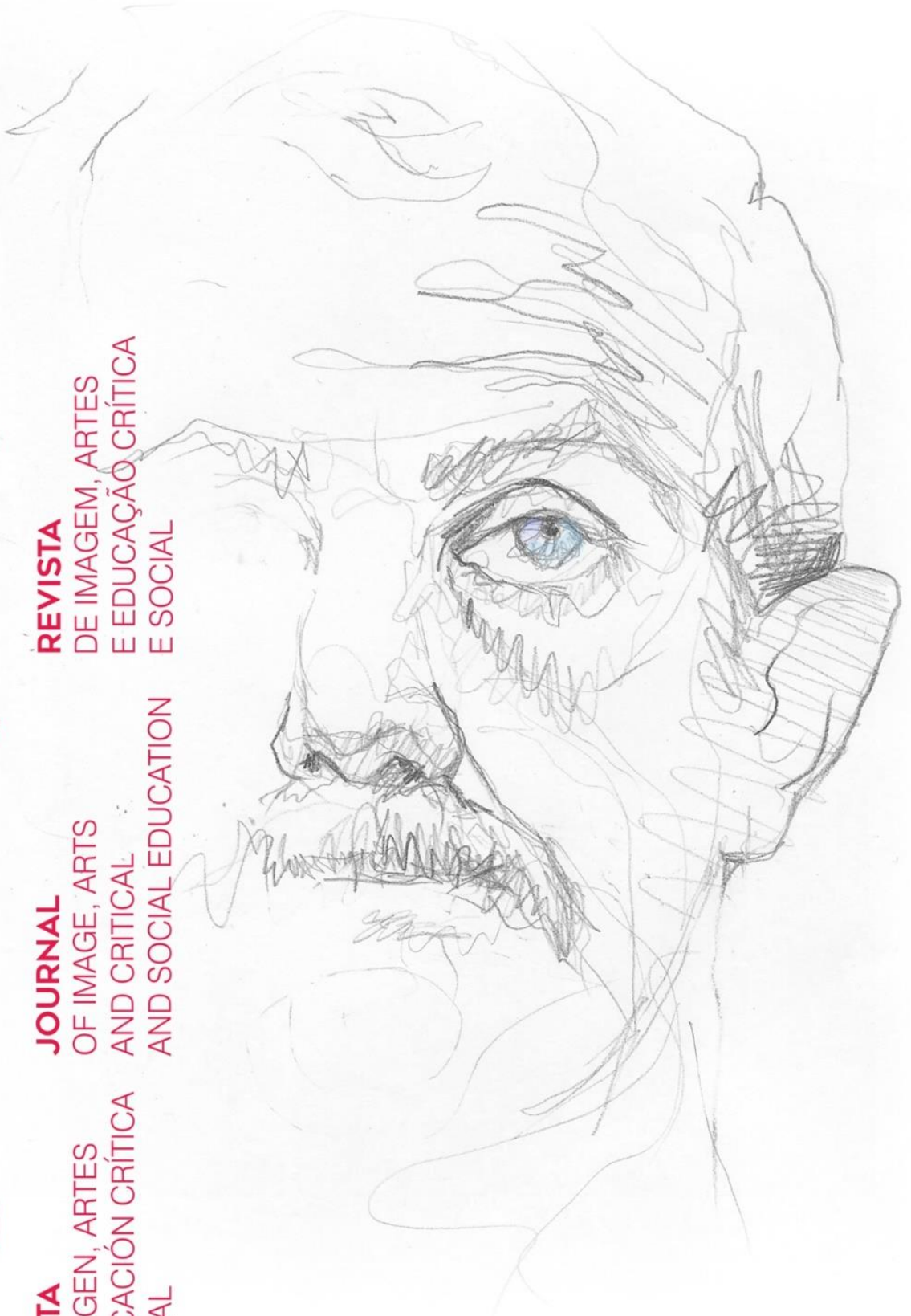


COMMUNIARS

REVISTA
DE IMAGEN, ARTES
Y EDUCACIÓN CRÍTICA
Y SOCIAL

JOURNAL
OF IMAGE, ARTS
AND CRITICAL
AND SOCIAL EDUCATION

REVISTA
DE IMAGEM, ARTES
E EDUCAÇÃO CRÍTICA
E SOCIAL



COMMUNIARS

REVISTA

DE IMAGEN, ARTES
Y EDUCACIÓN CRÍTICA
Y SOCIAL

JOURNAL

OF IMAGE, ARTS
AND CRITICAL
AND SOCIAL EDUCATION

REVISTA

DE IMAGEM, ARTES
E EDUCAÇÃO CRÍTICA
E SOCIAL

e-ISSN 2603-6681

eISSN: 2603-6681

Revista de acceso abierto coordinada por | Revista de acesso aberto coordenada por | Open access journal edited by: Communiars

Editada por: Universidad de Sevilla | Universidade de Sevilha | University of Seville

Apoiada por | Apoiado por | Supported by: Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual y Departamento de Educación Artística. Facultad de Ciencias de la Educación (Dpto. Educación Artística). Universidad de Sevilla. c/ Pirotecnia s/n 41013 Sevilla. España

EQUIPO EDITORIAL | CONSELHO DE EDITORES | EDITORIAL BOARD

Coordinación general | Coordenação geral | General coordination
Colectivo Communiars | Coletivo Communiars | Communiars Group

Editor jefe | Editor-Chefe | Editor in chief
Carlos Escaño. Universidad de Sevilla. España.

Editores asociados | Associate editors
Julia Mañero Contreras. Universidad de Sevilla. España.
Ana Maeso Broncano. Universidad de Almería. España.
José María Mesías Lema. Universidade da Coruña. España.
Rafael Marfil Carmona. Universidad de Granada. España.

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

Email: revistacommuniars@us.es

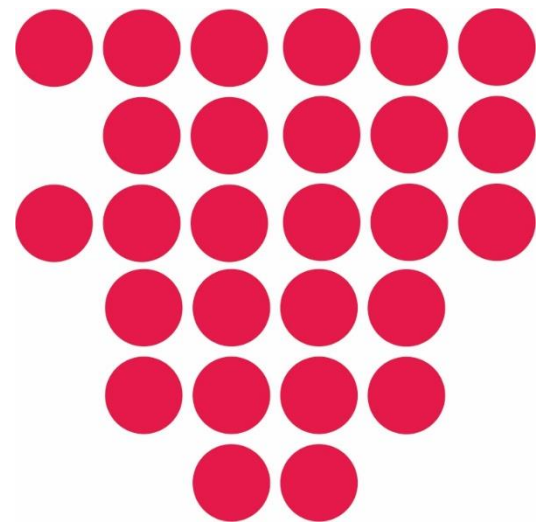


Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de la misma y si no es una licencia abierta la obra quedará publicada con derecho a cita. | Os textos e imagens publicados nesta revista estão sob uma licença Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), exceto aquelas obras que o autor indica com outra licença e permissão. Neste caso, a coordenação da revista é isenta da responsabilidade legal que dela deriva e se não for uma licença aberta, o trabalho será publicado com direito a citação. | The texts and images published in this journal are under a Creative Commons license (BY-NC-SA. 4.0 International), except for those works that the author indicates with another license and permission. In this case, the coordination of the journal is exempted from the legal responsibility that derives from it and if it is not an open license the work will be published with the right to quote.

«El ojo artístico, en su percepción, no es un ojo pasivo que recibe y registra la impresión de las cosas; es constructivo, y únicamente puede construir mediante actos naturales. Toda gran obra de arte se caracteriza por una profunda unidad estructural, posee una estructura intuitiva y esto quiere decir un carácter de racionalidad»

JUAN CARLOS ARAÑÓ

Arañó-Gisbert, J.C. (1994). Arte, educación y creatividad. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2,65-87.



COMITÉ ASESOR CIENTÍFICO | COMITÉ CONSULTIVO CIENTÍFICO |
SCIENTIFIC ADVISORY COMMITTEE

Peter McLaren. *University of Chapman* | USA.

Ana Mae Barbosa. *Universidade de São Paulo* | Brasil.

Teresa Eça. *Presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual- Apecv* | Portugal

John Steers. *Secretario General de NSEAD - National Society for Education in Art and Design (30 años hasta 2011)* | United Kingdom.

Kerry Freedman. *Northern Illinois University* | USA.

Petar Jandrić. *Tehnicko Veleuciliste u Zagrebu · Zagreb University of Applied Sciences* | Hrvatska · Croatia

Dipti Desai. *New York University* | USA.

Zaida García Valecillo. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* | Venezuela.

Roberto Marcelo Falcón Vignoli. *Univerité Paul-Valery Montpellier 3* | France.

Roberto Aparici Marino. *Universidad Nacional de Educación a Distancia* | UNED. España.

Apolline Torregrosa. *Université de Genève* | Suisse.

Zacarias Calzado Almodóvar. *Universidad de Extremadura* | España.

Ángeles Saura Pérez. *Universidad Autónoma de Madrid* | España.

Ricardo Marín Viadel. *Universidad de Granada* | España.

Sara Osuna Acedo. *Universidad Nacional de Educación a Distancia* | UNED. España.

Dolores Álvarez Rodríguez. *Universidad de Granada* | España.

Carlos Plasencia. *Universitat Politècnica de València* | España.

Ricard Huerta. *Universitat de València* | España.

Lidia Cáliz Vallecillo. *Universidad Nacional Autónoma de Honduras* | Honduras.

María Isabel Moreno Montoro. *Universidad de Jaén* | España.

Cristina Portugal. *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro* | Brasil.

Alicia Mercedes Guzmán. *Universidad Nacional de Misiones* | Argentina.

Lilian Amaral. *Universidade Federal de Goiás* | Brasil.

Sidiney Peterson Ferreira de Lima. *Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"* | UNESP. Brasil.

Beatriz González Fulle. *Ministerio de las Culturas* | Chile.

Francisco Aznar. *Universidad de La Laguna* | España.

Núria Rajadell Puigròs. *Universitat de Barcelona* | España.

Gabriela Augustowsky. *Universidad Nacional de las Artes* | Argentina.

NÚMERO · ISSUE 8

Presentación · Apresentação · Introduction Dedicado a Juan Carlos Arañó Communiars	07
Artículos · Artigos · Articles Semana de Educación Artística en Chile (SEA). Del aula a la transformación socio-cultural Beatriz González Fulle	10
Museari como recurso digital para activar el pensamiento reflexivo en estudiantado universitario Ricard Huerta y M^a Dolores Soto González	25
Identidad y adolescencia: la educación artística, visual y audiovisual frente a la influencia de redes sociales y publicidad María Rodríguez Clavel	43
Discurso artístico a través de la lengua de señas/signos e interpretación en el arte poético Diego Bernaschina	55
Las disidencias sexuales a través de filmes de animación Vicente Monleón Oliva	70
Cuerpos ultrajados, la imagen desgarrada. Contrapedagogías estéticas ante la necropolítica capitalista Santiago Díaz	88
Zona Remix · Remix Zone Reseña de <i>Cementerios para educar</i> , de Ricard Huerta María Cristina Hernández Domínguez	100



PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION

Dedicado a Juan Carlos Arañó

Dedicated to Juan Carlos Arañó

Este número de la revista no podíamos dejar de dedicárselo a nuestro querido compañero y amigo, Juan Carlos Arañó Gisbert, que recientemente falleció dejando un hondo pesar entre su familia, amigos y allegados. Juan Carlos fue fundador del grupo de investigación *Educación y Cultura Audiovisual* - ECAV (HUM-401), grupo que auspicia esta publicación, la revista *Communiars*. Pero su influencia y relevancia van mucho más allá de ser un referente claro para los más cercanos. Juan Carlos Arañó era catedrático de Educación Artística en la Universidad de Sevilla, dedicó toda su vida profesional a dignificar, levantar y articular nuestra área de conocimiento y dotarla de prestigio nacional e internacional. Su figura representa un inmenso legado del que nos sentimos muy orgullosos aquellos y aquellas que hemos podido disfrutar de sus enseñanzas y aprendizajes.

Juan Carlos, te echamos mucho de menos. Intentaremos continuar por el camino que tú abriste y marcaste. Te agradeceremos siempre todo lo que nos has brindado, toda tu generosidad, todo tu conocimiento y tu cariño.

Gracias por tanto, gracias por todo.

Comité de coordinación de Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social.

...

Não poderíamos deixar de dedicar este número da revista ao nosso querido colega e amigo, Juan Carlos Arañó Gisbert, que faleceu recentemente, deixando um profundo pesar entre sua família, amigos e parentes. Juan Carlos foi o fundador do grupo de pesquisa *Educación y Cultura Audiovisual* - ECAV (HUM-401), o grupo que patrocina esta publicação, a revista *Communiars*. Mas sua influência e relevância vão muito além de ser um claro ponto de referência para aqueles que lhe são mais próximos. Juan Carlos Arañó foi Professor de Educação Artística na Universidade de Sevilla, e dedicou toda sua vida profissional a dignificar, levantar e articular nossa área de conhecimento e dotá-la de prestígio nacional e internacional. Sua figura representa um imenso legado do qual aqueles de nós que puderam desfrutar de seus ensinamentos e aprendizado se sentem muito orgulhosos.

Juan Carlos, sentimos muito a sua falta. Tentaremos continuar ao longo do caminho que você abriu e traçou. Seremos sempre gratos por tudo o que você nos deu, por toda sua generosidade, por todo seu conhecimento e por seu amor.

Muito obrigado por tanto, obrigado por tudo.

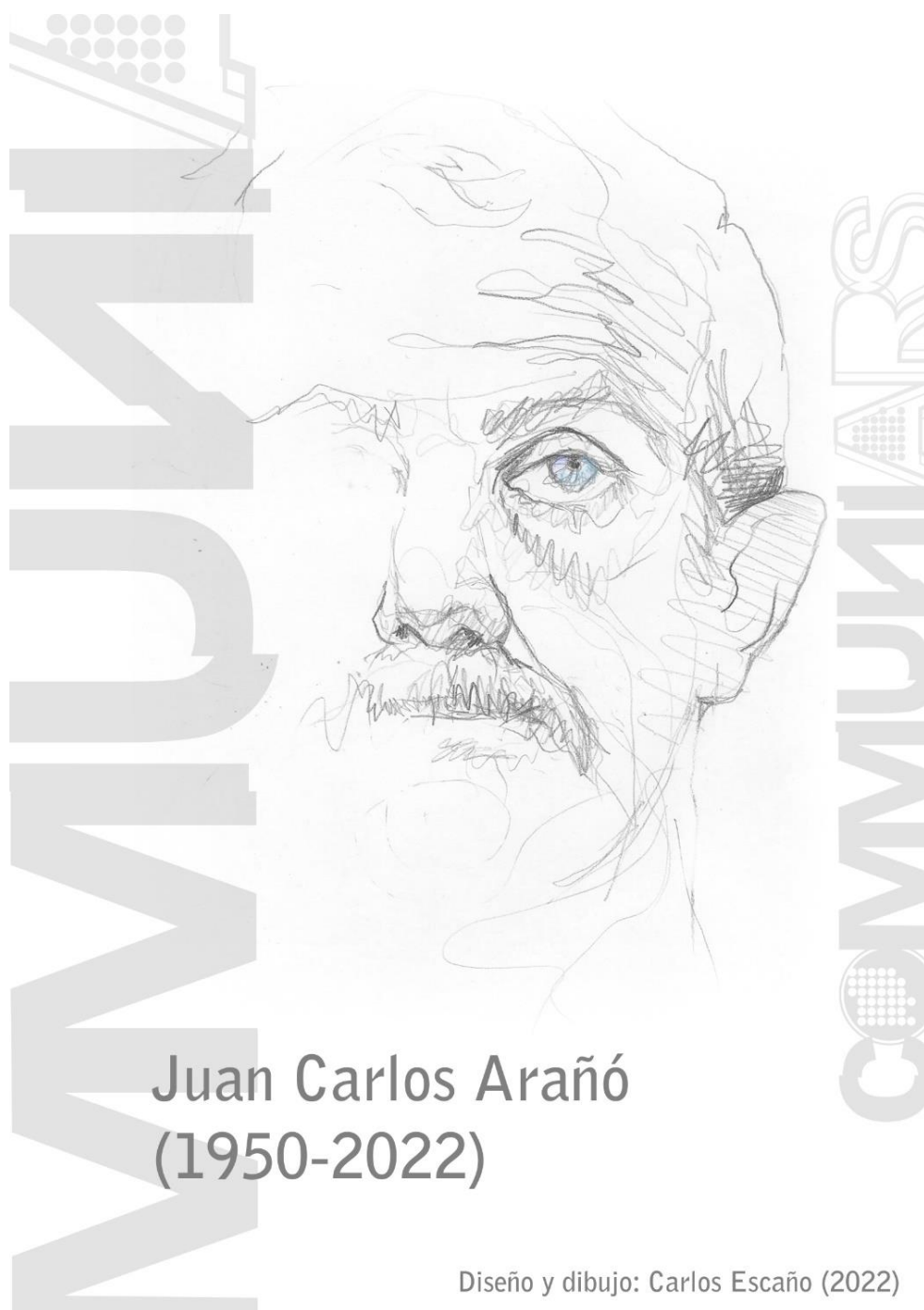
Comitê de Coordenação dos Communiars. Revista de Imagem, Artes, Educação Crítica e Social.

We could not fail to dedicate this issue number to our dear colleague and friend, Juan Carlos Arañó Gisbert, who recently passed away leaving a deep sorrow among his family, friends and relatives. Juan Carlos was the founder of the research group *Educación y Cultura Audiovisual* - ECAV (HUM-401), the group that sponsors this publication, the journal Communiars. But his influence and relevance go far beyond being a clear reference for those closest to him. Juan Carlos Arañó was Professor of Art Education at the University of Seville, he dedicated his entire professional life to dignify, raise and articulate our area of knowledge and provide it with national and international prestige. His figure represents an immense legacy of which those of us who have been able to enjoy his teachings and learning feel very proud.

Juan Carlos, we miss you very much. We will try to continue along the path that you opened and marked. We will always be grateful for everything you have given us, all your generosity, all your knowledge and your love.

Thank you for so much, thank you for everything.

Communiars Coordination Committee. Journal of Image, Arts and Critical and Social Education.



Juan Carlos Arañó
(1950-2022)



ARTÍCULOS · ARTIGOS · ARTICLES

Semana de Educación Artística en Chile (SEA). Del aula a la transformación socio-cultural

Semana de Educação Artística no Chile (SEA). Da sala de aula à transformação sócio-cultural | SEA Arts Education Week in Chile. From the classroom to socio-cultural transformation

BEATRIZ GONZÁLEZ FULLE · bgonzalezfulle@gmail.com

JEFA SECCIÓN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA, MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO · CHILE

 <https://orcid.org/0000-0001-8428-2102>

Recibido · Recebido · Received: 18/11/2022 | Accepted · Aceptado · Aceito: 05/12/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.01>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: González-Fulle, B. (2022). Semana de Educación Artística en Chile (SEA). Del aula a la transformación socio-cultural. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 8, 10-24. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.01>

Resumen:

Desde el año 2013, Chile celebra la Semana de Educación Artística (SEA) que impulsa UNESCO: <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/>. Si bien durante los primeros años, la programación tenía el propósito de visibilizar y darle protagonismo al arte en la escuela, se fue transitando hacia un diálogo con las problemáticas socio-culturales que se viven en el país y el mundo, invitando a las comunidades escolares a desarrollar acciones que los involucren activa y críticamente en los procesos de transformación. A diez años, nos atrevemos a afirmar que Semana de la Educación Artística se ha constituido en una plataforma desde la cual el arte moviliza espacios de criticidad y creatividad, asumiendo la transversalidad de los procesos culturales, sociales y políticos.

Palabras clave:

Arte. Cultura. Educación. Proyecto. Comunidad. Cuestionamiento.

Resumo:

O Chile celebra a Semana de Educação Artística (SEA), promovida pela UNESCO, desde 2013: <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/>. Embora durante os primeiros anos, o objetivo do programa fosse dar visibilidade e destaque à arte nas escolas, aos poucos foi se aproximando de um diálogo com os problemas socioculturais vividos no país e no mundo, convidando as comunidades escolares a desenvolver ações que as envolvessem ativa e criticamente nos processos

de transformação. Dez anos depois, ousamos afirmar que a Semana de Educação Artística se tornou uma plataforma a partir da qual a arte mobiliza espaços de pensamento crítico e criatividade, assumindo a transversalidade dos processos culturais, sociais e políticos.

Palavras-chave:

Arte. Cultura. Educação. Projeto. Comunidade. Questionamento.

Abstract:

Since 2013, Chile has been celebrating SEA* Arts Education Week, promoted by UNESCO: <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/> . Although during the first years, the purpose of the programming was to make art visible and give it a leading role in the school, the dialogue has been moving towards with the socio-cultural problems of the country and the world, inviting school communities to develop actions that involve them actively and critically in the transformation processes. Ten years later, we dare to affirm that SEA has become a platform from which art mobilizes spaces of criticality and creativity, assuming the transversality of cultural, social and political processes.

* SEA by its Spanish acronym: Semana de Educación Artística

Keywords:

Art. Culture. Education. Project. Community. Questioning.

...

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Eduardo Galeano

• 11

1. Introducción

En mayo de 2022, después de dos largos años de confinamiento, un grupo de niños, niñas y adolescentes se encontraron en el patio de la Casa de Gobierno de Chile, donde fueron recibidos por Irina Karamanos, primera dama y Coordinadora Sociocultural de la Presidencia. Con bailes, cantos, interpretaciones musicales y entrevistas a autoridades políticas, celebraban la 10^o versión de la Semana de Educación Artística en Chile. Entre los adultos que acompañaban esta actividad, había autoridades de Educación y Cultura, y el presidente Gabriel Boric.

Hace diez años, cuando Chile aceptó la invitación de UNESCO a celebrar la Semana de Educación Artística, no había cómo imaginar esa postal.

La primera versión se propuso el desafío de abrir un espacio al arte en la escuela, a partir de un diagnóstico que daba cuenta del poco protagonismo que había tenido en las últimas décadas, o tal vez en toda la historia de la educación estatal.

Hoy, la SEA es parte de la programación escolar siendo celebrada también desde universidades, centros culturales, museos y organizaciones del ámbito público y privado. Después de una década, y en conjunto con muchas otras acciones desarrolla principalmente desde el Ministerio de las Culturas, la educación artística ha logrado ser parte de la agenda política del gobierno. Actualmente, y con una metodología participativa, se ha iniciado el diseño de una política de educación artística que será presentada durante el 2023.

Los avances en estos años se deben a la respuesta de niños, niñas y jóvenes que, con su participación activa y creativa, plena en colores, movimiento y sonido han mostrado las

posibilidades de aprendizaje integral que tiene el arte. Con la mediación de artistas-educadores y docentes se ha ido desarrollando una educación que favorece el desarrollo de habilidades que consideran los contextos y características particulares de cada grupo. Una educación que asume su rol transformador, especialmente en un momento en que el que el bienestar y la formación integral pasan a ser el centro de la reactivación de los aprendizajes después de las crisis sanitaria y social vividas en Chile y en gran parte del mundo.

¿Cómo se provocó este cambio? ¿Qué situaciones han permitido que el arte esté en la discusión pedagógica, didáctica e incluso política? ¿Será posible que la escuela integre el arte como un modo de conocimiento? ¿Cómo transitamos del aula al interior de la escuela a la gran aula de aprendizajes y transformación que nos ofrece el mundo? ¿De qué manera el arte acompaña y moviliza estos procesos?

En este artículo, intentaremos mostrar cómo la SEA ha sido parte de ese recorrido al hacerse eco de las problemáticas manifestadas por la población estudiantil.

2. Desarrollo

2.1. Contexto

UNESCO impulsó esta iniciativa a nivel mundial en el año 2012. Su propósito era sensibilizar a las comunidades educativas en la importancia de la educación artística, junto con promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social. Al año siguiente, Chile aceptó la invitación, aceptando que el arte contribuye a tales propósitos. Desde el comienzo se optó por priorizar a la población en edad escolar, considerando que en esa etapa de la vida es más factible influir en la formación de ciudadanos libres y conscientes de su entorno.

Conociendo las dificultades de permear el sistema escolar, la invitación fue tímida, sutil, y bajo el lema “Más arte en los colegios” se intentó, simplemente, entrar a las aulas.

Se propuso una agenda que considerara una acción diaria, la que, en lo sustancial, se ha mantenido hasta ahora. Desde estas acciones se diseña el programa:

Artistas en la escuela: artistas ingresan a las escuelas a conversar con estudiantes. Conversan de su propia experiencia de vida, de sus procesos creativos, de sus posturas de vida. Una cosa es ir al cine o al teatro y otra muy distinta saber quién ha sido el creador de una obra y descubrir que sus biografías son cercanas. Conocer cómo se dan sus procesos creativos, las motivaciones y razones que conducen a una persona a decidir el camino del arte, despiertan interés más allá de la decisión de ser o no artista. Hay procesos de identificación y encuentro con modos diversos de mirar el mundo y situarse en él. Ocurre también, que artistas-cultores de las comunidades locales participan de estos encuentros, lo que permite que se valoricen sus saberes ante la comunidad escolar que, muchas veces, no había considerado que tal o cual expresión fuera artística, este encuentro permite establecer un vínculo con las tradiciones culturales de cada comunidad.

Espacios de diálogo: durante los primeros años, se realizaron seminarios que, siguiendo una estructura tradicional, eran instancias en las que especialistas compartían sus reflexiones e investigaciones en el área. Con el tiempo, el interés por participar llevó a reformular el modelo y crear Espacios de diálogo que permitieran diversificar temáticas y formatos según intereses de docentes, artistas, mediadores o investigadores. Lo que se

ha mantenido es el carácter reflexivo que permite profundizar cada año en una temática en particular, como se verá más adelante. Es importante destacar que año a año crece el interés por participar, lo que deja de manifiesto que la producción de conocimiento en la materia no solo ha suscitado más interés en los últimos años, también ha aumentado considerablemente su producción.

Circuitos Culturales: son visitas a museos, teatros, centros culturales, sitios patrimoniales o talleres artísticos que permiten vincular a niños, niñas y jóvenes con el hacer artístico y cultural fuera del espacio escolar. Cada espacio construye una propuesta programática destinada a los grupos que los visitarán, a fin de favorecer una experiencia significativa. Para muchos, es la primera oportunidad de conocer un espacio cultural y a su vez, para esos espacios, es la posibilidad de encontrarse con un público que, desde sus curiosidades e interrogantes, los obliga a reflexionar en su rol educador e incluso a adecuar la programación para ellos y ellas.

Acciones artísticas en el espacio público: es la instancia en que niños, niñas y jóvenes comparten sus procesos creativos con la comunidad. El propósito es abrir los muros de la escuela, ya sea saliendo de ella o rompiendo sus cánones al interior, y es, ciertamente, un momento especial para quienes participan. El gran sueño de esta apuesta es comprender que *el aula es el mundo*. Durante un día, desde los jardines infantiles y hasta los últimos años de enseñanza escolar, los espacios cobran color, música y movimiento. Durante la crisis sanitaria del Covid-19, al no poder salir al espacio público, se invitó a descubrir el aula de aprendizajes de nuestro mundo interior, invitando a valorar también los espacios domésticos e íntimos.

Con estos ejes articuladores, las comunidades educativas diseñan una programación adaptada a sus contextos. Además, cada año se propone un lema que oriente la reflexión, para lo cual se entregan orientaciones con propuestas didácticas y obra artística para provocar la reflexión y activar prácticas creativas.

Tras una década, podemos afirmar que la SEA se ha convertido “en una plataforma para difundir experiencias de educación artística y favorecer redes de colaboración entre jardines infantiles, escuelas, liceos, universidades, espacios culturales, así como también entre artistas y cultores/as” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2022, p.10). Un claro ejemplo de esta colaboración es la Secretaría Ejecutiva que se ha conformado para su organización, la que está integrada por UNESCO, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, el Ministerio de Educación, la Universidad de Chile, la Organización Balmaceda Arte Joven y la Fundación de Orquestas Juveniles.

2.2. Historia

A diez años de celebrar de manera ininterrumpida la SEA, se pueden identificar dos etapas.

Una primera, pone el foco en sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la educación artística y la reflexión sobre los aportes del arte en el sistema educativo.

Una segunda, está marcada por la “apertura” a los contextos socio-culturales y políticos que ocurren en el país. Podemos afirmar que la SEA dialoga con la contingencia.

Consecuentemente, durante la primera etapa las actividades estuvieron enfocadas en promover la reflexión sobre el estado del arte al interior del sistema escolar, identificando sus puntos críticos y las nuevas posibilidades para su desarrollo. Desde el comienzo,

resonaron las críticas de especialistas que, desde un cuestionamiento sustantivo a las prácticas de enseñanza del arte, indicaban la necesidad de articular y generar redes de colaboración entre la escuela y las instituciones culturales. Posteriormente, la contingencia fue permeando la programación y las actividades se diversificaron según realidades y contextos.

A continuación, se presenta una panorámica de esta evolución:

2013 · Más arte en los colegios¹: Ana Mae Barbosa abre el primer Seminario instalando, desde el comienzo, un precepto que, para las escuelas de pedagogía en artes y el sistema escolar sigue siendo una tensión. Durante su intervención, interpelando a directivos y docentes de aula, señala:

En la sala de clases hay que tener paciencia... no es la productividad material lo que va a probar el conocimiento del alumno... No es producir muchos dibujos, muchas pinturas, con lo que va a comprobar el conocimiento. Lo que debemos lograr es conquistar la libre expresión del estudiante, la libertad de crear (Barbosa, 2013).

Cuestionamiento que deriva en: ¿qué, para qué enseñamos arte? Esta debiera ser la primera pregunta al llegar al aula o a cualquier espacio en el que busquemos generar un aprendizaje de, desde o para el arte, comprendiendo la diferencia sustancial que indica cada preposición para abordar responsablemente una acción colaborativa con los y las estudiantes.

Un segundo cuestionamiento se deriva de otra pregunta: ¿En qué espacio aprendemos? ¿cómo es la calidad estética del entorno escolar? El supuesto detrás de esta interrogante es que el entorno escolar es un (f)actor invisible influyente en la calidad de la educación. Con ejemplos concretos, fotografías de escuelas desde el interior y desde sus entornos próximos, el profesor Errázuriz (2013) mostró lo que todos hemos visto y no hemos querido ver. Salas atiborradas de afiches, colores y objetos que se superponen unos a otros como si fueran muchas melodías musicales al unísono. Puede que alguna nos guste, pero no hay cómo escucharla entre el ruido. Tampoco la hemos escogido. Errázuriz cuestiona esta práctica, afirmando que el entorno es parte del bienestar emocional de los y las estudiantes, por lo cual, se debe democratizar la decisión de diseñar su visualidad.

2014 · El arte mueve a la educación: María Acaso (2014) lleva esta línea de reflexión a un ámbito más político, cuestionando una educación artística influenciada por el hiperconsumo de imágenes que son la representación del modelo capitalista en el aula. Critica la actual forma de enseñanza del arte (el arte ha muerto) instando a trabajar desde el arteducación, despertando un nuevo interés por el conocimiento, para lo cual se requiere la producción de proyectos incómodos (no objetos bellos) orientados a la formación de ciudadanos/as críticos/as en un mundo eminentemente visual.”

En este segundo año, las intervenciones de estudiantes en espacios públicos adquieren protagonismo: durante una mañana miles de transeúntes se detienen a observar el color y el movimiento que, inesperadamente, está en las plazas, callejones y frontis de edificios públicos. Es la voz de niños, niñas y jóvenes que comienza a escucharse. Desde esa

¹ El importante aclarar el uso del término colegio. En Chile, se llama colegio a los establecimientos particulares pagados, que son menos del 10% de la totalidad de establecimientos educacionales. Su uso fue cuestionado y modificado el segundo año para, desde ahí en adelante, hablar de escuelas y liceos, que es la nomenclatura con que se designan los establecimientos educacionales del sistema público. Esta diferenciación es importante porque expresa una mirada ideológica que, desde el Estado, no reconocía esa diferencia semiótica. (NdA)

mañana y hasta hoy, es la actividad que mayor fuerza adquiere durante la semana y, ciertamente, la que le da sentido.

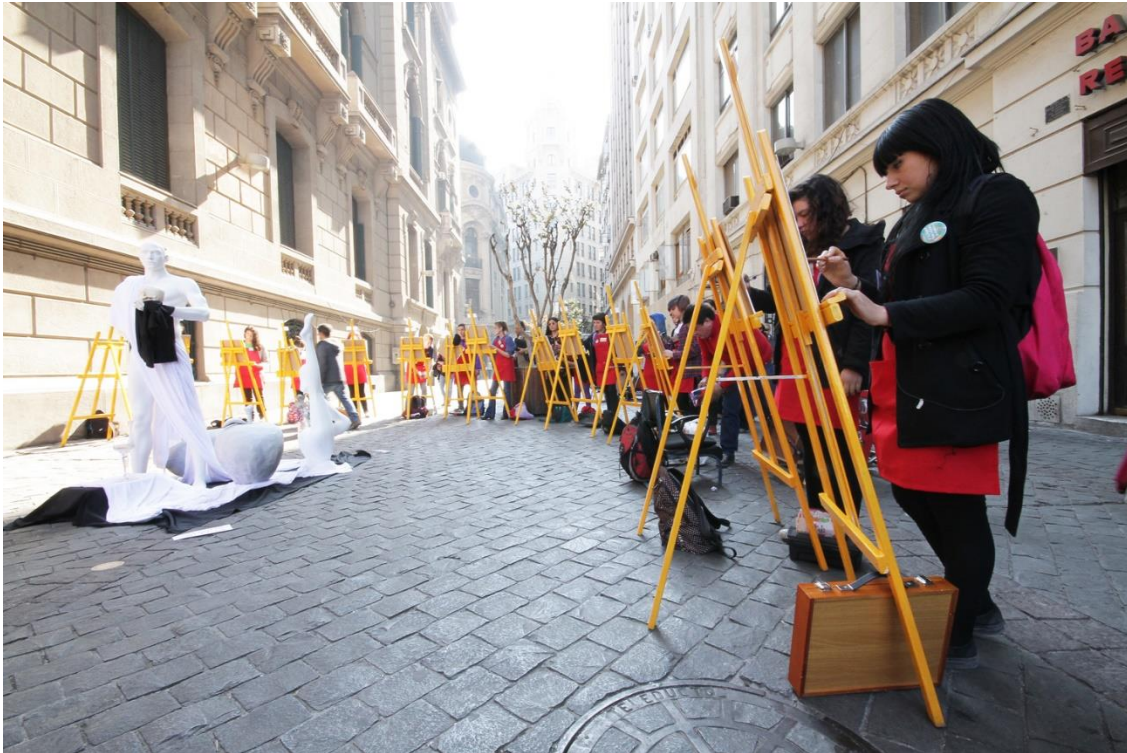


Figura 1. Estudiantes de liceos artísticos en el centro de Santiago. Fuente: Beatriz González Fulle (2013).

• 15

2015 · El arte transforma la educación: El escenario político en Chile, con Bachelet en la presidencia, permite consolidar la SEA con respaldo del Ministerio de Educación que, por primera vez incluye esta actividad en la agenda escolar. La respuesta fue inmediata, miles de estudiantes, organizados o de manera autónoma, activaron la participación de sus establecimientos en todo el país. Desde entonces, la SEA cuenta con un espacio propio que ha ido derivando en la posibilidad de construir proyectos artístico-culturales integrados al hacer de la escuela.

Durante el Seminario de ese año, María González, co-directora del proyecto “El arte como educación”, se detiene en el lema preguntándose, ¿cómo puede el arte transformar la educación? para señalar que la única posibilidad de que esa transformación será efectiva, es haciéndose cargo de buscar la equidad, la igualdad, y no la competitividad:

La misión de una educación para el siglo XXI es educar para flexibilizar la mente y para la autonomía. Hay que fomentar el pensamiento problematizado, expansivo e ilimitado (González, 2015).

En esta nueva educación que debemos construir, el aporte del arte está en su posibilidad de favorecer la adaptabilidad y el empoderamiento, fundamentales en el desarrollo de los valores éticos y humanistas. Asimismo, el arte despierta el pensamiento crítico, que es la puerta hacia la conciencia social y ciudadana. Sin arte, no será posible transformar la educación.

2016 · Aprende creando: Hay inquietud en el ambiente. La contingencia comienza a tomarse la escena. A tres días de iniciarse la SEA, una movilización estudiantil pone en riesgo su inauguración. Los estudiantes amenazan con una toma universitaria al recinto

en que se realizaría la actividad y en un fin de semana hay que cambiar de sede. La adrenalina y la acción de muchas voluntades lograron que esa modificación resultara, otorgando cierta mística: hay que saltar obstáculos para continuar (resistiendo) reflexionando sobre arte y educación.

Tal vez sea preciso indicar que, en ningún momento, la organización de la SEA interpretó la amenaza de toma como un acto en contra del arte, sino como la posibilidad de interpelar a las autoridades que, sabían, asistirían al hito inaugural.

Luis Camnitzer, participante en el Seminario de ese año, y en total coherencia con los acontecimientos, abre la puerta de la escuela hacia un cuestionamiento cultural que incluye lo educativo. ¿Qué nos moviliza, desde qué lugar y con qué propósito educamos?

está la educación más común, mercantil, que trata de satisfacer las demandas laborales administradas por el poder, y también la competitividad entre las naciones-Estado y entre las corporaciones que luchan para ubicarse en ese poder. Y luego está la educación para el desarrollo y maduración del individuo en un contexto comunitario. Esta educación generalmente es más local, y también, facilitadora de una resistencia (Camnitzer, 2016).

Se instala así un nuevo desafío, situarnos en la comunidad local, ser parte de una colectividad esperando contribuir a una formación cultural.

Al compás de esta apertura, siguen aumentando los participantes, se suman espacios culturales, universidades e institutos profesionales. La demanda por participar y el creciente interés por compartir estudios y experiencias, lleva a la comisión organizadora a tomar una decisión que modifica la programación del año siguiente lo que, en consonancia con la contingencia social y política, dan un giro al sentido de la SEA. Podemos decir que comienza la segunda etapa.

2017 · Curiosidad para crear: Hasta ahora las voces académicas habían enmarcado la planificación de la SEA. Desde ahora, como respuesta al interés de distintos actores en participar, se opta por un modelo de Diseminario que permite la realización de espacios de diálogo según el interés de los distintos actores de la educación artística.

Docentes, artistas-educadores, investigadores, mediadores y encargados de espacios culturales diseñan sus propios espacios de reflexión y encuentro. En el caso de encargados de espacios culturales, se da inicio a un Laboratorio experimental que, guiados por la pregunta, ¿qué debería hacer un edificio para convertirse en institución cultural?, desarrollan un proceso que dura seis meses y que culmina con la publicación del libro “Educar la institución” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019a). Este proceso contó con la asesoría de María Acaso y el acompañamiento de los artistas catalanes Jordi Ferreiro y Aimar Pérez Galí, quienes activaron desde la performance y la danza y el colectivo chileno MICH que activó procesos de arte colaborativo.

Eso no fue todo. El país celebraba el natalicio de una de las artistas más relevantes del patrimonio cultural chileno: Violeta Parra. Cantautora, pintora, tapicera, bordadora, poeta, investigó y divulgó la música popular y fue una activista social. En su homenaje, niños, niñas y jóvenes se unieron en los “Coros para Violeta” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2017) y desde el Altiplano hasta la Patagonia 272 coros se unieron en un solo canto, siendo, según testimonios de sus participantes, el hito con mayor impacto emocional que ha tenido la SEA.



Figura 2. “Cuando empiezo a cantar me siento libre. Incluye muy bien a las personas, las hace sentir bien. Además del coro, hay una alegría aparte, de juego” Emily Brito, enseñanza básica. Fuente: Beatriz González Fulle (2017).

2018 · La expresión de la diferencia: El fenómeno migratorio, presente a nivel mundial, aumenta de manera explosiva evidenciando una xenofobia que estaba oculta. Así también, las movilizaciones feministas y reivindicaciones de género revelan una profunda intolerancia social. La necesidad de aprender a vivir con y en la diferencia se hace urgente.

Angélica Dass (2013) desde su proyecto “Humanae” cuestiona el estereotipo del “color piel” invitando a reconocer la singularidad de cada ser humano. Si bien su proyecto es fotográfico, la SEA lo adapta al autorretrato, y cerca de 73.000 niños, niñas y jóvenes, pueden mirarse sin prejuicios, reconociendo y valorando sus diferencias. Este proceso se cierra con exposiciones que se comparten en las comunidades educativas.



Figura 3. “Lo que he aprendido hoy en que no todas las personas son iguales, tienen distintos colores y que no necesariamente tienes que pintar a todas las personas con el mismo color”. Fuente: Beatriz González Fulle (2018).

· 18

Entre los expositores, un grupo estigmatizado por otra diferencia: personas sordas, participa con sus autorretratos en una instalación que se realiza en una estación del metro en Santiago de Chile y, sin previo aviso, interpelan a las personas no-sordas, mostrando la impotencia de vivir en una sociedad en la que la mayoría no entiende ni conoce su lenguaje. ¿Cómo es vivir en la diferencia? Solo poniéndome en el lugar del otro podré sentir, comprender esa emoción.

Por otra parte, Ricard Huerta, participa en diversas actividades académicas y en un taller con mediadores culturales. Durante estas actividades, su énfasis está en promover la educación artística como instrumento en la defensa de los derechos humanos, con principal incidencia en las comunidades LGTBQ+. Particularmente, expone la importancia que ha tenido el lenguaje cinematográfico para tales propósitos, además de compartir el trabajo que se realiza en el proyecto Museari (2015), Museo online cuyo objetivo es promover el arte, la educación artística, historia y la diversidad sexual.

2019 · Arte y naturaleza: conciencia en acción: La crisis planetaria se hace presente en la reflexión. ¿Cómo puede el arte contribuir en la producción de conocimiento y soluciones para el planeta?

Las actividades estuvieron marcadas por un encuentro en el que participaron educadores, estudiantes, académicos, artistas, gestores culturales y científicos que se propuso la creación de un documento orientador para abordar el vínculo entre artes y naturaleza en contextos educativos.

A través de un juego, se buscaba enfrentar a los participantes a desafíos que debían enfrentar con nuevas respuestas para los problemas actuales. El resultado fue la creación de un relato colectivo con recomendaciones que pueden ser incorporadas como

estrategias de educación artística para crear conciencia e incentivar acciones de cuidado al medioambiente.

El documento, “Secretos de la naturaleza” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019b), presenta los principales temas, reflexiones y recomendaciones propuestos por la comunidad, contenidos de especial relevancia, considerando que Chile sería sede en diciembre de 2019 de la COP Chile (Reunión de Conferencia de las Partes de las Naciones Unidas), la cumbre sobre el cambio climático más importante del mundo. Esta fue cancelada por los problemas surgidos a raíz del estallido social acaecido en el país. Se realizó en Madrid.

Las comunidades educativas, por su parte, compartieron sus reflexiones y propuestas para un cambio en nuestra conducta en pro de mejorar las condiciones del planeta que en un hito denominado “Conciencia en acción” que, entre otros desafíos, tenía el de utilizar solo material reciclado para no generar basura.



Figura 4. Estudiantes de un liceo artístico en un acto poético en la Quinta Normal. Fuente: Beatriz González Fulle (2019).

Ese año, a las ya numerosas instituciones educativas que participan, se suman los jardines infantiles que, desde entonces han ocupado un rol protagónico en todas las actividades de la SEA.

2020 · Transformar el presente, soñar el futuro: En octubre de 2019, Chile protagonizó un movimiento social, un “estallido social” que no fue sino la expresión de una fractura social. Las consecuencias de la herencia de la dictadura militar, presentes en la Constitución que rige al país, debía terminar. Con esa consigna, el movimiento

siguió sumando adherentes hasta lograr un acuerdo que comprometía la creación de una nueva constitución escrita por representantes de la ciudadanía.

Esa atmósfera de cambio impregnó todos los espacios, y desde la SEA, en consonancia con esa voluntad de participación, se propuso —metafóricamente— una hoja en blanco invitando a crear proyectos de transformación y sueño.

Sin embargo, al igual que a todos, la pandemia nos aguló la fiesta.

¿Qué hacer entonces? ¿cómo invitar a transformar un presente que nos agobia? ¿qué futuro podemos soñar?

Desde el comienzo de la pandemia, el arte se nos presentó como un canal de expresión y de encuentro desde el confinamiento. Así surgió la idea de invitar a mirar nuestra cotidianidad. El giro fue importante: si bien habíamos pensado que los proyectos estarían ligados al ámbito social, ahora se devolvían a mirar lo doméstico, el hogar. Del territorio colectivo nos trasladamos al espacio íntimo, allí donde habitan los afectos, y la invitación se convirtió en un llamado a observar lo que estábamos viviendo. Se decidió trabajar únicamente con la primera parte del lema “Transformar el presente” y desde ahí se preguntó:

¿Qué nos gustaría conservar?

¿Qué podemos coleccionar?

¿Qué vamos a querer recordar después?

Coleccionar, atesorar, volver a mirar el espacio familiar y cotidiano y descubrir cómo la mirada artística resignifica el entorno. La página en blanco se completó de obras expresando el miedo, el dolor, la soledad, el temor a la muerte; pero también del redescubrimiento de lo cotidiano, el encuentro con la familia, el valor de la imaginación y la capacidad de crear descubierta en este viaje interior. La invitación a “transformar el presente” tuvo sentido. Un video construido por una niña con su madre, resignificando las colecciones de conchitas que las llevan a un mar que no pueden visitar, expresa hermosamente esta invitación (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2020).

2021 · Soñar el futuro: El panorama no pintaba mejor. La pandemia deja de tener fecha de término. El cansancio y las ganas de salir a la calle para encontrarnos, se hace necesario. Es momento de salir de la introspección y comenzar a “soñar un futuro” que nos permita compartir.

Compartir anhelos, ideas y preocupaciones sobre el futuro. Compartir sueños sobre la vida y la sociedad, sobre el *mañana deseado*. Desde nuestro presente, imaginar el futuro.

¿Cómo hacerlo?

A través del Arte Correo. Al igual que el movimiento artístico global (mail art) (Hisour Arte Cultura Historia, 2018) en que creadores/as compartían sus obras, usualmente en pequeña escala, utilizando el servicio postal. Postales, ilustraciones, grabados, collages, pinturas, arte sonoro o visual, además de obras creadas con tecnologías digitales, como animaciones virtuales, fotomontajes y *stop motion* se movilizaron entre los y las creadoras, generando intercambios entre localidades dentro y fuera del país.

Invitando a crear una obra para un otro a quien no conozco, y confiando en que me va a llegar una obra de un otro, que no me conoce, y bajo la orientación de Sandra Marín (Urdimbre Ediciones, 2020), artista y diseñadora editorial, se fue construyendo un

museo virtual que cuenta con más de 1000 obras expuestas sin jerarquía, creando un universo multiforme y diverso, un espacio en el que todos los sueños encontraron un lugar, abriendo caminos hacia nuevos e inacabables paisajes que a la vez son mensajes.

Se abrieron las posibilidades de crear y compartir, a partir de sueños que hablaban de la necesidad de cuidar el planeta, de expresarse libremente, contar con espacios de juego (Soñar el futuro. Convocatoria de Arte correo - Orbis terra, 2021)

2022 · Ciclos: Recordar, Remover, Reimaginar: Para los diez años nos quisimos detener, mirar los caminos recorridos, volver a sentir esas emociones que nos han permitido construir, y atrevernos a imaginar nuevos espacios. Preguntar y preguntarnos:

¿Cómo queremos volver a habitar los espacios públicos?

¿qué lugares se vuelven significativos?

¿cómo nos volvemos a encontrar?

¿cómo nos volvemos a abrazar?

Imaginar otros mundos posibles, nuevas formas de crear, de habitar, de construir, de soñar... y volver sobre lo mismo, sin que sea igual, entendiendo que así son los ciclos, que así se va conformando la vida en un devenir constante, en movimiento, diverso y significativo. Cerrar la primera década, y seguir...

Esta celebración, marcada por el encuentro descrito en el inicio de este artículo, cuando niños, niñas y adolescentes son recibidos en la Casa de Gobierno por autoridades gubernamentales, incluido el presidente de la República, da cuenta que no ha sido en vano el trabajo realizado hasta hoy. Se buscaba sensibilizar a las comunidades educativas y en el camino esa sensibilización fue abriendo caminos a la comunidad mayor, dejando que los problemas sociales y la contingencia política dialogaran y activaran los procesos artísticos, conscientes de su capacidad transformadora.

Durante el año, se consultó a distintos establecimientos educativos sobre el sentido que tenía para sus comunidades el participar de la SEA. De entre todas las respuestas que llegaron, la que citamos a continuación, sintetiza y refleja lo que se ha abordado en este artículo:

Como establecimiento que se dedica a formación artística temprana y especializada, nos ha permitido intencionar espacios y escenarios diversos para mostrar el trabajo que realizamos (...) fortalecer redes y vínculos con otras organizaciones interesadas en el trabajo artístico en educación.

Hemos participado en la Semana de la Educación Artística desde el año 2012. Al comienzo nuestra participación era a través de pequeñas actividades al interior del establecimiento... hoy se programa una cartelera durante toda la semana con vinculación con otras organizaciones como Arica Barroca, Fundación Altiplano, Ministerio de las Culturas, Municipalidad de Arica, Universidades a nivel nacional, visita y clases maestras de artísticas locales y nacionales, entre otras actividades que involucran a toda la comunidad del establecimiento y, especialmente, en alianza con la comunidad cercana, a través de la Junta de Vecinos. Estas actividades y nuestro trabajo han logrado una mayor visibilización y notoriedad como un referente de formación artística inicial pero también como una entidad capacitadora en Educación Artística para otros establecimientos, profesores, profesoras y artistas educadores". (Liceo Artístico de Arica)

3. Consideraciones finales

Desde el Ministerio de las Culturas, apostamos a una educación artística que convoque a niños, niñas y jóvenes a tener experiencias de aprendizaje que les permitan vincular creativa y críticamente el conocimiento; reconocer y valorar las diversidades culturales y sociales que conviven en los territorios y contribuya a que las dinámicas de aprendizaje sean colaborativas, fortaleciendo espacios más comunitarios y democráticos. Para ello, se han creado programas e iniciativas que, con distintas estrategias y atendiendo a grupos diversos, apuntan a los mismos objetivos. Es el caso de programas que desarrollan programación directa con niños, niñas y jóvenes, como Acciona y Cecrea, o programas que ponen el foco en la formación de docentes y artistas educadores, además de generar redes entre instituciones que realizan proyectos de educación artística².

La SEA es una de las acciones que permite llegar a todo el país, puesto que su convocatoria es abierta. Si bien en un comienzo, como se ha dicho, el foco estaba puesto en lograr mayor visibilidad del arte en la escuela, a diez años se ha conquistado un espacio que permite que las comunidades educativas diseñen proyectos artístico-culturales desde sus contextos.

Cada año, como se ha señalado en este artículo, se determina una línea temática que se traduce en un lema, un afiche con una imagen representativa y orientaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de proyectos y actividades en toda la diversidad de instituciones que participan de la SEA. En estos años se ha transitado de una educación artística centrada en el aula a un diálogo cultural que nos involucra a todos y todas. Esta nueva mirada ha exigido mayores tiempos para el desarrollo de las actividades, que cada vez son más proyectos que eventos. Así, ocurre que actualmente se mantiene una semana calendario, durante el mes de mayo, durante la cual se concentran hitos de difusión, pero los proyectos se realizan durante un periodo más largo, que puede ir de uno a tres meses, dependiendo de cada comunidad educativa.

Haciendo un recuento de los temas que se han abordado, podemos señalar que, después de cuestionar las prácticas de la educación artística en el sistema escolar, se abrió un diálogo territorial con espacios culturales, para después hacernos cargo de la necesidad de aprender a vivir en y con la diversidad, actuar ante la crisis climática, ser protagonistas de las decisiones políticas, reaccionar ante la adversidad que provocó la pandemia, conquistar nuevos espacios de encuentro, valorar lo vivido y apostar a seguir soñando.

¿Qué viene ahora?

El Chile de hoy está marcado por la contingencia política. El estallido social de octubre de 2019, liberó demandas y sueños de un país diferente, instalando en el imaginario colectivo la idea de una vida mejor. La palabra “dignidad” estuvo presente de manera transversal en todas las manifestaciones, y el canto de Víctor Jara “El derecho de vivir en paz”, cantado por millones de personas en las calles, otorgó mística al movimiento.

A pocos meses de iniciado ese movimiento ciudadano, la pandemia nos confinó por casi dos años obligándonos a readecuar nuestras conductas. Tener conexión a internet y un

² *Acciona* desarrolla proyectos artístico culturales desde la primera infancia y a lo largo de los 12 años de trayectoria escolar. Son realizados por duplas de artistas y docentes.

Cecrea desarrolla laboratorios creativos abiertos a niños, niñas y jóvenes de entre 7 y 19 años. Realizados por facilitares en arte, ciencias, tecnología y sustentabilidad.

Entre los proyectos de formación, se elabora material pedagógico (colección de Educación Artística), planes de formación.

Existen también las mesas de EA, presentes en 15 de las 16 regiones del país, y un Concurso abierto a todas las instituciones que busquen para fortalecer programas y proyectos de EA.

buen espacio doméstico se volvieron imprescindibles. Sin embargo, ni lo uno ni lo otro estaba garantizado para toda la población, y las brechas de desigualdad se agudizaron. Muchos estudiantes que contaban con poco o nulo acceso a internet terminaron por desertar del sistema escolar; el hacinamiento dificultó la convivencia provocando un aumento en la violencia intrafamiliar y la cesantía aumentó, especialmente en población joven y en mujeres.

En contraposición a ese escenario, la naturaleza se mostraba agradecida por el descanso que los seres humanos le otorgamos. Cielos más limpios, animales corriendo libres por las calles, vegetación renovada; hacían pensar que, superada la crisis, estaríamos más concientizados para seguir cuidando nuestro medio ambiente.

Paralelamente se inició la redacción de una nueva constitución, que daría respuesta a ese país que se dibujaba en los imaginarios ciudadanos y que el estallido social había exigido.

Este concierto de situaciones actuaba a la par, no siempre de manera armónica. El regreso a la presencialidad evidenció tal desarmonía, y desde los primeros meses de este 2022, la violencia pareció tomarse las escuelas y las calles.

¿Cómo puede contribuir la SEA en este difícil contexto?

Lo primero es mirar de frente la realidad y aceptar la situación que muchas comunidades educativas han develado post-pandemia. Aceptar que hay una fractura que se expresa en la percepción del miedo y el temor a una violencia, la que reconocemos como representación del individualismo. Una realidad presente en un discurso social en el que los medios de comunicación oficiales insisten, dando poca (o nula) cabida a otros discursos más esperanzadores o rupturistas.

Es ahí donde el arte puede irrumpir provocando un cambio en la mirada o situando la mirada desde un otro lugar. Por ejemplo, abordar la temática del convivir, enfatizando en los quehaceres colectivos de las prácticas artísticas. Es decir, no insistir en la problemática latente de la violencia y el individualismo e invitar a crear colaborativamente. Desde ahí, el lema que se ha propuesto para la celebración 2023: Crear universos colectivos.

Otro acontecimiento que estará presente en la reflexión de la SEA del próximo año, dice relación con la conmemoración de los 50 años del Golpe militar liderado por Pinochet. En todo el país, se realizarán acciones que contribuyan a mantener viva la memoria de un tiempo marcado por el dolor, la muerte y el miedo. Así también se debe abrir una reflexión que nos ayude a comprender los profundos cambios culturales y sociales que se vivieron en el país provocando un cambio en los modos de convivencia.

La propuesta quiere rescatar y valorar acciones que requieren de un hacer colaborativo, como un modo particular del arte. Para ello, se propone una imagen en la que, a modo de tejido hay interacción entre seres humanos, animales y naturaleza, teniendo cada uno un rol activo. Esa utopía que, al decir de Galeano, nos permite seguir caminando.

Referencias

- Acaso, M. (12-16 de mayo de 2014). *La educación artística como vehículo de conocimiento* [Ponencia]. II Seminario de la Semana de Educación Artística, Región Metropolitana de Santiago, Chile.
- Barbosa, A. M. (13-17 de mayo de 2013). *Aprender el arte. La imaginación y el contexto* [Ponencia]. I Seminario de la Semana de Educación Artística, Región Metropolitana de Santiago, Chile.
- Camnitzer, L. (23-27 de mayo de 2016). Educación, arte y América Latina [Ponencia]. IV Seminario de la Semana de Educación Artística, Región Metropolitana de Santiago, Chile.
- Dass, A. (2013). Humanae. <https://angelicadass.com/es/fotografia/humanae/>
- Hernán-Errázuriz, L. (13-17 de mayo de 2013). *Calidad estética del entorno escolar* [Ponencia]. I Seminario de la Semana de Educación Artística, Región Metropolitana de Santiago, Chile.
- Hisour Arte Cultura Historia (2018). Mail art. <https://www.hisour.com/es/mail-art-21476/>
- González, M.C. (11-12 de mayo de 2015). *The Art as Education Project* [Ponencia]. I Seminario de la Semana de Educación Artística, III Seminario de la Semana de Educación Artística, Región Metropolitana de Santiago, Chile.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2017). Coros para Violeta. <https://www.youtube.com/watch?v=DHAt1qbRxaU>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019a). Educar la Institución. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/12/eli_web_junio2019_2.pdf
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019b). Secretos de la naturaleza. Recomendaciones para enfrentar los desafíos medioambientales desde la educación artística. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2020/01/secreto-de-la-naturaleza_final_4-1.pdf
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2020). Hasta el 27 de noviembre estará abierta la convocatoria del proyecto #TransformarElPresente. <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/hasta-el-27-de-noviembre-estara-abierta-la-convocatoria-del-proyecto-transformarelpresente/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2022). 10 años, 10 miradas. Semana de la Educación Artística. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2022/05/sea10anos.pdf>
- Museari (2015). Museari. <https://www.museari.com/arte-y-educacion/>
- Orbis Terra. (2021). Soñar el futuro. Convocatoria de Artec correo. <https://artecorreo.cl/>
- Urdimbre Ediciones. (2020). Sandra Marín. <https://urdimbrediciones.com/conozcamos-a-sandra-marin/>

Museari como recurso digital para activar el pensamiento reflexivo en estudiantado universitario

Museari como um recurso digital para ativar o pensamento reflexivo em estudantes universitarios | Students' perception using Museari as a resource in higher education to activate reflective thinking

RICARD HUERTA · ricard.huerta@uv.es
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-1430-3198>

M^a DOLORES SOTO GONZÁLEZ · M.Dolores.Soto@uv.es
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-0742-7942>

Recibido · Recebido · Received: 18/10/2022 | Accepted · Aceptado · Aceito: 07/12/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.02>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Huerta, R. & Soto-González, M. D. (2022). Museari como recurso digital para activar el pensamiento reflexivo en estudiantado universitario. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 8, 25-42. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.02>

Resumen:

El presente trabajo es el resultado de una experiencia de aprendizaje desarrollada en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Valencia. El objetivo es crear contextos de aprendizaje activos, dinámicos y transdisciplinares, en consonancia con el enfoque epistemológico de la formación de profesionales en el ámbito de la educación que busca la conexión entre la teoría y la práctica. Las materias de Educación Artística se crean como un proceso de aprendizaje donde la práctica se somete a una reflexión permanente, reforzada por un modelo activo de enseñanza-aprendizaje. La praxis implicada que se pone en marcha mediante Museari recalca el vínculo entre la experiencia concreta basada en la práctica y los conocimientos teóricos logrados. Con el objetivo de validar la práctica se pasa un cuestionario a 75 estudiantes. El alcance del diseño pedagógico de la actividad se convierte en un mecanismo transformador, mediante una perspectiva transdisciplinar de trabajo colaborativo. La intersección entre disciplinas proporciona la construcción de un enfoque multidimensional, necesario para aproximarse a los fenómenos y dificultades, discutiendo actitudes profesionales con el principio de integridad. Comprobamos como los estímulos que Museari ofrece al alumnado fomentan un proceso reflexivo, mediante experiencias con temáticas contemporáneas.

Palabras clave:

Museo virtual. Competencia digital docente. Diversidad. Pensamiento Creativo-reflexivo. Formación de profesorado.

Resumo:

Este trabalho é o resultado de uma experiência de aprendizagem desenvolvida no Ensino Fundamental da Universidade de Valência. O objetivo é criar contextos de aprendizagem ativos, dinâmicos e transdisciplinares, em linha com a abordagem epistemológica da formação de profissionais na área da educação que busca a conexão entre teoria e prática. As disciplinas de Educação Artística são criadas como um processo de aprendizagem onde a prática está sujeita a uma reflexão permanente, reforçada por um modelo ativo de ensino-aprendizagem. A prática implícita implementada através da Museari enfatiza a ligação entre a experiência concreta baseada na prática e os conhecimentos teóricos alcançados. A fim de validar a prática, um questionário é entregue a 75 estudantes. O escopo do projeto pedagógico da atividade torna-se um mecanismo transformador, através de uma perspectiva transdisciplinar de trabalho colaborativo. A interseção entre disciplinas proporciona a construção de uma abordagem multidimensional, necessária para abordar fenômenos e dificuldades, discutindo atitudes profissionais com o princípio da integridade. Podemos ver como os estímulos que Museari oferece aos estudantes incentivam um processo de reflexão, através de experiências com temas contemporâneos.

Palavras-chave:

Museu virtual. Competência em ensino digital. Diversidade. Pensamento Criativo-reflexivo. Treinamento de professores.

Abstract:

This work is the result of a learning experience developed in the Degree of Primary School Teacher in the University of Valencia. The objective is to create active, dynamic and transdisciplinary learning contexts, with an epistemological approach to the teacher training in the field of education promoting the connection between theory and practice. Art Education subjects are created as a learning process where practice is subject to permanent reflection, reinforced by an active teaching-learning model. The transdisciplinary praxis favored by Museari emphasizes the link between concrete experience based on practice and the theoretical knowledge achieved. In order to validate the practice we passed a questionnaire to 75 students. The pedagogical design of the activity becomes a transforming mechanism, through a transdisciplinary perspective of collaborative work. The intersection between disciplines provides the construction of a multidimensional approach, necessary to approach the phenomena and difficulties, discussing professional attitudes with the principle of integrity. Museari favors stimuli for students that encourage a reflective process through a transdisciplinary experience with a contemporary theme.

Keywords:

Virtual museum. Digital teaching competence. Diversity. Creative-reflective thinking. Teacher training.

...

1. Introducción

Algunas de las principales misiones del museo han encontrado en Internet una herramienta con la que llegar al mayor número de personas usuarias remotas (Bonacasa, 2011). Este artículo tiene como objetivo demostrar cómo el museo online Museari pone en valor y promoción del patrimonio, realizando una nueva comunicación, para ser utilizado como recurso metodológico para la activación del pensamiento reflexivo en la formación de maestros y maestras. De hecho, este museo virtual se planteó desde un principio como un instrumento útil para ofrecer materiales accesibles al profesorado. Se propone una contribución didáctica innovadora al estudiar nuevas áreas de investigación para la museología moderna, al tiempo que se sientan las bases de una investigación

novedosa, algo que en los próximos años, sin duda, se reforzará aún más, dada la velocidad de actualización y desarrollo que conllevan las nuevas tecnologías aplicadas al mundo de los museos y la investigación histórico-artística.

Utilizamos el museo online como herramienta generadora de conocimiento humano y recurso pedagógico, ya que el impacto digital permite plantear un museo como una amplia y conexas trama de bases de datos multimedia diseminada por el cosmos virtual, un espacio educativo que suscita un sinfín de reciprocidades de las personas. Hoy en día cualquier institución que preste servicios a la ciudadanía, sea de la índole que sea, ha de mostrar esa capacidad de adaptarse a los cambios sociales y a la velocidad en la que suceden los avances tecnológicos y educativos. El museo no puede funcionar al margen de este contexto. Tal adaptación a los mutantes contextos sociales y tecnológicos sugiere transformaciones con el fin de aprovechar al máximo ese rico abanico de posibilidades culturales que ofrece internet. También debe atender a las necesidades de las minorías y los grupos menos favorecidos, como fuente de inclusión y respeto.

El nacimiento del museo online Museari en 2015 está vinculado a la posibilidad de crear un espacio virtual en el cual se diese cabida al arte y artistas que analizan en su obra las problemáticas del colectivo LGTB, desde una perspectiva feminista. La disidencia sexual ha evolucionado en las últimas décadas, de modo que, tanto a nivel legal como institucional, hemos pasado de una persecución y castigo hacia las personas LGTB, hacia un posicionamiento en el que las leyes defienden a las víctimas que padecen el acoso y la violencia machista, por el mero hecho de ser diferentes al esquema establecido. El arte nos ofrece la posibilidad de analizar estas cuestiones utilizando imágenes, metáforas y poéticas, lo cual favorece un ambiente de respeto en el aula (Aravena Kenigs, Montanero Fernández & Mellado Hernández, 2022). La educación debe abordar estas cuestiones, pero la mayoría de docentes se sienten poco preparados para tratar estos temas en el aula (Huerta, 2021). Es por ello que Museari se ofrece como un buen argumento, un entorno virtual que resulta atractivo para el alumnado, que favorece su autoconocimiento (Abril, 2021), ya que no solamente utiliza la tecnología, sino que plantea temas de identidad sexual y propone actividades para conocer artistas actuales. Con estas premisas, y atendiendo al respeto como elemento favorecedor de una educación inclusiva, desde Museari se ofrece un amplio repertorio de artistas y actividades didácticas que ayudan al profesorado a incorporar estos temas en sus clases (Huerta, 2020).

Museari es “un museo online, una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde su patrimonio. Los objetivos principales de Museari son la promoción de la educación artística y de la historia como instrumentos fundamentales para la defensa de los derechos humanos, con especial énfasis en el respeto a la diversidad sexual” (Museu de l’imaginari [Museari], 2022). “La actividad a través de Museari está orientada hacia el punto seis de su decálogo, el que hace referencia a la elaboración de materiales educativos vinculados a su colección permanente y a las exposiciones temporales, colaborando con otras instituciones en la programación de conferencias, mesas redondas, presentaciones, ediciones, y estimulando así un mayor alcance para sus fines fundacionales” (Museari, 2022).

El arte puede ser un enérgico instrumento que contribuya a la inclusión social, la colectividad es uno de los cimientos más importantes para proceder a través del aprendizaje y de la acción. En este sentido, es imprescindible reseñar que, en la actualidad, resulta especialmente relevante la sociabilidad y cooperación de diversos colectivos y colectividades, para los cuales el museo on-line puede suponer un lugar de los afectos (Viñoles-Cosentino, Sánchez-Caballé, & Esteve-Mon, 2022), y por ende un

lugar que favorece la libertad (García-Cano et al, 2021). La ciencia es consciente de los beneficios del arte como motor que enriquece a las personas. Investigadores como Herbert Read (1975), Elliot W. Eisner (1998) o Howard Gardner (1994), entre otros, recalcan la potencialidad del arte como instrumento educativo. Esta noción de arte unida a una inquietud por el progreso integral de la humanidad apela a salvaguardar la educación a través del arte. En ella, lo significativo ya no es la consecuencia y su finalidad, sino la metamorfosis que la experiencia de creación y reflexividad permite originar en la humanidad. Herbert Read (1975) aprecia la admiración de la belleza estética como una experiencia alteradora y por ende creadora, ya que transforma el momento emocional en un sentido auténtico: “La contemplación de la belleza sustrae la sensibilidad de la presión de la vida, del propósito intencional del símbolo hacia un estado de animación suspendida, hacia un estado de serenidad”. (Read, 1975, p. 38)

Otra cuestión esencial es que el arte o la enseñanza de este, comprendida de modo holístico, desarrolla capacidades estéticas y también creativas, instintivas, inteligentes y expresivas, al mismo tiempo de facilitar un mayor autoconocimiento y otra manera de concebir y relacionarse con el contexto. Capacidades inseparables y significativas en el progreso de la humanidad, como escribe Gardner (1994), que nos aproximan a una idea perfecta de la humanidad más consecuente y completa. Howard Gardner apoya el arquetipo de movimiento de creatividad, reflexividad y de intuición proporcionado únicamente por medio del arte ya que en la sociedad contemporánea se promueve y privilegia la corriente de pensamiento lógico-racional. No obstante, Gardner plantea un punto de vista inclusivo de la apreciación de las dos tipologías de pensamiento. Tal y como desarrolla el propio Gardner:

“Sería tan erróneo afirmar que el desarrollo debe estudiarse exclusivamente desde la perspectiva del artista, como lo es sostener que solo vale la pena tomar en serio la competencia científica final. Sin duda, una ciencia comprensiva del desarrollo humano necesita en cierto modo considerar el espectro completo de las capacidades y los talentos mostrados por los seres humanos maduros en diversas culturas” (Gardner, 1994, p. 26)

En este artículo se destaca la valía del arte en la educación, basándose en la corriente pedagógica que ampara la educación a través del arte. En esta línea, se subrayan las teorías propuestas por Gardner y su protección hacia una mejora holística de las capacidades humanas, así como del pensamiento pedagógico que expresa que el arte es un magnífico recurso para despertar y desplegar capacidades como la intuición, la espontaneidad, la imaginación, las de naturaleza manual, y muy especialmente la creatividad (Ramón-Verdú, Villalba-Gómez, & Boj-Pérez, 2022). Un modo de actualizar este concepto del valor formativo y experiencial de la educación artística lo tenemos en los usos innovadores de tecnologías digitales, algo que trasciende los valores disciplinares, y nos enfrenta a un nuevo modelo de especialistas docentes mucho más impregnados de competencias digitales (Aguiar, Velázquez & Aguiar, 2019). El uso de internet en el aula y su aprovechamiento para incorporar temáticas de corte social y cultural propiciará una adecuación lógica de las tecnologías más actuales a la formación de especialistas docentes (Sancho-Gil & Hernández, 2018), quienes deberán utilizar estos recursos digitales para poder llevar a cabo sus tareas educativas en el futuro (Paz-Saavedra, Gisbert Cervera & Usart-Rodríguez, 2022). Esto supone un fomento de las competencias transversales (Santana Ardila, Becerra Traver, & Sánchez Herrera, 2021). Si bien hasta ahora los marcos de la competencia digital docente habían incidido de modo especial en aspectos como la planificación educativa, las metodologías didácticas, la evaluación y la gestión educativa (Ordóñez, Vázquez-Cano, Arias-Sánchez & López-Meneses, 2021), lo cierto es que se están abriendo paso nuevos modelos de actuación que apuestan por campos de acción innovadores, como es el caso que ahora presentamos,

donde un museo online permite innovar en materia de educación artística en la formación de docentes, al tiempo que incorpora elementos de corte social y cultural, mediante la inclusión y el respeto a los derechos humanos (Calvelhe, 2021).

El museo virtual Museari se nos revela como un contexto de aprendizaje y espacio de reflexión en la universidad. La mejora del pensamiento requiere generar lugares apropiados de aprendizaje (Gardner, 1991) que propicien la reflexión e influyan en la autorregulación de este mecanismo por parte de los estudiantes (Boekaerts y Cascallar, 2006; Martínez-Fernández, 2002). A partir de estas conclusiones, se garantiza que la mejora del pensamiento reflexivo se origina socialmente y alcanza una elección de metodología desde un posicionamiento socio constructivista y situado (Coll, 2012; Tejada y Ruiz, 2013; Torrano, Fuentes y Soria, 2017). Es por eso, que las propuestas didácticas de enseñanza-aprendizaje se crean como prácticas socioemocionales para favorecer la mediación del alumnado consigo mismo y con los demás, enlazando el aspecto cognitivo y el emocional, el método de la narración desde una perspectiva de la pedagogía y el aprendizaje autogestionado (Montalvo-García, Martí-Ripoll, & Gallifa, 2022).

Además, el pensamiento reflexivo para la mejora académica o profesionalizadora tiene una intención consecuente y señalada (Moon, 2006) y necesita de una organización influida (Talizina, 2009), apoyada tanto de medios tanto del exterior como del interior. Las prácticas didácticas diseñadas para la mejora de las competencias de reflexión conviene que se orienten para que el/la estudiante sea reflexivo estableciendo conexiones entre lo que dice y lo que hace (Salbego & Charreu, 2022). Es por eso por lo que la elección de las actividades, así como la práctica de la destreza y su disposición en un clima social adecuado, debe prepararse y crearse de modo intencional (Martínez Martín & Carreño Rojas, 2020). Suscribimos la teoría de Talizina (2009) cuando demanda que una proposición didáctica a través del pensamiento reflexivo debe encuadrarse dentro de la teoría con claras orientaciones y sistematizaciones de las, teniendo en cuenta los siguientes principios (González-Moreno, 2012):

- a) retroalimentación continúa en un clima de cordialidad y confianza colectivo;
- b) autorregulación del estudiante a la hora de desarrollar sus actividades de modo activo y experiencial;
- c) orientaciones esclarecedoras sobre lo qué tienen que realizar y por qué tienen que realizarlo;
- d) ayuda según las exigencias de la actividad de enseñanza-aprendizaje.

Otra cuestión para resaltar es el concepto de cultura de pensamiento que se concibe como “un ámbito del aula en el cual varias fuerzas (lenguaje, valores, expectativas y hábitos) operan conjuntamente para expresar y reforzar [...] el buen pensamiento” (Tishman, Perkins & Jay, 2006). En esta metamorfosis de la educación se identifican diversos y distintos impulsos desde la cultura (Ritchhart, Church & Morrison, 2014; Dole, 2015) que, indirectamente, intervienen en la creación de una cultura de pensamiento y ayudan a percibir la trama en la cual consiguen manejarse modos de visibilizar el pensamiento en la clase: perspectivas para el aprendizaje de la colectividad del aula, encrucijadas para lograr sus esperanzas, tiempos y lugares para recapacitar, el modelado (por parte del profesorado), el lenguaje del pensamiento, ambiente físico, interacciones y las rutinas de pensamiento.

Lo transdisciplinar procura realizar su contribución favoreciendo el razonamiento y buscando soluciones colaborativas de problemáticas sociales realistas (Ramón-Verdú,

Villalba-Gómez & Mascarell Palau, 2022). El conocimiento transdisciplinar crea unos fines que, por medio de la teoría y la práctica, intenta indagar en procedimientos sensatos y soluciones explicables a argumentos que existen más allá de los fines de una materia (Salido-López, 2021). Es por lo que se considera la transdisciplinariedad como “el proceso teórico-práctico interactivo crítico orientado a la utilización de habilidades cognitivo-emocionales para cambiar perspectivas epistemológicas e integrar y sintetizar conocimiento de diferentes disciplinas para afrontar la complejidad del proceso de solución de los problemas reales” (Fernández-Rios, 2010, p.159).

Esto conlleva una perspectiva reflexiva en la propuesta de la actividad y en la creación del conocimiento, que nos induce a referirnos a la transdisciplinariedad crítica, sintetizada y reflexiva (Frodeman & Mitcham, 2007; Lattuca, 2001, 2002). Investigamos el razonamiento y desafío de las situaciones problematizadoras desde un posicionamiento globalizado y con perspectiva de transformación. Asumimos que lo transdisciplinar requiere: la inclusión de una perspectiva crítica de la fuentes de información, conceptualidades, identificaciones, instrumentos y metodologías de distintas áreas de conocimiento (Caeiro, 2021); un procedimiento de enseñanza-aprendizaje recíproco y en cooperación en la exploración de una vertiente holística de la humanidad y su fosa ecológica; y, para finalizar, una habilidad de investigación-acción que manifiesta de modo superior la complejidad y multidimensionalidad del contexto (Peña-Zabala, Guerra Guezuraga, Urrutia Rasines & Josu Arriolabengoa, 2021). La transdisciplinariedad dinámica, disciplinaria e integradora no es un logro final en sí mismo, sino una mediación para la búsqueda de soluciones a las problemáticas (Boix-Masilla & Duraising, 2007). Según Popper (1972), “no estudiamos temas, sino problemas; y los problemas pueden atravesar los límites de cualquier objeto de estudio o disciplina... Somos estudiosos de problemas, no de disciplinas” (p. 95).

Los motivos por los cuales se ha diseñado la práctica de Museari es por ir más allá de la constricción de la disciplina de Educación Artística, también por respeto a lo complejo e inseparable que demuestra ser lo natural y lo social (Caeiro, Callejón & Chacón, 2021), así como por la aspiración de indagar sobre temas que no se encuentran contenidos en las disciplinas de modo particular (Leiva, Alcalá del Olmo, García Aguilera, & Santos Villalba, 2022), con el objetivo y la responsabilidad de resolver problemáticas de la sociedad y aprovechar los medios que brindan las nuevas tecnologías (Vega-Gea, Calmaestra & Ortega-Ruiz, 2021). Como exponen Martínez-Bonafé y Rogero (2021), “es imposible una innovación transformadora sin tener en cuenta el entorno sociocultural en que se propone y desarrolla”. (p.71) La web de Museari es un recurso tecnológico-pedagógico, comúnmente denominado objeto de aprendizaje (Urbina-Nájera, 2019) que consiente rescatar cualidades del contexto real y así poder tratarlos tanto presencial como virtualmente en las aulas. Muchas de las disidencias que emergen desde hace unas décadas están basadas en la deconstrucción del mensaje heteronormativo, patriarcal, único y ortodoxo (Enguix Grau & González Ramos, 2018). Las voces de los feminismos, las culturas afroamericanas y orientales, las sexualidades no normativas, y tantas nuevas instancias heterodoxas, surgieron de modo apasionado al mismo tiempo que las tecnologías digitales empezaron a manifestarse con fuerza a nivel planetario. La igualdad de derechos para todas las personas constituye uno de los retos más atrevidos con los que se han venido argumentando numerosas teorías políticas y sociales (Herraiz, 2021). La defensa de los derechos humanos, en su acepción más amplia, supone un reconocimiento de la igualdad, por encima de marcas de carácter sexual, religioso, económico o ideológico. El advenimiento de una sociedad tremendamente conectada es un factor determinante para la disolución de muchas ideas convencionales (Pakanen, Alavesa, Arhippainen & Ojala, 2020). Como afirman Pérez-Gómez y Soto-Gómez (2021),

“necesitamos incorporar formas de enseñar y evaluar, que faciliten que cada aprendiz vaya construyendo y reconstruyendo en cooperación y con autonomía su propio proyecto vital y profesional”. (p.13)

Museari Museu de l’Imaginari es un espacio desubicado, puesto que existe como entorno virtual, de modo que puede conectar con cualquier persona en cualquier momento y en cualquier parte del planeta. Museari inició su andadura con voluntad situacionista, ya que, a pesar de su desubicación física, genera esfuerzos constantes por erradicar y superar las fobias hacia la disidencia sexual desde posicionamientos concretos. Guy Debord y los situacionistas, inspiradores y teóricos de la insurrección estudiantil de París de mayo de 1968, fueron pioneros en revelar el dominio que consigue poseer un simple *détournement*, que radica en una imagen, un mensaje o un objeto que se extirpa de su contextualización con el objetivo de conseguir una nueva significación (Vaquero-Cañestro, 2021). La perspectiva que asaltaban estos artistas rebeldes era precisamente el mercado del arte. Pero a pesar de su intención original, incluso las más arriesgadas acciones y *happenings* de los años 1960 y 1970 se han convertido en elementos utilizados para la publicidad actual y, precisamente, el mercado del arte. Museari desenvuelve una metodología similar a la de los mensajes de Rodríguez de Gerada, quien con sus grafitis se introduce en las imágenes, adquiriendo una valiente legitimidad al renunciar al carácter comercial del propio anuncio. En Museari se ha optado por el entorno virtual, sin ataduras comerciales ni mercantiles, atendiendo a la importancia de las personas y los colectivos en tanto que entidades libres y autónomas (Mañero, 2021), de modo que se promueve la obra de artistas a nivel mundial que son conscientes de lo importante que es defender los derechos humanos y de la diversidad a través del arte (Huerta, 2022).

El espacio virtual genera una gran conexión con personas y entidades de todo el planeta, por lo que Museari también se convierte en lugar de encuentro de numerosas iniciativas situadas. La libertad y el activismo militante son los rasgos que identifican el proyecto Museari, un museo con proyección educativa que atiende a las construcciones sociales para superar ciertos parámetros rancios y obsoletos, con la intención de cambiar el discurso machista imperante (Ramon & Alonso-Sanz, 2022). La supuesta vanguardia tecnológica de las omnipresentes pantallas no significa por sí misma un avance social, cultural o político. Son los usos de la tecnología los que propiciarán realmente las mejoras que necesitamos. Teniendo en cuenta que desde las artes se puede concienciar a la ciudadanía, animamos al profesorado a comentar aspectos relevantes del trabajo de artistas que colaboran con Museari, desde una perspectiva interdisciplinar (Lobovikov-Katz, 2019). Además, es muy importante que, en los métodos utilizados en la formación, así como la orientación para el perfeccionamiento de la carrera profesional se manejen los recursos probados de modo científico para una educación de calidad (Soto-González et al, 2018).

2. Metodología

Para lograr los resultados de la consecuencia de la práctica transdisciplinar reflexiva de Museari desarrollada se ha realizado un cuestionario on-line. La muestra de este estudio es de N=75 estudiantes de la asignatura de Propuestas didácticas en educación artística del Grado de Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Valencia en el segundo semestre del curso académico 2020-2021. La representación por género es del 78.7% femenina y del 21,3% masculina. Sus edades están comprendidas entre los 20 y los 50 años, pero la concentración de las edades del alumnado participante se encuentra en un 93,3% entre los 20 y 23 años. El cálculo de la muestra se efectuó a posteriori

teniendo en cuenta un nivel de confianza de 95%, lo que admite un margen de error <5%. La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico intencional. La solicitud de colaboración al alumnado participante se realizó a través de contacto personal con el profesorado de las asignaturas implicadas.

El cuestionario validado parte del proyecto “El pensamiento reflexivo: del diseño de la docencia a la significación del aprendizaje” (REDICE16-1660), (Sabariego, 2014), con el objetivo de profundizar en la percepción y la evaluación del alumnado en relación a las metodologías transdisciplinares manejadas en el proceso de aprendizaje y la mejora de sus competencias, y así lograr rescatar sus contribuciones para promover el pensamiento reflexivo en el desarrollo de su aprendizaje. Dicho cuestionario ha sido utilizado en dos Proyectos de Innovación Docente concedidos por la Universidad de Valencia durante los cursos académicos 20-21 (PID-1354860) y 21-22 (PID-1640467).

En la tabla 1 se muestran las referencias de la herramienta en ocho escalas emparentadas con las dimensiones teóricas sobre el impulso del pensamiento (Sabariego, Sánchez y Cano, 2019). Las escalas del cuestionario exponen valores satisfactorios en fiabilidad de los ítems según el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach.

Este artículo presenta y analiza concretamente las preguntas 1 y 3 de “Incorporación del pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje”, pregunta 4 de “Percepción y consciencia del propio proceso de aprendizaje”, pregunta 5 “Conexión entre experiencia y conocimiento”, pregunta 6 “Autoconocimiento reflexivo y autorregulación”, preguntas 7 y 8 “Valoración de la metodología y propuestas de mejora y preguntas 9 “Satisfacción con la experiencia”, con el propósito de evaluar la consecuencia de la propuesta pedagógica Museari on-line con metodologías transdisciplinares para el fomento de la reflexividad en las acciones de aprendizaje de los estudiantes. Las escalas expuestas muestran los niveles más elevados de consistencia interna del instrumento.

Los resultados obtenidos de la estimación de un modelo de 10 factores brindan una bondad apropiada de ajuste y parsimonia con una calidad aceptable y consistentes índices de fiabilidad. Los resultados contribuyen a la evidencia que respalda la confiabilidad y validez del cuestionario y confirman el valor de los componentes del modelo para diseñar prácticas de enseñanza virtual y presencial en la educación superior.

Para el procedimiento de tratamiento de datos del cuestionario se realizó un análisis descriptivo univariante de cada uno de los ítems de la investigación con el Programa SPSS. Además, se han llevado a cabo pruebas de contraste de hipótesis con el objetivo de posibilitar el estudio de las variables de interés consideradas en esta investigación.

La información que se desea conseguir mediante la aplicación de la técnica del cuestionario es:

- Conocer la apreciación del alumnado con relación a los resultados de la metodología transdisciplinar utilizada a través de la práctica de Museari online tanto en el sentido de su aprendizaje, así como en el desarrollo de sus competencias.
- Descubrir las contribuciones de la actividad Museari para promover el pensamiento reflexivo en el desarrollo de valores humanistas.
- Identificar los niveles de pensamiento reflexivo que desde el enfoque del alumnado se han logrado alcanzar con la actividad Museari.
- Relatar el rol docente observado por parte del alumnado.
- Conocer el nivel de agrado global del alumnado implicado en la tarea Museari.

3. Análisis y resultados

Tabla 1. Estadística descriptiva y confiabilidad

Dimensiones Actividad Museari-on line	Media	Desv. Típica	Alfa de Cronbach
Emociones	2,99	1,07	.78
Habilidades reflexivas	4,06	0,92	.87
Niveles de pensamiento reflexivo	3,29	1,10	.85
Proceso de aprendizaje: autonomía y autoconciencia reflexiva	4,15	0,85	.90
Conciencia del aprendizaje	4,15	0,95	.90
Rol del profesorado	4,01	0,98	.86
Metodologías de aprendizaje	4,21	0,89	.92
Evaluación del enfoque de la actividad transdisciplinar Museari	3,49	0,87	.90

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la tabla 2, se muestra la dimensión emocional del alumnado (emociones experimentadas) ante el planteamiento de la actividad Museari-on line con una metodología transdisciplinar a través del pensamiento reflexivo y creativo. Interpretando las medias (en una escala likert de 1 a 5) se puede aportar que la actividad despertó curiosidad muy alta (4.13) al alumnado, así como un notable entusiasmo (3.67). Así mismo, cabe destacar que las puntuaciones de media más bajas las obtienen: la indiferencia (1.45), la angustia (1.45), la inseguridad (2.47) y la confusión (2.79), por lo que el desarrollo de dicha actividad provoca una menor incidencia en emociones negativas. También debemos destacar que se muestran resultados notablemente altos respecto a las dudas (3.45), la sorpresa (3.29), la confianza (3.23) y la comodidad (3.25). Cabe destacar que las desviaciones típicas >1 indican la desviación de los datos, aunque en ningún caso es mayor que la media.

• 33

Tabla 2 Estadísticos para la pregunta 1 de la escala "Emociones experimentadas por el alumnado ante la actividad transdisciplinar Museari" del cuestionario.

	Media	Desv. Típica
Dudas	3,45	.934
Curiosidad	4,13	1,004
Angustia	1,95	1,293
Inseguridad	2,47	1,143
Entusiasmo	3,67	.935
Sorpresa	3,29	1,148
Confianza	3,23	1,073
Indiferencia	1,75	.931
Comodidad	3,25	1,116
Confusión	2,79	1,211

Fuente: Elaboración propia

Para continuar, la tabla 3 advierte sobre como la propuesta metodológica transdisciplinar Museari ha provocado el pensamiento reflexivo con relación a la comprensión del significado del conocimiento, así como el vínculo proporcionada de la vivencia con el conocimiento, sin olvidar el proceso personal de reflexión sobre el aprendizaje y su propia regulación desde la representación del alumnado. Se muestra el

análisis con la media y la desviación estándar correspondiente a cada uno de los ítems que se presentan.

Las medias conseguidas en todas las respuestas expresadas son altas (entre 4.16 y 3.75 con respecto a una escala de 1-5) y con una desviación típica en todos los ítems <1, por lo que se puede concluir que la actividad Museari on-line fomenta habilidades y procedimientos de pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Tabla 3 Estadísticos para la pregunta 3 de la escala "Habilidades o procedimientos de pensamiento reflexivo en Museari" del cuestionario.

	Media	Desv. Típica
Reflexionar sobre el sentido de lo que aprendo	4,11	.909
Argumentar y cuestionarme lo que estoy aprendiendo	4,04	.892
Ser consciente de cómo transferir lo que estoy aprendiendo a mi futura práctica profesional o espacios alternativos (prácticum u otras asignaturas)	4,31	.854
Conectar el conocimiento con mis propias experiencias, emociones y actitudes	4,16	.901
Aprender desde mí mismo/a, a partir de lo que ya sé	4,11	.798
Enriquecer mis ideas con las aportaciones de los demás	3,96	1,120
Posicionarme ante las lecturas, las explicaciones en clase y el punto de vista de los demás (en debates y trabajo grupal) sobre los temas tratados	3,75	.988

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se muestran los resultados de los ítems sobre la percepción y la consciencia del propio proceso de aprendizaje tras la práctica Museari que tal y como se puede observar incluyen 16 ítems a valorar. La desviación típica está entre .900 y 1.305, lo que nos informa que en algunos de los ítems la dispersión en las respuestas es mayor. En los resultados se observa que las medias más altas las obtienen las afirmaciones siguientes: 7) pensar sobre lo que he estado haciendo y considerar otras formas alternativas de hacerlo (4,40), 10) y 17) utilizar la reflexión para mejorar y aprender (4,20 – 4,07). 6), 2) y 9) necesidad de entender el contenido (3,75 – 3,72 – 3,48) lo que confirma que la actividad de Museari virtual requiere un mayor esfuerzo de comprensión del contenido y que la reflexión ayuda a mejorar y aprender.

Cabe destacar también que otros ítems aportan información sobre la interpretación de esta tipología de actividad como son: 3) A veces cuestionaba cómo mis compañeros/as abordaban las tareas, e intentaba pensar en respuestas mejores (3.15), 4) cuestiona la forma de mirarme a mí mismo/a (3,05) y 14) descubrir debilidades que antes desconocía (3.31). La interpretación de estas medias refuerza la idea de la importancia del uso del recurso Museari activador del aprendizaje dialógico entre alumnado, permite un cuestionamiento de sus ideas y concepciones previas, así como de sus debilidades competenciales.

Tabla 4 Estadísticos para la pregunta 4 de la escala "Niveles de pensamiento reflexivo" del cuestionario.

	Media	Desv. Típica
Cuando estaba trabajando en las tareas propuestas pude hacerlo sin pensar en lo que estaba haciendo.	2,45	1,106
Las tareas propuestas nos obligaban a entender el contenido que se enseñaba.	3,72	1,157
A veces cuestionaba cómo mis compañeros/as abordaban las tareas, e intentaba pensar en respuestas mejores.	3,15	1,281
Gracias a estas tareas propuestas en la asignatura he cambiado la forma de mirarme a mí mismo/a.	3,05	1,304
En esta asignatura hemos hecho las tareas tantas veces que al final he conseguido hacerlas sin pensar demasiado.	2,37	1,160
Para aprobar las tareas propuestas era necesario entender el contenido.	3,75	,988
Me ha gustado pensar sobre lo que he estado haciendo y considerar otras formas alternativas de hacerlo.	4,40	,900
Las tareas propuestas en la asignatura han cuestionado algunas de mis ideas más firmes.	2,88	1,284
Necesitaba entender el contenido trabajado en clase para realizar las tareas propuestas.	3,48	1,155
Durante las tareas propuestas, a menudo reflexionaba sobre mis acciones para ver si podía mejorar lo que hacía.	4,20	,930
Gracias a las tareas propuestas en la asignatura he cambiado mi manera habitual de hacer las cosas.	2,97	1,162
Si seguía lo que se decía/pedía, no necesitaba pensar demasiado para desarrollar las tareas propuestas.	2,93	1,082
En las tareas propuestas tuve que pensar continuamente en el contenido que me estaban enseñando.	3,03	,986
Durante estas tareas en la asignatura he descubierto debilidades que antes desconocía.	3,31	1,305
En las tareas propuestas, siempre y cuando se pudiera recordar el contenido trabajado, no tenía que pensar demasiado.	2,73	,905
Necesitaba entender el contenido trabajado en clase para realizar las tareas propuestas.	3,48	1,155
En las tareas propuestas, a menudo reflexionaba sobre mi experiencia para aprender de ella y mejorar mi próxima actuación.	4,07	,920

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la tabla 5, se exponen los resultados del proceso de aprendizaje en la actividad virtual de Museari. Interpretando las medias (en una escala likert de 1 a 5) se puede concluir que dicha experiencia educativa exige ser más creativo a la hora de resolver las dificultades (4,39) y que requiere de una capacidad de esfuerzo individual (4,25). Dicha actividad virtual también requiere aportar soluciones ante las dudas en el proceso de aprendizaje (4,20), lo que requiere una mayor implicación en el trabajo (4,19). Así mismo, cabe destacar que el alumnado reconoce con puntuaciones notables también a necesidad de ser perseverante (3,96) y planificar el trabajo (3,91) para realizar un buen proceso de aprendizaje. Cabe destacar que las desviaciones típicas en todos los casos de los items son <1.

Tabla 5 Estadísticos para la pregunta 5 de la escala "Proceso de aprendizaje en la actividad Museari" del cuestionario

	Media	Desv. Típica
Saber planificar mi trabajo de forma autónoma	3,91	.989
Ser más perseverante a la hora de realizar el trabajo y de aprender	3,96	.877
Ser más creativo/a para resolver mis dificultades	4,39	.751
Esforzarme más en aprender por mí mismo/a	4,25	.755
Tener una mayor implicación en mi trabajo	4,19	.849
Aplicar soluciones para resolver las dudas que he encontrado	4,20	.900

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se refleja la opinión del alumnado respecto a lo que la tarea de Museari virtual, transdisciplinar y desarrollada a través de un pensamiento reflexivo, les ha permitido desarrollar en su formación competencial. Los datos son altamente positivos, ya que las medias de todos sus ítems se encuentran entre 4.28 – 3.89, y la media de la desviación típica es < que 1 (ver tabla 1). Eso nos ofrece información sobre el recomendable uso de Museari como recurso virtual para el uso de metodologías transdisciplinares, ya que genera conciencia sobre las competencias del alumnado tanto a nivel formativo, como en su futuro profesional, así como el hecho de ayudarlo a conocer sus limitaciones y sus fortalezas personales.

Tabla 6 Estadísticos para la pregunta 6 de la escala "Conciencia del proceso de aprendizaje de la actividad Museari" del cuestionario.

	Media	Desv. Típica
Ser consciente de qué tengo que mejorar en el aspecto profesional y/o como estudiante	3,89	1,085
Comprender mejor la complejidad de mi futura práctica profesional	4,28	.831
Reflexionar para conocerme mejor como futuro/a profesional	4,25	.807
Tomar conciencia de mis dificultades en el proceso de aprendizaje	4,17	.950
Conocer mis fortalezas en el proceso de aprendizaje	4,23	.863
Dar valor al relato (oral, escrito y visual) para comunicarme	4,16	1,001
Reconocer el trabajo en equipo para un mejor aprendizaje	3,97	1,294
Ser consciente de lo que aprendo	4,28	.798

Fuente: Elaboración propia

Para continuar con el análisis en la tabla 7, se muestran los resultados y valoración por parte del alumnado sobre el rol del profesorado, valorando con puntuaciones más elevada (4,39) el clima de confianza así como dejar al alumnado actuar con independencia (4,24). También consideran importante crear espacios temporales para la reflexión grupal (4,15) e invitar a la reflexión (4,12). Cabe también destacar la relevancia que el alumnado otorga al desarrollo de feedback (3,35) y que tenga consignas claras (3,83) para su realización por parte del profesorado.

Tabla 7 Estadísticos para la pregunta 7 de la escala " Rol docente" del cuestionario.

	Media	Desv. Típica
Facilitar consignas claras	3,83	1,095
Hacer devoluciones constructivas del trabajo realizado	3,35	1,133
Ayudarme a pensar y a hacerme preguntas	4,12	.958
Crear un clima de confianza en el aula	4,39	.884
Proveer espacios para ampliar y desarrollar las ideas con los demás (en interacciones y mediante la discusión en grupo)	4,15	.940
Permitir actuar con independencia	4,24	.913

Fuente: Elaboración propia

Las medias conseguidas en todas las respuestas expresadas en la tabla 8 son altas (entre 4,07 y 4,41 con respecto a una escala Lickert de 1-5) y con una desviación típica en todos los ítems <1, por lo que se puede concluir que la actividad Museari on-line fomenta conciencia en el proceso de aprendizaje y de las técnicas metodológicas de aprendizaje: aprender a aprender y realizar transferibilidad, conexión entre teoría y práctica, así como de una fuerte motivación.

Tabla 8 Estadísticos para la pregunta 8 de la escala "Conciencia del proceso de aprendizaje – Metodologías de aprendizaje de la actividad Museari" del cuestionario.

	Media	Desv. Típica
Saber hacer las cosas pensándolas (aprender a aprender)	4,41	.824
Aprender conectando la teoría con la práctica y la propia experiencia	4,16	.916
Tener una idea más clara del sentido y el valor de mi aprendizaje	4,07	.949
Motivarme para desarrollar las competencias de aprendizaje propuestas en la asignatura	4,13	.935
Aprender los contenidos de un modo que me permita transferirlos a mi futura práctica profesional	4,24	.928
Ser consciente de lo que aprendo	4,28	.798

Fuente: Elaboración propia

Las medias conseguidas en todas las respuestas expresadas en la tabla 9 son notables (entre 3,81 y 3,13), con una desviación típica en todos los ítems <1, por lo que se puede concluir que la actividad Museari on-line ha sido notablemente satisfactoria.

Tabla 9 Estadísticos para la pregunta 9 de la escala "La valoración sobre las prácticas metodológicas transdisciplinares" del cuestionario.

	Media	Desv. Típica
La dificultad para su desarrollo	3,23	.847
La novedad del relato para expresarme	3,60	.959
La exigencia en relación con la carga de trabajo	3,13	.920
La relevancia para completar los objetivos de aprendizaje de la asignatura	3,67	.759
La adecuación para mis competencias profesionales futuras	3,81	.896

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

Desde el proyecto de investigación e innovación educativa y bajo el enfoque transdisciplinar, la integración de los resultados se efectúa desde el principio a través de un diálogo abierto entre las personas investigadoras y de las aportaciones de cada miembro de la investigación, así como el método que brinda la construcción común del objeto de análisis. Además, como equipo de innovación e investigación educativa hemos validado los resultados, lo que ha legitimado, en la mayoría de los casos, a superar estructuras cognitivas con los que maniobra una disciplina específica. Es por eso, que los resultados de este estudio se expresan por medio de una glosa actual y creativa del contexto de estudio y a través de la reconstrucción de una representación novedosa a nivel cognitivo, con el objetivo de transformar la realidad estudiada (Nicolescue, 1996).

Basada en la experiencia obtenida a través de este trabajo, se concibe que tiene una metodología que se corresponde con la mejora de los objetos de aprendizaje ya que éstos se encuentran sujetos a un proceso de evaluación y perfeccionamiento, lo cual avala que el alumnado genere o desarrolle competencias tanto específicas como genéricas, que también está en manos de la proactividad con la que el alumnado las maneje. El triunfo del uso de Museari como medio tecnológico y a su vez pedagógico obedece a diversos elementos como son: su diseño de visualidad correctamente estructurado, propuestas didácticas vinculadas con la temática, su contextualización y su temática de estudio, también su eficacia como herramienta multimedia, su propicia de acceso y de uso. A través de Museari se invita al alumnado a un modo distinto de lograr su aprendizaje, en contraposición a una documentación plana o la necesidad de la presencialidad en el aula, beneficiando de este modo, un excelente trabajo académico en la materia de modo transversal y una gran satisfacción en el valor del índice de su aprobación por parte de los grupos implicados (Urbina-Nájera, 2019).

5. Conclusiones

Las evidencias obtenidas del proyecto Museari como museo virtual y recurso educativo permite concluir que el alumnado valora positivamente dicha tarea diseñada y las metodologías transdisciplinares como generadoras de reflexividad porque: a) ayuda al desarrollo de su proyecto de vida como futuros profesionales de la educación; b) realizan una transformación de los objetivos más importantes en el proceso de aprendizaje; c) consiguen un progreso más práctico de las competencias para percibir e inmiscuirse en su proceso tanto vital, como personal, así como socializador y profesionalizador; y d) existe un compromiso mayor por aprender con respecto a sí mismos y en relación con los y las demás.

Así mismo, se pone de manifiesto que la labor del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere organizar las situaciones precisas, espacios donde se suscita la reflexión e influyen en la propia regulación de su aprendizaje. El impulso de reflexividad sobre cuestiones sociales y humanas a través del pensamiento reflexivo se ha requerido de una modificación de la perspectiva tanto de la metodología como la configuración del ambiente y del espacio de aula como lugar en el cual se promueva la reflexividad sobre la cultura, lugares en donde el pensamiento en el grupo, tanto de modo individual como en colectividad (Gutiérrez-Ujaque et al, 2021), se evalúa, se hace manifiesto y se origina de modo activo, de esta manera se consigue formar parte de la práctica habitual de todo el colectivo. El tránsito entre sus prácticas de arte y de docencia les conforma profesionalmente con un desarrollado sentido crítico y político. Ya que, “La universidad

del siglo XXI debe impulsar la puesta en marcha de orientaciones pedagógicas destinadas a facilitar la adquisición de competencias interculturales y digitales, con objeto de empoderar al alumnado a través de las TIC, favoreciendo su desarrollo integral y la construcción autónoma de su identidad". (Leiva et al, 2022, p.47)

Agradecimientos

El presente texto nace en el marco del Proyecto de Innovación Docente "Transdisciplinariedad y pensamiento reflexivo-creativo en la formación de maestros y maestras" (referencia: UV-SFPIE_PID-1354860), de la convocatoria del Vicerectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universidad de Valencia de los cursos académicos 2020-2022.

Referencias

- Abril, D. (2021). El uso de los relatos autobiográficos en la formación inicial del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 29-48. <https://doi.org/18.30827/profesorado.v25.3.21460>
- Aguiar, B. O., Velázquez, R. M., & Aguiar, J. L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la educación superior. *Espacios*, 40, 8-20. <https://bit.ly/3DIuEFj>
- Aravena-Kenigs, O. A., Montanero-Fernández, M., & Mellado-Hernández, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 235-257. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How Far We Moved toward an Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Boix-Masilla, V., & Duraising, E. D. (2007). Targeted assessment of student's interdisciplinary work: an empirically grounded framework proposed. *Journal of Higher Education*, 78, 215-237. <https://doi.org/10.1080/00221546.2007.11780874>
- Bonacasa, N. (2011). *Il Museo on line. Nuove prospettive per la museologia*. Observatorio de Artes Decorativas en Italia "Maria Accascina". <http://hdl.handle.net/10447/56856>
- Caeiro, M. (2021). Diálogos entre la tecnología, el Arte, la Ciencia y las Humanidades en contextos educativos: de los modelos STEAM y SHAPE al TACH-di. *Educación Artística: Revista de Investigación EARI*, 12, 43-60. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20841>
- Caeiro, M., Callejón, M., & Chacón, P. (2021). El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 769-790. <https://doi.org/10.5209/aris.69263>
- Calvelhe, L. (2021). Flower Power: compartiendo con el profesorado sobre feminismos, experiencias queer y educación artística. *Educación Artística: Revista de Investigación EARI*, 12, 215-227. <https://doi.org/10.7203/eari.12.19374>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.

- Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia? *Innovación educativa*, 20, 157-166.
<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/5005>
- Frodeman, R. & Mitcham, C. (2007). New directions in interdisciplinarity: broad, deep and critical. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 27, 506-514.
<https://doi.org/10.1177/0270467607308284>
- García-Cano, M., Sánchez-Alba, B., Ávila-Valdés, N., Antúnez del Cerro, N., Lage de la Rosa, M., Gijón-Bastante, G., García-Molinero, L., Casas-Bañares, M., Gilarranz de Frutos, A., Granados- Ruiz, C., & Cebrián-Martínez, A. (2021). *Museos y Universidad. Recursos y estrategias colaborativas on line para el aprendizaje de las artes en la formación de profesorado en los grados de Infantil, Primaria, Pedagogía y Educación Social y Máster de Profesorado*. [Proyecto de Innovación Docente] https://eprints.ucm.es/id/eprint/68038/1/informe%20PID_132.pdf
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gutiérrez-Ujaque, D., & Fernández-Rodrigo, L. (2021). El Enfoque de Transpraxis en Educación Superior: Orientaciones Metodológicas a partir de un Estudio de Caso. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.010>
- Herraiz, F. (2021). Aprendiendo masculinidades a través de métodos visuales en investigación. Enlazando la dimensión académica, social y política en la subjetividad. *Educación Artística: Revista de Investigación EARI*, 12, 240-253.
<https://doi.org/10.7203/eari.12.19776>
- Huerta, R. (2020). Formación del profesorado de Primaria defendiendo la diversidad y la inclusión. Memoria de un caso de experiencia docente a través de Museari. *Revista Gearte*, 7(1), 23-49. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.95295>
- Huerta, R. (2021). Museari: Art in a Virtual LGBT Museum Promoting Respect and Inclusion, *Interalia A Journal of Queer Studies*, 16, 177-194,
<https://doi.org/10.51897/interalia/NQBD3367>
- Huerta, R. (2022). La Memoria. Investigación Basada en las Artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27-45.
<https://dx.doi.org/10.5209/aris.70081>
- Lattuca, L. R. (2001). *Creating interdisciplinary*. Vanderbilt University Press.
- Lattuca, L. R. (2002). Learning interdisciplinarity: sociocultural perspectives on academia work. *Journal of Higher Education*, 73, 711-739.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777178>
- Leiva, J. J., Alcalá del Olmo, M. J., García Aguilera, F. J. y Santos Villalba, M. J. (2022). Promoción de competencias interculturales y uso de las TIC: Hacia una universidad inclusiva digital. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- Lobovikov-Katz, A. (2019). Methodology for Spatial-Visual Literacy (MSVL) in Heritage Education: Application to Teacher Training and Interdisciplinary Perspectives. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 41-55. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.358671>
- Magaña, E., Gabarda, V., Cívico, A., & Cuevas, N. (2020). Percepción de estudiantes sobre el uso del videoblog como recurso digital en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 59, 7-25. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74358>

- Mañero, J. (2021). Educación artística, intercreatividad y postdigitalidad: reflexión crítica sobre sus relaciones y procesos en tiempos de covid-19. *Educación Artística: Revista de Investigación EARI*, 12, 76-88. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20717>
- Martínez-Bonafé, J., & Rogero-Anaya, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Martínez-Fernández, J. R. (2002). Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder. *Revista de Pedagogía* 23(68), 477-494.
- Martínez Martín, M., & Carreño Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Montalvo-García, A., Martí-Ripoll, M., & Gallifa, J. (2022). Development of Emotional Competences in Higher Education: The Effects of a Self-Leadership Program from a Dexplis Design. *Educar*, 58(1), 35-51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1344>
- Museari (23 de Mayo de 2022). Museari, museu de l'imaginari. <https://www.museari.com/quienes-somos/>
- Ordóñez, E., Vázquez-Cano, E., Arias-Sánchez, S. & López-Meneses, E. (2021). Las Competencias en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el alumnado universitario. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 60, 153-167. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74860>
- Pakanen, M., Alaves, P., Arhipainen, L., & Ojala, T. (2020). Stepping out of the classroom: Anticipated user experiences of web-based mirror world like virtual campus. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 10(1), 1-23. <https://doi.org/10.4018/IJVPLE.2020010101>
- Paz-Saavedra, L. E., Gisbert-Cervera, M., & Usart-Rodríguez, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 93-130. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652>
- Peña-Zabala, M., Guerra Guezuraga, R., Urrutia Rasines, A., & Josu Arriolabengoa, M. (2021). Lo líquido del espacio: Una mirada hacia habitar contextos educativos. *Tercio Creciente*, (extra5), 29-47. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5758>
- Pérez-Gómez, A. I. y Soto-Gómez, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Popper, K. (1972). *Conjeturas y refutaciones*. Paidós.
- Ramon 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. *Kepes*, 19(25), 531-563. <https://doi.org/10.17151/kepess.2022.19.25.18>
- Ramón-Verdú, A. J., Villalba-Gómez, J. V., & Boj-Pérez, L. (2022). Análisis factorial sobre la formación creativa recibida en estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 259-279. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.17718>
- Ramón-Verdú, A. J., Villalba-Gómez, J. V., & Mascarell Palau, D. (2022). El selfie metafórico en situación de confinamiento. Análisis de la creación fotográfica de

- estudiantes universitarios. *Artseduca Revista electrónica de educación de las artes*, 31, 147-162. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6150>
- Read, H. (1975). *Imagen e idea. La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Sabariago, M. (Coord.) (2014). *El valor de la recerca formativa per a la innovació docent i el desenvolupament competencial (2012PID-UB/117)*. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/48728>
- Sabariago Puig, M., Sánchez Martí, A., & Cano Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rceed.59048>
- Salbego, J., & Charreu, L. (2022). Limites e relações possíveis para pensar a educação: arte contemporânea, vida cotidiana e cultura visual. *Invisibilidades Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 17, 76-84. <https://doi.org/10.24981/16470508.17.8>
- Salido-López, P. V. (2021). La Educación Artística ante el reto de enseñar a aprender: un estudio de caso en la formación de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1429-1447. <https://doi.org/10.5209/aris.72439>
- Sancho-Gil, J. M., & Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED Revista de Educación a Distancia*, 56, artículo 4, <https://doi.org/10.6018/red/4>
- Santana-Ardila, C., Becerra-Traver, M. T., & Sánchez-Herrera, S. (2021). Percepción del alumnado del grado de maestro en educación infantil y primaria sobre las competencias transversales adquiridas durante su formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 219-238. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.8220>
- Soto-González, M. D., Suárez, M., & Ortega, M. P. (2018). Referentes teóricos psico-pedagógicos de la formación para el desarrollo de la carrera emprendedora. *Publicaciones*, 48(2), 173-196. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.833>
- Tishman, S., Perkins, D. N., & Jay, E. (2006). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Aique.
- Urbina-Nájera, A. B. (2019). Estrategia tecnológica para mejorar el rendimiento académico universitario. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 56, 71-93. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.04>
- Vaquero-Cañestro, C. (2021). El antiselfie como detonante reflexivo en la formación de docentes. Una experiencia de indagación colectiva través de la práctica fotográfica. *Observar*, 15, 128-148.
- Vega-Gea, E., Calmaestra, J., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Percepción docente del uso de las TIC en la Educación Inclusiva. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 62, 235-268. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90323>
- Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A., & Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la competencia digital docente en contextos universitarios. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>

Identidad y adolescencia: la educación artística visual y audiovisual frente a la influencia de redes sociales y publicidad

Identidade e adolescência: educação artística visual e audiovisual face à influência das redes sociais e da publicidade | Identity and adolescence: visual and audiovisual arts education in front of the influence of social networks and advertising

MARÍA RODRÍGUEZ CLAVEL · marrodcla1@alum.us.es
UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0003-3570-940X>

Recibido · Recebido · Received: 20/10/2022 | Accepted · Aceptado · Aceito: 07/12/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.03>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Rodríguez-Clavel, M. (2022). Identidad y adolescencia: la educación artística, visual y audiovisual frente a la influencia de redes sociales y publicidad. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 8, 43-54. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.03>

Resumen:

Las redes sociales se han convertido hoy en la forma de comunicación preferida de muchas personas. Los registros en plataformas como Instagram o TikTok ocurren cada vez a una edad más temprana. Estudios demuestran el aumento de usuarios adolescentes en estas redes. Esta tendencia, trae consigo que profesionales de distintos campos se cuestionen si es esta una generación preparada para afrontar su uso de forma saludable o cómo afecta su consumo a la personalidad del adolescente, pudiendo perjudicar a la construcción identitaria de los mismos.

Este artículo pretende fomentar entre adolescentes la criticidad que les permita enfrentarse a mensajes publicitarios estereotipados con la capacidad de distinguirlos de la realidad que viven. Para poder obtener datos representativos, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de artículos disponibles en bases de datos como Scopus, Eric o Dialnet, sesgando por año de publicación, para poder ofrecer conclusiones actualizadas. Esto se completa con la realización de una encuesta, instrumento principal de análisis.

Los resultados descubren la necesidad de utilizar la educación para ofrecer al estudiante las herramientas que lo lleven a la consecución identitaria, utilizando, para ello, el área de las artes.

Palabras clave:

Adolescencia. Educación artística visual. Identidad. Redes sociales. Publicidad. Autoestima.

Resumo:

As redes sociais tornaram-se hoje a forma de comunicação preferida por muitas pessoas. As inscrições em plataformas tais como Instagram ou TikTok estão a ocorrer numa idade cada vez mais jovem. Os estudos mostram o aumento de usuários adolescentes nas referidas redes. Esta tendência tem levado profissionais de diferentes áreas a questionar se esta é uma geração preparada para lidar com a sua utilização de forma saudável ou como o seu consumo afecta a personalidade do adolescente, o que poderia prejudicar a sua construção de identidade.

Este artigo visa fomentar o pensamento crítico entre os adolescentes, permitindo-lhes confrontar mensagens publicitárias de estereótipos com a capacidade de distingui-los da realidade que estão a viver. A fim de conseguir dados representativos, foi feita uma revisão sistemática dos artigos disponíveis em bases de dados como Scopus, Eric ou Dialnet, enviada por ano de publicação, de modo a poder oferecer conclusões actualizadas. Isto foi completado com um inquérito, o principal instrumento de análise.

Os resultados revelam a necessidade de utilizar a educação para oferecer aos estudantes as ferramentas que levarão à realização da identidade, utilizando a área das artes para este fim.

Palavras-chave:

Adolescência. Educação artística visual. Identidade. Redes sociais. Publicidad. Autoestima.

Abstract:

Social networks have become the preferred form of communication for many people today. Sign-ups on platforms such as Instagram or TikTok are occurring at an increasingly younger age. Studies show the increase of teenage users on these networks. This trend has led professionals from different fields to question whether this is a generation prepared to deal with their use in a healthy way or how their consumption affects the personality of the adolescent, which could damage their identity construction.

This article aims to foster critical thinking among adolescents, enabling them to confront stereotypical advertising messages with the ability to distinguish them from the reality they are experiencing. In order to obtain representative data, a systematic review of articles available in databases such as Scopus, Eric or Dialnet has been carried out, biased by year of publication, in order to be able to offer updated conclusions. This was completed with a survey, the main instrument of analysis.

The results reveal the need to use education to offer students the tools that will lead to the achievement of identity, using the area of the arts for this purpose.

Keywords:

Adolescence. Visual arts education. Identity. Social networks. Advertising. Self-esteem.

...

1. Introducción

La adolescencia es una de las etapas más importantes del desarrollo psicosocial en el ser humano. En ella, los jóvenes buscan la emancipación sentimental de su familia y comienzan a formular preguntas trascendentales que solo ellos mismos pueden responder, experimentando así situaciones que poco a poco irán construyendo su identidad. Una identidad marcada por el contexto social de cada individuo y la época en la que este transcurre.

Las plataformas digitales se han convertido hoy en un medio utilizado por todos para comunicarnos y actualizar informaciones relacionadas con nuestros propios intereses (Pérez-Alaejos et al. 2021). Esta digitalización supone un arma de doble filo pues, si bien es cierto que contribuyen a una agilización de los procesos comunicativos, también son una ventana al mundo para empresas que ponen su punto de mira en el público adolescente para conseguir aumentar beneficios. Estereotipos, prejuicios sociales y cánones de belleza son utilizados a menudo por parte de marcas para recrear imágenes (Khakimullin, 2021), que sirvan, a su vez, de impactos publicitarios y ayuden a presentar sus productos a los consumidores a través de formatos como vídeos, fotos, concursos, sorteos o el uso de *influencers*. Para adolescentes, la consecución identitaria en un mundo tan mediatizado, con impactos publicitarios constantes y una concepción de la realidad distorsionada, resulta complicada pues busca en sí mismo/a la misma imagen que acostumbra a consumir, sin diferenciarlas.

Esta investigación busca crear conciencia entre los más jóvenes de los riesgos que supone el mal uso de Internet, las redes sociales o el consumo de contenido publicitario a nivel psicológico, físico y mental. El fin último de este artículo es dar respuesta a la cuestión planteada a través de la expresión artística, fomentando en el adolescente el espíritu crítico que lo ayude a reconocer la realidad propia, diferenciándola de la de sus iguales con ayuda de referentes con intereses compartidos por ellos.

2. Fundamentos teóricos. Identidad y adolescencia

2.1. Construcción identitaria en la adolescencia

Identificarse a sí mismo es un proceso complejo que hace necesario que cada individuo trabaje conceptos como autoestima, reflexionando de forma interna y comprendiendo, a través de la observación propia, tanto la individualidad del ser como el entorno. Solo así la identidad sucederá y otorgará a cada persona la capacidad subjetiva de conocimiento.

La primera forma comunicativa del ser humano es la imagen propia. Esta funciona como la primera impresión del sujeto y está relacionada con el entorno de este. No se elige, simplemente, existe. Admite modificaciones, pero nunca se desliga del sujeto que la ostenta. En este sentido, se hace necesaria la diferenciación entre los conceptos identidad e imagen personal, pues no poseen la misma acepción. La primera es inherente al ser humano; la segunda funciona como constructo social y se relaciona con la autoestima propia.

La identidad es un proceso de lenta construcción marcado por el contexto donde se desarrolle. Durante la adolescencia, el sujeto sufre cambios —psicológicos, biológicos, sexuales... — que dan comienzo a la búsqueda de la independencia personal, construida sobre la autoestima y demás dimensiones que configuran la personalidad del individuo (Díaz-Falcón et al. 2018). Muchos estudios confirman que la autoestima se debilita durante la adolescencia debido a los cambios mencionados, lo que supone un factor de riesgo para los adolescentes, pudiendo provocar trastornos derivados de una excesiva preocupación por la propia imagen. En este sentido, conseguir un buen desarrollo de la autoestima y la imagen personal, facilitará a los jóvenes el desarrollo identitario.

El adolescente establece lazos de unión con sus iguales que le permiten definir su identidad basándose en intereses comunes, buscando la aprobación del grupo. La importancia de la opinión de los otros, por tanto, adquiere mayor relevancia en esta

etapa, pues el joven buscará imitar patrones o se sentirá más identificado con aquellos grupos sociales donde los intereses sean los mismos que los propios.

2.2. Nativos digitales: acceso a la información de los más jóvenes.

Muchos han sido —y son— los individuos nacidos en la era de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante, TIC), conocidos como “nativos digitales” (Prensky, 2015; en López et al. 2022, p. 3). Las nuevas tecnologías conectan a miles de personas al mismo tiempo, sin necesidad de compartir el mismo espacio físico. Esto termina afectando a la identidad de cada ser. Pintado (2005) afirma que la adolescencia “es un tiempo que se caracteriza por el incremento en la autoconciencia, por lo que son especialmente sensibles a las imágenes que provienen de los medios” pues “los medios de comunicación constituyen un espejo para los adolescentes” (p. 13). Así, cada adolescente ve reflejadas sus experiencias en el contenido que consume.

En 2021, el Instituto Nacional de Estadísticas (en adelante, INE) realizó una encuesta sobre “Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares” (INE, 2021) que arroja datos relevantes de este aspecto. En España, el 95´1% de los menores de edad hacen uso de ordenadores y de estos, el 97´5% de los encuestados lo utiliza para acceder a Internet.

Según un estudio realizado por UNICEF, 1 de cada 3 adolescentes realiza un mal uso de Internet y/o redes sociales. La consecuencia puede ser fatal, pues se traduce, en un impacto irremediable en sus relaciones, su estado de salud o en el ámbito académico formativo (UNICEF, 2022). El cuestionario, realizado a 5000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), afirma que el 90% de estos se conectan a Internet diariamente motivados por las sensaciones producidas tras la conexión digital, alegría (96,9%), relajación (81,6%) o diversión (78,9%).

Las redes sociales y las plataformas multimedia son, sin duda, los recursos más demandados de Internet. Un informe donde Hootsuite¹ recoge información acerca de los usuarios de cada red social. Así, en 2022, Facebook, YouTube o WhatsApp cuentan con más de 2000 millones de usuarios (Marketing for Ecommerce, 2022). Instagram o TikTok se encuentran también entre las seis primeras plataformas más demandadas con 1478 y 1000 millones de perfiles respectivamente. Por ello, muchas marcas han instalado sus anuncios en este tipo de plataformas.

Un estudio realizado a 2341 estudiantes en la etapa de la ESO de Madrid, demuestra que el uso continuado de redes sociales provoca “gran prevalencia de problemas asociados al abuso de TIC en esta población”. (Méndez-Gago et al. 2018, p. 41). El hecho de que más del 90% de los adolescentes accedan de forma descontrolada a plataformas digitales es debido a la aparición de teléfonos móviles (94% de los encuestados acceden por este medio a sus perfiles sociales). Relevante resulta la diferencia existente en el uso adictivo de las redes sociales en función del género de los encuestados. Son las adolescentes las que presentan mayor porcentaje de respuestas que derivan en problemas de dependencia, pudiendo estar asociados con problemas mentales de trastorno alimentario o depresión por el consumo de mensajes multimedia repletos de estereotipos y cánones de belleza establecidos. Más del 40% de las adolescentes encuestadas presentan riesgo de padecer problemas mentales derivados del consumo de Internet y redes sociales.

¹ Ver el informe en <https://www.hootsuite.com/es/research/social-trends>

En otro análisis realizado a una muestra de más de 900 adolescentes de entre 13 y 19 años de edad, se analizaron cuáles eran los riesgos de un uso excesivo, incontrolado y sin limitaciones. Así, el acceso ilimitado a Internet y redes sociales puede conllevar el consumo de contenido inadecuado relacionado, principalmente, con pornografía, sexting/sextorsión, el *grooming* o el *cyberbullying* (Orosco & Pomasunco, 2020).

2.3. Publicidad para adolescentes

La publicidad y sus lenguajes son persuasivos *per se*. Hablan como el receptor espera que lo haga con el fin de conseguir sus objetivos. Cada marca diseña sus estrategias en función de los mensajes que busca transmitir a su público. Este valor añadido, la identidad de marca, es uno de los aspectos más importantes a la hora de hacer publicidad, pues será por este por el que los consumidores se sientan atraídos. En el caso de los adolescentes, estos impactos funcionan igual. Las marcas, conocedoras de la vulnerabilidad de los jóvenes, buscan acercarse a sus estilos de vida, adoptando roles comunes para calar en su subconsciente y establecer vínculos con ellos (De frutos-Torres, 2018). Una investigación de Cisternas Osorio (2017) demuestra cómo el 80% de los adolescentes encuestados utilizan sus marcas de referencia para mostrarse como ellos quieren ser vistos.

Una estrategia publicitaria reciente es la publicidad con influencer, considerada más creíble, más cercana. El término “influencer” tiene su origen en los líderes de opinión. La diferencia con estos es que el influencer es nativo digital, ha nacido en las redes sociales (Ferrer-López, 2020). Según datos recogidos por la IAB, asociación de comunicación, publicidad y marketing digital, el 60% de profesionales del marketing para adolescentes españoles utilizan influencers en sus campañas.

Un estudio recogido por Ferrer López (2020) en Madrid, demuestra como el uso de influencers en publicidad genera mayores picos de atención entre adolescentes. Los impactos publicitarios son mucho más efectivos con el uso de influencers y las marcas conectan mejor con los jóvenes cuando utilizan personas que conocen y admiran ya que, como prescriptores de marca, otorgan credibilidad a los mensajes que lanzan. En esta línea, el influencer juega un papel fundamental en la construcción de la identidad de los jóvenes pues a través de sus publicaciones ofrece información sobre sexualidad, ideología o convicciones que inciden directamente sobre la identidad de las personas que lo escuchan (Gutiérrez-Arenas & Ramírez-García, 2022).

Para que un producto sea demandado, su representación debe ser extraordinaria. Por ello, las marcas utilizan el atractivo visual para conseguir llamar la atención del consumidor a través de apariencias, similitudes y códigos gráficos comunes. La utilización de esta belleza estereotipada, al ser la publicidad un nexo entre sujetos y sociedad, bebe de los clichés sociales, pero también los divulga, influyendo en “el establecimiento de las relaciones sociales y en los juicios sobre la propia imagen corporal o la de los demás” (Fanjul-Peyró & González-Oñate, 2011, en Fanjul et al. 2019, p. 64) llegando a tener influencia en la autoestima o el respeto a uno mismo.

En la actualidad, la apariencia física, el cómo los otros me ven, ha adquirido una importancia superlativa, debido, en parte, a la publicidad. Así, mientras más cerca de los cánones establecidos se encuentre la persona, más socialmente aceptado se considerará su aspecto. En este escenario, los adolescentes son el público más vulnerable, “dejándose presionar y arrastrar de forma pseudo-consciente por unos cánones idealizados de belleza física y por todo un entramado de servicios y productos destinados a modelar su

aspecto” (Fanjul et al. 2019, p. 65). Por este motivo, es habitual encontrar jóvenes inconformes y frustrados/as. El papel de las redes sociales cobra gran relevancia pues los contenidos consumidos en ellas serán determinantes a la hora de forjar la creencia propia que constituirá el primer acercamiento identitario del adolescente.

2.4. Contribución de la educación a la consecución identitaria del adolescente.

El auge de las TIC y el acceso ilimitado a la información, han hecho que el mundo sea visual. El ser humano percibe a diario miles de impactos visuales. Así, la educación, y más concretamente la Educación Plástica, Visual y Audiovisual (en adelante, EPVA) se han convertido en un recurso fundamental para el tratamiento de estas y su repercusión en la identidad de cada adolescente, pues ayudan a transmitir emociones y al conocimiento de realidades distintas a las propias que contribuyen a construir nuestra propia realidad de formas diferentes.

En palabras de Gombrich (2002), el arte, y por extensión la EPVA, sirven para comunicar emociones propias de cada individuo, subrayando la importancia “de la constante interacción entre la forma artística y los sentimientos” (p. 12). Así, un estudio realizado por la Universidad de Brigham en 2006, puso de manifiesto que los docentes dedicados al arte, construían enfoques metodológicos más interesantes para el alumnado, demostrando estos un mayor interés por el contenido impartido (Hatfield et al. 2006). Las actividades propuestas desde la EPVA permiten al alumnado plantearse de forma consciente la identidad propia y favorecen al crecimiento personal de los mismos (Motos-Teruel, 2017) a través de la cultura y del conocimiento de nuevas realidades y contextos.

La importancia de la EPVA reside en la capacidad de la misma para infundir en los escolares la capacidad de autoexpresión. El arte permite a los seres humanos materializar sus sentimientos, forma a la persona en tanto en cuanto funciona como una vía de canalización de sus propios pensamientos. Es tarea del docente ayudar al adolescente a desarrollar un nivel de autoconocimiento óptimo para establecer las claves conceptuales que guíen su identidad.

3. Metodología de investigación

Al hablar de investigación o fenomenología educativa, debe entenderse, en primer lugar, que no es conveniente conformar resultados basados en estudios controlables. Lo interesante en este campo es ofrecer soluciones desde una perspectiva social y cultural.

La metodología cualitativa empleada en la investigación educativa, pone su énfasis “en la profundidad y en la comprensión de los fenómenos” (Bisquerra, 2004, p. 26). Llevar a cabo un estudio de un fenómeno educativo, significa utilizar el método científico para analizar, comprender e intentar explicar realidades del área de la educación que sentarán las bases del conocimiento científico educativo; en nuestro caso, comprender el desarrollo de la identidad adolescente distinguiendo las diferentes realidades del ser y las impuestas por el mundo digital en materia de estereotipos e impactos publicitarios. Teniendo en cuenta que nuestro proyecto se asienta dentro de un paradigma postpositivista y un método científico, se combinarán técnicas cualitativas (investigación documental) y técnicas cuantitativas (encuestas) en un enfoque metodológico mixto,

pues, siguiendo a Hernández-Sampieri et al. (2010) proporcionarán al estudio los datos necesarios para explorar de forma cualitativa y concluir de forma cuantitativa los resultados del análisis llevado a cabo.

3.1. Técnica cualitativa: investigación documental

Es indispensable recopilar datos que transmitan fidedignamente la realidad que viven los influencers en sus redes sociales para poder entender, desde la óptica adolescente, cómo afecta – o no – a su identidad el hecho de recibir continuos impactos publicitarios por parte de estos. Las fuentes analizadas para la obtención de datos han sido los perfiles en redes sociales (Instagram, TikTok y YouTube, en caso de existir las 3 plataformas) de los cinco influencers más seguidos por la muestra (la selección se realiza tras preguntar a los escolares e ir anotando las personas elegidas en un diario de campo). Al mismo tiempo, se repasa su etapa profesional y el estilo de vida mostrado en sus publicaciones, por si revelan información útil para analizar la relación con la construcción identitaria del adolescente.

A continuación, se muestra una tabla que resume los datos principales de cada persona objeto de análisis. Los resultados pueden verse en las conclusiones de este artículo.

	Profesión	Marcas promocionadas	Intereses, aficiones
Ibai Llanos	Streamer, youtuber, presentador	Samsung, Grupo Danone, Doritos, LG, Finetwork, Pepsi, Donettes, Adeventa Spain	Deporte, comida, videojuegos, música, humor
AuronPlay	Streamer y humorista	Santalucía, Fanta, Sony Pictures España	Videojuegos, música, cine
María Pombo	Influencer	Name the brand, SuaveFest, Springfield, Agatha Paris, Mago	Moda, viajes, comida
Lucía Bellido	Tiktoker ² y youtuber	Panama Jack, El Corte Inglés, Donettes, Yatekomo, Nyx Cosmetics, Rimmel London, UEFA, Nube de tinta, Planeta, Neon Coco	Moda, fiesta, viajes
Leo Messi	Futbolista profesional	Adidas, Huawei, Konami, PepsiCo, MasterCard, Cirque du Soleil, Hawkers	Deporte

Fuente: Elaboración propia

3.2. Técnica cuantitativa: encuesta

Tras una extensa revisión bibliográfica no se encontró ningún instrumento válido para analizar la repercusión que tienen los estereotipos publicitarios y las redes sociales en el proceso de búsqueda identitaria de los adolescentes, por lo que surgió la necesidad de diseñar uno propio con el objetivo de conocer los comportamientos, actitudes y percepciones de los adolescentes.

La muestra está compuesta por 110 personas, hombres y mujeres, del I.E.S. Almensilla, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. El motivo principal de la elección no es otro que la accesibilidad de los investigadores al alumnado de dicho centro educativo. El cuestionario busca recolectar datos a partir de preguntas y hacer conclusiones en base

² Creador/a de contenido en la red social TikTok que cuenta con un gran número de seguidores en la misma y en la que adquiere gran popularidad.

a la población muestra a partir de los resultados obtenidos. La encuesta está construida por bloques, divididos en 4 secciones.

- Bloque 1. Corresponde a los datos personales de cada encuestado (edad, género y orientación sexual).
- Bloque 2. Relacionado con las redes sociales durante la adolescencia.
 - Parte I. Aborda cuestiones sobre el registro, el acceso, la frecuencia de uso o los hábitos de los jóvenes en las plataformas digitales de referencia.
 - Parte II. Trata las expectativas y los referentes de los adolescentes en sus redes sociales. Además, busca conocer las malas prácticas derivadas de su uso y la visión que de esto tiene el propio encuestado.
- Bloque 3. Afronta aspectos identitarios (relación familiar, valores propios del encuestado, identidad vs. imagen y estereotipos).
- Bloque 4. Añade información sobre el interés de los encuestados en la asignatura de EPVA, así como busca descubrir la cohesión del grupo aula, el sentimiento de pertenencia del sujeto encuestado y su opinión sobre la necesidad – o no – de añadir al contenido impartido en clase aspectos como el buen uso de las redes sociales, y cómo afrontar la consecución identitaria en un mundo digital frecuentado por mensajes publicitarios y/o estereotipados.

Para la validación del instrumento fue necesario someterlo a rigor académico de expertos de la expresión artística. Para ello, se tuvieron en cuenta la pertinencia y adecuación de las preguntas propuestas, además de la estructura. El cuestionario se dividió en 3 bloques para su examen: redes sociales; identidad y EPVA. Al término, cada experto valoró con una escala de Likert del 1 (mínimo) al 5 (máximo) la pertinencia y adecuación de cada ítem propuesto.

4. Resultados de la investigación

4.1. Investigación documental: claves para abordar el estudio

Los aspectos que tienen en común todas las personas seguidas por los adolescentes son la fama y el cómo han llegado a obtenerla, siendo personas previamente anónimas que han transformado un *hobby* en una profesión lucrativa de la que sacar rentabilidad y por la que, tras subir vídeos y/o fotos a YouTube u otras redes sociales, han ido adquiriendo popularidad (Redmond, 2014). Seguidos, en su mayoría, por un público adolescente, el problema derivado de esta fama inesperada es, siguiendo a Ardèvol y Márquez (2017), que muchos “no tienen una formación específica y muestran a sus seguidores que su historia de éxito se basa en la perseverancia y la ilusión, lo cual genera la impresión de que cualquiera puede convertirse en youtuber” (p. 79), influencer, streamer... provocando frustración en el adolescente, dando lugar a una crisis en su identidad entre lo que quiere conseguir y lo que consigue.

Varios son los autores que afirman que el uso de las redes sociales en la adolescencia puede utilizarse como sistema para incrementar la propia autoestima, “ya que, compartiendo publicaciones se puede llegar a un mayor número de seguidores y, así, reforzar la imagen mediante los *likes* recibidos” (Greitemeyer, 2016; Mehdizadeh, 2010, en Gutiérrez-Arenas & Ramírez-García, 2022, p. 229) lo que se traduce en una falsa creencia de valor de la persona y puede influir en su construcción del propio ser.

4.2. Identidad y adolescencia: constataciones a partir de la encuesta

La gran mayoría de la muestra afirma ser heterosexual (77,3%), bisexual (13,6%) u homosexual (5,5%). El resto de los encuestados dicen sentirse identificados con otras sexualidades que no se han tenido en cuenta en el estudio pues representan un porcentaje no significativo para extraer datos extrapolables a una población total. Estos datos son importantes pues de la unión de estos pueden extraerse datos relevantes como la relación entre la edad y la consecución identitaria y/o si el género con el que se identifican o su orientación sexual, ayudan —o no— a la construcción identitaria del individuo.

El 97% de la muestra afirma ser usuario de alguna red social y que lo hace desde su propio dispositivo móvil. Casi un 30% se registra sin el consentimiento de sus familias. Relevante es recordar que se trata de menores y se confirma así la exposición de estos a los peligros de un mal uso de Internet. Casi el 78% reconoce haber aportados datos falsos para poder acceder a este tipo de redes.

A la hora de crear comunidad virtual, 1/5 de la muestra añade a personas desconocidas a sus perfiles. Esto supone un riesgo para el menor, además de señalar el poder de comunicación y bidireccionalidad que tienen estos recursos. En cuanto a los riesgos o mal uso de los mismos, casi el 40% afirma no haber recibido directrices para un buen funcionamiento. El mismo porcentaje que arroja pistas sobre la adicción que puede provocar su consumo (revisan sus notificaciones al despertar).

Otro aspecto reseñable para analizar la construcción identitaria es que más del 80% de los encuestados dice haber subido contenido de sitios donde realmente no estaba, solo para que sus seguidores creyeran que sí y confirman que les importa mucho la opinión de los demás.

Para abordar la identidad, el cuestionario buscaba descubrir cómo es la relación entre el adolescente y su familia cercana. El 72,7% confirman tener unos valores similares a los de sus allegados. El 80,91% afirma no sentirse identificado con los cánones de belleza y modelos empleados por la industria publicitaria; el 77% considera que los mensajes comerciales deberían utilizar modelos reales sin estereotipar la belleza.

Por último, para descubrir el interés del alumnado en la EPVA, el 81% manifiesta alto interés por la asignatura y dan un valor especial al desarrollo de su creatividad (68,2%). Más del 80% de la muestra considera la expresión plástica y el aula de EPVA un lugar seguro para el desarrollo personal. El 85% de los adolescentes que componen la muestra se mostraron receptivos a hablar de redes sociales, sus utilidades o los peligros que conllevan dentro del aula.

5. Conclusiones

Atendiendo a nuestra relación ¹³, que busca comprobar si puede la EPVA ser un medio para la construcción identitaria en los adolescentes, se ha comprobado que puede —y debe— serlo. Los impactos visuales que afectan a los jóvenes en su etapa adolescente, marcan mucho la forma en la que ellos mismos se definen. En este sentido, se propone realizar una programación docente que incluya charlas, conferencias o testimoniales que ayuden al alumnado a desarrollar un espíritu crítico para diferenciar las distintas

³ Pregunta de investigación: ¿Cómo puede la educación artística ser un medio para la construcción crítica de la identidad en los/las adolescentes?

realidades en las que vive, mientras descubre quién es y se diferencia, de forma saludable, del resto.

En cuanto a la segunda relación⁴, que pretende descubrir la forma en la que los estereotipos y los medios de comunicación afectan a la construcción de la identidad de los jóvenes, queda claro que existe una conexión. Los famosos e influencers muestran a través de sus redes sociales una vida ideal, repleta de lujos, dinero, fama y seguidores. Los adolescentes aspiran a ser como estos, dejando de lado la preocupación por quiénes son en esos momentos (más del 40% de los encuestados desconocen su propio estilo).

Todo esto, afecta a la consecución identitaria del adolescente, que pretende llegar a ser como una persona a la que no conoce, sin conocer primero sus propias creencias, ideales o pensamientos. Esto se debe, en parte, a que los medios de comunicación y redes sociales no proporcionan las claves o herramientas necesarias para este fin, sino que fomentan en estos una falsa creencia estereotipada sobre la identidad o apariencia que deben acoger como propia.

Con respecto a la tercera y última relación⁵, donde se aborda de qué forma la publicidad y el uso de redes sociales afectan a la construcción identitaria de los adolescentes, se ha descubierto que guarda mucha relación con los resultados válidos para la relación anterior. Pues, si bien es cierto que el uso de redes sociales y el consumo publicitario afectan a la construcción identitaria, esto se debe, en parte, a que dichas plataformas fomentan la estandarización de estereotipos y falsos cánones de belleza. Así, el 90% de los encuestados sigue a famosos e influencers en sus redes sociales. Es decir, 9 de cada 10 jóvenes consume a diario mensajes publicitarios de marcas que quieren penetrar en el subconsciente de estos individuos.

Se estima necesaria una propuesta desde el área de la EPVA que ofrezca herramientas para la buena consecución de la autoestima y, por tanto, forme la personalidad e identidad propia del alumnado. Por un lado, el arte permite al individuo expresar sus sentimientos y funciona como una vía de canalización de sus emociones, por lo que la expresión artística se vuelve necesaria para ofrecer al estudiantado referentes con los que sentirse identificados, para forjar una identidad de calidad. Por otro lado, la cultura estética y visual, provoca un mejor entendimiento de las distintas realidades, físicas y digitales, que conciernen al individuo, pudiendo así co-crear junto con su entorno, una personalidad identitaria óptima. En este sentido, una buena estructura académica permitirá al sujeto conocer otras realidades y aportará otras perspectivas distintas a las que ya conoce, pudiendo así interactuar consigo mismo y su entorno de forma natural, sana y saludable.

Demonizar las nuevas tecnologías, prohibir su uso en las aulas e intentar reducir el consumo de realidades digitales no hace sino separar a generaciones de jóvenes que buscan referentes con los que sentirse identificados para establecer relaciones con sus iguales, forjar su propia personalidad y llegar a una etapa adulta entendiendo quiénes son.

Esta investigación nace con el deseo de demostrar la importancia de la figura de una persona adulta que sirva de ejemplo y nutra el subconsciente del adolescente en lo relacionado al buen hacer y un comportamiento justo con el propio ser, con acciones, enseñanzas y seguimientos que ofrezca las pautas que solucionen posibles errores en el

⁴ Pregunta de investigación: ¿Existe relación entre la consecución identitaria y los estereotipos mostrados en los perfiles de redes sociales de los referentes de adolescentes?

⁵ Pregunta de investigación: ¿Cómo afecta a la construcción de la identidad adolescente el consumo desmesurado de publicidad y redes sociales?

camino de la búsqueda identitaria. El resultado, tras revisar estudios previos y escuchar a los protagonistas de este, ha sido el que se esperaba en inicios. Los escolares deben encontrar en la escuela un lugar seguro, donde poder ser ellos mismos y se les brinde apoyo en un proceso de cambios tan complejo como es la adolescencia. Por ello, se invita a todas aquellas personas en contacto con estos a entender el viaje moral al que los jóvenes deben hacer frente. Comprender las nuevas formas de comunicación surgidas debe ser clave para establecer conexiones con el adolescente.

Las redes sociales han conformado un mundo del que la sociedad no podrá desprenderse por mucho empeño que en ello ponga. Así, utilizarlas en beneficio social puede dar como resultado una identidad conseguida de forma menos conflictiva. Desde aquí se invita a la comunidad académica, familiares y amigos de escolares a educar el uso de estas plataformas digitales. Para ello, deberán tratarse la práctica publicitaria, los estereotipos y los cánones de belleza, distinguiéndolos de la realidad que viva cada sujeto. Buscar responsabilidades en los medios de comunicación y estrategias de marketing será inútil mientras la base de la construcción identitaria no se forme sólida e inquebrantable.

La educación debe asumir su rol precursor del cambio, utilizando su altavoz social y fomentando desde el ámbito académico el empleo de herramientas que desarrollen en los escolares la capacidad de ser personas con criticidad y les permita autodescubrirse, entendiendo así las múltiples realidades con las que conviven y a las que deberán hacer frente en su día a día.

Referencias

- Ardèvol, E., & Márquez, I. (2017). El youtuber como celebridad mediática: entre la autenticidad y el mercado. *Rizoma*, 5(2), 72-87.
<https://doi.org/10.17058/rzm.v5i2.11288>
- Bisquerria, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Cisternas-Osorio, R. E. (2017). La influencia del uso de celebridades en la publicidad y el valor simbólico de las marcas en la construcción de identidad en adolescentes. Los casos de Chile y Ecuador [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://cutt.ly/aHMbXBu>
- De Frutos-Torres, B. (2018). La sutil influencia de la publicidad a través de la identificación con valores y estilos de vida en adolescentes. I Congreso Iberoamericano de Investigadores en Publicidad, 285-294.
- Díaz-Falcón, D., Fuentes-Suárez, I., & Senra-Pérez, N.D.L.C. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado*, 14(64), 98-103.
- Fanjul-Peyró, C., González-Oñate, C., & López-Font, L. (2019). Adolescentes y culto al cuerpo: influencia de la publicidad y de Internet en la búsqueda del cuerpo masculino idealizado. *Doxa Comunicación*, 1(29), 61-74.
<https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a3>
- Fanjul-Peyró, C., & González-Oñate, C. (2011). La influencia de los modelos somáticos en la vigorexia masculina: un estudio experimental en adolescentes. *ZER*, 31(16), 265-284.
- Ferrer-López, M. (2020). Neuromarketing y la medición del efecto de la publicidad de influencers en adolescentes. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 11(2), 241-259. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.2.11>

- Gombrich, E. H. (2002). Cuatro teorías sobre la expresión artística. *EGA: Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica*, 7, 11-18.
- Gutiérrez-Arenas, M. D. P., & Ramírez-García, A. (2022). El deseo de los menores por ser youtuber y/o influencer: narcisismo como factor de influencia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 63, 227-255.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.92341>
- Hatfield, C., Montana, V., & Deffenbaugh, C. (2006). Artist/art educator: Making sense of identity issues. *Art Education*, 59(3), 42-47.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2006.11651594>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- INE (2021). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Instituto Nacional de Estadística,
https://www.ine.es/prensa/tich_2021.pdf
- Khakimullin, A. (2021). Las estrategias que usa la publicidad para que los jóvenes ‘piquen’ con las marcas. *The Conversation*. <https://cutt.ly/YHhdVYT>
- López, G. Y. R., Moya, E. J. G., Romero, K. E. P., Sánchez, E. V. F., & Alcívar, Y. A. A. (2022). Nativos Digitales y Modelos de Aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(3), 46.
- Marketing for Ecommerce (2022). Cuáles son las redes sociales con más usuarios del mundo (2022), <https://cutt.ly/3Gp17OE>
- Méndez-Gago, S., González-Robledo, L., Pedrero-Pérez, E. J., Rodríguez-Gómez, R., Benítez-Robredo, M. T., Mora-Rodríguez, C., & Ordoñez-Franco, A. (2018). Uso y abuso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por adolescentes: un estudio representativo de la ciudad de Madrid [Estudio científico, Universidad Camilo José Cela, Madrid]. <https://cutt.ly/HHMYi9H>
- Motos-Teruel, T. (2017). Hacer Teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3,4), 219-248.
- Pérez-Alaejos, M.P.M., Marcos-Ramos, M., Cerezo-Prieto, M., & Hernández-Prieto, M. (2021). Niños, niñas y adolescentes, revolución del consumo audiovisual. El impacto de las plataformas en línea en España. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 65, 155-172.
- Pintado, J. (2005). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *ZER - Revista de estudios de comunicación = Komunikazio ikasketen aldizkaria*, 21(1), 11-22. <https://doi.org/10.1387/zer.3712>
- ReasonWhy (2022). El estado actual de la regulación hacia la publicidad con influencers. ReasonWhy, <https://cutt.ly/IHTqwWc>
- Redmond, S. (2014). *Celebrity and the Media*. Palgrave Macmillan.
- UNICEF (2022). Los adolescentes están muy ligados a la tecnología, pero ¿sabemos cómo la utilizan? <https://cutt.ly/xGpGb2q>

Discurso artístico a través de la lengua de señas/signos e interpretación en el arte poético

Discurso artístico por meio da língua de sinais/gestual e interpretação na arte poética |
Artistic discourse through sign language and interpretation in poetic art

DIEGO BERNASCHINA · diego_artista@yahoo.es
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE · CHILE

 <https://orcid.org/0000-0002-3317-8580>

Recibido · Recebido · Received: 10/02/2022 | Accepted · Aceptado · Aceito: 18/10/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.04>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Bernaschina, D. (2022). Discurso artístico a través de la lengua de señas/signos e interpretación en el arte poético. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 8, 55-69. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.04>

Resumen:

Este ensayo corresponde a una experiencia personal a través del discurso social y comunicativo para indagar la comunicación humana y su tratamiento lingüístico en el arte contemporáneo. Así como un sistema social y artístico que utiliza la creatividad poética para crear un conjunto de discusiones sobre las obras de arte. El objetivo es proponer la integración de proyecto interdisciplinario, flexibilizando algunas obras de videoarte y video de arte performático de la artista chilena y las obras propias. El tratamiento lingüístico como el discurso bilingüe para desarrollar la comunicación verbal (oral y con sonidos) y no verbal (gesto-visual y sin sonido), es decir, independientemente del uso del discurso, tanto la comunicación verbal de personas oyentes como la comunicación no verbal de personas Sordas para generar un acto público. Así como la estructura argumentativa para incorporar el arte poético y distintas interpretaciones culturales a través del uso de la lengua señas/signos en distintos países. Esta conclusión permite observar el trabajo del discurso artístico en diferentes espacios culturales hacia la inclusión.

Palabras clave:

Sordo. Artista. Arte contemporáneo. Barrera lingüística. Chile. Creación artística.

Resumo:

Este ensaio corresponde a uma experiência pessoal através do discurso social e comunicativo para investigar a comunicação humana e seu tratamento linguístico na arte contemporânea. Assim como um sistema social e artístico que utiliza a criatividade poética para criar um conjunto de discussões sobre obras de arte. O objetivo é aproximar a integração entre criatividade e realidade para

vivenciar (ou desenvolver) o projeto interdisciplinar, flexibilizando alguns trabalhos de videoarte e vídeo performativo de uma artista chilena, Francisca Benítez, e incluindo seus próprios trabalhos. Da mesma forma, entregar as novas experiências de participação da comunidade Surda e intérpretes em diferentes línguas de sinais/gestual. Assim como a liberdade visual-gestual para refletir e apoiar os artistas Surdos na arte linguística. A proposta artística é bastante complexa por conseguir a vantagem com o apoio de várias profissões surdas para incorporar a cultura, e também a grande valorização do uso das diferentes línguas de sinais/gestual em cada país.

Palavras-chave:

Surdo. Artista. Arte contemporânea. Barreira linguística. Chile. Criação artística.

Abstract:

This essay corresponds to a personal experience through social and communicative discourse to investigate human communication and its linguistic treatment in contemporary art. Just as a social and artistic system that uses poetic creativity to create a set of discussions about artworks. The goal is to bring integration, both creativity and reality to experience (or develop) the interdisciplinary project, making more flexible some video art and performative video works of a Chilean artist, Francisca Benítez, and including her own works. Likewise, deliver the new experiences of the participation of the Deaf community and interpreters in different sign languages. As well as the visual-gestural freedom to reflect and support Deaf artists in linguistic art. The artistic proposal is quite complex for having achieved the advantage with the support of several Deaf professions to incorporate culture, and also the great recovery of the use of different sign languages in each country.

Keywords:

Deaf. Artist. Contemporary art. Language barriers. Chile. Artistic creation.

...

• 56

1. Introducción: un nuevo lenguaje del discurso artístico hacia la inclusión social

El discurso artístico consiste en crear la interpretación relacionada con la intertextualidad y el acto comunicativo, a través del espacio dialógico e independiente de la obra de arte. Así, el discurso artístico como lenguaje creativo para la literatura, la sociedad, la tecnología y la cultura, representan mayor influencia del arte. Sin embargo, existen algunas características fundamentales que intervienen: “El planteamiento intertextual en el espacio de los estudios literarios no sólo aporta [...] para el estudio y las valoraciones críticas de las relaciones que mantienen entre sí las distintas creaciones; [...]” (Cerrillo & Mendoza, 2003, p. 9). Más allá de estas cuestiones intertextuales no aportan conocimientos de la diversidad, de los medios, o del discurso social para transmitir en distintas interpretaciones culturales. Aunque el discurso artístico está familiarizado con la estructura argumentativa y la intervención artística para crear el desarrollo del proyecto creativo.

Esta evidencia sobre el discurso, es importante considerar no sólo el discurso artístico, sino en algunos temas fundamentales sobre la incorporación del discurso social y/o del discurso comunicativo. Esta variedad se permite analizar el modelo sociolingüístico¹ que

¹ Según Cárdenas Neira (2013) sobre la reseña de un libro de *Sociedad y Discurso* (2011) por el lingüista neerlandés, Teun van Dijk sobre el debate en múltiples corrientes disciplinarias, dependiendo de un modelo subjetivo de los hablantes/escribtores para actuar en función lingüística, tanto el lenguaje como la interpretación de la situación social. En este planteamiento derivado de la sociolingüística para transformar la sociedad y el discurso.

nos ofrece el fenómeno social a través del campo artístico. En este planteamiento se puede considerar en:

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. [...]. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración (Bajtín, 1998, p. 3).

Esta relación entre el discurso social y el discurso comunicativo consiste en crear el pensamiento o la idea, por lo cual se define como un acto reflexivo para la creatividad lingüística, y la competencia comunicativa para transmitir un significado de la intertextualidad artística. Así, se define como “arte de hablar” y “arte de decir”. Para Ramírez (1999), explica que “Hablar y decir no es lo mismo, aun cuando son interdependientes. Hablar es actuar, un acto intransitivo; decir es hacer, que supone transitividad. De la diferencia entre hablar y decir se derivan dos concepciones complementarias de la retórica” (párr. 1). Por tal razón, el arte de hablar que se define como un acto comunicativo en público; y el lenguaje que se define como un acto de decir en el discurso oral como el discurso escrito para transmitir un análisis lingüístico. Ambos introducen el lenguaje social y el discurso lingüístico para determinar su propio hablante discursivo o su propia escritura creativa. Así como la “oratoria” para mejorar la comunicación discursiva, respondiendo con el diálogo social y multicultural.

Desde esta perspectiva, para Noemi Padilla (1999) se analiza el estudio lingüístico sobre la estructura argumental del discurso para profundizar la representación social y culturalmente admitida. Por otro lado, no se trata de un juicio sobre el discurso en cualquier estatus social, sino el *statu quo*² como parte de la investigación o del propio estudio lingüístico de los medios en el arte contemporáneo. Así pues, el arte poético (o la poesía visual), la video creación, el arte de los nuevos medios (o arte mediático), el arte sonoro, etc., es desarrollado por la creación del arte y su propia teoría del arte social.

Existen varias definiciones iterativas del arte y transformación social como el proceso creativo. No obstante, es difícil de combinar sus principales cambios del concepto o de la significación del arte social. Por tanto, el proyecto de *The Social Art Award*³ (2021) se define como:

El arte social es cualquier expresión artística que tiene como objetivo crear impacto y cambio social. Esta definición delinea la intención del artista como crucial. El arte se dedica a cuestionar y repensar los sistemas y paradigmas existentes. Los artistas son visionarios, utopistas, agentes de cambio, con la capacidad de afectar a la sociedad creando experiencias emocionalmente cautivadoras. Es la revolución estética la que precede a la revolución social (s.p.).

Esta definición del arte social tiene que ver con las condiciones sociales para crear debates y/o usos de conceptos culturales. Aunque existen diversas formas de manifestación o interpretación artística de la creatividad poética. El arte y la literatura tienen sus raíces históricos-culturales, bajo la influencia de sistemas psíquicos (percepción/conciencia) y sistemas sociales (comunicación) sobre el arte de la sociedad

² El estado o la situación de algo es una cierta manera de equilibrar o armonizar por la agitación o conmoción.

³ Este proyecto fue creado por *The Institute for Art and Innovation* (Berlín, Alemania) para fortalecer el reconocimiento de los artistas sociales y el valor del trabajo. Asimismo, el premio se otorgará cada dos años, y estos son los que se consideran relevantes para el campo del arte social. No existen restricciones de género, formación o nacionalidad.

(Luhmann, 2000, 2005) para comprender la relación entre sociedad y sentimiento mediante la observación de los niveles emergentes, es decir, con el fin de problematizar la relación sociedad-sentimiento para interpretar o manifestar el uso del lenguaje (López Pérez, 2018).

En estas consideraciones se discuten los problemas a través del lenguaje sobre el discurso artístico. Así como la literatura se permite desarrollar el lenguaje, la intertextualidad y el campo artístico para contextualizar el proyecto de la obra de arte poética y diversa disciplina de artes, con el fin de desarrollar la participación y transformación social.

El objetivo general es proponer la integración de proyecto interdisciplinario, flexibilizando algunas obras de videoarte y video de arte performático de la artista chilena y las obras propias. Asimismo, entregar las nuevas experiencias de la participación de la comunidad Sorda e intérpretes en diferentes idiomas de signos/señas.

Y para conseguir estos objetivos específicos son:

- Generar el discurso artístico y el bilingüístico sobre el sistema de comunicación signada.
- Conocer la producción social a través de la comunicación no verbal en el campo artístico y sus nuevos medios.
- Replantear su significado del trabajo artístico como un nuevo lenguaje de arte performático y videoarte mediante el uso de la lengua de señas/signos.

2. Sobre el discurso y bilingüístico⁴: cuestión de la terminología inclusiva

• 58

En la relación del sistema lingüístico a través de la terminología de lenguaje inclusivo, sin embargo, podríamos decir que esta experiencia de la comunidad Sordas se basa en la interacción comunicativa a través de la cultura artística para reconocer la realidad contundente e incertidumbre. Por tanto, esto se analiza su propia nota:

Pues, la mayoría de las personas oyentes se confunden y se ignoran a estos términos. Hay otra palabra nueva y antigua. La palabra errónea y obsoleta de sordomundo —sin importar con la letra mayúscula y minúscula— es raramente y existe un término actual (Bernaschina, 2018, p. 47).

Esto se subraya la terminología actual⁵ para solucionar problemas sobre el significado incorrecto. Aunque la mayoría del discurso artístico, por esta razón, es muy cuestionable, y a veces neutralidad desde la lexicografía hasta el mensaje de retroalimentación en la comunicación humana. Por eso resulta imposible dominar el contexto lingüístico en la comunicación humana hacia la inclusión. Es posible categorizar la realidad mediante el concepto de la lengua (o el idioma) para argumentar el tratamiento lingüístico mediante el uso de la comunicación signada o el sistema de comunicación no verbal (Bernaschina,

⁴ Raramente, esta palabra casi desconocida y no existe el diccionario de la Real Academia Española (RAE), ni *Wikipedia* en español para referir esa terminología. Según la RAE (2021) explica que ««Bilingüístico, -ca» (perteneciente o relativo al bilingüismo) se escribe con tilde por ser una voz esdrújula, igual que ocurre con «lingüístico»». Gracias a la respuesta por la RAE vía *Twitter* sobre la consulta lingüística para poder facilitar la búsqueda al concepto preferido y verificado.

⁵ Otros términos asociados a la relación de: “Sordomudo (o mudo) / Sordamuda o (muda)”, “Sordito / Sordita”, “con capacidad diferente”, “lenguaje de señas”, “limitación”, etc. En cada palabra “encomillada” responde al problema actual que afecta, especialmente a la comunidad Sorda.

2018, 2020; Noemi Padilla, 2001). Desde ese punto de vista lingüístico, podemos decir que estos cambios del tratamiento de actividades profesionales en el campo artístico, dependiendo del contexto social y cultural. Asimismo, evitablemente como la variación del discurso oral para dominar la participación de artistas oyentes en el arte.

No obstante, frente a la imposibilidad de contemplar estos factores lingüísticos, tales como la lexicografía y la etimología. En este sentido, el discurso bilingüe —según Blas, Casanova, Velando & Vellón (2006, 2008)— corresponde a dos lenguas dentro del acto comunicativo o el cambio de código, incluso el tipo de grado de bilingüismo individual y/o social que desenvuelven los hablantes; así como la variedad del discurso que mide el grado de adaptación lingüística a la lengua receptora. Por lo tanto, para Santibáñez Yáñez (1999), implica que la teoría de la comunicación discursiva representa la naturaleza de “algún tipo de código” (p. 18). Desde esta perspectiva en nuestra práctica del discurso bilingüe. Por ejemplo:

[...] el arte incluye busca el conocimiento y habilidades creativas para desarrollar la sensibilidad estética, y teniendo en cuenta las reglas del intercambio comunicativo sobre el análisis de estrategias discursivas estéticos-visuales para interpretar y producir mensajes codificados (como la lengua de señas/signos) con diferentes intenciones comunicativas —combinar recursos expresivos lingüísticos (comunicación verbal) y no lingüísticos (comunicación no verbal)—, comenzando a establecer relaciones entre el artista Sordo y su propia cultura sorda (Bernaschina, 2020, pp. 121-122).

Aunque existe una propuesta del discurso en bilingüe que está relacionado con el arte incluye. Por ejemplo, para Naumburg (1955), el valor del arte como discurso adquiere una forma expresiva y creativa; así pues, el uso creciente y prolongado por el ser humano como medio de comunicación. En este sentido, nos influyen las expectativas sociales en el arte inclusivo para analizar la experiencia de la creatividad y la sensibilidad a través del discurso en la lengua de señas/signos. A continuación, para referirse su propia cultura:

[...] esta cuestión tiene una doble perspectiva, tanto el creador de la producción artística como la identidad Sorda en su propia cultura de la lengua de señas/signos (chilena) para rescatar y dominar los cambios valores en el arte incluye, y su propio perfil del arte social; es decir, las interculturalidades y las entidades de arte contemporánea [...] (Bernaschina, 2020, p. 131).

Es importante subrayar que existe el tratamiento lingüístico como el discurso bilingüe para desarrollar la comunicación verbal (oral y con sonidos) y no verbal (gesto-visual y sin sonido), es decir, independientemente del uso del discurso, tanto la comunicación verbal de personas oyentes como la comunicación no verbal de personas Sordas para generar un acto público, en las que se permite la presencia de espectadores o audiencias públicas, tales como eventos culturales y creativas.

3. Discurso bilingüe en el arte de los nuevos medios

El nuevo concepto del discurso inclusivo es parte de un lenguaje del discurso artístico a través de los medios y sociales para crear la diversidad. Así como la estructura argumentativa para incorporar el arte poético y distintas interpretaciones culturales a través del uso de la lengua señas/signos en distintos países.

Sin embargo, se presentan algunos ejemplos de obras exhibidas en distintos museos y galerías de arte contemporáneo, tanto en Chile como en el extranjero para representar el discurso bilingüe a través de los estudios lingüísticos-visuales sobre el significado de Lengua de Señas Chilena (LSCCh en Chile) (ver Figura 1 a 4) y la incomunicación social sobre la comunidad Sorda (ver Figura 5).

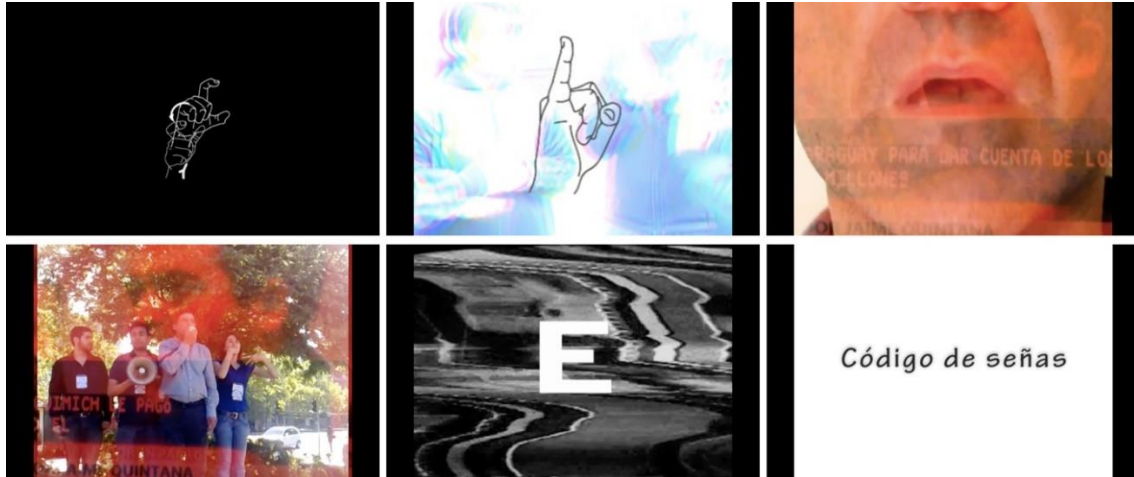


Figura 1. Fotogramas de *Código de señas* (2015). 1:48 min. Videoarte (DV). Fuente: Obra propia.

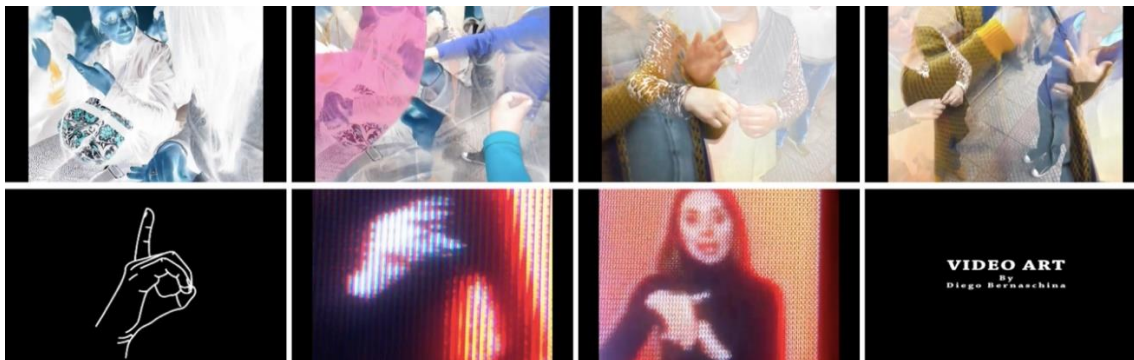


Figura 2. Fotogramas de *Life of Chilean Deaf* (2015). 2:23 min. Videoarte (DV). Fuente: Obra propia.



Figura 3. Fotogramas de *Conversación en silencio* (2015). 11:29 min. Sonido de 2º mov. de la Sinfonía no 9 de Beethoven. Videoarte (HD). Fuente: Obra propia.

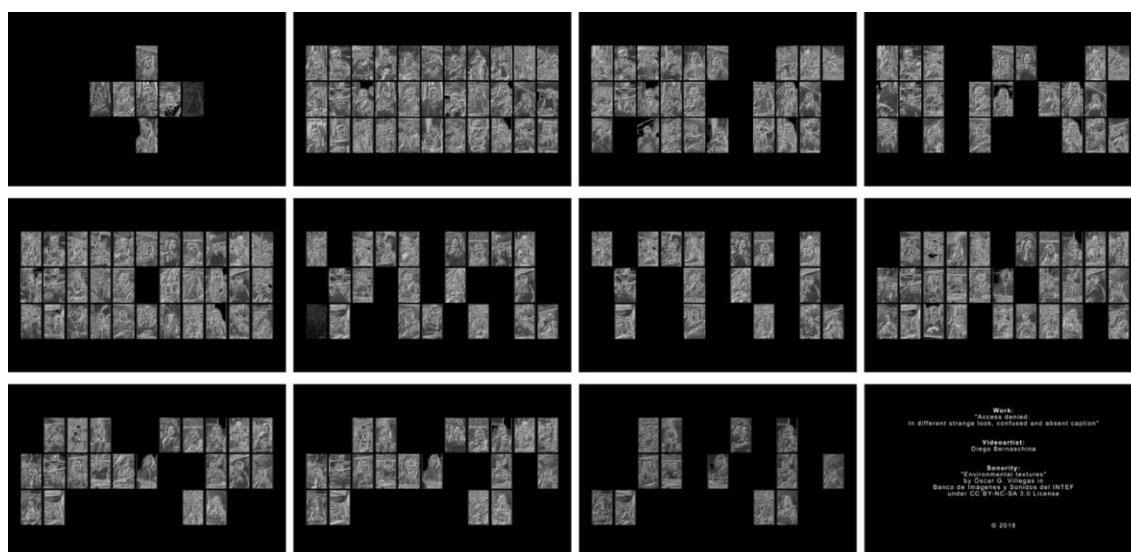


Figura 4. Fotogramas de *Acceso denegado: En distinta mirada extraña, confusa y subtítulo ausente* (2018). 6:50 min. Sonoridad: “Environmental textures” por Óscar G. Villegas en Banco de Imágenes y Sonidos del INTEF. Videoarte (HD). Fuente: Obra propia.

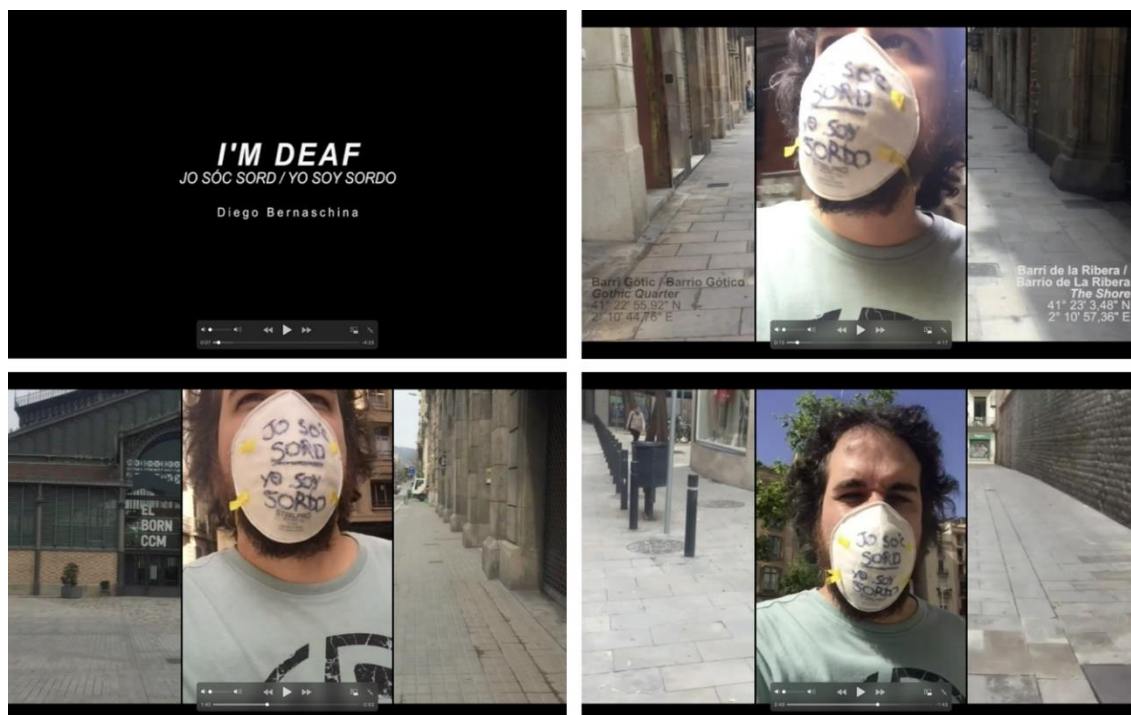


Figura 5. Fotogramas de *Jo sóc Sord* [en catalán] / *Yo soy Sordo* (2020). 4:26 min. Videoarte (HD). Fuente: Obra propia.

Esta vinculación de visión-gestual a través del mensaje signado, tanto la escritura como la lengua de señas/signos para crear la experiencia artística. Sin embargo, esta consideración nos permite analizar:

Hay que tener en cuenta que la humanidad diferenciada como tal, el lenguaje y la comunicación a través de diferentes medios visuales y signos. Por supuesto, es fundamental el contenido del lenguaje visual —por supuesto, el lenguaje (del arte) de los nuevos medios— en diferentes manifestaciones artísticas, a través de la pintura, el dibujo, el grabado, la fotografía, la escultura, el teatro, el cine y otros (Bernaschina, 2020, p. 131).

Podemos decir que el concepto lingüístico para la comunicación signada y la visualidad creativa a través de los medios, facilitando la interpretación sobre el discurso artístico, sin embargo, “la creación del código (o, en términos generales, del concepto) se ha convertido en la actividad esencial” (Kuspit, 2006, pp. 11-12). Existen muchos cambios sobre la creatividad, tanto el código de la imagen como el mensaje en silencio (comunicación no verbal) para poder analizar la crítica social, e incluso con las obras de arte contemporáneo.

4. La gestualidad y el nuevo lenguaje del arte performático

Por ejemplo, como una artista visual chilena, Francisca Benítez, —es oyente— y radicada en Nueva York, expuso una serie de obras relacionadas con la comunidad Sorda y la lengua de signos/señas, tanto el idioma chileno como el idioma extranjero, a partir de la investigación creativa, efectuada por el campo lingüístico y gestual. Así como el enfoque del arte inclusivo, tanto el discurso artístico como el discurso bilingüe para generar la interpretación sobre la gestualidad del arte performático (ver Figura 6).



Figura 6. Fotogramas de *Canto Visual* (2013) por Francisca Benítez, en el Museo de Artes Visuales (MAVI), Santiago (Chile). Cortesía de la artista – MAVI. Fuente: <https://franciscabenitez.org/works/canto-visual/>

Es una obra participativa que consiste en la transformación del museo en una escuela de lengua de señas, siendo su objetivo central la creación de un espacio de integración entre sordos y oyentes (Museo de Artes Visuales, 2012, párr. 1). Esta exhibición consiste en una búsqueda desde la mirada lingüística visual-gestual en el arte performático y su propagación del conocimiento artístico en video. De esta forma, la artista busca estimular la comunicación humana a través de signos/señas para emplear el medio lingüístico a través del discurso bilingüe. Esa obra se trata de:

Canto Visual —título que parece aludir a la danza de manos de la lengua de señas— podría situarse dentro del presente discurso de las prácticas «relacionales» propuestas por el crítico de arte francés Nicholas Bourriaud en *Relational Aesthetics*: formas o expresiones de arte socialmente comprometidas, orientadas a —o arraigadas en— la sociedad, experimentales, participativas y basadas en la investigación (Villasmil, 2012, párr. 6).

Así como la variedad de este proyecto artístico para favorecer la activación del patrimonio inmaterial a través de los medios de comunicación signada. El trabajo de Francisca Benítez se mueve entre la fotografía y el video, la performance y las intervenciones del espacio público (Villasmil, 2012, párr. 1).

Por otro lado, algunas obras de arte performático en video de Benítez de *Son en Señas*, que explora la poesía en Lengua de Señas Cubana (LSC en Cuba) en colaboración con la Asociación Nacional de Sordos de Cuba para representar la exhibición de la XII Bienal de La Habana de 2015 (ver Figura 7 a 10).



Figura 7. Algunos fotogramas de *Son en Señas* (2015) por Francisca Benítez, en la XII Bienal de La Habana (Cuba). Cortesía de la artista. Fuente: <https://franciscabenitez.org/works/son-en-senas/>

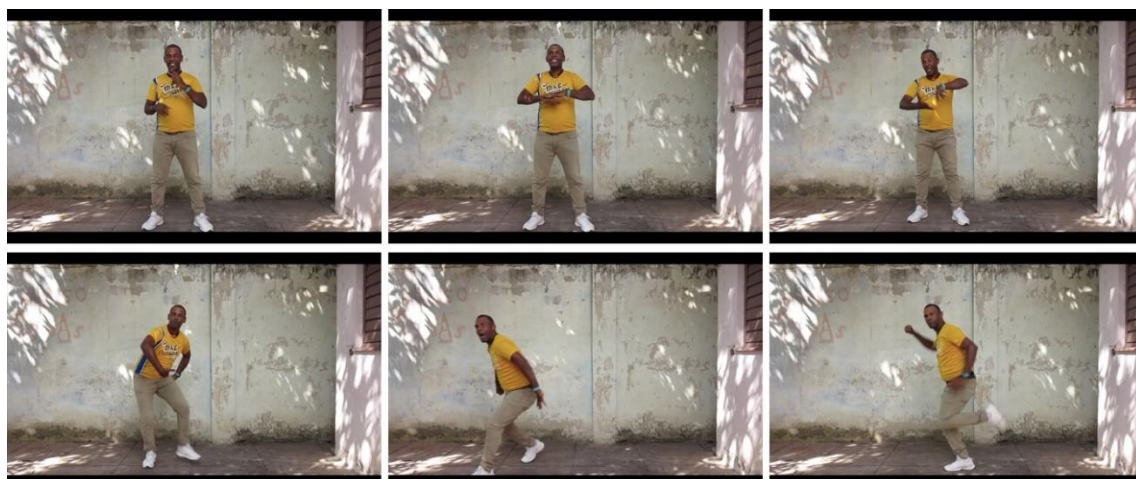


Figura 8. Algunos fotogramas de *Son en Señas* (2015) por Francisca Benítez, en la XII Bienal de La Habana (Cuba). Cortesía de la artista. Fuente: <https://franciscabenitez.org/works/son-en-senas/>

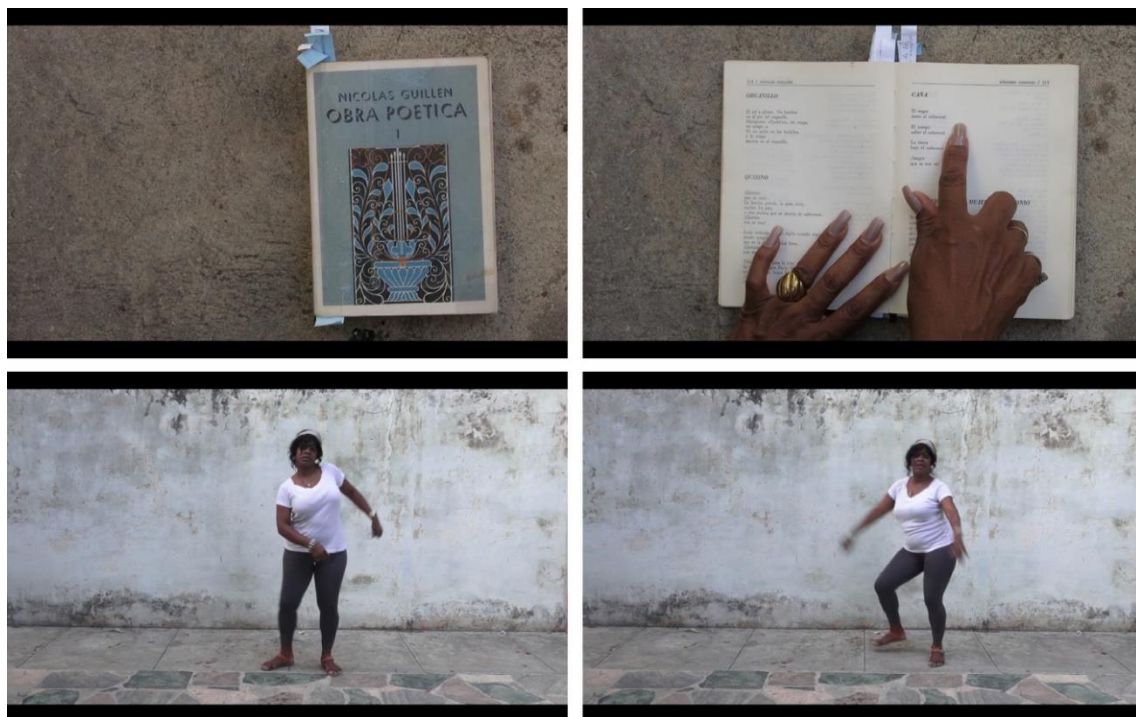


Figura 9. Algunos fotogramas de *Son en Señas* (2015) por Francisca Benítez, en la XII Bienal de La Habana (Cuba). Cortesía de la artista. Fuente: <https://franciscabenitez.org/works/son-en-senas/>



Figura 10. Algunos fotogramas de *Son en Señas* (2015) por Francisca Benítez, en la XII Bienal de La Habana (Cuba). Cortesía de la artista. Fuente: <https://franciscabenitez.org/works/son-en-senas/>

Este concepto de arte performático y arte poético en LSC ha sido logrado en profundidad tanto la interconexión social e inclusiva como el desarrollo de esa obra de la artista. Así como el resultado del trabajo colectivo —según Sola (2015)— impactó por su fuerza visual y de contenido; sin embargo, la artista analiza el trabajo de esa Bienal de La Habana: “En los últimos años mi trabajo ha ido evolucionando hacia una interacción más directa con el público, creando acciones performativas que subvierten los límites establecidos, creando inesperadas áreas de coexistencia, interacción y diálogo” (Sola, 2015, párr. 5).

Gracias a la transformación social del espacio experimental y performativo de la obra anterior «Canto Visual» para interactuar como la interconexión de personas Sordas y oyente con el uso de la LSCh en el Museo de Artes Visuales (MAVI).

Otro trabajo de Benítez, la artista comenta el desarrollo de la idea personal *Discurso Visível* («Discurso Visible», en portugués), una parte de la intervención artística (o el espacio público) en la Trienal de Arquitectura de Lisboa (Portugal), con la participación de *Língua Gestual Portuguesa* (Lengua de Señas Portuguesa/Lengua de Signos Portugués, en portugués, LGP en Portugal) para incluir la comunidad Sorda en el medio lingüístico de visio-gestual (ver Figura 11 y 12).



Figura 11 Algunos fotogramas de *Discurso Visível* (2013) por Francisca Benítez, en la Trienal de Arquitectura de Lisboa (Portugal), Cortesía de la artista. Fuente: <https://franciscabenitez.org/works/discurso-visivel/>



Figura 12 Algunos fotogramas de *Discurso Visible* (2013) por Francisca Benítez, en la Trienal de Arquitectura de Lisboa (Portugal), Cortesía de la artista. Fuente: <https://franciscabenitez.org/works/discurso-visivel/>

Finalmente, para Benítez se expone en las dos últimas exposiciones individuales de *Poemas Concretos* (2016) en la sede de Santiago y *Cuerpos comunicantes* (2019) en la sede de Barcelona (España), en ambas obras en la galería de arte contemporáneo Die Ecke. Algunas obras de fotografía, video del arte performático, por supuesto, la poesía en *American Sign Language* (Lengua de Señas Americana/Lengua de Signos Estadounidense, en inglés, ASL en Estados Unidos), y la LSCh, enfocando el espacio social entre la cultura Sorda y oyente sobre el discurso bilingüe.

• 66

5. Discusión: Sobre el acercamiento de la obra inclusiva a través del discurso artístico

Nuestra discusión se permite plantear la interpretación de la intertextualidad y el acto comunicativo para el discurso artístico mediante el uso de la lengua de señas/signos en diferentes trabajos del arte de los nuevos medios y arte performático. Sin embargo, para comprender el tratamiento lingüístico permite desarrollar el conocimiento para la comunicación verbal y no verbal en la propia lengua de señas/signos, por supuesto, la comunicación digital en la imagen y la escritura artística. En este sentido, el discurso bilingüe permite detonar en cierta estructura argumentativa y textual:

En la tradición lingüística precedente, la competencia lingüística ha sido descrita básicamente o bien como un cuerpo de conocimiento abstractos sobre la lengua, al modo, por ejemplo, [...] del acto comunicativo y de la posibilidad de desarrollarse en término de *discurso*; [...] (Noemi, 1999, p. 34).

Por esta razón, no existe la variedad de competencia lingüística para atribuir el conocimiento argumentativo, tal como el discurso bilingüe en el arte de los nuevos medios y arte performático. Creando espacios dialógicos para el arte a través de la calidad humana.

No siempre el tema de la lengua de señas/signos o la propia cultura de la comunidad Sorda, sino especialmente la distinta comunidad que no valora la aceptación, el respeto en relaciones a la naturaleza y la sociedad en general, por supuesto, la capacidad para tener una buena voluntad, especificando la moralidad hacia la inclusión. También, crear

espacios culturales para el público inclusivo especialmente, los trabajos relacionados con el arte performático de la lengua de señas/signos.

Es importante subrayar el apoyo en distinta comunidad Sorda para valorar la aceptación a través de la participación artística y el espacio cultural, por supuesto, la capacidad para tener una buena voluntad, especificando la moralidad hacia la inclusión.

Así como la libertad visión-gestual es bastante complejo, tal como la artista oyente, Francisca Benítez por haber logrado la ventaja con el apoyo de varios profesionales y voluntarios Sordos junto con las personas oyentes con experiencia de señas/signos para incorporar la cultura, y también el gran rescate de utilización de diferentes lenguas de señas/signos en cada país.

Este ejemplo de obras de artes mediales para crear y profundizar el discurso bilingüe, tanto imágenes en movimiento como imágenes fijas. Así como el video experimental del discurso artístico para proponer y desarrollar la mayor profundidad al trabajo creativo. Sin embargo, la única forma de crear el trabajo personalizado e independiente. Así como la visibilidad en trabajo a ciertas situaciones minorías, e incluso, el tipo de situación de discapacidad para los artistas profesionales de artes visuales u otra disciplina relacionado con el arte lingüístico.

6. Conclusión

Esta conclusión permite observar el trabajo del discurso artístico en diferentes espacios culturales hacia la inclusión. Como veremos, en algunas obras de arte performático y videoarte mediante el uso de la lengua de señas/signos en diferentes países. No obstante, está muy lejos para obtener su contexto artísticamente hacia la voluntad del trabajo, e incluso con la participación de artistas profesionales con discapacidad en el arte contemporáneo.

Asimismo, esta experiencia artística hacia la inclusión se enorgullece en presentar los trabajos de obra propia y Francisca Benítez sobre la exhibición en diferentes idiomas de la lengua de señas/signos. No siempre el único idioma o las obras exhibidas, sino también ellos tienen sus propias ideas a través del significado del arte lingüístico, por supuesto, el resto de la comunidad Sorda como el público inclusivo a través de la comunicación signada.

Aunque importante, la muestra obras de este artículo para contemplar su propia naturaleza de arte lingüístico a través del discurso bilingüe sobre el pensamiento artístico —tal como el arte poético— para reflexionar una mayor necesidad de incluir el trabajo en conjunto, tanto el uso de la lengua de señas/signos como el uso de obra creativa por parte de artista con discapacidad en el arte contemporáneo.

Referencias

- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal* (8a ed., T. Bubnova, trad.). Siglo XXI.
- Bernaschina, D. (2018). Arte en el silencio: Nueva experiencia hacia el rol del docente hipoacúsico bilingüe. *EARI: Educación Artística. Revista de Investigación*, (9), 45-55. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12582>
- Bernaschina, D. (2020). Arte Incluye Chilensis: ausencia de la formación profesional en situación de artista/docente Sordo en Chile. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 3, 115-133. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.07>
- Blas, J. L., Casanova, M., Velando, M., & Vellón, J. (Eds). (2006). *Discurso y sociedad I. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en un contexto social*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Blas, J. L., Casanova, M., Velando, M., & Vellón, J. (Eds). (2008). *Discurso y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en un contexto social*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Cárdenas-Neira, C. (2013). Sociedad y discurso Teun A. Van Dijk [Reseña]. *Literatura y lingüística*, (28), 287-292. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000200015>
- Cerrillo, P., & Mendoza, A. (2003). Introducción. En A. Mendoza Fillola & P. C. Cerrillo (coord.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 9-14). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Kuspit, D. (2006). Del arte analógico al arte digital: de la representación de los objetos a la codificación de las sensaciones. En D. Kuspit (Ed.). *Arte digital y videoarte. Transgrediendo los límites de la representación* (Trad. M. Caro, pp. 10-37). Madrid: Círculo de Bellas Artes - Ediciones Pensamiento.
- López-Pérez, C. (2018). Comunicación y sentimientos desde la Teoría de Sistemas Sociales de Niklas Luhmann. *Sociológica* (México), 33(93), 53-86. Recuperado a partir de <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v33n93/2007-8358-soc-33-93-53.pdf>
- Luhmann, N. (2000). *Art as a Social System* (E. M Knody, transl.). Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad* (J. Torres, trad. et al.). Herder.
- Museo de Artes Visuales. (2012, 14 de diciembre). *Canto Visual* [Artículo]. Recuperado de <https://www.mavi.cl/2012/12/14/canto-visual/>
- Naumburg, M. (1955). Art as Symbolic Speech. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 13(4), 435-450. <https://doi.org/10.2307/426931>
- Noemi-Padilla, C. J. (1999). Teoría lingüística y sociedad. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, (9), 31-40. <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/340>
- Noemi-Padilla, C. J. (2001). Ética y Lenguaje. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, (11), 125-136. <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/337>
- RAE. [@RAEinforma]. (2021, 20 de julio). «Bilingüístico, -ca» ('perteneciente o relativo al bilingüismo') se escribe con tilde por ser una voz esdrújula, igual que ocurre con «lingüístico» [Tuit]. Twitter. <https://twitter.com/RAEinforma/status/1417403685366292505>

- Ramírez, J. L. (1999). Arte de hablar y arte de decir: Una excursión botánica en la pradera de la retórica. *RELEA: Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, (8). <http://www.ub.es/geocrit/sv-67.htm>
- Santibáñez-Yáñez, C. (1999). De la información y la discursividad. Aproximación a problemas en comunicación. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, (9), 5–30. <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/339>
- Sola, M. (2015, 4 de junio). Poética y política de «son en señas», la obra de Francisca Benítez para la bienal de La Habana [Artículo]. *Artishock, Revista de arte contemporáneo*. <https://artishockrevista.com/2015/06/04/poetica-politica-senas-la-obra-francisca-benitez-la-bienal-la-habana/>
- The Social Art Award. (2021, February 8). *About*. <https://social-art-award.org/about-social-art>
- Villasmil, A. (2012, 27 de noviembre). Canto Visual: un proyecto de Francisca Benítez [Artículo]. *Artishock, Revista de arte contemporáneo*. Recuperado de <https://artishockrevista.com/2012/11/27/canto-visual-proyecto-francisca-benitez/>

Las disidencias sexuales a través de filmes de animación

Dissidências sexuais através de filmes de animação
| Sexual dissidences through animated films
Sexual dissidences through animated films

VINCENTE MONLEÓN OLIVA · vicente.monleon.94@gmail.com
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0001-8357-1316>

Recibido · Recebido · Received: 01/09/2022 | Accepted · Aceptado · Aceito: 23/10/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.05>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Monleón-Oliva, V. (2022). Las disidencias sexuales a través de filmes de animación. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 8, 70-87. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.05>

Resumen:

Las disidencias sexuales deben ser reconocidas como posibilidades válidas en un contexto plural en el que se insta en aceptar y respetar la diversidad. Por ello, debe generarse un discurso social que las reconozca e introduzca con normalidad en la normatividad construida. No obstante, desde las primeras edades de vida, se cuenta con la barrera del cine de animación que perdura unos cánones heteropatriarcales. Un ejemplo de ello son los productos de la compañía Disney. Partiendo de la tendencia a consumir de manera pasiva dichos filmes en las aulas de educación, se estudian de manera artística —en base a un posicionamiento *queer*—. Se analiza críticamente la colección “Los clásicos” (1937-2016) y parte de sus secuelas. Tras ello, los resultados se exponen de manera visual para mostrar una minoría de discursos y figuras LGTB que reconocen y que ofrecen visibilidad a dichas disidencias sexuales. Asimismo, para complementar la investigación se ofrecen otras alternativas audiovisuales como ejemplos defensores de dicha diversidad. Con todo, se comparten recursos artísticos con los que ofrecer una alfabetización audiovisual de calidad desde las primeras edades.

Palabras clave:

Disidencias sexuales. Cultura visual. Animación. Disney. Infancia. Educación.

Resumo:

A dissidência sexual deve ser reconhecida como possibilidades válidas em um contexto plural em que se insta a aceitar e respeitar a diversidade. Por isso, deve ser gerado um discurso social que os reconheça e os introduza normalmente nas regulamentações construídas. No entanto, desde as primeiras idades de vida, existe a barreira do cinema de animação que perdura os cânones heteropatriarcais. Um exemplo disso são os produtos da empresa Disney. Partindo da tendência a consumir passivamente esses filmes nas salas de aula da educação, eles são estudados de forma artística —a partir de uma posição *queer*. A coletânea “Os Clássicos” (1937-2016) e parte de suas sequências são analisadas criticamente. Em seguida, os resultados são expostos visualmente para mostrar uma minoria de discursos e figuras LGTB que reconhecem e dão visibilidade aos ditos dissidentes sexuais. Da mesma forma, para complementar a pesquisa, outras alternativas

audiovisuais são oferecidas como exemplos que defendem essa diversidade. Em suma, partilham-se recursos artísticos para oferecer desde cedo uma literacia audiovisual de qualidade.

Palavras-chave:

Dissidência sexual. Cultura visual. Animação. Disney. Infância. Educação.

Abstract:

Sexual dissidences must be recognized as valid possibilities in a plural context where it is urged to accept and respect diversity. Therefore, a social discourse must be generated that recognizes them and introduces them normally in the normativity that it is built. However, from the first ages of life, there is the barrier of animated cinema that endures heteropatriarchal canons. Examples of these are the products of the Disney Company. Starting from the tendency to passively consume these films in education classrooms, they are studied artistically —based on a queer positioning—. The set "The classics" (1937-2016) and part of its sequels are critically analyzed. After that, the results are displayed visually to show a minority of LGTB discourses and figures that recognize and offer visibility to sexual dissidents. Likewise, to complement the research, other audiovisual alternatives are offered as defending examples of said diversity. However, artistic resources are shared to offer quality audiovisual literacy from early ages.

Keywords:

Sexual dissidences. Visual culture. Animation. Disney. Childhood. Education.

...

1. Introducción

Se justifica la necesidad de favorecer una enseñanza en el arte (Alonso-Sanz, 2020). La gran mayoría de las figuras docentes son incapaces de introducir en sus programaciones anuales propuestas artísticas que se centren en las potencialidades de la propia imagen. Asimismo, esta inmensidad de profesionales de la educación no es capaz de cuestionarse el discurso que encierran determinadas imágenes promovidas por empresas de alcance global como la productora de animación Disney (Monleón, 2020a). De hecho, no se contempla la implicación de las figuras que dan vida a quienes protagonizan las historias del cine infantil de la productora citada sobre la construcción de la identidad de cada menor. Así se entiende, tal y como expone Granado (2003), que el colectivo de enseñantes tienda a recurrir a los filmes de animación en sus aulas de forma pasiva, como un mero elemento de entretenimiento.

Desde autores clásicos como Giroux (1997, 1999 y 2000) hasta las investigaciones más recientes (Monleón, 2018a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e y 2020f; Huerta y Monleón, 2020) se pone de manifiesto la manera en la que Disney atenta contra cualquier tipo de diversidad y/o de ruptura con respecto a la norma establecida por el heteropatriarcado. Disney destaca como una compañía de animación, conocida mundialmente y con repercusión a nivel global, que difunde una ideología colonialista. Por ello, son recurrentes historias en las que los hombres se erigen como superiores a las mujeres, donde el medio ambiente y reino animal queda supeditado a la voluntad y servicio de la humanidad, aquellas en las que la religión cristiana es el dogma a seguir, la visión educativa ofrecida sigue unos principios tradicionales, etc. Teniendo en cuenta este panorama artístico-educativo surge una preocupación respecto a la visibilidad que se le ofrece a las disidencias sexuales y/o colectivo LGTB en las producciones Disney. Esta compañía de cine de animación se mantiene como significativa durante el periodo de desarrollo integral de la infancia actual, por ello tiene cabida detenerse a estudiarla.

Interesa centrar la atención en la diversidad sexual y en las disidencias sexuales y de género existentes en la actualidad, que a través de un cine específico tienen posibilidad de ser abordadas en las aulas de una manera didáctica y significativa para el desarrollo integral e individual de las personas y para el progreso social. De esta manera se favorece el concepto “transeducar” defendido por Huerta (2016).

El objeto de estudio consiste en analizar y revisar críticamente las películas de la producción Disney en las que aparece un tratamiento (inclusivo o excluyente) de la diversidad sexual; ayudando así a forjar una mirada y posicionamiento de la sospecha en quienes forman parte de la plantilla de profesorado de la etapa de Educación Infantil; haciéndoles percibir los discursos que encierra la productora. También se atiende al análisis de otras producciones destinadas para todos los públicos de una época similar a la de las películas Disney analizadas, para que de este modo se forje una comparativa más explícita. Tras ello, se plantean una serie de recursos actualizados a través de los cuales se difunden mensajes inclusivos en términos de coeducación.

2. Fundamentos teóricos

2.1. Sinergias entre los conceptos de cultura visual y disidencias sexuales

La cultura visual es un término significativamente estudiado desde las investigaciones de Educación Artística (Hernández, 2005; Mora y Osses, 2012), ya que – entre otros aspectos – preocupan los mensajes, discursos, ideologías, etc., que esta transmite a la población consumidora de dichos productos y la manera en la que sirve para incluir a la diversidad en la normatividad construida y perdurada socio-históricamente o, por el contrario, para contribuir a la desigualdad entre colectivos.

Trabajos como los de Aranguren, et al. (2004) o Granado (2003) entienden el término cultura visual como una serie de representaciones a través de imágenes en el plano de la ficción, pero cuyas repercusiones acontecen en la realidad, a través de la influencia ejercida entre quienes reciben de manera pasiva la información sesgada que esta difunde. A esta acepción se añade como característica la cotidianidad (Alonso-Sanz, 2013; Monleón, 2018b) como contexto en el que la información presentada en imágenes se consume; esta situación potencia una mayor y veloz interiorización de esta documentación. Estudios sobre la imagen (Granado, 2003; Asebey, 2011) manifiestan la carga subjetiva que esta presenta y que la caracterizan.

De entre el conjunto de productos enmarcados y etiquetados como cultural visual se atiende a la cinematografía de animación (Morawitz y Mastro, 2008; Wynns y Rosenfeld, 2003) y, mayoritariamente destinada para un público infantil, ya que a través de esta se sientan las bases del imaginario colectivo y se contribuye/dificulta a que cada individuo desarrolle su personalidad y construya su identidad (Aguaded, 2015; Rueda-Gascó y Alonso-Sanz, 2014). De acuerdo con Granado (2003) estos largometrajes tienden a ser consumidos de una manera pasiva por la audiencia debido a que la mayoría de quienes integran el grupo de menores no cuentan con profesionales de la educación o familias entendidas en alfabetización audiovisual. Por ello, se enfatiza en la necesidad de formar al profesorado en dichos temas desde la Universidad para que la introduzcan como contenido en su práctica docente; favoreciendo la calidad en este proceso educativo (Jenkins, 2008).

Concretamente, se destina la mirada a las producciones de la compañía Disney, quien a lo largo de un siglo de existencia sabe cómo renovarse y actualizarse respecto a los cambios sociales que acontecen para mantener una cartilla de clientes que va en aumento (Mollet, 2013); manteniendo siempre su identidad como empresa de animación norteamericana (Mollet, 2013; Garandilla de Andrés, 2016). La bibliografía especializada destaca el componente maniqueo (Monleón, 2020a), machista (Monleón, 2020d), clasista (Monleón, 2020c) y estereotipado (Huerta y Monleón, 2020) de esta empresa. Preocupan notoriamente las cuestiones de género y la visibilidad de las disidencias sexuales en dichas películas que quienes componen la infancia actual continúan consumiendo, ya que, si no se abordan de una manera activa, se plantea la posibilidad de generar un sesgo con respecto a la visibilidad de identidades sexualmente diversas. “Por ello, quienes forman parte de las "otras" historias de sexualidades y cuerpos no hegemónicos se enfrentan a la tarea de reinventar y reconstruir, constantemente, las genealogías políticas predecesoras” (Martínez, 2018, p. 3).

En consecuencia, la escuela – como entidad responsable de asegurar el correcto desarrollo de cada menor de manera integral – debe favorecer una serie de contextos de aprendizajes en los que la diversidad sea reconocida, respetada e incluida en la normatividad (Huerta y Alonso-Sanz, 2017). Esta idea se introduce en el marco legal con el que se cuenta a nivel nacional (MECD, 2020). Tal y como se contempla en MECD (2022), en cuanto a la Educación Infantil, para contribuir a dicho desarrollo como personas de quienes forman la infancia se necesita del tratamiento globalizado de 3 áreas: “crecimiento en armonía”, “descubrimiento y exploración del entorno” y “comunicación y representación de la realidad”. La alfabetización audiovisual se enmarca en la tercera, especificándose en la legislación local (Consellería de Educación, 2022). Asimismo, de acuerdo con Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (2016) y con la literatura especializada (Huerta, 2014; Huerta, et al., 2019; García y Jardón, 2017), el cine es un recurso potencial a través del cual promover una educación integral del alumnado y un tratamiento activo de las diversidades actuales, entre las que se enmarca la de tipo sexual (Huerta, 2020a y 2020b; Huerta, et al., 2019; Monleón 2019).

3. Metodología

La teoría *queer* surge como una corriente social motivada por ofrecer visibilidad a todas aquellas identidades sexuales que distan de las opciones normativas y promovidas por el heteropatriarcado; ofreciendo cabida a todas las realidades relacionadas con el género y la sexualidad que son sensibles de ser invisibilizadas y rechazadas por los órganos de poder. De esta manera, la identidad de personas LGTBIQ+, y que distan de las tradicionales figuras de hombre-masculino-heterosexual y mujer-femenina-heterosexual, son reconocidas y preservadas. Ejemplos significativos en el campo de la investigación *queer* son los trabajos de: Fonseca-Hernández y Quinter-Soto (2009), Epps (2008), Preciado (2012), Haraway (2016) o Butler (2006). Este es el posicionamiento del que se parte para la investigación.

La investigación se enmarca en las Metodologías de Investigación Basadas en las Artes (Alonso-Sanz, 2020; Marín-Viadel, 2011; Hernández, 2008). Estas se consideran las más oportunas y actualizadas para aproximarse a cuestiones educativas relacionadas con un componente social, en este caso, la visibilidad y reconocimiento de las disidencias sexuales (Huerta y Alonso-Sanz, 2015). Concretamente, se atiende a la A/R/Tografía como método que incluye y combina las dimensiones artística, investigadora y docente (Marín y Roldán, 2017; Irwin, 2006 y 2013; Irwin, et al., 2018). Precisamente esta,

permite una aproximación más correcta con respecto al objeto de estudio. En primera persona, se desarrolla el rol de artista (A de *artist*) como persona familiarizada con el campo del arte a través de los estudios del Programa de Doctorado en Didácticas Específicas (Artes Visuales) y que analiza un recurso del arte como es el cine de animación enmarcado en el compendio de cultura visual. También se ejecuta el rol de docente (T de *teacher*), dicha profesión justifica la necesidad de estudiar los filmes con los que quienes componen la infancia actualmente se educan de manera pasiva para conocer la manera en la que precisan un tratamiento activo desde las aulas para favorecer una alfabetización audiovisual de calidad. Finalmente, se rescatan las funciones investigadoras (R de *researcher*) como persona encargada de estudiar críticamente las potencialidades de un conjunto cinematográfico de animación con respecto a la visibilidad del colectivo LGTB.

El objeto de estudio se concreta y atiende a poner de manifiesto el discurso dominante en las películas de animación Disney y compararlo con el de otros productos audiovisuales de épocas similares. También en relación al contradiscurso que la propia productora de animación estudiada genera en la actualidad para avanzar en el terreno de la coeducación. A pesar de ser películas de décadas pasadas, se considera necesario recurrir a su análisis ya que una gran mayoría de estas todavía son utilizadas en las aulas y resultan atractivas para el alumnado, en cuanto a estética visual (Montoya, 2018).

En la primera fase de la investigación se revisan críticamente los 60 filmes que componen la colección “Los clásicos” Disney en relación a la variable de las disidencias sexuales. Esta es la muestra del estudio, un conjunto de películas producidas entre 1937 y 2016, las cuales todavía representan gran parte del imaginario infantil. Se procede a un análisis fílmico (Pérez-Rufí, 2016) y crítico del discurso (Sayago, 2007), así como también de las imágenes y figuras que aparecen en estas. De este conjunto, se rescatan 3 películas que introducen personajes sexualmente disidentes de una manera inclusiva. Por ello, se rescatan como filmes susceptibles de ser introducidos en las escuelas. No obstante, debido a que es una cuantía reducida de material audiovisual, se consultan también las secuelas cinematográficas de dichas historias. Esta ampliación de la muestra se efectúa en la segunda fase de la investigación. En la tercera fase se atiende a un contra-discurso audiovisual a través de otras producciones de animación menos conocidas pero que sirven para romper los discursos heteronormativos de Disney. Finalmente, se recurre nuevamente a productos Disney actuales para apreciar el cambio de discurso que comienza a introducir desde su propia empresa cinematográfica.

Tabla 1. Películas clásicas Disney utilizadas para el estudio.

Película	Año	Producción	Dirección	Productora	Lugar
<i>Mulan</i>	1998	Coats, P., Robert S. G. y Haaland, K.	Bancroft, T. y Cook, B.	Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation	Estados Unidos
<i>Lilo y Stitch</i>	2002	Spencer, C.	DeBlois, D. y Sanders, C.	Walt Disney Pictures	Estados Unidos
<i>Frozen: el reino de hielo</i>	2013	Del Vecho, P. y Lasseter, J.	Buck, C. y Lee, J.	Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures	Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Secuelas de las películas clásicas Disney utilizadas para el estudio.

Película	Año	Producción	Dirección	Productora	Lugar
<i>Mulan 2</i>	2005	Blohm, J.	Rooney, D. y Southerland, L.	Walt Disney Pictures	Estados Unidos
<i>La película de Stitch</i>	2003	Craig, T.	Craig, T. y Gannaway, R.	Walt Disney Television Animation y Walt Disney Pictures	Estados Unidos
<i>Lilo y Stitch: La serie</i>	2003	Sanders, C.	Sanders, C.	Disney Channel	Estados Unidos
<i>Lilo y Stitch 2: El efecto del defecto</i>	2005	Chase, C. y Dyste, A.	LaBash, M. y Leondis, A.	DisneyToon Studios	Estados Unidos
<i>Leroy y Stitch</i>	2006	Winfield, J.	Gannaway, R.	Walt Disney Television Animation	Estados Unidos
<i>Frozen II</i>	2019	Del Vecho, P.	Buck, C. y Lee, J.	Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios	Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Otras películas utilizadas para el estudio.

Película	Año	Producción	Dirección	Productora	Lugar
<i>Historia de una gaviota (y del gato que le enseñó a volar)</i>	1998	Gori, C.	D'Alò, E.	Lanterna Magica	Italia
<i>El hada novata</i>	1997	Sheinberg, J., Sheinberg, S. y Sheinberg, B.	Ritchie, M.	Universal Pictures y The Bubble Factory	Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Live Action de Disney favorecedores de la coeducación.

Película	Año	Producción	Dirección	Productora	Lugar
<i>Cenicienta</i>	2021	Corden, J., Pearlman, L., Kadin, J. y McIntosh, S.	Cannon, K.	Columbia Pictures	Estados Unidos y Reino Unido
<i>Aladdin</i>	2019	Lin, D. y Platt, M.	Pirchie, G.	Walt Disney Pictures, Lin Pictures y Marc Platt Productions	Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados se exponen de una manera artístico-visual, recurriendo a los mensajes que se crean, recrean y difunden a partir de las imágenes de los filmes estudiados. De esta manera se atiende a las potencialidades de la imagen como medio de comunicación

y transmisión; tal y como se defiende en publicaciones en las que la investigación se presenta a modo de ensayo visual (Ramon, 2017; Espinel, 2019).

4. Resultados y análisis

Tras un análisis de las imágenes presentadas en los tres filmes seleccionados de la colección “Los clásicos” Disney – así como en las secuelas producidas a partir de estos – se advierten temáticas plurales en relación a las disidencias sexuales y de género. Estas son susceptibles de ser introducidas en las aulas de educación para favorecer la visibilidad del colectivo LGTB (García, 2007).

En la película *Mulan* (Coats, et al., 1998) se narra la historia de vida de una mujer trans que sirve como referente de animación para el colectivo de menores. Mulan es una joven de la época de la China imperial, quien desde los orígenes de la trama –a pesar de corresponderse con el canon de belleza Disney– muestra una cierta disidencia respecto al género ya que sus actuaciones no se equiparan a lo que se espera de las mujeres en dicho contexto (Salido, 2017). Ella monta su caballo a horcajadas, no es capaz de recordar las características que se espera de las damas, no es delicada, etc., por ello causa una nefasta impresión a la casamentera, quien se niega a encontrarle un esposo adecuado. Así se ejemplifica con un discurso de la propia película: “Eres una desgracia. Puede que parezcas una novia, pero no aportarás honor a tu familia nunca”.



Figura 1. Walt Disney (1998). Falta de feminidad en Mulan en la actividad de servir el té [Serie fotográfica]. En *Mulan* (Coats, Robert y Haaland, 1998).

Tras ello, estalla una guerra entre China y el ejército de los hunos. Por ello, el emperador solicita la presencia de un hombre de cada familia para recibir un entrenamiento y contraatacar. En la unidad de Mulan solo se cuenta con Fa Zu como cabeza de familia, un hombre de edad avanzada. Mulan intuye que si su progenitor se alista en el ejército su final es la muerte. Así, decide cortar su melena, tomar la armadura de su padre y hacerse pasar por soldado. En este momento, inicia su transición corpórea de mujer a hombre (Platero, 2009). De hecho, a lo largo del entrenamiento descubre las grandes potencialidades que presenta para una labor destinada por tradición a los varones y acaba siendo la mejor de toda su promoción. Este soldado es el único capaz de enfrentarse directamente con el líder del bando contrario, pese a exponer su vida en dicha acción. Finalmente, Mulan demuestra sus aptitudes para la profesión y gracias a su ingenio, valía y destrezas físicas consigue salvar a su país de la destrucción. Asimismo, es reconocida como mujer capaz de desempeñar tareas atribuidas a los hombres y romper con ciertos roles de género. Así lo comparte el emperador: “He oído hablar mucho de ti Fa Mulan. Robaste la armadura de tu padre, huiste de casa, te hiciste pasar

por soldado, engañaste a tu superior, deshonraste al ejército chino, destruiste mi palacio, y..., nos has salvado a todos”. Tras ello, toda la ciudadanía se inclina ante ella.

Se rescata la idoneidad de la película para la introducción en el aula de figuras sexualmente diversas (Huerta, et al., 2019) debido a la gran cantidad de estas que presenta. La casamentera se encarga de encontrar esposos masculinos a mujeres en quienes busca la feminidad de la que ella carece. Shang como amado de Mulan se relaciona con la figura de hombre gay, ya que se enamora de su igual cuando esta tiene apariencia de soldado masculino. Parte del ejército chino debe travestirse y adoptar el rol de *Drag Queens* para introducirse en el palacio sin levantar sospechas – descubriendo un agrado en dicha acción –. Finalmente, Chi Fu, el consejero real, es caracterizado como hombre femenino tanto en apariencia como por comportamientos que presenta y que se relacionan con la feminidad construida.



Figura 2. Walt Disney (1998). Figuras sexualmente diversas [Serie fotográfica]. En *Mulan* (Coats, Robert y Haaland, 1998).

Resulta significativa para el personaje LGTB la aceptación que recibe por parte de todo su entorno cercano. Así se manifiesta en la secuela *Mulan 2* (Blohm, 2005). En este filme, la figura disidente de Mulan se muestra empoderada (Tovar, 2014). Por ello, destina sus esfuerzos a entrenar a jóvenes niñas y a formar parte del consejo imperial. De hecho, el desarrollo de roles asociados con el género masculino no le resta feminidad tal y como se aprecia en determinados atuendos que presenta.



Figura 3. Walt Disney (2005). Mulan como figura masculina [Serie fotográfica]. En *Mulan 2* (Blohm, 2005).



Figura 4. Walt Disney (2005). Mulan como figura femenina [Serie fotográfica]. En *Mulan 2* (Blohm, 2005).

En la película *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002) se introduce la transexualidad (Salido, 2017) a través de la transición que experimente la figura alienígena de Pleakley. Este extraterrestre, experto en la vida humana, es enviado a la Tierra junto al científico Jumba Jookiva para atrapar al experimento 626. Durante su misión, adopta una apariencia de mujer terrícola; descubriendo en dicha actuación la predisposición que siente por dicho género. De hecho, en la secuela *La película de Stitch* (Craig, 2003) se atiende a la transición que vive Pleakley, quien todavía no dispone de suficiente vestimenta y por ello la toma prestada de las mujeres con las que vive. Con la serie *Lilo y Stitch: La serie* (Sanders, 2003) dicha transición se culmina, debido a que se cuenta con un capítulo en que dicha figura comparte abiertamente con su familia su disidencia LGTB; así como también tiene fijados objetivos en su vida considerándose esta como alienígena con género femenino. Por ello, en las secuelas restantes *Lilo y Stitch 2: El efecto del defecto* (Chase y Dyste, 2005) y *Leroy y Stitch* (Winfield, 2006) esta mujer se reconoce como tal y se presenta incluida en la normatividad construida. Por ello, resulta un recurso significativo para las aulas, ya que permite desde las primeras edades de vida visibilizar a un colectivo que tiende a ser ocultado, negado y rechazado en la sociedad actual (Monleón, 2019).



Figura 5. Walt Disney (2002). Transición de Pleakley [Serie fotográfica]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

El largometraje *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002) también introduce la temática de la diversidad familiar (López, et al., 2008), ya que cuenta la historia de vida de Lilo y Nani, dos hermanas huérfanas que tras el fallecimiento de su pareja de progenitores

reconstruye su núcleo familiar a través de la adopción de Stitch, gracias al apoyo del novio de Nani, así como también a la ayuda de su agente de los servicios sociales, Cobra Burbuja, y de la pareja de extraterrestres que decide vivir con ellas en la Tierra.



Figura 6. Walt Disney (2002). Evolución familiar de Lilo y Nani [Serie fotográfica]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

Finalmente, en la colección “Los clásicos” Disney se cuenta con Elsa, como princesa-reina del filme *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013), cuya historia de vida se identifica con la realidad de una mujer con disidencia sexual (Fiorita y Bonet, 2020). Desde su niñez resulta diferente al resto de la ciudadanía – es capaz de generar heladas – por ello es encerrada, aislada del entorno y obligada a obviar/negar su condición. Finalmente, no es capaz de controlarlo por lo que huye de su reino e inicia una nueva vida en solitario, si bien, habiéndose mostrado abiertamente cómo es con respecto al resto de la población. Así se introduce la idea de posicionamiento LGTB en el filme. No obstante, en esta historia se percibe una lectura crítica negativa para el colectivo, ya que, en la secuela *Frozen II* (del Vecho, 2019) ella renuncia a la corona de su reino a favor de su hermana Anna, pese a ser a ella a quien le corresponde como primogénita.



Figura 7. Walt Disney (2013). Historia de vida de Elsa como figura disidente [Serie fotográfica]. En *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

4.1. Otros ejemplos cinematográficos para Educación Infantil

Resulta significativo facilitar otros ejemplos del cine de animación alejados de las producciones Disney, cuyas historias resultan positivas para introducir el concepto de disidencia sexual desde la Educación Infantil de una manera inclusiva, pero cuyo alcance mediático queda frenado, por lo que tienden a caer en el olvido.

Por un lado, se rescata la película *Historia de una gaviota (y del gato que le enseñó a volar)* (Gori, 1998). Con este filme, se introduce de manera normativa una deconstrucción de los roles de género (Salido, 2017) a través de la figura del gato Zorbas, quien debe encargarse de la incubación de un huevo de gaviota, de la crianza de dicho animal y de su aprendizaje en el vuelo; ofreciendo así un componente paternal asociado en este caso con el género masculino. También se manifiesta una reinterpretación de la familia nuclear (López, et al., 2008) potenciando la visibilidad de la de tipo adoptivo. La gaviota Afortunada es criada e incluida en un núcleo gatuno desde el momento en que Zorbas le promete a la progenitora de la misma antes de fallecer el cuidado del huevo que acaba de poner.



Figura 8. Enzo d'Alò (1998). Zorbas desarrollando un rol maternal [Serie fotográfica]. En *Historia de una gaviota (y del gato que le enseñó a volar)* (Gori, 1998).

Por otro lado, destaca el filme *El hada novata* (Sheinberg, et al., 1997) como ejemplo cinematográfico destinado a un público infantil que plantea también una deconstrucción de los roles de género y de los estereotipos sexuales. Esta situación se materializa a través de la figura de la bruja Claudia, quien a pesar de su condición perversa queda despojada de maniqueísmos clásicos (Monleón, 2020a). Por ello, se la dota con un canon de belleza correspondiente a los principios occidentales, lujos, etc. Asimismo, se contempla la desexualización profesional (Duque, 2010) a través de la figura de Murray, el primer hombre que obtiene una plaza en el cuerpo de hadas madrinas de la ciudad de Manhattan y quien todavía se muestra incompetente para dicha profesión. Obviando la cuestión de género debido a que este varón desempeña un trabajo asociado con el rol femenino, su ineptitud se basa a la falta de experiencia en el sector. Así se percibe una vez el filme concluye.



Figura 9. Michael Ritchie (1997). Murray como hombre desarrollando la profesión de hada madrina [Serie fotográfica]. En *El hada novata* (Sheinberg, et al., 1997).

4.2. Películas Disney actuales categorizadas como coeducativas y defensoras de la diversidad sexual

En esta última década del s. XXI la productora cinematográfica Disney atiende a una reinención de sus películas clásicas (Gong y Tian, 2021; Kunze, 2021; García, 2022), en esta ocasión planteadas desde un posicionamiento más inclusivo con respecto a la diversidad sexual y en forma “Live-action”.

Aladdin (Lin y Platt, 2019) es un ejemplo cinematográfico Disney actual a través del cual se ofrecen referentes visuales que empoderan directamente a la figura de la mujer. En el desenlace del largometraje se comparte una escena en la que se le concede a Jasmine el privilegio de convertirse en la máxima representante del Imperio árabe; adoptando la posición de sultana. De esta manera, se genera un cambio de paradigma en cuanto a la propia coeducación e igualdad en derechos que parten de la diferencia.



Figura 10. Walt Disney (2019). Nombramiento de Jasmine como sultana del Imperio [Figura]. En *Aladdin* (Lin y Platt, 2019).

Cenicienta (Corden, et. al, 2021) es un remake de otros audiovisuales Disney ya producidos en Live Action, pero que en esta ocasión favorece a la deconstrucción de los roles de géneros y a la masculinidad que por herencia y tradición social se le impone al varón. Esto se materializa en la figura del hado madriño quien también pertenece a una

etnia socialmente considerada minoritaria. Por ello, es otro elemento de empoderamiento y visibilización de la misma. Así, se presenta un referente negro para el colectivo de hombres sexualmente diversos y pertenecientes a otras culturas, razas, etc.



Figura 11. Columbia Pictures (2019). Visibilidad de disidencias sexuales a través de la figura del hado madrino [Figura]. En *Cenicienta* (Corden, et al., 2019).

5. Conclusiones

Tras esta investigación artística basada en la revisión crítica de cinematografía de animación y centrada en el público mayoritariamente infantil —partiendo desde un posicionamiento *queer*— se establecen las siguientes conclusiones que sirven para la construcción de conocimiento académico y para el enriquecimiento de la cultura visual.

Por un lado, se pone en valor las potencialidades del cine de animación y orientado para el público infantil con respecto al tratamiento de las disidencias LGTB. Así se anima al profesorado de dicha etapa a cambiar el paradigma que revierte la cultura visual en las aulas y convertirla de un elemento pasivo y de entretenimiento a un recurso activo a través del que se aprende, se interiorizan discursos y se generan unos pensamientos e ideas. También se manifiesta la necesidad de introducir temáticas sexualmente diversas como las disidencias LGTB, las cuestiones de género y/o las estructuras familiares a través de películas que presentan figuras e historias de vida con estas características de una manera inclusiva y respetable.

Por otro lado, se justifica legalmente la introducción de filmes en aulas de Educación Infantil para educar en diversidad. Así se anima a que dichas plantillas docentes introduzcan estos recursos de una manera activa y significativa en su cotidianidad en el aula; contribuyendo a una alfabetización audiovisual de calidad desde las primeras edades de vida y etapas de escolarización, y amparándose en un marco legal que les otorga libertad y justificación en su práctica y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se ofrece un conjunto de recursos cinematográficos a las plantillas docentes de esta etapa para utilizar en sus aulas. Se destaca el componente homofóbico en películas Disney, ya que esta productora oculta dicha realidad y la relega a la inexistencia. De hecho, la ocultación de un colectivo, supone la negación de una existencia dentro de

la propia realidad, lo cual se traduce en una violencia con respecto a las disidencias sexuales. Se habla de componente homofóbico ya que la inexistencia de personajes sexualmente diversos entre un marco tan amplio de productos de la compañía Disney es una materialización de la propia homofobia. Por ello, únicamente son significativas 3 producciones: *Mulan* (Coats, et al., 1998), *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002) y *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013); y sus correspondientes secuelas para favorecer la visibilidad de las disidencias sexuales. Además, se anima a las plantillas docentes a indagar sobre otras compañías cinematográficas de animación, posicionadas en otros contextos diferentes al occidental y que crean historias potencialmente defensoras de la diversidad.

Asimismo, se especifican una serie de ejemplos cinematográficos Disney actuales a través de los cuales se percibe un cambio de paradigma en su posicionamiento y una apertura con respecto a la coeducación y tratamiento inclusivo de la diversidad sexual. De esta forma se actualiza al discurso socio-político que se difunde en los territorios occidentales.

Con todo, se muestra la necesidad de investigar en los elementos de la cultura visual que forman parte de la cotidianidad de quienes pertenecen a la infancia y que reciben mayoritariamente a través de las pantallas presentes en su realidad; es necesario manifestar y criticar los mensajes y discursos que se reciben inconscientemente y que forjan una mentalidad desde las primeras edades; todo ello en una realidad en la que la tecnología amplía sus potencialidades y su alcance.

Referencias

- Aguaded, J. I. (2015). Cine, sistema educativo, responsabilidad social e influencia en el entorno ciudadano. *Aularia*, 2, 9-17.
- Alonso-Sanz, A. (2013). Propuestas didácticas resolutorias de conflictos en el aprendizaje colaborativo. Aplicaciones pedagógicas generativas desde la cultura visual en la película animada, los «Pingüinos de Madagascar». *Aularia*, 2(2), 253-262.
- Alonso-Sanz, A. (2020). Una profesora flâneuse en París. Cartografías en la formación inicial de docentes. *Arte, individuo y sociedad*, 32(2), 363-386.
<https://doi.org/10.5209/aris.63670>
- Aranguren, F., et al. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar* 22, 132-136. <https://doi.org/10.3916/25593>
- Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), 241-251.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Conselleria de Educación (2022). "DECRETO 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil". Conselleria de Educación, Comunitat Valenciana, España, 28 de marzo de 2008.
- Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (2016). Instrucción del 15 de diciembre de 2016, del director general de Política Educativa, por la que se establece el protocolo de acompañamiento para garantizar el derecho a la identidad de género, la expresión de género y la intersexualidad. Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, Comunitat Valenciana, España, 15 de diciembre de 2016.
- Duque, C. (2010). Judith Butler: performatividad de género y política democrática racial. *La manzana de la discordia*, 5(1), 27-34.

- Epps, B. (2008). Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría queer. *Revista Iberoamericana*, 74(225), 897-920.
- Espinel, J. C. (2019). Arte colectivo y emergencia climática: La práctica artística frente a la crisis medioambiental. *Revista SONDA Investigación en Artes y Letras*, 8, 183-196. <https://doi.org/10.4995/sonda.2019.18272>
- Fiorita, F. y Bonet, C. (2020). Cambiando el relato: miradas transformadoras ante la diversidad de género. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 22, 121-132.
- Fonseca-Hernández, C. y Quintero-Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.
- Gandarilla de Andrés, S. (2016). *La percepción de la identidad del árabe musulmán. Caso Homeland*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- García, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Centro Colombiano Americano.
- García, J. V., & Jardón, P. (2017). *Identidades, cine y educación*. Tirant Humanidades.
- García, R. (2022). Retraducciones audiovisuales para el público infantil: Las nuevas versiones Live Action de los clásicos de Disney. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 14, 233-260.
- Giroux, H. (1997). ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? En S. R. Steinberg y J. L. Kincheloe (Comps). *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 65-78). Morata.
- Giroux, H. (1999a). *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. Grace Pollock Books.
- Giroux, H. (2000). ¿Son las películas Disney buenas para sus hijos? En S. Steinberg y J. Kincheloe (Eds.). *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 65-78). Ediciones Morata.
- Gong, Z. y Tian, Y. (2021). A Feminist Analysis of the Live-action Disney Film Mulan. *Frontiers in Art Research*, 3(3), 65-74.
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar*, 20, 155-158.
- Haraway, D. J. (2016). *Manifiesto para cyborgs: Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Puente Aéreo.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação Realidade*, 30(2), 9-34.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Huerta, R. (2014). Diversidad sexual y educación artística. El cine de Ventura Pons. *Aula de Secundaria*, 10, 25-28.
- Huerta, R. (2016). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB*. Egales.
- Huerta, R. (2020a). Letras de cine: Tipografía queer para formar a docentes en diversidad sexual y cultura visual. *Ahtenea digital*, 20(1), 1-23. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2409>
- Huerta, R. (2020b). Visibilidad LGTB en tiempos de “gilets jaunes” analizando espacios culturales alternativos de París. *Revistavisuais. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Unicamp*, 10(6), 52-74.
- Huerta, R., & Alonso-Sanz, A. (2015). *Educación Artística y diversidad sexual*. Universitat de València.

- Huerta, R., & Alonso-Sanz, A. (2017). *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura*. Universitat de València.
- Huerta, R., et al. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Tirant Humanidades.
- Huerta, R., & Monleón, V. (2020). Diseño de letras en carteles y cabeceras del imaginario Disney. *Icono 14*, 18(2), 406-433.
- Irwin, R. L. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in an Education. A Journal of Issues and Research*, 48(1), 70-88.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Irwin, R. L. (2013): Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L., et al. (2018). A/r/tography as Living Inquiry. En P. Leavy (Ed.). *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 37-53). New York: Guilford Press.
- Jenkins, H. (2008). *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Paidós.
- Kunze, P. C. (2021). Revise and resubmit: Beauty and the Beast (2017), live-action remakes, and the Disney Princess franchise. *Feminist Media Studies*, s.n., 1-16.
<https://doi.org/10.1080/14680777.2021.1944259>
- López, F., et al. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *Revista de Educación*, 10, 111-122.
- Marín, R., & Roldán, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada En Artes E Investigación Artística*. Editorial Universitaria UGR.
- Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.
- Martínez, L. (2018). Disidencias sexuales y corporales: Articulaciones, rupturas y mutaciones. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 17(1), 1-12.
- MECD (2020). Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, 29 de diciembre, 2020.
- MECD (2022). Real Decreto 95 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 1 de febrero de 2022.
- Mollet, T. (2013). "With a smile and a song...": Walt Disney and the Birth of the American Fairy Tale. *Marvels & Tales*, 27(1), 109-124.
<https://doi.org/10.13110/marvelstales.27.1.0109>
- Monleón, V. (2018a). "El malo de la película". Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016). *EARI*, 9, 131-148. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12212>
- Monleón, V. (2018b). "El mano no gana". Experiencia educativa sobre villanos y villanas de la cultura visual infantil. *Matéria Prima*, 6(3), 18-26.
- Monleón, V. (2019). Dibujando diversidad sexual. Estudio de caso en una clase de sexto curso de Educación Primaria. *Creativity and Educational Innovation Review*, 2, 159-179. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.2.13221>

- Monleón, V. (2020a). *El malo de la película. Estudio de la maldad en la colección cinematográfica clásicos Disney desde una pedagogía crítica* [Tesis Doctoral]. Universitat de València.
- Monleón, V. (2020b). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Artyhum, Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 135-155.
- Monleón, V. (2020c). El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección "Los clásicos" Disney (1937-2016). *Communiars*, 3, 76-94. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.05>
- Monleón, V. (2020d). "Princesitas" con diversidad funcional. Una aproximación crítica a la opresión de realeza femenina en la colección cinematográfica "Los clásicos" Walt Disney (1937-2016) y el contra-discurso creado por la obra artística de Alessandro Palombo. *Artseduca*, 26, 46-59.
- Monleón, V. (2020e). La lucha cinematográfica entre oriente y occidente. Studio Ghibli versus Disney. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 29, 112-122. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.09>
- Monleón, V. (2020f). Revisión crítica del currículo de Educación Infantil de la Comunitat Valenciana. El tratamiento de la cultura visual Disney en relación a la legislación educativa vigente. *Revista Educativa Hekademos*, 28, 68-75.
- Montoya, A. (2018). El modelo de cuento de hadas en las producciones animadas de Walt Disney: La importancia de la música en su construcción y su influencia en películas producidas por otros estudios. *Con A de Animación*, 8, 178-191. <https://doi.org/10.4995/caa.2018.9656>
- Mora, J. M., & Osses, S. (2012). Educación Artística para la Formación Integral. Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 321-335. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200020>
- Morawitz, E. B., & Mastro, D. E. (2008). Mean girls? The Influence of Gender Portrayals in Teen Movies on Emerging Adults. Gender-Based Attitudes and Beliefs. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 85(1), 155-183.
- Pérez-Rufi, J. P. (2016). Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica. *Razón y palabra*, 20(95), 534-552.
- Platero, R. (2009). Transexualidad y agenda política: una historia de (dis)continuidades y patologización. *Política y sociedad*, 46(1-2), 107-128.
- Preciado, B. (2012). Teoría Queer: Notas para una política de lo anormal o contra-historia de la sexualidad. *Observaciones filosóficas*, 15(4).
- Ramon, R. (2017). Ensayo visual: superación de límites, cooperación y sentidos en las prácticas de educación artística. *GEARTE*, 4(3), 525-534. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.77956>
- Rueda-Gascó, P., & Alonso-Sanz, A. (2014). Docentes en formación y diversidad sexual. Reflexiones sobre cultura visual en series infantiles de televisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 449, 68-70.
- Salido, E. (2017). Ciberfeminismo: Disidencias corporales y género itinerante. *REVELL*, 17(3), 47-74.
- Sayago, S. (2007). *La metodología de los estudios críticos del discurso. Problemas, posibilidades y desafíos. Discurso y crítica social. Acerca de las posibilidades teóricas del análisis del discurso*. Observatorio de la comunicación.

- Tovar, L. C. (2014). Reparación simbólica para mujeres trans víctimas del conflicto armado: ¿por qué no se ha iniciado? *Trans-pasando fronteras*, 6, 83-97.
<https://doi.org/10.18046/ref.i6.1877>
- Wynns, S. L., & Rosenfeld, L. B. (2003). Father-daughter relationships in Disney's animated films. *Southern Communication Journal*, 28(3), 91-106.

Cuerpos ultrajados, la imagen desgarrada. Contrapedagogías estéticas ante la necropolítica capitalista

Os corpos ultrajados, a imagem rasgada. Contra-
pedagogias estéticas em face da necropolítica
capitalista | Outraged bodies, the torn image.
Aesthetic counterpedagogies in the face of capitalist
necropolitics

SANTIAGO DÍAZ · ludosofias@gmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA · ARGENTINA

 <https://orcid.org/0000-0002-7804-2070>

Recibido · Recebido · Received: 14/07/2022 | Accepted · Aceptado · Aceito: 07/12/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.06>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Díaz, S. (2022). Cuerpos ultrajados, la imagen desgarrada. Contrapedagogías estéticas ante la necropolítica capitalista. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 8, 88-98. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.06>

Resumen:

El presente trabajo es un ejercicio filosófico de pensamiento estético-político en relación a la serie “linchamientos” del artista visual argentino Gabriel Glaiman. En ellas, se presentan figuradas las formas de la violencia cotidiana en las que los cuerpos se ven ultrajados en nuestras sociedades urbanizadas. Ante la constante pedagogía de la crueldad que la necropolítica capitalista despliega como condición de existencia, nos interesa proponer que las artes en composición con la filosofía, pueden entramar una “contrapedagogía” (Segato, 2018) de lo sensible, por medio de la cual, se rescate una sensibilidad vinculada a la vida, que habiliten modos de resistencias posibles a las presiones y ultrajes de esta época.

Palabras clave:

Cuerpos. Violencia. Necropolítica. Estética. Contrapedagogía.

Resumo:

O presente trabalho é um exercício filosófico do pensamento estético-político em relação à série “linchamentos” do artista plástico argentino Gabriel Glaiman. Nele, são apresentadas figurativamente as formas de violência cotidiana em que os corpos são indignados em nossas sociedades urbanizadas. Dada a constante pedagogia da crueldade que a necropolítica capitalista implanta como condição de existência, interessa-nos propor que as artes em composição com a filosofia possam enquadrar uma “contrapedagogia” (Segato, 2018) do sensível, por meio da qual resgatar uma sensibilidade ligada à vida, que possibilitam possíveis modos de resistência às pressões e indignações deste tempo.

Palavras-chave:

Corpos. Violência. Necropolítica. Estético. Contrapedagogia.

Abstract:

The present work is a philosophical exercise of aesthetic-political thought in relation to the series "lynchings" of the Argentine visual artist Gabriel Glaiman. In it, the forms of daily violence in which bodies are outraged in our urbanized societies are figuratively presented. Given the constant pedagogy of cruelty that capitalist necropolitics deploys as a condition of existence, we are interested in proposing that the arts in composition with philosophy, can frame a "counter-pedagogy" (Segato, 2018) of the sensible, through which rescue a sensitivity linked to life, that enable possible modes of resistance to the pressures and outrages of this time.

Keywords:

Bodies. Violence. Necropolitics. Esthetic. Counterpedagogy.

...

1. Introducción: pedagogías de la violencia

• 89

Lo que nos asustaba es la necesidad tan grande que
tenían de nosotros, necesidad de nuestra ignorancia,
de nuestra desaparición, de nuestra ardiente complicidad,
la de algo muerto que les hacía señas y los atraía.

(Blanchot, 1994, p. 114)

El tiempo tiembla, se estremece ante las oleadas de violencias intermitentes que socavan los rincones más inhóspitos del planeta. Sin escalas y en directo, las distintas tonalidades de la violencia se presentan en como una sistemática maquinaria de iteraciones y repeticiones indeseadas. Su regularidad e insistencia, evidencia una lógica intrínseca que bien puede comprenderse como una cierta racionalidad que articula la efervescencia del odio y el resentimiento social como sensaciones familiares al modo de vida capitalista de las urbanidades contemporáneas. La tanatofilia, la venganza, la violación, el sadismo, la tortura, son prácticas demandadas por una sensibilidad perturbada, asediada de intensidades ultrajantes que conllevan a la inminente acción violenta. Es en lo cotidiano y en la particularidad de cada individuo donde estalla y se manifiesta de la manera más eficaz esta racionalidad sistemática de la necropolítica capitalista, la misma que ordena y gestiona esa tonalidad emotiva como algo necesario para librar la guerra comercial y vital en la que estamos involucrados. A este régimen organizado de violencias recurrentes, Sayak Valencia (2010, p. 143) lo nombra como la “necropolítica” de un capitalismo *gore*. En el mismo sentido en que Achille Mbembe (2011), entrelaza la violencia colonial, extractivista y racista de los Estados capitalistas con las políticas de guerras planificadas para el usufructo de los grandes capitales empresariales, componiendo la idea de un “Necropoder” inherente a la civilización occidental. La

gestión de este Necropoder requiere una insistente pedagogía cotidiana de la crueldad subyacente a este sistema de ordenamiento de conductas y emociones.

Una pedagogía de la crueldad que articula y expresa la insensibilidad y distanciamiento con el que se vuelve necesario vivir para no demostrar vulnerabilidad ni debilidad. La antropóloga argentina Rita Segato denomina “pedagogía de la crueldad” a “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (2018, p. 10). Es un régimen de captura de la vida en función de una esterilidad de las cosas. Así, una práctica colectiva y efervescente como es el linchamiento se vuelve un dispositivo a la mano de “justicia” inmediata en el que se canalizan los odios y resentimientos archivados en la sensibilidad cotidiana de vivir en un mundo en guerra permanente, en la insatisfacción de un modo de vida que frustra y condena al malestar constante. El Necropoder expropia el aliento vital para convertirlo en potencia activa de violencia y destrucción de los lazos empáticos y comprensivos de los seres humanos con la vida. Se interioriza toda postura dominante y se adopta la esterilización de toda relación. Un cuerpo linchado deja de ser un cuerpo viviente para pasar a ser un simple despojo, una mera carne inanimada y despojada de identidad y voz. El linchamiento hace de los cuerpos el aterrador mutismo con que la violencia arrasa y destroza todas las fibras profundas de la vida. Cuerpos sin movimiento, ni gestos, ni palabras, con el solo atisbo de la imploración, se someten a la ira colectiva que les doblega y ultraja. La bestialidad de una violencia acumulada y disimulada por la rutina diaria que no cesa de incrementar su velocidad. Aceleramiento ruidoso de lo cotidiano, silenciamiento de las violencias internalizadas, la brutalidad como condición obligada para sostener la supervivencia. Una y otra violencia, la padecida silenciosamente por los vecinos y vecinas que conforman la buena sociedad, y la expresada con máxima contundencia en la irascibilidad fervorosa de los linchamientos, solo dejan ver las ruinas de una sociedad que no puede resistir en sus propias entrañas tanto nivel de inhumana existencia.

El linchamiento y la venganza por mano propia son la expresión de la hostilidad social, de la inhospitalidad vecinal. Los vecinos alertas ya no están dispuestos a cobijar al otro, a respetar el derecho de visita que tienen los extranjeros que llaman a nuestra puerta (...) El linchamiento y la caza del *pibe chorro* son algunas de las formas que asume la violencia en Argentina (Rodríguez Alzueta, 2019, p. 229)

El desgarrar de la sensación que provoca la necropolítica capitalista es una forma de pedagogía de la crueldad. Una política de la percepción que recurre a la violencia como medio inmediato de responder a su frustración, resentimiento y odio almacenado. Ante este panorama, nos proponemos –modestamente- esbozar algunas reflexiones filosóficas sobre la serie *Linchamientos*¹ del artista visual Gabriel Glaiman², con quien hemos tenido el agrado de compartir formación académica en la Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas de la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina). *Linchamientos* como serie de obras, ha sido la colaboración con la que G. Glaiman ha participado del libro colectivo *Linchamientos. La policía que llevamos dentro*, editado por Ariel Pennisi y Adrián Cangí en el año 2014, una publicación que

¹ La serie completa de *Linchamientos*: <https://www.behance.net/gallery/33878862/Linchamientos-lynchings>

² Gabriel Glaiman, nació en Buenos Aires en mayo de 1969. Desde 1998 se desempeña como docente en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. En 2001 obtiene por concurso la beca del “Fondo Nacional de las Artes – The British Council 2001” para realizar estudios de posgrado en el Reino Unido, graduándose como Magíster en Bellas Artes (MA Fine Art) en el Central Saint Martins College of Art & Design de Londres, en octubre de 2002. En la actualidad continúa con su actividad docente en Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Avellaneda. Actualmente, cursando la Maestría en Estéticas Latinoamericanas Contemporáneas, de la UNDAV. Desarrolla su actividad como artista visual en Buenos Aires. <https://www.instagram.com/glaimanglaiman/>

compila ensayos críticos de diversos autores reconocidos del ambiente intelectual y académico de Buenos Aires, entre los cuales destacamos a Alejandra González, Alejandro Kaufman, Horacio González, Gregorio Kaminsky, Raúl Cerdeiras, entre otros. El libro intenta ser una “máquina de guerra” (Deleuze, 1999, p. 56) de intervención socio-política sobre el avance desmesurado de la práctica del linchamiento como un “deporte extremo” de los vulnerados e impotentes que padecen en carne propia los efectos de la devastación generalizada que provoca la lógica organizativa existencial del ne(cr)oliberalismo capitalista tanatopolítico. En este sentido, *Linchamientos*, serie de obras de Glaiman, componen un retrato sensible de la violencia colectiva que brota del malestar anímico con que se vive en las grandes ciudades de nuestro país. Es la imagen intolerable de un terror emotivo que sobrevuela las calles como un deseo inhumano de expresar tanta violencia contenida.



Figura1. Gabriel Glaiman: Serie linchamientos #5 (acuarela s/papel).

2. Una imagen, la vida del pensamiento

Una imagen, una obra, expresa una co-implicación variable de sensaciones, una multiplicidad latente de fuerzas que coexisten en un entre-tiempo (Deleuze y Guattari, 2009, p. 159). Una imagen nunca viene sola, como dice J. Rancière (2010, p. 99). Hay dispositivos que la fabrican, regímenes que la visibilizan. Una imagen está compuesta, encarnada. Componer es diagramar un traz(ad)o autónomo de heterogeneidades, donde los compuestos se producen por una distribución variable de dichas heterogeneidades con la finalidad de des-encadenar “devenires” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 274). El compuesto como aquella relación con el material desde un mínimo de sujeto que permita desgarrar las formas usuales de elaborar un determinado material, una predeterminada

manera de sentir, ese buen sentido que predomina jerárquicamente sobre la composición de las obras para edificar un mandato sobre la figura latente.

Pensar es componer las fuerzas activas de *una* vida. Componer requiere de un ejercicio insistente hacia la desrostrificación, donde el artista deja sus amistades histórico-biográficas para atravesar el fango pesado de su identidad desde las incertidumbres que evocan un intervalo entre lo que es y lo que está pasando por él. Dice Murena: “Notó que no se había tratado de que él hubiese pensado nada, sino más bien de que había sido pensado por los pensares, por los frágiles y prepotentes pensares de su época” (2012, p. 26). La pregunta que se avecina, casi inevitablemente, es ¿cómo desligarse de las influencias para despersonalizarse, para des-pensar(se)?, ¿cómo abrir el sentido para no ejercerlo prefabricado? y hacer una deformación del mandato presente en la imagen. Tal vez se trate de actuar con la impertinencia de los niños que manipulan sin cuidados elementos sumamente peligrosos, quizás sea una actitud (*ethos*) necesaria en tiempo de poéticas repetidas y espumantes.

3. Las pedagogías políticas de las artes

Según nos propone J. Rancière en *El espectador emancipado* (2010), el arte crítico jugó ese papel adoctrinador de las formas de pensamiento sobre las manifestaciones sociales y culturales del siglo XX. Su crítica se desarrolló como una especie de pedagogía de la crítica, en tanto que pretendía manifestar la urgencia de advertir lo subyacente a los fenómenos cotidianos, entendidos bajo un enclave ideológico capitalista y su pretensión de filtrar sus modos operativos en la vida de los ciudadanos. Esto traía aparejada las consecuencias de una omnipresencia de la ideología en todas las escenas de la vida cotidiana que se pretendía revelar en la obra artística y a la vez la omnipotencia de pretender ser los únicos capaces de educar a las masas sobre las atrocidades de un sistema opresor. El arte crítico como una pretensión de liberación de las masas de su condición oprimida es la manera de pedagogizar el modo sensible de sentir, de construir en definitiva un nuevo “sentido común”. De igual manera sucede en el uso y abuso de los “derechos humanos” como sentir político común.

El mundo se volvió intolerable para los artistas críticos. La intolerancia como pasión política es la fuerza propia del arte político actual. Las imágenes intolerables del arte crítico son la representación de los efectos ideológicos de un sistema económico-político. Queda así marcada la dicotomía intrínseca en este juego estético-político: los opresores y los oprimidos, los dominantes y los dominados, los artistas y las masas ignorantes. Pero lo intolerable mismo terminó siendo, en este enclave, el mandato de la imagen que no deja salir su figura, por eso hoy cabe cuestionarse: ¿cómo escapar a lo intolerable cuando toda huida termina siendo o elitista o autodestructiva? ¿Cómo afrontar lo intolerable sin que eso no se vuelva una acción ética de liberación y a la vez de exclusión? La resistencia a esa intolerancia es el límite de una sensación configurada por el sentido común, esa comunidad de sensaciones que favorecen la fabricación visible y enunciable de objetos *com-partidos* (*partage*). El sentido común forja un reservorio estable de sensaciones que nos permiten permanecer cómodamente en la zona de la identificación, del reconocimiento y la voluntad de verdad. Lo intolerable irrumpe con una fuerza que desmonta este dispositivo sensible, esta imagen dogmática de la sensación para resquebrajar (desgarra) los lazos sensorios motores que organizan nuestra sensibilidad desde el esquema moderno de la representación.

4. Escolio I: la *representación*

La representación es el reconocimiento de un centro de sentido común, de ese buen sentido que alivia el ímpetu de un encuentro. Es una sedimentación codificada de la diferencia que subyace en las variaciones más cercanas de las relaciones trazadas en un agenciamiento colectivo. La representación es formada por lo orgánico que determina las estructuras de la percepción y los sentimientos, desde un centro sensible de coordinación de creencias y deseos (Deleuze y Guattari, 2010, p. 504). Se trata de segmentos determinados, conjuntos preestablecidos que agotan y obturan el devenir del pensamiento en su acción creativa: una docilidad adorada que yace en la confianza de saber(se) equilibrado, armónico e idéntico. Una imagen re-presenta desde el mandato que conforma en su impacto con la sensibilidad, pero si es una imagen intolerable, ésta desborda los límites del sentido común para instalar la presencia fuera de la inmediatez que deja pasar la existencia de las cosas sin siquiera advertirlas, es una imagen que presenta de manera urgente la evidencia de un valor o un sentido mínimo de estar ahí frente al sujeto (Nancy, 2007, p. 37). Esa presencia es la ausencia del fondo adormecedor y anestésico que oculta la singularidad de lo que acontece, es una presencia que expresa el ahora de la imagen en sus aspectos más elementales. Se ofrece la pasión de los pequeños detalles, de los pequeños actos explotados en una dimensión inquietante: la violencia mínima de lo que resiste desde el grito más arcaico, desde la voz susurrante de lo que se padece, desde la mirada ausente, una mirada privada de todo horizonte de espera y limitada a enlazar simplemente los gestos primigenios, modestos y vitales (Rancière, 2011, p. 132). La imagen se vuelve intolerable cuando deja asomar su figura entre las grietas del mandato que representa, es decir, una imagen representa cuando el mandato se hace sensible y deja escapar el mundo afirmado de la diferencia bajo un centro unificante de sentido. Deja pasar, en su falsa profundidad, el movimiento inmanente de las fuerzas plurales coexistentes de la figura, ese movimiento enmarañado de líneas imperceptibles que deforman esencialmente la representación (Deleuze, 2009, p. 100).

Toda imagen intolerable inevitablemente moviliza, con-mueve, porque se vuelve a un *más acá* de la representación, se hace (in)tensiva, como presencia (e)vidente, expuesta o exhibida desde la inmediatez de su violencia, o una ausencia abierta del sentido como apertura del sinsentido (Nancy, 2007, p. 30). Ese sinsentido de tono (in)sensible –como aquello por lo que lo dado es dado, o lo sentido, sentido- que es el *ser de lo sensible* (Deleuze, 2009, p. 354). Ese “in” que se comparte entre lo “tensivo” y “sensible” es la íntima conexión de lo (in)manente, como sombra activa de lo que existente en la superficie reconocida. Es, en definitiva, la evidencia de lo que fuerza a pensar, con su violencia, su fractura, su inquieto desgarramiento en el centro preferido de toda representación. Es su con-moción aquello que torna sensible una imagen intolerable con toda la perturbación de la perplejidad.



Figura 2. Gabriel Glaiman: “Fondo continuo para un documento de barbarie”

5. Lo intolerable

Huir de lo intolerable se puede pensar como una salida fácil ante los riesgos que implica ese aparecer de lo inquietante, pero esta huida puede tener otras intenciones. Se puede huir por costumbre a la interioridad de lo conocido, es la satisfacción del sentido común. Quizás se trate de encontrar más que una huida un *llamamiento*... ese llamado que abre la posibilidad de la figura por fuera de todo mandato, de toda prescripción impuesta. El llamamiento es el grito íntimo, silente, desgarrado, que interrumpe el mandato, lo desmantela.

Esto es un llamamiento. Es decir que se dirige a los que lo escuchan. No haremos el esfuerzo de demostrar, de argumentar, de *convencer*. Iremos a la evidencia. La evidencia no es una cuestión de lógica, ni de razonamiento, [ni de claridad]. Está del lado de lo sensible, del lado [de la opacidad densa] de los mundos. Cada mundo tiene sus evidencias. La evidencia es lo que se comparte o lo que *parte*. (Anónimo, 2022, p. 25).

La evidencia, en su cruda facticidad como *écart* de lo representado (Bardet, 2012, p. 244), no es más que el cuerpo de los indicios sensibles de una pluralidad material que se desborda, y con su excedente, inquieta, perfora, perturba. Es la evidencia de un *sensorium* lo que efectúa un acto de creación, esa potencia activa del pensamiento que se desliza por fuera de toda representación de lo que se piensa. Por eso, la evidencia de

una imagen intolerable se presenta como el poder sobre el no-hacer. Un poder ejercido sobre los sujetos que los separa de lo que pueden, de su potencia activa. Aún más, es una impotencia que actúa como un “poder no hacer” (Agamben, 2014, pp. 63-65). Que una imagen evidente de la espectacularidad de la violencia nos provoque impotencia no es tanto el rechazo ético de la imposibilidad de hacer algo para salvar dicha situación – registro sensible de un pasado heroico-, sino que es la impotencia como ese “poder no hacer” que se queda anclado en la ambigüedad de una injusticia justa, en ese intermedio de vacilación que habilita la indistinción entre justos e injustos, inocentes y culpables.

Es como una imagen que él no ve, que falta porque está ahí, con todos los rasgos de una imagen que no figuraría y con la cual la incesante carencia de relación, sin presencia, sin ausencia, es el signo de una soledad común. Él la nombra, a sabiendas de que no tiene nombre, no siquiera en su lengua, ese latido de un corazón indeciso. Ni uno ni otro viven, la vida pasa entre ambos, dejándolos al borde del espacio. Sin palabras en medio de las palabras. (Blanchot, 1994, p. 94)

Es la expresión sensible irrepresentable de una coexistencia indistinta. Y esa indistinción es la evidencia estético-política de la intolerancia de una imagen. Un cuerpo lacerado, ultrajado y deshecho, plasmado con trazos indistinguibles, esfumados; un cuerpo aparece tirado y no deja de estar en el centro del sentido, pero a su vez es expulsado en ese *afuera* de la indiferenciación que el buen sentido moral pretende capturar. Aparece en la evidencia de la indistinción como un cuerpo “al lado, contra, cerca, con (otro) cuerpo, en el cuerpo a cuerpo, en la dis-posición” (Nancy, 1996, p. 100) que atravesada por la espectacularidad del anonimato. Pero se trata de una imagen que ofrece “traz(ad)os”³ que desdibujan los rostros y le brindan ese anonimato no necesariamente propio, sino cedido por el mismo dispositivo de información que lo discute y polemiza haciendo resurgir la pedagogía de la crítica en el *plateaux* mediático. Una invisibilización más profunda que es la de la evidencia más cercana, una nueva “hipótesis represiva” de la imagen, que la oculta cuanto más la muestra.

6. Escolio II: un *cuerpo*

Un *cuerpo* puede tanto como sus fuerzas lo intensifiquen entre las dimensiones cuantitativas y cualitativas que lo conforman. Sus resonancias se diversifican transformando la totalidad abierta y singular que compone en ese pasaje incierto por lo que acontece. Un *cuerpo* deja los vestigios gloriosos de la unidad para devenir *corporante*, es decir, un proceso de “heterogénesis autopoietica” (Díaz, 2021, p. 77). Es una apertura que introduce el caos caotizante, el temblor indiscernible del azar, la creativa intervención lúdica de lo vital, haciendo de lo evidente un atentado contra la claridad y la distinción: puro efecto de opacidad, un “precursor sombrío” (Deleuze, 2009, p. 186). Un cuerpo expresa un bloque de sensaciones, un compuesto de afectos como devenires no-humanos del hombre y de perceptos como paisajes no-humanos de la naturaleza, de la ciudad (Deleuze y Guattari, 2010). El arte es la potencia vidente de lo inhumano que se filtra en el *entre* de la materia sensible de un cuerpo por-venir. No hay sensación que no sea un bloque de afectos y perceptos inactuales. Toda sensación es una materia cruda de experiencia que interroga la certeza evidente de la carne. Su compuesto

³ Este concepto “valija” como menciona Deleuze al respecto del uso de esas palabras por Lewis Carroll, se presenta en la confrontación de las múltiples direcciones que puede tener un concepto, pero además en la intención de hacer presente las ramificaciones de series heterogéneas que coexisten en los conceptos y en las prácticas. En este caso el arte, sus trayectos y sus trazos se conjugan en una suerte de expresión creativa que forma no sólo un recorrido incierto sobre sus compuestos, sino que se “evidencia” entre sus trazos que le permiten dar cuenta de los pasos mínimos que sostienen una obra. Cf. Deleuze, 1994, pp. 65-67.

perdura, se sostiene, por hacer sensibles fuerzas que en sí mismas no lo son, por la propia irrupción de lo a-significante, de lo preindividual, lo impersonal. En esa intempestiva contemporaneidad, en esa inactual opacidad de la época presente, el cuerpo es la materia oscura, vibrante y heterogénea de lo (im)propiamente anacrónico del arte. Lo inapropiable, lo *corporante*.

7. Una imagen intolerable

Como expresa Jean-Marie Schaeffer, el cuerpo es una “imagen” (2012, p. 103) que materializa la sensibilidad flotante de una época. Una imagen sensible que encarna las afecciones de un tiempo demasiado cercano, donde se entrelazan los ideales, esquemas y estereotipos de una cultura. Para nuestro tiempo, el cuerpo es una encarnación de la violencia como acción de un pensamiento indiferente, en sus diversos grados: la mirada esquiva, la mirada distante, la mirada soberbia, la mirada apenada, la mirada espectacular, la mirada justiciera, la mirada ultrajante. Todas “miradas” que sostienen las imágenes de un rostro múltiple, que se hace carne en la ruptura, en el desgarramiento de un cuerpo abierto que no representa, sino que despliega las múltiples formas de una melancolía temerosa que no deja de ser el signo sensible de una época. Esa imagen no deja más que latente las fuerzas de una impotencia generalizada en la ambigüedad creciente de la indistinción entre el inocente y el culpable, entre el justo e el injusto, entre el honrado y el criminal. Una imagen intolerable es la que abre esa “alteración” (Rancière, 2010, p. 94) en el orden orgánico de pensar las relaciones sociales y desgarrar su regularidad sensorio-motora, su afinidad secuencial, su vínculo causal, para poner en evidencia las profundas paradojas de un tiempo que se vuelve incomprensible por cercano y extraño a la vez.

· 96

8. Escolio III: Lo contemporáneo

Lo contemporáneo es el excedente de un tiempo, lo que falta, *à venir*, lo que resta y se pliega en la retaguardia y no ya en la vanguardia. Es la fuerza que desencaja el tiempo de una época, sus figuraciones intrínsecas, las buenas formas de una poética comprendida en la sensación común de un consenso... desencaja, molesta, asedia, acecha. Lo contemporáneo es el “arte de volverse anacrónico” (Murena, 2012, p. 27), habitar un fuera-de-tiempo que hace de todo lo que acontece una conjura intempestiva de la representación de su época, provoca un desfase la cercanía invisible del tiempo propio. Lo contemporáneo es esa relación entre íntima y lejana que se tiene con el propio tiempo, abriendo un intervalo necesario que sostiene entre la adherencia y el distanciamiento a la vez, es el tiempo que se vuelve sensiblemente “impropio” (Agamben, 2014, pp. 18-19). Lo contemporáneo requiere de un pensamiento desde la retaguardia, un decir no ya sin decir –algo característico de una vanguardia-, sino un decir desde la materialidad más evidente, y por evidente más oscura, un decir el compuesto sombrío de una obra en su más profunda potencia de inactualidad. Lo contemporáneo nos obliga a (in)corporar las tinieblas, las nebulosas densas del tiempo propio para atravesar la ceguera que ofrece la claridad de todo lo que como representación pretenciosa educa la percepción. Ser contemporáneo es el coraje de (in)corporar la oscuridad de una época, para habitar(la) en ese entre-tiempo que comporta la coexistencia de los múltiples tiempos, no ya sucesivos sino superpuestos estratigráficamente en series heterogéneas. Ser contemporáneo es la experiencia no-vivida de un presente en tránsito, de la oscura incertidumbre que vela ser conjugada tan sólo en tiempos infinitivos para mantener su

fuerza activa: amar, beber, mirar, pintar, componer, sentir ya sin referente, sin anhelos, sin destinos ni obligaciones.



Figura 3. Gabriel Glaiman: “Los linchadores” (Óleo sobre tela) (2016).

9. Conclusión: el desgarró de la sensación

Una imagen obliga, contiene en su superficie el mandato de percibir un sentido de la sensación: el sentido común. Una imagen se conjura trayendo la figura del cuerpo que afecta. Se la expresa en la carne atravesada por la fuerza intolerable que subyace en los intersticios del cliché. Un mandato no da que pensar, no fuerza el pensamiento, solo ordena la sensación como un manual de instrucciones, un prospecto médico o una receta de la cocina de los sentidos. Pero existe, por cierto, una fuerza sensible que desborda toda perspectiva en la explosión silenciosa de la figura, en la más profunda complejidad de la evidencia. Entonces, la imagen se torna el lugar del pensamiento del cuerpo, y en el caso que nos toca, se trata de un pensamiento desgarrado, tan lascivamente desgarrado en sus conexiones internas, que expresa el gesto de un cuerpo ultrajado, como la materia violada por las fuerzas ajenas e imperiosas de la invasión permanente de todo lo que desborda en la sociedad.

El desgarró es un gesto pictórico que “por medio de él no se produce ni se actúa, sino que se asume y se comporta” (Agamben, 2010, p. 53) la actividad de un *ethos* necesario como intensidad crítica de una época, donde se pinta una sensación, un excedente, lo que resta. Se trata de una *contrapedagogía de la crueldad*, por medio de la cual se pinta el desgarró de lo que queda en la superficie inasible de un sentimiento ordenado por la violencia de una provocación esperada, reactiva, nihilizante. Las sensaciones pintadas de un anonimato que deja el rostro vacío en la plena exposición del espectáculo social. Un desborde que resta la identidad en la inclemencia de la persona ultrajada. Ese desborde trae la fuerza de lo intolerable del desgarró como resistencia de una vida, como un acto (est)ético-político: por eso, quizás se trate tan sólo de desgarrar el orden del cuerpo para

abrir la sensación, de desgarrar el mandato de la imagen para que el arte sea posible. Una contrapedagogía no es más que la transfiguración de ese desgarrar en la potencia afirmativa de la sensación. Hacer del cuerpo un caleidoscopio sensible de afectación inmanente de todo lo viviente.

Algo en el cuerpo y en la mente... arquea su espalda contra la rutina y el vacío. Vida... Un gesto más rápido. Un brazo. Un brazo moviéndose arriba y abajo, -poco convencional-. Un paso adelante más lento. Una ráfaga de aire. Un jadeo asustado. Un movimiento equivocado. Esta torpeza. Este movimiento sin objeto... Esta aceleración repentina. Esta vacilación de la mano. Esta mueca. Esta discordia... es la lucha de la vida por resistir. (Godard, 1980)

Referencias

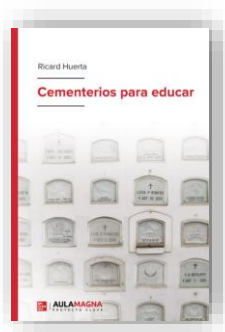
- Agamben, G. (2010). Medios sin fin. Notas sobre la política. Pre-Textos.
- Agamben, G. (2014). Desnudez. Adriana Hidalgo editora.
- Bardet, M. (2012). Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía. Cactus.
- Blanchot, M. (1994). El paso (no) más allá. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2009). ¿Qué es la filosofía? Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010) Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Pre-textos.
- Deleuze, G. (1994). Lógica del sentido. Planeta DeAgostini.
- Deleuze, G. (1999). Conversaciones 1972-1990. Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2009). Diferencia y repetición. Amorrortu.
- Díaz, S. (2021). Lo corporante. Biopolítica y teratopolítica de lxs cuerpxs. *Barda*, 11, 46-91.
- Godard, J-L (dir.) (1980). Sauve qui peut (la vie) (Cinta cinematográfica). Francia.
- Llamamiento. (2022). La Pequeña Editorial.
- Mbembe, A. (2011). Necropolítica. Melusina.
- Murena, H. A. (2012). La metáfora y lo sagrado. El Cuenco de Plata.
- Nancy, J-L. (1996). Ser singular plural. Arena Libros.
- Nancy, J-L. (2007). La representación prohibida. Amorrortu.
- Pennisi, A. y Cangí, A. (Eds.). (2014). Linchamientos. La policía que llevamos dentro. Quadrata.
- Rancière, J. (2010). El espectador emancipado. Manantial.
- Rancière, J. (2011). El destino de las imágenes. Prometeo.
- Rodríguez Alzueta, E. (2019). Vecinocracia. Olfato social y linchamientos. Estructura Mental a las Estrellas.
- Schaeffer, J-M. (2012). Arte, objetos, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética. Biblos.
- Segato, R. (2018). Contrapedagogías de la crueldad. Prometeo.
- Valencia, S. (2010). Capitalismo gore. Melusina.



ZONA REMIX · REMIX ZONE

Reseña de Cementerios para educar

Revisão de "Cemitérios para educar" | Review of
"Cemeteries to educate"



Título: Cementerios para educar.
Autor libro: Ricard Huerta.
Año: 2021.
Editorial: Aula Magna. McGraw Hill.
Páginas: 236
ISBN: 9788418808333
Palabras clave: Cementerios. Educación artística. Mirada.

Reseña escrita por:

MARÍA CRISTINA HERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ · mhernandez11@us.es
UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA



<https://orcid.org/0000-0002-2277-7641>

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.07>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Hernández-Domínguez, M.C. (2022). Cementerios para educar [Reseña del libro *Cementerios para educar*, de R. Huerta]. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 8, 100-102. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.07>

La pandemia del COVID-19 nos ha hecho retornar a un proceso de reflexión sobre los espacios que habitamos y que ocupan un papel clave en nuestras vidas. Algunos de ellos deseados, otros por su parte, invisibilizados por el significado que presentan. Ante esta situación, Ricard Huerta nos invita a dejar nuestro trajín de vida para realizar un acto reivindicativo: pasear, y hacerlo no por cualquier lugar, sino por uno de los más olvidados, los cementerios. A través de su nuevo libro *Cementerios para Educar* nos invita a realizar un paseo reflexivo a través de sus palabras y fotografías para descubrir todo lo que estos campos santos de la memoria tienen que aportar a la educación. Cada capítulo es una parada en este camino, que nos invita a mirar con una nueva perspectiva, un aspecto de lo que este espacio puede ofrecernos.

Comienza este recorrido con el primer capítulo titulado “Pedagogías del Recuerdo”, que sirve a modo de introducción para abrirnos a ver la ciudad como un espacio para el aprendizaje artístico, llegándola a descubrir como una obra de arte. En esta, los cementerios se abren como espacios de enseñanza, del recuerdo y la memoria. Así, el autor propone poner el acento en lugares que han sido tradicionalmente marginados dentro de la educación. En este caso debido a un intento social de evitar hablar de las

cuestiones relacionadas con la muerte. Sin embargo, la propuesta nos hace descubrir la conexión que se produce en estos espacios cuando nos encontramos ante una lápida y somos capaces de entrar en conexión con la persona que tras ella se encuentra. No de una manera paranormal, sino a través de los distintos imaginarios sociales que se han dado a través de los tiempos. Ricard Huerta nos invita a comenzar un paseo de gratitud por los cementerios en los subsiguientes capítulos, acompañados de las imágenes que los ilustran, provenientes siempre del archivo personal del autor.

El título del segundo capítulo nos invita a “Crear una educación desde la memoria”. A través de acciones cotidianas el autor nos ilustra las diferentes formas en las que la memoria se hace presente en nuestras vidas. Así, también introduce la manera en la que la memoria puede ser invisibilizada por distintos tipos de desigualdades. De este modo, para Huerta, la memoria se convierte en educación no en la simple memorización de una teoría vacía, sino en la posibilidad para conectar con nuestras vivencias y las de otras personas a través del decurso histórico. La introducción de temáticas como la memoria histórica en el ámbito educativo nos permiten conectar con nuestra evolución y con los lugares de la ciudad que habitamos. En esto los cementerios juegan un papel clave. Sin embargo, para tratar estas nuevas temáticas se hace necesario otra forma de entender el currículo educativo, lo que el autor llamará “currículo vibrante” que intenta buscar nuevas temáticas y acciones que despierten el interés de los futuros docentes introduciendo nuevos espacios y lecturas de las imágenes que recibimos.

“Observar y comunicar la imagen del camposanto” es el título del tercer capítulo en este camino de descubrimiento del potencial aprendizaje de los cementerios. En él se nos invita a aprender a observar dentro de nuestro mundo acelerado y si pausa, acción sobre la que poco no se nos enseña a desarrollar en los entornos educativos. Una observación que va más allá de la simple mirada, para aprender a leer las imágenes que recibimos y que nos interpelan. El cementerio como lugar transgresor de lo normativo, en el que podemos dejar a un lado los prejuicios, nos invita a una observación comunicativa, que nos permita ir a un nivel más profundo, a descubrir la conexión entre nosotros y las personas que habitan el camposanto. Para aprender a observar el autor propone como método pedagógico la práctica de la a/r/t/ografía, mediante el proceso del aprendizaje de la observación y la conformación de la mirada a través de la realización fotográfica. A través de ellas seremos capaces de reflejar nuestras miradas e indagar sobre nuestro propio conocimiento.

El cuarto capítulo nos hace detenernos a descubrir “el cementerio como entorno patrimonial”. El autor nos invita a descubrir cómo recibimos imágenes de la ciudad, las cuáles debemos aprender a leer para ser capaces de reflexionar sobre lo que nos transmiten con el fin de ser capaces de transformar nuestro entorno. El espacio público se convierte así en un espacio “museable”. A través del hecho educativo nos ayuda a construir la ciudad, descubrirla como entorno patrimonial con el objetivo de tomar conciencia de la necesidad de su cuidado. Para Ricard Huerta, una forma de realizar este proyecto será paseando por los cementerios junto con nuestro alumnado para llevar a cabo nuevas metodologías de aprendizaje. En ellas, como se ha señalado anteriormente, la fotografía ocupa un lugar principal, ya que las imágenes que elaboramos desde nuestra mirada nos hacen visibilizar la ciudad de una nueva forma.

El capítulo cinco “Disfrutar compartiendo jardines relajantes (ODS)” nos lleva en este paseo a centrar nuestra mirada en el cementerio como un espacio natural dentro de la ciudad. Estos suelen estar dotados de elementos naturales que forman espacios tranquilos, donde pararnos a reflexionar. Por todo lo que el cementerio representa como espacio para la reflexión y la memoria el autor los relaciona con los *Objetivos del*

Desarrollo Sostenible ligados a la Salud, la Educación, la Igualdad y la Reducción de las Desigualdades. Pasear por la tranquilidad del cementerio nos hace romper con la noción propia del tiempo de nuestra forma de vida, para pararnos a reflexionar por medio de las distintas imágenes que percibimos y también de aquellas que elaboramos a través de la fotografía. Una reflexión que nos muestra dos aspectos: por una parte, hace evidente las desigualdades sociales de nuestro mundo, también visibles en los cementerios. Por otra parte, que lo digital no es una solución absoluta, por mucho que queramos inmortalizar nuestra vida en redes sociales, necesitamos las relaciones para con los demás, aprender de las mismas y, de este modo, cambiar nuestro mundo.

Nuestra penúltima parada en este recorrido de descubrimiento del potencial educativo de los cementerios se presenta bajo el título “Celebrar el aprendizaje en las visitas a cementerios”. En él Huerta plantea cuál debe ser la metodología a seguir para trabajar en las visitas al camposanto con el alumnado desde un trabajo por proyectos que conjugue todas las disciplinas del currículum. Asimismo, pone el acento sobre aquellos elementos que muestra el lugar y los conceptos que emanan y que debemos resaltar en la acción educativa. Entre los más destacados, señalamos una revisión profunda de las simbologías que aparecen y que de una forma u otra son claro símbolo del cómo la muerte nos iguala a todos (fotografías, símbolos religiosos, tipografías...). Una herencia que, a través de un trabajo interdisciplinar por parte de los centros educativos, permita al alumnado hacerse preguntas complejas sobre sí mismo y la sociedad en la que habita. Por último, se señala cómo debemos también implicar al alumnado en los procesos de evaluación de este aprendizaje, si queremos que sea realmente significativo.

Entre estos elementos antes reseñados las letras que aparecen en las lápidas forman un papel principal. Así lo presenta el autor en el último capítulo “letras, epitafios y demás poéticas de la muerte”. Las letras ocupan un papel principal en nuestras vidas y forman una parte crucial en la construcción de la memoria tanto individual como colectiva. Muestra de ello, como señala el autor, es el hecho de que el hito que marque el inicio de la Historia sea la aparición de la escritura. En los grafismos de los cementerios podemos ver la historia de la ciudad y las personas que fueron relevantes durante cada tiempo, así como las invisibilidades que se producían. Aquello que se visualiza a través de las letras, las palabras y aquello que por no ser escrito no se visibiliza. Por ello, se hace necesario revelar las letras como habitantes de las ciudades.

En resumen, la obra muestra el potencial educativo de una educación artística que sale de las cuatro paredes del aula para descubrir la ciudad como una obra de arte, la cual tiene mucho que decirnos a través de sus distintos rincones. En este camino, los cementerios se muestran como espacios para el reencuentro, para la memoria, espacios para conectar con nuestro pasado, para pensar nuestro presente y transformar nuestro futuro. Un espacio que nos hace pensar en la paz, en un tiempo en el que su presencia o ausencia puede cambiar el camino de la humanidad.

NORMAS DE PUBLICACIÓN · GUIDELINES · REGRAS PARA PUBLICAÇÃO

<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

ENVÍOS DE PROPUESTAS · SUBMISSION OF PROPOSALS · APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS

<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>
Email: revistacommuniars@us.es



Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de la misma y si no es una licencia abierta la obra quedará publicada con derecho a cita. | Os textos e imagens publicados nesta revista estão sob uma licença Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), exceto aquelas obras que o autor indica com outra licença e permissão. Neste caso, a coordenação da revista é isenta da responsabilidade legal que dela deriva e se não for uma licença aberta, o trabalho será publicado com direito a citação. | The texts and images published in this journal are under a Creative Commons license (BY-NC-SA. 4.0 International), except for those works that the author indicates with another license and permission. In this case, the coordination of the journal is exempted from the legal responsibility that derives from it and if it is not an open license the work will be published with the right to quote.