importante, porque permite dirimir en qué grado puede cumplir con el fin indagatorio por el cual se propone (Urrutia et al., 2014, p. 548), pero hay que subrayar que, a la hora de determinar la calidad de la investigación, no es lo más trascendental. Antes rige la profundidad de las inferencias.

Se procuró huir de sesgos y se intentó que cada cuestión ofreciera una potencial respuesta medible, graduable, ajustada al contexto y reveladora para la investigación (Wood y Smith, 2018, p. 106). Se propició también cierto valor metatextual o meta-nivel, bajo la premisa de que las posibles respuestas podrían determinar patrones comparables o similitudes, dentro de cada grupo o categoría de interrogantes, y así mejorar el nivel de fiabilidad.

El cuestionario se validó a través del juicio de expertos quienes, contando con gran bagaje en temas de educación y arte, tuvieron a bien aplicar sobre el mismo un instrumento de evaluación basado en la escala Likert (Inadecuado=1, Poco adecuado=2, Adecuado=3, Muy adecuado=4). Se valoró el cuestionario sobre estos ítems: valor general – calidad – estética del formato – validez – claridad de las preguntas. Los expertos fueron profesores con grado de doctor. Se hicieron ajustes de acuerdo a sus observaciones y, para obtener una noción de fiabilidad, se aplicó una prueba piloto a un grupo de 5 estudiantes de la población seleccionada. Se estimó un nivel de magnitud alto de confiabilidad del instrumento. Tras todo ello se aplicó al resto de la muestra.

El guion de la entrevista a los docentes se validó con la técnica Delphi (Gil-Gómez y Pascual-Ezama, 2012). Se contó con un grupo de expertos que aportaron su visión individual y llegaron a un consenso general (Aguilar y Barroso, 2015, p. 80; Urrutia et

al., 2014, p. 552). Los expertos contaban con gran conocimiento y experiencia sobre la temática. El panel expresó la necesidad de ajustes que fueron realizados hasta dar por válido el instrumento, en una segunda revisión, con alto grado de fiabilidad.

Todos los participantes recibieron notificación sobre el objetivo de la investigación y acerca de su derecho a dejar de contestar ante cualquier eventualidad, así como sobre la confidencialidad y garantía de anonimato que tendrían sus respuestas, a todo lo cual dieron su consentimiento (Sierra Caballero, 2019, p. 349). Para las secciones de análisis, de cara a la confidencialidad, se sustituyó el nombre de los informantes por códigos (iniciales y números). En las entrevistas se pidió permiso a los informantes para realizar grabaciones, ya fuera por medio de la grabadora digital o por videoconferencia. Las grabaciones permitieron recoger citas literales, que por su elocuencia pueden ser muy valiosas. Siguiendo las recomendaciones de Wood y Smith (2018, p. 98), una vez las grabaciones fueron transcritas, se eliminaron.

La ejecución del proyecto de investigación se realizó bajo la consideración de una adecuada práctica deontológica. El estudio se ajusta a las normas éticas propias de la metodología cualitativa y se acoge al código ético de investigación en educación de BERA (British Educational Research Association)¹.

3.2.1 El cuestionario de preguntas abiertas

El cuestionario es a menudo utilizado en estudios del área de la educación (Aguilar y Barroso, 2015, p. 77). Se trata de un instrumento que facilita la normalización del procedimiento de recolección de datos de forma rápida y nutrida (Albert, 2007, p.115).

Para esta investigación se propuso un cuestionario de preguntas de respuesta abierta donde los estudiantes responderían con sus propias palabras y expresándose libremente. Se trató de un proceso estandarizado. El cuestionario constó de 26 ítems.

Con respecto al procedimiento, los cuestionarios se entregaron a los dos grupos paralelos de séptimo y noveno (4 grupos en total), en horario de mañana. La aplicación se llevó a cabo de manera presencial, en las aulas de la Facultad de Artes, solicitando permiso al docente. Fueron rellenados en un ambiente relajado y sin interrupciones significativas. Se contestó a dudas puntuales acerca del contenido. La duración fue de aproximadamente una hora. Las respuestas escritas fueron escuetas, generalmente dos o tres líneas por ítem. El sistema resultó útil para abarcar a una gran cantidad de informantes y acumular un conocimiento del tema más directo.

3.2.2 La entrevista focalizada

Para indagar en la percepción de los docentes se utilizó el sistema de la entrevista focalizada y estructurada, definida como aquella en la cual se despliega una batería de preguntas dirigidas a un foco predeterminado de interés. El método de la entrevista se

1 <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/resources-for-researchers>

escogió también por su carácter personal, de conversación cara a cara. La orientación se concreta en la temática por la que se ha seleccionado la muestra: sin duda la experiencia del profesorado envuelto en una situación tan específica como la enseñanza durante el COVID-19 podría brindarnos una visión completa sobre lo acontecido. Idealmente, las respuestas ofrecerían gran cantidad de datos e información específica (Keats, 1992), lo cual es conveniente porque la muestra es relativamente pequeña. Se consideró que esto debía compensarse con un mayor grado de profundización y una vívida comunicación interpersonal.

La entrevista estructurada (también llamada formal o estandarizada) tiene la ventaja de la sistematización con que se aplica, lo que facilita la clasificación y análisis de los datos (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 163). A través de esta técnica se puede profundizar en el pensamiento y el sentimiento de los informantes, en ocasiones contradictorios. Además de datos puros, se recibieron nociones catalogables como percepciones subjetivas, opiniones, y a veces anticipaciones experimentadas (Fiske et al., 1998, p. 216). Se intentó tener en cuenta factores situacionales kinésicos, prosódicos o proxémicos, como expresiones corporales y gestos, interacción en el espacio, así como de connotación verbal o inflexiones del habla, atendiendo a que esto pudiera revelar significados un poco más ocultos (Sierra Caballero, 2019, p. 310).

Algunas preguntas están muy dirigidas a profundizar en un problema. Esta es una característica de la entrevista focalizada. Hay algo de redundante en los tópicos con la idea de ahondar en determinados asuntos desde distintas perspectivas. El conjunto de respuestas ayuda a constatar hipótesis, revelar datos y hacer deducciones. En la medida que las respuestas no están previstas, es posible obtener diversidad y generar inferencias relevantes. Esta técnica es más exploratoria que el cuestionario de preguntas abiertas. Contempla apertura a la espontaneidad, incluso tratándose de una entrevista focalizada. El entrevistado puede expresarse de acuerdo a lo que para él tiene mayor significación, de forma que desvela sus sentimientos y pensamientos, aunque situándolos en un marco contextual dirigido (Fiske et al., 1998, p. 223).

En la entrevista se siguió una guía estructurada en áreas temáticas. En comparación con el cuestionario dedicado a los estudiantes, fue una entrevista compuesta por preguntas con cierto grado de correspondencia especular con el mismo, a la busca de contrastar y triangular mejor los resultados en la fase de análisis. Además, es una forma de trabajar que favorece generar una comparativa más directa y correlativa entre las percepciones brindadas por los informantes (Wood y Smith, 2018, p. 96). Por otro lado, un aspecto complejo fue distinguir entre profesores de materias prácticas y teóricas. En la guía hay un apartado expresamente dedicado a interrogar a uno y otro grupo de forma bien diferenciada.

Las entrevistas fueron concertadas con los docentes de acuerdo a su disponibilidad y se realizaron de manera presencial y virtual, dependiendo de cada caso. Su duración fue de entre una hora y una hora y media. Fueron grabadas con el consentimiento expreso del interlocutor mediante grabadora digital o la aplicación de grabación del sistema de videoconferencia.

Durante las entrevistas se procuró tomar una actitud neutral y evitar inclinar al informante a un determinado tipo de respuesta con el lenguaje corporal o gestos. La interacción por parte del entrevistador se limitó a ciertos puntos en los que surgían dudas, o para apoyar la verbalización del entrevistado, ofreciéndole asideros para que se manifestara con comodidad. Se buscó generar un clima de confianza (*rapport*). Se actuó con actitud empática, demostrando capacidad de escucha y tratando de comprender al interlocutor, de acuerdo a un concepto piagetiano de acomodamiento libre de prejuicios (Keats, 1992, p. 74). Como es obvio, una comunicación no empática habría creado distanciamiento y obstaculizado la viabilidad del trabajo (Sierra Caballero, 2019, p. 317). Asimismo, la entrevista fomentó la racionalización del informante, en base al contacto con el entrevistador, facilitando la reflexividad.

Las preguntas abiertas favorecen la extracción de una mayor carga narrativa de contenidos. Se compensa así que la estructuración del guion dirija demasiado hacia unas contestaciones predecibles. Como consecuencia de ello las respuestas fueron extensas. Se invirtió una importante cantidad de tiempo en la transcripción, en la que se consideraron también elementos paralingüísticos (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 446).

4. El análisis de los resultados

La investigación está organizada para generar un análisis por cada una de las cinco áreas de exploración descritas en la Tabla 3. Las áreas, en efecto, corresponden al esquema de apartados de lo que será el estudio central del informe de investigación. En el análisis se distinguirá una sección de exposición de hallazgos y otra de reflexión crítica. Es decir, se presentarán las categorías emergentes identificadas y un análisis en profundidad.

El análisis comienza con la transcripción textual de toda la información recogida, un proceso que requiere alto grado de rigurosidad. Posteriormente, se lleva a cabo un análisis temático, comenzando por la identificación de patrones, temas o categorías emergentes. Para trabajar mejor con los datos, se asignan códigos o numeraciones (López y Pérez, 2011, p. 487). Esta fase es hondamente interpretativa. La capacidad comprensiva y reflexiva del investigador es importante para descifrar con exactitud el significado de las respuestas, codificar y clasificar de forma adecuada, observando, principalmente, las coincidencias o regularidades: los datos iterativos (Wood y Smith, 2018, p. 116). La idea es capturar unidades de significado dentro del discurso; fragmentarlo, con criterio analítico, en una serie de conceptos básicos significativos (Fabris, 2009, p. 109). Así se crean categorías en las que profundizar, las cuales pueden tener conexión unas con otras o ser jerarquizadas (Sierra Caballero, 2019, p. 372). Se establece así qué temas tienen importancia para la mayoría de los informantes, y qué temas son más particulares de una minoría (Wood y Smith, 2018, p. 119). Las categorías pueden también denominarse tópicos y se pueden separar subtópicos. Es importante que se diferencien con criterios claros. El carácter exploratorio de la investigación fomenta el develamiento de categorías no previstas que podrían devenir en resultados, evidencias o nuevos enfoques.

Una vez identificados los aspectos relevantes es preciso analizar la información con detallismo y profundizar en ella, aportar juicios de valor lo más objetivos posibles, atender a las relaciones entre cada dato, detectar discrepancias, dilucidar hallazgos, plantear explicaciones congruentes y discutir por qué surgen ciertos resultados (Fiske et al., 1998, p. 219). Esta fase sería el análisis de contenido, llamado también análisis del discurso o análisis interpretativo. Se presenta como el desarrollo de una discusión que vincula los datos cualitativos generados por cuestionarios y entrevistas, a la busca de elucidaciones con base a la literatura revisada y a otras fuentes que puedan ayudar a la reflexión. El sistema resulta apropiado para proponer interpretaciones e inferencias relativas a percepciones comúnmente compartidas, de acuerdo a la experiencia de los participantes en el estudio. Su objetivo es obtener una representación que contribuya al entendimiento y dote de sentido al fenómeno de estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018; Sánchez-Gómez et al., 2020).

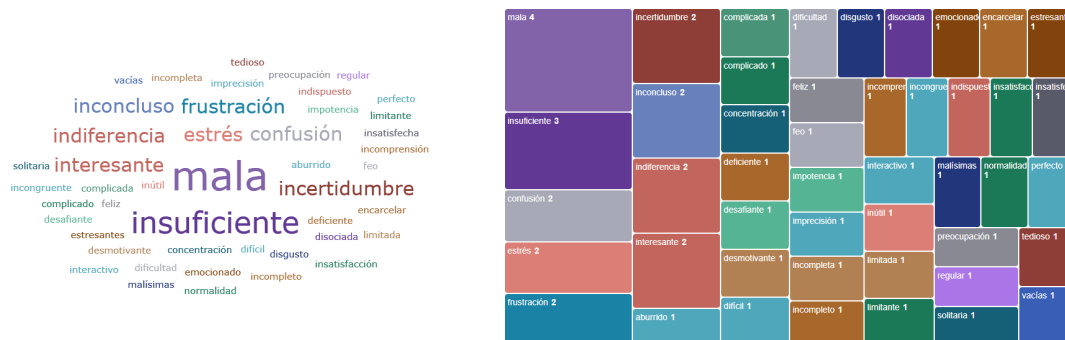
El contraste entre las respuestas de estudiantes y profesorado permite una triangulación (combinación de elementos conceptuales), entre métodos cualitativos que promueve una más completa comprensión e interpretación. Esta comparativa genera nuevas líneas de reflexión y, en tanto confirmación cruzada de datos, otorga mayor validez y rigurosidad a las conclusiones (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018; Aguilar y Barroso, 2015, p. 79). Por otra parte, en el modo de analizar críticamente la información se ha tratado de adoptar cierto escepticismo con el fin de identificar los patrones más importantes y los más débiles de un argumento. Todas las afirmaciones e interpretaciones se han procurado hacer con base fundamentada. Al tiempo, la adopción de un espíritu crítico busca generar una narrativa de construcción y creatividad, antes que el derribo. Se busca, desde la sensatez, la generación de ideas novedosas y aportes de sentido.

Cabe mencionar que las búsquedas bibliográficas han sido una constante. Para cada análisis el repertorio se agranda mucho más allá del acopio realizado en la RSL, de forma que se obtenga un vasto conocimiento de las problemáticas de la educación universitaria durante la pandemia. Este acervo documental nos ofrece la posibilidad de ahondar en el examen de conceptos, atendiendo a otras investigaciones con cierto fondo de concordancia e información relevante. Hay que considerar que el bagaje con que cuente el analista permitirá una mayor proyección de perspectivas sobre el asunto y favorecerá un posicionamiento pedagógico que dé lugar a recomendaciones (Wood y Smith, 2018, p. 9).

La codificación temática de datos cualitativos puede hacerse por el método manual (por medio de subrayado con colores sobre la transcripción, por ejemplo), o trabajar con un software. En nuestro caso hemos optado por ATLAS.ti, pero aun así una porción importante del proceso responde a la comprensión y el conocimiento del tema por parte del analista. Hay que señalar que el software puede ser restrictivo en cuanto a las estructuras establecidas, de modo que fue necesaria cierta adaptación personalizada para la obtención de resultados más precisos y mejor fundamentados. En efecto, el análisis de contenido requiere sensibilidad hacia el contexto y las sutilezas del lenguaje, aspectos que requieren de un enfoque menos automatizado.

La utilización del software ATLAS.ti ha sido beneficiosa para la expresión de una medición numérica de los datos cualitativos. Aunque la investigación cualitativa no contempla estadísticas, sí puede valorarse la frecuencia, dentro de un análisis simbólico-interpretativo, dando lugar a datos numéricos. De los instrumentos aplicados a estudiantes y docentes es posible entresacar cuantificaciones simples de respuestas afirmativas o negativas, o bien hacer conteos de las veces en que se repite un concepto o tema, lo que redundará en un estudio más rico y una comprensión holística. A veces esta conversión ayuda a clarificar una evidencia, a establecer correlaciones o advertir tendencias. Los gráficos resultantes complementan de forma muy descriptiva la investigación.

En las Figuras 1 y 2 mostramos un ejemplo de lo que fue la utilización de ATLAS.ti para el trabajo con una determinada pregunta del cuestionario aplicado a los estudiantes. La cuestión fue: 4.1 Define con una palabra tu impresión y actitud al recibir clases virtuales de materias prácticas. Las respuestas fueron variadas y dieron lugar a una nube de palabras y un mapa de árbol. Las dos formas de visualización son válidas como punto de partida de un análisis que lleve a una reflexión más profunda. Sobre los gráficos de palabras los datos cualitativos se expresan cuantitativamente. De acuerdo a este ejemplo, cabe remarcar que, a pesar de la corrección aparente del resultado visual, fruto del conteo de respuestas de forma textual, la intervención del analista mediante un método manual podría mejorarlo. Sería posible hacer ajustes en base a la similitud de términos: mala=malísimas / estrés=estresantes. También sería factible optimizar el gráfico en dos grupos de palabras: conceptos positivos y negativos.



Figuras 1 y 2. Gráficos generados con ATLAS.ti con las respuestas de los estudiantes a un determinado punto del cuestionario de preguntas abiertas.

5. Establecer conclusiones

El análisis de los resultados da lugar a la determinación de una serie de conclusiones significativas, las cuales deberían guardar concordancia con los objetivos y preguntas que se plantearon al inicio de la investigación (Gómez Bastar, 2012, p. 71). En las

conclusiones se redunda en cuál es el valor del trabajo realizado y se sugieren líneas hacia donde podría proseguirse. También es posible que surjan nuevos interrogantes; en este sentido, es necesario insistir en la flexibilidad del estudio en cuanto a la interpretación y teorización que surge de la realidad analizada.

En ocasiones, ciertamente, la investigación de un estudio de caso, al ser a pequeña escala, no logra fácilmente extrapolarse a una escala mayor, donde las soluciones educativas provengan, por ejemplo, de los responsables políticos nacionales (Wood y Smith, 2018, p. 17). No obstante, un estudio como el que planteamos resulta siempre útil como fuente de información y base de desarrollo para buenas prácticas.

6. A modo de cierre

Este artículo ha expuesto la metodología empleada en una investigación enfocada en un tema de artes plásticas y educación universitaria durante la pandemia. Fue esta una época en la que la didáctica y la instrucción artística se adaptaron de manera improvisada y experimental a la virtualidad y a formatos híbridos. De los desarrollos acontecidos y las vivencias solo quedan testimonios y, en este sentido, la particularidad temporal en la que se acomete esta investigación —el final del COVID-19 y el post-COVID— hace que el empleo de métodos cualitativos, como la entrevista o el cuestionario de preguntas abiertas dirigidos a la población académica que todavía puede informar de los sucesos, resulte especialmente pertinente. Es crucial considerar que el recuerdo de lo experimentado tenderá a desvanecerse con los años, lo que confiere a esta variante investigativa un carácter singular y cierta aura de historicidad. Se trata de una indagación necesaria, una recopilación imprescindible que, de no realizarse, permitiría que el olvido se impusiera sobre lo sucedido y muchas ideas valiosas quedaran relegadas.

Aunque hoy la pandemia sea percibida como un episodio digno de olvidar, abordar esta temática desde una perspectiva cualitativa aún puede aportar beneficios a la educación, favoreciendo la búsqueda de mejoras aplicables a las nuevos y pujantes fórmulas de enseñanza virtual. Es por ello que no habría de subestimarse la importancia de estos estudios, que recogen de primera mano los sentimientos de quienes atravesaron por aquellas circunstancias difíciles.

Referencias

- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Ed. McGraw Hill.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Fabris, F. (2009). El grupo operativo de investigación. En G. Tonon (Ed.), *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa* (pp. 69-123). Prometeo Libros-Unlam.
- Fiske, M. Kendall, P.L. y Merton, R. K. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (1), 215-230
- García-Peñalvo, F. J. (2014). Formación en la sociedad del conocimiento, un programa de doctorado con una perspectiva interdisciplinar. *Education in the Knowledge Society*, 15(1), 4-9. <https://doi.org/10.14201/eks.11641>
- García-Peñalvo, F. J. (2022). Developing robust state-of-the-art reports: Systematic Literature Reviews. *Education in the Knowledge Society*, 23, Article e28600. <https://doi.org/10.14201/eks.28600>
- García-Peñalvo, F. J., Rodríguez-Conde, M. J., Verdugo-Castro, S., y García-Holgado, A. (2019). Portal del Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento. Reconocida con el I Premio de Buena Práctica en Calidad en la modalidad de Gestión. En A. Durán Ayago, N. Franco Pardo, y C. Frade Martínez (Eds.), *Buenas Prácticas en Calidad de la Universidad de Salamanca: Recopilación de las I Jornadas. Repositorio de Buenas Prácticas (Recibidas desde marzo a septiembre de 2019)* (pp. 39-40). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ02843940>
- Gil-Gómez B. y Pascual-Ezama D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido. *Anpsicol*, 28(3), 1011-20. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156211>
- Gómez Bastar, S. (2012). *Metodología de la Investigación*. Red Tercer Milenio.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ed. McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ed. McGraw-Hill.
- Keats, D. (1992). *La entrevista perfecta. Manual para obtener toda la información necesaria para cualquier tipo de entrevista*. Editorial Pax.
- Kitchenham, B. y Charters, S. (2007). *Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. Version 2.3 [Technical Report] (EBSE-2007-01)*. https://www.elsevier.com/_data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Guilford Press.
- López Tejeda V., y Pérez Guarachi J. F. (2011). Técnicas de recopilación de datos en la investigación científica. *Revista de Actualización Clínica*, 10, 485-489.

- Moya, M. (2021). *La investigación-creación en arte y diseño: teoría, metodología, escritura*. Editorial Feijoo.
- Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*. Palgrave Macmillan <https://doi.org/10.1057/9781137282910>
- Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. Routledge.
- Sánchez-Gómez, M. C., Cilleros, M. V. M., Sá, P., y Costa, A. P. (2020). Reflexiones en torno a la investigación con métodos mixtos. *Revista Baiana de Enfermagem*, 34, 1-8. <https://doi.org/10.18471/rbe.v34.31851>
- Sierra Caballero, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. En J. A. González y C. M. Krohling Peruzzo (Eds.), *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 301-380). CIESPAL.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós.
- Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Núñez, M., y Mayorga Camus, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3)547-558.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea Ediciones.



Tercio Creciente

ISSN 2340-9096

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Su edición se realiza en el servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, y es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862 Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.