

# 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

eISSN 2603-6681



# 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 acceso abierto coordinada 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](mailto:revistacommuniars@us.es)

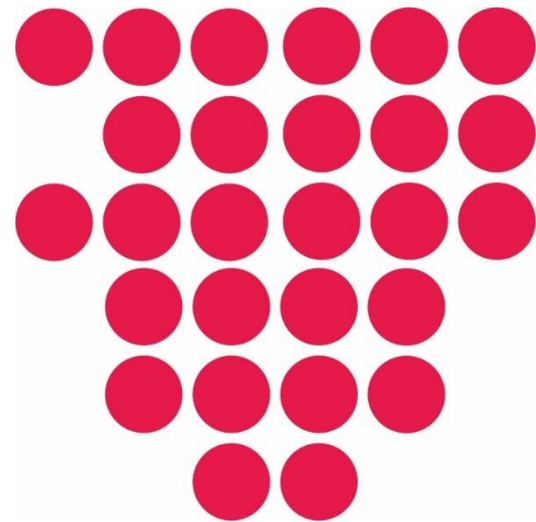


Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de 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.

«Well, I don't think we have any alternative other than remaining optimistic. Optimism is an absolute necessity, even if it's only optimism of the will, as Gramsci said, and pessimism of the intellect»

**ANGELA DAVIS, 2016**

Davis, A. (2016). *Freedom is a constant struggle. Ferguson, Palestine, and the Foundations*. Haymarket Books.



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 · 11

Presentación · Apresentação · Introduction	
El optimismo es una necesidad absoluta · O otimismo é uma necessidade absoluta · Optimism is an absolute need	07
<b>Communiars</b>	
Artículos · Artigos · Articles	
El acto fotográfico como experiencia de creación de conocimiento. El acto frente al extracto	10
<b>Rircard Ramon</b>	
Censuras y artivismos en la red: artistas contra gigantes	27
<b>Helena Hernández Acuaviva y Áurea Muñoz del Amo</b>	
Elicitación Visual y Narrativa Histórica en la Educación: Un Estudio del Retrato de Alfried Krupp por Arnold Newman	43
<b>Guillermo F. Calviño Santos</b>	
dynamics-aktion III. Propuesta de dinámicas pedagógicas, útiles en el taller de proyectos de diseño y más allá.	58
<b>Eneko Besa Díaz</b>	
Fisic-Arte: una propuesta interdisciplinar de creación de material en Educación Artística y Educación Física	89
<b>Mario Barrueco Sánchez</b>	
Zona Remix · Remix Zone	
Review of <i>Popular Pleasures, an Introduction to the Aesthetics of Popular Visual Culture</i>	106
<b>Maria Letsiou</b>	



PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION

# El optimismo es una necesidad absoluta · O otimismo é uma necessidade absoluta · Optimism is an absolute need

En tiempos en los que parece que no es posible tener esperanza, esta se hace más necesaria que nunca. Angela Davis punzaba nuestra voluntad e ideología y nos sacudía emocionalmente al hacernos reflexionar sobre la necesidad del optimismo ante la realidad. No muy lejos se encuentra el imperativo histórico, que Paulo Freire proponía, de atesorar esperanza en los contextos educativos. Las artes y sus posibilidades expresivas y reflexivas nos permiten remar en esa línea de optimismo, de cambio, de necesidad histórica de transformación social: sea por su descaro irónico, activista o subversivo. Sea por su riqueza y potencia reflexiva, cognitiva y emocional. Sea como fuere. En esta publicación seguimos creyendo que no hay otra manera de estar y habitar en el mundo el mundo que no sea denunciando, deconstruyendo, reflexionando y transformando los contextos de discriminación, opresión y horror, trabajando por la democracia. Y hoy más que nunca: que se permita vivir en paz. Que se acaben los 56 conflictos bélicos existentes en nuestro mundo. Que pare la maldita guerra en Palestina.

Transformar nuestra realidad desde la reflexión y la acción, desde las artes y la educación... El presente número 11 de *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social* apunta a esa línea de transformación y reflexión analítica de la mano de Ricard Ramon (Universitat de València), Helena Hernández Acuaviva y Áurea Muñoz del Amo (Universidad de Sevilla), Guillermo F. Calviño Santos (Universidade de Santiago de Compostela), Eneko Besa Díaz (Escuela de Arte y Superior de Diseño d Euskadi), Mario Bourrueco Sánchez (Universidad de Sevilla) y Maria Letsiou (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Universidad de Tesalia). Como siempre, desde la coordinación de nuestra revista agradecemos su compromiso y trabajo. *Omnia sunt communia.*

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

...

En tempos em que parece não ser possível ter esperança, ela se torna mais necessária do que nunca. Angela Davis atçou nossa vontade e ideologia e nos abalou emocionalmente ao nos fazer refletir sobre a necessidade de otimismo diante da realidade. Não muito atrás está o imperativo histórico de Paulo Freire de valorizar a esperança em contextos educacionais. As artes e suas possibilidades expressivas e reflexivas nos permitem remar nessa linha de otimismo, de mudança, de necessidade histórica de transformação social: seja pelo seu atrevimento irônico, ativista ou subversivo. Seja pela sua riqueza e potência

reflexiva, cognitiva e emocional. Seja como for. Nesta publicação, continuamos acreditando que não há outra maneira de ser e habitar o mundo senão denunciando, desconstruindo, refletindo e transformando contextos de discriminação, opressão e horror, trabalhando pela democracia. E hoje mais do que nunca: que se permita viver em paz. Que acabem os 56 conflitos bélicos existentes em nosso mundo. Que pare a maldita guerra na Palestina.

Transformar nossa realidade através da reflexão e da ação, através das artes e da educação... A presente edição número 11 de *Communiars. Revista de Imagem, Artes e Educação Crítica e Social* aponta para essa linha de transformação e reflexão analítica com as contribuições de Ricard Ramon (Universitat de València), Helena Hernández Acuaviva e Áurea Muñoz del Amo (Universidad de Sevilla), Guillermo F. Calviño Santos (Universidade de Santiago de Compostela), Eneko Besa Díaz (Escola de Arte e Superior de Design do País Basco), Mario Bourrueco Sánchez (Universidad de Sevilla) e Maria Letsiou (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Universidade de Tessália). Como sempre, desde a coordenação de nossa revista, agradecemos seu compromisso e trabalho. *Omnia sunt communia.*

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

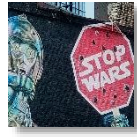
...

In times when it seems that it is not possible to have hope, it is more necessary than ever. Angela Davis pricked our will and ideology and shook us emotionally by making us reflect on the need for optimism in the face of reality. Not far away is the historical imperative, which Paulo Freire proposed, of treasuring hope in educational contexts. The arts and their expressive and reflective possibilities allow us to row in that line of optimism, of change, of historical need for social transformation: whether for their ironic, activist or subversive boldness. Be it for its richness and reflective, cognitive and emotional power. Whatever the case may be. In this publication we continue to believe that there is no other way of being and inhabiting the world than by denouncing, deconstructing, reflecting on and transforming the contexts of discrimination, oppression and horror, working for democracy. And today more than ever: to be allowed to live in peace. Let there be an end to the 56 existing war conflicts in our world. Stop the bloody war in Palestine.

Transforming our reality through reflection and action, through the arts and education... This issue number 11 of *Communiars. Journal of Image, Arts, and Critical and Social Education* aims at that line of transformation and analytical reflection with contributions from Ricard Ramon (University of Valencia), Helena Hernández Acuaviva and Áurea Muñoz del Amo (University of Seville), Guillermo F. Calviño Santos (University of Santiago de Compostela), Eneko Besa Díaz (School of Art and Higher Design of the Basque Country), Mario Bourrueco Sánchez (University of Seville) and Maria Letsiou (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - University of Thessaly). As always, from our journal coordination, we thank them for their commitment and work. *Omnia sunt communia.*

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





ARTÍCULOS · ARTIGOS · ARTICLES

# El acto fotográfico como experiencia de creación de conocimiento. El acto frente al extracto

O ato fotográfico como experiência de criação de conhecimento. O ato em frente ao extrato | The photographic act as an experience of knowledge creation. The act in front of the extract.

**RICARD RAMON** · [ricard.ramon@uv.es](mailto:ricard.ramon@uv.es)  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0003-1009-2589>

Recibido · Recebido · Received: 08/01/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 19/02/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.01>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.  
Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

**Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:** Ramon, R. (2024). El acto fotográfico como experiencia de creación de conocimiento. El acto frente al extracto. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 11, 10-26. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.01>

## Resumen:

El artículo aborda el desarrollo del acto fotográfico, desde una perspectiva artística, estética y simbólica, como un medio esencialmente tecnológico que articula una forma contemporánea de creación de nuevos conocimientos sensibles. De esta forma, se plantea un recorrido por las características que definirían al acto fotográfico, a partir de estas premisas conceptuales. Frente al acto, se contraponen la idea del extracto, como un proceso necrológico y enfermizo que atraviesa las prácticas fotográficas del presente. Finalmente, se define el acto fotográfico, trascendiendo los precedentes teóricos al respecto, como una forma compleja de construcción de conocimientos y de creación de mundos sensibles, que permite abrir nuevas vías de conocimiento y ampliar la visión y mirada sobre el mundo y sobre nosotros con relación a cómo miramos ese mundo y los construimos con nuestra mirada.

## Palabras clave:

Pedagogías visuales. Cultura visual. Acto fotográfico. Educación. Artes.

## Resumo:

O artigo aborda o desenvolvimento do ato fotográfico, a partir de uma perspectiva artística, estética e simbólica, como um meio essencialmente tecnológico que articula uma forma contemporânea de criação de novos conhecimentos sensíveis. Desta forma, propõe-se um percurso pelas características que definiriam o ato fotográfico, a partir destas premissas conceituais. Diante do ato, contrapõe-se a ideia do extrato, como um processo necrológico e doentio que atravessa as práticas fotográficas do presente. Finalmente, define-se o ato fotográfico, transcendendo os precedentes

teóricos a este respeito, como uma forma complexa de construção de conhecimentos e de criação de mundos sensíveis, que permite abrir novas vias de conhecimento e ampliar a visão e olhar sobre o mundo e sobre nós em relação a como olhamos para esse mundo e os construímos com o nosso olhar.

### Palavras-chave:

Pedagogias visuais. Cultura visual. Ato fotográfico. Educação. Artes.

### Abstract:

The article addresses the development of the photographic act, from an artistic, aesthetic and symbolic perspective, as an essentially technological medium that articulates a contemporary way of creating new sensitive knowledge. In this way, a journey through the characteristics that would define the photographic act is proposed, based on these conceptual premises. Faced with the act, the idea of the extract is opposed, as an obitological and unhealthy process that crosses the photographic practises of the present. This development is reached through experimentation and observation in teaching and research practice for several years. Finally, the photographic act is defined, transcending the theoretical precedents, as a complex form of construction of knowledge and the creation of sensible worlds, which allows opening new ways of knowledge and broadening the vision and gaze on the world and on ourselves with in relation to how we look at that world and build it with our eyes.

### Keywords:

Visual pedagogies. Visual culture. Photography act. Education. Arts.

...

## 1. Introducción

“No hay ojo para ver, no hay realidad que ver. Es el ojo el que trae a la realidad su aspecto visual. La existencia del ojo y la existencia de la realidad visual son complementarias. El primero no puede existir sin esta última, y viceversa. ¿Para qué una capacidad de visión que no tuviera nada que ver? ¿Y para qué una realidad visual que no pudiera verse?” (Skolimowsky, 2016, p. 58)

La fotografía, y las narrativas o los lenguajes visuales y las complejidades de la mirada (Escaño, 2022) que estos generan, suponen para el mundo contemporáneo una de las principales vías de comunicación e intercambio de información, experiencias, acciones, acontecimientos, estéticas, sentimientos y muchos otros niveles de significación más complejos vinculados a la semiótica, la psicología de la percepción, la filosofía y la teoría del arte, etc. La fotografía como fenómeno en toda su complejidad, no deja de ser estudiado y analizado de forma constante y significativa. No obstante, este análisis y la mayor parte de estudios y acercamientos hacia la fotografía se centran especialmente en las imágenes resultantes y no tanto en el acto fotográfico en sí mismo. En este artículo se reflexiona sobre el acto fotográfico, pero especialmente, de qué manera la acción de fotografiar está conectada y articula un relato de acciones unitario y complejo que en su conjunto constituye un proceso de creación y de asimilación cognitiva de experiencias sensibles y de acciones de pensamiento, estructuradas a través de un proceso artístico mediado por un instrumento y un medio tecnológico. Se constituye en un proceso de aprendizaje y en una forma de crear nuevos mundos sensibles que nos permiten profundizar en la comprensión de nosotros frente al mundo y los demás.

Un texto, formulado a partir de las consecuencias de múltiples prácticas investigadoras dilatadas en el tiempo, tanto en el entorno del aula y trabajando con alumnado universitario como a través de acciones concretas de investigación desarrolladas en diferentes espacios urbanos y naturales y asociadas a prácticas artísticas como la deriva

(Alexandros, 2016; Liu, 2018; Psarras, 2015; Ramon y Alonso-Sanz, 2019; Ramon y Alonso-Sanz, 2022; Alonso-Sanz, 2020), la performance (Gómez-Peña 2005), la identidad (Ramon, 2021; Sanjurjo-Perón, 2015), el retrato y autorretrato y el cuerpo (Ramon, 2019b), el conocimiento (Ramon, 2019a) etc. Todos ellos desde la investigación educativa basada en fotografía (Mesías-Lema y Ramon, 2021).



Figura 1. Una visitante fotografía una obra en el interior de la Galleria d'Arte Moderna en Roma. Fotografía Leica M4-2. Kodak Portra 400. Fuente: autor.

Se parte de una idea vinculada a la poética simbólica de la imagen fotográfica, teniendo presente que “toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera” (Fontcuberta 2011, p. 17). Siendo conscientes que la etiqueta fotografía, engloba en realidad cosas muy diferentes que no pueden ser simplificadas y unificadas con criterios generalizadores, como si se tratase siempre de un fenómeno unificado y simple.

La aproximación a la fotografía en el ámbito educativo, está tradicionalmente vinculada a acciones derivadas del fotovoz (Doval, Martínez-Figueira y Raposo, 2013; Martínez-Guzmán et al., 2018; Parrilla Latas et al., 2017) y la foto elicitación (Alonso-Sanz, 2016; Dockett, Einarsdottir y Perry 2017; García-Vera, Rayón Rumayor y De Las Heras Cuenca, 2018) en una tradición que proviene de la investigación etnográfica que es aplicada y adaptada con cierto éxito a los entornos escolares. En ocasiones, la fotografía se convierte simplemente en un medio para tratar problemáticas que poco o nada tienen que ver con la imagen en sí misma, y nunca o casi nunca se consideran estos resultados desde una vertiente que comprenda la complejidad de la imagen en términos artísticos, poéticos y estéticos, ni entendiendo la forma en la que el medio y sus tecnologías condicionan estos resultados y constituyen escenarios tecnológicos de aprendizaje (Huerta y Domínguez, 2019).

Es decir, se parte de una concepción informativa de la fotografía, presuponiendo su valor de verdad, su supuesta capacidad de registro del mundo, su valor extractivo. El

presupuesto de análisis del que se parte, es siempre el resultado final, la imagen fotográfica, sin poner en cuestión o valor, nada que lo vincule al acto, a las condiciones en las que esa imagen ha sido creada, a la tecnología utilizada para ello, o a la voluntad estética o simbólica subyacentes tanto en el acto fotográfico como en la imagen resultado de ese proceso. Ciertamente, existen también experiencias enriquecedoras en el uso de la práctica fotográfica desde una vertiente de creación de conocimientos (Álvarez-Barrio y Mesías-Lema, 2022; Huerta, 2024; Mesía-Lema y Vazquez-Lopez, 2021).



Figura 2. Una mujer fotografía un retrato de otra junto a las ruinas del Coliseo de Roma. Fotografía: Leica M4-2. Kodak Portra 400. Fuente: autor.

En definitiva, disparar es una acción pensante y compleja a la que vamos a tratar de dar una respuesta mediante la narrativa de este breve texto. Disparar es un acto consciente y premeditado. Una acción requiere de todo un camino a recorrer que, en el caso de la acción fotográfica, se trata de un camino muy complejo. En ocasiones, el acto fotográfico, también es un acto violento, descarnado, agresivo, probablemente en el ámbito de la expresión artística es el acto más violentador que existe. En el ámbito de la política, la fotografía se mueve en la violencia más extrema. En el ámbito de la documentación, nada hay más violento que una fotografía, realizada con el ansia de certificar una verdad que siempre esconde mil mentiras. Sin embargo, a pesar de sus evidentes connotaciones violentas; como finalmente toda acción tiene de alguna manera, dado que interviene en la observación del mundo y en el desarrollo de su creación; el mundo contemporáneo es inconcebible sin la existencia del acto, en general, y del acto fotográfico en particular. Vivir, es accionar y crear mundos es observar.

## 2. El acto fotográfico como proceso de construcción de conocimiento

El acto fotográfico tiene un objetivo claro fundamental y común en origen, que es el de la obtención de una imagen fotográfica. Para la obtención de esa imagen podemos utilizar diferentes recursos tecnológicos, eso también es algo común a todo acto fotográfico, la necesidad de una mediación tecnológica, que puede ser muy diferente en cada caso y que dependerá del artefacto utilizado. En función del tipo de tecnología empleada para captar esa imagen, el propio acto fotográfico y las experiencias de recepción resultantes van a suponer una acción diferente. Aunque en el presente está muy popularizado el uso de la fotografía digital con diferentes tipos de dispositivos y medios de captación de imágenes que deambulan por una enorme variedad de tecnologías, calidades y características técnicas, existen además otras formas de captación de imágenes que nos remiten, especialmente al origen y efervescencia de la fotografía, como es el caso de la llamada fotografía analógica.

Es evidente, que el dispositivo tecnológico utilizado para construir y captar la imagen (Ramon, 2020), condiciona, no solo las posibilidades de recepción, empezando por su contenido estético y simbólico, sino también cambia y delimita el acto fotográfico en esencia. Constituye por tanto una experiencia diferente y mantiene una relación con el momento, el entorno y el resto de agentes que participan en el acto fotográfico que difiere notablemente si utilizo un dispositivo tecnológico digital como un smartphone, o si estoy usando una cámara digital réflex con objetivos intercambiables, o una cámara telemétrica o de película analógica.



Figura 3. Un visitante fotografía una pieza de la Galleria Borghese, mientras el dedo acusador de otra escultura parece señalarlo, estableciéndose además un juego cromático entre obra y espectador. Fotografía: Leica M4-2. Kodak Portra 400. Fuente: autor.

Es fundamental partir de esta premisa básica en todo análisis del proceso de creación de imágenes fotográficas sin caer en el error de considerar determinadas tecnologías como

obsoletas, sino más bien como diferentes posibilidades de acción, de expresión y con diferentes consecuencias en la forma de abordar una comprensión del mundo a través de la creación de imágenes. Es decir, los diferentes usos y tipos de tecnologías definen el proceso y los aprendizajes e interpretaciones que hacemos del mundo y configuran y delimitan nuestra estructura de conocimiento. Tenemos ya planteado el primer elemento básico esencial que va a definir el proceso del acto y que tiene enormes consecuencias en ese proceso.

Abordar el acto fotográfico, es partir de algunos precedentes y argumentos teóricos de referencia. Evidentemente la obra de Dubois (2015) se encuentra en la base de estos análisis y sigue siendo un trabajo insustituible sobre la reflexión crítica y analítica relacionada con el acto fotográfico. Aunque el propio Dubois (2015) hacía referencia a la naturaleza de la fotografía digital, en sus reflexiones no tiene suficientemente en cuenta la propia diversidad de los medios tecnológicos que implica a la fotografía en experiencias diferentes y que tampoco encontramos en otros textos clásicos de reflexión sobre la fotografía de forma explícita (Fontcuberta, 2016).

Lo que si hace Dubois (2015) es que nos introduce en una cuestión clave y esencial para entender la propuesta planteada en este artículo, que es la implicación del ser humano en la creación y la acción visualizadora, esa idea del “sujeto en proceso” (Dubois 2015, 36) referida al ser humano que participa en la captación de esa imagen o, más bien, en la creación conceptual de esa imagen. Así mismo, también insiste en el hecho de que el acto fotográfico “no se limita al solo gesto de la producción propiamente dicha de la imagen (el gesto de la ‘toma’) sino que además incluye el acto de su recepción y de su contemplación” (Dubois, 2015, p. 36).

Se plantea así, la importancia de la atención y de la intención de la persona fotógrafa, de la acción fotográfica, como el elemento esencial en el que encuadrar y estudiar el proceso de creación de imágenes fotográficas. Y lo haremos precisamente partiendo de la construcción de una “ficción” poética a partir de una mirada artística que nos lleva a componer un complejo proceso de visualización que requiere ser activado por el pensamiento en todas sus fases. El acto fotográfico lo entendemos como parte de ese proceso de visualización, la parte germinal y creadora del mismo, el eje central y imprescindible en el desarrollo de una visualización completa.

La fotografía artística plantea una simbolización poética del mundo, no se trata de una simple representación. Va más allá del mundo y de la realidad que genera ese origen, y construye una nueva realidad que se conecta con el sentido del origen creativo (Gebser, 2011). En realidad toda imagen plantea una nueva visión del mundo, aunque no siempre de forma consciente, la fotografía artística la genera conscientemente y esa es una de las claves que la convierten en una vía de creación de nuevos conocimientos autónoma y dirigida por el proceso del acto fotográfico.

El análisis de los mecanismos de funcionamiento del acto fotográfico siempre se plantean a partir del proceso de elección de la persona que realiza la imagen:

En su búsqueda el fotógrafo pre-visualiza cómo podrá ser la imagen. El ve imágenes potenciales y selecciona la suya entre las disponibles en esa visión futuro-lógica. Elimina todas las imágenes posibles excepto una y condena así a todas las otras imágenes posibles a quedar en el dominio de las virtualidades perdidas. (Balea, 1979, p. 6)

La cita se centra especialmente en el instante en el que la persona toma una decisión y realiza la fotografía. Pero desde el punto de vista de la fotografía artística, esta apreciación ignora muchos otros aspectos fundamentales asociados a la creación que están muy presentes en ese proceso, y que convierten al proceso, en una acción artística,

una experiencia, en términos Deweyanos (Dewey 2008). Además, se trata de una experiencia vinculada a procesos de aprendizaje sensible. La fotografía, en este proceso puede haber sido pensada, diseñada previamente. También puede construirse a partir de una interacción con una serie de objetos, entornos, lugares, paisajes, ciudades, y por supuesto a partir de la interacción con personas.

El acto deviene en una estructura de microacciones que va más allá de una elemental elección de imagen entre sus posibles potenciales. No es únicamente un simple proceso de selección de la mirada, implica una serie de fases que permanecen indisolublemente integradas. De otra manera, no podríamos hablar de acto, solo de producción inconsciente, de práctica automática o de extracto, como articularemos en breve, entre otras posibilidades que desafían al acto y devienen en productos visuales derivados más que en fotografía. Se centra más bien en la idea de imaginar mundos posibles presentes.



Figura 4. Un grupo de personas fotografiando una de las obras de la Gallerie degli Uffizi en Florencia. Fotografía: Leica M4-2. Kodak Portra 400. Fuente: autor.

Se da por sentada la integración del fenómeno fotográfico como un hecho y práctica cultural interiorizada en nuestro sistema cultural y simbólico, lo que implica una autonomía competente básica, de la mayoría de personas de nuestro ámbito cultural para manejarlo con solvencia suficiente como para llevar a cabo e integrar estos procesos. Un mayor conocimiento técnico del medio no es tampoco garantía suficiente para que estos procesos se produzcan con mayor intensidad o conciencia, pero si permite una mayor adaptación y el seguimiento y desarrollo de un camino más concreto y adaptado a las características y necesidades del artefacto tecnológico utilizado. Un mayor conocimiento de la cultura visual y de la mirada consciente, favorece y estimula que estos procesos se desarrollen provocando una mayor experiencia significativa, y, por tanto, transformadora y pedagógica. Es, pues, evidente, que el acto en sí mismo se articula como proceso de aprendizaje, pero a su vez se necesita de un cierto conocimiento previo de alfabetización visual, para poder integrarlo en toda su complejidad en nuestras vidas.



**Desplazamiento e interacción corporal con el entorno.** Uno de los aspectos que hay que tener muy presente en la consideración y análisis del acto fotográfico es el hecho de que las fotografías se realizan con el cuerpo y a partir del cuerpo. Es decir, implica una acción donde se deben poner en interacción el cuerpo y la mente. Se fotografía con el cuerpo. En muchos ocasiones implica exponer el propio cuerpo en la acción, desplazarlo, para encontrar ese espacio y punto de encuadre, y finalmente decidir un instante, a veces micro instante de reposo que implica la captura de una imagen concreta.

**Preselección del entorno.** El acto fotográfico implica también un proceso consciente de preselección del entorno, lugares y actores que van a formar parte de la poética de la imagen. Esta preselección que va configurando los elementos sobre los que partir e integrar en la imagen, puede ser contingente o diseñada previamente. Es decir, se puede tratar de un espacio y actores con los que nos encontramos, sin previa planificación, o un lugar preseleccionando por otros. Pero también en muchas ocasiones se trata de una preselección consciente, como cuando se desarrollan investigaciones y acciones sobre un espacio concreto que nos interesa por diferentes motivos, o un colectivo o grupo de personas que elegimos también por una razón, para que se conviertan en los protagonistas de nuestro proceso de visualización y creación de poéticas fotográficas.

**Relación o continuidad con narrativas anteriores.** Cuando vamos a realizar una acción fotográfica, esta nunca deviene como un elemento aislado o completamente desconectado de nuestras experiencias anteriores y posteriores. Como parte que es de un relato biográfico personal, la acción fotográfica establece una relación, no siempre consciente y meditada, con relatos o narrativas anteriores que pueden provenir de múltiples factores y situaciones. Habitualmente se vinculan a intereses personales que tienen que ver con la forma y la mirada que proyectamos sobre el mundo. Ofrecen una continuidad narrativa a nuestro propio discurso sobre el mundo o tratan de plantear una alternativa a esa narrativa ya conocida, implicando riesgos conceptuales muy interesantes desde el punto de vista de la transformación y el aprendizaje consciente.

**Fijación o construcción de la imagen a partir del mundo o pensamientos conocidos.** Cuando construimos imágenes, está muy presente, de forma consciente o inconsciente, la imagen del mundo que ya poseemos, todo nuestro bagaje de cultura visual y cultura en general de la que procedemos, y que condiciona nuestra mirada. A la hora de desarrollar la elección de la imagen que vamos a crear, todo este imaginario de pensamientos visuales conocidos sienta las bases de nuestra elección y selección y ejercita un poder esencial en el desarrollo de la imagen fotográfica que vamos a crear a partir de nuestra acción. En este punto, es importante ser consciente de esta cuestión y ejercer un papel activo para, sin renunciar a partir de nuestra herencia cultural, trabajar por construir una trascendencia de ese mundo conocido que nos permita desarrollar un pensamiento creativo y generar imágenes que vayan más allá de nuestro mundo conocido y estimulen la mirada hacia nuevas formas de conocimiento del mundo que ya conocemos, generando un avance en el propio conocimiento.

**Proceso de discriminación o selección consciente fragmentaria.** En el acto de creación de imágenes fotográficas se produce un proceso activo y permanente de selección, derivado de la propia condición y limitaciones y posibilidades tecnológicas que impone el medio. Este proceso es el que habitualmente se tiene en cuenta como el único factor que genera la decisión de elegir, seleccionar una imagen, sin tener en cuenta la relación con el resto de elementos aquí estructurados. No obstante, se trata de un proceso, que aun siendo significativamente importante, se desarrolla entrelazado con el resto y no se puede entender sin esa conexión.

**Proceso de visualización imaginaria anterior y posterior.** Cuando vamos a construir una imagen fotográfica, también se produce una visualización imaginaria de esa imagen en nuestra mente. Es decir, imaginamos la imagen que vamos a captar antes de ello y presuponemos cómo será o cómo nos gustaría que fuese, lo que también ayuda a dirigir la búsqueda de la creación de la imagen. La visualización imaginaria posterior, se produce cuando ponemos en relación la imagen resultante, con nuestro deseo imaginativo y valoramos su adecuación, lo que implica un proceso de selección que forma sin duda parte del acto fotográfico.

**Conocimiento y condicionamiento del medio tecnológico.** Ya se ha incidido en la importancia de la adaptación al medio tecnológico, como un elemento esencial para comprender cómo se produce y en qué medida condiciona el acto fotográfico. De esta forma, ser consciente del medio, implica saber integrar las características de este en el proceso creativo y sus resultados. Ese ser consciente, altera por completo el desarrollo del acto fotográfico y lo convierte en un proceso diferente, donde la mirada y las acciones descritas se articulan de una forma concreta en referencia a la búsqueda de una experiencia más intensamente significativa y con resultados estéticos y poéticos más complejos.

El acto, como hemos visto, se articula desde una serie de acciones y elementos, que en interacción conjunta constituyen el complejo proceso de visualización asociado al mismo. Pero el acto solo puede entenderse en equilibrio y tensión permanente con su opuesto, cuál dos fuerzas oscuras y enfrentadas como Lucifer y Ahriman, acto y extracto, se contraponen y luchan para configurar su predominio en el mundo de la imagen fotográfica. Ni que decir tiene, que el extracto va ganando la partida en este juego maldito de opuestos que pertenecen, en apariencia, al mismo bando.

### 3. El acto frente al extracto

Frente a la idea del acto, debemos contraponer de manera clarificadora la idea del extracto. La diferencia es sustancial y casi antagónica a la hora de determinar nuestra relación con el mundo y la forma en la que construimos mundo a través de la fotografía y de las imágenes en general. De manera sintética lo podemos definir de forma sencilla. El acto implica construir mundo, el extracto trata de certificar el mundo conocido. El acto nos conduce al abismo de lo desconocido, el extracto nos permite deambular por la seguridad del mundo conocido. El acto no desvela mundos, como gran parte de la crítica fotográfica pretende mantener. El extracto trata de rascar en la superficie del mundo conocido, intentando desvelar lo supuestamente oculto, aquello que llaman verdad, sin ser conscientes de lo vanidoso del intento y de la imposibilidad humana de construir imágenes veraces de un mundo que en realidad no existe (Gabriel, 2015).

Una parte muy importante de la práctica fotográfica del presente se debe incorporar a la idea del extracto. De forma ingenua, la fotografía aspira a generar extractos del mundo, embaucada por el relato, por la creencia de que el mundo es aquello que está ahí fuera, frente al sujeto. De esta forma, la cámara se presenta como certificadora de fragmentos, de extractos de ese mundo que se intuye ilusoriamente objetivo, veraz, concreto, alejado de nuestra realidad mental o existiendo de forma independiente a nuestro pensamiento. A lo único que puede aspirar la fotografía extractiva es a convertirse en un violento proceso registrador alejado de todo proceso emancipador o de conocimiento real.

El extracto conlleva, como todo intento de síntesis fragmentaria, sin ser consciente de la irresoluble contradicción en la que entra, la disolución de la experiencia de conocimiento

que pretende ser substituida por el marco de la información. El extracto pretende ser esencialmente informativo.

La fotografía extractora pretende ser revolucionaria, pero su única finalidad es conservadora, aunque trata de conservar lo que no puede ser adquirido bajo ningún concepto, confundiendo la vida con su entorno y condiciones materiales y dirigiendo su mirada permanentemente al pasado y la muerte. Como bien afirma Susan Sontag (2016): “la fotografía implica que sabemos algo del mundo si lo aceptamos tal como la cámara lo registra. Pero esto es lo opuesto a la comprensión”. El extracto se ha hecho viral y se despliega en forma de selfis permanentes que pretenden certificar estados efímeros que se pierden para siempre en los *timelines*, de ese circo infinito y vacío que solo la asunción consciente del acto puede frenar.



Figura 5. Un grupo de personas posan para hacerse una fotografía junto al complejo del Campanille de la ciudad de Pisa. Fotografía: Leica M4-2. Kodak Portra 400. Fuente: autor.

La fuerza y los impulsos que provocan la necesidad del extracto, parecen surgir de una herencia ancestral, pero son un producto equivocado de la sociedad materialista, donde se percibe la emergencia de una desconfianza primigenia derivada del relato de ese materialismo que niega que exista una realidad más allá de la que puede ser certificada. Niega de esta manera la esencia real de todo el universo cultural imaginativo, que es lo que ha convertido a las civilizaciones en lo que son, para bien y para mal.

Pero la gran contradicción del extracto, es que, pese a su ilusión pretenciosa de materialidad y de certificación extractiva y testimonial de la realidad, juega de forma consciente a falsear esa supuesta información veraz con artificios propios de la técnica fotográfica. El extracto es consciente de esta irresoluble contradicción, y pretende ocultarla haciendo pasar por veraz, algo que es producto de un artificio compositivo y esencialmente estético y artístico. El acto reivindica, por el contrario, la función estética, poética, imaginativa y creativa de la fotografía y la reconoce sin tratar de ocultar su

esencia manifiesta. Precisamente es esa esencia la que sitúa al acto, frente al extracto, en una formulación de honestidad que devuelve a la fotografía a su papel natural y la hace, por tanto, apta para la creación de conocimiento, a un nivel que el extracto solo pretende simular. Pero además de proponer una simulación, el extracto impone de forma ortodoxa esa mirada como la única lectura posible del mundo, a veces por obstinación militante, otras por simple desconocimiento, y las más de las veces por incapacidad de pensar más allá de la mirada extractiva impuesta.

El extracto requiere además partir de una premisa, que en estos tiempos de permanentes falsificaciones, se basa en la capacidad del receptor de otorgarle el valor de la confianza en su supuesta veracidad extractiva, para que el círculo registrador funcione como sistema. Una confianza que, contradictoriamente, se desdibuja a cada paso en que el extracto parece avanzar. Sin esa aura revisitada a la que el extracto alude, contradictoriamente, en una especie de deconstrucción aurática que la hace residir en el misterio inmaculado e incomprensido de la referencialidad permanente a la objetividad imparcial e inequívoca del mundo, el extracto se diluye en el marco de las subjetividades interpretativas. Aunque, en un último acto de resistencia, trata de deglutir también ese marco e incorporarlo a su abanico de efectistas posibilidades notariales del mundo. Su problema es que ha de caer para ello en el criterio de validez subjetivo, otorgado por esos seres esencialmente subjetivos a los que dice desafiar en su comprensión, para su existencia como concepto.



Figura 6. Una mujer fotografía a otro hombre en la escalera de acceso a la Piazza del Quirinale en Roma. Fotografía: Leica M4-2. Kodak Portra 400. Fuente: autor.

El acto, sin embargo, renuncia a todo interés o voluntad extractiva, consciente de su imposibilidad y limitación. El acto es generador de vida y no trata de certificar lo muerto. El acto se nutre de la necesidad de vida, el extracto, de la necesidad de certificación y de la falta de confianza, a pesar de la necesidad de confianza en su supuesta veracidad aurática extractiva. La necesidad de una certificación es siempre una falta de confianza en realidad. Desconfianza en la palabra y de la palabra, cuyo valor disminuye hasta la

disolución en estos tiempos, donde hasta el arte es ya líquido (Bauman, 2014) y la palabra solo sirve para ser juzgada, tras su reconversión en registro extractivo.

Pero la certificación extractiva alcanza su cenit en la propia experiencia, que se pone en cuestión permanentemente y cuya única motivación y existencia es la de ser convertida en extracto certificador. Ya no confiamos ni en nuestras propias experiencias y debemos certificar su existencia con espíritu notarial, levantando acta de los hechos que configuran nuestra vida, por miedo a que se pierda en el limbo de la inexistencia de la experiencia en sí misma. Es en el marco de la experiencia, donde el espíritu del extracto se despliega de forma más nociva y nos delimita con claridad una sociedad de la desconfianza y de la falta de creencia en nuestra propia experiencia vital. Es decir, desconfiamos hasta de nuestra propia vida y existencia, y es por ello que nos obsesionamos con su certificación registradora casi paranoica y que acaba por condenarnos a una muerte en vida donde nuestra biografía se convierte en un archivo burocrático sobre el que construimos nuestra propuesta del yo.

La certificación diluye la experiencia en el vacío y la sustituye por el registro que supera a la propia experiencia. En el acto, lo fundamental es la experiencia, en el extracto solo se sirve del registro extractor y la experiencia se diluye en la inconsistencia y el vacío. Sin el registro, la experiencia no ha existido dado que no se puede certificar y está a su vez necesitada de la confianza aurática certificador de los buscadores de la verdad. Vivimos en la sociedad de la desconfianza, y los supuestos valores certificadores y registradores, que no dejan de ser una forma de vigilancia permanente a la que nos sometemos con inusitada docilidad e indisimulado placer, encuentran su fértil terreno abonado. Allí crecen y se alimentan las dinámicas del extracto y la manera de entender el acto como una curiosidad reclusa en el mundo ficticio de las poéticas.



Figura 7. Una familia se hace una selfi con la cúpula de San Pedro del Vaticano de fondo. Fotografía: Leica M4-2. Kodak Portra 400. Fuente: autor.

Se permite existir a las poéticas y a sus imágenes, siempre que se mantengan al margen, dado que su propia existencia separada y recluida, permite delimitar y fortalecer la supremacía del extracto como la única forma legitimada de construcción de conocimiento desde las imágenes fotográficas. El sistema ideológico de la mirada extractiva, necesita de la existencia recluida, controlada y separada de las imágenes poéticas. También de la de aquellos que insistirán en la posición subordinada de la fotografía no extractiva, relegándola a la categoría de ficción, y desdibujando su poder como centro estimulador y creador de conocimientos sensibles, tratando de asociar la ficción y sus narrativas a la mentira, cuando ficción y mentira son dos ámbitos de nuestra relación con el mundo y los demás muy diferentes. La ficción no se construye desde la mentira, sino desde la imaginación, por lo que se evidencia su existencia. En cambio, la mentira es consciente de su falsedad y pretende objetivarla con medios extractivos. Todos sabemos que la ficción esta repleta de verdades universales y que la mentira se mueve siempre en el ámbito del mundo objetivo y supuestamente veraz.

Todos estos conocimientos en liza, son los que acaban por definir el mundo conocido y, lo más importante, son los que posicionan los futuribles mundos que seremos capaces de definir. Gracias al poder emancipador, creativo e imaginativo de la fotografía que se desarrolla en los parámetros del acto, junto a toda la estructura del conocimiento poético y sus múltiples instrumentos, entre los que el acto fotográfico es solo uno más.

El acto también implica registro y de alguna manera certifica, igual que el extracto, no hay que ser ingenuos en este punto. Pero a diferencia del extracto, el acto certifica una experiencia sensible de conocimiento, se articula como un resultado natural de la experiencia, incluso el registro podría ser prescindible en casos extremos de coherencia y no cambiaría el resultado de la experiencia. En el extracto, la experiencia no es relevante, no es nada, solo un mal necesario para la producción del extracto, del registro, que es el objetivo final de esa experiencia que se ve limitada y capada a sí misma de forma absurda. Es por ello que acto y extracto producen imágenes fotográficas muy diferentes que ni siquiera se pueden poner en relación conceptual.

Dubois ya insistía en la capacidad certificadora de la fotografía, un aspecto que no se puede negar, pero siguiendo al mismo Dubois (2015), “la foto certifica, rarifica, autentifica. Pero no por ello eso implica que signifique” (p. 90). Es decir, que el acto, se mueve en realidad en ese segundo espacio de significación al que se refería Dubois. Frente a esa capacidad certificadora, se antepone en el acto la necesidad de construir significados, que van más allá del signo para evolucionar en símbolos. Derivan en pensamientos, y narrativas sensibles, que suponen una asunción consciente del conocimiento y de los procesos imaginativos y poéticos alcanzados a través del arte. Es el camino que conduce al acto hacia el conocimiento y lo aleja de la certificación extractora.

En el acto, el objetivo es el acto en sí mismo, más que la propia obtención de la imagen resultante. Remitimos de nuevo a la experiencia vital, a la biografía pura. La ausencia de actos verdaderos en nuestra vida cotidiana son substituidos por la pasividad del algoritmo. El algoritmo es el verdadero enemigo del acto, nos hace el trabajo y mantiene el cuerpo y el pensamiento alejado de la vida. Nos impide tomar decisiones, y el acto fotográfico implica el pensamiento constante, la observación activa y la toma de decisiones conscientes, todo lo demás se pierde en el algoritmo vacío de las políticas extractivas.

## 4. El acto fotográfico como medio de creación de conocimientos sensibles

En este texto se ha argumentado sobre la forma en la que el acto fotográfico se despliega y desarrolla como una acción de creación de conocimiento sensible. Se trata, por tanto, de una acción consciente con implicaciones claramente pedagógicas. Se ha definido lo que se entiende como acto fotográfico como un medio artístico de investigación y sus características principales poniendo en valor la especificidad del propio acto como experiencia consciente. Todo ello teniendo en cuenta de forma prioritaria su vinculación al hecho de que se trata de un medio artístico de carácter tecnológico y que no se puede entender sin su vinculación y construcción desde un acto mediado por unas determinadas tecnologías, que siendo diferentes en la propia construcción de la imagen fotográfica, producen a su vez resultados fotográficos diferentes y una determinada relación con la acción de fotografiar que cambia nuestra relación y nuestra manera, de ver, interpretar y construir el mundo.

El acto fotográfico está vinculado a la idea de las elecciones biográficas y cómo estas van constituyendo nuestro propio relato vital y nuestra identidad, nos permite analizar y profundizar en la importancia de este tipo de elecciones y todo lo que implican. Aprender a elegir, entre un enorme número de opciones en la vida diaria, tiene que ver con cómo miramos e interpretamos el mundo y especialmente cómo nos situamos frente a ese mundo. La práctica de la acción fotográfica consciente, supone un aprendizaje hacia la construcción de una mirada selectiva, donde se aprende a elegir a partir de parámetros que nos permiten conocernos mejor a nosotros y a los demás. Aprender a elegir, favorece la mayor profundización y comprensión de la propia complejidad del mundo, favorece la sensibilidad hacia la observación del entorno y hacia los otros. La acción fotográfica también nos muestra a nosotros una mirada de los otros sobre nosotros que nos permite navegar por aspectos del nosotros de una forma más profunda y compleja, contribuyendo a un aprendizaje sobre quiénes somos y cómo nos relacionamos con el mundo, sus objetos y los demás, de una manera mucho más intensa que la que otros medios pueden ofrecer, porque nos interpela directamente.

Frente a una idea rutinaria, casi mecánica, que no tecnológica de la fotografía en la que los mecanismos que la impulsan no se hacen conscientes, o frente a una ilusoria acción extractiva del mundo, reclamamos una acción fotográfica consciente, de contenido artístico, poético, simbólico y pedagógico, y donde está muy presente el conocimiento sensible del medio tecnológico que contribuye a su creación de forma determinante. Un acto fotográfico que parte de la idea de percibir el mundo en relación con el yo y los elementos que configuran y definen ese mundo. Un percibir que es “asimilar los estímulos dándoles un significado” (Marina, 1993, p. 32). De esta manera, se hace consciente que “únicamente las experiencias significativas pueden afectar y cambiar la espiral y el logos de nuestro ser. Las experiencias cotidianas se limitan a reforzar el logos existente” (Skolimowsky, 2016, p. 413). Así, el acto fotográfico deviene en una experiencia artística, creativa, significativa, trascendente, en el sentido de ir más allá, de generar nuevos conocimientos que nos conducen a un replanteamiento de lo que ya conocemos, que es donde estriba su carácter pedagógico y transformador, y nos estimulan hacia el desarrollo de nuevas espirales de conocimiento, superadoras de la simple mirada o del supuesto ejercicio de registro propio del extracto, nos permite crear nuevos mundos de conocimiento.

## Agradecimientos y financiación

Este artículo ha sido desarrollado y redactado durante la estancia de investigación financiada por el programa de Ayudas para estancias de personal docente e investigador del Vicerrectorado de Investigación de la Universitat de València 2023, realizada en la Università degli Studi Roma Tre.

## Referencias

- Alexandros, D. (2016). Urban Drifting: An Approach to City Comprehension and Mapping. *Sociology Study*, 6(7). <https://doi.org/10.17265/2159-5526/2016.07.001>
- Alonso-Sanz, A. (2016). Factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en el aula infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (13), 53-65. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267241>
- 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>
- Álvarez-Barrio, C., y Mesías-Lema, J. M. (2022). Etnografía visual e infancia. VISUAL REVIEW. *International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual*, 9(2), 267-287. <https://doi.org/10.37467/gkarevvisual.v9.3153>
- Balea, A. (1979). *Psicología del acto fotográfico*. Universidad de Valencia, Departamento de Lógica. Tesis Doctoral.
- Bauman, Z. (2014). *Arte, ¿líquido? Sequitur*.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., y Perry, B. (2017). Photo elicitation: reflecting on multiple sites of meaning. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 225-240. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1329713>
- Doval, M. I., Martínez-Figueira, M. E., y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150-171.
- Dubois, P. (2015). *El acto fotográfico y otros ensayos*. La marca editora.
- Esaño, C. (2022). *Pedagogías de la mirada. Reflexiones desde la postdigitalidad*. Dykinson.
- Fontcuberta, J. (2011). *El beso de Judas: fotografía y verdad*. Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Galaxia Gutenberg.
- Gabriel, M. (2015). *Por qué el mundo no existe*. Pasado y Presente.
- García-Vera, A. B., Rayón Rumayor, L., y De Las Heras Cuenca, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-161.



- Gebser, J. (2011). *Origen y presente*. Atalanta.
- Gómez-Peña, G. (2005). En defensa del arte del performance. *Horizontes Antropológicos*, 11(24), 199--226.
- Huerta, R. (2024). Art Education for adults through photography and museums. *Revista Apotheke*, 9(3), 171-192. <https://doi.org/10.5965/24471267932023171>
- Huerta, R., y Domínguez, R. (2019). La educación artística de la era digital: investigar en escenarios tecnológicos. EARI. *Educación artística: revista de investigación*; Núm. 10 (2019).
- Liu, P. (2018). Walking in the Forbidden City: embodied encounters in narrative geography. *Visual Studies*, 33(2), 144-160. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2018.1470477>
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.
- Martínez-Guzmán, A., Prado-Meza, C. M., Tapia-Muro, C., y Tapia-González, A. (2018). Una Relectura de Fotovoz como Herramienta Metodológica para la Investigación Social Participativa desde una Perspectiva Feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 157-185. <https://doi.org/DOI/empiria.41.2018.22608>
- Mesías-Lema, J. M., y Vazquez-Lopez, N. (2021). Investigar con fotografía documental para el aprendizaje del urbanismo, el patrimonio y el espacio-tiempo contemporáneo. *Artseduca*, 29(29), 39-60. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.4>
- Mesías-Lema, J. M., y Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes Photography in educational research based on the arts. *IJABER International Journal of Arts-based Educational Research*, 1(1), 7--22.
- Parrilla-Latas, A., Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, E., y Doval-Ruiz, M. I. (2017). Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 17-38. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/j/308881>
- Psarras, V. (2015). *Emotive Terrains. Exploring the emotional geographies of city through walking as art, senses and embodied technologies* [Phd, Goldsmiths University of London]. London.
- Ramon, R. (2019a). La fotografía como forma de conocimiento pedagógico, frente a los otros y el mundo. *Invisibilidades. Revista ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes*, 11, 20-27.
- Ramon, R. (2019b). Prácticas artísticas de visualización entre cuerpo y objeto en entornos de mediación pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(13), 509-526. <https://doi.org/10.5209/aris.60881>
- Ramon, R. (2020). Interseccions entre imatge, art i tecnologia per a la construcció de coneixements sensibles. *Temps d'Educació*, 58, 121-134. <https://doi.org/10.1344/TE2020.58.10>

Ramon, R. (2021). Imágenes encontradas, análisis de la memoria visual personal desde una perspectiva educativa. *Discursos Fotográficos*, 17(30), 153-171.  
<https://doi.org/10.5433/1984-7939.2021v17n30p153>

Ramon, R., y Alonso-Sanz, A. (2019). La deriva paralela pedagógica. Un hilo educativo invisible entre Porto y Paris a través de narrativas personales. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 74-90. <https://doi.org/10.21814/rpe.17200>

Ramon, R., y Alonso-Sanz, A. (2022). La deriva paralela como método en la investigación basada en las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 935-954.  
<https://doi.org/10.5209/aris.76203>

Sanjurjo-Perón, P. P. (2015). *Identidad, memoria y fotografía con la educación: nuevos contextos mediáticos, cultura prosumidora, hacia un nuevo amateurismo* [Tesis inédita de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, leída el 10 de noviembre 2015 presidente, Guillermo García Lledó,

Skolimowsky, H. (2016). *La mente participativa*. Atalanta.

Sontag, S. (2016). *Sobre la fotografía*. Debolsillo.

# Censuras y activismos en la red: artistas contra gigantes

Censura e activismo na Web: artistas contra gigantes  
| Censorship and activism on the web: artists against giants

HELENA HERNÁNDEZ ACUAVIVA · [acuaviva@us.es](mailto:acuaviva@us.es)  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0003-4684-2791>

ÁUREA MUÑOZ DEL AMO · [aurea@us.es](mailto:aurea@us.es)  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0001-9425-1297>

Recibido · Recebido · Received: 10/05/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 31/05/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.02>



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

Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

**Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:** Hernández-Acuaviva, H y Muñoz-del-Amo, A. (2024). Censuras y activismos en la red: artistas contra gigantes. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 11, 27-42. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.02>

## Resumen:

Muchos creadores contemporáneos utilizan actualmente internet y las redes sociales como canal de expresión y medio de creación en sí mismo. Nuestro objetivo es reflejar el modo en el que el arte último se adapta al medio digital, mostrando, desde un enfoque plástico, como este canal de comunicación proporciona unas posibilidades de compartición e interacción que resultan esenciales para las propuestas que se gestan en el contexto online. Sustentaremos nuestro análisis en el estudio de una selección de artistas contemporáneos cuyo discurso posee un marcado sesgo activista y cuyos proyectos artísticos giran en torno al fenómeno de la censura en la red, hablando de las problemáticas del medio desde el propio medio. Para ello, partiremos temporalmente del momento en el que emerge la Web 2.0, deteniéndonos en casos significativos en los que la práctica artística y el hacktivismo creativo actúan como resorte contra la censura. Así, observaremos cómo los artistas se enfrentan a grandes corporaciones -como Facebook, Google, Amazon o eBay- y gobiernos totalitarios -como el chino o el cubano-. Pretendemos, en definitiva, reflexionar sobre la condición de la mirada globalizada vinculada a los dispositivos digitales y a los límites de la libertad de expresión en el mundo virtual desde el pensamiento activista.

## Palabras clave:

Activismo. Censura. Creación en red. Hacktivismo. Internet. Redes sociales.

## Resumo:

Atualmente, muitos criadores contemporâneos utilizam a internet e as redes sociais como um canal de expressão e um meio de criação em si. Nosso objetivo é refletir sobre a maneira como a arte mais recente se adapta ao meio digital, mostrando, a partir de uma abordagem plástica, como esse canal de comunicação oferece possibilidades de compartilhamento e interação essenciais para as

propostas que são gestadas no contexto on-line. Basearemos nossa análise no estudo de uma seleção de artistas contemporâneos cujo discurso tem um marcado viés ativista e cujos projetos artísticos giram em torno do fenômeno da censura na rede, falando sobre os problemas do meio a partir do próprio meio. Para isso, partiremos temporalmente do momento em que surge a Web 2.0, concentrando-nos em casos significativos em que a prática artística e o hacktivismo criativo atuam como um trampolim contra a censura. Assim, observaremos como os artistas enfrentam grandes corporações -como Facebook, Google, Amazon ou eBay- e governos totalitários -como o chinês ou o cubano-. Em suma, nosso objetivo é refletir sobre a condição do olhar globalizado vinculado aos dispositivos digitais e os limites da liberdade de expressão no mundo virtual a partir da perspectiva do pensamento ativista.

### Palavras-chave:

Artivismo. Censura. Criação na rede. Hacktivismo. Internet. Redes sociais.

### Abstract:

Many contemporary artists are currently using the internet and social networks as a channel of expression and a means of creation in itself. Our aim is to reflect on the way in which the latest art adapts to the digital medium, showing, from a plastic approach, how this channel of communication provides possibilities for sharing and interaction that are essential for the proposals that are gestated in the online context. We will base our analysis on the study of a selection of contemporary artists whose discourse has a marked activist bias and whose artistic projects revolve around the phenomenon of censorship on the net, speaking about the problems of the medium from the medium itself. To do so, we will start temporally from the moment in which Web 2.0 emerges, focusing on significant cases in which artistic practice and creative hacktivism act as a springboard against censorship. Thus, we will observe how artists confront large corporations -such as Facebook, Google, Amazon or eBay- and totalitarian governments -such as the Chinese or Cuban-. In short, we aim to reflect on the condition of the globalised gaze linked to digital devices and the limits of freedom of expression in the virtual world from the perspective of activist thought.

### Keywords:

Artivism. Censorship. Creation on the internet. Hacktivism. Internet. Social networks.

...

## 1. Introducción

En la era de la cibercultura (Lévy, 1999), y teniendo como contexto las tensiones geopolíticas del siglo XXI, el arte ha experimentado un giro discursivo que ha afectado también a sus formas de representación. Hoy por hoy son muchos los artistas que, de manera natural, han convertido la red y el hipertexto en su plataforma de creación, configurando nuevos lenguajes adaptados al medio digital. Podríamos decir que el arte contemporáneo se ha visto, en gran medida, metamorfoseado por las formas de ver, hacer y comunicarse propias de una época dominada por la pantalla (Zafra, 2017). La virtualidad ha repercutido en que los límites del arte actual se tornen aún más complejos y volubles, lo que supone un reto desafiante para el pensamiento creativo. Así, desde un posicionamiento positivista, podríamos decir que el arte, a través de la red, ha encontrado una valiosa vía para permear en otros estratos sociales presentes en internet.

Cuando el primitivo sistema-red evolucionó hacia la Web 2.0, a principios del s. XXI, el cambio a la web social supuso una revolución. En aquellos momentos la red prometía ser un lugar abierto a la colaboración y al pensamiento libre; proposición que hoy sabemos fallida en muchos sentidos. Donde antes veíamos libertad de expresión, ahora vemos el peligro del silenciamiento por cancelación y la orientación tendenciosa de contenidos hacia cierto tipo de opiniones, ideas políticas e intereses económicos. En consecuencia, no es de extrañar que un importante número de artistas cuya producción se encuentra

vinculada a la red como medio y objeto de reflexión haya impreso a su discurso un oportuno tono de protesta, crítica o reivindicación.

Realizando una aproximación comparativo-analítica apoyada en argumentos y ejemplos de creadores y pensadores y desde un posicionamiento reflexivo y artístico, a lo largo de las próximas páginas vamos a recapacitar sobre el fenómeno de la censura en internet y las redes sociales a través del arte. Para ello, partiremos temporalmente del momento en el que emerge la Web 2.0, deteniéndonos en casos significativos en los que la práctica artística actúa como resorte contra dicha censura, hablando de las problemáticas del medio desde el propio medio.

## 2. Inicios del activismo en red

Sin duda, el mayor detonante de la globalización en la que estamos inmersos ha sido internet. Internet y las redes sociales han causado un gran impacto en el mundo del arte (Lázaro y Henar, 2020). En el medio virtual los artistas han encontrado un canal a través del cual transmitir sus preocupaciones, dar visibilidad a cuestiones que antes no tenían espacio para ser transmitidas y exponer asuntos que merecen ser reflexionados y combatidos en comunidad.

Desde la aparición de la *World Wide Web*, el *artivismo*<sup>1</sup> ha hallado en la red un espacio ideal de expresión (Greene, 2000). Al principio, las acciones que se llevaban a cabo en línea eran, por lo general, promovidas por ciberartistas que poseían conocimientos informáticos avanzados, pues en aquellos primeros momentos su manejo requería ciertos conocimientos de programación. Las primeras obras de “acción en red” o “acciones ciberactivistas” empezaron a tener lugar a partir de 1994. Eran manifestaciones pacíficas, o *netstrikers* en forma de “sentadas virtuales” pensadas para colapsar servidores y otras formas simples de intervención virtual, como las que recoge Laura Baigorri y Lourdes Cilleruelo en su libro *Net.art: una aproximación crítica a la primera década de arte online* (Baigorri y Cilleruelo, 2005). Un ejemplo de este tipo de manifestaciones es el muy comentado cibernsabotaje *SWARM*, promovido en 1998 por el grupo artista Electronic Disturbance Theatre, que consiguió interrumpir y bloquear, por un tiempo, las páginas webs del presidente mexicano Zedillo, el Pentágono y la Bolsa de Valores de Frankfurt. Para ello, utilizaron el software *FloodNet* (Figura 1), un *applet* de Java que permitía a los usuarios mandar mensajes a un servidor web remoto de forma coordinada. Los participantes en el ataque consiguieron ralentizar las citadas webs coordinándose para hacer aparecer, al mismo tiempo, diferentes anuncios-protesta que interferían en la visualización y normal funcionamiento de los sitios. Esta obra colectiva de arte conceptual se llevó a cabo en Linz (Austria) durante la celebración de *INFOWAR*, en el Festival Ars Electrónica de 1998<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> El artivismo nace de la combinación de la práctica artística y la acción activista, con el objetivo de promover la justicia y el cambio en relación a determinadas problemáticas sociales y políticas de manera creativa.

<sup>2</sup> La cronología de *SWARM* puede consultarse en Rhizome: <https://rhizome.org/community/41233/>

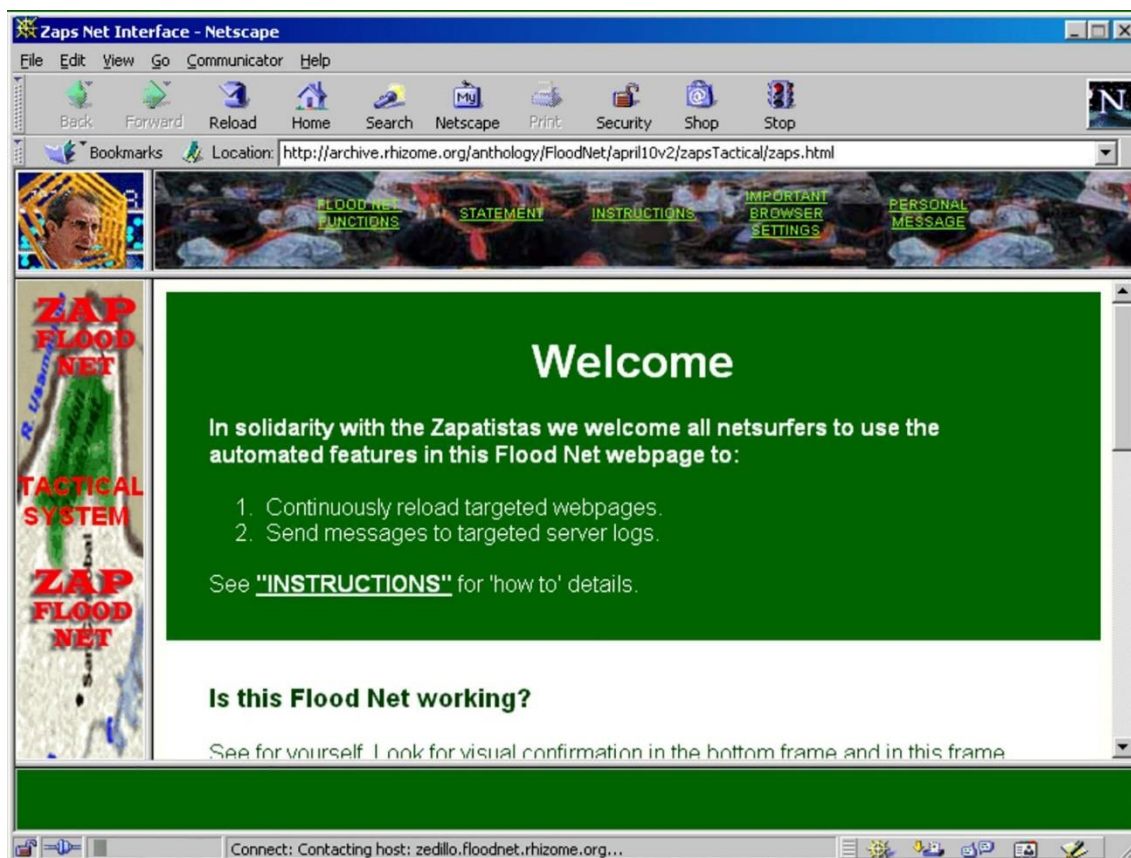


Figura 1. FloodNet. Adaptado de *FloodNet*, de Electronic Disturbance Theatre, 1998, Rhizome ([sites.rhizome.org/anthology/floodnet.html](http://sites.rhizome.org/anthology/floodnet.html)).

Sin embargo, con el tiempo los programas se fueron simplificando y los entornos gráficos se fueron haciendo mucho más amigables e intuitivos, permitiendo el uso avanzado de las plataformas virtuales a todo tipo de artistas, quienes ya no precisaban poseer conocimientos técnicos profundos sobre lenguaje informático para hacer uso de *softwares*. De esta forma, el activismo en red toma una nueva dimensión, por una parte gracias a la ya mencionada sencillez de uso, y por otra, gracias al potencial de difusión que ofrecen las redes sociales, facilitando la rápida transmisión y visualización de ideas a nivel global. Es en esta segunda fase donde la experiencia artística, para que sea completa, requiere de la interacción del espectador. Nos referimos a protestas en línea que, muchas veces, surgen espontáneamente, a las que se pueden sumar cientos de usuarios en cuestión de minutos y que, mediante aportaciones populares, pueden desembocar ocasionalmente en actuaciones colaborativas con un fuerte impacto en la sociedad. Acciones que incluso pueden derivar en manifestaciones en lugares concretos, fuera de la red -en plazas y calles- y que, luego, vuelven al plano virtual mediante la grabación o retransmisión en línea de imágenes de la protesta, multiplicando así su impacto. Es el caso de la oleada de protestas que tuvo lugar en Colombia en el año 2021, en contra de la propuesta de reforma tributaria presentada por el expresidente Iván Duque. La repercusión mundial de este hecho fue posible gracias a las redes sociales -a pesar de que muchas de las imágenes y videos que se subían eran borrados y de que las retransmisiones en *streaming* y los directos de Instagram era interrumpidos a causa de los apagones de luz que hacía el propio estado-. Artistas de todo el mundo apoyaron esta causa por medio de las plataformas sociales Instagram y Facebook. Ejemplo de ello fue la iniciativa titulada *Marcha animada 28A*, impulsada por los animadores e ilustradores Daniel Cuervo, Juliana Rueda y William Cifuentes, quienes, bajo el *hashtag* *#marchanimada* publicaron una recopilación de imágenes y animaciones de diversos

personajes marchando, utilizando los dibujos enviados por los artistas que respondieron a la llamada (Dousdebes, 2021).

### 3. Censura en las redes sociales: casos en torno a Facebook

Como apuntábamos al inicio, muchos de los espacios *online* que en un principio se presentaban como espacios de compartición libre, progresivamente han ido adoptando medidas destinadas a captar cierto tipo de contenidos, a razón de la aplicación de una subjetiva y dudosa censura moral. Esta censura, revestida en forma de “políticas de contenido” sobre publicaciones supuestamente eróticas, violentas o inapropiadas, es una censura programada mediante algoritmos informáticos. Las redes sociales, por lo general, utilizan sistemas de inteligencia artificial (IA) para identificar y clasificar contenido, incluyendo imágenes. Cuando se trata de contenido que puede ser potencialmente inapropiado, las redes utilizan una combinación de tecnologías automatizadas y moderación humana para determinar si una publicación viola sus políticas. No obstante, la realidad es que el filtro al que se someten las imágenes, por lo general, no discrimina matices, por lo que, en ocasiones, nos encontramos ante paradojas como el borrado de publicaciones en redes sociales de obras de arte históricas en las que aparecen desnudos que la IA clasifica como imagen inapropiada. En el caso específico de la distinción entre un desnudo indecente y la imagen de un desnudo que aparece en una obra de arte, la red social probablemente buscará señales contextuales para ayudar a distinguir entre las dos.

Una de las redes sociales más conflictivas en este sentido es, sin duda, Facebook. Recordamos el conocido caso de la *Venus de Willendorf* (Breitenbach, 2018), denunciado por la activista Laura Ghiandade; una obra paleolítica con casi 30.000 años de antigüedad, que fue calificada como inapropiada y tildada de pornográfica por Facebook. Ese *post* fue borrado hasta en cuatro ocasiones por la red social, lo que llegó a oídos del propio Museo de Historia Natural de Viena, que alberga la figura, y que pidió a la plataforma que permitiera su mostración tal y como es la pieza. En esta ocasión Facebook pidió disculpas e hizo una excepción, pero otras veces esta plataforma ha llegado a cerrar perfiles de usuarios por publicar imágenes de carácter artístico incorrectamente categorizadas como ofensivas.

La recurrencia de esa clase de incidentes en distintas redes sociales nos hace reflexionar sobre el límite de la libertad de expresión en estos espacios supuestamente abiertos a la cultura. Actualmente la mayoría de redes sociales permiten publicar imágenes de obras de arte entendidas como universales, sin embargo, otras muchas imágenes artísticas -especialmente imágenes de obras contemporáneas o de menor divulgación- pueden encontrar la censura automática. Una censura algorítmica cuyos resultados ponen en entredicho la capacidad de triaje de las máquinas inteligentes. Obviamente, en el caso de obras de arte universales es más fácil que la máquina aprenda a identificarlas para evitar su censura, pero, en lo referente al resto de obras -especialmente creaciones contemporáneas-, ¿cómo podrá distinguir la IA una obra artística de otra que no lo es, sobre todo teniendo en cuenta la heterogeneidad estética y formal que presenta el arte a partir de la posmodernidad? (Martín Prada, 2023a).

En un plano reivindicativo, encontramos el planteamiento expositivo que llevó a cabo la comisaria Simona Lodi, quien diseñó una propuesta curatorial en torno a esta misma problemática. En 2010, Lodi comisarió la exposición colectiva titulada *Cease and Desist*

*Art: Yes, This is Illegal!*, en la que participaron más de 20 artistas y que itineró por varias ciudades de todo el mundo, incluyendo Nueva York, Berlín y Milán. La exposición reunía obras de arte que se habían enfrentado a acciones legales por parte de empresas o individuos que reclaman derechos de autor, incluidos problemas derivados de mostrar la obra online o de interactuar con determinadas redes sociales, como explicó la propia comisaria en un artículo publicado unos años después (Lodi, 2013). Una de las obras incluidas fue la titulada *The Web 2.0 Suicide Machine* (Figura 2), desarrollada en 2009 por el colectivo cultural WORM, con sede en Rotterdam. La obra, en forma de sitio web, fue ideada por los artistas Walter Langelaar, Gordan Savicic y Danya Vasiliev como una herramienta interactiva que permitía al usuario escoger, gratuita y libremente, si deseaba cometer su propio “suicidio virtual” en redes sociales y provocó interesantes debates sobre el derecho a borrar la información personal en línea y sobre la responsabilidad de las redes sociales de proteger los datos de sus usuarios. Su propósito era permitir a los usuarios liberarse del ciclo de la adicción a redes sociales como Facebook, Myspace, Twitter o LinkedIn y recuperar su privacidad. Si el usuario se decidía a ello, la plataforma facilitaba el borrado de todos los datos de su perfil y le desconectaba de sus amigos (Waelder, 2010). Cabe destacar que Facebook rápidamente ordenó detener el funcionamiento de este servicio enviando una carta de cese y desistimiento que consiguió amedrentar a los creadores de la web y, aunque el dominio *The Web 2.0 Suicide Machine* aún se mantiene, finalmente, también tuvo que dejar de interactuar con el resto de redes sociales.

[About](#)   [FAQ](#)   [Take a Tour](#)   [Review](#)   [Download](#)   [Contact](#)

# web2.0 suicide machine

*Make the switch to web2.0 free life*

[twitter](#)  
 click here to sign out forever

Select your Social Network:

[fb](#)   [in](#)   [tw](#)

Please read the C&D letter from Facebook [here!!!](#)

## Faster, Safer, Smarter, Better

**Tired of your Social Network?**

Liberate your newbie friends with a Web2.0 suicide! This machine lets you delete all your energy sucking social-networking profiles, kill your fake virtual friends, and completely do away with your Web2.0 alterego. The machine is just a metaphor for the website which moddr\_ is hosting; the belly of the beast where the web2.0 suicide scripts are maintained. Our service currently runs with Facebook, Myspace, Twitter and LinkedIn! Commit NOW!

Feel free like a real bird again and untwitter yourself. Watch it [here!](#)

Web2.0 Suicide Machine	0 hrs. 52 min.	vs.	9 hrs. 35 min.
		manual suicide:	

result of mr Suikerbuik with 1000 Facebook friends

Figura 2. The Web 2.0 Suicide Machine. Adaptado de The Web 2.0 Suicide Machine, de Colectivo WORM, 2009, Suicide Machine (<http://www.suicidemachine.org>).



Adoptando una estrategia opuesta, los artistas italianos Paolo Cirio y Alessandro Ludovico pusieron a Facebook nuevamente a prueba. La obra *Face to Facebook*<sup>3</sup> (2011), fue una performance online que consistía en la creación de más de un millón de perfiles falsos en Facebook, utilizando fotos de personas de todo el mundo que los artistas recopilaban a través de la técnica del *web scraping* o extracción de datos de sitios web. El propósito, al igual que en los casos anteriores, era cuestionar la privacidad y la propiedad de los datos en las redes sociales, pero introduciendo usuarios ficticios en el sistema (Martín Prada, 2023b). La obra creó una gran controversia en la comunidad de Facebook y la plataforma tomó medidas legales para exigir la eliminación de los perfiles falsos. Durante el tiempo que estuvo activa la obra, en torno a cinco días, generó más de mil menciones en la prensa internacional, recibiendo serias amenazas legales por parte de Facebook (Zuñiga, 2021). Sin embargo, Cirio y Ludovico defendieron su obra como una crítica social y artística legítima, y argumentaron que estaban utilizando las herramientas de la cultura digital para generar un diálogo sobre temas importantes.

A lo largo de sus 20 años de existencia Facebook ha ido reforzando su seguridad en el acceso y la custodia de datos. A día de hoy su *software* ha evolucionado sustancialmente, blindándose frente a una enorme diversidad de posibles ataques.

#### 4. Ciberarte contra las grandes corporaciones digitales

Hasta ahora hemos visto ejemplos vinculados a Facebook -pues durante años ha sido una de las redes sociales más populares a nivel mundial-, pero la problemática también se extiende al resto de empresas tecnológicas que se hallan tras otras conocidas redes sociales, webs y plataformas de comercio electrónico. Quisiéramos hacernos eco aquí de tres proyectos de arte cibernéticos significativos en torno a tres grandes corporaciones, desarrolladas por el colectivo de artistas austriacos UBERMORGEN<sup>4</sup>, en dos de las cuales, además, participaron los artistas italianos Paolo Cirio y Alessandro Ludovico -a quien antes citamos como autores de *Face to Facebook*-. Nos referimos a la tríada de obras tituladas *GWEI-Google Will Eat Itself*, *Amazon Noir-The Big Book Crime* y *The Sound of eBay*, cada una de ellas dirigida a evidenciar los excesos de una gran corporación tecnológica, respectivamente: Google, Amazon y eBay.

La primera de las propuestas, desarrollada entre 2005 y 2008, es la titulada *GWEI-Google Will Eat Itself* (Figura 3). Esta se sostenía sobre una provocativa idea: utilizar el propio sistema de publicidad de Google AdSense para generar ingresos a través de anuncios en *websites* ocultas que luego serían utilizados para financiar la compra de acciones de Google, creando así un sistema definido por sus creadores como “autocanibal”, pues estaba diseñado para que, progresivamente, los artistas fueran adquiriendo cada vez más acciones de Google, hasta convertirse en los propietarios de la compañía al completo.

<sup>3</sup> Puede consultarse más información sobre la obra a través de este enlace: <https://paolocirio.net/work/face-to-facebook/>

<sup>4</sup> Acceso web del colectivo: <https://www.ubermorgen.com/UM/index.html>

## GWEI - Google Will Eat Itself / THE ATTACK

2

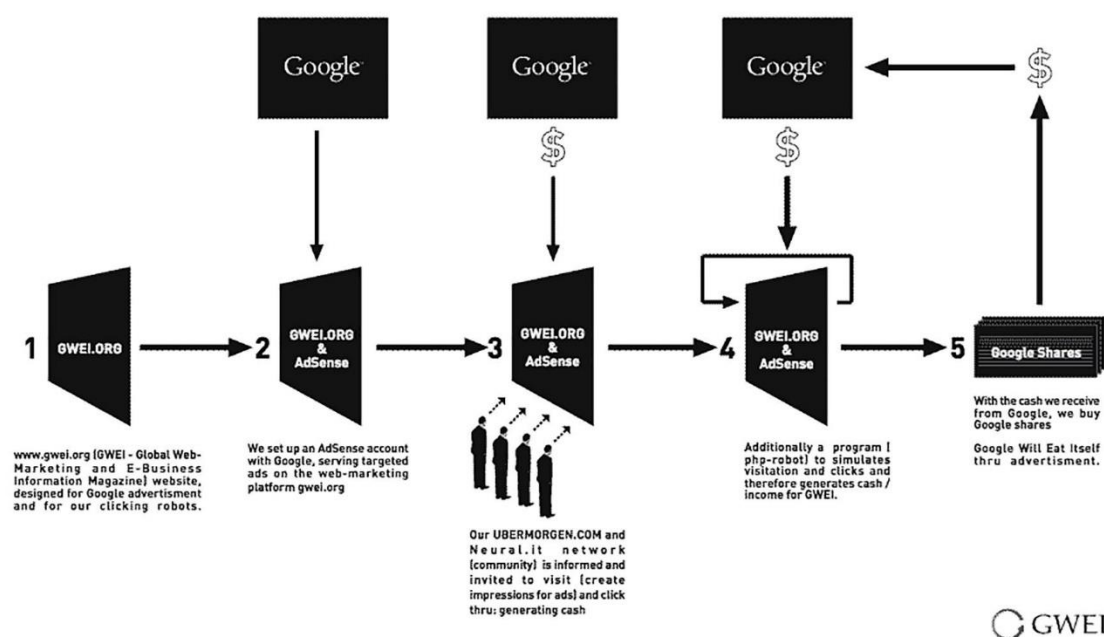


Figura 3. GWEI-Google Will Eat Itself. Adaptado de GWEI-Google Will Eat Itself, de UBERMORGEN en colaboración con Paolo Cirio y Alessandro Ludovico, 2005, GWEI-Google Will Eat Itself (<https://www.gwei.org/index.php>).

Por su parte, *Amazon Noir - The Big Book Crime* (Figura 4), en funcionamiento desde 2005<sup>5</sup>, fue metafóricamente concebida como una novela policiaca. Los artistas construyeron una herramienta de búsqueda en línea que permitía a los usuarios descargar copias piratas de libros electrónicos que se vendían en la web de Amazon. La herramienta utilizó la propia base de datos de Amazon para encontrar los libros electrónicos más vendidos; luego rastreó y descargó copias piratas de los mismos. Estos libros electrónicos descargados -más de 3000 títulos- se convirtieron en una colección digital llamada *The Big Book Crime*, que se ofrecía como descarga gratuita en el sitio web del proyecto. Finalmente, Amazon bloqueó el ataque, aunque en esta ocasión no se llegaron a adoptar medidas judiciales al respecto, pues, según se indica en la página web residual del proyecto, los artistas finalmente cedieron y vendieron la tecnología de la herramienta que habían ideado a Amazon por una suma no revelada. El proyecto, sin lugar a dudas, remarcaba la relevancia y problemática de la piratería digital y cuestionaba el sistema de derechos de autor y propiedad intelectual (Martín Prada, 2015).

<sup>5</sup>Comunicado de prensa del 20 de diciembre de 2005 "GWEI - GOOGLE WILL EAT ITSELF": [https://paolocirio.net/press/PDF/GWEI-Press\\_Release\\_20122005.pdf](https://paolocirio.net/press/PDF/GWEI-Press_Release_20122005.pdf)

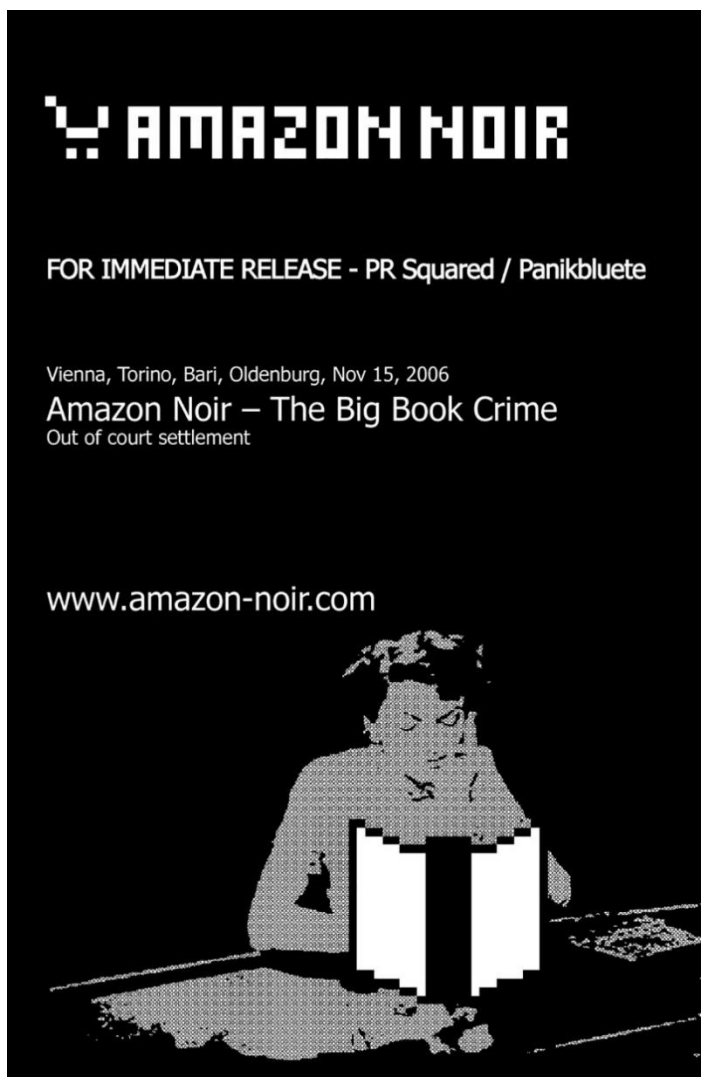


Figura 4. Amazon Noir - The Big Book Crime. Adaptado de Amazon Noir - The Big Book Crime, de UBERMORGEN en colaboración con Paolo Cirio y Alessandro Ludovico, 2006-2007, Amazon Noir ([www.amazon-noir.com/press.html](http://www.amazon-noir.com/press.html)).

El último proyecto de la tríada, *The Sound of eBay* (Figura 5), fue desarrollado por UBERMORGEN en solitario. Se trataba de una web interactiva, cuya estética recuerda a los anuncios de teletexto, que implementaba una aplicación escrita en SuperCollider<sup>6</sup> (sc3) capaz de generar canciones únicas a partir del uso de datos de usuario de eBay. Su funcionamiento era el siguiente: se debía introducir el nombre de un usuario de eBay en el apartado correspondiente de la web, a continuación, se agregaba la dirección de correo electrónico del usuario y se presionaba el botón “generar”. Al hacerlo, se desplegaban unos robots capaces de recuperar todo tipo de datos del usuario de la plataforma de comercio electrónico en cuestión (tarjetas de crédito, datos bancarios, contraseñas y datos sobre artículos comprados y vendidos, precios, comentarios o calificaciones dadas); con los datos obtenidos el programa de composición musical creaba una canción original y única que, finalmente, podía ser descargada.

<sup>6</sup> SuperCollider es un entorno digital y un lenguaje de programación lanzado en 1996 por James McCartney para síntesis de audio y composición algorítmica en tiempo real. Para más información: <https://supercollider.github.io/>

Los tres proyectos referidos no sólo adoptaron una postura crítica frente a estas grandes corporaciones digitales, sino que hicieron un uso alternativo de dichas plataformas para evidenciar los problemas sobre los que estaban poniendo el foco.

200 SONGS OF EBAY THE SOUND OF EBAY SUN FEB 26 2023 17:46:24 GMT+0100 (HORA ESTÁNDAR DE EUROPA CENTRAL)

TOP 10 DOWNLOAD-LIST

CURRENTLY REGISTERED 560.544 EBAY ACCOUNTS · 1.3 MILLION SONGS (6.5 TB DATA)

TOP 10 - June 2008

1	0.06%	1418522	4.20%	basketofkittens.mp3
2	0.04%	925821	2.74%	daddybumpo.mp3
3	0.02%	456436	1.35%	sisyphus_jones.mp3
4	0.01%	231704	0.69%	jigup.mp3
5	0.01%	210260	0.62%	brendarene.mp3
6	0.01%	168105	0.50%	012133_djmcsoapy.mp3
7	0.01%	167215	0.50%	012710_djmcsoapy.mp3
8	0.01%	163172	0.48%	king_for_a_day88.mp3
9	0.01%	161819	0.48%	machines_of_loving_grace.mp3
10	0.01%	161323	0.48%	Clay_Hellman.mp3

PLEASE USE HEADPHONES OR SPEAKER SYSTEM TO FULLY ENJOY THE MUSIC!

WE LOVE IT! THE SOUND OF EBAY IS OUR AFFIRMATIVE LOW-TECH CONTRIBUTION TO THE ATOMIC SOUNDTRACK OF THE PEER-TO-PEER HYPER-CATASTROPHIC SHOCK-CAPITALISM. REFERENCE: PETER WEIBELS SONG "SEX IN DER STADT" (SEX IN THE CITY) FROM 1982 - HOTEL MORPHILA ORCHESTER, WHERE PW "RAPS" (SINGS) SEX-ADS FROM A NEWSPAPER.

100 INDEX 200 SONGS 300 VISUALS 400 CODE 500 STORY 600 PRESS 700 THEORY 800 CREDITS 900 TRILOGY

Figura 5. The Sound of eBay. Adaptado de The Sound of eBay, de UBERMORGEN, 2008-2009, The Sound of eBay (<https://www.sound-of-ebay.com/100.php>).

## 5. Censuradores totales del arte en red

*Need an online break from the dominance of multi-billion dollar businesses like Google and Facebook on the internet? Set your virtual private network (VPN) to mainland China, where these websites and apps are blocked, for a relaxing online retreat!*<sup>7</sup> (M+, 2018). Con esta invitación presenta el centro de arte M+ de Hong Kong el proyecto de la artista china Miao Ying titulado *Hardcore Digital Detox* (Figura 6), una comisión digital que el propio museo solicitó a su creadora y que se encuentra expuesta en línea desde 2018. La propuesta constituye una divertida reflexión sobre la “Chiinternet” y la World Wide Web. La pieza, que irónicamente anima al usuario a entrar en un servidor chino para experimentar la desconexión con el mundo, analiza la relación entre la red vigilada por China y la red de Occidente, remarcando la idea de los filtros-burbujas como parte del funcionamiento de la cultura global de internet. A través de esta obra virtual, Ying expone su opinión sobre la censura en la red, y para ello explora el lenguaje de los *memes*, los *GIFs* y la particular estética de la imagen *pobre* internauta (Steyerl, 2018).

<sup>7</sup> Traducción al español del texto, por las autoras: “¿Necesitas desconectar del dominio de empresas multimillonarias como Google y Facebook en Internet? Configura tu red privada virtual (VPN) en China continental, donde estos sitios web y aplicaciones están bloqueados, para un relajante retiro online”.

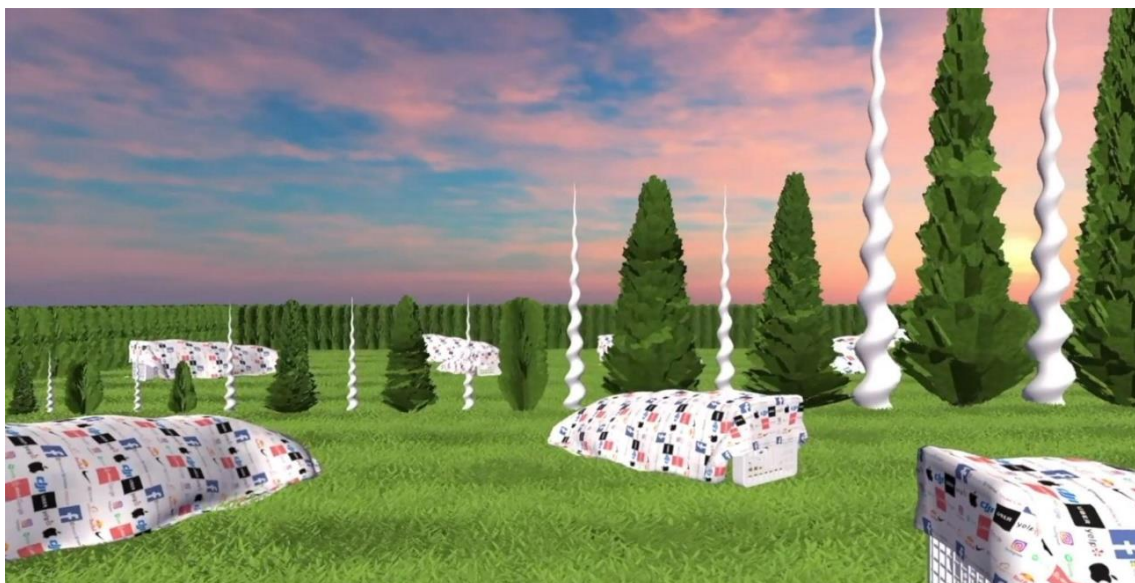


Figura 6. Hardcore Digital Detox. Adaptado de Hardcore Digital Detox, de Miao Ying, 2018, Hardcore Digital Detox (<https://www.hardcoredigitaldetox.com>).

Y es que, si bien es cierto que en el ámbito occidental normalmente son las grandes compañías que dominan internet el foco de las censuras y controles de los que venimos hablando, en otros puntos del mundo, como Rusia, Irán, Corea del Norte, China o Cuba, los responsables de las políticas de restricción que todos conocemos son, abiertamente, los propios gobiernos (Escaño, 2017). De hecho, China es uno de los países más censurados del mundo en lo que afecta a la circulación de datos a través de internet. El gigante asiático tiene activo el denominado *Proyecto Escudo Dorado*, que supone la constante vigilancia y silenciamiento de internet por el Ministerio de Seguridad Nacional y que ha creado alternativas a las grandes empresas y redes sociales globales para poder tenerlas bajo control gubernamental. Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest, Google y todos sus servicios, Whatsapp, Telegram, Youtube, Vimeo, Netflix, muchas páginas de Wikipedia, Wikileaks, Dropbox, Slideshare, Scribd, Android y muchos otros sitios están vetados en China y las plataformas que sustituyen a éstas, como Baidu, Bytedance o Weibo, pueden llegar a censurar hasta unas 10.000 publicaciones de información al día (Merino, 2019).

Un ejemplo sonado de censura en el mundo artístico es el del artista-informático conocido como aaajiao, Xu Wenkai, también de origen chino, quien reflexiona sobre las tecnologías actuales (aunque no sin cierto pesimismo). Podemos destacar, entre sus creaciones, la instalación interactiva *GFWLIST* (Figura 7), que toma su nombre de la Gran Muralla Cortafuegos de China (*Great Fire Wall* o *GFW*), que es el sistema de censura y filtrado que utiliza el gobierno chino para bloquear el acceso a ciertos sitios web y servicios en línea. La obra responde a la intención del artista de evidenciar cuán larga sería la longitud física de las direcciones URL prohibidas por el *Gran Cortafuegos* de China si estas se imprimieran en forma de listado (Feola, 2019).



Figura 7. Gfwlist. Adaptado de Gfwlist, de Aajiao (Xu Wenkai), 2010, Artsy (<https://www.artsy.net/artwork/aaajiao-xu-wen-kai-gfwlist>).

Pero China no es el único país que practica la inquisición digital. El silencio digital absoluto, los apagones totales de red, la supresión de contenidos por los controles estatales, las duras condenas de cárcel por subir materiales inadecuados según determinados juicios políticos o los bloqueos y represiones que sufren ciudadanos activistas son una realidad en muchos países actuales, más allá de que posean un tipo u otro de régimen de gobierno. Resulta inquietante, además, como, con frecuencia, los mandatarios de los países que más practican la censura, son los que más abiertamente defienden la necesidad de vigilar y controlar la actividad de sus ciudadanos. Esta clase de gobiernos -habitualmente totalitarios- suelen considerar la cultura y sus distintas expresiones artísticas un peligro que pone en riesgo sus políticas, por lo que adoptan medidas específicamente destinadas a controlar a los creadores y sus producciones.

Podríamos destacar el caso del Decreto 349 cubano<sup>8</sup>. El Decreto 349 es una ley aprobada en 2018 que establece regulaciones y restricciones sobre las actividades culturales en Cuba y que ha generado una enorme controversia entre artistas y defensores de la libertad de expresión. Se trata de una ley mordaza que criminaliza determinados discursos artísticos y que censura a los creadores que no se acogen al régimen. Poco después de la publicación de la norma, y en respuesta a ella, nació el llamado *Movimiento*

<sup>8</sup> Decreto 349 de 2018 de Consejo de Ministros: Contravenciones de las Regulaciones en Materia de Política Cultural y Sobre la Prestación de Servicios Artísticos. Gaceta Oficial No. 35 Extraordinaria de 2018, 10 julio 2018, 35, pp. 511- 637. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-35-extraordinaria-de-2018>

*San Isidro*<sup>9</sup>, en el barrio más pobre de La Habana. El movimiento está conformado por un grupo de artistas, intelectuales y activistas que se unieron para proteger, legalizar, promover y defender la libertad de expresión. Y en ello ha sido fundamental internet pues, a pesar de los múltiples silenciamientos, la vigilancia acosadora y las restricciones que sufren, los integrantes de este movimiento han podido difundir sus ideas gracias a la red. Uno de sus miembros, el performer Luis Manuel Otero Alcántara, ha estado durante prácticamente toda su vida artística en el punto de mira de la Seguridad del Estado en Cuba, siendo arrestado en numerosas ocasiones por expresar su oposición al gobierno. Para Otero Alcántara internet ha sido un altavoz esencial a la hora de difundir sus ideas, aún cuando, trabajando desde Cuba, el acceso a la red es circunstancial. Una de sus performances más representativas es *Bodas de papel- Unidos por Wifi* (Figura 8), realizada en la esquina de la calle 23 con la avenida L, donde se ubica el cine Yara de La Habana, en 2015. Esta es una de las esquinas más céntricas de La Habana y era uno de los escasos puntos de acceso públicos a la red WiFi en aquella época. La performance se llevó a cabo en el día de su primer aniversario de boda y consistió en la realización en vivo de un chat erótico con su esposa, quien no residía en Cuba. El artista se acompañó de un dúo de Mariachis, quienes cantaban al tiempo que él realizaba un baile de *striptease* en mitad de la calle, mientras en su pecho desnudo se leía “Te amo. Unidos por el WiFi” (Batet, 2021). De esta forma, sacando a la vista de todos un acto que, en principio, debiera ser íntimo, el artista evidenciaba como el veto al internet privado en la isla suponía una obligada exposición pública de las actividades personales, abocados a ello por unas restricciones gubernamentales que tan solo persiguen controlar a sus ciudadanos. Actualmente Luis Manuel Otero Alcántara se encuentra preso en Guanajay, una cárcel de máxima seguridad a 50 kilómetros de La Habana<sup>10</sup>.



Bodas de papel-Unidos por wifi

Luis Manuel Otero Alcántara  
538 suscriptores

Suscríbete

31

Compartir

Descargar

...

Figura 8. Bodas de papel Unidos por el Wifi. Adaptado de Bodas de papel Unidos por el Wifi, de Luis Manuel Otero Alcántara, 2015, Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=cbGL59j6P5o>).

<sup>9</sup> Acceso web del movimiento artístico: [https://www.facebook.com/Mv.SanIsidro/?locale=es\\_LA](https://www.facebook.com/Mv.SanIsidro/?locale=es_LA)

<sup>10</sup> El pasado 24 de junio de 2022 el Tribunal Municipal del Marianao en La Habana condenó a Luis Manuel a cinco años de prisión por ultraje a los símbolos de la patria, desacato y desórdenes públicos. Recuperado de: <https://artistsatriskconnection.org/story/luis-manuel-otero-alcantara-2#:~:text=El%2024%20de%20junio%20de%202022%20el%20tribunal,en%20la%20Prisi%C3%B3n%20de%20M%C3%A1xima%20Seguridad%20de%20Guanajay.>

No obstante, con independencia de la catadura moral de sus gobiernos, el fenómeno de la censura digital ha alcanzado a todos los países. Hoy en día es habitual hablar de la llamada “cultura de la cancelación” (Bonete Vizcaíno, 2023). Este neologismo se podría describir como “la práctica popular de retirar el apoyo (cancelar) a figuras públicas y empresas después de que hayan hecho o dicho algo que se considere objetable u ofensivo” (Dictionary.com, 2020). Generalmente este hecho ocurre en las redes sociales como un señalamiento vergonzoso grupal y, en algunas ocasiones, como una forma de justicia social y activismo. De hecho, creemos que esta es, en parte, la causa de que algunos artistas se autocensuren a sí mismos y que finalmente, cediendo al miedo o con el fin de evitar los problemas que pudieran derivarse de la publicación de cierto tipo de obras en redes, opten sencillamente por no hacerlo o ni siquiera llevar a cabo la obra en cuestión.

## 6. Consideraciones finales

Como hemos comprobado, internet y las redes sociales actualmente son un medio de expresión artística con un valioso poder activista. Performances retransmitidas en vivo, grabaciones, webs artísticas interactivas, movilizaciones online y otros muchos tipos de manifestaciones creativas sirven hoy para denunciar, a escala global, abusos y sucesos sociales injustos. Con todo, de los casos analizados a lo largo de las páginas precedentes extraemos la conclusión de que el arte pensado para intervenir activamente en la red se ha visto inevitablemente afectado por diversos tipos y niveles de censura; fuesen procedentes de corporaciones empresariales privadas o de entes gubernamentales. Hemos observado como las propuestas artísticas con foco crítico sobre los grandes imperios digitales han sufrido singulares amenazas legales, lo que casi siempre ha terminado por bloquear, cancelar o silenciar el proyecto artístico. Así mismo, hemos visto cómo el artivismo ha encontrado en la red un canal esencial no sólo para protestar contra abusos e injusticias, sino para esquivar el silenciamiento que muchas veces sufren los artistas de determinados países autoritarios, dictaduras o estados represivos. No sabemos a ciencia cierta hacia dónde evolucionará el arte venidero, pero sí podemos advertir cómo las corrientes de activismo artístico se están adaptando a las nuevas tecnologías y cómo, aprovechando el poder divulgativo de los canales digitales, los movimientos que promueven una causa social o política están tomando una nueva dimensión. De hecho, podríamos concluir que, a propósito del uso de internet y las redes sociales, el artivismo ha ido transformando sus modos de representación y, al mismo tiempo, amplificando el impacto de sus mensajes.

Pero lo más preocupante es, seguramente, el modo en el que la censura ha calado en el ciudadano de a pie, al punto que es el propio usuario el que censura a otros o a sí mismo. Como sabemos, la subrepticia intención que hay tras el empleo de algoritmos y sistemas de inteligencia artificial en -cada vez más- sitios web es la de recabar información sobre los usuarios, con el propósito de crear derivas de pensamiento concretas o influir en sus decisiones. Incluso sucede ahora que, con demasiada frecuencia, dudamos si exponer o no determinadas opiniones por miedo a que pudieran parecer políticamente incorrectas, inconvenientes o fuera de guion. Ideas y posturas críticas que, normalmente, hubieran sido aceptables y que podrían ser objeto de discusión en foros de pensamiento, han empezado a resultar socialmente inadecuadas; siendo así que es ahora cuando unos ciudadanos se censuran unos a otros por emitir juicios de valor que no están alineados con los discursos dominantes.



## Agradecimientos y financiación

La investigación presentada cuenta con el apoyo financiero del VII Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla (VII PPIT-US), al cual agradecemos la oportunidad de hacer posible esta producción científica.

## Referencias

- Baigorri, L. y Cilleruelo, L. (2005). *Net.art: una aproximación crítica a la primera década de arte online*. Brumaria.
- Batet, J. (13 de abril de 2021). ¿Quién le teme a Luis Manuel Otero Alcántara? *El Estornudo*. <https://revistaelestornudo.com/luisma-luis-manuel-otero-alcantara-artistas-cubanos-san-isidro/>
- Bonete Vizcaíno, F. (2023). *Cultura de la cancelación: No hables, no preguntes, no pienses*. Ciudadela Libros.
- Breitenbach, D. (31 de enero de 2018). Facebook apologizes for censoring prehistoric figurine Venus of Willendorf. *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/en/facebook-apologizes-for-censoring-prehistoric-figurine-venus-of-willendorf/a-42780200>
- Dictionary.com (31 de julio de 2020). Cancel culture. *Dictionary.com* <https://www.dictionary.com/e/pop-culture/cancel-culture/>
- Dousdebes, C. (4 de mayo 2021). Paro Nacional: la resistencia a través del arte en las redes sociales. *Publicaciones Semana*. <https://www.semana.com/cultura/articulo/paro-nacional-la-resistencia-a-traves-del-arte-en-las-redes-sociales/202103/>
- Esaño, C. (2017). Cultura y Procomún en la sociedad red. Desplazamientos desde la Industria Cultural hacia los comunes culturales. En Benítez Trinidad, C., Barroso Tristán, J. M. (Coords.), *Diálogos iberoamericanos I. Análisis y propuestas desde las Ciencias Sociales para repensar Iberoamérica*. Iberoamérica Social Editorial (pp.75-88).
- Feola, J. (20 de agosto de 2019). La censura y el consumismo inspiran un nuevo tipo de arte en China. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.es/s/10834/la-censura-y-el-consumismo-inspiran-un-nuevo-tipo-de-arte-en-china>
- Greene, R. (2000). Web work a History of Internet Art. *Art Forum Internatonal*, 9, 162–167.
- Lázaro, F.J., y Henar, J. (2020). Manifiestos para un arte comprometido en la época digital. *Artnodes*, 25, pp. 1-10.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Lodi, S. (2013). Illegal Art and Other Stories About Social Media. In G. Lovink & M. Rasch (Eds.), *Unlike Us Reader: Social Media Monopolies and Their Alternatives* (pp.239-253). Institute of Network Cultures.
- M+. (20 de octubre 2018). Miao Ying: Hardcore Digital Detox. *M+*. <https://www.mplus.org.hk/en/exhibitions/hardcore-digital-detox-by-miao-ying/>
- Martín-Prada, J. (2015). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Ediciones Akal.

- Martín-Prada, J. (2023a). La creación artística visual frente a los retos de la inteligencia artificial. Automatización creativa y cuestionamientos éticos. *Revista Eikón/Imago*. 13, 1-22.
- Martín-Prada, J. (2023b). *Teoría del arte y cultura digital*. Ediciones Akal.
- Merino, M. (28 de mayo de 2019). Los bots censores de Internet en China trabajan a toda máquina en vísperas del 30 aniversario de los sucesos de Tiananmen. *Xataka*. <https://www.xataka.com/inteligencia-artificial/bots-censores-internet-china-trabajan-a-toda-maquina-visperas-30-aniversario-sucesos-tiananmen>
- Steyerl, H. (2018). *Los condenados de la pantalla*. Caja Negra Editora.
- Waelder, P. (2010). Acepto las condiciones: usuarios y proveedores en la web 2.0. LABoral Centro de Arte y Creación Industrial. <https://laboralcentrodearte.org/>
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama Colección Argumentos.
- Zúñiga, B. (2021). Hacking Monopolism: Face to facebook de Paolo Cirio y Alessandro Ludovico. *Núcleo Digital Arte UDP*. <https://nucleodigitalarte.udp.cl/texto-x-texto/hacking-monopolism-face-to-facebook-de-paolo-cirio-y-alessandro-ludovico/>

# Elicitación visual y narrativa histórica en la educación: un estudio del retrato de Alfried Krupp por Arnold Newman

Elicitação visual e narrativa histórica na educação: Um estudo do retrato de Alfried Krupp por Arnold Newman | Visual elicitation and historical narrative in education: A study of the portrait of Alfried Krupp by Arnold Newman

**GUILLERMO F. CALVIÑO SANTOS** · [guillermo.calvino@usc.es](mailto:guillermo.calvino@usc.es)  
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-0725-2521>

Recibido · Recebido · Received: 24/05/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 27/05/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.03>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.  
Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

**Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:** Calviño-Santos, G. (2024). Elicitación visual y narrativa histórica en la educación: un estudio del retrato de Alfried Krupp por Arnold Newman. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 11, 43-57. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.03>

## Resumen:

Este artículo explora el uso de la foto-elicitación en la educación artística mediante el análisis del retrato de Alfried Krupp por Arnold Newman. Se discute cómo esta técnica puede fomentar el pensamiento crítico y la comprensión visual en estudiantes de secundaria y universitarios, ofreciendo una metodología para aplicar el análisis semiótico y la narrativa visual en contextos educativos y presentado una propuesta de aplicación en el aula. La investigación se basa en la metodología artográfica, integrando la perspectiva del educador como artista, investigador y profesor. La foto-elicitación, así entendida, logra desarrollar un proceso de investigación artístico-educativo, que favorece la comprensión de la fotografía como artefacto cultural, empodera al alumnado como creador de narrativas visuales y le sensibiliza respecto a las manifestaciones artísticas contemporáneas.

## Palabras clave:

Foto-elicitación. Análisis semiótico. Educación artística. Arnold Newman. Alfried Krupp. A/r/tografía.

## Resumo:

Este artigo explora o uso da foto-elicitação na educação artística através da análise do retrato de Alfried Krupp por Arnold Newman. Discute-se como essa técnica pode fomentar o pensamento crítico e a compreensão visual em estudantes do ensino secundário e universitário, oferecendo uma

metodologia para aplicar a análise semiótica e a narrativa visual em contextos educativos e apresentando uma proposta de aplicação em sala de aula. A pesquisa baseia-se na metodologia artográfica, integrando a perspectiva do educador como artista, pesquisador e professor. A foto-elicitación, assim entendida, consegue desenvolver um processo de investigação artístico-educativo que favorece a compreensão da fotografia como artefato cultural, empodera os alunos como criadores de narrativas visuais e os sensibiliza em relação às manifestações artísticas contemporâneas.

#### Palavras-chave:

Foto-elicitación. Análise semiótica. Educação artística. Arnold Newman. Alfried Krupp. A/r/tografia.

#### Abstract:

This article explores the use of photo-elicitation in art education through the analysis of Alfried Krupp's portrait by Arnold Newman. It discusses how this technique can foster critical thinking and visual understanding in secondary school and university students, offering a methodology to apply semiotic analysis and visual narrative in educational contexts and presenting a proposal for classroom application. The research is based on the artographic methodology, integrating the educator's perspective as an artist, researcher, and teacher. Photo-elicitation, thus understood, succeeds in developing an artistic-educational research process that fosters the understanding of photography as a cultural artifact, empowers students as creators of visual narratives, and sensitizes them to contemporary artistic expressions.

#### Keywords:

Photo-elicitation. Semiotic analysis. Art education. Alfried Krupp. Arnold Newman. A/r/tography.

...

## 1. Introducción

• 44

Este artículo presenta una investigación que aborda nuevos enfoques de aplicación de la fotografía en contextos educativos, como resultado de la tesis doctoral, *Ver, observar, pensar. El proyecto fotográfico personal desde una perspectiva artográfica* (Calviño-Santos, 2019). El punto de partida es la experiencia previa del autor quien, al mostrar esta fotografía a una diversidad de públicos, observa una cierta dificultad para interpretar y responder verbalmente a la provocación visual de Newman. Se plantea, entonces, la necesidad de estructurar una investigación artográfica a partir de este punto y crear las bases para una propuesta que combine el análisis de documentos visuales y textuales y la creación artística desde una perspectiva contemporánea en audiencias no expertas.

En 1963, el fotógrafo Arnold Newman (1918-2006) realizó un retrato del industrial Alfried Krupp por encargo de la revista Newsweek. Newman, identificado con frecuencia como el padre del retrato ambiental, consideraba esta fotografía como uno de sus trabajos más importantes. Los retratos de este fotógrafo se caracterizan por un control minucioso de los elementos visuales y narrativos, de tal modo que los sujetos de sus imágenes son presentados en sus dimensiones psicológicas, profesionales y públicas con una eficacia que ya forma parte de la historia de la fotografía. Para ello, Newman hace valer todos los recursos expresivos que la fotografía pone a su alcance: la pose, la composición, la luz y la integración con el entorno. La mayor parte de sus retratos es un comentario elogioso sobre el personaje, pero el caso del retrato de Krupp, parece ser una excepción. Este es precisamente el motivo que despierta la curiosidad sobre esta imagen, la presenta como un recurso insustituible para educar la mirada y, en última instancia, promueve la investigación.

La foto-elicitación es un método que utiliza imágenes para provocar respuestas, pensamientos o discusiones durante las entrevistas. Es especialmente útil para explorar percepciones y experiencias que pueden ser difíciles de expresar con palabras. Al aplicar la foto-elicitación al estudio de caso de una fotografía de retrato histórica, se puede explorar cómo el fotógrafo utiliza su capacidad para crear un texto visual que refleje un análisis crítico del sujeto fotografiado. Esto implica examinar las elecciones del fotógrafo en términos de composición, iluminación y otros elementos estéticos para entender cómo estos contribuyen a la narrativa o interpretación del personaje.

Para el estudio de la imagen se recurrirá a conceptos propios del análisis semiótico porque permite desglosar y entender las fotografías, no solo en términos de lo que muestran, sino también en lo que pueden significar. El enfoque se centra en los signos y símbolos dentro de una imagen, y cómo estos elementos se combinan para crear mensajes o narrativas. Esto es particularmente útil en el estudio de fotografías como las de Arnold Newman, donde cada elemento está cuidadosamente compuesto para añadir profundidad al mensaje visual. Usar análisis semiótico en un contexto de foto-elicitación permite a los estudiantes no solo reaccionar a las imágenes desde un punto de vista estético o emocional, sino también comprender y discutir cómo y por qué una imagen puede evocar tales respuestas.

Los objetivos del artículo son: reflexionar sobre la intencionalidad que hay detrás de toda fotografía, estudiar los recursos empleados por los autores de las imágenes y proponer la foto-elicitación como método válido para la formación en educación artística.

## 2. Fundamentos teóricos

En el marco teórico se introducen brevemente varios conceptos que se consideran clave para un entendimiento profundo de la imagen de estudio: el retrato como máscara, la fotografía como proceso performativo, Arnold Newman como representante destacado del retrato ambiental de celebridades y Alfred Krupp como industrial fuertemente vinculado a la historia occidental del siglo XX.

### 2.1. El retrato como máscara

La relación entre la fotografía y la máscara en el contexto del retrato es un tema que ha sido explorado desde varios ángulos. Belting, (2017), afirma que la fotografía actúa como una forma de máscara al capturar una expresión fija que, en la vida real, está en constante cambio. Esta máscara fotográfica puede representar la esencia de una persona en un momento determinado, pero también puede ocultar la fluidez de la identidad real. El retrato como máscara cultural es una idea que ha tenido una presencia significativa en occidente. Históricamente, el retrato ha servido como una forma de máscara, sustituyendo la cara real por una representación idealizada o simbólica. Belting, se apoya en la idea de Barthes (1990) de que la fotografía solo puede significar algo si se convierte previamente en máscara y, como consecuencia, responde a los códigos inscritos en una cultura. “Es por ello por lo que los grandes retratistas son grandes mitólogos: Nadar (la burguesía francesa), Sander (los alemanes de la Alemania prenazí), Avedon (la high-class neoyorquina)” (Barthes, 1990, p. 77).

Belting (2017) sugiere que la función del retrato fotográfico como una máscara que sostiene y comunica una identidad social es fundamental para entender cómo las imágenes fotográficas funcionan en contextos culturales y sociales. Hay un efecto de sustitución del cuerpo por una imagen, vinculado a un instante concreto del devenir,

creando así las condiciones de posibilidad de aparición de las identidades visuales. Esta fijación al momento y a la negación de la fluidez, identifica al retrato fotográfico con la muerte. Este enfoque subraya la función memorial del retrato fotográfico.

Todos estos aspectos acaban por incidir en la idea del retrato como máscara cultural al convertirse en una representación idealizada o simbólica: “El rostro verdadero no es aquel que la máscara oculta, sino aquel que la máscara solo puede generar cuando se la considera verdaderamente en el sentido de una intención social.” (Macho, 1986, p. 95, en Belting, 2007, p.47).

## 2.2. Fotografía y proceso performativo

Shusterman (2012) presenta la fotografía de retrato como un proceso creativo en el que están implicados el fotógrafo o fotógrafa y el sujeto, así como el contexto específico en el que tiene lugar. Esta dimensión performativa y somaestética (somaesthetic) incluye aspectos somáticos y dramáticos que son fundamentales para una experiencia estética completa. Shusterman resalta la importancia de la interacción entre el fotógrafo y el sujeto durante el proceso de toma de la fotografía. La dinámica entre ambos puede transformar la manera en que se percibe y se interpreta la fotografía, moviendo el foco desde el objeto-imagen final hacia el proceso mismo. Según Shusterman, “El proceso performativo de la fotografía proporciona un momento enmarcado y realizado de disfrutar algo juntos y subyacente a ese compartir mediante un acto creativo intencionalmente colaborativo que lo presencia” (p. 71).

La fotografía de retrato está abocado inevitablemente a un efecto de cosificación al desplazar al cuerpo del espacio y convertirlo en imagen. Pero Shusterman sugiere que la incomodidad y artificialidad del proceso puede derivar en una oportunidad para que afloren nuevas identidades visuales:

"El sujeto que posa para una fotografía tiene, por tanto, un importante papel estético que desempeñar: escapar de estos sentimientos de falta de autenticidad y hacer su pose menos incómoda, forzada y falsa o, para decirlo positivamente, volverse más atractiva fotográficamente siendo más vital o auténticamente presente" (p. 70).

De este modo el sujeto asume un papel activo en el juego performático que tiene lugar.

Con todo, el proceso tiene sus dificultades porque el acto es efímero y, además, implica no sólo una acción física, sino también interacciones emocionales y contextuales: “El proceso performativo en sí incluye también otras cualidades sensoriales, semánticas y afectivas que tienen importancia estética y cuyos recursos para la experiencia estética en la fotografía no deben ignorarse.” (p. 72).

Por lo tanto, visto así, podríamos entender la sesión fotográfica como una interacción que puede ser más o menos fluida en función de varios factores, pero que depende en buena parte del grado de sintonía y afinidad entre los agentes participantes. Es determinante, en todo caso, entender que fotógrafo y sujeto tienen intenciones propias y que el resultado de la imagen se verá afectado por la confluencia o no de ellas.

## 2.3. Arnold Newman

Arnold Newman, nacido en 1918 en Nueva York y fallecido en esa misma ciudad en 2006, es conocido como uno de los pioneros del retrato ambiental, donde el entorno del sujeto desempeña un papel crucial en la creación e interpretación de la imagen. Esta forma de entender el retrato le llevó a fotografiar a cada sujeto en un entorno que reflejaba su personalidad, dimensión pública y carrera profesional.

Después de graduarse en el Miami Beach High School en 1937, Newman consiguió una beca artística en la Universidad de Miami (Flukinger, 2013). Allí tuvo contacto con la pintura y se involucró en la creación de escenarios para las obras de teatro. Estas primeras experiencias artísticas tal vez tuvieron influencia en el modo en que entendió la fotografía más adelante. Se vio obligado a abandonar la universidad por los problemas financieros de la familia y empezó a trabajar en un estudio fotográfico en Lit Brothers Department Store de Philadelphia. Con sus primeras ganancias en Miami y West Palm Beach se compra una cámara de 4x5” (gran formato) y se inicia en la fotografía de calle de interés social. En esa época su obra estaba influenciada por Walker Evans y otros fotógrafos de la Farm Security Administration (FSA). Su carrera profesional despegó en 1941 en Nueva York, año en el que realizó su primera exposición con su amigo Ben Rose. Su traslado a la ciudad coincidió con un período de experimentación intensa y desarrollo de su estilo único. Su amplia vida social le permitió establecer relaciones significativas con numerosos artistas e intelectuales, lo que le proporcionó una serie de sujetos fascinantes para sus retratos.

Durante su carrera, Newman trabajó como fotógrafo free-lance para varios medios de renombre, incluyendo revistas como LIFE, Look, Harper's Bazaar, Fortune, Newsweek, Esquire o Holiday, en las que publicó muchas de sus obras emblemáticas. Entre sus retratos famosos se encuentran los de iconos culturales como Igor Stravinsky, cuya imagen junto a un piano de cola es uno de los ejemplos más célebres del enfoque de Newman, quien dijo: “escogí el piano porque me encanta la música y el piano se parece a un sí bemol: es fuerte, duro, y lineal, pero es hermoso, igual que la obra de Stravinsky” (Fulton, 1997, p.16). Fotografió a celebridades del campo artístico, literario, cinematográfico, musical, deportivo, político, económico, como Marisol Escobar, Picasso, Tàpies, Yasuo Kuniyoshi, Arno Minkinen, Joel-Peter Witkin, Álvarez Bravo, Otto y Anne Frank, Allen Ginsberg, Paul Auster, Al Hirschfeld, Woody Allen, Marilyn Monroe, Nathan Lane, Ron Carter, Joe Di Magigio, Yasser Arafat, Netanyahu, Golda Meir, Lyndon B. Johnson, Kennedy, Clinton, Franco, Helena Rubenstein, Rupert Murdoch, y un largo etc.

Un aspecto que no es menor en la biografía de Newton es su pertenencia a la cultura judía. Por una parte, su familia lo era y, además, Augusta Rubenstein, a quien conoce en 1948 y con la que se casa en 1949 trabajaba para el Haganá (milicia clandestina judía) en la oficina secreta de Teddy Kollek en Nueva York, pasando armas de contrabando al recién nacido estado de Israel (Fulton, 1997). Teddy Kollek, quien más tarde llegaría a ser alcalde de Jerusalén, defendió los intereses judíos en Europa durante la Segunda Guerra Mundial logrando persuadir a Adolf Eichmann para que liberara a 3.000 jóvenes judíos de los campos de concentración y los trasladara a Inglaterra.

## 2.4. El retrato ambiental

La fotografía de retrato ambiental (Environmental Portrait) es un subgénero del retrato que busca capturar a un sujeto en su entorno natural o en un escenario cuidadosamente elegido que revela aspectos significativos de su identidad, ocupación o personalidad. Este estilo de retrato no solo enfoca al sujeto, sino que también utiliza el entorno para contar una historia más completa y contextualizar al individuo dentro de su mundo.

Arnold Newman, quien fue uno de los máximos exponentes de este género, explicaba que su objetivo era hacer retratos que fueran más que una simple descripción física. Newman es conocido por sus retratos de figuras icónicas en sus entornos personales o profesionales, que añaden capas de significado a la imagen. Para ejemplificar este

concepto Newman explica en McGhee (1989) por qué seleccionó el retrato de Sir Cecil Beaton (1978):

"Tengo muchos favoritos. Elegí este para mostrar lo que siento que es una solución exitosa a un problema difícil. La imagen fue encargada por la National Portrait Gallery en Londres como parte de mi serie *The Great British*. La tomé en la casa de Sir Cecil en Wiltshire, colocándolo en su entorno doméstico para reflejar la elegancia animada de sus propias fotografías, diseños de decorados y disfraces. Sir Cecil estaba iluminado desde ambos lados por ventanas francesas con un poco de relleno de rebote. El elemento crucial era no mostrar la parálisis casi total que sufrió en su lado derecho debido a un derrame cerebral. Sentí que debía ser presentado para mostrar el *joie de vivre* que compartía con el mundo." (p. 106).

Hay varias ideas clave que merece la pena resaltar. Newman entendía que el retrato presentaba un problema que tenía que resolver. En este caso se refiere a algo muy concreto que quiere evitar, pero visto cómo abordaba otros encargos, podemos afirmar que Newman entendía el proceso como un reto consistente en acortar o eliminar las dificultades que se oponían a la realización de una idea o, si se prefiere, una intención. En esta ocasión, la pose, el punto de vista y la iluminación se ponen al servicio de la representación del "*joie de vivre*" del dandi Cecil Beaton. Su experiencia y solvencia técnica y artística le permitía obtener resultados excelentes. Otro aspecto ineludible es la importancia capital del lugar elegido para la fotografía. Este lugar tiene una función informativa y estética y se prepara como una escenografía teatral en la que el sujeto interpretará su papel a las órdenes de Newton, quien dirige la obra para ser registrada desde su cámara de gran formato, asentada en su trípode. Como puede comprobarse, este proceso creativo es de una precisión magistral y supone la cumbre del retrato ambiental.

Las características, entonces, pueden resumirse en la presencia de un contexto significativo que viste y explica al sujeto (fotografía on location vs fotografía de estudio); es una fotografía conscientemente narrativa (habla de la vida, profesión, intereses y personalidad); la pose y el encuadre están sincronizados para generar un equilibrio dinámico y esto exige una planificación extrema; la iluminación, que puede ser natural, proporcionada por focos o híbrida, juega un papel decisivo para que la relación primer plano/fondo sea armónico.

## 2.5. Alfried Krupp

Alfried Felix Alwyn Krupp von Bohlen und Halbach, Alfried Krupp, (1907-1967), fue un industrial que estuvo al frente de una de las dinastías alemanas más poderosas, sustentada desde el siglo XIX en la producción de acero y armamento. Su padre, Gustav Krupp lideró la empresa durante la Primera y Segunda Guerra Mundial y fue partidario del nazismo, apoyando a Hitler en su ascenso al poder. Desde 1933, Gustav introdujo el saludo nazi en las fábricas y firmaba con "Heil Hitler" las cartas (Batty, 2001). Alfried, siguiendo a su padre también se integró activamente en el Tercer Reich, uniéndose al partido en 1938. Se hizo cargo de la sección de minería y armamentos, poniéndolos al servicio de la maquinaria de guerra de Hitler y beneficiándose de las incautaciones de fábricas en los territorios ocupados. En 1943 ya estaba al frente de toda la corporación gracias a que Hitler promulgó el decreto "Lex Krupp" que aseguraba la sucesión para Alfried y la alineación formal de la empresa con los objetivos nazis. A partir de ese momento la corporación actuó bajo la intervención del gobierno, incluida la creación de la planta de armamento Bertha Works en 1942, por orden directa de Hitler. Durante este período, las fábricas Krupp utilizaron trabajo forzado facilitado por los campos de concentración. Esta mano de obra esclava estaba compuesta en gran parte por presos



judíos, que trabajaban en condiciones infrahumanas y eran devueltos a los campos cuando la desnutrición les hacía improductivos, para ser reemplazados por otros prisioneros. Durante la guerra se cree que alrededor de cien mil trabajadores forzosos trabajaron para Krupp. En 1942, 2.522 prisioneros de guerra y 5.469 civiles rusos trabajaban en la fábrica Gussstahlfabrik en Essen. Ese mismo año, la compañía invirtió 2 millones de marcos para construir componentes de armas utilizando mano de obra del campo de concentración de Auschwitz y cuando trasladaron la producción a Wüstegiersdorf en Silesia se llevaron a 250 prisioneras. El empleo extranjero alcanzó su máximo en 1943, cerca de 25.000 de los cuales una tercera parte procedían de Francia. En 1944, 520 prisioneras húngaras de Buchenwald trabajaron en la Rolling Mill II (James, 2012). Debe tenerse en cuenta que no se puede saber el número exacto de prisioneros esclavizados porque los últimos días de la guerra muchos documentos comprometedores fueron destruidos (Batty, 2001).

Alfried Krupp, nunca mostró arrepentimiento por estos hechos porque se amparaba en la imposibilidad de poder actuar de otra manera. En 1948, el tribunal de Núremberg le acusó de utilización de trabajo forzado, saqueo de propiedades en los territorios ocupados y participación en la economía de guerra nazi. Krupp fue condenado a 12 años de prisión y a la confiscación de todas sus propiedades. Gustav, también estuvo en los juicios de Núremberg y fue acusado de criminal de guerra, pero se libró de la sentencia debido a su evidente deterioro mental.

Alfried fue liberado en 1951, después de cumplir solo tres años de encierro en la prisión militar de Landsberg am Lech y se le devolvieron sus propiedades, valoradas en 45 millones de dólares. La guerra fría y sus demandas estratégicas crearon un clima político favorable a la rehabilitación de Krupp. La Guerra de Corea (1950-1953) y el temor a la expansión comunista hizo que EE.UU. decidiera tomar medidas para apoyar la economía de Alemania Occidental. El Alto Comisionado de EE.UU. para Alemania, John J. McCloy, proclamó una amnistía que conmutaba penas de muerte y reducía condenas a prisioneros nazis. Estas acciones fueron apoyadas por el gobierno alemán, pero también tuvieron detractores en personalidades como Eleanor Roosevelt o el abogado de la acusación de Núremberg, Telford Taylor. En 1959, la empresa Krupp prometió pagar compensaciones individuales por valor de 5.000 marcos a unos dos mil trabajadores esclavos –el 2% del total estimado de cien mil damnificados.

Hoy en día, existe la Fundación Alfried Krupp von Bohlen und Halbach que se presenta como “una expresión de la tradición Krupp de compromiso con el bien común” y se organiza en cinco áreas: ciencia, educación, salud, deportes y cultura. La fundación también cuenta con el hospital de la Universidad de Duisburg-Essen y el Alfried Krupp Wissenschaftskolleg Greifswald, un instituto de estudios científicos avanzados.

### 3. Metodología

#### 3.1. Foto-elicitación

Entendemos la foto-elicitación como una metodología de investigación en la que una imagen proporciona la base a partir de la cual se construye un proceso de reflexión durante una entrevista. Según Rose (2023) la foto-elicitación tiene cuatro cualidades que la hacen interesante: las fotografías permiten obtener respuestas más libres o impredecibles por lo que se ve o no se ve en ellas; facilita la aparición de registros emocionales, afectivos e inefables; cuando los participantes elaboran sus propias imágenes pueden expresar sus ideas de un modo menos condicionado por el lenguaje;

por último, al ser creadores de imágenes adoptan un rol central en la investigación y promueve su empoderamiento.

Para aplicar estos conceptos en contextos educativos se aplica la metodología de la foto-elicitación adaptándola al objeto y los sujetos de estudio. La palabra elicitación se refiere a la inducción de respuestas ante un estímulo para que fluya la comunicación a través de un lenguaje. Otros autores han utilizado la fotografía con un enfoque similar en Investigación Educativa Basada en Artes (ABER) porque “se genera una reflexión en la que se demuestra que la fotografía tiene un enorme poder de transformación como herramienta de aprendizaje en el proceso indagador, desde una posición estética” (Mesías-Lema y Ramón, 2021, p. 18). En este caso, se busca que el retrato de Alfred Krupp sirva de punto de partida para reflexionar con el alumnado sobre el proceso de creación del discurso visual de un fotógrafo y la amalgama de elementos técnicos, narrativos, mediáticos e históricos que influyen en su elaboración e interpretación posterior por parte del espectador. De este modo, la foto-elicitación facilita una comprensión más profunda de la dinámica entre el fotógrafo y el sujeto retratado, así como la interpretación de los elementos visuales de la imagen y su impacto emocional y simbólico.

Para un enfoque educativo completo se pretende involucrar a los estudiantes en una reinterpretación crítica y creativa de la fotografía y fomentar la investigación artística mediante la discusión participativa sobre la obra de Arnold Newman, iniciarse en técnicas de análisis de contenido visual y, eventualmente, crear una obra fotográfica colectiva derivada. Se pretende así capacitar a los estudiantes no solo para interpretar visual y críticamente la imagen original, sino también para desarrollar sus propias habilidades creativas y críticas en la creación de nuevos mensajes visuales. Este último aspecto, la elaboración de una obra, pondrá en juego la capacidad del alumnado para comprender el rol performativo del artista/modelo, como ya se puso en práctica en propuestas anteriores relacionadas con el autorretrato (Mesías-Lema y Calviño-Santos, 2022). También se podrá comprobar si se pueden situar en el papel de un narrador que “se narre a sí mismo tal y como es, mostrándonos su identidad, porque las fotografías narran los hechos, pero también narran las ausencias” (Mesías-Lema, 2008, p.78).

### 3.2 Análisis semiótico y contextual

Para un análisis semiótico y contextual de la imagen se aplicarán los conceptos de significante/significado, denotación/connotación, códigos y mitos.

El análisis semiótico de una imagen supone descomponerla en los elementos visuales específicos y estudiar su significado y la forma en que estos signos interactúan para producir un mensaje. Así, el signo estaría formado por la identificación del sujeto, su pose y la expresión, la descripción del fondo y el entorno industrial y la iluminación. En esta primera lectura se trata de escanear la imagen y reconocer los elementos visuales sin entrar a interpretarlos. Posteriormente se abordan los posibles significados, es decir, los conceptos e ideas que representan o evocan esos elementos. Estos dos conceptos tienen su reflejo en la denotación, como descripción literal de la imagen y la connotación, relacionada con los significados culturales y emocionales.

Los códigos visuales están vinculados a la composición fotográfica, enfocando el estudio en los volúmenes, perspectivas y punto de vista; la iluminación, que en esta imagen juega un papel clave en la distribución de las sombras; y el fondo, que como sabemos, tiene un carácter narrativo en el retrato ambiental de Newman.

Para Barthes (1999) el mito es un discurso que funciona a través del lenguaje, las imágenes y otros sistemas de signos. El mito opera en un segundo nivel de significación relacionado con la connotación y reutiliza signos previos añadiendo nuevas capas de significado. Los mitos insertos en una cultura comunican ideas y valores de una manera que es a la vez sutil y poderosa. Por tanto, el mito está siempre históricamente condicionado porque está afectado por las circunstancias y contextos específicos en los que se produce.

#### 4. Foto-elicitación en el aula

Para la elaboración de una propuesta de foto-elicitación en el contexto de formación en educación artística se parte del análisis de un documento visual, la fotografía *Portrait of German industrialist Alfried Krupp July 6, 1963 in Essen, Germany*, así como la transcripción de la entrevista que Arnold Newman concedió a Eve Schaub para un artículo publicado en la revista PhotoVision Magazine en 2002.

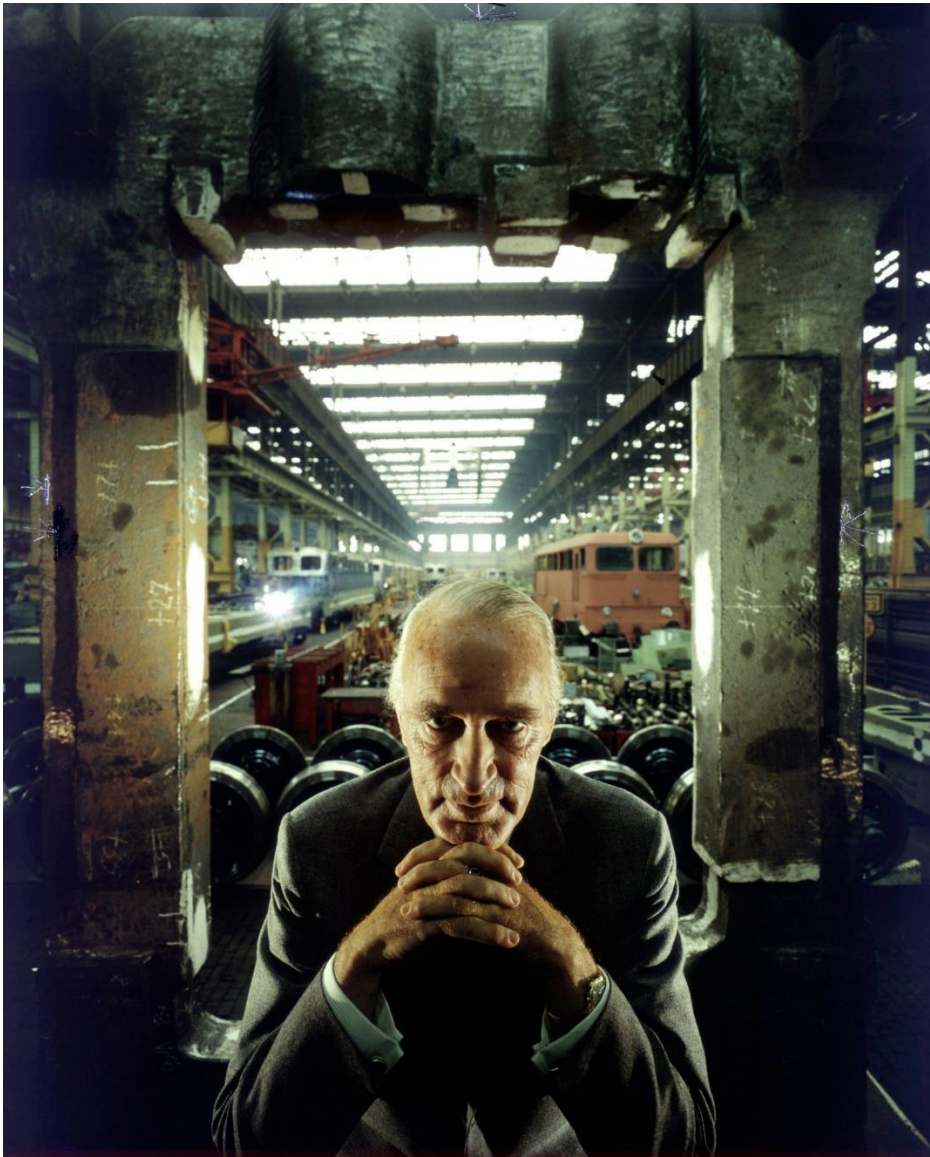


Photo: © Arnold Newman / Liaison Agency

Figura 1. Portrait of German industrialist Alfried Krupp July 6, 1963 in Essen, Germany.

\* Esta imagen se reproduce con el permiso de los herederos de Arnold Newman.

Las fases de la foto-elicitación en el aula serán:

### 1. Presentación del retrato:

- Instrucciones:  
Dividir a los estudiantes en grupos pequeños y proporcionarles una copia del retrato.  
Observación detenida de la imagen y registro de las primeras impresiones.
- Preguntas:  
Realizar una discusión guiada con preguntas abiertas.  
¿Qué se ve en la imagen?  
¿Quién puede ser el sujeto de la imagen?  
¿En dónde se tomó la imagen?  
¿Qué se ve al fondo?  
¿Cómo crees que se hizo la fotografía?  
¿Cuántas luces iluminan la escena y dónde están situadas?  
¿Cuál es el punto de vista de la cámara?  
¿Qué sensaciones te produce el sujeto?  
¿Crees que al sujeto le gustó el retrato?  
¿Qué quería conseguir el fotógrafo con esta imagen?

### 2. Análisis semiótico: primer nivel

- Instrucciones:  
Introducir los conceptos semióticos básicos de un análisis de primer nivel en la que se eviten los elementos interpretativos.  
Cubrir la tabla:

Tabla 1. Tabla ejemplo de anotación de análisis de primer nivel

Concepto semiótico	Anotaciones
Significante y denotación	Hombre adulto, traje gris, reloj de pulsera, camisa con gemelos, frente despejada, afeitado, peinado cuidado, pelo canoso, calva parcial, manos cuidadas, nariz aguileña, traje, postura seria, mirada directa a cámara, entorno industrial, vagones, soldaduras, bobinas, grúas, marcas manuscritas en las columnas, colores cálidos.
Códigos visuales	Fotografía en color, iluminación híbrida (dos focos a 90° a cada lado del sujeto — iluminación cruzada— y luz disponible en la nave), encuadre vertical, sombra en centro de la cara, cámara colocada un poco por encima de la altura de los ojos, perspectiva central con las líneas de fuga dirigidas hacia la cabeza, objetivo angular.

### 3. Análisis semiótico: segundo nivel (Primer intento)

- Instrucciones:  
Introducir los conceptos semióticos básicos de un análisis de segundo nivel en la que se haga una tentativa de interpretación.  
Cubrir una tabla:

Tabla 2. Tabla ejemplo de anotación de análisis de segundo nivel

Concepto semiótico	Anotaciones
Significado	Poder, autoridad, elegancia, seguridad en sí mismo.
Connotación	Frialdad, control, implicaciones morales oscuras, narcisismo, intimidador.
Mitos	Progreso industrial, poder y autoridad.

#### 4. Vídeo y transcripción:

Para añadir contexto y narrativa histórica a la imagen se visualizará el vídeo de Eve Schaub (2022) y se proporcionará una transcripción traducida del mismo:

Años después, fui contratado por Newsweek para fotografiar a Alfried Krupp. Inicialmente dije que no, porque pensaba que él era un diablo. Sin embargo, en Newsweek eso era justo como lo veían, así que acepté el trabajo. Es una de las pocas ocasiones en que quise realmente "clavar un cuchillo en la espalda" con mi cámara.

Fui obstaculizado varias veces durante la sesión. Cuando se dieron cuenta de que era judío, trataron de detenerme, especialmente porque Krupp había utilizado mano de obra esclava, principalmente judíos, a quienes mal alimentaba y luego enviaba a morir después de pocas semanas de trabajo.

Él parecía un hombre guapo y agradable, un industrial. Había estado en prisión como criminal de guerra, pero luego lo liberaron, le devolvieron su dinero y más. Intentaron impedir mi trabajo todo el tiempo, pero insistí.

Le mostraron mis fotos al vicepresidente de Krupp, y aunque le gustaron, no se dio cuenta de la puesta en escena que había preparado. Lo coloqué sobre una plataforma con fábricas funcionando detrás, simbolizando su industria de maquinaria pesada.

No utilicé iluminación obvia como luz desde abajo porque habría sido demasiado evidente. Solo utilicé luz lateral, y justo cuando estaba funcionando, le pedí que se inclinara hacia adelante. En ese momento, todo se alineó perfectamente, mi cabello se erizó.

Tomé una Polaroid y la guardé en mi maleta. También hice varias tomas en blanco y negro y color. La foto resultó ser una de las mejores que he tomado, capturando mi impresión de un nazi que había logrado sobrevivir, pero había asesinado a millones, no solo judíos, sino también doctores, trabajadores y cualquier otro que los nazis encontraran ofensivo. Considero esa foto como una de las más importantes de mi carrera.

- Instrucciones:  
Identificar en el texto los elementos expresivos, connotativos y simbólicos y relacionarlos con la imagen.

Investigar la obra de Arnold Newman y el concepto de retrato ambiental.

Investigar el papel de Alfried Krupp durante el Tercer Reich y su rehabilitación posterior.

Cubrir una tabla con codificación visual y textual referida a los descubrimientos.

Tabla 3. Tabla ejemplo de anotación de análisis de segundo nivel (segunda parte)

Categoría	Código	Anotaciones
Relación fotografía/máscara (Belting, 2017)	Máscara fotográfica	<p><b>Expresión fija vs. identidad fluida</b> El retrato es producto del momento, provocado por Newman para fijar esta expresión.</p> <p><b>Efecto de cosificación</b> Esto es posible porque el cuerpo (el cuerpo de Krupp) es reemplazado por su imagen.</p> <p><b>Representación idealizada o simbólica</b> Creación de una imagen simbólica del sujeto convirtiendo el retrato de Krupp en un arquetipo del mal.</p> <p><b>Máscara cultural</b> Aquí el judío Newman le devuelve a Krupp la máscara de nazi.</p> <p><b>Identidad visual y memoria</b> Función memorial del retrato fotográfico. Newman sabe que esa imagen quedará para la historia.</p>
Semiótica Barthes (1999)	Códigos culturales y mito	<p><b>Imagen del poder</b> La fotografía se interpreta sobre las coordenadas culturales desde donde se produce. El entorno industrial (siderurgia), el hombre mayor en su traje lujoso tiene a su espalda la fábrica. Él está en un plano superior y separado. Si se da la vuelta, puede vigilar, controlar, mandar.</p> <p><b>Mito de la ambigüedad</b> Se trata de un individuo controvertido y que en la actualidad mediante su legado tratan de blanquear el pasado mediante la promoción de actividades educativas, artísticas y científicas.</p> <p><b>Función ideológica</b> Los mitos tienen una función ideológica porque sirven para perpetuar ciertos valores y creencias dominantes en una sociedad.</p> <p><b>Creación del mito</b> Los fotógrafos son creadores de mitos, esto es de relatos sobre la cultura. Aquí actúa el mito del poder industrial y el poder político de un hombre rehabilitado por los mismos que lo condenaron por un criterio de oportunidad.</p>
Fotografía y proceso performativo (Shusterman, 2012)	Interacción y (no) colaboración	<p><b>Dimensión performativa</b> La fotografía como un proceso interactivo. En este caso Newman describe cómo superó las suspicacias del entorno de Krupp, cómo creó un escenario que le permitía fotografiar ocultando sus intenciones, cómo dispuso la composición y los focos para, en un instante preciso (solicitar que adelante el cuerpo), conseguir el efecto de la sombra sobre el eje central de la cara.</p> <p><b>El sujeto como participante del discurso</b> En este caso no opera afinidad ni confluencia de intenciones. Krupp, posa queriendo dar una imagen de sí mismo como un hombre serio, responsable, atractivo. Su intención es perturbada por la de Newton, que en esta ocasión ejerce su poder de creador para asestarle una puñalada.</p>

		<p><b>Aspectos somaticoestéticos y dramáticos</b> Toda esta escena, está vinculada al lenguaje corporal y su conversión en imagen fija y tienen efectos narrativos fuertes.</p> <p><b>Cualidades sensoriales y afectivas</b> La imagen al ser recepcionada produce sensaciones desagradables y de rechazo. Esto se amplía al conocer la historia del personaje.</p>
	Sensaciones y emociones	<p><b>Agitación emocional</b> Newman ha contado en varias ocasiones el proceso de elaboración de esta imagen, desde el encargo, la ideación y el proceso hasta la publicación y recepción. Se entienden las turbulencias emocionales por las que tuvo que pasar y su capacidad de control para poder llevar a cabo su plan hasta el final.</p> <p><b>Valor histórico y personal</b> La imagen del arquetipo del mal queda para la historia y para Newman quedó como uno de sus mejores retratos.</p>

#### 4. Foto-elicitación en Práctica:

- Toma de Fotografías  
Pedir a los estudiantes que tomen sus propias fotografías inspiradas en el estilo de Arnold Newman. Se trata de que pongan en práctica su capacidad para elaborar un discurso visual empleando recursos técnicos, narrativos y performativos.
- Entrevista de Foto-elicitación  
Realizar entrevistas donde los estudiantes discutan sus fotografías explicando sus elecciones de composición y el significado detrás de sus imágenes.

#### 5. Reflexión Crítica y Comparativa:

- Comparación de Resultados  
Comparar las fotografías tomadas por los estudiantes con el retrato de Krupp.
- Reflexión sobre el Proceso  
Reflexionar sobre cómo el proceso de foto-elicitación ayudó a profundizar su comprensión de la imagen original y de sus propias creaciones.

## 5. Conclusiones

La foto-elicitación es una metodología de investigación que utiliza imágenes para evocar respuestas emocionales e intelectuales de los participantes, lo cual puede ser extremadamente útil en la educación artística. Usar análisis semiótico en un contexto de foto-elicitación permite a los estudiantes no solo reaccionar a las imágenes desde un punto de vista estético o emocional, sino también comprender y discutir cómo y por qué una imagen puede evocar tales respuestas.

Al analizar los signos y símbolos en una imagen, los estudiantes aprenden a leer y entender las capas subyacentes de significado, desarrollando habilidades de pensamiento crítico. Además, las imágenes como la de Krupp, cargadas de historia y

significado cultural, pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor el contexto histórico y los valores de diferentes épocas y sociedades.

Después del proceso de deconstrucción de la imagen puede entenderse mejor el papel del fotógrafo como creador de discursos visuales. A partir de este conocimiento es posible, con las herramientas disponibles en la actualidad, iniciar al alumnado en la creación de una obra de reinterpretación. Esto permite acercarlos a metodologías de creación fotográfica contemporáneas, empoderándoles como creadores y sensibilizándoles como público.

La foto-elicitación a través del análisis semiótico fomenta el diálogo y la discusión en el aula, animando a los estudiantes a compartir y contrastar sus interpretaciones, lo cual enriquece la experiencia educativa porque facilita la expresión de ideas y sentimientos. Queda para futuras publicaciones el análisis de la puesta en práctica de la investigación en el aula y la producción de las imágenes del alumnado.

## Referencias

- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós Comunicación.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. [2ª edición]. Siglo XXI de España.
- Batty, P. (2001). *The House of Krupp. The Steel Dynasty that Armed the Nazi*. Cooper Square Press.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Katz Editores.
- Belting, H. (2017). *Face and Mask. A Double History*. Princeton University Press.
- Calviño-Santos, G. (2019). *Ver, observar, pensar. El proyecto fotográfico personal desde una perspectiva artográfica*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidade de Santiago de Compostela.
- Flukinger, R. (2013). *Arnold Newman At Work*. University of Texas Press.
- Fulton, M. (1997). El regalo de Newman. En Fundación Pedro Barrié de la Maza (Ed.), *El regalo de Newman. 50 años de fotografía* (pp. 9-16). Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- James, H. (2012). *Krupp. A History of The Legendary German Firm*. Princeton University Press Princeton & Oxford.
- McGhee, F. (1989). *Photographers and Their Images. The world's leading photographers select their favorite photographs*. Amphoto.
- Mesías-Lema, J. M. (2008). El murmullo de la circulación de la sangre: la fotografía como medio narrativo en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*. 20 ( ), 69-93.
- Mesías-Lema, J. M., & Calviño-Santos, G. (2022). Self-portrait in the photo booth: self-representation in the selfie era, a Photo-based Educational Research Project. *Visual Studies*, 37(1-2), 54-68. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2021.2014354>
- Mesías-Lema, J. M., & Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 7–22. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>
- Rose, G. (2023). *Metodologías visuales. Una introducción a la investigación con materiales visuales*. Ed. revisada. Candeac.



Schaub, S. [Figital Revolution]. (2022, 22 diciembre). Rediscovered Audio Interview of Photographer Arnold Newman [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=4Mb8irJiFwo>

Shusterman, R. (2012). Photography as Performative Process. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 70(1), 67–77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6245.2011.01499.x>

# dynamics-aktion III: propuesta de dinámicas pedagógicas, útiles en el taller de proyectos de diseño y más allá

dynamics-aktion III: proposta de dinâmicas pedagógicas, úteis no atelier de projeto de desenho e não só | dynamics-aktion III: proposal of pedagogical dynamics, useful in the study of design projects and beyond

ENEKO BESA DÍAZ · [enekobesa@idarte.eus](mailto:enekobesa@idarte.eus)

IDARTE, ESCUELA DE ARTE Y SUPERIOR DE DISEÑO DE EUSKADI · ESPAÑA



<https://orcid.org/0000-0002-4984-3362>

Recibido · Recebido · Received: 07/12/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 06/04/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.04>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.  
Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

**Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:** Besa, E. (2024). Dynamics-aktion III: Propuesta de dinámicas pedagógicas, útiles en el taller de proyectos de diseño y más allá. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 11, 58-88. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.04>

## Resumen:

Este artículo analiza y evalúa una serie de dinámicas pedagógicas utilizadas en el Taller de Proyectos (*Design Studio*), en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Diseño de Interior.

Las dinámicas son inspiradoras hasta tal punto que pueden ser trasladables a cualquier disciplina. No obstante, el artículo incluye un soporte teórico específico: una discusión y un contraste comparativo con diferentes modelos del método pedagógico del Taller de Proyectos (*Design Studio*).

Cada dinámica se diseña artísticamente, casi como si fuera una acción, para crear un ‘evento pedagógico’ que enseña a diseñar a través de la experiencia, lo cual hace que el contenido de este artículo no sea tanto conceptual, sino sobre todo vivencial. De hecho, las dinámicas diseñadas apelan, desde la afectación y la sensibilidad, a estratos profundos inconscientes activos en la realidad del aula. Así, este método recrea situaciones que operan en el trasfondo del sentimiento afectado durante el proceso de aprendizaje. Por ello, estas dinámicas ya en su misma concepción son ‘acciones diseñadas’ o ‘diseño en acción’, constituyendo lo que podríamos denominar ‘performances educativas’ dentro del aula (hooks, 2021, p. 32). De este modo, aplicando

herramientas puramente artísticas y creativas a la 'docencia de la creatividad', practicamos lo que podría considerarse el 'diseño de la pedagogía del diseño'.

### Palabras clave:

Dinámica. Pedagogía. Taller de proyectos. Diseño. Metodología.

### Resumo:

Este artigo analisa e avalia um conjunto de dinâmicas pedagógicas utilizadas no Atelier de Projeto (Design Studio), no Ensino Superior Artístico de Desenho de Interiores.

As dinâmicas são inspiradoras de tal forma que podem ser transferidas para qualquer disciplina. No entanto, o artigo inclui um suporte teórico específico: uma discussão e um contraste comparativo com diferentes modelos do método pedagógico do Atelier de Projeto (Design Studio).

Cada dinâmica é concebida artisticamente, quase como se fosse uma ação, para criar um "evento pedagógico" que ensina o desenho através da experiência, o que torna o conteúdo deste artigo não tanto conceitual, mas sobretudo experimental. De facto, as dinâmicas desenhadas apelam, desde a afetação e a sensibilidade, a estratos inconscientes profundos ativos na realidade da sala de aula. Assim, este método recria situações que operam no fundo do sentimento afetado durante o processo de aprendizagem. Portanto, estas dinâmicas são já na sua própria conceção 'ações desenhadas' ou 'desenho em ação', constituindo aquilo a que poderíamos chamar '*performances* educativas' dentro da sala de aula (hooks, 2021, p. 32). Desta forma, ao aplicarmos ferramentas puramente artísticas e criativas ao 'ensino da criatividade', praticamos o que se poderia considerar o 'desenho da pedagogia do desenho'.

### Palavras-chave:

Dinâmica. Pedagogia. Atelier de Projeto. Conceção. Metodologia.

### Abstract:

This paper analyses and evaluates a series of pedagogical dynamics used in the Interior Projects Design Studio.

These dynamics are inspiring, to such an extent that they can be transferred to any discipline. However, this article includes a specific theoretical support: a discussion and a comparative contrast with different models of the pedagogical method of the project Design Studio.

Each dynamic is artistically designed, almost like an action; to create a 'learning event' that teaches design through experience. This means that the content of this paper is not so much conceptual, but above all experiential. In fact, this dynamics appeal, from affectation and sensitivity, to deep unconscious layers that remain active in the reality of the classroom. Thus, this method creates situations that operate in the background of the feeling that is affected during the learning process. For this reason, these dynamics, already in their very conception, are 'designed actions' or 'design in action', constituting what we could call 'educational performances' within the classroom (hooks, 2021, p. 32). In this way, applying purely artistic and creative tools to the 'teaching of creativity', we practice what could be considered the 'design pedagogy of design'.

### Keywords:

Dynamic. Pedagogy. Design Studio Teaching. Methodology.

...

## 1. Introducción

Este artículo se construye a través de una recopilación de dinámicas pedagógicas de interés y constituye la continuación de dos artículos previos: *'Dynamics-aktion'* (Besa, 2021b) y *'dynamics-aktion II'* (Besa, 2022). Por ello, continúa describiendo dinámicas no incluidas en los anteriores artículos y avanza hacia una conclusión valorativa de su contenido.

A su vez, esta serie de artículos *'dynamics-aktion'* complementa un artículo previo, el cual describía el planteamiento completo de un curso de la asignatura de *Proyectos: #eindakoa# (lo que hemos hecho) Un MÉTODO pedagógico del MÉTODO de Proyectos de Diseño de Interior* (Besa, 2019).

Es importante señalar que las dinámicas se pueden leer de forma independiente, incluso, mencionar también que los artículos de la serie *Dynamics-aktion* pueden leerse sin ningún orden predeterminado. Sin embargo, en algún momento el lector podrá encontrar referencias puntuales a las dinámicas ya publicadas por lo que puede ser más enriquecedor leer los artículos en orden.

## 2. Fundamentos teóricos

Los fundamentos teóricos de esta investigación se basan en dos pilares: experimental el primero (a), y documental-teórico el segundo (b).

a) La parte más importante del artículo es la parte experimental, pues de ahí ha surgido; normalmente, a partir de problemas que el profesor detecta en el aula. Problemas de todo tipo, pero sobre todo, situaciones profundas que están operando de forma activa en el trasfondo inconsciente del aula. Por ejemplo, la pasividad o inactividad a la que nos conducen las clases teóricas, una cuestión que tratan de corregir muchas dinámicas incluidas en este artículo. Otra cuestión importante podría ser también la rivalidad más o menos manifiesta que puede surgir en el aula. O también, la dificultad de llevar a cabo una coevaluación entre pares de alumnos/as que no sea excesivamente condescendiente, es decir, que el alumnado no se evalúe ofreciéndose mutuamente un 10 sin mayor miramiento. O lo contrario, que no sea una coevaluación destructiva debido a la rivalidad señalada.

Una vez detectada la situación, ante la dificultad para intervenir de forma explícita y directa, el profesor desarrolla una dinámica que trate de desactivar dicho bloqueo. Las dinámicas han sido testeadas y perfiladas durante años, hasta conseguir un efectivo 'placaje' de las situaciones grupales en las que muchas veces tendemos a estancarnos.

b) La parte documental y teórica viene a contrastar los resultados y la discusión pertinente desde dos bases fundamentales, las cuales también servirán para clasificar los resultados en la conclusión:

- Artículos, libros y documentos relativos a la pedagogía del Taller de Proyectos (Design Studio Teaching) y a la metodología de proyectos.

Besa, 2019; Besa, 2021a; Bo Bardi, 2014; Bohigas, 1972; Braham, 2000; Brindley, & Doidge & Willmott, 2000; Brunon, 1971; Cropley & Urban, 2000; Curry, 2014, 2017; Dutton, 1987; Findeli, 1995; Fuentealba-Quilodrán & Goycoolea-Prado & Martín-Sevilla, 2018; Gelernter, 1988; Kwinter, 2008; Kratzer, 1997; Latour & Yaneva, 2008; Martínez Santa-María, 2019; Nicol & Pilling, 2000; Oxman, 1986; Schön, 1984, 1988; Tsow & Beamer, 1987; Wetzal, 2012; Wilkin, 2000; Yanik & Hewett, 2000.

- La anterior lista se completa mediante libros y manifestaciones relativos a la filosofía, la pedagogía y la educación en general.

Cerdá, 2022; Costa, 2018; Gallagher, 1992; hooks, 2021; Jaspers, 2022; Marcos, 2022.  
(Nota: la lista es más breve, pero son documentos más generales y extensos, pues en este caso se trata sobre todo de libros)

### 3. Metodología de investigación

La metodología de investigación la describiremos a partir de los dos pilares descritos en el apartado anterior.

a) Como hemos señalado, la parte experimental constituye el punto de arranque de esta investigación y responde así al carácter vivencial y *'performativo'* que pretende potenciar. Dicha parte experimental se constituye a través de la puesta en práctica de la dinámica en cuestión con sus posibles alternativas y variables. Como hemos señalado, alternativas y variables testadas durante diferentes intentos; fallidos, mejorados o mejorables; tal y como se señala en más de una dinámica.

El resultado se registra mediante una descripción exhaustiva en forma de tabla. El contenido de cada tabla comienza por algunas imágenes descriptivas de cada dinámica y continúa con las instrucciones para su desarrollo. Se define también el tiempo, el espacio y los materiales necesarios. Esta descripción exhaustiva se completa mediante la definición de los objetivos educativos de la dinámica

b) A cada una de las tablas mencionadas le sigue una discusión con ciertos referentes críticos del taller de proyectos y de la educación en general. Culmina así el análisis mediante una pertinente investigación científica, la cual explicita el contenido y los valores intrínsecos, el profundo alcance que cada una de las dinámicas puede tener a pesar de su sencillez o aparente ingenuidad.

• 61

### 4. Resultados

A continuación, se recoge la descripción de las dinámicas.



Figura 1. Urban exploring. Fuente: autor (2022).

Tabla 1. *Urban exploring*.

contexto
<p>Esta dinámica no se realizó en el aula, ni en IDarte. Un grupo de personas se encuentra pensando acerca de las posibilidades de un proyecto en Vitoria-Gasteiz. El proyecto tiene implicaciones urbanísticas que en general el grupo desconoce. Se realiza esta dinámica para explicar someramente alguna cuestión urbanística que sirva de introducción a la complejidad de la cuestión.</p>

procedimiento	
p1	Se imprime el plano de calificación pormenorizada del Plan General de Ordenación Urbana de Vitoria-Gasteiz.
p2	Se recortan fragmentos de dicho plano, dichos fragmentos se asocian a determinados temas y referentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragmentos que reproducen el pensamiento del urbanismo del movimiento moderno (Zaramaga) / Le Corbusier: <i>Carta de Atenas</i>.</li> <li>- Fragmentos de urbanismo racionalista (Lakua), tramas urbanas residenciales y edificios dotacionales singulares / Aldo Rossi: <i>La arquitectura de la ciudad</i>.</li> <li>- Fragmentos y hechos urbanos de todo tipo (casco histórico, ensanche, catedral y otros hechos urbanos tipo <i>crescent</i>, como son 'las Conchas') / Collin Rowe: <i>Ciudad Collage</i>.</li> <li>- Fragmentos de zonas industriales e infraestructuras suburbanas (Gamarra, Jundiz, manzanas dotacionales gigantes) / Rem Koolhaas: <i>Bigness o el problema de la talla, Generic City y Junkspace</i>.</li> <li>- Matt Building (Universidad de Berlin, en este último caso el ejemplo no es ningún barrio de Vitoria-Gasteiz) / Allison &amp; Peter Smithson: <i>Urban Structuring</i>.</li> </ul>
p3	Se forman grupos y se reparten los fragmentos.
p4	Cada grupo debe tratar de formalizar una ciudad a partir de dichos fragmentos. De este modo, cada grupo comprende las características de cada tipo de fragmento y experimenta las dificultades inherentes a los mismos.
p5	Una vez se han experimentado las posibilidades y las contradicciones de las piezas recibidas, cada grupo recibe un documento teórico, resumen de cada uno de los temas.
p6	Cada grupo lee el resumen recibido y compara los enunciados teóricos con los problemas experimentados.
p7	Cada grupo expone los resultados, el proceso experimentado y las cuestiones teóricas a las que ha podido acceder.
materiales	
m1	Plano de Vitoria-Gasteiz recortado y otros planos recortados en fragmentos.
m2	Hojas A3 para reconstruir una ciudad a partir de los diferentes fragmentos.
m3	Diferentes documentos con un resumen de cada tema. En nuestro caso tomamos el texto: <i>Pensamiento urbano y construcción de la ciudad</i> , editado por Luque (1998).
m4	Proyector, ordenador.
espacio	
e1	Despliegue de las mesas para trabajar por grupos.
e2	Los grupos se despliegan de tal manera que en la última parte pueden visualizar el espacio sobre el que se proyectarán las conclusiones.
temporalización	
10'	10 minutos para explicar la dinámica
45'	45 minutos para realizar la reconstrucción a partir de los fragmentos.
60'	60 minutos para leer y acceder al documento teórico.
10'	10 minutos de descanso.
60'	60 minutos para que cada grupo exponga el trabajo y explique el tema teórico que le ha correspondido.

objetivos actividad	
ob1	Internalizar un contenido totalmente nuevo y complejo de forma experiencial.
ob2	Comprender el urbanismo de la ciudad de Vitoria-Gasteiz precisamente a partir de sus mismas trazas urbanas.
ob3	Recrear las contradicciones inherentes de los planteamientos urbanos del siglo XX para evitar volver a caer en sus errores.
ob4	Experimentar vivencialmente las diferencias contradictorias entre la teoría y la práctica.
ob5	A través de las dificultades que presentan algunos de los fragmentos, vivir en la propia carne las consecuencias negativas de ciertas tendencias reduccionistas. Tendencias mediante las que el pensamiento muchas veces ataja cuando acude a soluciones a priori y evita un trabajo creativo emergente.
ob6	Vivenciar los problemas de tamaño y escala de forma experimental y activa.

La gran virtud que presentan las dinámicas expuestas en estos artículos es que todas ellas potencian la vivencia del contenido que se pretende transmitir (Schön, 1988, pp. 5-6), vinculando un problema de diseño a un contenido teórico específico (Findeli, 1995, pp. 64-65). Sin embargo, en nuestro caso la aproximación a la teoría viene después de la experimentación del problema y no antes (ni tampoco a la vez como en: Gelernter, 1988, p. 5; Schön, 1988, p. 6, *Applied Science in Studio Education*). En ese sentido, en la dinámica aquí propuesta, se constató cómo las personas llegaban por sí mismas a enunciar los principios y los contenidos que se deseaba transmitir a partir de la vivencia que estaban teniendo de los mismos. Principios que interesaba ofrecer sin que en ningún momento se sintieran como una imposición, lo interesante fue más bien hacer que estos emergieran por sí mismos en la experiencia que las personas tenían de ellos.

Es por ello que determinadas dinámicas pueden ser útiles en procesos grupales, en aquellos procesos creativos en los que cada persona tiende a una concreción a priori, allí donde tendemos a tomar posturas prefijadas que dificultan el entendimiento mutuo y el surgimiento de aquello que está por venir más allá de todas y todos. Porque precisamente, cuando la situación se ve atenazada por un bloqueo, la mayor parte de las veces muy singular, una dinámica puede ofrecer la posibilidad de acometer la situación desde otro lugar, un lugar que permite a cada persona situarse y comprenderse en un espacio creativo nuevo.

De esta manera, muchas dinámicas pueden posibilitar un espacio de transición, una especie de *buffer* que actúa como colchón y permite una reflexión dilatada, una asimilación más propia. De tal modo que ciertas dinámicas permiten una cierta distensión de la crítica característica del Taller de Proyectos, ofrecen alternativas al 'abordaje directo', en definitiva, posibilitan un acceso menos tenso a la maduración que es necesaria en todo paso cualitativo y creativo. También en el anterior artículo constatamos cómo determinadas dinámicas creaban un margen para la asimilación de la crítica sin que por otra parte se atenuara el punto crítico que estaba en cuestión. (Así lo constatamos en dinámicas como '*Collageando el collage*' (Besa, 2021b, pp. 26-28), '*Evaluando Sei Zentzu*' (pp. 31-33), '*Reconstruyendo la rúbrica*' (pp. 24-26) y otras. Besa, 2021b)



Proyectar sintéticamente, comenzado por condicionantes limitados, conocidos e inmediatamente próximos en el primer ejercicio, que se incrementarán de forma progresiva durante el curso.	Crear proyectos fenomenológicamente superando concepciones formales/objetuales en favor de una intuición espacial/conceptual de los mismos.	Integrar crecientemente un mayor número de condicionantes, instando a la resolución de un problema funcional complejo, a la vez que se confina el proyecto a una sola planta.
Proyectar el ultra-tipo (futuro) como opción extrema que trata de superar el mero estereotipo. Memorar hasta evocar el arquetipo (pasado) como opción extrema que trata de superar el mero estereotipo.	Instrumentalizar la representación como herramienta metodológica, en este caso avanzando hacia una maqueta de trabajo que se condiciona para que sea homogénea y abstracta, posibilitando concebir el proyecto en su esencialidad espacial.	Colaborar con entidades sin ánimo de lucro que posibilitan una integración de valores transversales y una participación de la escuela en la sociedad.
Instrumentalizar la representación como herramienta metodológica, en este caso utilizamos la maqueta en sus posibilidades figurativas sin recurrir apenas al dibujo en el proceso imaginativo de la misma.	Liberar la mano alzada con el objetivo de poder producir y representar proyectos que pueden comunicarse de forma ágil sin lastrar el proceso creativo.	Extrapolar uno de los elementos constituyentes del proyecto, la experiencia, focalizándonos exclusivamente en él como estrategia metodológica para romper los límites con los que tendemos a abordar inicialmente los proyectos.
Expandir los límites del diseño de interior al exterior, trabajando la relación función/significado en relación a cuestiones básicas como son el recorrido, el acceso, la integración, escala, etc.	Ahondar en la conflictividad inherente a toda relación personal (uno mismo, compañeros, grupo, cliente), con la intención de sacudir presupuestos ideológicos pretendidamente ingenuos y profundizar en la posibilidad que surge a partir de dicho proceso.	Recrear y refundir los condicionantes inconscientes adquiridos a partir del contraste que ofrecen determinados referentes históricos reconocidos.
Interpretar las necesidades programáticas de un hipotético cliente, simulado éste mediante la interacción ineludible con el compañero/a de grupo, así como la integración inevitable de su propuesta programática.	Concebir proyectos en 3 dimensiones incrementando el visionado espacial de los mismos a través del trabajo combinado planta/sección/maqueta.	Asimilar los referentes históricos y críticos, Interpretando experiencialmente en el propio proyecto los conceptos disciplinarios relativos a la composición y la distribución.
Artículo #eindakoa# (lo que hemos hecho), en <i>EAR!</i> <a href="https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/13763/14670">https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/13763/14670</a>	Libro: Arquitecto, obra y método.  <a href="https://bibliotecadigital.cp67.com/library/publication/arquitecto-obra-y-proyecto">https://bibliotecadigital.cp67.com/library/publication/arquitecto-obra-y-proyecto</a>	Artículo: Fisac, una metodología proyectual, en <i>Espacio, tiempo y forma</i> . <a href="http://revistas.uned.es/index.php/ETFVII/article/view/1478">http://revistas.uned.es/index.php/ETFVII/article/view/1478</a>
Artículo Dynamics-aktion, en <i>EAR!</i> <a href="https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/17633/19761">https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/17633/19761</a>		Conferencia en el Artium <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZQYXm_dtbA">https://www.youtube.com/watch?v=ZQYXm_dtbA</a>
Artículo Dynamics-aktion II, en <i>i+diseño</i> <a href="https://doi.org/10.24310/ldiseno.2022.v17i.14549">https://doi.org/10.24310/ldiseno.2022.v17i.14549</a>		

Figura 2. Bingo-lecture, ejemplo de cartón de Bingo. Fuente: autor (2022).

Tabla 2. *Bingo-lecture*.

contexto	
Esta dinámica se realiza en una conferencia en la que se presenta el artículo ' <i>#eindakoa (lo que hemos hecho) (...)</i> ' del autor (Besa, 2019) que describe el planteamiento completo y los ejercicios de un curso de proyectos. En dicha conferencia también se presenta el libro recién publicado en ese momento por el autor (Besa, 2021a).	
procedimiento	
p1	En el momento inicial de la conferencia se reparten unas fichas que contienen los objetivos de los ejercicios descritos en el artículo que se va a explicar. Dichas fichas se maquetan con masas de color a tresbolillo simulando el típico cartón de un bingo.
p2	Dichos cartones se 'trampean'. Hay dos o tres cartones que contienen los objetivos de los ejercicios que se van a describir inicialmente y, por tanto, dichos cartones van a tener prioridad. El resto de cartones tienen otros objetivos que se enumerarán también en la charla, pero posteriormente. Los cartones se reparten de forma aleatoria según entra la gente en la sala.
p3	Al inicio de la conferencia se reservan 4 minutos para la lectura de las tablas de objetivos representadas en los cartones, lectura en silencio.
p4	En la ficha o cartón, cada objetivo de la tabla dispone de un espacio para completar el título del ejercicio. Durante la conferencia el autor va a describir los contenidos y objetivos de los ejercicios que está explicando en la charla. Los oyentes podrán ir apuntando sobre el cartón el título del ejercicio de los objetivos que el ponente va

	mencionando. Para facilitar el desarrollo de la dinámica, los títulos de los ejercicios se definen en la proyección de la conferencia.
p5	Los primeros en completar el cartón ‘cantan bingo’ y reciben como regalo un ejemplar del libro del autor.
materiales	
m1	Fichas-cartón ‘formato bingo’ con el listado de objetivos.
m2	Varios ejemplares del libro del autor.
m3	Rotulador o lápiz para marcar las fichas.
espacio	
e1	Lugar destinado a la conferencia.
temporalización	
5’	5 minutos iniciales para leer los objetivos del ‘cartón-bingo’.
2’	2 minutos para explicar la dinámica, a lo largo de la charla.
1’	1 minuto de interrupción de la charla ocasionado por los que van ‘cantando bingo’ a cada momento.
objetivos actividad	
ob1	Centrar la conferencia, crear un silencio inicial que propicie la lectura de los objetivos de los cartones y, a su vez, posibilite cierta interiorización personal al comienzo de la charla.
ob2	Transmitir los contenidos de una conferencia a partir de la profundidad y la conceptualización que posibilita un texto escrito, sin que por ello la conferencia tenga que ser leída y tenga que perder su espontaneidad comunicativa.
ob3	Apremiar a una concentración en los contenidos de la conferencia, incentivar la atención de los oyentes.
ob4	Promocionar el libro recién publicado por el autor.
ob5	Ofrecer al público un documento de recuerdo de la charla que prolongue su influencia más allá de la misma, a través de un panfleto creativo en el que, a la vez, se recogen los links y enlaces al material ya publicado por el autor.

En uno de los cursos de doctorado a los que asistí, el profesor tenía la costumbre de leer su libro. Mientras leíamos, proyectaba las imágenes del libro en una pantalla. Después, una vez leído un capítulo o un extracto, dábamos paso a un coloquio posterior en el que el profesor, a partir de las respuestas que daba a las cuestiones del alumnado, elaboraba un nuevo discurso.

Gran parte del alumnado era crítico con dicho profesor y hacía el comentario fácil: “para leer su libro no hace falta venir aquí y perder el tiempo”. A mí personalmente siempre me dolió esa actitud.

Hay muchas razones para ello, para empezar, ¿acaso leemos tanto desde que tenemos a nuestros compañeros los móviles y las redes desviándonos nuestra atención constantemente? Lo mismo que la gente va al gimnasio para forzarse a hacer ejercicio, ¿no sería este curso de doctorado algo así como un espacio para forzarse a leer? Pero algo más importante, ¿es lo mismo leer solo que acompañado, es el mismo ritmo, las mismas pausas? Desde luego que no, como tampoco es igual la elaboración posterior a la lectura que hace una persona sola, o el hecho de compartir las impresiones personales en un coloquio compartido posterior.

Pero además hay una cuestión importante. Yo siempre intuí que el profesor sabía acerca de la certeza y la agudeza que ostentaba dicho texto. Para empezar porque lo

había escrito él, pero, sobre todo, porque sabía lo mucho que le había costado. Y, en concreto, este profesor, sabía de lo difícil de escribir un texto que, mediante palabras, desvelara las cuestiones profundas acerca de los principios más intuitivos que motivan el surgimiento del hecho arquitectónico. Esta puede ser una de las razones del interés que muestran determinadas propuestas pedagógicas en profundizar en el trabajo de verbalización y argumentación (Tsow & Beamer, 1987; Yanik & Hewett, 2000, p. 60), frente a posturas que ensalzan la comunicación y el pensamiento visual (Brunon, 1971).

Es por ello que el profesor sabía de lo difícil de improvisar un contenido tan profundo y complejo en una clase oral convencional. Y, sobre todo, lo que tantas veces pasa a los conferenciantes: si nos fijamos, el inicio de la conferencia es un auténtico parto. Después la cosa suele fluir, pero el inicio, hasta que el público se centra y le ayuda a centrarse al conferenciante (algo cada vez menos común), y, sobre todo, hasta que el conferenciante se abre hueco en un discurso fluido, suelen ser momentos bastante tensos que, además y curiosamente, a no ser que a uno le haya tocado estar en el centro de dicha situación, es muy difícil hacerse del todo consciente de lo que se puede llegar a vivir en ella.

Por otra parte, las charlas que son exclusivamente leídas desde el principio hasta el final tampoco son una alternativa (Rivera de Rosales, 1994, p. 42). En el fondo las charlas leídas constituyen una elusión del problema a través de una distancia, la mayoría de las veces muy fría, entre el conferenciante y el público. Ni qué decir tiene que una charla en la que el conferenciante lee y el público no dispone del texto no es comparable con las clases de este profesor en las que todos disponíamos del libro.

De esta forma, tal y como he señalado, a través de esta lectura compartida éramos conducidos a un objetivo final. De hecho, en el caso de este profesor, puedo dar fe de que el coloquio y comentario posterior ya estaba centrado, ya estaba en pleno surco, venía enriquecido y, a su vez, aportaba cuestiones de tanto calado y profundidad como las señaladas en el mismo texto del que habíamos partido.

En el caso de la dinámica que aquí se presenta (*Bingo-lecture*), esta discusión, la cual puede pecar de ser relativamente narrativa, en realidad viene a explicar las metas señaladas más arriba en la tabla (ob1-4). Metas alcanzadas a través de una charla mixta. Una charla que, por un lado, cuenta con la profundidad del texto aportado en los cartones. Por otro, el contenido más descriptivo de la conferencia lo confía a una exposición distendida y jocosa que ayude a entablar vinculación con el público.

En un momento cultural en el que ponernos a leer en grupo se tacharía de ‘escolar’ y ‘carca’, la dinámica propone una alternativa moderna que, a pesar de su carga lúdica y alternativa (*bingo-lecture*), no pierde ni un ápice la seriedad y profundidad del contenido a transmitir.



Figura 3. Estructurando la experiencia estructural. Fuente: Asier Larunbe y alumnado del curso, citado al final del artículo (2020-2021).

Tabla 3: Estructurando la experiencia estructural.

contexto
Este ejercicio fue planteado por el autor en el curso 2005-2006 en la asignatura de construcción de PYDO (Proyectos y Dirección de Obras de Decoración). Se trata de un ejercicio retomado por Asier Larunbe en la misma asignatura, en los estudios de Grado de Diseño de Interiores.

procedimiento	
p1	<p>Se ofrece una lista de temas (sistemas estructurales) y edificios que el alumnado elegirá.</p> <p><b>Bóvedas y arcos</b>            Santa Sofía de Constantinopla (Estambul).            Cualquier catedral gótica o catedral de Vitoria-Gasteiz.            Escuela india de administración en Ahmenabad. Louis Kahn.            Museo Teshima. SANAA.</p> <p><b>Estructuras porticadas de hormigón y acero Unidireccionales y bidireccionales</b>            Galería nacional de Berlín. Mies van der Rohe.            Estructura “dom-ino”. Le Corbusier.</p> <p><b>Cerchas de madera tradicionales, y cercha de madera invertida, paralela a correas</b>            Santa Sabina (Roma).            Cubierta del salón de plenos ayuntamiento de Säynätsalo. Alvar Aalto.</p> <p><b>El triángulo y el arriostramiento</b>            City Tower. Torre de aparcamientos en Filadelfia. Louis Kahn.            Galería de arte británico de Yale. Luis Kahn.</p> <p><b>Cerchas metálicas y estructuras estéreas</b>            Gimnasio del Colegio Maravillas. Alejandro de la Sota.            Pabellón polideportivo en Pontevedra. Alejandro de la Sota.</p> <p><b>Edificios en altura</b>            BBVA en Madrid. Sáenz de Oiza.            Edificio Castelar en la Castellana. Rafael de la Hoz.            Torres gemelas. Minoru Yamasaki. Emery Roth.            Otras tipologías de edificios en altura.</p> <p><b>Desmaterialización estructural</b> (el problema del arriostramiento)            Park Cafe. Kazuyo Sejima.            Mediateca en Shangai. Toyo Ito.</p> <p><b>Láminas y membranas</b>            Frontón en Miranda de Arga. Luis Tena.            Frontón Recoletos. Eduardo Torroja.            Casa en el huerto de ciruelos. Kazuyo Sejima.</p>
p2	El docente suministrará una documentación básica de los edificios. El alumnado completará la información con su propia búsqueda.
p3	Durante las primeras semanas, en horario lectivo, el docente orientará con el alumnado el trabajo, por grupos.
p4	<p>El trabajo consistirá en:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Análisis formal y espacial del edificio. El alumnado deberá explicar e interpretar la definición del edificio asignado. Se podrá realizar de forma libre y creativa, mediante planos, fotografías, superposición de planos sobre fotografías, etc.</li> <li>2- Análisis estructural del edificio.            Definición constructiva de la estructura dibujada por el alumnado.           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esquemas de funcionamiento de la estructura.</li> <li>- Dibujo y definición de la estructura.</li> <li>- Detalles de estructura.</li> </ul> </li> <li>3- Recopilación de información de sistemas estructurales análogos. Otros ejemplos similares de la historia de la arquitectura. Otros ejemplos y edificios del mismo autor.</li> <li>4- Maqueta que ejemplifique el modo de trabajo de la estructura.</li> </ol>

	Se trata de una maqueta-esquema de la estructura. No se trata de realizar una maqueta realista del edificio, tampoco una maqueta de la estructura del edificio como tal. De una manera práctica e intuitiva, mediante la propia construcción de la maqueta, así como mediante su deformación, o incluso su destrucción, se trata de enfrentarnos a problemas de estabilidad fundamental como son los arriostramientos, los empotramientos, el concepto de esbeltez, el pandeo, la flexión, la tracción, etc. Por tanto, podrán ser una o varias maquetas. De una parte, un detalle, o la totalidad de la estructura a estudiar. Con variantes de funcionamiento o una solución definitiva.
p5	Posteriormente, se expondrán los trabajos realizados al resto de grupos.
materiales	
m1	Definición y documentación básica de los edificios aportada por el docente.
m2	Materiales gráficos variables según la orientación que toma cada grupo.
m3	Materiales físicos variables según la estrategia de la maqueta que adopta cada grupo.
espacio	
e1	El espacio será muy diverso: el aula, el taller, la propia vivienda o garaje, espacio exterior, etc. Según las necesidades de la maqueta a realizar.
temporalización	
1h	1 hora para explicar el enunciado del ejercicio y repartir los edificios, estimar las fechas de presentación, etc.
2s	2 semanas de trabajo por grupos.
1 s	1 semana para presentar los trabajos.
2h	2 horas de examen de los contenidos expuestos por los diferentes grupos.
objetivos actividad	
ob1	Vincular la comprensión de la configuración formal, espacial y estructural de la arquitectura.
ob2	Identificar los elementos estructurales básicos de un edificio así como concienciar al alumnado de Diseño de Interior acerca de la limitación en posibles actuaciones en el interior los mismos
ob3	Integrar de forma experiencial las configuraciones estructurales básicas en las que posteriormente intervendrá el diseñador de interiores (Kratzer, 1997, p. 34).
ob4	Familiarizarse, de una forma práctica y lúdica, con conceptos como estabilidad, rigidez, arriostramiento, resistencia, etc., cuestiones básicas y fundamentales también de cara a futuros diseños a otra escala más acorde a su titulación, como puede ser mobiliario, escaleras, compartimentos, etc.

Esta tabla no se trata de una dinámica como el resto, como se puede comprobar, se trata más propiamente del resumen del enunciado de un ejercicio. Se ha incluido aquí por el interés que creemos que suscita, por la implicación a que llevó al alumnado, así como los resultados obtenidos, lo sugerente de las maquetas y videos que realizó el alumnado.

También, se considera muy interesante la lista de ejemplos que se proporcionan en cuanto que dichos ejemplos constituyen hitos, logros alcanzados por sus autores, en lo que respecta a la comprensión y configuración estructural. Se trata pues de ejemplos singularísimos, de hecho, algunos de ellos llegan incluso a subvertir la tipología tradicional (Säynätsalo de Aalto, proyectos de Sejima, etc.). En nuestro caso, aún no hemos construido grandes modelos estructurales (como muestra el trabajo de Wetzel, 2012), pues, de hecho, nuestro alumnado no es estudiante de arquitectura, sino de diseño de interiores. Sin embargo, a pesar de que nuestros estudiantes se focalicen en el interior, sí que vinculamos las características específicas del espacio que estudiamos a

la comprensión de su organización y comportamiento estructural singular (dibujo 'the Room', Kahn, 1971).

Renunciamos así al aprendizaje a través de catálogo, soluciones tipo o, en su caso, definiciones desvinculadas de la configuración espacial y de la creación arquitectónica que necesariamente conlleva cada logro particular y único. Una vez más (Besa, 2021b:35) renunciamos al aprendizaje tipológico cerrado o acabado, descartamos lo que constituiría un aprendizaje prototipado, en favor de un aprendizaje singular y específico. Muy en relación con la conclusión de los estudios del profesor (Besa, 2015; Besa 2021a), los cuales han rehusado a construir una definición del método sistemática universal o reglada, en favor de intuiciones que buscan la creatividad genuina en el objeto arquitectónico más específico. Principios teóricos acerca de estas cuestiones las hemos encontrado también en: Bohigas, 1972, pp. 72,78; así como en Gelernter, 1988, pp. 51-52. Por su parte, manifestaciones en contra de una simplificación clasificatoria las encontramos en Bo Bardi (2014, pp. 142, 148, 154-156), así como afirmaciones a favor de una concepción holística de la creación arquitectónica (Bo Bardi, 2014, p. 110). Desde otra perspectiva, el aprendizaje de la unidad inalcanzable a partir de la manifestación particular se menciona también en Jaspers (2022, pp. 38-40).

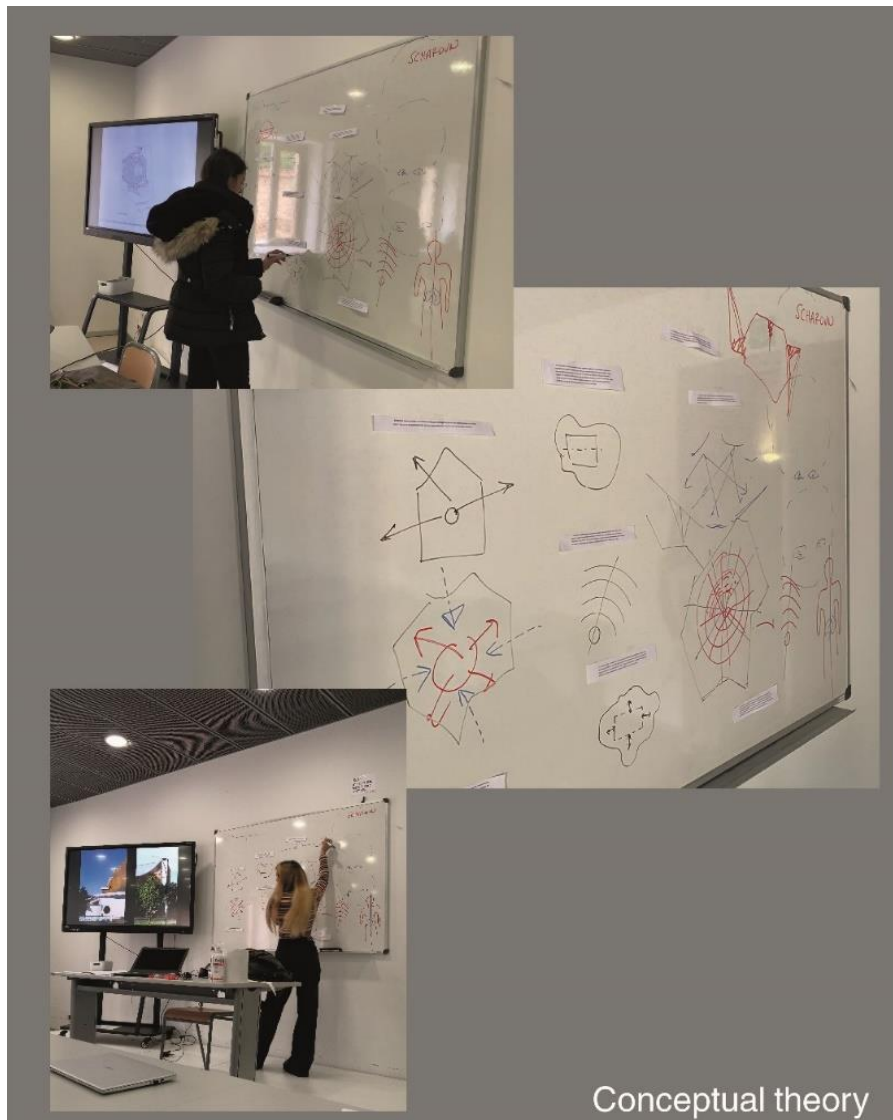


Figura 4. Conceptual theory. Fuente: autor, croquis realizados por el alumnado, fotografía de abajo a la izquierda realizada por Sofía Ibáñez (2021).

Tabla 4: *Conceptual theory*.

contexto	
Esta dinámica se realiza para apoyar y activar una explicación teórica convencional.	
procedimiento	
p1	Como se ha comentado, esta dinámica se utiliza para motivar y activar una charla o conferencia. La charla o teoría en cuestión se basa en un escrito o artículo previamente desarrollado.
p2	Se seleccionan algunas frases de dicho escrito que contengan gran carga conceptual.
p3	Se extraen y se copian en un nuevo documento que se imprime y se recorta en pedazos según las frases.
p4	Se reparten las frases, una o dos por alumno/a.
p5	Antes de la presentación teórica el alumnado lee las frases. Después, durante la presentación teórica, cada alumno/a debe detectar el momento en el que el profesor está aludiendo al contenido de las frases que le han tocado.
p6	En dicho momento, el alumno/a para la clase y lee la frase a la que estaba aludiendo el profesor.
p7	A la vez, sale a la pizarra y realiza un croquis conceptual y gráfico del contenido al que alude la frase.
p8	Los croquis quedan en la pizarra y las frases se van pegando con cello junto a los dibujos, generando un collage conceptual construido activamente por todas y todos.
materiales	
m1	Impresora y papel.
m2	Tijeras para recortar las frases.
m3	Cello.
m4	Pizarra o panel y herramientas para dibujar sobre el mismo.
espacio	
e1	Aula convencional con una pizarra grande.
temporalización	
2'	2 minutos para repartir las frases.
5'	5 minutos para que el alumnado lea las frases antes de la charla o conferencia.
1'	1 minuto por cada alumno/a para leer la frase y realizar el croquis conceptual.
objetivos actividad	
ob1	Centrar la clase, crear un silencio inicial que propicie la lectura de las frases y, a su vez, posibilite cierta interiorización personal al comienzo de la clase.
ob2	Apremiar una concentración en los contenidos de la clase, incentivar la atención de los oyentes.
ob3	Mediante la lectura previa de las frases, generar una expectativa frente al contenido que se va a explicar.
ob4	Potenciar la participación en una clase teórica que sería meramente pasiva en caso de no plantear una dinámica como esta.
ob5	Desarrollar la comprensión lectora y mejorar en la lectura en voz alta.
ob6	Experimentar los contenidos de la conferencia de forma activa y vivencial.
ob7	Sintetizar gráficamente a través de croquis conceptuales los contenidos de la conferencia, adquiriendo así una herramienta genuinamente proyectual, útil para el desarrollo de las ideas y los proyectos propios.
ob8	Conceptualizar gráficamente las ideas, establecer una conexión y traslación entre el lenguaje verbal y el lenguaje gráfico.
ob9	Participar en una dinámica y un evento que tiene como resultado un panel común creado por todas y todos.



En este caso la discusión puede recoger las mismas cuestiones señaladas en la dinámica ‘*Bingo-Lecture*’, relativas a la concentración inicial, al silencio, a la participación activa y a la transmisión en una clase oral de un contenido escrito sin que este pierda profundidad, etc.

Además, se unen las cuestiones relativas a la destreza para realizar una croquización y conceptualización gráfica, una capacidad muy necesaria a asimilar en cuanto constituye una herramienta genuinamente proyectual que la consideramos muy imprescindible (Fuentealba-Quilodrán et al., 2018, p. 228; Puebla Pons y Martínez López (2010); también en la primera parte de Montaner (2014); y en Bo Bardi (2014, p. 170); y en Torres (2019)) No en vano, el dibujo se comprendió como un elemento sustancial en la educación del diseño en la Bauhaus y en todas las escuelas que ésta influenció en América (Martínez de Guereñu, 2022, p. 99, 112 (fig. 17), 114, 122 (fig. 24)).

Por nuestra parte, realizamos esta dinámica orientando el dibujo hacia el análisis mediante diagramas sin que en este curso tengamos tiempo de ir más allá ni podamos acceder a la profunda crítica que existe sobre los mismos (Besa, 2021a, pp. 275-296; Aureli, 2005, pp. 8-9; Braham, 2000).

En el desarrollo de la dinámica, se discuten y se realizan los croquis ayudando al alumno o alumna que ha salido a la pizarra. Para aprender se considera fundamental comparar las diferentes formas en las que cada uno sintetizaría, en un croquis conceptual, las cuestiones a las que se está apuntando de manera teórica. Prolongamos la comparativa realizada en la dinámica ‘*Conceptual post-it*’ (Besa, 2022, pp. 112-114), ahora de forma pública entre todas y todos.



Figura 5. Exhibition gymkhana. Fuente: autor (2021).

Tabla 5: *Exhibition gymkhana*.

contexto	
Esta dinámica se realiza a principio de curso, a partir de la exposición de trabajos realizados el curso anterior, exposición pública en el claustro de la escuela.	
procedimiento	
p1	La exposición de trabajos del curso anterior contaba con una serie de leyendas. Dichas leyendas se colocaban a modo de cartel, perpendiculares al plano de la exposición, distinguiéndose así de los trabajos que se exponían.
p2	Antes de dismantelar la exposición del curso anterior el profesor retira los carteles y los parte en fragmentos.
p3	Con el alumnado del nuevo curso, se realizan grupos de manera aleatoria. (En ese caso, se hace una fila a partir de los dos últimos dígitos del DNI, la fila se divide en grupos de tres o cuatro personas)
p4	A cada grupo se le asignan una serie de fragmentos de las antiguas leyendas de la exposición. Cada grupo debe recorrer la exposición intentando adivinar a qué parte de la exposición le corresponde los fragmentos de leyenda que se le han asignado.
p5	A su vez, se reparten tacos de post-it pequeños, a cada grupo le corresponde un color. Utilizará dichos post-it para marcar como correctos los fragmentos de leyenda que han colocado los otros grupos. A los que no juzga como correctos no les colocará ningún post-it. Lógicamente, primero marcará los suyos como correctos, y después marcará los carteles que ha ido situando el resto de grupos.
p6	Una vez los grupos hacen el recorrido, cada grupo vuelve a los carteles que antes colocó para comprobar si el resto de grupos han validado su solución o no.
materiales	
m1	Exposición montada.
m2	Leyendas de la exposición desmontados y despedazados.
m3	Cello para fijar de nuevo los fragmentos de las leyendas despedazadas.
m4	Post-it pequeño de diferentes colores.
espacio	
e1	Lugar de la exposición, en nuestro caso, el claustro de la escuela.
temporalización	
2'	2 minutos para explicar la dinámica.
2'	2 minutos para formar los grupos y repartir los fragmentos de las leyendas.
20'	20 minutos para que cada grupo sitúe en la exposición los fragmentos de las leyendas que se le han asignado.
15'	15 minutos para chequear los fragmentos colocados por el resto de grupos.
10'	10 minutos para que cada grupo vea la evaluación que ha hecho el resto de sus compañeros/as y realice las correcciones oportunas.
10'	Diez minutos para realizar la corrección definitiva y comentar la dinámica.
objetivos actividad	
ob1	Asimilar de forma experiencial el recorrido que va a constituir la asignatura, llegar a hacernos con el planteamiento del curso completo mediante un juego.
ob2	Integrar las soluciones más significativas del curso anterior, adquirir criterio a partir de las mejores soluciones de la exposición.
ob3	Leer los enunciados de los ejercicios, los fragmentos de las memorias de la exposición, no sólo las que se le han asignado a propio grupo, también las que se les ha asignado al resto.
ob4	Juzgar el desinterés que he tenido con respecto a un material que lleva expuesto varios meses, pues es evidente que mediante la dinámica llego a percatarme del aliciente y la profundidad del contenido que tenían unos textos a los que no había prestado atención.
ob5	Cuestionar la falta de autonomía propia, pues ha sido necesario que el docente organizara una dinámica para yo adentrarme y dirigirme hacia un material que estaba expuesto en uno de los lugares más visibles de la escuela.

Los últimos objetivos de esta dinámica (ob4 y ob5) son la piedra de toque de la misma. Se trata de las cuestiones que se abordaron en el diálogo posterior con el alumnado, en el cual nos cuestionamos la falta de atención que habíamos tenido hacia la documentación expuesta, y llegamos a apuntar como una posible causa la saturación de información que vivimos en el mundo actual. Resulta evidente que el bombardeo mediático en el que nos vemos engullidos no nos permite pararnos, leer, reflexionar, ni mucho menos asimilar con profundidad cualquier contenido que ha estado al alcance de nosotros durante meses. Este desdén con respecto a los referentes previos, e incluso los referentes teóricos sustanciales, es una queja que ya aparece hace más de medio siglo cuando Lina Bo Bardi (2014, p. 114) señala que su alumnado ‘pende de un hilo’ debido al inmediatismo al que está sometido (texto original de 1957).

En nuestro caso, además, los trabajos que han estado expuestos desde el curso anterior constituyen un contenido que estaba inevitablemente relacionado con nuestro futuro más próximo (el curso siguiente), pero también, nuestro futuro profesional. Está claro que el alumnado de primer curso todavía no conoce del todo la orientación que van a tener los estudios elegidos. El hecho de acercarse a los trabajos del curso siguiente, a los trabajos de segundo curso o a los de los cursos superiores, puede ser un aliciente para continuar los estudios. O, en su caso, observar los trabajos de los cursos superiores puede ofrecer al alumnado una clarificación que le permite determinar si desea, o no desea, seguir con estos estudios.

Todo lo cual señala que la situación es más grave todavía, ya que el bombardeo mediático que se apuntaba, el inmediatismo visual que nos embauca con sus cantos de sirenas, no solamente hace que perdamos la posibilidad de pararnos, asimilar y profundizar, sino que además atenaza nuestra autonomía e iniciativa, anestesiando el interés y curiosidad que hiciera que nos orientáramos por nosotros mismos sin necesidad de que un profesor construya una dinámica que incentive, motive y dirija nuestro movimiento. La dinámica, así, desvela nuestra falta de autonomía. Pues a pesar de nuestra pretendida suficiencia y constante proclamación de independencia, se nos revela lo dependientes que somos del interés que las acciones de otro han despertado en nosotros/as y, por lo tanto, lo subordinados que quedamos a su interés y su intención, sea ésta cual fuere.

Quizás, la dinámica se podría haber diseñado con variaciones para acentuar esta cuestión. Por ejemplo, una vez retiradas las leyendas, se le podría haber pedido al alumnado que tratara de inventar con sus propias palabras el enunciado de los ejercicios definidos en dichas leyendas. La diferencia de sus conclusiones con los enunciados reales que tendría que colgar posteriormente, cuando se le asignaran los fragmentos de las leyendas, delataría con más intensidad el desdén con el que habíamos tratado a las explicaciones de un material que, por su parte, ofrecía gran interés plástico y visual.

Un paso más allá sería solicitar al alumnado que hiciera algo similar a lo largo de todos los trabajos expuestos en la escuela. Que pudiera etiquetar con post-it determinando a qué tipo de estudios y nivel aproximado corresponde cada zona de exposición, ampliando el cuestionamiento acerca del interés por estos y por otros estudios.

Algo más radical incluso, entre los fragmentos de leyendas de la antigua exposición que se entrega al alumnado, se podrían incluir textos ‘fake’, textos subversivos, controvertidos y provocativos, que señalaran cuestiones polémicas en la escuela, cuestiones que le llevaran a etiquetar algo comprometido y, así, dejar más en evidencia el ‘conductismo docilizante’ al que le ha llevado la dinámica, lo dependiente que ha quedado de las instrucciones del docente.

Todas estas ideas se ensayarán en los siguientes cursos con la intención de abordar estas cuestiones tan importantes. Por ahora, la dinámica se ha restringido a la primera parte descrita. Y, por lo tanto, en este curso estas últimas ideas y cuestiones se han tratado en un diálogo posterior a la dinámica, un diálogo que la mayor parte de las veces no es efectivo por ser meramente racional. Además, en muchos casos se trata de un diálogo al que le es muy difícil no teñirse de tonos moralizantes. En lo sucesivo se tratará de aplicar estas últimas ideas de forma experiencial, *performativa*, a partir de los acontecimientos que propicia la propia dinámica.



· 76

Figura 6. *Dynamiks-in-aktion*. Fuente: fotos extraídas del video realizado por la alumna de 2º de fotografía de IDarte, Elaia Chacartegui. (2021).

Tabla 6: *Dynamiks-in-aktion*.

contexto	
Esta dinámica se utiliza para explicar dinámicas del artículo ' <i>Dynamics-aktion</i> ' (Besa, 2021b), o cualquier dinámica de la serie de artículos con el mismo nombre, todo ello mediante la modalidad tipo taller.	
procedimiento	
p1	El autor toma las dinámicas que desea explicar. Sin embargo, separa las partes de las dinámicas relativas al contexto, procedimiento, materiales, espacio y temporalización; de las partes relativas a los objetivos y la discusión. Es decir, separa las partes más meramente descriptivas (A) de las partes más conceptuales (B). Es decir, en la dinámica 1 tendríamos la parte A y la B. En la dinámica 2 tendríamos la parte A' y la B'. En la dinámica 3 tendríamos la parte A'' y B''. Etc.
p2	Se imprimen las dinámicas a una cara, de tal forma que se pueden separar las partes descriptivas (A) de las partes conceptuales (B), es decir, se pueden separar las hojas y sus correspondientes contenidos.
p3	El autor cruza las dinámicas, toma las partes más descriptivas (A) de una dinámica con las más conceptuales de otra dinámica (B'). Realiza este cruce generando un grupo de 5 dinámicas, cruzándolas de tal forma que cada dinámica cuenta con la descripción de otra y ésta a su vez de otra, etc. Es decir, las partes A y B de las cinco dinámicas se agrupan así: A+B' / A'+B'' / A''+B''' / A''' + B'''' / A''''+B (también se pueden mezclar más, no es necesario cruzarlas únicamente de forma correlativa como en ese ejemplo)
p4	En la conferencia se forman grupos de 5 personas y a cada una de ellas se le ofrecen las hojas con las dinámicas de forma cruzada tal y como se está explicando (p3).
p5	Los y las participantes del grupo leen las dinámicas individualmente, la parte descriptiva (A) y la parte conceptual (B').
p6	Una vez leídas las dinámicas, cada persona debe contar al resto del grupo la parte descriptiva (A) que le ha tocado. Escuchando la descripción de los demás, cada persona debe detectar el momento en el que se relata la parte descriptiva que corresponde a la parte conceptual (B') que le ha tocado (en ese caso sería la A').
p7	A partir del diálogo, en cada grupo, según se va detectando a quién corresponde cada dinámica, cada persona conserva la parte conceptual (B') y recibe la parte descriptiva (A') que le corresponde a esa parte conceptual.
p8	Posteriormente, cada persona vuelve a leer individualmente la dinámica, ahora completa (A'+B').
p9	Se vuelve a comentar por grupos las dinámicas, describiendo ahora las partes más conceptuales (B'), los objetivos y la discusión que entraña cada dinámica.
p10	Después, se reagrupan a todos y todas las asistentes y, de forma común, se comentan los puntos y las cuestiones más críticas públicamente. A la vez se abre el turno de preguntas y debate.
materiales	
m1	Dinámicas impresas según se ha definido en el procedimiento.
espacio	
e1	Aula convencional o aula de conferencias en la que las sillas se pueden mover, o las personas se pueden mover formando grupos.
e2	Espacio que cuente con una acústica adecuada, una absorción acústica apropiada, para que los grupos puedan hablar y describir las dinámicas sin molestarse mutuamente.
temporalización	
5'	5 minutos para formar los grupos.

10'	10 minutos para explicar esta dinámica en la que el público va a participar. Se muestra también la estructura del artículo y se aprovecha para explicar la primera dinámica del primer artículo (Dynamics-aktion), 'reconstruyendo la rúbrica', muy similar a esta dinámica que se describe aquí, en la que va a participar el público.
15'	15 minutos para leer las hojas con las dinámicas cruzadas.
20'	20 minutos para compartir las dinámicas y que los grupos encuentren de qué forma se han cruzado las dinámicas y se vuelvan a asignar las partes más descriptivas (A, A', A"... ) a las personas que les corresponden.
10'	10 minutos de descanso.
15'	15 minutos para volver a leer las dinámicas individualmente.
20'	20' minutos para que cada persona explique al grupo los objetivos y la parte más conceptual (B) de la dinámica que le ha tocado.
40'	40 minutos para la explicación de los puntos más críticos y los comentarios y preguntas.
objetivos actividad	
ob1	Leer (algo muy caro de ver hoy en día).
ob2	Integrar personalmente y activamente los contenidos que se imparten en la conferencia, asimilando la mayor carga descriptiva del contenido de forma progresiva y previamente a la discusión común que se va a compartir entre todas y todos.
ob3	Potenciar el interés para participar en el debate acerca de los puntos más candentes que quedan reservados para la discusión final, una vez el público ha desbrozado a través de esta dinámica el contenido más somero de la conferencia.
ob4	Elevar al cuadrado el proceso de abstracción, pues en este caso éste viene exigido por partida doble: el público se ve forzado a una doble abstracción al tener que leer la parte conceptual de una dinámica de la que todavía no conoce su concreción más descriptiva, lo cual le ha forzado a una penetración del contenido mucho menos atenazada por prejuicios previos, una asimilación mucho más profunda, menos fijada a concreciones 'cosificantes' del contenido.
ob5	Relacionarse, escuchar, comprender y tratar de adivinar el contenido relativo a la dinámica que le ha correspondido a cada uno/una más allá de las diferentes formas de narrar que tienen los otros y otras, más allá de las particularidades en las que se ha podido fijar el compañero o compañera, las cuales siempre son diferentes, pues nadie va a resumir objetivamente la dinámica que le ha tocado describir.

Los dos últimos objetivos descritos en esta dinámica hacen ver que ésta no es una dinámica común, como pudiera parecer en una primera instancia. No se trata tan sólo de una dinámica que trata de movilizar a las personas, motivar, activar, interrelacionar. Eso desde luego que sí, pero además, esta dinámica fuerza a una gran elaboración, penetración y abstracción.

Para comenzar, tal y como señala la hermenéutica, de cara a interpretar cualquier texto o hecho, requeriré rehacer mis propias preconcepciones inevitables (Gallagher, 1992, pp. 58-65, 77). Así lo señala la siguiente cita:

“(...) “no puedo interpretar el significado de otro sin cambiar si quiera sea de modo mínimo mi propio sistema de significado.”” Texto de Berger y Kellner citado por Félix Angulo (2017, p. 292)

En el caso concreto que nos ocupa, el contenido del texto no es sencillo, es complejo, intrincado y tiene muchos referentes que el público seguramente no conoce. Además, el texto se encuentra fragmentado, lo cual va a llevar al lector/a a orientarse inevitablemente desde una visión muy particular. Es decir, debido a la dificultad y a la fragmentación del texto, la mayor parte de las personas se aproximarán al contenido mediante una comprensión sesgada y parcial.

El hecho de que esta primera aproximación al texto, la primera hermenéutica, se encuentre tan condicionada, hace que se acentúen y agudicen las dificultades por las que la cognición de cada uno/a tiende a aproximarse a la realidad. Es por ello que incluso la comprensión más audaz presentará particularidades inevitables.

Pero además, en nuestro caso, cada participante recibe estas particularidades desde la otra persona. Es decir, desde la visión parcial que le llega de la otra persona. Es a partir de dicha explicación parcial (A') desde donde cada uno/a debe intuir, abstraer, y adivinar el texto completo de una dinámica de la que sólo cuenta con una descripción y discusión más profunda y abstracta (B'). Una parte abstracta que tampoco habrá podido comprender totalmente en su primera lectura porque le faltaba la parte más descriptiva y concreta de la misma.

Es decir, redoblamos el proceso hermenéutico descrito más arriba, obligando a comprender a través de la comprensión de otra persona. De tal modo que, en nuestro caso, la hermenéutica que obliga a rehacer nuestras comprensiones para acercarnos al texto viene a su vez demandada de otra exigencia: una exigencia extra que nos obliga a desentrañar además el filtro por el que otra persona ha comprendido su texto. Como vemos, se trata de una alteridad hermenéutica a través de otra alteridad añadida extra.

Por lo tanto, nosotros no sólo elevamos al cuadrado el proceso de abstracción (como señala el ob. 4), diríamos más bien que lo elevamos al cubo, pues en el proceso de la dinámica requerimos tres procesos de abstracción:

- 1- Abstracción necesaria para la comprensión de un contenido, igual que en cualquier proceso hermenéutico normal.
- 2- Abstracción acerca de un contenido concreto que todavía no conozco y al que accedo a partir de la lectura de la parte más abstracta de la dinámica (B').
- 3- Des-abstracción o decodificación de la explicación elaborada por otra persona a partir de la lectura que ha realizado de la descripción más concreta de la dinámica (A').

Además, y como se puede comprobar, no sólo se trata de un proceso de abstracción al cubo, se trata sobre todo de un proceso de abstracción al cubo **inverso**, pues los tres puntos de abstracción señalados es necesario hacerlos al revés, desde el tercero al primero, invirtiendo y retrasando la aproximación más inmediata o directa con la que convencionalmente siempre nos acercamos a cualquier contenido.<sup>1</sup>

Solamente un breve comentario para terminar: en la realización de la dinámica las personas señalaban el gran esfuerzo intelectual que requería este proceso de abstracción 'al cubo inverso' que aquí se ha descrito. Uno se pregunta cuántos malentendidos se ahorrarían si se nos hubiera entrenado en procesos que requieren comprender a través de la aproximación que ha hecho el otro y la otra. Es verdad que estaríamos más capacitados para los diálogos y procesos de trabajo en grupos y en comunidades.

<sup>1</sup> En las fotos se muestra la primera vez que se desarrolló esta dinámica (festival IDaste 2022, ref: IDarte, 2 de febrero de 2022). En dicha puesta en escena de la dinámica no se invirtió el proceso de abstracción, tal y como se señala. Es decir, cada persona se apropiaba de la primera parte de las dinámicas, de la parte más descriptiva y concreta y entregaba la parte abstracta a la otra persona. En la siguiente performance de la dinámica se perfeccionó y se decidió hacer al revés, la persona se apropiaba de la parte abstracta y recogía después la parte descriptiva concreta, tratando de potenciar esta cuestión de la abstracción inversa a la que se ha aludido en esta discusión. Dicha versión inversa se *performó* en Bután, en junio de 2023 (ref: IDarte, 5 de marzo de 2024).

Sin embargo, los conflictos, que cada vez son más acuciantes en las relaciones grupales, no sólo son debidos a la falta de comprensión o empatía, pues como es sabido, aunque no tan abiertamente aceptado, las verdaderas diferencias surgen sobre todo a partir de rivalidades y sentimientos muy profundos. En relación a esta cuestión de la rivalidad a la que se apunta, señalar que es una cuestión tratada ya en otras dinámicas (*'Collageando el collage'*, Besa 2021b, pp. 26-28; parcialmente en Besa, 2022: *'Non rival exam'*, pp. 106-111; *'Reconstructing a family'*, pp. 114-116; *'Transparent critic'*, pp. 116-118). Sin embargo, se trata de una cuestión de muy difícil resolución, porque en el caso de la rivalidad no se trata tan sólo de entenderse a partir de diferentes pre-comprensiones, no se trata tan sólo de una cuestión de malentendidos, ni siquiera de tener la capacidad para entender al otro, sino que, sobre todo, en la cuestión de la rivalidad, se trata de que yo sea capaz de entenderme a mí mismo, algo que curiosamente es mucho más difícil todavía. Más que nada, porque ya no se trata tan sólo de una cuestión relacionada con la cognición y la abstracción, sino con la pura afectividad.

## 5. Discusión

Con la intención de no interrumpir el desarrollo del contenido, después de la descripción de cada una de las dinámicas se ha incluido su pertinente discusión.

## 6. Conclusiones

Como conclusión, se recogen a continuación algunos de los logros más relevantes que realizan una aportación a la pedagogía del Taller de Proyectos (nota: también se mencionan las dinámicas de los anteriores artículos, señaladas en cursiva):

Tabla 7: Dinámicas y su relación con la pedagogía de la asignatura de proyectos.

Nombre dinámica	Objetivo pedagógico proyectual
+Estructurando la exp. estructural	Experimentar vivencialmente los conceptos estructurales, vinculados con la configuración formal y espacial de la arquitectura y el espacio interior.
+Estructurando la exp. Estructural <i>+Evaluando a Koolhaas</i> <i>+Tectonic materials</i>	Vincular el conocimiento creativo a la singularidad específica. Acometer la concepción de nuestros proyectos desde un pensamiento singular, que huye del pensamiento genérico, de las soluciones de catálogo o soluciones tipo.
+Urban exploring <i>+Evaluando a Koolhaas</i>	Acceder al pensamiento intuitivo-sensible propio de la práctica proyectual, a partir de la experimentación de las contradicciones entre la teoría y la práctica. Romper nuestros esquemas y preconcepciones.
+Urban exploring <i>+Collageando el collage</i> <i>+Tear out</i> <i>+Evaluando Sei Zentzu</i>	Introducirse en el trabajo subjetivo y creativo; distinguiéndose de las claves objetivistas más inmediatas e imperantes. Adentrarse en la subjetividad interpretativa, diferente de la opinión relativista.
+Conceptual theory <i>+Conceptual Post- it</i> <i>+Tectonic materials</i>	Sintetizar y conceptualizar gráficamente las ideas.



+ <i>Tear out</i>	
+Conceptual theory +Bingo lecture + <i>Collageando el collage</i>	Acceder al pensamiento conceptual y profundo que subyace a todo hallazgo formal y visual.
+Dynamics-in-aktion + <i>No rival exam</i> + <i>Reconstructing a family</i>	Potenciar la capacidad de abstracción, escucha y empatía.
+Urban exploring + <i>Reconstructing a family</i>	Simular la relación que se genera con un hipotético cliente. Interpretar sus necesidades programáticas a través de una relación grupal condicionada por el ejercicio y la dinámica.
+Dynamics-in-aktion + <i>No rival exam</i> + <i>Reconstructing a family</i> + <i>Anteprojecting</i> + <i>Conceptual Post- it</i>	Adentrarnos en la dificultad del trabajo colaborativo en el diseño.
+Estructurando la exp. estructural + <i>Alter theory</i> + <i>Evaluando a Koolhaas</i>	Des-idolatrar los falsos mitos, derrocar a los diseñadores y arquitectos ‘estrella’ (en el caso de la dinámica recogida en este artículo, a base de romper las estructuras que ellos crearon; en los anteriores artículos, de manera más conceptual y profunda).
+Urban exploring + <i>Transparent critic</i> + <i>Evaluando Sei Zentzu</i> + <i>Tear out</i> + <i>Alter theory</i> + <i>Collageando el collage</i>	Distanciarse y liberarse del filtro emotivo-afectivo que condiciona la ideación de nuestros proyectos. Objetivar el exceso de subjetividad que se da en determinados momentos del proceso creativo.
+Urban exploring + <i>Evaluando a Koolhaas</i> + <i>Project XXX</i>	Enriquecer una fase investigadora inicial del proyecto con procesos que diversifican nuestra experiencia. Intensificar la experiencia de procesos divergentes (y convergentes) en el proceso de ideación del proyecto, exagerando la experiencia de fases dilatorias (y anticipadoras) de la solución final en dicho proceso.
+Conceptual theory + <i>Thinking hats</i>	Explicitar el método de diseño más allá de toda referencia histórica que también es necesaria en cualquier clase teórica. También, más allá de la mera crítica o ayuda que puede ofrecer el profesor al proyecto en un momento determinado.
+Conceptual theory + <i>Sprint-projecting</i> + <i>Transparent critic</i> + <i>No rival exam</i>	Agilizar la mano alzada, intensificar la capacidad de síntesis de nuestros croquis, potenciar su capacidad comunicativa.

Fuente: Autor del artículo.

Pero además, se recogen a continuación otras cuestiones sobre las que se ha incidido, en este caso cuestiones relativas a la educación de cualquier disciplina:

Tabla 8: Dinámicas y su relación con la pedagogía en general.

Nombre dinámica	Objetivo pedagógico general
+Dynamics-in-aktion + <i>Reconstructing a family</i> + <i>Collageando el collage</i> + <i>Alter theory</i>	<b>aprendizaje ‘especular’</b> , llegar a la experiencia de lo que tengo que aprender a través de los otros.
+Urban exploring +Dynamiks-in-aktion + <i>Evaluando Sei Zentzu</i> + <i>Collageando el collage</i> + <i>Project XXX</i>	<b>aprendizaje ‘dilatado’</b> , asimilar indirectamente lo que de primeras y directamente nunca hubiera podido.
Todas las dinámicas	<b>aprendizaje ‘inconsciente’</b> , integrar cuestiones críticas a través de la vivencia que estoy experimentado.
+dynamics-in-aktion + <i>Anteprojecting</i> + <i>No rival exam</i> + <i>Conceptual Post- it</i> + <i>Reconstructing a family</i>	<b>aprendizaje ‘colaborativo’</b> , adquirir destrezas a través de la interacción y la acción conjunta.
+Gymkhana, en su versión más heavy no aplicada + <i>Evaluando la evaluación</i>	<b>aprendizaje ‘confesor’</b> , que me lleva a admitir lo que por mí mismo no confesaría.
+Gymkhana, en su versión más heavy no aplicada + <i>No rival exam</i> + <i>Transparent critic</i>	<b>aprendizaje ‘provocador’</b> , que me cuestiona y me lleva a encenderme en una motivación que no tenía.
+Dynamics-in-aktion	<b>aprendizaje dilatado de ‘abstracción invertida’</b> , que asimila el contenido desde una abstracción que no permite concretar u objetivar directamente los conceptos.
Todas las dinámicas	<b>aprendizaje participativo y activo</b>
+Bingo-lecture +Conceptual-theory	<b>aprendizaje interiorizador y silencioso</b> , que hace espacio a un silencio contracultural.
+Dynamics-in-aktion + <i>Reconstructing a family</i> + <i>Alter theory</i> + <i>No rival exam</i> + <i>Reconstruyendo la rúbrica</i>	<b>aprendizaje social y humanizador</b> , que ahonda en los estratos profundos de la persona.
+Bingo-lecture	<b>aprendizaje conceptual a través de la palabra</b> , que

+Conceptual-theory +Gymkhana +Dynamiks-in-aktion +Thinking hats +Alter theory +Reconstruyendo la rúbrica	profundiza en la lectura, así como en la comunicación oral y escrita (Tsow & Beamer, 1987; Yanik & Hewett, 2000, p. 60).
+Conceptual theory +Conceptual Post- it +No rival exam +Tear out	<b>aprendizaje conceptual visual</b> , que potencia la comunicación gráfica de los conceptos (Brunon, 1971) (Bo Bardi, 2014, p. 170).

Fuente: Autor del artículo.

Como se puede observar, bien sea en cuestiones específicas del Taller de Proyectos, como también en cuestiones relativas a la educación general, estas dinámicas ofrecen la posibilidad de una gran activación de los contenidos, una vinculación teórico-práctica Norberg-Schulz (2001, p. 140, texto original de 1967), y, más allá incluso, una *'performatividad'* que, como señala Oxman (1986, p. 22), vincula el conocimiento y teoría (*competence*) a la experiencia (*performance*). Sin embargo, y atendiendo al carácter de muchas de las dinámicas, en nuestro caso, cuando apelamos a la *performatividad*, no sólo nos referimos a un tipo de **experiencia aplicativa, sino sobre todo a una experiencia vivencial**.

De este modo, y, preguntándonos más allá, ya en la introducción, así como en la discusión de la última dinámica, *Dynamics-in-aktion*, y también en la alternativa más heavy de la *Gymkhana*, ha aparecido de soslayo una cuestión fundamental: Es evidente que estas dinámicas pueden jugar y establecer distintos modos de transmitir el conocimiento, pero ¿hasta qué punto son capaces de incidir en cuestiones relacionales, psico-emocionales y afectivas?

Se trata de una pregunta que puede sorprender al lector, pero es evidente que el aprendizaje nunca es neutral (Dutton, 1987, p. 17), y que la rivalidad y competitividad es un factor constituyente en el aula, máxime en la de proyectos (Ibid., p. 18). No sólo eso, el verdadero conocimiento no concierne exclusivamente a cuestiones cognitivas o conceptuales, también requiere la motivación (Cropley & Urban, 2000, tabla 2 y tabla 3), y siempre incide en cuestiones relativas a la gestión de la frustración. Por lo tanto, se basa también en el sentimiento y la emoción, e incluso en el deseo y la voluntad (Marcos, 2022, pp. 5-6). No en vano, Martínez Santa-María nos habla, breve pero vehementemente, acerca de la lucha contra la indiferencia (2019, p. 39).

Es decir, cuando señalamos la cuestión psico-afectiva en el ámbito de la pedagogía, no sólo nos referimos meramente a una voluntad interesada por aprender, sino que apelamos incluso a las posibilidades de la educación para llegar a incidir en la determinación por construir el propio horizonte de sentido (Costa, 2018, p. 69).

En nuestro caso, si, como nos dice Schön (1984, p. 2), la asignatura de proyectos supone trabajar con lo indeterminado y gestionar la incertidumbre, ¿cómo motivar y potenciar la actividad autónoma en una disciplina que, más que de las indicaciones del profesor/a, debería depender sobre todo de la voluntad del alumno/a?

Y es que la motivación, la voluntad, el emprendimiento, la autonomía, etc. empiezan a ser los aspectos más difíciles de trabajar en estos momentos, más allá de cuestiones

acerca de la relación práctica-teoría, o cuestiones relativas a la asimilación cognitivo-conceptual a los que tanto se ha dedicado la investigación pedagógica. Ya sólo en las citas recogidas en esta conclusión se hace patente la diferencia que existe del objeto de interés de la investigación educativa de los últimos tiempos con respecto a décadas anteriores:

Norberg-Schulz, 1967: vinculación entre la teoría y la práctica.

Oxman, 1986: conocimiento y teoría, (competence & performance).

Dutton, 1987: no neutralidad, importancia de la rivalidad y el poder, el currículo oculto.

Cropley & Urban, 2000: motivación.

Marcos, 2022: el sentimiento y la emoción, el deseo y la voluntad.

Costa, 2018: creación del propio horizonte de sentido

En ese sentido, si atendemos al foco de interés investigador en los últimos tiempos, no podemos menos que mencionar una de las cuestiones que más ha incidido en la investigación de la educación, la última pandemia Covid. La cual ha hecho centrarse al ámbito investigador e interdisciplinario en las metodologías de enseñanza online (no hay más que echar un vistazo a los *call for papers* de los últimos años, 2020-2023, para comprobar dicho hecho). Sin embargo, constatando las situaciones que día a día vivimos en el aula, creemos que el diálogo debería superar las cuestiones online y centrarse seriamente en la educación post-Covid.

En ese sentido, tal y como señala David Cerdá en uno de sus Tweets más leídos:

“Como profesor de grado que recibo a alumnos recién salidos del bachillerato: no hay perdón para la devastación que hemos permitido en nuestra educación secundaria.” [Tweet]. Twitter. (Cerdá, 2022, 15 de febrero)

Personalmente, el problema no lo achacaría exclusivamente a la educación secundaria, ni siquiera a gran parte de las decisiones educativas tomadas durante la pandemia Covid, aunque estas últimas hayan supuesto en gran parte la puntilla que ha rematado la situación. Más bien la cuestión es tremendamente grave y de calado social muy profundo. Una situación que además tiene visos de ir acelerándose exponencialmente.

No pretendo ser indiscreto relatando las situaciones vividas en los últimos años, ni deseo tampoco ahondar en las cuestiones más negativas vividas hasta el momento. Más bien, mi intención es concluir este artículo abriendo el trabajo realizado a uno de los aspectos más perspicaces sobre los que han apuntado las diferentes dinámicas: su posible incidencia psico-afectiva y motivacional. Lo cual, de cara al futuro más inminente, nos lleva (me lleva) a ahondar en la creación de unos procesos y dinámicas que, **más aún**, y, siempre que sea posible, potencien la decisión, la voluntad y la libertad personal, sin que por ello se mengue la exigencia y el rigor evaluativo.

“ (... Albers) señalaba cómo “el desarrollo de la voluntad (era) la preocupación primera y última. En definitiva, hacer algo –aunque pueda resultar un fracaso– educativamente cuenta más que el mero hecho de saber algo... En Black Mountain College, los estudios de arte son, en primer lugar, una forma de educación general y, en segundo lugar, una base para el posterior trabajo artístico individual y especializado.” (Martínez de Guereñu, 2022, p. 99)

## Agradecimientos y financiación

El artículo se ha realizado sin financiación ninguna, pues se ha llevado a cabo mediante recursos propios del autor. A continuación, se incluye un agradecimiento a las personas que han participado en las dinámicas.

Los trabajos mostrados en este artículo han sido realizados por el alumnado que ha tomado parte en las dinámicas de la asignatura de proyectos I y II del curso 2020-2021 y 2021-2022:

Naiara Armentia, Naia Campesino, Clara Gibaja, Maialen Muñoa, Ane Rayo, Amaiur Sáez de Eguilaz, Josune Santiago, Nerea Sanz, Amaia Subinas, Eire Vila, Katalin Ortiz, Ane Anton, Ainare Azconizaga, Maiane Eguiluz, Marta Escudero, Paula Fernández, Maitane Fernández del Moral, Delia Gómez, Aitana Manzano, Patricia Marquinez, Anne Miranda, Gaizka Perez de Carrasco, Nahia Pombar, Sara Rodríguez, Yuqian Shi, Emilia Tit, Garazi Zúñiga. Naiara Barquin, Jennifer Caballero, Idoia Cascante, Irune Cia, Marta Echarte, Maialen González, Eider Guembe, Sofía Ibáñez, Abi Matute, Raquel Peñaranda, Lorena Sánchez, Unai Santa Cruz, Ane Rayo, Uxue Aldama, Irati Arrien, June Beitia, Naia Crespo, Maite Etxalar, Maddi Gallastegi, Maddi Goikoetxea, Ainhoa González, Lorea Martínez de Goñi, Mirey Neto, Nerea Olasagasti, Euken Pérez, Nekane Pérez, Mainer Pérez, Ane Urcelay, Paula Villoslada.

En la dinámica ‘Dynamics-in-aktion’ realizada en IDarte 2022 participaron las siguientes personas:

Iñigo Albisua, Junkal Amores, Josu Ayerbe, Aitziber Fernández, Txema Goiri, Estibaliz Iriarte, Iker Leizaola, Jon Molina, Juan José Pariente, Nerea Ugartetxea.

## Referencias

Angulo, J.F. (2017). La interpretación como diálogo y la doble hermenéutica. En Redon, S. & Angulo, J.F. (2017). *Investigación cualitativa en educación* (pp. 279-300). Miño y Dávila editores.

Aureli, P. V. (2005). After Diagrams. *Log*, 6, 5-9.

AA School of Architecture. (25 de octubre de 2005). *Pier Vittorio Aureli – After the Diagram*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Agu73jEwMhw&t=3633s>

Besa, E. (2019). #eindakoa# (lo que hemos hecho) Un MÉTODO pedagógico del MÉTODO de Proyectos de Diseño de Interior. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 33-63. <https://doi.org/10.7203/eari.10.13763>

More recent version published in English: Besa, E. (2022a). #eindakoa (what we have done): A Pedagogical Method of Interior Design Studio Method. *Journal of Design Studio*, 4 (2), 179-202. <https://doi.org/10.46474/jds.1207503>

La explicación del artículo se puede encontrar en el siguiente video: Besa, E. [IDarte\_Euskadi] (7 de marzo de 2022). *IDaste 2022 - Eneko Besa* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=8\\_yNmN9qRQQ&t=3320s](https://www.youtube.com/watch?v=8_yNmN9qRQQ&t=3320s)

Besa, E. (2021a). Arquitecto, obra y método: Kazuyo Sejima, Frank O. Gehry, Álvaro Siza, Rem Koolhaas, Peter Zumthor. *Diseño Editorial*.

El libro tiene su origen y mejora el texto de la siguiente tesis doctoral: Besa, E. (2015a). *Arquitecto, obra y método. Análisis comparado de diferentes estrategias metodológicas singulares de la creación arquitectónica contemporánea*. Tesis Doctoral, ETSAM UPM.

Index and conclusion published in English in: Besa, E. (2017). Architect, work and method. En IDA: Advanced Doctoral Research in Architecture (1º. 2017. Sevilla) (1157-1179). Universidad de Sevilla.

La presentación del libro se puede encontrar en este vídeo: Besa, E. [IDarte\_Euskadi] (28 de noviembre de 2022). *ENEKO BESA OBRA ETA METODOA /// OBRA Y MÉTODO* [Video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=32Jm74aD7m4&t=4402s>

Besa, E. (2021b). dynamics-aktion. Propuesta de dinámicas pedagógicas, útiles en el Taller de Proyectos de diseño y más allá. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 12, 23-42. <https://doi.org/10.7203/eari.12.17633>

Fully published in English: Besa, E. (2022). DYNAMICS-AKTION- PEDAGOGICAL DYNAMICS PROPOSAL, USEFUL FOR DESIGN STUDIO TEACHING AND BEYOND. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 3(1), 349-377.

<https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v3.i1.2022.118>

Algunas de las dinámicas del artículo se explican en el video de la presentación de 28 de noviembre de 2022 mencionada más arriba, a partir del minuto 45.

Besa, E. (2022). Dynamics-aktion II: Propuesta de dinámicas pedagógicas, útiles en el taller de proyectos de diseño y más allá. *i+Diseño. Revista Científico-Académica Internacional De Innovación, Investigación Y Desarrollo En Diseño*, 17, 103-130.

<https://doi.org/10.24310/Idiseno.2022.v17i.14549>

Bo Bardi, L. & Veikos, C. (ed) (2014). *The Theory of Architectural Practice*. (Veikos, C. trans.) Routledge. Original text published in Portuguese in 1957.

Bohigas, O. (1972). *Proceso y erótica del diseño*. La Gaya Ciencia.

Braham, W. (2000). After Typology: The Suffering of Diagrams. *Architectural Design, "Contemporary Processes in Architecture"* 70 (3), 9-11.

Brindley, T. & Doidge, C. & Willmott, R. (2000). Introducing alternative formats for the project review. In: Nicol, D. & Pilling, S. (Eds.). (2000). *Changing Architectural Education. Towards a New Professionalism* (91-97). Spon Press.

Brunon, J. (1971). "Group Dynamics and Visual Thinking". *Journal of Architectural Education*, 25 (3), 53-55. <https://doi.org/10.2307/1423837>

Cerdá, D. [@davidcerdag]. (2022,15 de febrero) Como profesor de grado que recibo a alumnos recién salidos del bachillerato: no hay perón para la devastación que hemos permitido en nuestra educación secundaria. [Tweet]. Twitter.

<https://twitter.com/davidcerdag/status/1493485938126864384?lang=es>

Cropley, A. J., & Urban, K. K. (2000). Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent* (485-498), Pergamon.

<https://doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50034-6>

Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. (J.M. Cabiedas Tejero, Trad.) Ediciones sígueme. (Obra original publicada en 2015)

Curry, T. M. (2017). Form Follows Feeling: The Acquisition of Design Expertise and the Function of Aesthesis in the Design Process. A + BE | Architecture and the Built Environment. <https://doi.org/10.7480/abe.2017.6.1802>

Curry, T. M. (2014). A theoretical basis for recommending the use of design methodologies as teaching strategies in the design studio. *Design Studies*, 35(6), 632-646. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2014.04.003>

- Dutton, T.A. (1987). Design and Studio Pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.1080/10464883.1987.10758461>
- Findeli, A. (1995). Design History and Design Studies: Methodological, Epistemological and Pedagogical Inquiry. *Design Issues*, 11 (1), 43-65. <https://www.jstor.org/stable/1511615>
- Fuentealba-Quilodrán, J., Goycoolea-Prado, R. & Martín-Sevilla, J.J. (2018). *Aprendiendo a proyectar mediante el análisis de las decisiones de proyecto*. JIDA'18. Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura Zaragoza, EINA-UNIZAR. <https://doi.org/10.5821/jida.2018.5471>
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutis and Education*. State University of New York Press.
- Gelernter, M. (1988). "Reconciling Lectures and Studios". *Journal of Architectural Education*, 41 (2), 46-50. <https://doi.org/10.1080/10464883.1988.10758475>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. (M. Malo, Trad.) Capitán Swing Libros. (Obra original publicada en 1994)
- IDarte, Escuela de Arte y Superior de Diseño Pública de Euskadi (2 de febrero de 2022). *Taller de metodologías pedagógicas en IDarte*.
- IDarte, Escuela de Arte y Superior de Diseño Pública de Euskadi (5 de marzo de 2024). *Academic Exchange at Royal Thimphu College (RTC) University in Bhutan*.
- Jaspers, K. (2022). *La idea de la universidad* (Sánchez-Mingallón, S. & Marín García, S., Trad.). EUNSA. (Obra original publicada en 1946)
- Kahn, L.I. (1971). "The Room, the Street and Human Agreement" Text of AIA Gold Medal acceptance speech, Detroit, June 24, 1971. *AIA Journal* 56, (3), 33-34.
- Kwinter, S. (2008). A Discourse on Method. (For the Proper Conduct of Reason and the Search for Efficacy in Design). In: Geiser, R. (ed.) (2008). *Explorations in architecture. Teaching, Design, Research* (34-47). Birkhäuser.
- Kratzer, D. (1997). The Practical as Instrument for Technological Imagination. *Journal of Architectural Education*, 51(1), 32-36. <https://doi.org/10.1080/10464883.1997.10734744>
- Latour, B. & Yaneva, A. (2008). "Give me a gun and I will make all buildings move" an ant's view of architecture. In: Geiser, R. (ed.) (2008). *Explorations in architecture. Teaching, Design, Research* (pp. 80-89). Birkhäuser.
- Luque, J. (ed) (1998). *Pensamiento urbano y construcción de la ciudad. Documentación para el curso electivo interfacultativo*. Departamentos de urbanismo, historia y filosofía. ETSAUN. Universidad de Navarra.
- Marcos, J.M. (2022). *La estructura fenomenológica de la afectividad en Husserl*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Martínez de Guereño, L. (2022). *Bauhäusler en América. Presencias e influencias de una idea*. En Prieto, E & Guerrero, S. (eds.) (2022). *Pedagogías Bauhaus* (85-127). Departamento de composición arquitectónica, ETSAM. Ediciones asimétricas.
- Martínez Santa-María, L. (2019). *Indeterminación ante la enseñanza de la arquitectura*. conarquitectura ediciones.
- Montaner, J.M. (2014). Del diagrama a las experiencias, hacia una arquitectura de la acción. Gustavo Gili.

- Nicol, D. & Pilling, S. (2000). Architectural education and the profession. Preparing for the future. In Nicol, D. & Pilling, S. (Eds.). (2000). *Changing Architectural Education. Towards a New Professionalism* (1-21). Spon Press.
- Norberg-Schulz, C. (2001). *Intenciones en arquitectura*. (J. Sainz Avia & F. González Fernández, Trad.). Gustavo Gili. (Obra original publicada en 1967)
- Oxman, R. (1986). Towards a New Pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 39(4), 22-28. <https://doi.org/10.2307/1424792>
- Puebla Pons, J. y Martínez López, V. M. (2010). El diagrama como estrategia del proyecto arquitectónico contemporáneo. *EGA Expresión Gráfica Arquitectónica*, 15(16), 96-105. <https://doi.org/10.4995/ega.2010.1016>
- Rivera de Rosales, J. (1994). Cuestiones metodológicas en la investigación filosófica. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* 11, 9-52. <https://doi.org/10.5209/ASHF.5896>
- Schön, D.A. (1984). The architectural Studio as an Exemplar of Education for Reflection-in-Action. *Journal of Architectural Education*, 38(1), 2-9. <https://doi.org/10.1080/10464883.1984.10758345>
- Schön, D. (1988). Toward a Marriage of Artistry & Applied Science in the Architectural Design Studio. *Journal of Architectural Education*, 41(4), 4-10. <https://doi.org/10.2307/1425007>
- Torres, F. (2019). Dibujar para entender: la comprensión manual del espacio. En Calatrava, J. & Del Cid, A. (eds.). (2019). *Docencia e investigación en ARQUITECTURA. Diez reflexiones desde el área de composición* (217-234). eug, Editorial Universidad de Granada.
- Tsow, D. & Beamer, L. (1987). "Verbalization and Visualization: A Need in Architecture Education." *Journal of Architectural Education*, 40(2), 80-81. <https://doi.org/10.1080/10464883.1987.10758445>
- Wetzel, C. (2012). Integrating Structures and Design in the First-Year Studio. *Journal of Architectural Education*, 66 (1), 107-114. <https://doi.org/10.1080/10464883.2012.715980>
- Wilkin, M. (2000). Reviewing the review. An account of a research investigation of the 'crit'. In: Nicol, D. & Pilling, S. (Eds.). (2000). *Changing Architectural Education. Towards a New Professionalism* (85-90). Spon Press.
- Yanik, J. & Hewett, B. (2000). An Argument for *Argument* in Architectural Education. *Journal of Architectural Education*, 54 (1), 60-63. <https://doi.org/10.1162/104648800564752>



# Fisic-Arte: una propuesta interdisciplinar de creación de material en Educación Artística y Educación Física

Fisic-Arte: uma proposta interdisciplinar de criação de materiais em Educação Artística e Educação Física | Fisic-Arte: an interdisciplinary proposal for creating material in Art Education and Physical Education

MARIO BORRUECO SÁNCHEZ · [marborsan3@alum.us.es](mailto:marborsan3@alum.us.es)  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0009-0004-2314-0388>

Recibido · Recebido · Received: 03/10/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 22/12/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.05>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.  
Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

**Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:** Borrueco-Sánchez, M. (2024). Fisic-Arte: una propuesta interdisciplinar de creación de material en Educación Artística y Educación Física. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 11, 89-105. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.05>

## Resumen:

En la presente propuesta de material innovador partimos de la falta de motivación del alumnado en Educación Artística y Física, que conlleva una falta de interés por el aprendizaje de estas asignaturas y la elaboración de prejuicios en torno a ellas. Por ello, se pretende mejorar la motivación del alumnado gracias al uso del modelo de autoconstrucción de materiales, creando recursos de manera interdisciplinar en las áreas de Educación Artística y Educación Física, fomentando así la implicación del alumnado en ellas. Se ha realizado un libro en soporte electrónico donde se trabaja el modelo planteado, mediante metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, en distintas sesiones de ambas asignaturas, compuesto por actividades motivadoras, lúdicas y adaptadas al alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, en las que se desarrolla la creatividad, el aumento de motivación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el cuidado del medioambiente. Llegamos a la conclusión de que la implementación de este modelo de construcción de materiales con elementos reciclados aumenta el compromiso del alumnado con las asignaturas, su motivación por aprender, el cuidado del planeta y de nuestro entorno más cercano.

## Palabras clave:

Autoconstrucción de Materiales. Recursos. Educación Artística. Educación Física. Motivación. Creatividad.

## Resumo:

Nesta proposta de material inovador partimos da desmotivação dos alunos da Educação Artística e Física, o que acarreta o desinteresse em aprender essas disciplinas e o desenvolvimento de preconceitos em torno delas. Por esta razão, pretende-se melhorar a motivação dos alunos graças à utilização do modelo de autoconstrução de materiais, criando recursos de forma interdisciplinar nas áreas da Educação Artística e da Educação Física, promovendo assim o envolvimento dos estudantes neles. Foi elaborado um livro em formato eletrônico onde se trabalha o modelo proposto, através de metodologias ativas como a aprendizagem cooperativa, em diferentes sessões de ambas as disciplinas, composto por atividades motivadoras, lúdicas e adaptadas aos alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico, em onde a criatividade é desenvolvida, a motivação é aumentada e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para o cuidado do meio ambiente são desenvolvidos. Concluimos que a implementação deste modelo de construção de materiais com elementos reciclados aumenta o comprometimento dos alunos com as disciplinas, a sua motivação para aprender e o cuidado com o planeta e com o meio ambiente mais próximo.

## Palavras-chave:

Autoconstrução de Materiais. Recursos. Educação Artística. Educação Física. Motivação. Criatividade.

## Abstract:

In this proposal for innovative material we start from the lack of motivation of students in Art and Physical Education, which entails a lack of interest in learning these subjects and the development of prejudices around them. For this reason, the aim is to improve the motivation of the students thanks to the use of the model of self-construction of materials, creating resources in an interdisciplinary manner in the areas of Art Education and Physical Education, thus promoting the involvement of the students in them. A book has been made in electronic format where the proposed model is worked on, through active methodologies such as cooperative learning, in different sessions of both subjects, composed of motivating, recreational activities and adapted to students in the third cycle of Primary Education, in which Creativity is developed, motivation is increased, and the Sustainable Development Goals for caring for the environment are developed. We conclude that the implementation of this model of construction of materials with recycled elements increases the students' commitment to the subjects, their motivation to learn, and care for the planet and our closest environment.

## Keywords:

Self-construction of Materials. Resources. Art Education. Physical Education. Motivation. Creativity.

...

## 1. Introducción

La motivación es un factor que se puede caracterizar como decisivo y que cobra gran importancia en la educación actual y en la sociedad contemporánea en la que vivimos. Por ello el fenómeno de la desmotivación y falta de interés del estudiantado en el nivel de Educación Primaria se considera como una problemática importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A esto Messing (2009) lo denominó como “apatía”, y suele ser más frecuentes en áreas como la de educación artística. Una manera de ofrecer respuesta a los motivos por lo que esto ocurre, se refleja en un estudio de Urbano (2015) donde se plantea por qué el alumnado considera el área de educación artística como una pérdida de tiempo o como una asignatura donde solo se hacen manualidades. Se llegó a la conclusión de que esto se debía a que los docentes no impartían esta disciplina con vocación y además no eran licenciados en artes. Por consecuencia, la falta de originalidad también causa esa desmotivación en el alumnado hacia la propia área de artística.

Esta desmotivación viene dada a su vez con los prejuicios que se tienen sobre las artes, sumándole unos pensamientos tradicionales como, por ejemplo, que, en esta última, solo se realizan pinturas y manualidades (Marín-Viadel, 2003), cuando realmente se pueden hacer muchas más cosas, interpretando las artes desde una perspectiva distinta a la que siempre nos han inculcado. Un ejemplo que respalda los argumentos de este autor es una investigación de Lozano y Pires (2011), en la cual el alumnado de entre 4 y 12 años, materializó juguetes a partir de materiales reciclados en el área de Educación Artística, que fueron expuestos finalmente en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Granada y tratados como verdaderas obras de arte. Aquí el alumnado trabaja a parte del arte, la cultura del contexto en el que viven, y además, realizan una tarea competencial compuesta por un producto final a través del cual se desarrolla autonomía, motivación e interés por el aprendizaje.

Muchos estudios argumentan que para paliar esta desmotivación en el área de educación artística se puede utilizar el modelo de autoconstrucción de materiales estudios (Méndez-Giménez, Martínez-Maseda y Fernández-Río, 2010; Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2013; Méndez-Giménez, Martínez-de-Ojeda y Valverde-Pérez, 2016). Este ha sido utilizado con éxito en la educación primaria como una estrategia didáctica para mejorar la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes (Silva, 2015). La construcción de materiales educativos por parte de los estudiantes puede involucrar el uso de diferentes recursos, como el papel, cartón, plástico y otros materiales de uso cotidiano, lo que permite a los estudiantes expresar su creatividad y su capacidad de innovación en el área de educación artística (Molina, 2016).

Una buena forma de aumentar la motivación en Educación Artística podría ser la fusión de esta área con otra como la de Educación Física, creando un único proyecto en el que se trabaje de una manera interdisciplinar, con modelos pedagógicos como la autoconstrucción de materiales. Esto se ve bien reflejado en diversas investigaciones (Camacho, Díaz y González, 2006; Méndez-Giménez, 2008), donde se concluye que la autoconstrucción de materiales en Educación Artística y Educación Física produce mejoras como: el aumento de la participación activa en las tareas a realizar, el incremento de la creatividad individual, el ahorro desde el punto de vista económico y el poder trabajar la interdisciplinariedad.

Siguiendo sobre estas ideas, se encuentra otra investigación (Méndez-Giménez, Martínez-Maseda y Fernández-Río, 2010) donde se autoconstruyeron las palas del deporte alternativo Paladós, argumentando que esto último, puede hacerse en el área de Educación Artística, añadiendo elaboraciones o producciones propias del alumnado que describieran cómo se ven a ellos mismos mediante recreaciones, dibujos o cómics con historias suyas, dándole así un carácter interdisciplinar al proyecto, porque el alumnado puede aplicar su propio conocimiento y sus habilidades para diseñar y construir un objeto u herramienta para usarla en los distintos juegos planteados para Educación Física.

Es por ello que el área de Educación Artística tiene un gran potencial que debemos explotar, apartando pensamientos anticuados e incluyendo nuevas perspectivas, trabajando las artes con otros contenidos importantes como el conocimiento del entorno y la cultura en la que vivimos, y otros temas transversales como la educación para la salud, el cuidado del medioambiente fomentando los objetivos de desarrollo sostenible (Naciones Unidas [NN UU], 2015), entre otros.

## 2. La Educación Artística integrada con la Educación Física

El objetivo principal de esta propuesta de material es aumentar la motivación del alumnado hacia el área curricular de Educación Artística, con ayuda de la Educación Física, mediante la construcción de materiales didácticos basados en el modelo pedagógico de autoconstrucción de materiales, todo ello, enmarcado en un proyecto común llamado “Fisic-Arte”. Gracias a las actividades que se realizan en Educación Artística, se podrá también conocer el entorno cercano donde vive el alumnado, pudiendo proponer soluciones a problemas reales como la contaminación y el reciclaje, que guardan estrecha relación con la autoconstrucción de materiales.

Para conseguir todo lo propuesto, se plantean unos objetivos más secundarios como: motivar al alumnado gracias a la construcción de materiales propios, haciéndolos muy partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje; desarrollar la interdisciplinariedad entre Educación Física y Artística gracias a la autoconstrucción de material; y concienciar al alumnado de la importancia de reciclar objetos y la falta de recursos en el aula, creando conciencia ecológica y atendiendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

A la hora de diseñar la propuesta se consideró necesario realizar previamente una revisión sistematizada que permitiera analizar los vínculos existentes entre ambas áreas, así como de manera particular y pedagógica cada una de ellas con la autoconstrucción de materiales como modelo pedagógico.

### 2.1. Revisión sistematizada

La realización de una pequeña revisión sistematizada nos permite hacer distintas búsquedas de artículos en diversas bases de datos como Scopus, Dialnet, WoS, Scielo o Google Académico, siguiendo una serie de palabras clave y estableciendo posteriormente unos criterios de inclusión y exclusión para analizar o no los artículos encontrados. Algunos de estos fueron: periodo de tiempo (1995 – 2000, 2000 – 2023), el idioma (español e inglés) y el tipo de documento (artículo, tesis y capítulos de libros).

Se añaden artículos de otras fuentes de interés como REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), REEFD (Revista Española de Educación Física y Deportes), EARI (Educación Artística Revista de Investigación) y diferentes repositorios de artículos, como el de la Universidad de Almería (UAM). Tras hacer toda la selección, se analizan finalmente 41 artículos en total.

### 2.2. Autoconstrucción como modelo pedagógico

La autoconstrucción de objetos y recursos es un modelo pedagógico emergente, es decir, que aún no está consolidado. En este se involucra al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el reciclaje, manipulación y transformación de las materias primas y caseras, todo esto, orientado al desarrollo y aprendizaje de contenidos teórico-prácticos de una o varias materias o asignaturas (Pérez-Pueyo, Hortigüela y Fernández-Río, 2021).

Siguiendo la investigación de Perkins (1999), el desarrollo del diseño y la construcción de objetos como modelo pedagógico, ayuda a blindar tres elementos del constructivismo de Piaget: el alumnado como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como sujetos sociales y creativos, que se forman construyendo su propio aprendizaje, con trabajo cooperativo, imaginando e inventando.

Sobre esto, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2013), dan relevancia en el proceso de autoconstrucción de materiales a la creatividad del alumnado, mediante la cual se ayuda

a favorecer: la disposición de un mayor número de recursos en el aula para 11 docentes y el alumnado; desarrollo del respeto hacia estos elementos al ser fabricados por ellos mismos; adaptación a cada alumno, cubriendo medidas de atención a la diversidad; creación de una educación que cuida el entorno y el contexto en el que se encuentran; y fomento de una actitud positiva hacia la ecología y cuidado del medioambiente.

Los materiales y recursos autoconstruidos con elementos de reciclaje se han usado con creatividad para hacer actividades de manera lúdica. Este modelo de autoconstrucción de materiales (Méndez-Giménez, 2018), ha sacado a la luz aspectos positivos en algunas dimensiones del alumnado como son la creativa, psicológica, social y educativa. En un estudio de Méndez-Giménez y Fernández-Río (2016), al crear grupos de trabajo para la autoconstrucción de materiales, se observaron actitudes en el alumnado de cooperación. Estos se dividieron las tareas y crearon distintos roles, pero, además, el alumnado experto o con más habilidades asistieron a los que más dificultades tenían.

### **2.3. Autoconstrucción en Educación artística, Educación física y el aumento de la motivación**

Castañer y Camerino (1996) exponen que, debido a la falta de recursos en el aula, se fomenta la elaboración y la aplicación de los recursos de desecho y de elaboración propia al carecer de un elevado coste, ya que se hacen de forma casera y con elementos reciclados o cuyo valor económico es bajo. Esto se ha relacionado con las finalidades propuestas por Naciones Unidas para conservar nuestro planeta y ofrecer un futuro próspero a las personas (Naciones Unidas [NN UU], 2015). Se crearon 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), compuestos por 169 finalidades que especifican a cada objetivo (Naciones Unidas, 2015).

El uso de la autoconstrucción de materiales crea en el alumnado una conciencia ecológica y actitud de cuidado por el medioambiente (Grigg, 2009), ayudando también a la atención a la diversidad y al aumento de la motivación por las clases (Jackson y Bowerman, 2009). Todo esto está relacionado con el PAGAF (Plan de Acción Global sobre Actividad Física) 2018-2030 que impulsó la Organización Mundial de la Salud, dando relevancia al incremento de la realización de ejercicios físicos orientados a un cuidado del entorno natural (Benegas y Marcen, 1995).

Partiendo de la investigación de nuevo de Méndez-Giménez, Martínez-Maseda y Fernández-Río (2010), argumentamos que, por el mero hecho de realizar el material de forma propia, el alumnado sintió mayor motivación por hacer las actividades propuestas y por practicar el deporte del paladós. A esto debemos sumar que el alumnado opinó que, gracias a esta experiencia, pudieron extender o aumentar su creatividad, fomentada también por la autoconstrucción de materiales en el área de Educación Artística. Por último, hay que destacar que el alumnado extendió la práctica de este deporte con el material autoconstruido hasta su tiempo libre y de ocio e incluso en los recreos, llegando a crear torneos de manera autónoma.

En una investigación de Lozano y Pires (2011), en la cual el alumnado de entre 4 y 12 años, materializó juguetes a partir de materiales reciclados en el área de Educación Artística, que fueron expuestos finalmente en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Granada y tratados como verdaderas obras de arte. Las actividades cooperativas y el mero hecho de crear los juguetes a su manera, generó motivación en el alumnado, aumentó la creatividad y se sentían protagonistas de su propio aprendizaje, trabajando de esta manera como sujetos activos. Dos ejemplos de materiales fabricados en la primera sesión con cartones fueron: una casita y un campo de fútbol. Posteriormente, cada alumno realizó un juguete, usando técnicas de desarrollo

tridimensional, pintura, collage y dibujo. El alumnado no solo aprendió cómo hacer juguetes, sino que puso en valor la importancia de reciclar y cuidar el medioambiente, viendo que cualquier material puede tener una segunda vida.

Méndez-Giménez y Fernández-Río (2013), en su estudio, llegan a la conclusión de que la implementación de la construcción de materiales en el aula produce un aprendizaje en el alumnado más significativo y a su vez, aumenta la motivación e implicación en la asignatura, tanto de Educación Artística como Educación Física. En la investigación de Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda y Valverde-Pérez (2016), los alumnos expusieron su tendencia hacia los materiales autoconstruidos porque pudieron usar los colores que más les gustaban, lo cual fomentó su utilización. Esto se traduce en que este tipo de recursos incrementa la creatividad del alumnado, haciendo aumentar también su motivación para aprender y realizar las actividades pertinentes.

Según González et al. (2011), la implicación del área de la Educación Artística sirve de gran apoyo, porque a través de ella, se puede educar en valores vinculados al consumo, al esfuerzo, la autonomía e iniciativa personal y sobre todo, a la creatividad del alumnado, gracias a la fabricación de materiales y su implicación en el área de Educación Física.

Varias investigaciones demuestran que la autoconstrucción de materiales en la educación crea mayor motivación por vivenciar experiencias y actividades motrices en Educación Física (Méndez-Giménez, Fernández-Río, Marqués y Calderón, 2016). La implementación de este modelo crea un aumento de los intereses, del gozo y de la exaltación del alumnado, y a su vez, fomenta la actividad en las clases de Educación Física y fuera del entorno y contexto escolar (Méndez-Giménez, De Ojeda Pérez y Valverde-Pérez, 2016; Hulteen et al., 2017).

### 3. Propuesta innovadora de material didáctico

A partir de la problemática indicada y la breve revisión sistematizada, se ha podido proponer la elaboración de un material innovador para un Trabajo de Fin de Máster, donde se pretende aumentar los niveles de motivación del alumnado en el área de Educación Artística, con ayuda de un proyecto en el cual interviene Educación Física y en el que se desarrolla la autoconstrucción de materiales. De esta forma, podremos trabajar también de manera transversal otros contenidos como la educación medioambiental, conocimiento del entorno y del contexto en el que vivimos, o el cuidado de la naturaleza y los ODS.

#### 3.1. Diseño y organización

La propuesta de innovación es un material llamado “Fisic-Arte”, recogido en un libro en formato digital, el cual dirige al alumnado hacia la creación de un producto final autoconstruido. Esta va orientada a un 5º curso de Educación Primaria, e involucrará a dos asignaturas o áreas de conocimiento como son Educación Artística y Educación Física. En este caso, el producto final autoconstruido es un frisbee, que se complementa con las distintas tareas previas que fuimos realizando como: pequeñas construcciones de otros materiales, reflexiones propias sobre el reciclaje, fotos realizadas en el entorno, conocimiento del propio barrio, etc. Es decir, se pretende llegar a crear algo no solo para hacer una manualidad en Educación Artística con el fin de usarla en Educación Física, sino hacer un objeto que contuviera todo el trabajo de reflexión realizado con

anterioridad para ser expuesto al final de la propuesta. Con todo esto, se evidencia que se puede ir más allá de hacer una simple manualidad.



Figuras 1 y 2. Frisbee autoconstruido con todo el proceso de aprendizaje. Fuente: autor.

El libro contiene elementos gráficos, imágenes y preguntas adaptadas al alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, y en todo momento sirve como guía para que observen su propio aprendizaje de manera autónoma y pudiendo autoevaluar su trabajo. Pero, sobre todo, se desarrolla el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas y el aumento de la motivación del alumnado. Este proyecto también se orienta a que el alumnado conozca la situación sobre el reciclaje y el cuidado del medioambiente en su entorno más cercano, en el barrio, y que se lleguen a plantear qué pueden hacer para preservar el planeta en el que vivimos y el lugar en el cual residen, que constituye su contexto y les determina a la hora de desarrollarse como ciudadanos de la sociedad.

Las herramientas empleadas para su diseño y desarrollo han sido: la aplicación de Canva, en la cual se ha realizado el diseño del libro que servirá de guía para el alumnado, la aplicación de YouTube, que ayudará tanto a la creación, por pasos, del material (frisbee) como al visionado de vídeos sobre los que se reflexionará y se plantearán actividades, páginas web para crear los códigos QR y editar algunas imágenes. Han sido usadas más aplicaciones como “Removebg” para quitar el fondo a algunas imágenes, por ejemplo. Otros instrumentos usados han sido las tijeras, cartones reciclados, cinta adhesiva transparente, papeles de periódicos y todos los elementos para decorar el material: reflexiones, imágenes, colores, símbolos...

La propuesta se justifica en base a la idea que desarrolla el Real Decreto 157/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 43) sobre la Educación Artística: “El área de Educación Artística involucra las dimensiones sensorial, intelectual, social, emocional, afectiva, estética y creativa, y promueve el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento creativo y visual, así como el descubrimiento de las posibilidades derivadas de la recepción y la expresión culturales”. Siguiendo esta idea, lo que se pretende en esta propuesta, aparte de mejorar la motivación, es que se desarrolle la creatividad y que se solucionen problemas de la realidad en la que vivimos, conociendo las posibilidades de las cosas que nos rodean en nuestro entorno más cercano, dejando a un lado la visión tradicional de realizar manualidades para decorarlas posteriormente.

### 3.2. Metodología

La metodología llevada a cabo en este trabajo o esta propuesta ha sido activa e innovadora en todo momento. El propio hecho de fusionar dos áreas en un proyecto es ya algo novedoso y complicado de hacer.

Esta propuesta de diseño de material, es integradora y trata de atender a la diversidad mediante la realización de actividades adaptadas al nivel del alumnado y donde impera el trabajo cooperativo, de esta manera, todo se realiza en grupos heterogéneos, donde el alumnado está mezclado, y en los cuales habrá personas a las que se les dé mejor una cosa, y personas a las que se les dé mejor otra, por lo que al final todos van a poder ayudarse, complementándose y aprendiendo unos de otros según sus inteligencias múltiples. Un ejemplo claro de trabajo cooperativo se plasma en la segunda sesión de Educación Artística, donde se realiza un debate sobre los materiales reciclados en pequeños grupos, y donde posteriormente se debe realizar un elemento autoconstruido que represente un objeto, animal, siguiendo la corriente del “Arte Povera”.

**16**

**SEGUNDA ESTACIÓN ED. ARTÍSTICA**

HAY MUCHOS EJEMPLOS DE "OBRAS DE ARTE". AQUÍ TENÉIS ALGUNAS. ¿QUÉ MATERIALES IDENTIFICÁIS? ¿SE PUEDEN UTILIZAR EN NUESTRA VIDA COTIDIANA?

Diana (2018) Diana (2018) Veronicka Richterová (2004)  
Lavanda (2011) Santos (2019) BrícoBlog (2020)

**18**

**SEGUNDA ESTACIÓN ED. ARTÍSTICA**

AHORA QUE YA HABÉIS OBSERVADO LAS COSAS QUE PODEMOS HACER CON MATERIALES RECICLADOS, OS LANZO UN RETO GRUPAL. TENDRÉIS QUE CONSTRUIR UN MATERIAL CON LOS OBJETOS QUE TENÉIS EN LA CAJA, INTENTANDO NO COPIAR LOS QUE SE HAN PUESTO DE EJEMPLO.

PARA QUE QUEDE MEJOR EL MATERIAL, OS DEJARÉ MATERIAL COMPLEMENTARIO PARA CADA GRUPO: TIJERAS, TÉMPERAS, FOLIOS USADOS, PINCELES Y ROTULADORES DE COLORES.

TENÉIS QUE REPARTIR OS LAS TAREAS ESTABLECIENDO ROLES: PINTOR, PERFILADOR, CONJUNTADOR Y DOBLADOR.

PARA TERMINAR, TENDRÉIS QUE EXPONER BREVEMENTE EL MATERIAL, SEÑALANDO LOS COLORES UTILIZADOS Y LAS TEXTURAS DE LOS MATERIALES EMPLEADOS.

Figuras 3 y 4. Ejemplos de actividades cooperativas con autoconstrucción de materiales. Fuente: autor.

A su misma vez, el material creado contiene metodologías innovadoras e inclusivas como el trabajo en equipo, orientado al respeto de las opiniones de los demás y al desarrollo del espíritu emprendedor, la autonomía y el sentido crítico hacia ideas con las que no está conforme el alumnado. Además, el uso de la autoconstrucción de materiales como modelo pedagógico para aprender de una manera innovadora, incrementa la participación, el interés y la motivación del alumnado a la hora de participar en las actividades de cualquier área, en nuestro caso, Educación Artística y Educación Física. Esto hace que se puedan abordar una serie de temas transversales como la educación para la salud, educación social y cívica en valores, cuidando del medioambiente y del entorno cercano, entre muchos otros. Dos claros ejemplos de autoconstrucción en este material, podemos encontrarlos en la sesión dos de Educación Artística, y en las sesiones tres y cuatro de Educación Física.



El modelo de evaluación formativa también aparece en este material ya que, en casi todas las sesiones de trabajo, al finalizar, se realiza una autoevaluación del propio alumnado, que construye poco a poco su aprendizaje y se involucra de lleno en los procesos de evaluación.

38

**TERCERA ESTACIÓN ED. FÍSICA**

**NOS EVALUAMOS**

RELLENA LA SIGUIENTE LISTA DE CONTROL CON LA FINALIDAD DE AUTOEVALUARTE TRAS ESTA SESIÓN.

NOMBRE DEL ALUMNO: .....

ÍTEMS	MUY MAL 	MAL 	BIEN 	EXCELENTE 
Hago buen uso del frisbee, pases y lanzamientos				
Hemos trabajado de manera cooperativa, en parejas y grupos				
Mostramos respeto por nuestro material y el de los demás				

Como tarea, os pido que para el próximo día, traigáis pensados 2 recorridos y representados de manera grupal.

Figuras 5 y 6. Ejemplos de la propuesta de autoevaluaciones y evaluación final de la motivación.  
Fuente: autor.

51

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN FINAL**

NIVELES DE DESEMPEÑO CRITERIOS	NIVEL MUY BAJO/MUY MALO	NIVEL INTERMEDIO O SUFICIENTE	NIVEL BUENO O NOTABLE	NIVEL MUY BUENO O SOBRESALIENTE
Motivación y participación activa en el proceso de autoconstrucción de materiales para las áreas de Educación Artística y Educación Física.	El alumno muestra poco interés y motivación en el proceso de autoconstrucción de materiales para las áreas de Educación Artística y Educación Física.	El alumno muestra interés y motivación en el proceso de autoconstrucción de materiales para las áreas de Educación Artística y Educación Física.	El alumno muestra interés y motivación en el proceso de autoconstrucción de materiales para las áreas de Educación Artística y Educación Física, y además participa de manera activa en las actividades.	El alumno muestra un gran interés, motivación y participación activa en el proceso de autoconstrucción de materiales para las áreas de Educación Artística y Educación Física.
Interdisciplinariedad entre las áreas de Educación Artística y Educación Física.	El alumno no sabe relacionar las actividades realizadas en ambas áreas.	El alumno relaciona de manera pobre las actividades planteadas en ambas áreas.	El alumno interrelaciona bien las distintas actividades realizadas en ambas áreas.	El alumno conoce la interdisciplinariedad entre estas dos áreas y sabe que todas las actividades están muy relacionadas entre sí.
Comprensión y aplicación de los principios de la conciencia ecológica y el reciclaje en la autoconstrucción de materiales.	No demuestra comprensión y aplicación de los principios de la conciencia ecológica y el reciclaje.	Demuestra comprensión básica de los principios de la conciencia ecológica y el reciclaje.	Demuestra comprensión adecuada de los principios de la conciencia ecológica y el reciclaje.	Demuestra una comprensión profunda de los principios de la conciencia ecológica y el reciclaje.
Creatividad e innovación en la construcción de materiales utilizando recursos reciclados, y elaboración del frisbee.	La construcción de materiales no cumple con los criterios de creatividad e innovación.	La construcción de materiales cumple con los criterios mínimos de creatividad e innovación.	La construcción de materiales cumple con criterios de creatividad e innovación.	La construcción de materiales es altamente creativa e innovadora.
Conocimiento del entorno más cercano, analizando las posibilidades de reciclaje y disminución de la contaminación, atendiendo a los ODS.	El alumno no muestra interés por su entorno más cercano, por los ODS ni por la posibilidad de disminuir la contaminación e incrementar el reciclaje.	El alumnado muestra interés por el conocimiento y el análisis de su contexto más cercano, su propio barrio.	El alumnado accede a conocer su propio entorno pero no realiza acciones para mejorar la situación existente.	El alumnado conoce su barrio, sabe cómo ayudar y realiza acciones para mejorar la contaminación y aumentar el reciclaje.

### 3.3. Competencias Clave

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) en concordancia con los Reales Decretos actualizados, han reformulado las competencias que ya existían, atendiendo a propuestas como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (en la que se incluyen los ODS). Con la creación de esta propuesta innovadora, podemos hacer referencia al desarrollo de algunas de ellas como pueden ser:

- Competencia en Comunicación Lingüística, ya que el alumnado en el diseño del material tiene que comunicarse con sus compañeros de manera oral, eficazmente y con respeto.
- Competencia Matemática, en Ciencia, Tecnología e Ingeniería, porque va a tener que crear objetos con la forma circular y reciclar cartón (contribuyendo a los ODS), atendiendo así a mantener la sostenibilidad en el medioambiente.
- Competencia Digital, debido a que serán usados recursos TIC como códigos QR y su lectura con aparatos electrónicos, observación de vídeos en un canal de YouTube, siempre teniendo en cuenta la seguridad en el uso de las tecnologías digitales.
- Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender, porque el alumnado tendrá que colaborar y cooperar con sus compañeros, mostrando empatía, respetando la diversidad de ritmos de aprendizaje, haciendo frente a problemas que surjan, desarrollándose integralmente.
- Competencia Ciudadana, ya que en esta propuesta se desea elaborar material autoconstruido, algo muy relacionado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, creando compromiso activo con el medioambiente y una conciencia ecológica.
- Competencia Emprendedora, debido a que el alumnado tendrá que crear un material de manera autónoma, tomando decisiones a la hora de fabricarlo y decorarlo, desarrollando la creatividad personal, la resolución de problemas y la imaginación.

### 3.4. Concreción curricular

Se relacionó el proyecto con los elementos curriculares más importantes de ambas áreas (competencias específicas, bloques de saberes básicos) y que influían en el desarrollo de la propuesta, siendo escogidos del Real decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. También se puso especial atención en las competencias clave, extraídas de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) en concordancia con los Reales Decretos actualizados, que han reformulado las competencias que ya existían, atendiendo a propuestas como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (en la que se incluyen los ODS).

En Educación Artística, las competencias específicas que se desarrollan en la propuesta son las siguientes:

1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.
3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.
4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.

Por otro lado, los saberes básicos más relevantes del área de Educación Artística junto a sus bloques correspondientes son:

- A. Recepción y análisis: propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadoras y creadores locales, regionales, nacionales e internacionales.
- B. Creación e interpretación: fases del proceso creativo: planificación, interpretación, experimentación y evaluación, interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales.
- C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales: materiales, instrumentos, soportes y técnicas en la expresión plástica y visual, medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual, técnicas bidimensionales y tridimensionales en dibujos y modelados, técnicas, materiales y recursos informáticos y tecnológicos, creación, manipulación y difusión de producciones plásticas y visuales.

En cuanto a las competencias específicas del área de Educación Física con las que se relaciona esta propuesta, podemos destacar:

1. Adoptar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social [...].
2. Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción [...].
3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto [...].
5. Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando con ellos y comprendiendo la importancia de su conservación desde un enfoque sostenible [...].

Sin embargo, los saberes básicos, con sus bloques correspondientes, en el área de Educación Física, con los que se relaciona la propuesta, son:

- A. Vida activa y saludable: salud social, actividad física como hábito y alternativa saludable, evitar la competitividad desmedida.
- B. Organización y gestión de la actividad física: cuidado y preparación del material, resolución de problemas en situaciones motrices, capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica, coordinación dinámica general y segmentaria, habilidades y destrezas motrices básicas genéricas.
- D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices: concepto de deportividad, crítica a conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de competencia motriz, etnia, género u otras).
- F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno: prevención y sensibilización sobre la generación de residuos y su correcta gestión.

### 3.5. Material curricular

El material que constituye la propuesta y en el que se refleja el proyecto interdisciplinar de Físic-Arte es un libro electrónico, como hemos comentado antes, que está compuesto por distintos módulos, tanto de Educación Artística, como de Educación Física. En cada módulo o sesión, se trabajan una serie de actividades orientadas a la creación de un producto final, en este caso, un frisbee hecho de cartón reciclado, y que reflejará todo el trabajo previamente realizado, que constará de diferentes reflexiones, toma de imágenes y el conocimiento del propio entorno, con la finalidad de hacer una manualidad que tenga un mensaje escondido o que tenga un mensaje subliminal, es decir, hacer algo que tenga un fondo, en este caso, la importancia del reciclaje, el conocimiento del entorno y la propuesta de soluciones o mejoras para el contexto en el que vivimos.

Todo esto va orientado a la mejora de la motivación del alumnado en Educación Artística y Educación Física, por lo que cuando se cree el objeto en cuestión, será utilizado para realizar deporte y para mejorar el interés del alumnado por ambas áreas de conocimiento. A continuación, se observan varias imágenes pertenecientes al material curricular en cuestión (figuras de 7 a 10).

5

#### PRIMERA ESTACIÓN ED. ARTÍSTICA

Te planteo los siguientes conceptos:

RECICLAJE SOSTENIBILIDAD DESECHOS CONTAMINACIÓN



**PASO 1:** DE FORMA INDIVIDUAL TIENES QUE ESCRIBIR EN EL SIGUIENTE FOLIO LO QUE PIENSAS CUANDO LEES ESTAS PALABRAS. ¿LAS CONOCÍAS? ¿SABES LO QUE SON?

**PASO 2:** POR PAREJAS, CON VUESTRO COMPAÑERO DE MESA, TENÉIS QUE ANALIZAR LO QUE HABÉIS PUESTO PARA VER LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS. APUNTAD EN EL MISMO FOLIO LO QUE TENÉIS EN COMÚN.

**PASO 3:** AHORA, EN GRUPOS DE 4 OS PROPONGO QUE COMPARÉIS VUESTRAS RESPUESTAS. PARA FINALIZAR, OS PLANTEO QUE REPRESENTÉIS INDIVIDUALMENTE LOS CONCEPTOS DEL PASO 1, EN FORMA DE DIBUJOS.

11

#### PRIMERA ESTACIÓN ED. ARTÍSTICA

TRAS HABER REALIZADO TODO ESTO, OS PROPONGO QUE, SIGUIENDO EN LOS GRUPOS DE 4, VEÁIS LOS SIGUIENTES VÍDEOS LEYENDO LOS CÓDIGOS QR QUE APARECEN A CONTINUACIÓN, CON EL DISPOSITIVO OFRECIDO.



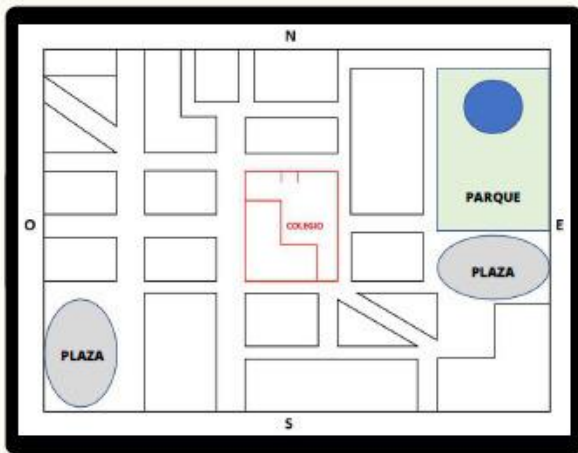
AHORA OS TOCA REFLEXIONAR DE NUEVO DE FORMA INDIVIDUAL TRAS HABER VISTO AMBOS VÍDEOS.

¿Qué cosas no conocía y me han llamado la atención?  
¿Conocías la importancia de reciclar materiales de desecho?

**PRIMERA ESTACIÓN ED. FÍSICA**

OS PROONGO UNA SALIDA PARA ANALIZAR NUESTRO PROPIO BARRIO, VAMOS A HACER ¡SENDERISMO URBANO! PARA ELLO NECESITO QUE LLEVÉIS VUESTRO DISPOSITIVO MÓVIL Y OTROS MATERIALES QUE AHORA EXPLICARÉ...

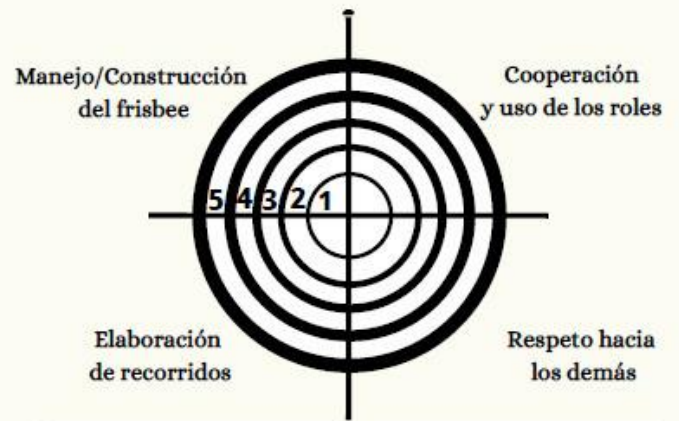
Para ello, te entrego un mapa como este donde marcarás el lugar en el que haces las fotos. Luego analizarás las posibilidades de reciclaje y eliminación de la contaminación que hay en el barrio.



**SEXTA ESTACIÓN ED. FÍSICA**

**NOS EVALUAMOS**

PARA AUTOEVALUARNOS, TENDRÁS QUE RELLENAR ESTA DIANA, DEL 1 AL 5 (SIENDO EL 1 MUY MAL, Y 5 EXCELENTE).



**Manejo/Construcción del frisbee:** He sido capaz de construir y manejar el dispositivo, leer los códigos QR y ver los videos de la sesión.

**Cooperación y roles:** He trabajado en grupos, con los roles, ayudando a los demás, fomentando el buen clima dentro del equipo.

**Elaboración de recorridos:** He elaborado en grupo los dos recorridos, y hemos realizado en la fase de temporada los de los demás equipos.

**Respeto hacia los demás:** He respetado a mis compañeros teniendo en cuenta la diversidad de habilidades y capacidades.

Figuras de 7 a 10. Ejemplos de módulos del material didáctico. Fuente: autor.

A continuación, para que se refleje bien lo que se pretende con esta propuesta, se expone una tabla a modo de cronograma, con las distintas sesiones con las que cuenta la propuesta y las actividades a realizar:

Tabla 1: Sesiones y actividades a realizar de forma general. Fuente: autor.

Estaciones (sesiones)	Actividades a desarrollar
<b>Primera de E.A.</b>	Debate y reflexión individual y grupal de imágenes de la contaminación, sostenibilidad, reciclaje y desechos. Visualización de vídeos con QR sobre el reciclaje y su importancia.
<b>Segunda de E.A.</b>	Debatir qué se puede hacer con el material de desecho y reciclado, presentación del Arte Povera y alunas obras relacionadas. Autoconstrucción grupal, con dichos materiales otorgados por el maestro de un objeto autoconstruido, basándonos en las obras presentadas con anterioridad (sin copiarlas).
<b>Primera de E.F.</b>	Senderismo urbano alrededor del centro, con un mapa, siguiendo un itinerario común, realizando fotos de lugares

	donde se puede reciclar y eliminar contaminación, proponiendo soluciones de mejora.
<b>Tercera de E.A.</b>	Elaboración de un disco volador autoconstruido siguiendo los pasos de un vídeo de elaboración propia. Usaremos para mejorar su apariencia las fotos realizadas, las reflexiones de las sesiones previas y los mapas utilizados en el senderismo urbano.
<b>Segunda de E.F.</b>	Presentación del deporte “frisbee-hole” (golf con discos voladores), explicación de normas del deporte, evaluación inicial, y comienzo del modelo de educación deportiva, con la fase de afiliación, creación de equipos y reparto de roles.
<b>Cuarta de E.A.</b>	Terminar de complementar el disco volador con los elementos previamente destacados, recogiendo todo el trabajo de campo y de análisis realizado hasta crear el producto final.
<b>Tercera de E.F.</b>	Comienza la fase 2 de pretemporada, donde los equipos realizan actividades para iniciarse en el deporte como: pases con el disco, lanzamiento de longitud y precisión. Además, se irán practicando los roles rotatorios (árbitro, entrenador, preparador físico...). Se pide al alumnado que, con un plano del centro docente, cree 2 recorridos para desarrollar el “frisbee-hole” de manera grupal.
<b>Cuarta de E.F.</b>	Seguimos con la fase de temporada del modelo de educación deportiva, se recogen los recorridos realizados por el alumnado, y se realizan (un total de 7). El equipo que menos lanzamientos necesite para llevar el disco a la zona de meta ganará.
<b>Quinta de E.F.</b>	Se realizan los otros 7 recorridos restantes de la fase de temporada, y se recuenta el número de lanzamientos.
<b>Sexta de E.F.</b>	Última fase del modelo, con la festividad y entrega de premios, donde se dará el grupo ganador con el menor número de lanzamientos en total. Se reparte un diploma al alumnado.
<b>Quinta de E.A.</b>	Preparación de una exposición donde se explique a los compañeros el trabajo realizado durante todas las sesiones en ambas asignaturas. Autoevaluación del trabajo en una rúbrica final.

Este material también cuenta con su propia guía, que contiene las anotaciones didácticas necesarias para que el profesor conozca bien lo que debe de hacer en cada momento. Esta se compone del material curricular tal y como se da al alumnado, pero añadiendo comentarios y una pequeña concreción curricular. Las distintas actividades y sesiones que componen la propuesta son visibles en el punto 3.1.

### 3.6. Evaluación

La evaluación se realiza por medio de una rúbrica. Para su elaboración, tomamos como punto de partida una elaborada por la Junta de Andalucía mediante la cual se valoran los proyectos de materiales innovadores. Esta ha sido adaptada para nuestra propuesta, cambiando algunos de sus ítems y algunas puntuaciones.

En esta rúbrica, se recogen 3 grandes aspectos que van a ser evaluados, siendo el primero el interés educativo con el que cuenta esta propuesta, incluyendo el análisis de los elementos curriculares, la diversidad o si la propuesta es novedosa o no, entre otros elementos; el segundo es la calidad de la propuesta, donde destaca la planificación, el uso de soportes, métodos e instrumentos de evaluación y coherencia; y el tercer aspecto es la viabilidad para la aplicación del material, teniendo en cuenta su posibilidad de adaptación y la dificultad que implica su desarrollo.

Además, en el propio material, en la guía docente, se presenta una rúbrica para la autoevaluación del alumnado y para determinar si la propuesta ha aumentado los niveles de motivación en el alumnado.

## 4. Conclusiones y consideraciones finales

Mediante la elaboración y el desarrollo de esta propuesta, se pretende aumentar el nivel de motivación del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria en las áreas de Educación Artística y Educación Física gracias al modelo de autoconstrucción de materiales, mediante el cual se trabajan también los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) gracias al reciclaje y el cuidado del medioambiente y del entorno cercano.

Por esta razón, la propuesta se compone de diferentes actividades que se realizan en distintas sesiones, tanto de Educación Artística, como de Educación Física, y cuyas actividades están relacionadas, dando coherencia y una buena estructura a la intervención. Las actividades comienzan con un acercamiento del alumnado hacia el reciclaje, la contaminación, etc. y se culmina con la autoconstrucción de un frisbee que contiene elementos de decoración de todo el proceso realizado y que se puede usar para hacer deporte.

Además, la propuesta desde la experiencia propia y el ámbito profesional es perfectamente adaptable a cualquier centro escolar porque además de incrementar la motivación del alumnado, trata de hacer frente a la escasez de recursos, aprovechando los elementos de desecho. El material creado está adaptado también a la diversidad del alumnado, ya que respeta todos los ritmos de aprendizaje e implementa actividades sencillas y muy lúdicas, incluyendo la salida del centro que siempre es algo atractivo para los niños y niñas.

Tomando como referencia la pregunta de investigación planteada “¿La motivación del alumnado experimenta un incremento hacia la Educación Física y Artística mediante el desarrollo del modelo pedagógico basado en la autoconstrucción de materiales y creando a su vez conciencia ecológica?”, podemos sacar como conclusión y confirmar que la propuesta innovadora de diseño y elaboración de materiales didácticos realizada, aumenta y mejora los niveles de motivación del alumnado a la hora de enfrentarse a actividades de las áreas de Educación Artística y Educación Física, gracias al uso del modelo de autoconstrucción de materiales y la creación de una conciencia ecológica, y el desarrollo de actividades adaptadas al alumnado, lúdicas y que se salen de lo usual o tradicional.

También la elaboración de un producto final único, diferente al de los demás, genera un vínculo tanto con el trabajo realizado, como con el deporte para el cual se va a usar, produciéndose transferencia a la vida cotidiana y haciendo que el alumnado practique actividad física realizada con este deporte en contextos distintos al escolar, como el cotidiano. Es decir, el alumnado juega en su tiempo libre y de ocio con este material, desarrollando también hábitos saludables como tema transversal.

Una gran limitación para el desarrollo de esta propuesta ha sido la no existencia de prácticas para poder implementar el material y, pudiendo haber obtenido unos resultados mucho más concretos y en un contexto determinado donde existiera alumnado poco interesado en el desarrollo de actividades de las áreas de Educación

Artística y Educación Física. Por esta razón, hemos obtenido las conclusiones expuestas anteriormente.

La otra limitación a la hora de elaborar esta propuesta ha sido no poder pasar el material por un juicio de expertos, debido limitaciones temporales para realizar el diseño de la propuesta.

Tras analizar esto, podemos recalcar que esta propuesta sería interesante aplicarla en un contexto desfavorecido, donde los recursos “brillen” por su ausencia, y donde la creación de materiales de manera propia y reusados seguramente cree un mayor aumento de la motivación en el alumnado que en un contexto donde abundan estos y haya gran variedad de recursos.

## Agradecimientos y financiación

En agradecimiento a mi tutora del Trabajo de Fin de Máster, Julia Mañero Contreras, que me ha permitido poder publicar este artículo. Con ella he podido realizar un excelente trabajo, fusionando el área de Educación Artística (para mí algo más desconocida), con el área en la que desempeño mi labor como docente, que es Educación Física.

## Referencias

- Arañó-Gisbert, J. C. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín-Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 19-42). Universidad de Granada.
- Barbosa, A. M. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica Y Social*, 5, 11–26.  
<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.01>
- Benegas, J. y Marcen, C. (1995). La Educación Ambiental como desencadenante del cambio de actitudes ambientales. *Revista Complutense de Educación*, 6(2).
- Camacho, J. L., Díaz, S. y González, J.G. (2006). *Diseño, fabricación y utilización de material deportivo de uso didáctico en IES Alonso de Ercilla*.
- Castañer, M., & Camerino, O. (1996). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Inde.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2013) Articulando conocimiento teórico y práctica educativa. Análisis de los efectos del material autoconstruido en las creencias de futuros docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 61-75.  
<https://doi.org/10.1174/021037013804826528>
- González, A., López, J., Martín, G., Martínez, R., Moril, R., Mula, J. M., Nando, J., Sanz, R. y Escámez, J. (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Brief.
- Hulteen, R.M., Smith, J., Morgan, P., Barnett, L., Hallal, P., Colyvas, K., & Lubans, D. (2017). Global participation in sport and leisure-time physical activities: A systematic review and meta-analysis. *Preventive medicine*, 95, 14–25.  
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.11.027>
- Hortigüela-Alcalá, David & Fernández-Río, Javier y Pérez-Pueyo, Ángel. (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.



- Jackson, D., & Bowerman, S. J. (2009). Development of low cost functional adaptive aquatic equipment. *Texas Association for Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 78(1), 8-12.
- Lozano-Jiménez, José Luis, y Pires-Vieira, Miriam (2011). Una experiencia plástica a partir del objeto reciclado. *Educación artística: revista de investigación*, núm. 2, 139-143.
- Marín-Viadel, R. (Coord.) (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Pearson - Prentice Hall.
- Méndez-Giménez, A. (2008). La enseñanza de actividades físico-deportivas con materiales innovadores: Posibilidades y Perspectivas de futuro, *Actas del Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano del Deporte en Edad Escolar: Nuevas tendencias y perspectivas de futuro*, pp. 83-108.
- Méndez-Giménez, A., Martínez-Maseda, J. y Fernandez-Rio, J. (2010). *Impacto de los materiales autoconstruidos sobre la diversión, aprendizaje, satisfacción, motivación y expectativas del alumnado de primaria en la enseñanza del paladós*.
- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2013). Materiales alternativos en la formación del profesorado: análisis comparativo de creencias y actitudes / Non-traditional materials in teacher education: a comparative analysis of beliefs and attitudes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), pp. 453-470.
- Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda-Pérez, D., y Valverde-Pérez, J. J. (2016). Valoración del alumnado y profesorado del material convencional y autoconstruido: estudio longitudinal de diseño cruzado en Educación Deportiva. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (30), 20-25.
- Méndez-Giménez, A. (2018). El enfoque basado en autoconstrucción de materiales. El vídeo-tutorial como estrategia de enseñanza para futuros docentes (The approach based on self-made materials. The video-tutorial as a teaching strategy for pre-service teachers). *Retos*, 34, 311–316. <https://doi.org/10.47197/retos.voi34.63634>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Rolim-Marques, R.J., Calderón, A. (2016). Percepciones de estudiantes de máster en educación física acerca de los materiales autoconstruidos. una mirada desde la teoría constructorista de Papert. *Educación XXI*, 19(1), 179-200.
- Messing, C. (2009). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Noveduc.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación*. Madrid.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria*.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Silva, M. (2015). Modelo de autoconstrucción de materiales educativos como estrategia para el aprendizaje significativo en la educación primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 20, 39-54.

# Review of Popular Pleasures, an Introduction to the Aesthetics of Popular Visual Culture

Reseña de “Placeres populares, una introducción a la estética de la cultura visual popular” | Revisão de “Prazeres populares, uma introdução à estética da cultura visual popular”



Title: Popular Pleasures, an Introduction to the Aesthetics of Popular Visual Culture  
Author of the book: Paul Duncum  
Year: 2021  
Publisher: London: Bloomsbury  
Pages: 229  
ISBN: ISBN 978-1-350-19339-0  
Keywords: Visual culture, Aesthetics, Popular, Art History, Contemporary life, Ideology.

Review by:

MARIA LETSIOU · [marialetsiou@gmail.com](mailto:marialetsiou@gmail.com) · [marialetsiou@uth.gr](mailto:marialetsiou@uth.gr)  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, UNIVERSITY OF THESSALY / ΕΛΛΑΔΑ - GREECE

 <https://orcid.org/0009-0002-2597-8884>

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.06>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.  
Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

**Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:** Lesiou, M. (2024). Popular Pleasures, an Introduction to the Aesthetics of Popular Visual Culture [Review of book Popular Pleasures, an Introduction to the Aesthetics of Popular Visual Culture, de P. Duncum]. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 11, 106-110. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.06>

...

“Pictures can heighten sensory awareness but also dull it” (Duncum, 2021).

Since ancient times, philosophers have explored how images can deceive and persuade; consequently, understanding the power of an image to lure and persuade people is a timeless pursuit. What are the invisible strategies and psychological mechanisms that render us helpless in images’ impact? Paul Duncum’s latest book, *Popular Pleasures, an Introduction to the Aesthetics of Popular Visual Culture*, is a comprehensive guide for

interpreting and understanding popular aesthetic pleasures and how images lure. Images are not innocent, and the different aesthetics that have evolved throughout human history have become tools of persuasion and seduction in our days.

This book is considered an in-depth investigation of visual seductions, which he discussed in his previous book, *Picture Pedagogy, Visual Culture Concepts to Enhance the Curriculum* (Duncum, 2020). In this work (Duncum, 2020), he introduced aesthetic seductions in popular images to help educators make purposeful choices when designing teaching content and practices. The tensions between aesthetics, beliefs, and social values become visible, and consequently, art content reinforces students' critical thinking. In his latest book (Duncum, 2021), he delves into aesthetic pleasures and features connections between popular aesthetic pleasures and historical and sociopolitical threads.

The historical and sociopolitical investigation is a vehicle for thorough research and reveals an aspect of contemporary aesthetic pleasures that are hidden. For instance, it is stimulating that the pre-modern fine arts conform to the popular preferences, as today's popular images do. Duncum provides us with emblematic examples of pre-modern art, such as the artworks of the 18th-century group *The Sentimental Painters*, that appeal to the popular taste of sentimental. The stories, that these artists depict, represent ordinary life circumstances such as deathbed senses or country girls wearing melancholic expressions to evoke a sentimental response from the spectator.

Further, the research reveals that evolutionary biology and psychological responses to imagery have defined prejudices, behaviors, and attitudes to images and aesthetics. It is an intriguing idea, for instance, to acknowledge that the bright and busy aesthetic as a strategy of seduction for consumerism purposes is grounded in humanity's evolutionary history, since the glistering reminds us of our ancestors' quest for water.

Some questions arise from the title of the book about an oxymoron that appears between the notions of aesthetic and popular, especially for those nurtured with modernist art philosophy. Duncum approaches the notion of aesthetics from a postmodern perspective. Namely, to understand popular tastes as diverse aesthetic preferences, it is necessary to comprehend that the widely accepted philosophical distinction between high art and popular images, established by modern philosophers, like Emmanuel Kant, is a prejudicial comparison that places popular images as inferior to high art. Instead of embracing the modernist view, the author encourages readers to face popular images as diachronic and long-standing aesthetic pleasures. Further, he invites viewers to examine popular images by considering the visual features of imagery together with the psychological intensities that are associated with them.

The significance of this book lies in the aestheticization of contemporary life. In our era, in which every aspect of contemporary life is immersed in the dominant mass culture, people need to acknowledge how aesthetics are used to reinforce specific behaviors and attitudes. Having warned many years ago about the bonds that exist between aesthetics and ideology (2008), in this book, Paul Duncum offers theoretical research on the topic of the bonds between popular aesthetics and ideology. In the contemporary globalized visual society, professionals have taken over the aestheticization of politics and everyday life to impose ideologies on the masses. It is intriguing how the thread between aesthetics, meanings, and ideological purposes unfolds in this book.

Besides the connection between aesthetics and ideology that is drawn, Duncum's perspective on diverse popular pleasures is rather neutral and adopts a descriptive tone in his writing. He anticipates avoiding defining popular aesthetics as inherently harmful.

Instead, he stresses the sociopolitical function of imagery and illustrates how images as texts are always related to their context. He explains that each popular pleasure is not “inherently praiseworthy or damnably” (p. 4). In contrast, he adopts a critical writing tone toward the sociopolitical function of images, not regarding people’s tastes. He justifies and accepts people’s involuntary engagement with popular aesthetics. He acknowledges people’s tastes and their tendency toward popular pleasures as a source of knowledge and not as an inherently harmful activity. He distances himself from how formal aestheticians face the popular as inherently inferior concerning high cultural taste. He elevates the value of popular visual pleasure by searching for what consciously or unconsciously lures contemporary people.

Each of the 15 chapters is devoted to a distinct popular pleasure such as realistic style, the illusionistic, the bright and busy, the highly emotional, the sentimental, the vulgar, the violent, the horrific, the miraculous, the exotic, the erotic, the spectacular, the narrative, the formulaic and the humorous. Each chapter begins with an initial illustrative example of aesthetic pleasure that aims to engage the reader by recalling their visual experiences or surprising them. This example derives either from contemporary popular digital visual culture or from art history by discussing an outstanding historical example of fine art. The connections that the author makes with popular experiences are fascinating, for example, Pokemon Go augmented reality becomes a powerful popular reference for the realistic style and James Bond movies become a compelling reference for the formulaic. Then, incidences of the visual experiences of everyday life are described for us to understand how we experience images. A historical review of how specific pleasure has been perceived by philosophers, the religious creed of the past, and art historians deconstructs the contemporary behaviors and prejudices toward images.

Each pleasure is explained by analyzing a great number of images that have been carefully chosen to illustrate the entanglement between art and popular culture. Specific examples of artworks or other images throughout human history show that people have similar needs, which leads them to seek the specific enjoyment that images offer. Consequently, each lure is presented in pictures from ancient art, medieval art, premodern art, and more. There is a thorough description of each image, yet in some cases, it is not as precise as it should be. For example, in Masaccio’s painting (1427), *The Tribute Money*, it seems that important information about the spiritual miracle that happened when coins appeared in the fish’s mouth is missing. This case will probably raise questions and objections, especially for readers who feel that their creed is misunderstood.

On the contrary, the analysis of aesthetic pleasures with specific instances of art history reveals prejudices about the meaning of images—that significant historians and critics have been trapped. For example, art critic Arthur Danto (2013), in his book *What Art Is*, strongly criticized Michelangelo’s Sistine Chapel ceiling restoration. He described the revealed bright colors of fresco paintings as an example of questioning the validity of the restored work because the particular aesthetic does not represent the artist’s pursuit at the time he created it. Through Duncum’s analysis, the critic’s view is questioned because of his prejudices regarding the doctrine of decorum and determines the perspective of the meaning of bright and busy images as an inherent expression of the lower taste of beauty.

The interpretation of aesthetic pleasures is carried out using a variety of investigative strategies. For example, centuries-old stereotypes about what constitutes masculine and feminine energy help us understand how images lure emotions. Furthermore, the

interpretation of feelings is presented in the narrative pleasures. In visual storytelling, people enjoy emotional identification with heroes through their emotions.

In other cases, the explanation of how images seduce comes from interpreting the pleasurable cognitive operations that take place when we see an image. For example, people are excited by imitation because they make comparisons between the original and the copy of an image.

In other cases, possessing a higher social status reinforces popular pleasure. The exotic, becomes possession through the symbolic function of the images. Photographs from exotic places, for example, were proof of the achievements of European empires, both in the past and today, in tourism, and the images are the virtual symbolic possession of the experience.

Ancient philosophy founded the investigation since the dominant ideas about beauty and art have formed for later art and therefore the pleasures associated with images. The roots of high-culture aesthetics, such as the restraint from glitter and over-ornate items, and the doctrine of decorum, are traced back to ancient philosophy. Images without serious purposes for Plato were worthless and dangerous, Duncum explains.

In summary, *Popular Pleasures, an Introduction to the Aesthetics of Popular Visual Culture*, is a timely publication. Considering the prospect of a dystopian global disastrous war, the visuality becomes a new form of weapon, a weapon of the so-called hybrid war. Consequently, I perceive this book to be useful for everyone who wishes to deepen their critical understanding of pictures. In parallel, it is very useful for educators, researchers, and artists who hope to extend their views and understanding of what popular taste consists of and the pleasure it offers all of us. As the borders between art and popular culture have long been crossed, this book may inspire artists who wish to recontextualize the meaning of the popular in their artworks.

As art educators, we understand the importance of images in contemporary youth's lives. Over the last decades, teaching, and learning have been central to the everyday visual experience of our students because education should respond to the current social and global conditions, and our students need to decode the meaning of popular images. As a consequence, how people view and interpret images should be the topic of the training.

The choices for the school art curriculum often reflect a biased perspective that presents the superiority of specific aesthetics without acknowledging their implying social values. For example, the modernist approach to formal and structural elements with concepts such as balance, harmony, variety, etc. are essentially linked to the divisions that modernist aesthetics deemed necessary to strengthen the position of the middle class. In contrast, a pluralistic aesthetic approach in art curriculum, in which the diverse aesthetics are linked to the respective beliefs and meanings, enables students to learn how to critically reflect on images.

Overall, copies of the book will find themselves on the desks and shelves of educators from all disciplines because today, in the globalized visual culture, interdisciplinary, and art-based learning have become an appropriate teaching tool for addressing ideological bias.

## References

- Danto, A. (2013) (Greek translation). *What Art Is*. Metehmio.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension. *Studies in Art Education*, 49(2). 122–135.
- Duncum, P. (2020). *Picture Pedagogy, Visual Culture Concepts to Enhance the Curriculum*. Bloomsbury.



NORMAS DE PUBLICACIÓN Y ENVÍOS DE PROPUESTAS |  
GUIDELINES AND SUBMISSION OF PROPOSALS | REGRAS  
PARA PUBLICAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS

## 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@gmail.com](mailto:revistacommuniars@gmail.com)



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.