

#14 · 2025
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



REVISTA
DE IMAGEN, ARTES
Y EDUCACIÓN CRÍTICA
Y SOCIAL

JOURNAL
OF IMAGE, ARTS
AND CRITICAL
AND SOCIAL EDUCATION

REVISTA
DE IMAGEM, ARTES
E EDUCAÇÃO CRÍTICA
E SOCIAL

e-ISSN 2603-6681

eISSN: **2603-6681** · Revista de acceso abierto coordinada por | Revista de acesso aberto coordenada por | Open access journal edited by: **Communiars**. Apoyada por | Apoioado por | Supported by: **Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual (ECAV HUM 401)** y **Departamento de Educación Artística (Univ. Sevilla)**. Editada por | Edited by: **Universidad de Sevilla**.



Colabora la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. c/ Pirotecnia s/n 41013 Sevilla.
España | Espanha | Spain.



EQUIPO EDITORIAL | CONSELHO DE EDITORES | EDITORIAL BOARD

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

Editora jefa | Editora-Chefe | Editor in chief
Julia Mañero. Universidad de Sevilla. España.

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

Comité Asesor Científico | Comitê Consultivo Científico | Scientific Advisory Committee: [Enlace](#) | [Link](#)

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

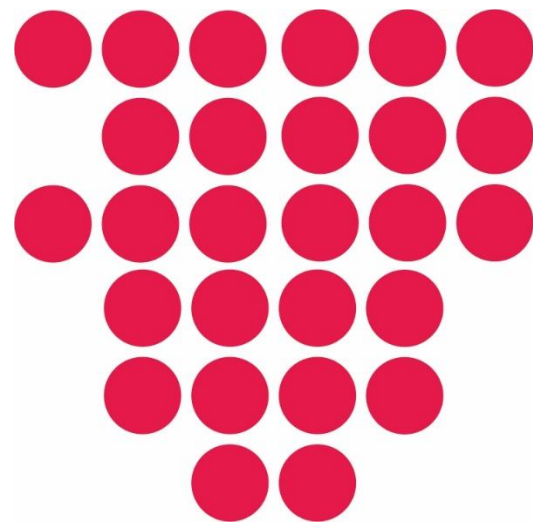


Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de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

«Plurality is the condition of human action because we are all the same, that is, human, in such a way that nobody is ever the same as anyone else who ever lived, lives, or will live»

HANNAH ARENDT, 1958

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.



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.

Zacarías 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.

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

Ricard Huerta. *Universitat de València* | España.

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

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

Cristina Portugal. *Pontificia 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.

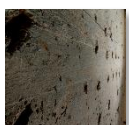
Francisco Aznar. *Universidad de La Laguna* | España.

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

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

NÚMERO · ISSUE · 14

Presentación · Apresentação · Introduction	
Hora de pensar y hacer comunidad · Hora de pensar e construir comunidade · Time to think and build community	07
Communiars	
Artículos · Artigos · Articles	
Alfabetización visual mediante la interpretación narrativa de las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil	10
Silvia Capelo Álvarez	
Alfabetización mediática, educación artística y publicidad: una propuesta de innovación docente para Educación Plástica, Visual y Audiovisual	27
Paula Sánchez González	
La categorización de los <i>deepfakes</i> mediante una investigación cualitativa para la formación de maestros: de la crítica a la creatividad en la inteligencia artificial	45
Víctor Murillo Ligorred y Nora Ramos Vallecillo	
IA y la representación corporal: imaginando nuevas corporalidades a través del diseño crítico	62
Dionisio Sánchez y Carla Moreno	
El árbol como creador de un discurso. Una revisión pictórica e instalativa en las artes	77
Enrique Mena García	



PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION

Hora de pensar y hacer comunidad · Hora de pensar e construir comunidade · Time to think and build community

Hubo un tiempo en el que la comunidad hizo frente, se puso en pie y cosió el interlineado ideológico para que todos los diversos retales quedaran solidarios, cubriremos y dar cobijo a todos, a todas. Sin comunidad nunca habría posibilidad de pensamiento ni de acción en la historia. Ni cultura. Ni educación. Lo leímos en Arendt. Lo leímos en Freire. Lo leímos en hooks. Lo leímos en los impactos de metralla en Pointe du Hoc. Nuestra época algorítmica y postdigital se traduce en tiempo necesario para pensar la comunidad, pensar de manera plural sobre las preocupaciones contemporáneas. Seguir pensando entrelíneas, para coserlas ideológicamente. El nº 14 de *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social* desarrolla un discurso en torno a las artes y sus posibilidades educativas desde la diversidad y la comunidad contemporánea. Las diferentes autoras y autores que contribuyen al presente número exponen ideas significativas para la práctica educativo-artística en relación a la alfabetización mediática y visual, la inteligencia artificial y posibles componentes discursivos presentes en la pintura y la instalación artística. Este número reúne las aportaciones de Silvia Capelo-Álvarez (Universidade da Coruña, España); Paula Sánchez González (Universidad de Sevilla, España); Víctor Murillo-Ligorred (Universidad de Zaragoza, España) y Nora Ramos Vallecillo (Universidad de Zaragoza, España); Dionisio Sánchez (Escuela Superior de Arte y Diseño de Valencia, España) y Carla Moreno (Universidad Politécnica de Valencia, España); Enrique Mena García (Universidad Católica San Antonio de Murcia, España). Desde la coordinación de nuestra revista agradecemos el compromiso y trabajo de todas las personas que han contribuido a esta publicación. *Omnia sunt communia*.

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

...

Houve um tempo em que a comunidade enfrentou, ergueu-se e costurou o entrelinhamento ideológico para que todos os diversos retalhos permanecessem solidários, para nos cobrir e dar abrigo a todos, a todas. Sem comunidade, nunca haveria possibilidade de pensamento nem de ação na história. Nem cultura. Nem educação. Lemos isso em Arendt. Lemos em Freire. Lemos em hooks. Lemos nos impactos de estilhaços em Pointe du Hoc. Nossa época algorítmica e pós-digital traduz-se em um tempo necessário para pensar a comunidade, pensar de forma plural sobre as

preocupações contemporâneas. Continuar pensando nas entrelinhas, para costurá-las ideologicamente. O número 14 da *Communiars. Revista de Imagem, Artes e Educação Crítica e Social* desenvolve um discurso em torno das artes e de suas possibilidades educativas a partir da diversidade e da comunidade contemporânea. As diferentes autoras e autores que contribuem para este número apresentam ideias significativas para a prática educativo-artística em relação à alfabetização midiática e visual, à inteligência artificial e a possíveis componentes discursivos presentes na pintura e na instalação artística.. Este número reúne as contribuições de Silvia Capelo-Álvarez (Universidade da Coruña, Espanha); Paula Sánchez González (Universidad de Sevilla, Espanha); Víctor Murillo-Ligorred (Universidad de Zaragoza, Espanha) e Nora Ramos Vallecillo (Universidad de Zaragoza, Espanha); Dionisio Sánchez (Escuela Superior de Arte y Diseño de Valencia, Espanha) e Carla Moreno (Universidad Politécnica de Valencia, Espanha); Enrique Mena García (Universidad Católica San Antonio de Murcia, Espanha). Da coordenação de nossa revista, agradecemos o compromisso e o trabalho de todas as pessoas que contribuíram para esta publicação. *Omnia sunt communia*.

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

. . .

There was a time when the community stood its ground, rose up, and stitched together the ideological interlining so that all the diverse patches could remain in solidarity, covering us and offering shelter to everyone, to all. Without community, there would never have been the possibility of thought or action in history. No culture. No education. We read it in Arendt. We read it in Freire. We read it in hooks. We read it in the shrapnel marks at Pointe du Hoc. Our algorithmic and postdigital era translates into a necessary time to think about community, to think in plural ways about contemporary concerns. To continue thinking between the lines, in order to stitch them together ideologically. Issue no. 14 of *Communiars. Journal of Image, Arts, and Critical and Social Education* develops a discourse around the arts and their educational possibilities from the standpoint of diversity and contemporary community. The different authors contributing to this issue put forward significant ideas for educational-artistic practice in relation to media and visual literacy, artificial intelligence, and possible discursive components present in painting and installation art.. This issue brings together contributions by Silvia Capelo-Álvarez (Universidade da Coruña, Spain); Paula Sánchez González (University of Seville, Spain); Víctor Murillo-Ligorred (University of Zaragoza, Spain) and Nora Ramos Vallecillo (University of Zaragoza, Spain); Dionisio Sánchez (Higher School of Art and Design of Valencia, Spain) and Carla Moreno (Polytechnic University of Valencia, Spain); and Enrique Mena García (Catholic University of San Antonio of Murcia, Spain). From the editorial coordination of our journal, we thank all those who have contributed their commitment and work to this publication. *Omnia sunt communia*.

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



ARTÍCULOS · ARTIGOS · ARTICLES

Alfabetización visual mediante la interpretación narrativa de las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil

Alfabetização visual por meio da interpretação narrativa das histórias de vida na formação inicial do professorado de Educação Infantil | Visual Literacy through the Narrative Interpretation of Life Histories in the Initial Teacher Education of Early Childhood Educators

SILVIA CAPELO-ÁLVAREZ · silvia.capelo@usc.es
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA · ESPAÑA



<https://orcid.org/0009-0003-3139-6351>

Recibido · Recebido · Received: 22/11/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 03/04/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.01>



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: Capelo-Álvarez, S. (2025). Alfabetización visual mediante la interpretación narrativa de las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 14, 10-26. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.01>

Resumen:

Este artículo expone un proyecto de investigación centrado en la alfabetización visual del profesorado en formación inicial de Educación Infantil a través de la creación de narrativas visuales para la interpretación de sus historias de vida, con el fin de fomentar el aprendizaje inclusivo alejado de prejuicios en contraste con la cultura mediática. El estudio empírico busca promover la expresión de vivencias personales, así como la representación de dudas y desafíos que forman parte de la identidad docente. La investigación aplica una metodología mixta, combinando la investigación-acción y la A/R/Tografía como métodos de Investigación Educativa Basada en las Artes (ABER). Aplicamos como instrumento cualitativo la observación triangular junto al asesoramiento docente en la guía del proceso artístico y en la transformación del aprendizaje a través del arte contemporáneo. Los resultados muestran que las construcciones de metáforas visuales a través de referencias artísticas del collage tridimensional, estimulan y facilitan el aprendizaje constructivista

desde la autorreflexión, decodificación de estereotipos y la atención a la diversidad social. El vínculo familiar, el aprendizaje intergeneracional, la libertad de expresión y el juego, han influido en la trayectoria profesional e infantil de los docentes, incrementando su empatía, sus valores y destacando la necesidad de una transformación educativa.

Palabras clave:

Alfabetización visual. A/R/Tografía. Educación artística. Formación docente. Narrativa visual. Reflexión crítica.

Resumo:

Este artigo apresenta um projeto de pesquisa centrado na alfabetização visual de professores em formação inicial na Educação Infantil, por meio da criação de narrativas visuais para a interpretação de suas histórias de vida, com o objetivo de promover uma aprendizagem inclusiva e livre de preconceitos, em contraste com a cultura midiática. O estudo empírico busca incentivar a expressão de vivências pessoais, bem como a representação de dúvidas e desafios que fazem parte da identidade docente. A pesquisa adota uma metodologia mista, combinando pesquisa-ação e A/r/tografia como métodos da Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (ABER). Como instrumento qualitativo, aplicamos a observação triangular aliada ao acompanhamento docente na condução do processo artístico e na transformação da aprendizagem por meio da arte contemporânea. Os resultados indicam que a construção de metáforas visuais com base em referências artísticas do colagem tridimensional estimula e facilita a aprendizagem construtivista, por meio da autorreflexão, da decodificação de estereótipos e da valorização da diversidade social. Os vínculos familiares, a aprendizagem intergeracional, a liberdade de expressão e o brincar influenciaram a trajetória profissional e pessoal dos docentes, ampliando sua empatia, fortalecendo seus valores e evidenciando a necessidade de uma transformação educacional.

Palavras-chave:

A/R/Tografia. Educação artística. Formação de professores. Literacia visual. Narrativa visual. Reflexão crítica.

Abstract:

This article presents a research project focused on developing visual literacy among pre-service Early Childhood Education teachers through the creation of visual narratives for interpreting their life histories. The aim is to foster inclusive learning free from prejudice, in contrast to the dominant media culture. The empirical study seeks to encourage the expression of personal experiences as well as the representation of doubts and challenges that shape professional identity. The research adopts a mixed-methods approach, combining action research and a/r/tography as methodologies within Arts-Based Educational Research (ABER). As a qualitative instrument, triangular observation is applied alongside pedagogical mentoring to guide the artistic process and support learning transformation through contemporary art. The findings reveal that constructing visual metaphors using artistic references from three-dimensional collage stimulates and facilitates constructivist learning through self-reflection, the decoding of stereotypes, and attention to social diversity. Family bonds, intergenerational learning, freedom of expression, and play have influenced both the professional and personal journeys of the teachers, enhancing their empathy, strengthening their values, and highlighting the need for educational transformation.

Keywords:

Arts education. A/R/Tography. Critical reflection. Teacher training. Visual literacy. Visual narrative.

...

1. Introducción

Como docente en la formación artística del profesorado, se presenta este artículo de investigación desde el enfoque epistemológico introspectivo del conocimiento y el pensamiento vivencial (Torres Cruz et al., 2017), para relacionar aspectos de la vida

cotidiana con el arte contemporáneo. El estudio empírico resalta el desarrollo de propuestas artísticas orientadas a la formación de identidades docentes, con el fin de fomentar el aprendizaje reflexivo y la capacidad necesaria de análisis del entorno percibido ante el incremento de la saturación mediática (Peña-Acuña y Alfonso Jaramillo, 2024). Se observa un esfuerzo por abordar la alfabetización visual en la formación docente, por la falta de experiencia o habilidad en el desarrollo creativo y narrativo visual para la representación de conceptos e ideas como estrategias de aprendizaje (Ramón y Alonso-Sanz, 2022).

El objetivo de esta investigación es analizar las historias de vida del alumnado del Grado de Educación Infantil mediante el uso del collage tridimensional y el ensamblaje, explorando así, nuevos formatos de representación e interpretación visual. Se detecta la necesidad en promover estrategias para la alfabetización visual (Hernández Albarracín et al., 2022) como ruptura de estereotipos y prejuicios presentes en la cultura mediática (Peña-Acuña y Alonso Jaramillo, 2024; Revilla et al., 2020, Thevenin, 2022). Es fundamental abordar la eliminación de sesgos desde la infancia en la formación del profesorado del Grado de Educación Infantil, debido al contexto de la era postdigital en la que nos encontramos, donde la tecnología influye en aspectos de la cultura, educación y comunicación, creando la dificultad de decodificar la información de manera crítica y consciente para atender a la inclusión social (Marijuán y Maeso Gómez, 2024; Monléon-Oliva, 2020).

Nos encontramos en una realidad absorbida de fuentes visuales (televisión, cine, carteles y pantallas publicitarias, redes sociales, etc.), las cuales engloban una simbología de comunicación simple, consumista, superficial y poco interpretativa. Realidades mediáticas que influyen en nuestra percepción, en la manera de pensar, de actuar y reaccionar en nuestro entorno social, dirigiéndonos hacia una conducta integral del *Happygram* (Mesías-Lema y Eiriz, 2022).

El enfoque híbrido de la investigación-acción con la A/R/Tografía, como método de investigación educativa basada en las artes (ABER), ofrece la interrelación de significados conceptuales y subjetivos, en un espacio físico y simbólico (Ugena Candel, 2021) aplicados a la propia experiencia vital (Güneş et al., 2022). El análisis de las historias de vida en la formación docente permite interpretar las narrativas visuales desde perspectivas múltiples, abarcando aspectos de creación artística, educación e investigación (Irwin, 2013). El método a/r/tográfico ofrece el uso de estrategias de aprendizaje, comprensión en el análisis de la simbología y los lenguajes audiovisuales.

Es fundamental desarrollar la percepción y sensibilidad visual del profesorado en formación inicial de Educación Infantil para que puedan identificar las narrativas visuales que influyen en los ideales infantiles, muchas veces con fines comerciales, y promover una educación inclusiva que favorezca el desarrollo integral de los niños (Marín Viadel, 2011; Revilla et al., 2020).

2. Alfabetización visual para el aprendizaje inclusivo

Educamos nuestra mirada desde una vocación personal que caracteriza nuestra manera de percibir, de ser y de relacionarnos. Entendemos por alfabetización visual la capacidad del ser humano en discriminar o interpretar las acciones visuales que se encuentran en su entorno (Encabo Fernández y Jerez Martínez, 2013). La tecnología nos ofrece un campo amplio de posibilidades en el desarrollo educativo, cognitivo y cultural, donde su alcance, crece constantemente, viéndonos bombardeados de miles de imágenes y su

aplicación en el desarrollo multifacético en la vida humana ha generado un sistema ambiguo, donde Varona Domínguez (2022) lo asocia al “conservadurismo político y rigidez cognitiva”, desde la inclinación sociocultural al uso del lenguaje heterosexista. Hernández-Hernández et al. (2024) señalan el desarrollo del cambio en el aprendizaje de las nuevas generaciones, provocando una realidad que afecta al uso de los medios digitales, que dirige al individuo a la dispersión, superficialidad, desinterés, adictos a “las tecnologías persuasivas”, provocando la conducta consumista por la inmediatez, el exceso y el desperdicio (Bauman, 2007). Estas posturas evidencian la manipulación visual a través de los medios y la inclinación hacia pensamientos generalizados, concepciones estancadas y mentes efímeras. Sin embargo, Gardner (2014) aprecia una ventaja en la cognición humana de tener la capacidad comunicativa de capturar significados usando el lenguaje simbólico de las palabras, dibujos, gestos, números, melodías, que son manifestadas de manera pública. Teniendo en cuenta este dato, el invento de los ordenadores ha generado apoyo significativo en la manipulación interna de los símbolos (pp. 224-225).

Para que nuestra alfabetización visual pueda generarse desde una visión equitativa e inclusiva, debemos desarrollar estrategias educativas que capaciten a la sociedad en la detección de sesgos y estereotipos que se presentan en los medios de comunicación y a través de la imagen. Greene (2005) establece que alfabetizarse es diferenciarse del “conjunto de puntos de vista”, que consta de aprender desde lo que conocemos, pero señalando las fisuras de esa realidad universal, manipulada por un sistema de poder, donde corresponde a la enseñanza ofrecer la oportunidad de cuestionarse otros modos de aprender, que permitan dar voz a la narración de historias y relacionar los lenguajes con el contexto sociocultural (pp.171-172). Invitar al diálogo desde el análisis introspectivo ayuda a fortalecer una red de resistencia de pensamientos divergentes, que rechaza la permisividad y alienta al empoderamiento. Se parte de la concepción de la mediación cultural (López-Aparicio Pérez y Cejudo Mejías, 2020), especialmente por su relación práctica con la inclusión y relación social, dando valor a las acciones artísticas interdisciplinarias. Esto ayuda a la integración de diversos saberes y realidades comunitarias de forma activa y continua, no como hechos aislados. El aprendizaje se da a lo largo del tiempo, mediante un proceso que busca abordar aspectos y contenidos significativos a la identidad personal.

Dezuanni (2021) señala que el arte mediático y la educación se enfrentan al reto de estar constantemente actualizados debido a la rápida y continua evolución de la tecnología, la cual genera inseguridad en los docentes en el momento de ofrecer herramientas a los estudiantes para interpretar y seleccionar la información de los medios. Reconocemos que la cultura mediática influye en el desarrollo de la identidad social, tanto de forma positiva como negativa. Esto brinda la oportunidad de integrar en los contenidos del currículo educativo un enfoque ético y crítico que permita, desde edades tempranas, capacitar a niñas y niños para aplicar estos conocimientos en su necesidad desarrollo creativo y cognitivo (Gamero-García et al., 2023). Thevenin (2022) destaca que la educación en alfabetización mediática tiene como principal ventaja promover la indagación activa y práctica. Facilita la formulación de preguntas para explorar el significado de los medios (“como su relación con el capitalismo, el trabajo, la ciudadanía, las dinámicas de género, raza y clase, las desigualdades, la sexualidad, la globalización, etc.”, p.15) y desarrollar habilidades para interpretar de manera efectiva su influencia y poder. Además, se presenta como una herramienta clave tanto para el desarrollo personal como para la formación de sujetos “informados, reflexivos y comprometidos” con la sociedad. También se observa que la alfabetización mediática fomenta la accesibilidad, pero carece de diversidad.

Se crea la estrategia educativa de alfabetización visual desde el posicionamiento fuera de lo establecido que busca romper con el pensamiento lógico y crear un esfuerzo de búsqueda complementaria o alternativa que guíen el comportamiento y la exploración hacia nuevas formas de conocimiento, marcando una situación significativa desde y a través del proceso artístico (Ramon y Alonso-Sanz, 2022). Entendemos que la alfabetización visual es posible desarrollar en cualquier etapa educativa, deconstruyendo lo aprendido y ofreciendo una perspectiva múltiple para la decodificación y cuestionamiento visual.

3. Metodología de vida

Dicha búsqueda me implica a mí como mujer, como profesora, como madre, como ciudadana, como neoyorquina, como amante del arte, como activista, como filósofa, como estadounidense blanca de clase media. Ni mi «yo» ni mi narración pueden tener, por tanto, un único hilo. Me hallo en la encrucijada de un sinfín de fuerzas sociales y culturales, y, en cualquier caso, nunca dejo de estar de camino a alguna parte. Mi identidad ha de ser percibida, pues, como múltiple, aun cuando yo continúe esforzándome por alcanzar una noción coherente de lo que es humano, digno y justo. Al mismo tiempo, entre tanta multiplicidad, mi proyecto de vida ha consistido en lograr comprender la enseñanza, el aprendizaje y los muchos modelos de educación existentes. (Greene, 2005, pp. 11-12)

Se inicia este apartado con la pretensión de enlazar la narración múltiple del yo con el proceso investigativo, aplicando la relación triádica de percepción, afecto y concepto (Semetsky, 2004) en el marco de la A/R/Tografía, desde el paradigma rizomático en la creación artística y el desarrollo del pensamiento crítico (Boulton et al., 2017) y “encarnado” (Marín-Viadel y Joaquín Roldán, 2019).

Pararse a reflexionar desde la diversidad de cualidades de nuestra identidad, nos permite estructurar nuestro conocimiento y aplicar los valores conectados con la experiencia. La A/r/tografía se adecúa como método e instrumento de la investigación ABER (*Art-Based Educational Research*) por su cualidad de conectar los múltiples relatos que pertenecen a una sola persona.

El acrónimo ART engloba la identidad de artista (*Artist*), Investigadora (*Researcher*) y docente (*Teacher*), integrando sus funciones para profundizar en los procesos de investigación en Educación Artística (Ceballos Henao, 2023; Marín-Viadel y Joaquín Roldán, 2019;). La figura de la artista se define por su capacidad de asombro y sensibilidad estética. La docente, en cambio, aporta su habilidad para abordar el aprendizaje desde una perspectiva sociocultural, facilitando la comprensión del entorno. La identidad de investigadora completa este perfil, orientándose hacia la creación de un conocimiento integral que permite analizar el pensamiento y su aplicación a través del arte.

Desde los procesos A/R/Tográficos encontramos el sentido a la indagación vital (Hernández Albarracín et al., 2022; Marín-Viadel y Joaquín Roldán, 2019), implicando en nuestra manera de hacer la oportunidad de dar voz a la deriva (Alonso-Sanz, 2020; Ramon y Alonso-Sanz, 2019) del ser colaborando con las vivencias de los otros, como participantes en el proceso creativo y en su propio aprendizaje:

La interpretación y la representación artísticas, junto con el discurso escrito, fomentan una forma de investigación viva en la que los participantes y los a/r/tógrafos se plantean continuamente preguntas, buscan nuevas comprensiones y promulgan nuevas

interrupciones, todo ello en un intento de crear nuevos conocimientos. (Leggo et al., 2010)

En la formación inicial de docentes del Grado en Educación Infantil, donde la formación en Educación Artística es escasa, buscamos promover experiencias significativas que fomenten el pensamiento integral a través del arte. Para ello, partimos de la experiencia personal para explorar la diversidad de narrativas y las múltiples respuestas que surgen desde la autorreflexión y la autobiografía, en consonancia con la toma de decisiones (Gamero-García et al., 2023), la observación y el pensamiento activo (Ramon, 2024).

La investigación-acción articula los procedimientos para desarrollar el conocimiento-en-la-acción, desde la flexibilidad en las estrategias pedagógicas que estimulan el desarrollo ético aplicando la teoría en la práctica (Elliot, 2000). La investigación se desenvuelve desde la participación del colectivo para desarrollar y motivar su autoreflexión en el aprendizaje transformador. Hernández Albarracín et al. (2022) presentan la propuesta pedagógica en alfabetización visual desde la interpretación de las propias imágenes del individuo, del mismo modo que reconocemos la simbología de la palabra escrita o hablada. Defienden la gran necesidad de contar historias, abriéndose a la narración visual hacia “los contornos, figuraciones y temporalidades que no están reglados por el mundo del sentido común o por las dinámicas de la narración semántica, que posee sus propias características estéticas” (p.24).

La investigación-acción aplicando el proceso A/R/Tográfico ayuda a generar un pensamiento nuevo (Boulton et al., 2017) a través de la experimentación y el pensamiento situacionista (Espinosa y Onsés-Segar, 2022), conectando las metáforas, las vivencias y la palabra escrita para dar sentido al hacer aplicando el ser.

La investigación adquiere importancia al explorar estrategias educativas que capacitan a los futuros docentes en el cuidado de la infancia, desafiando los cánones y discursos políticos tradicionales para fomentar la construcción de identidades, el pensamiento crítico y el cambio social. Se parte de la autoexploración hacia la deriva (Alonso-Sanz, 2020), la memoria sobre lo recorrido, para encontrar el significado que caracteriza nuestra identidad.

Fernández-Díaz et al. (2023) apoyan la investigación desde la práctica moral y política, donde nos vemos como aprendices analizando nuestra propia identidad docente, con base en experiencias y narrativas del autoconocimiento y autodescubrimiento. Se pone en práctica estrategias de aprendizaje desde el seguimiento y el enfoque consciente de la observación triangular, centrada en el observador, los participantes y en el proceso creativo (Ugena Candel, 2021). Desde la A/R/Tografía se promueve la práctica a través del laboratorio de experimentación, en el que se obtiene la información desde las maneras de hacer, el diálogo con el sujeto y entre el colectivo junto al asesoramiento del docente para la reflexión sobre la narrativa del yo, de modo que, se vincula el proceso artístico a la historia de vida del A/R/Tógrafo, haciéndola parte del método de la investigación-acción (Ceballos Henao, 2023).

Por su carácter interdisciplinar se consigue estructurar el proceso artístico desde la introspección del a/r/tógrafo con la comprensión y relación de experiencias con la y el docente en formación inicial. Eisner (2004) defiende el campo de la Educación Artística desde el esfuerzo de impulsar a las personas a percibir los detalles que se escapan de una visión general. Pone de énfasis que no todas las experiencias ayudan al aprendizaje de la sensibilidad perceptiva, sino que es interrumpida por los factores externos que se encuentran en nuestro entorno relacionando lo que sabemos con lo que vemos (p.65). Dewey (2010) plantea su perspectiva desde la continuidad experiencial, la cual se basa

en un hábito biológico y en un sentido democrático que aplica métodos humanos. Es decir, las cualidades que surgen de la experiencia adquieren significado cuando se organizan a través de ideas coherentes y estructuradas, permitiendo que puedan ser comprendidas y utilizadas para transformar el conocimiento: “Toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2010, p.79).

Todo lo anteriormente expuesto nos permite trabajar a través de lo vivido en las historias de vida y obtener la capacidad de asociar, percibir y comparar las experiencias aprendidas a lo largo del tiempo. Trabajar con la A/R/Tografía ofrece un aprendizaje recíproco entendiendo la diversidad de situaciones, desde la comprensión individual como del colectivo, promoviendo un compromiso activo a través de la tangibilidad de los procesos rizomáticos (Ceballos Henao, 2023). Mediante la metáfora/metonimia los a/r/tógrafos pueden hacer que lo que sentimos sea comprensible y accesible para los demás (Irwin, 2013). La múltiple identidad que engloba la A/R/Tografía tiene el deseo de “influir” en la propia práctica artística (LeBlanc et al., 2024). Se interconectan las cualidades y el diálogo con la artista, educadora e investigadora, para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los docentes en formación inicial en su autoconocimiento. Este enfoque nos permite trabajar con el lenguaje de la poética y la metáfora visual (Marín y Roldán, 2019), proporcionando el cruce de narrativas y la relación con la cotidianidad.

3.1. Procedimiento A/R/Tográfico

La investigación abarcó tres semanas de duración con 120 docentes en formación inicial de 3º curso del Grado de Educación Infantil en la materia obligatoria de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidade da Coruña. La investigación-acción junto a la A/R/Tografía se divide en 4 fases para la comprensión, implicación y construcción del proceso artístico:

1. Fase teórica-análisis conceptual: intentamos responder a la pregunta inicial: ¿Qué parte de lo vivido ha significado un aprendizaje para ser hoy como soy y que formará parte de mi identidad como profesor/a?

La finalidad del proyecto pedagógico busca relacionar el recuerdo o la experiencia vivida como parte de nuestra memoria, conducta e identidad personal, para reflexionar sobre los aspectos autobiográficos que marcaron un aprendizaje y la decisión de formarse como maestras y maestros de Educación Infantil.

Para situar al profesorado en formación inicial se relaciona el concepto artístico con su cotidianidad. Esta fase inicial se centra en una “educación contextualizada” (Torres Cruz et al., 2017), donde el individuo relaciona el conocimiento con su contexto. Esto se emplea como estrategia pedagógica al establecerse unos conocimientos y experiencias previas para desaprender, desde el razonamiento y la reflexión de las dificultades vividas.

Catalogamos la narrativa visual desde el proceso creativo del collage tridimensional y el ensamblaje, el objeto encontrado como elemento simbólico e interpretación de la identidad e historias de vida. Seleccionamos el proceso y la técnica del ensamblaje tridimensional debido a su escasa presencia en la formación docente, con el propósito de facilitar el descubrimiento de metáforas visuales a partir de la poética del objeto. Se presentan como referencias de narrativa visual, las obras de Susana Blasco (fotografía y memoria), Carmen Calvo (recuperación, objetos encontrados y el recurso de la inquietud), Annette Messager (carácter activista y feminista a través de sus obsesiones),

Toon Joosen (escenarios irónicos y surrealistas) y Chema Madoz (metáforas visuales), donde se representan relatos de contenido afectivo relacionados con la inclusión y la narrativa del yo. El collage tridimensional nos ayuda a proporcionar nuevos formatos en la construcción de narrativa visual, alejados de lo establecido, incluso el desconocimiento de la técnica, pero que permite incluir el objeto como elemento simbólico y clave en la descripción de las historias de vida.

Se plantea al profesorado en formación inicial de Educación Infantil aplicar la metáfora visual de sus recuerdos en relación a su decisión y vocación docente, ofreciendo un pensamiento crítico hacia el cambio en la educación y atendiendo a la diversidad social. Invitamos a la reflexión a partir de la metáfora “el recuerdo atrapado en una caja de cerillas”. El concepto de la caja les ayuda a interpretar la metáfora de la memoria, como un pequeño recuerdo escondido desde la introspección, inconsciente de que existe pero que forma parte de su identidad.

2. Fase indagación a partir de la memoria y la autobiografía: después de la presentación teórica del concepto a abordar en relación a las narrativas contextualizadas a través del arte contemporáneo, las y los docentes en formación inicial pasan a un proceso autónomo, de autoreflexión de lo vivido y de recuperación de la memoria a través del álbum fotográfico familiar/doméstico (López-Ganet, 2022). Deben recurrir a sus experiencias, a sus recuerdos fotografiados, tanto positivos como negativos que han marcado una parte fundamental en su identidad.

En esta fase se inicia el laboratorio de experimentación, donde los participantes se sitúan en un proceso de indagación introspectiva relacionando la metáfora y la representación simbólica de sus vivencias con obras de arte contemporáneo.

3. Fase de asesoramiento en el proceso artístico de la construcción de la metáfora visual: el aspecto más relevante en este apartado es el diálogo junto a la observación triangular del método A/R/Tográfico. Por una parte, guiar el proceso creativo genera seguridad y confianza en la acción, pero, por otra parte, cuando se trabaja desde los recuerdos vividos, podemos encontrarnos con una situación comprometida en la que el participante se niegue a verbalizar o canalizar sus recuerdos, puesto que existen situaciones traumáticas o agresivas que pueden aflorar en la diversidad de identidades. El método A/R/Tográfico proporciona, en este tipo de situaciones, la comprensión y la desviación de pensamientos a través del uso simbólico de las palabras y las imágenes, abriendo el pensamiento del participante hacia sus aspiraciones y en la búsqueda del cambio social y educativo. La fase de asesoramiento se dirige hacia un sistema accesible en la comunicación y el feedback entre docente-participante, para que siga fluyendo en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptando el múltiple formato para la accesibilidad (comunicación escrita, oral, visual o audiovisual).

4. Fase de representación artística: como último punto del proceso, el profesorado en formación inicial presenta su argumentación crítica a través de la relación de la narrativa visual con la escrita: narran su historia de vida a través de la construcción de un collage tridimensional elaborado en el interior de una pequeña caja de 15 x 15 cm (en algunos casos incluso transforman el exterior) donde representa la metáfora de sus vivencias en relación con su vocación docente y atendiendo a la inclusión social desde la premisa “el recuerdo atrapado en una caja de cerillas”. Para facilitar la comprensión y la coherencia del texto y la imagen, se presenta junto al collage tridimensional una reflexión crítica escrita desde la narración del yo y donde se esclarece la construcción de la metáfora visual. Lo que nos aportará la información que necesitamos para el análisis de resultados.

4. Resultados

El análisis de resultados presenta un aprendizaje artístico que rompe con la simbología estereotipada, fomentando la interpretación y la alfabetización visual conectada con la cotidianidad, la diversidad y la transformación social. La creación de metáforas visuales ha respondido sobre la reflexión crítica escrita interconectando con las vivencias que han marcado un desafío en el comportamiento y manera de ser del profesorado en formación inicial. Se ha empleado el material encontrado como objeto simbólico en las historias de vida generando la estimulación afectiva, concordando con la madurez personal y el aprendizaje contextualizado.

Las historias de vida han reflejado relatos significativos a través del vínculo familiar, sobre todo de carácter intergeneracional, donde señalan el valor de compartir, la seguridad, protección y cuidado, la persistencia en la búsqueda de soluciones ante las distintas situaciones de la vida. A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos y la reflexión al respecto del alumnado.



Figura 1. El poder de la pluma. Fuente: J. Féniz (2024).

Esta pieza representa mi yo más interior, vemos a un niño feliz, jugando con la ropa de su mamá, ama imitarla, le encanta parecerse a ella, ese niño es libre en casa, puede hacer sus shows, puede ponerse sus "pelucas", dejar que le maquillen y vivir en un mundo como si de una performance de la Britney de los 2000 se tratase. Lo que no sabía ese pequeño es que fuera de casa eso no iba a gustar, mostrarse como él mismo iba a ser una tortura durante casi toda su vida, de hecho, en la escuela se dio cuenta que tenía que fingir y que hasta volver a casa no podía ser él, todos se preguntaban cuando iban a su casa, por qué

tenía tantas cosas de niña, llegaba a esconderlas, solo podía ser él con mamá, crecía y se daba cuenta de que o se adaptaba o nadie se juntaría con él. Como iban a crecerle las plumas si no las podía sacar. (...) Gracias a que sobreviviste a todo ese infierno, podemos escribir esto juntos siendo la mejor versión de nosotros mismos, así que arriba esas plumas que el show continuará (J. Féniz, comunicación personal sobre la Figura 1, 24 de abril de 2024).

Han surgido relatos reveladores y reivindicativos de cambio social, donde destacan historias de vida influenciadas por los estereotipos de género, en aspectos de conducta generalizada o sesgos en la identidad a través de la influencia de la industria cinematográfica de Disney (Monléon-Oliva, 2020), fomentando la atención a la diversidad y la transformación educativa. Otros aspectos que en la formación de la identidad docente señalaron la importancia de la libertad de expresión y la aplicación del juego en el aprendizaje.



Figura 2. Escuela de pájaros. Fuente: C. Yáñez (2024).

Para poder contar mi historia a través del collage tridimensional, tenía muy claro que quería que mi “caja de cerillas” fuera una casita para pájaros, pues es un elemento que me evoca a mi escuela infantil. A partir de ahí, desarrollé la siguiente metáfora partiendo de la memoria de mi infancia y de lo que más me ha influido en mi formación como maestra: mi madre y su/mi/nuestra escuela. Al reflexionar sobre lo que he vivido en mi escuela, el Vilariño, me doy cuenta de la importancia que mi madre, es decir, nuestra profe, le dio a la naturaleza a la hora de guiar nuestros aprendizajes. (...) buscaba transmitir a través de la metáfora del nido, cómo mi madre nos acogió en él y nos permitió aprender a través del descubrimiento, de la lectura, de la cooperación y de la investigación, entre otras muchas cosas (C. Yáñez, comunicación personal sobre la sobre la Figura 2, 24 de abril de 2024).



Figura 3. Los espacios seguros. Fuente: A. Vila (2024).

• 20

Este ensamblaje busca representar la metáfora de uno de los aspectos más importantes de mi infancia, y a mi entender de la de todos: los espacios seguros. Lo que he buscado transmitir con este ensamblaje, es la importancia del papel del adulto a la hora de crear espacios seguros. Otro punto por recalcar es que estos siempre serán recordados por los pequeños y pequeñas, a pesar de que el referente del lugar no se encuentre ya presente (A. Vila, comunicación personal sobre la Figura 3, 24 de abril de 2024).

Durante el proceso artístico, el profesorado en formación inicial experimenta un estado emocional que influye en su pensamiento. Este proceso comienza con una indagación personal que los lleva a explorar su dimensión intrapersonal, impulsados por el aprendizaje crítico (Gardner, 2014). A lo largo de este recorrido, atraviesan diversos estados emocionales: desde el caos o la ansiedad al buscar respuestas, hasta el asombro al conectar la vida cotidiana con el arte contemporáneo (Ugena Candel, 2021). Este tránsito se enriquece mediante el uso de lenguajes múltiples, que amplían su percepción visual y favorecen la construcción artística, apoyándose en la autorreflexión y el autodescubrimiento.

El profesorado en formación inicial manifiesta dificultades al plantear propuestas basadas en la introspección, ya que este proceso les exige reflexionar y revivir alguna experiencia adversa como nostálgica. Aunque puede ser un desafío, reconocen la importancia de abordar estos temas en el currículo educativo, especialmente desde la perspectiva de la educación emocional y la salud mental, con el fin de desarrollar habilidades para resolver problemas en la vida cotidiana. Mediante el análisis autobiográfico, perciben este proceso como una forma de arteterapia, desde la historia “encarnada” que se desarrolla desde lo afectivo, las relaciones y la reflexión sobre la

propia experiencia (Martínez López de Castro, 2020) que les permite identificar y superar sesgos o prejuicios personales:

Para ayudarlos a verse a sí mismos separados de sus problemas, exteriorizando los mismos, identificando los momentos de sus vidas donde reconocen recursos personales; para reformar sus descripciones en escenarios de acción y conciencia; para vincular resultados únicos a otros eventos del pasado y ayudar a extender la historia en el futuro en forma de alternativa, promoviendo otras auto-narrativas donde el yo, el sujeto, es visto como más poderoso que el problema, ofreciendo una nueva agencia. (López Fdez Cao y Serrano Navarro, 2024)

Esto les proporciona la creación de estrategias metodológicas más inclusivas, orientadas a atender la diversidad y fomentar las relaciones en su práctica docente futura.

5. Discusión

El análisis de los resultados revela que, a través de la introspección y la relación del yo con su entorno cotidiano y familiar, emergen nuevos formatos y enfoques interpretativos que se alejan de lo convencional y evitan la mediación cultural.

Las propuestas artísticas desarrolladas por el alumnado del grado de Educación Infantil han respondido al carácter experimental y afectivo de la acción pedagógica, donde se hizo el esfuerzo de reconducir la memoria a un estado subconsciente para identificar y relacionar los aspectos que siguen latiendo en nuestra identidad y que forman parte de nuestra estimulación en la creación de experiencias y materiales didácticos. La acción artística desarrolla un entorno de colaboración y de aprendizaje a través del arte para el cambio social, buscando las respuestas desde los espacios y recorridos vividos y asistidos.

Documentar la foto como voz, donde se reflejan interacciones, relaciones entre alumnos, la participación activa, la expresión de ideas, pensamientos, etc. La foto voz puede interpretarse como el fotoactivismo como metodología docente (Agra y Mesías-Lema, 2007), el uso de la imagen como instrumento de expresión y comunicación para construir acciones que nos lleven hacia una participación crítica de los propios docentes para enfocar sus experiencias estéticas y el qué hacer cotidiano. El objetivo de la cámara funciona como captador de observaciones y opiniones de lo visual, permite una relación mucho más ligada entre docente y alumno dentro de sus deconstrucciones de lo real. La fotografía está presente en el mundo cotidiano del alumnado, con lo que les facilita la estimulación para opinar, reflexionar, construir pensamiento, y ofrecer un espacio educativo para enseñar y aprender, dirige la investigación al proceso de acción mediante un carácter procesual:

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. (Ramon, 2024)

Existe una fuerte relación entre la identidad A/R/Tográfica y el empleo de la fotografía, convirtiéndose en una herramienta para la autoexploración y autodescubrimiento en la estructuración para la búsqueda, la experiencia y los resultados de la investigación (López-Ganet, 2022). La fotografía se establece como método investigador porque nos permite aproximarnos de modo interpretativo a las narrativas fotográficas del alumnado,

infiriendo nuevas perspectivas científicas y tecnológicas encaminadas hacia un conocimiento más exhaustivo sobre la relación entre la investigación y la práctica en la educación artística (Mesías Lema y Ramon, 2021). Marín-Viadel y Roldán (2019) reconocen a la imagen como una forma de documentación científica dentro de la ABER, situándola en un nivel epistemológico paralelo al de la palabra. Incorporar la imagen junto al texto no solo enriquece la narrativa con un valor poético, sino que también amplía la percepción de lo imaginario, acercándolo a lo real.

6. Conclusiones

Los métodos de la camisa de fuerza y de la cadena de los presidiarios deben de ser abandonados si ha de existir una oportunidad para el crecimiento de los individuos en las fuentes intelectuales de la libertad sin las que no hay garantía de un crecimiento normal auténtico y continuado. (Dewey, 2010, p.100)

Ofrecer experiencias vitales de aprendizaje a nuestro profesorado en formación permite que se planteen nuevos pensamientos, nuevas preguntas sobre las inquietudes del futuro educativo y de cambio social. Las investigaciones artísticas sitúan acontecimientos y acciones, tanto educativas como sociales, ofreciendo la diversidad en miradas y en comprensión del mundo (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

Este proyecto de investigación ha permitido comprender cómo, mediante el uso del collage tridimensional y el ensamblaje, los docentes en formación pueden explorar y representar subjetivamente sus historias de vida. Este proceso favorece una reflexión profunda sobre las experiencias vividas y cómo estas se manifiestan en los aspectos conductuales de su identidad: “Las narraciones funcionan como medio para la elaboración colectiva de experiencias, proponiendo otro modelo de construcción de subjetividad en la que cada estudiante puede identificarse como agente de su propio aprendizaje” (Martínez López de Castro, 2020, p.48).

Las reflexiones compartidas del profesorado en formación inicial confirman la importancia de la práctica y la creación de procesos artísticos para facilitar herramientas de interpretación en las narrativas visuales y en la detección de sesgos en los medios que anteriormente no eran conscientes de ellos. Nos apoyamos desde el análisis introspectivo para presentar propuestas y estrategias en el cambio educativo y en el fomento del pensamiento crítico.

En conclusión, fomentar nuevas perspectivas y formatos de representación visual resulta fundamental para garantizar una alfabetización visual continua a lo largo de todas las etapas educativas. Esta práctica es clave para asumir identidades éticas, críticas y comprometidas, que respalden la defensa de los derechos humanos y fortalezcan la competencia social. Posicionar al docente en formación inicial en el contexto social y personal nos corresponde como formadores docentes, para contribuir en el aprendizaje integral y significativo desde la Educación Artística. Gracias a los procesos A/R/Tográficos obtenemos herramientas para la fundamentación de ideas, su desarrollo constructivo y la evaluación de las acciones en base a referencias artísticas (Ugena Candel, 2022) que generan el carácter reflexivo del pensamiento en la formación inicial docente.

Para la elaboración de narrativas nos apoyamos en el álbum fotográfico familiar por la cercanía y el vínculo que existe entre el objeto, imagen y la identidad donde ha facilitado el espacio imaginario para la construcción de metáforas: “El factor relacional que tiene

lugar en la articulación espacial y temporal encuentra en la fotografía una asociación poderosa porque este medio lleva inserta en su naturaleza la representación indicial y la discontinuidad de la percepción” (Calviño-Santos, 2024, pp.9-10).

La investigación cobra sentido a través del proceso vivo (Martínez López de Castro, 2020) aplicando el aprendizaje contextualizado en relación a la indagación vivencial con la nueva información (Torres Cruz et al., 2017). Gracias al proceso de decodificación, se detecta la manipulación mediática buscando la resolución y su interpretación a través del arte contemporáneo. Consideramos de suma relevancia atender a los aspectos de igualdad, diversidad, accesibilidad e inclusión aplicados a la educación artística para el desarrollo tanto personal como la promoción del aprendizaje constructivo a través del colectivo, creando la comprensión y el apoyo hacia una ciudadanía activa y democrática. Recurrir a la educación contextualizada nos sirve para crear nuevas situaciones desde lo conocido, dando una cierta seguridad para identificar y generar el cambio de percepción, ampliando su visión a través de la sensibilidad artística.

Referencias

- Agra, M.J. y Mesías-Lema, J.M. (2007). *Espacio educativo/Espacio Estimulante*. Ediciones Tórculo.
- 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>
- Boulton, A., Grauer, K. & Irwin, R. L (2017). Becoming Teacher: A/r/tographical Inquiry and Visualising Metaphor. *International Journal of Art & Design Education*, 36, 200-214. <https://doi.org/10.1111/jade.12080>
- Calviño-Santos, G. F. (2024). Colisiones artísticas en el espacio educativo. Deriva estática y fotomontaje. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 2(2), 5-24. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2024.2.2.11126>
- Ceballos Henao, L. (2023). Tendencias, rizomas y caminos de la A/R/Tografía: revisión sistemática según las directrices PRISMA 2020. *Revista Lasallista De Investigación*, 20(2), 186-201. <https://doi.org/10.22507/rli.v20n2a11>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dezuanni, M. (2021). Re-visiting the Australian Media Arts curriculum for digital media literacy education. *The Australian Educational Researcher*, 48, 873-887. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00472-6>
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Encabo Fernández, E. y Jerez Martínez, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. el desarrollo de la competencia intercultural. En M. Baralo, C. Ainciburu y B. González Sagardoy (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo*. (230-238). Universidad Nebrija.
- Espinosa, G. y Onsès-Segarra, J. (2022). La Investigación Basada en las Artes como espacio de aprendizaje rizomático. Reflexiones situadas a partir de la

- postal/collage. *Educación Artística: Revista De Investigación*, (13), 51–64.
<https://doi.org/10.7203/eari.13.24182>
- Fernández-Díaz E., Rodríguez-Hoyos, C. & Calvo- Salvador , A. (2023). Promoting participation through visual narrative inquiry to recreate teacher learning-practice. *Professional Development in Education*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2193196>
- Gamero-García, T., Díaz Santamaría Y. y Molina Saorín, J. (2023). La educación artística plástica desde la autoexpresión creativa para atender a la diversidad en las aulas, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (10), 37-47.
<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.03>
- Gardner, H. (2014). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Ediciones Graó.
- Güneş, N., Aksoy, Ş., & Özsoy, V. (2022). An Arts-Based Research Method: A/r/tography as a Living Inquiry. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(1), 291-303. <http://doi.org/10.16986/huje.2021066642>
- Hernández Albarracín, J. D., Ramírez Lindarte, M. D. y López Pena, Z. (2022). Experiencia comunitaria cocreativa en la producción de relatos audiovisuales. Una perspectiva de jóvenes víctimas en Norte de Santander, desde la investigación-acción. *Kepes*, 19(25), 15–45.
<https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.2>
- Irwin, R. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía, traducido del inglés por Diego García Sierra. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 106-113.
- LeBlanc, N., Davidson, S. F., Ryu, J., & Irwin, R. L. (2024). Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion. *International Journal of Education through Art*, 20(1), 69–89. https://doi-org.accedys.udc.es/10.1386/eta_00152_1
- Leggo, C., Sinner, A.E., Irwin, R.L., Pantaleo, K., Gouzouasis, P., & Grauer, K. (2010). Linger in liminal spaces: a/r/tography as living inquiry in a language arts class. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(2), 239-256. <https://doi.org/10.1080/09518391003641908>
- López Fdez. Cao, M. y Serrano Navarro, A. (2024). La autoetnografía artística en la construcción identitaria de profesionales en educación social, enseñanza secundaria y arteterapia. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 99(38.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.104046>
- López-Aparicio Pérez I. y Mejías V. C. (2020). La mediación cultural a través de la práctica artística. Cuando no existía la palabra.... *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 15, 121-134.
<https://doi.org/10.5209/arte.65572>
- López-Ganet, T. (2022). Del recuerdo a la acción: Una historia de vida negra como metodología de investigación en educación artística. *IJABER*.

International Journal of Arts-Based Educational Research, 1(2).
<https://doi.org/10.17979/ijaber.2022.1.2.8728>

- Marín-Viadel, R. (2011). *Infancia, mercado y Educación Artística*. Ediciones Aljibe.
- Marín-Viadel R. y Roldán J. (2019). A/r/Tografía e investigación educativa basada en artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en educación artística. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 31, 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Martínez López de Castro, R. (2020). Narrativas de aprendizaje artístico en la infancia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, (15), 47-56. <https://doi.org/10.5209/arte.68943>
- Mesías-Lema, J.M. y Eiriz, S.(2022). Happygram: narrativas visuales en la sociedad panóptica. *Artnodes*, (30), 1-10.
<https://doi.org/10.7238/artnodes.voi30.396241>
- Monleón-Oliva, V. (2020). El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección «Los clásicos» Disney (1937-2016). *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (3), 76-94. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.05>
- 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>
- Ramon, R., y Alonso-Sanz, A. (2019). A deriva paralela pedagógica. Um fio educativo invisível entre o Porto e Paris através de narrativas pessoais. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2), 74-90.
<https://doi.org/10.21814/rpe.17200>
- Ramon, R., y Alonso-Sanz, A. (2022). La c/a/r/tografía en el aula como instrumento de desarrollo creativo, visual y de pensamiento complejo a través de las artes. *Kepes*, 19(25), 531-563.
<https://doi.org/10.17151/kepess.2022.19.25.18>
- Revilla, A., Molet, C., Quiroz, D. y Bernad, O. (2020). "Infancias mediadas": narrativas visuales en la formación del profesorado. *Educación Artística: Revista De Investigación*, (11), 37-53.
<https://doi.org/10.7203/eari.11.16209>
- Semetsky, I. (2004). The role of intuition in thinking and learning: Deleuze and the pragmatic legacy. *Educational Philosophy and Theory*, 36(4), 433-54.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00079.x>
- Thevenin, B. (2022). *Making Media Matter: Critical Literacy, Popular Culture, and Creative Production*. Routledge.
- Torres Cruz, D. L., Fonseca Villamil, W. P. y Pineda Jaimes, B. N. (2017). Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural. *Praxis & Saber*, 8(17), 201-224.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7207>

Ugena Candel, T. (2021). Aprendizaje basado en el Proyecto Performativo de Aula Expandida Universidad-Museos. *Artseduca*, (31), 179-189.

Varona Domínguez, F. (2022). Ambigüedad en la categoría tecnología educativa. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (33), pp. 249-277. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.09>

Alfabetización mediática, educación artística y publicidad: una propuesta de innovación docente para educación plástica, visual y audiovisual

Literacia mediática, educação artística e publicidade: uma proposta de inovação pedagógica para a educação plástica, visual e audiovisual | Media literacy, Art Education and Advertising: A Teaching Innovation proposal for Plastic, Visual and Audiovisual Education

PAULA SÁNCHEZ GONZÁLEZ · paula.sangonz@gmail.com

UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA



<https://orcid.org/0009-0005-4921-3546>

Recibido · Recebido · Received: 13/09/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 26/11/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.02>



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: Sánchez-González, P. (2025). Alfabetización mediática, educación artística y publicidad: una propuesta de innovación docente para Educación Plástica, Visual y Audiovisual. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 14, 27-44. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.02>

Resumen:

La alfabetización mediática se ha convertido en uno de los principales desafíos de la educación formal, especialmente durante la etapa de la ESO, y no sin razón. Los adolescentes se exponen a miles de mensajes publicitarios desde que despiertan y encienden la pantalla de sus teléfonos móviles. Estos mensajes, cargados de ideología, juegan un papel crucial en la formación de su percepción de la realidad y en la configuración de sus relaciones sociales. Partiendo de esta inquietud, el artículo comienza ofreciendo una aproximación al concepto de alfabetización mediática, analizando sus dimensiones, indicadores y cómo puede aplicarse en el aula para tratar la publicidad. El objetivo es vincular estos conceptos con la práctica docente, apoyándose para ello en las ideas de la pedagogía crítica y la educomunicación. A partir de este marco teórico, se plantea una propuesta de innovación docente que aborda la publicidad de manera crítica y creativa desde la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA) de tercero de la ESO. El resultado fue una secuencia de actividades centradas en la publicidad social, que promovieron la reflexión y el compromiso del alumnado frente a las problemáticas globales que le rodean.

Palabras clave:

Alfabetización mediática. Educación artística. Educomunicación. Innovación docente. Pedagogía crítica. Publicidad.

Resumo:

A literacia mediática tornou-se um dos principais desafios da educação formal, especialmente durante o Ensino Secundário, e não sem razão. Os adolescentes estão expostos a milhares de mensagens publicitárias desde o momento em que acordam e ligam os ecrãs dos seus telemóveis. Estas mensagens, carregadas de ideologia, desempenham um papel crucial na formação da sua perceção da realidade e na modelação das suas relações sociais. Com base nesta preocupação, o artigo começa por oferecer uma abordagem ao conceito de literacia mediática, analisando as suas dimensões, indicadores e como pode ser aplicado na sala de aula para lidar com a publicidade. O objetivo é relacionar estes conceitos com a prática pedagógica, apoiando-se nas ideias da pedagogia crítica e da educomunicação. Com base nesse referencial teórico, propõe-se uma proposta de inovação didática que aborda a publicidade de forma crítica e criativa a partir da disciplina de Educação Plástica, Visual e Audiovisual no terceiro ano do Ensino Secundário. O resultado foi uma sequência de atividades centradas na publicidade social, que promoveu a reflexão e o compromisso dos alunos com os problemas globais que os rodeiam.

Palavras-chave:

Educação artística. Educomunicação. Inovação no ensino. Literacia mediática. Pedagogia crítica. Publicidade.

Abstract:

Media literacy has become one of the main challenges in formal education, especially during secondary education, and not without reason. Adolescents are exposed to thousands of advertising messages from the moment they wake up and turn on their mobile phones. These messages, charged with ideology, play a crucial role in shaping their perception of reality and their social relationships. Based on this concern, this article begins by offering an approach to the concept of media literacy, studying its dimensions, indicators, and how it can be applied in the classroom to address advertising. The goal is to link these concepts to teaching practice, drawing on ideas from critical pedagogy and media education. From this theoretical framework, a teaching innovation proposal is presented, addressing advertising critically and creatively in the subject of Visual and Audiovisual Arts Education in the third year of secondary education. The result was a sequence of activities focused on social advertising, which promoted reflection and student engagement with the global issues surrounding them.

Keywords:

Advertising. Arts education. Critical pedagogy. Media education. Media literacy. Teaching innovation.

...

1. Introducción

La generación que actualmente cursa la Educación Secundaria Obligatoria ha nacido y crecido inmersa en la sociedad postdigital (Jandrić et al., 2019), un entorno en el que lo digital se ha convertido en una constante de la vida cotidiana. Sin embargo, numerosos investigadores advierten que ni el papel protagonista que se les ha otorgado a las TIC en el aula (Gutiérrez y Tyner, 2012), ni el uso diario de tecnologías digitales o el consumo intensivo de producciones audiovisuales que estos adolescentes llevan a cabo son suficientes, por sí solos, para promover el desarrollo de competencias vinculadas a la alfabetización mediática (Herrero-Curiel y La Rosa, 2022).

Estas competencias abarcan el análisis crítico y la expresión creativa a través de las imágenes mediáticas, y están “profundamente relacionadas con el ejercicio de una ciudadanía activa y el fortalecimiento de las democracias”. Son fundamentales para combatir la desinformación y, como se aborda en este artículo, los miles de impactos publicitarios a los que los adolescentes están expuestos diariamente, muchos de los cuales se presentan como información o contenido de entretenimiento. Tal como señala Marta-Lazo (2023, p. 3):

La finalidad última es educar la mirada, para no solo ver, sino saber profundizar en lo que se ve, se observa y se mira, frente al consumo masivo de imágenes en las diferentes pantallas, y desarrollar un comportamiento proactivo hacia los aspectos que promueven la salud personal y colectiva, todo ello englobado en el concepto de ciudadanía digital.

Para ello, es fundamental promover propuestas didácticas que permitan al alumnado analizar y explorar los métodos de producción y difusión de las imágenes que consumen a diario. Gutiérrez (2010) destaca que los proyectos de esta naturaleza, en los que el alumnado asume un rol activo, son esenciales para que pueda valorar realmente “las implicaciones sociales y culturales de las nuevas tecnologías multimedia” (p. 180). En la misma línea, Kaplún (2010) sostiene que deben ser los propios educandos quienes “descubran por sí mismos las operaciones manipuladoras habilitadas por los medios de difusión” (p. 60) para que realmente se produzca el aprendizaje.

Este enfoque pedagógico ha servido como base teórica para el desarrollo de una propuesta de innovación docente que aborda la alfabetización mediática a través de la publicidad. La propuesta se concretó en una unidad didáctica de ocho semanas de duración, implementada en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual del tercer año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el Colegio Santa Joaquina de Vedruna, ubicado en Sevilla.

La unidad concluyó con un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS), que consistió en el diseño de la identidad visual de los comercios de barrio cercanos al centro y permitió al alumnado conectar con problemáticas sociales como la gentrificación comercial y la turistificación.

2. Fundamentación teórica. Una aproximación al concepto de alfabetización mediática

Desde el punto de vista teórico, este trabajo se fundamenta en la pedagogía crítica y en los principios de la educomunicación, integrando las aportaciones de autores como Paulo Freire, Roberto Aparici y Mario Kaplún, entre otros. Dado que la alfabetización mediática constituye el eje central de esta propuesta docente, se han considerado especialmente relevantes las contribuciones de investigadores como Joan Ferrés i Prats, Francisco Maeso Rubio y Rafael Marfil Carmona, quienes subrayan la relevancia de la publicidad como un tema clave en la alfabetización mediática de los jóvenes.

Para desarrollar este marco teórico, se realizó una revisión bibliográfica sistematizada, entendida como un proceso de investigación en sí mismo (Codina, 2018). El primer paso consistió en definir las palabras clave que guiarían la búsqueda, seguido de la delimitación de criterios de inclusión y exclusión para la selección de la literatura consultada.

Las palabras clave utilizadas fueron: alfabetización mediática, pedagogías críticas, educomunicación y postdigitalidad. La recopilación de fuentes digitales se llevó a cabo principalmente a través de la base de datos Dialnet, que ofrece acceso a artículos de revistas académicas, tesis y recursos relacionados, como actas de congresos vinculados a las áreas de interés. Además, se utilizó el servicio de bibliotecas especializadas de la Universidad de Sevilla para consultar libros físicos, asegurando una selección variada y complementaria de fuentes.

La consulta de libros físicos resultó particularmente valiosa, ya que permitió profundizar en las ideas de los autores más citados en los artículos revisados, proporcionando un contexto más amplio y detalles que, en ocasiones, no se reflejan plenamente en las publicaciones digitales.

En cuanto a los criterios de inclusión, se establecieron dos principales. El primero fue un criterio temporal, limitando la selección a obras e investigaciones publicadas entre 2007 y 2024. Este rango se definió tomando como referencia el año de nacimiento del alumno de mayor edad que cursaba 3º de ESO.

El segundo criterio consistió en seleccionar exclusivamente aquellas investigaciones que abordaran de manera explícita temas relacionados con la educación. Esto incluyó estudios centrados en procesos pedagógicos y de alfabetización, metodologías didácticas, currículos educativos y el impacto de las tecnologías en el desarrollo del alumnado. De este modo, se garantizó que las fuentes seleccionadas fueran pertinentes y directamente aplicables al contexto educativo en el que se desarrolló la propuesta de innovación docente.

De las fuentes inicialmente consultadas, un total de 28 fuentes fueron seleccionadas por cumplir con estos criterios.

2.1. La alfabetización mediática como proceso educativo

El concepto de alfabetización mediática surge como respuesta a uno de los mayores desafíos de la sociedad postdigital: capacitar a las personas para interactuar de manera crítica con las imágenes procedentes de los medios de comunicación y, en última instancia, que sean estas imágenes las que configuran sus valores, su percepción de la realidad o su forma de relacionarse.

De este modo, la alfabetización mediática cumple una doble función preventiva: por un lado, permite identificar y mitigar los riesgos derivados de un uso inconsciente de las tecnologías y los medios digitales; por otro, fomenta el aprovechamiento pleno de las oportunidades creativas que estas herramientas ofrecen cuando se emplean de forma crítica y socialmente responsable (Picazo-Sánchez, 2019).

Hasta aquí los diferentes agentes sociales coinciden en la importancia de la alfabetización mediática como necesidad prioritaria. Sin embargo, definir cómo debe llevarse a cabo este proceso, qué contenidos debe incluir y cómo concretar sus objetivos en metas específicas, medibles y alcanzables, plantea un desafío mucho más complejo.

Esta diversidad de opiniones ha dado lugar, no solo a la proliferación de términos que abordan una misma necesidad social desde perspectivas ligeramente distintas —como la alfabetización multimedia (Gutiérrez, 2010) y la competencia audiovisual (Ferrés y Piscitelli, 2012)—, sino también a la consolidación de dos posturas principales: la alfabetización mediática y la alfabetización informacional (Wilson et al., 2011).

La alfabetización mediática y la alfabetización informacional representan dos enfoques complementarios, pero diferenciados. Mientras que la alfabetización mediática promueve un enfoque crítico, invitando a la reflexión sobre cuestiones como las tecnologías digitales, los nuevos medios y el impacto de las imágenes que generan, la alfabetización informacional se centra en proporcionar habilidades funcionales que permiten al individuo desenvolverse con éxito en la sociedad postdigital (Wilson et al., 2011).

Si bien ambas perspectivas son esenciales y deben trabajarse de manera conjunta desde la educación formal, existe un preocupante desequilibrio entre el acceso a la tecnología que tienen los adolescentes y su madurez para utilizarla de forma saludable. Este desequilibrio es fruto tanto de la rapidez con la que los jóvenes adquieren habilidades tecnológicas de manera autónoma, como de la insuficiente atención que la educación formal dedica a la alfabetización mediática en favor de la alfabetización informacional Gutiérrez y Tyner (2012).

No tanto porque la normativa educativa ignore la importancia de fomentar el pensamiento crítico y la creatividad —de hecho, la LOMLOE refuerza la importancia del uso crítico de las tecnologías digitales y la educación mediática—, sino porque la aproximación que se hace suele ser excesivamente instrumental.

En lugar de fomentar no solo el pensamiento crítico de los educandos, sino también promover una actitud transformadora frente a las estructuras de poder presentes en los mensajes transmitidos a través de las tecnologías digitales (McLaren et al., 2018), muchas de las actividades que se desarrollan en el aula en relación con las TIC se centran exclusivamente en el uso funcional de determinadas herramientas digitales (Gutiérrez y Tyner, 2012).

¿Y cómo debe abordarse de manera efectiva un proceso educativo de alfabetización mediática? Aunque los contenidos y objetivos específicos puedan variar, existe un consenso generalizado —que ha servido de base para el desarrollo de esta propuesta de innovación docente— sobre la importancia de enfatizar tanto el análisis crítico como el rol activo, constructivo y comprometido de los estudiantes desde una perspectiva social, política y cultural (Escaño, 2018). En otras palabras, la alfabetización mediática requiere tanto del análisis crítico como de la acción creativa (Maeso y Marfil, 2011).

Ferrés y Piscitelli (2012), cuyo modelo de competencia audiovisual y mediática ha sido reconocido y tomado como referencia en diversas investigaciones (García et al., 2020; Ferrés et al., 2012; Rivera et al., 2015), también abogan por una doble vertiente de análisis y expresión. Estos autores proponen seis dimensiones para trabajar con los educandos: lenguaje, tecnología, estética, interacción y recepción, producción y difusión, e ideología y valores. Cada dimensión incluye dos indicadores de logro específicos en términos de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes; uno centrado en el análisis y otro en la creación de imágenes visuales y audiovisuales.

2.2. La alfabetización mediática como compromiso docente

Abordar las influencias de la publicidad, el cine o la televisión —por mencionar solo algunos ejemplos—no solo son esenciales para fomentar la alfabetización mediática del alumnado, sino que también es importante para darles voz dentro de la práctica docente, pues estas imágenes constituyen el centro de interés de los educandos y, sin duda, moldean su forma de relacionarse con el mundo.

Este enfoque, nacido en la década de 1960 como respuesta a los paradigmas tradicionales de la educación, rechaza el modelo que asigna al estudiante un papel pasivo, donde debe aceptar de manera pasiva los conocimientos transmitidos por el profesorado. En lugar de ello, la pedagogía crítica propone una "educación liberadora" (Freire, 2007) que tiene como objetivo la formación de individuos autónomos, críticos y creativos, destacando que la verdadera labor educativa radica en cultivar estas capacidades.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, el docente deja de ser un mero transmisor de contenidos y se convierte en un guía activo del aprendizaje, transformando aquellos discursos que, como educadores, nos preocupan y generan diversas problemáticas, en objetos de estudio y análisis (Freire, 2012) con una presencia significativa en los currículos educativos.

Este cambio de rol fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos, animándolos a reflexionar, cuestionar y establecer conexiones para construir su propio conocimiento. Además, les proporciona las herramientas necesarias para desafiar los discursos dominantes (Giroux y Jandrić, 2015), como los que se transmiten a través de las imágenes publicitarias presentes en sus dispositivos electrónicos.

Lo más interesante de la pedagogía crítica es que permite trabajar junto al alumnado en lugar de oponerse a él, algo especialmente acertado en la adolescencia. Nuestro compromiso como educadores críticos no es anular sus experiencias, las marcas que consumen o los anuncios que les divierten, sino invitarlos a reflexionar críticamente sobre ellos y que, en última instancia, aprender a ser "emisores responsables" (Gutiérrez, 2010, p.180) y comprometidos cuando utilicen esos dispositivos.

En los últimos años, numerosos educadores críticos han trasladado estas premisas al aula mediante diversas propuestas innovadoras. El conjunto de estas experiencias educativas, que vinculan el análisis y la expresión artística con los medios de comunicación, recibe el nombre de 'educomunicación'.

Aparici (2010) explica que la educomunicación es una práctica basada en el diálogo y la reflexión activa, tanto por parte del educador como del alumnado, sobre los "múltiples lenguajes y medios a través de los cuales se realiza la comunicación personal, grupal y social" (p. 9). Estas experiencias comparten un ámbito de interés común, la alfabetización mediática, y una serie de principios pedagógicos inspirados en las ideas de la pedagogía crítica.

Para Barbas Coslado (2012) el primero de estos principios sería la importancia del diálogo activo, la horizontalidad y la alternancia de roles entre educador y educandos. El segundo principio que toda práctica educomunicativa debe seguir es la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto creativo, en el que el conocimiento se construye a través de la experiencia y la participación activa del alumnado (Escaño, 2018). Finalmente, el tercer principio resalta el papel de la tecnología, no solo como herramienta, sino también como objeto de análisis y reflexión crítica. Todos estos principios pedagógicos fueron tenidos en cuenta durante la elaboración y puesta en práctica de la propuesta de innovación docente.

3. La propuesta de innovación docente

3.1. Contexto de partida

El éxito de cualquier propuesta de innovación docente depende en gran medida del contexto en el que se implemente, determinado por el entorno, las características del centro y las particularidades del alumnado.

El centro educativo Santa Joaquina de Vedruna se encuentra en el barrio de Nervión, uno de los principales polos administrativos, financieros y comerciales de Sevilla, que ha logrado mantener su población y tradiciones a pesar de su desarrollo económico. Este contexto social y geográfico favorece una interesante diversidad de perfiles en el alumnado, ya que el centro acoge estudiantes tanto del barrio como de zonas vecinas, como Cerro del Águila, con un nivel socioeconómico más bajo. Además, el centro atiende a un porcentaje considerable de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En cuanto a las características internas del centro, se destacan tres aspectos clave. En primer lugar, su amplia oferta formativa, que abarca desde educación infantil hasta ciclos formativos. La mayoría del alumnado que participó en la propuesta había cursado los niveles anteriores en el mismo centro, lo que facilitó dinámicas relacionales sólidas y un ambiente de confianza y cooperación.

En segundo lugar, el uso de las TIC está plenamente integrado en el proceso educativo del centro. Desde primaria el alumnado dispone de un ordenador portátil individual y realiza numerosos proyectos digitales. Esto proporcionó una base sólida para trabajar en la alfabetización mediática, ya que los estudiantes ya dominaban herramientas y conceptos propios de la alfabetización informacional.

Por último, aunque no se había desarrollado previamente un proyecto específico de alfabetización mediática, el centro cuenta con experiencias relacionadas, como el festival anual de cortometrajes verticales realizados con teléfonos móviles, cuya participación es obligatoria para el alumnado de 3º de la ESO. Este tipo de iniciativas fomentaron actitudes y aptitudes que resultaron esenciales para la implementación de la propuesta.

3.2. Diseño y desarrollo de la propuesta

La planificación de la propuesta se llevó a cabo de forma iterativa y colaborativa. Se trabajó con la profesora de la asignatura para identificar los contenidos más relevantes y seleccionar los recursos más adecuados para su puesta en práctica. Además, el alumnado participó en el diseño a través de retroalimentación, lo que permitió ajustar los contenidos a sus intereses y necesidades.

La unidad didáctica se estructuró en ocho sesiones. Las cuatro primeras, desarrolladas en las dos primeras semanas, se centraron en el análisis de contenidos publicitarios, debates guiados y actividades prácticas para introducir conceptos teóricos sobre publicidad. Las cuatro sesiones finales estuvieron dedicadas a la expresión artística mediante un proyecto final, donde el alumnado aplicó los conocimientos adquiridos, combinando trabajo autónomo y apoyo docente.

El análisis inicial reveló un fuerte vínculo del alumnado con su entorno cercano, especialmente con el barrio y el propio centro educativo. Este descubrimiento sirvió como eje central para el proyecto final: un rediseño publicitario de los negocios locales situados en las inmediaciones del centro.

El proyecto permitió tratar cuestiones como la gentrificación, la pérdida de identidad local, la multiculturalidad y la turistificación, fomentando la reflexión crítica sobre el

papel de la publicidad en estos fenómenos. A través de esta actividad, el alumnado no solo desarrolló habilidades creativas, sino que también exploró su responsabilidad social y ética como comunicadores digitales.

Tabla 1. Planteamiento de la propuesta de innovación docente

OBJETIVO DE LA PROPUESTA	
Mejorar la alfabetización mediática del alumnado a través de la publicidad	
LÍNEAS DE ACTUACIÓN	
1. Análisis crítico de publicidad	2. Expresión artística a través de la publicidad
Metodología constructivista: el alumnado, sus conocimientos y experiencias como protagonistas del aprendizaje	Aprendizaje para el servicio (ApS): el aprendizaje a través del servicio a la comunidad.
ACTIVIDADES Análisis crítico a través de la técnica de la foto provocación: se utiliza un spot o una gráfica publicitaria como estímulo inicial + <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming • Debate guiado • Cuestionarios Actividad de desarrollo: explicación de conceptos básicos sobre publicidad	Proyecto: Rediseño de la identidad visual de los comercios de barrio situados en las inmediaciones del centro
	FASES DEL PROCESO CREATIVO PROPUESTO <ul style="list-style-type: none"> • Investigación del comercio de barrio sobre el que se va a trabajar • Recopilación de información y referencias visuales • Realización de bocetos • Selección del diseño final • Aplicación del diseño final a la fachada del negocio • Exposición oral de la propuesta
CONTENIDOS ABORDADOS	N.º DE SESIONES
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la publicidad? • Lenguaje publicitario e identidad visual • Ideología y valores presentes en la publicidad • El proceso creativo en publicidad 	<u>8 en total (2 horas semanales durante 1 mes)</u> <ul style="list-style-type: none"> • 4 sesiones dedicadas al análisis de piezas publicitarias y, a partir de estos ejemplos prácticos, la explicación de conceptos teóricos • 4 sesiones destinadas al trabajo autónomo del alumnado para el desarrollo del proyecto final y su presentación ante los compañeros.

3.3. Metodología

3.3.1. Enfoque metodológico de investigación

El enfoque metodológico adoptado fue la etnografía educativa. Este enfoque, predominantemente cualitativo, permite una exploración profunda de las experiencias, percepciones y comportamientos del alumnado en su entorno natural —el aula de

educación artística— en relación con temas como la publicidad y las problemáticas sociales contemporáneas.

Para ello, se realizaron registros detallados de las intervenciones docentes a través de la observación participante y la revisión de las actividades desarrolladas durante las clases (Bisquerra, 2004). Adicionalmente, se incorporaron otras técnicas como la realización de preguntas orales y la fotoprovocación, incentivando la participación activa del alumnado. Un aspecto característico de este enfoque es que el proceso de recopilación y análisis de datos se realiza de manera simultánea, lo que ha permitido identificar y profundizar en los aspectos más significativos de la experiencia en el aula sobre la marcha.

3.3.2. Metodologías didácticas empleadas

Desde el punto de vista pedagógico, se trabajó con una metodología constructivista combinada con el Aprendizaje-Servicio (ApS). Este último se caracteriza por integrar el aprendizaje con un impacto positivo en la comunidad, siguiendo las siguientes premisas fundamentales:

- 1) educar al estudiantado en los problemas de la sociedad, 2) ofrecerles experimentar y comprender de primera mano los problemas sociales en su comunidad y 3) dar al estudiantado las habilidades y experiencia para poder actuar sobre esos problemas sociales (Dafonte-Gómez, 2023, p. 207).

En este caso, los dos primeros objetivos se trabajaron a través del proyecto de publicidad social, que permitió al alumnado reflexionar críticamente sobre su entorno. El tercer objetivo se abordó en las primeras cuatro sesiones, en las que adquirieron los conocimientos y habilidades requeridos para diseñar y desarrollar su propio proyecto publicitario con enfoque social.

3.4. Concreción curricular

La propuesta de innovación docente ha sido diseñada en consonancia con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Dado que esta normativa se estructura en torno a las competencias clave y los saberes básicos, la propuesta se fundamenta en estos pilares, estableciendo una conexión directa entre ellos y el proceso de alfabetización mediática del alumnado.

En primer lugar, se realizó un análisis de las competencias clave. Mientras que la alfabetización informacional se relaciona principalmente con la competencia digital y el tratamiento de la información, la alfabetización mediática también se vincula a otras competencias clave, como la personal, social y de aprender a aprender, la ciudadana, y la de conciencia y expresión cultural (Gutiérrez y Tyner, 2012).

Esto representa una ventaja significativa, ya que trabajar la alfabetización mediática “permite desarrollar muchas de las competencias básicas incluidas en los currículos de las diferentes etapas académicas” (Herrero-Curiel, 2024, p. 24). Gracias a ello, es posible llevar a cabo proyectos dirigidos a mejorar la alfabetización mediática del alumnado desde cualquier ámbito o asignatura, aunque algunas materias integran bloques de contenidos que resultan más adecuados para este propósito que otras.

Un ejemplo de ello es el cuarto bloque de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 3º de ESO: Imagen y comunicación visual y audiovisual. Este bloque aborda dos saberes relacionados con los lenguajes, finalidades, contextos, funciones y formatos de la comunicación visual y audiovisual:

- EPV.3.D.1. Lectura y análisis de imágenes visuales y audiovisuales.
- EPV.3.D.2. Técnicas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, individuales o grupales, incluyendo la experimentación en entornos virtuales de aprendizaje de proyectos de videoarte.

A su vez, dichos saberes básicos se alinean con las dimensiones e indicadores propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012), ya que integran tanto el análisis crítico como la expresión artística. Por otro lado, el bloque de imagen y comunicación visual y audiovisual se vincula con diversas competencias específicas de la asignatura, que abarcan tanto el análisis y valoración como la creación y difusión de producciones artísticas:

- CE. EPVA.3. Analizar diferentes propuestas plásticas, visuales y audiovisuales, mostrando respeto y desarrollando la capacidad de observación e interiorización de la experiencia y del disfrute estético, para enriquecer la cultura artística individual y alimentar el imaginario.
- CE. EPVA.4. Explorar las técnicas, los lenguajes y las intenciones de diferentes producciones culturales y artísticas, analizando, de forma abierta y respetuosa, tanto el proceso como el producto final, su recepción y su contexto, para descubrir las diversas posibilidades que ofrecen como fuente generadora de ideas y respuestas.
- CE. EPVA.5. Realizar producciones artísticas individuales o colectivas con creatividad e imaginación, seleccionando y aplicando herramientas, técnicas y soportes en función de la intencionalidad, para expresar la visión del mundo, las emociones y los sentimientos propios, así como para mejorar la capacidad de comunicación y desarrollar la reflexión crítica y la autoconfianza.
- CE. EPVA.8. Compartir producciones y manifestaciones artísticas, adaptando el proyecto a la intención y a las características del público destinatario, para valorar distintas oportunidades de desarrollo personal.

• 36

3.5. Objetivos didácticos, contenidos y materiales empleados

La elección de metodologías como la etnografía educativa facilita la identificación de múltiples líneas de investigación durante las sesiones, especialmente en un ámbito tan amplio como la alfabetización mediática. Sin embargo, para evitar una excesiva dispersión y garantizar un enfoque claro, se plantearon tres objetivos didácticos con los que guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia metas específicas y alcanzables:

- Fomentar la capacidad de análisis crítico del alumnado mediante la evaluación de mensajes publicitarios, permitiéndoles identificar los mecanismos persuasivos utilizados y sus posibles efectos en la audiencia.
- Promover la expresión artística del alumnado a través de la creación de piezas de publicidad social, aplicando los conocimientos adquiridos sobre lenguaje visual y audiovisual, así como los procesos de creación.

- Desarrollar habilidades de comprensión e interpretación cultural y social, capacitando a los alumnos para contextualizar y entender el papel de la publicidad en la sociedad actual y sus implicaciones éticas y culturales.

Los contenidos didácticos permitieron convertir esos objetivos en un conjunto estructurado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que se materializó en una secuencia de actividades. De las diversas dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), se priorizaron las de lenguaje, producción, ideología y valores, aunque todas ellas fueron consideradas a lo largo del desarrollo de las sesiones.

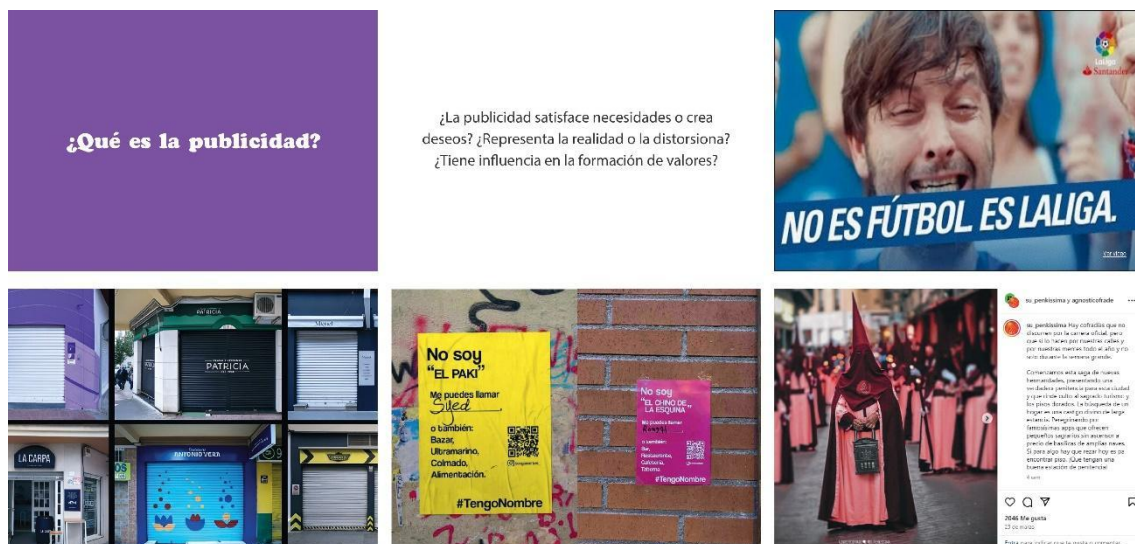
- ¿Qué es la publicidad? Este primer bloque introductorio se centró en la definición del concepto de publicidad. También se pretendía mostrar al alumnado los diferentes medios a través de los cuales podemos encontrarla y la existencia de formas más sutiles de publicidad, como el marketing de *influencers*, el *branded content* y el *product placement*.
- Lenguaje publicitario e identidad visual. El segundo bloque de contenidos trataba los diversos elementos que la publicidad emplea para ser reconocible, memorable y cautivadora para la audiencia. Este bloque abordó, por un lado, los mecanismos racionales frente a los emocionales utilizados en la publicidad y, por otro lado, los componentes del lenguaje publicitario y la identidad visual, tales como imágenes, colores, música, símbolos, eslóganes, logotipos, entre otros. El objetivo era que el alumnado comprendiera cómo se combinan estratégicamente todos estos elementos para transmitir un mensaje persuasivo y generar emociones en el público objetivo.
- Ideología y valores presentes en la publicidad. En este tercer bloque se exploró cómo la publicidad refleja y promueve valores culturales, sociales y económicos en la sociedad. Se contrastaron estos valores hegemónicos con conceptos alternativos, tales como la publicidad con causa, la publicidad social, la contrapublicidad y algunas formas de activismo que emplean la publicidad como medio de expresión artística. El objetivo de este bloque invitar al alumnado que a utilizar la publicidad como una herramienta de comunicación persuasiva con un fin social.
- El proceso creativo en publicidad. En este último bloque de contenidos didácticos se explicó el proceso que se sigue para desarrollar y ejecutar una campaña publicitaria. Se describieron las diferentes fases de investigación del mercado y el público objetivo, generación de ideas, planificación y elaboración del mensaje, producción de la pieza y difusión en los medios de comunicación.

Finalmente, para la elaboración de los materiales didácticos se siguieron las recomendaciones propuestas por Marfil (2015) en su decálogo de buenas prácticas educ comunicativas DOGMA 2015:

- El material didáctico se desarrolló como una serie de presentaciones en las que todo el contenido consistía en imágenes de gran tamaño o frases breves sobre un fondo blanco. La intención era que estas imágenes actuaran como detonantes para el debate.
- En línea con este enfoque, se priorizó el método inductivo-deductivo, permitiendo que los conceptos fueran asimilados a través de la experiencia y el descubrimiento, sin ofrecer respuestas correctas de manera inmediata.

- El procedimiento utilizado fue el microanálisis; es decir, se optó por comentar una amplia cantidad de imágenes visuales y audiovisuales, aunque de forma menos profunda, en lugar de centrarse en una sola pieza estudiada al detalle. Así se fomentaba el dinamismo y la participación del alumnado.

Figura 1. Ejemplos de presentaciones utilizadas como material didáctico



El análisis de las imágenes visuales se orientó hacia la reflexión sobre sus formas y narrativas, profundizando en su dimensión conceptual y expresiva para desentrañar sus significados ocultos.

• 38

4. Resultados y discusión

En este apartado se recopilan los datos obtenidos durante la intervención docente. Para su análisis, se ha utilizado la redacción descriptiva y narrativa en forma de diario, centrada en las sesiones y actividades de clase. Los resultados se han agrupado en torno a tres ejes temáticos para facilitar su interpretación: la idoneidad de la publicidad como herramienta de alfabetización mediática, la pertinencia de los aspectos publicitarios trabajados en el aula y, por último, la adecuación de las metodologías y actividades desarrolladas.

4.1. Idoneidad de la publicidad como herramienta de alfabetización mediática

La experiencia en la intervención docente confirma que la publicidad es una herramienta eficaz para fomentar la alfabetización mediática del alumnado, principalmente por su versatilidad. Es posible encontrar piezas publicitarias que aborden casi cualquier tema y adaptarlas con relativa facilidad a las características del grupo y, siendo un recurso tan visual, al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE). Además, debido a sus formatos generalmente breves, se pueden mostrar múltiples ejemplos en una sola

sesión. El alumnado adolescente, acostumbrado al consumo de vídeos cortos, suele recibir estos contenidos con una buena predisposición.

Sin embargo, es importante hacer algunas puntualizaciones. En primer lugar, el interés del alumnado depende de que exista una conexión con la imagen publicitaria que se analiza en el aula, ya sea por la temática, la marca o los protagonistas. Por ello, es esencial que el docente no imponga imágenes ajenas a sus experiencias, sino que seleccione aquellas que los educandos consumen habitualmente para su análisis en el aula.

Por otro lado, se considera que integrar la publicidad de forma transversal e interdisciplinaria a lo largo del curso podría resultar más efectivo. La publicidad despierta el interés del alumnado y genera debates significativos, que requieren más tiempo del que permite una unidad didáctica aislada. Esto se debe a que, en la adolescencia, existe una predisposición positiva hacia actividades que les permiten expresarse y aprender a través del juicio de valor, la construcción de la identidad y las producciones culturales que consumen a diario (Cuervo-Sánchez et al., 2022).

Asimismo, la publicidad es una herramienta valiosa para reforzar todas las competencias clave, especialmente la competencia en comunicación lingüística y la competencia ciudadana. De hecho, se ha identificado una correlación entre ambas: el éxito de proyectos de alfabetización mediática, como el que se presenta en este artículo, depende en gran medida de la capacidad del alumnado para comprender, interpretar y valorar críticamente los mensajes en distintos formatos (competencia en comunicación lingüística), así como de su compromiso como ciudadanos activos (competencia ciudadana).

Durante las sesiones dedicadas al análisis crítico de imágenes publicitarias, los estudiantes mostraron dificultades significativas para identificar los elementos de la comunicación en ejemplos concretos, así como para distinguir entre la trama, el tema y el mensaje de las piezas publicitarias. De ello se desprende que tienen problemas para determinar a quién van dirigidas, qué pretenden comunicar y qué valores subyacen en lo que muestran. Si se les solicita que expliquen un vídeo, es probable que se limiten a narrar las acciones que ocurren en él; o a señalar lo que aparece en primer plano si se trata de una imagen estática. Esta falta de profundidad en su análisis los hace vulnerables ante los discursos publicitarios.

En cuanto a la competencia ciudadana, y en línea con las experiencias de otros autores (Ferrés, 2010), podemos concluir que la publicidad ofrece un escenario idóneo para introducir conceptos como la concienciación social y el activismo; dotando a los adolescentes de las estrategias y los códigos necesarios para contribuir a la resolución de las causas que les preocupan. Por todo ello, se considera que la participación de los estudiantes en este tipo de propuestas de innovación docente podría fortalecer ambas competencias.

4.2. Pertinencia de los aspectos publicitarios trabajados en el aula

Estudiar contenidos relacionados con el lenguaje, la producción y los valores e ideología presentes en las imágenes publicitarias es un buen punto de partida para que el alumnado se inicie en el análisis crítico de dichas imágenes. Para otorgar mayor profundidad a ese análisis, es necesario abordar también las dimensiones de recepción, audiencia y difusión, así como prestar más atención a la estética, según el marco de la alfabetización mediática de Ferrés y Piscitelli (2012).

Los educandos muestran una especial vulnerabilidad ante la publicidad en la que la relación con el producto o servicio que desea vender no resulta tan directa ni evidente. Este es el caso de los anuncios que cuentan una historia a través de una narrativa envolvente, apelan a las emociones del público objetivo y abordan temas universales o de interés general, como los valores familiares, la superación personal o causas sociales.

Figura 2. Ejemplos de proyectos realizados por el alumnado



Es por eso que les resulta difícil comprender el interés de una marca en llevar a cabo una campaña de publicidad social. Para ellos las marcas no tienen ninguna responsabilidad hacia sus comunidades y mucho menos hacia problemáticas sociales. Las perciben como entidades desconectadas de lo que ocurre a su alrededor, considerando las acciones de una empresa y los valores asociados a su marca como dos elementos independientes y sin relación aparente.

Esta percepción de desconexión no es casual, ya que los propios adolescentes también se sienten ajenos a muchas de las causas sociales que este tipo de campañas publicitarias aborda, tanto en su rol de consumidores como en el de ciudadanos. No obstante, al vincular dichas causas con sus realidades inmediatas y, especialmente, con historias o personas con las que pueden establecer una conexión personal, su compromiso y participación en las actividades propuestas se transformaron significativamente, llegando incluso a superar las expectativas iniciales del proyecto.

En este sentido, la pieza clave de la propuesta de innovación docente fue el proyecto de publicidad social, que actuó como un puente entre una problemática social inicialmente recibida con escaso entusiasmo en el aula y el alumnado, permitiéndoles involucrarse de manera más activa y consciente.

4.3. Adecuación de las metodologías y actividades desarrolladas

La experiencia de la intervención docente respalda la eficacia de las metodologías activas, sugiriendo una correlación positiva entre el nivel de protagonismo del alumnado en las actividades y su aprendizaje. En este sentido, las actividades de debate guiado, potenciadas mediante la técnica de fotoprovocación, resultaron especialmente efectivas para abordar dimensiones como la ideología y los valores en la publicidad. En estas

dinámicas, el docente actuó como moderador, pero el alumnado asumió el rol principal, lo que favoreció su implicación y participación.

De igual modo, las actividades lúdicas, como juegos y retos, lograron una alta implicación por parte del alumnado y ayudaron a consolidar los conceptos aprendidos al aplicarlos a diferentes ejemplos. Desde una perspectiva investigadora, este tipo de dinámicas favorecen una respuesta espontánea, permitiendo descubrir las asociaciones de ideas que el alumnado realiza de forma subconsciente en relación con productos, servicios o marcas. Un ejemplo significativo fue la reacción ante la pregunta sobre el público objetivo de una tienda de productos deportivos: la respuesta inmediata fue "hombres jóvenes", a pesar de que en el grupo participaban varias alumnas federadas en diferentes deportes.

Aunque las actividades desarrolladas fueron pertinentes y contribuyeron positivamente a la alfabetización mediática del alumnado, se observa que el beneficio de la experiencia práctica es tan significativo que, para futuras propuestas de innovación docente, se sugiere integrar simultáneamente el análisis crítico y la expresión artística. Esto evitaría tratar ambas perspectivas como bloques separados y permitiría una secuenciación didáctica más cohesionada y eficaz.

5. Conclusiones

La alfabetización mediática se configura como un proceso educativo fundamental en la sociedad postdigital, ya que permite a los adolescentes comprender y cuestionar los mensajes que reciben a diario a través de las imágenes publicitarias. Este proceso no solo enriquece su capacidad de análisis y expresión, sino que también refuerza su rol como ciudadanos comprometidos en un contexto eminentemente digital.

La propuesta de innovación docente presentada en este artículo pone de manifiesto que las imágenes que entretienen y configuran la realidad de los educandos no solo tienen cabida en las aulas, sino que poseen un gran potencial educativo. En primer lugar, porque representan los centros de interés del alumnado, facilitando una aproximación más dialógica y participativa al proceso de aprendizaje. En segundo lugar, por la flexibilidad que ofrecen para diseñar propuestas orientadas a fomentar una, varias o todas las dimensiones de la alfabetización mediática.

Esto puede lograrse desde distintas áreas o materias o, idealmente, mediante un enfoque multidisciplinar y continuado en el tiempo, adaptado a cualquier curso y etapa educativa, y ajustado a las características específicas de cada grupo. La alfabetización mediática está estrechamente vinculada con la adquisición de las competencias clave que se recogen en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), aunque en distintos niveles, y la educación mediática se contempla específicamente como un aspecto esencial dentro de la competencia digital. De este modo, este tipo de iniciativas cuenta con un sólido respaldo curricular, lo que afianza la pertinencia y obligación de su desarrollo.

Esta conexión entre la alfabetización mediática y las competencias clave puede ser tanto un factor favorable como un obstáculo para el alumnado, como se ha observado durante la experiencia de la intervención docente. Una de las principales dificultades encontradas al ejecutar un análisis crítico de las imágenes publicitarias ha sido precisamente el propio proceso de análisis: comprender, interpretar y valorar el contenido de dichas imágenes, lo que está directamente relacionado con la competencia en comunicación lingüística. En cuanto a la competencia ciudadana, los adolescentes muestran una predisposición

favorable a implicarse en causas sociales que les resultan relevantes. Sin embargo, para que esto se materialice, es fundamental que puedan conectar con dichas causas a un nivel personal, que estas estén relacionadas con su entorno inmediato o que tengan la oportunidad de interactuar directamente con personas involucradas en ellas.

Así, un proceso educativo, ya de por sí complejo, se ve influido por una amplia variedad de factores: el grado de adquisición de las diferentes competencias clave, la ratio del alumnado – un aspecto crucial a la hora de desarrollar actividades que requieran la participación activa de los educandos –, los recursos y espacios disponibles en el centro, las características del grupo, entre otros. Esta diversidad de contextos da lugar a un extenso compendio de experiencias y recomendaciones educomunicativas, así como a numerosas oportunidades de investigación.

Una de las líneas más interesantes consistiría en analizar la conexión entre la alfabetización mediática y la competencia en comunicación lingüística, con el objetivo de determinar en qué medida, cuando se afirma que los adolescentes adolecen de conciencia crítica frente a las imágenes publicitarias o no aprovecha plenamente las oportunidades digitales para la expresión artística, estamos realmente ante un déficit en su alfabetización mediática o en su competencia en comunicación lingüística.

Referencias

- Aparici, R. S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 307-317). Gedisa.
- Barbas Coslado, Á., (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-175.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales* [Trabajo de máster, Universitat Pompeu Fabra]. eRepositorio UPF.
<http://hdl.handle.net/10230/34497>
- Cuervo-Sánchez, S. L., Martínez-de-Morentin, J. I., y Medrano-Samaniego, C. (2022). Una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional. *Educación XX1*, 25(1), 407-431.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.30364>
- Dafonte-Gómez, A. (2023). Capítulo 15. Alfabetización mediática a través del Aprendizaje-Servicio. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 19, 205-216. <https://doi.org/10.52495/c15.emcs.19.p105>
- Escaño, C. (2018). Educación hacker: una pedagogía crítica (inter)creativa para los comunes del conocimiento. En R. Aparici, C. Escaño y D. García-Marín (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. (pp. 53-64). UNED.
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 251-266). Gedisa.
- Ferrés, J., Aguaded, I., y García, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: Dificultades y retos. *Icono14*, 10(3), 23-42.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>

- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI.
- García, R., Matos, A. P. d. M., Arenas, A., y Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria: Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 58, 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- Giroux, H., y Jandrić, P. (2015). Pedagogy of the Precariat: critical pedagogy in and for the age of the digital media. *Counterpunch*, Weekend Edition June 12-14.
- Gutiérrez, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 171-186). Gedisa.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>.
- Herrero-Curiel, E. (2024). Alfabetización mediática en la escuela: Impulsar una inclusión digital saludable desde la infancia. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 124, 22-25
- Herrero-Curiel, E. y La Rosa, L. (2022). Secondary education students and media literacy in the age of disinformation. *Comunicar*, 30(73), 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2019). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 11-21. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.01>
- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación más allá del 2.0*. (pp.41-64). Gedisa.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-S-2020-340.pdf>
- Maeso, F., y Marfil, R. (2011). Artes visuales y educación mediática. Posibilidades para una didáctica común. En R. Aparici et al. (Coord.), *Educación mediática y competencia digital*. E.U. de Magisterio (UVA).
- Marfil, R. (2015). *Educación artística y comunicación audiovisual: Espacios comunes* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/41360>

- Marta-Lazo, C. (2023). La alfabetización mediática, vacuna ante la desinformación en la era de las TRIC. *Anuario ThinkEPI*, 17. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2023.e17a47>
- McLaren, P., Escaño, C., y Jandrić, P. (2018). Por una pedagogía crítica digital. Retos y alfabetización en el s. XXI. En R. Aparici, C. Escaño, y D. García (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. (pp. 35-54). UNED.
- Picazo-Sánchez, L. (2019). Reflexiones y propuestas desde la alfabetización mediática. En A. Sanmartín Ortí y M. Sánchez Sanz (Coords.), *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes* (pp. 140-146). Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Rivera, D., Ugalde, C., González, C., y Carrión, G. (2015). Competencias mediáticas en el contexto educativo de Ecuador: Resultados de Loja, Zamora y Cuenca. En C. Mateos y J. Herrero (coords.) *La pantalla insomne*. (pp. 2481-2496). Universidad de La Laguna.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. UNESCO.

La categorización de los *deepfakes* mediante una investigación cualitativa para la formación de maestros: de la crítica a la creatividad en la inteligencia artificial

Categorizar os *deepfakes* através da investigação qualitativa para a formação de professores: da crítica à criatividade na inteligência artificial | Categorising deepfakes through qualitative research for teacher training: from critique to creativity in artificial intelligence

VÍCTOR MURILLO-LIGORRED · vml@unizar.es
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-8227-6312>

NORA RAMOS-VALLECILLO · noraramos@unizar.es
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-4524-7459>

Recibido · Recebido · Received: 01/08/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 27/11/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.03>



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: Murillo-Ligorred, V. y Ramos-Vallecillo, N. (2025). La categorización de los deepfakes mediante una investigación cualitativa para la formación de maestros: de la crítica a la creatividad en la inteligencia artificial. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 14, 45-61. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.03>

Resumen:

En la actualidad, las imágenes se despliegan con una potencia mediática sin precedentes, destacando por su fuerza y omnipresencia en los contextos físicos y digitales. La eficiencia comunicativa de las imágenes tecnológicas se desborda constantemente, alcanzando una presencia significativa en múltiples esferas. En particular, las imágenes generadas mediante inteligencia artificial (IA) adoptan la apariencia familiar de las imágenes de estética fotográfica, lo que plantea desafíos relevantes para la educación en general y la educación artística en particular. Dado su

impacto en ámbitos tan diversos como la cultura, el arte, la guerra y la política, surge la necesidad de preparar a los futuros maestros y maestras para estar alfabetizados visualmente en este contexto. Conceptos como la mimesis, la verdad, la suplantación, la difamación y la creatividad deben ser integrados en la reflexión y el trabajo con estas nuevas imágenes generadas mediante IA. El objetivo principal de este estudio es identificar los aspectos más relevantes del uso de estas imágenes desde la perspectiva de la educación artística. Para ello, se empleó la metodología del análisis temático, reconocida como un enfoque cualitativo que combina exploración y sensibilidad contextual. Los resultados, organizados en un sistema de categorías, establecen una clasificación de estas imágenes en vertientes positivas y negativas. Este análisis permite estudiar sus potencialidades y debilidades en relación con el contexto actual, siempre desde una perspectiva educativa. En conclusión, el pensamiento crítico se revela como una herramienta fundamental para enriquecer la percepción y análisis del estudiantado y de los futuros docentes. Además, resulta crucial contextualizar estas nuevas imágenes visuales dentro del marco educativo para potenciar una comprensión más profunda y significativa.

Palabras clave:

Desinformación. Educación artística. Imágenes digitales. Pensamiento crítico.

Resumo:

Atualmente, as imagens são utilizadas com um poder mediático sem precedentes, destacando-se pela sua força e onipresença em contextos físicos e digitais. A eficácia comunicativa das imagens tecnológicas está constantemente a transbordar, atingindo uma presença significativa em múltiplas esferas. Em particular, as imagens geradas através da inteligência artificial (IA) assumem a aparência familiar das imagens de estética fotográfica, colocando desafios relevantes à educação em geral e à educação artística em particular. Dado o seu impacto em domínios tão diversos como a cultura, a arte, a guerra e a política, é necessário preparar os futuros professores para a literacia visual neste contexto. Conceitos como mimese, verdade, personificação, difamação e criatividade têm de ser integrados no pensamento e no trabalho com estas novas imagens geradas por IA. O principal objetivo deste estudo é identificar os aspectos mais relevantes da utilização destas imagens na perspetiva da educação artística. Para o efeito, foi utilizada a metodologia da análise temática, reconhecida como uma abordagem qualitativa que combina exploração e sensibilidade contextual. Os resultados, organizados num sistema de categorias, estabelecem uma classificação destas imagens em aspectos positivos e negativos. Esta análise permite estudar as suas potencialidades e fraquezas em relação ao contexto atual, sempre numa perspetiva educativa. Em conclusão, o pensamento crítico revela-se uma ferramenta fundamental para enriquecer a perceção e a análise dos alunos e futuros professores. Para além disso, é crucial contextualizar estas novas imagens visuais no quadro educativo, a fim de promover uma compreensão mais profunda e significativa.

Palavras-chave:

Desinformação. Educação artística. Imagens digitais. Pensamento crítico.

Abstract:

Nowadays, images are deployed with unprecedented media power, standing out for their strength and omnipresence in physical and digital contexts. The communicative efficiency of technological images is constantly overflowing, reaching a significant presence in multiple spheres. In particular, images generated through artificial intelligence (AI) take on the familiar appearance of pictures of photographic aesthetics, posing relevant challenges for education in general and art education. Given their impact on fields as diverse as culture, art, war and politics, there is a need to prepare future teachers to be visually literate in this context. Concepts such as mimesis, truth, impersonation, defamation and creativity must be integrated into thinking and working with these new AI-generated images. The main objective of this study is to identify the most relevant aspects of the use of these images from the perspective of art education. For this purpose, the methodology of thematic analysis, recognized as a qualitative approach that combines exploration and contextual sensitivity, was used. The results, organized in a system of categories, classify these images into positive and negative aspects. This analysis makes it possible to study their potential and weaknesses about the current context, always from an educational perspective. In conclusion, critical thinking proves to be a fundamental tool for enriching the perception and analysis of students and future teachers. Furthermore, it is crucial to contextualize these new visual images within the educational framework to foster a deeper and more meaningful understanding.

Keywords:

Arts education. Critical thinking. Digital images. Misinformation.

...

1. Introducción

Las imágenes digitales, de manera concreta las realizadas mediante tecnología de inteligencia artificial (en adelante IA), que sí son artificiales pero no inteligentes, sino entrenadas, se encuentran presentes como una estrategia más de las existentes en la creación y nueva factura de imágenes contemporáneas presentes. Estas imágenes comparten una estética fotográfica sin embargo, tienen que ver con la literalidad de la imagen foto. En muchos casos no tienen que ver con una idea fraude. Como antecesoras a estas nuevas prácticas, donde la apariencia de lo presentado se realizaba mediante la estética de la fotografía, encontramos en una suerte de imágenes fundacionales a los fotomontajes de la década de 1920. Esta idea del montaje fue muy utilizada por el dadaísmo y en la creación de imágenes del constructivismo ruso. Con la perspectiva que da el paso del tiempo, la actual utilización de la IA en los distintos contextos de la sociedad donde aparece, resulta una práctica renovada, en tanto que suplantada, mediante el poder que muestra la denominada IA entendida como *bots* generadores de imágenes.

Sin embargo, con la evolución de las nuevas tecnologías, lo más probable es que terminemos por no saber diferenciarlos, dado que alcanzarán un gran grado de realismo (León-Mendoza, 2022). González Fernández-Villavivencio (2012) señala la idea de que las nuevas tecnologías exigen nuevas competencias para poder ser considerado como alfabetizado en una cultura en donde lo que predomina es lo digital y lo que está en la red. El concepto de alfabetización también ha evolucionado debido a cambios digitales, dando paso al término de alfabetización digital. Nos encontramos en una situación de multialfabetismo que se caracteriza por la confluencia de los distintos alfabetismos que se entrelazan, complementan y benefician mutuamente (González Briones et al., 2012). González García induce a pensar sobre la verdadera complejidad que atañe a la educación artística en nuestros días, dado que ahora trasciende, a través de los medios de la industria digital, los límites que tradicionalmente tenían asignados (González García, 2016, p. 49).

En este sentido, las imágenes que circulan en los hábitats digitales contemporáneos son, a la vez, agentes productores de acciones y representaciones portadoras de significados (Favero, 2018). En cualquier ámbito donde estas imágenes se presentan como protagonistas gravitan entre dos vertientes.

La película clásica del cine mudo *Metrópolis* recoge el impulso, sin saberlo, de un escenario donde las inteligencias humanas y artificiales conviven de manera inestable, donde la relación entre personas y máquinas se plantean distintos conflictos y debates (Fritz, 1927). Esta idea central describe nuestro momento y tiempo donde la IA está capitalizando distintos campos de conocimiento, ayudando en unos casos tanto como amenazando o difamando en otros. Escaño (2023) señala que la contemporaneidad y su impacto tecnológico digital colisiona con el enfoque educativo institucionalizado que se ha mantenido anacrónico y desactualizado, acentuándose en los actuales tiempos algorítmicos generadores de tanta incertidumbre social (Escaño, 2023, p. 245). Ante este panorama, y existiendo estudios académicos que analizan la incorporación y desarrollo de la IA en numerosos campos de estudio (Ezzaim et al., 2022; Zhang & Lu, 2021), apenas

se ha tratado desde el punto de vista de la educación artística de los individuos en la etapa universitaria de la formación de maestros, a pesar de su relación directa con el desarrollo del pensamiento crítico y, más concretamente, en lo referido a la educación artística.

El estudio de los *deepfakes* en el contexto educativo y artístico contemporáneo proporciona una oportunidad para la reflexión en las maneras de hacer en el presente, en la triada tecnología, cultura y sociedad. En la noción de habilidades críticas y éticas necesarias para navegar en un mundo digital cada vez más complejo. En términos educativos y culturales, el estudio de los *deepfakes* puede ser fundamental para entender cómo la tecnología puede alterar la percepción de la realidad y afectar la forma en que nos relacionamos con la información y con propias imágenes desde el punto de su funcionamiento comunicativo, para la comprensión de las estrategias de poder y manipulación que se ocultan tras ellas.

Estudiar los *deepfakes* en los últimos cursos de la escuela primaria es esencial para fomentar la alfabetización digital, la ética y la responsabilidad en el uso de la tecnología. Al comprender cómo se crean y detectan los *deepfakes*, los estudiantes desarrollan habilidades críticas para discernir la veracidad de la información en línea y protegerse de posibles amenazas cibernéticas. Además, desde su utilización y ética, podemos educar en el respeto hacia los otros. Este estudio promueve discusiones sobre la ética de la manipulación digital y puede servir como una introducción a conceptos técnicos avanzados, inspirando a los estudiantes a explorar carreras en campos relacionados con la tecnología y la informática (Cerdán-Martínez, et al., 2020).

Una vez centrado el tema a desarrollar, el objetivo principal de este estudio es identificar los aspectos del empleo de imágenes creadas mediante IA que puedan contribuir a potenciar la formación artística y competencial de los futuros egresados en magisterio, así como la categorización de las actuales imágenes *deepfake* para un mayor estudio y toma de consciencia sobre sus potencialidades tanto para los arte-educadores como para los maestros en formación.

Además, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar el pensamiento crítico en los maestros en formación y arte educadores.
- Promocionar el estudio de las imágenes creadas mediante IA en la escuela primaria.
- Concienciar y alfabetizar en el contexto mediático donde ser es parecer.

2. Fundamentos teóricos

Los *deepfakes* son un fenómeno que ha cobrado relevancia en los últimos años gracias al avance de la IA. Estas tecnologías permiten la creación de contenido audiovisual falso de alta calidad, en el cual se superponen o intercambian rostros en videos de manera muy realista, escenas que no se han producido realmente. Hernández Acuaviva y García Robles (2024), a propósito de las imágenes que circulan en las redes sociales, sostienen que es extremadamente fácil manipular la imagen de una persona mediante filtros y aplicaciones que alteren sus rasgos. Con suma sencillez asumimos que un rostro desconocido puede ser verdadero (Hernández Acuaviva y García Robles, 2024, p. 524). Martín Prada (2024), por su parte, señala que la aparición de estos medios visuales generativos conforma un fenómeno tan relevante en la evolución de la cultura visual como lo fue la proliferación de los social media a principios de este nuevo siglo (Martín Prada, 2024, p. 2). Al amparo de esta revolución la técnica se ha vuelto cada vez más

accesible debido a la disponibilidad de algoritmos y herramientas en línea de manera gratuita. El concepto *deepfake* fue generado en el año 2017 por un usuario del sitio web *Reddit*. Este usuario fundó un foro de internet titulado *deepfake*, con el fin de establecer una comunidad de discusión acerca de la utilización de los programas de IA para la creación de este tipo de imágenes en el ámbito de la pornografía. A pesar de que los *deepfakes* estén centrados en un mayor porcentaje en este ámbito, también se han empezado a viralizar *deepfakes* con fines políticos (Cerdan-Martínez, V., y Padilla-Castillo, G., 2019; León-Mendoza, 2022; Murillo-Ligorred, 2023). Por su parte, Lisa Institute (2024) amplía estos fines, estableciendo que los *deepfakes* son usados en la actualidad para difundir noticias falsas, generar desinformación, difamar a alguien, incurrir en delitos vinculados al honor, imagen o fraude, influenciar en la opinión pública, vengarse, manipular mercados de capital o desestabilizar relaciones a nivel internacional.

La proliferación de estos imaginarios de nueva factura, que no tienen que ver con el ser y sí con parecer, es muy interesante desde el punto de vista de la educación en términos de pensamiento crítico. Baltasar Gracián en el s. XVII escribió en su célebre obra *El criticón* el siguiente fragmento: “A quien leyere. Esta filosofía cortesana, el curso de tu vida en un discurso, te presento hoy, lector juicioso, no malicioso, y aunque el título está ya provocando ceño, espero que todo entendido se ha de dar por desentendido, no sintiendo mal de sí” (Gracián, 1985, p. 143). Gracián ponía el acento hace cuatro siglos en lo que hoy entendemos y denominamos pensamiento crítico; en el cuestionamiento de lo pretendidamente dado en tanto que imágenes.

Ante el ascenso y democratización de los *deepfakes*, necesitamos permanecer atentos y vigilantes lejos de estar confiados con la apariencia de la imagen técnica que sale a nuestro encuentro. Tradicionalmente, nuestra relación con las imágenes técnicas se produce en términos de familiaridad con el modelo, mediante su estética realista y su apariencia de imagen veraz, haciendo que el espectador no desconfíe del modelo presentado (Murillo-Ligorred et al., 2023). En este sentido, mediante la intimidad de nuestra relación con la imagen técnica en tanto que documento fotográfico, se produce un relajamiento de lo que vemos. Una fenomenología en términos de apariencia que reacciona con el *esto ha sido* de Roland Barthes (2007). La imagen tecnológica y digital creada procesualmente mediante IA, se trae al frente en los mismos términos que con cualquier otro tipo de imagen realista. No se trata de un malestar semiótico, sino comprender y vigilar cómo las imágenes creadas con IA han capitalizado el espacio tradicional de las fotografías y se presentan en los mismos términos, que los reconocemos como verosímiles, por la confianza en la imagen técnica.

La construcción inmaterial de la realidad que es impulsada por estos procedimientos recoge los anhelos de la finitud de un tiempo pasado. Una presentación de imágenes con una visión mnemónica proporcionada por la tecnología. La separación de los conceptos de realidad y ficción se diluyen en sus fronteras, “proyectándose ambos en la construcción de situaciones virtuales en las que se rebajan los niveles de la representación y la presencia, la ausencia y la memoria” (Martínez-Luna, 2019, p. 22). Se postulan como algo imaginario que se expresa en términos de indiferencia visual, de tecnicismo y mecanicismo puestos en primer plano por la estética literal de las imágenes (Murillo-Ligorred, et al., 2023).

Debemos tener en cuenta que, si bien el pensamiento crítico debe desarrollarse más allá de la escuela o la universidad, la universidad debe ser el lugar donde se fomente para crear sujetos libres y creativos (Aguirre, 2015), donde, a través del uso práctico del conocimiento estético, puedan llegar al cuestionamiento de lo que pretendidamente se

muestra y se presenta como real. El forzamiento de la mirada en la quiebra y ruptura de los modelos formales es fundamental para identificar aquellos discursos, en imágenes, que atenten contra la integridad de las personas.

En otro sentido, existen herramientas creadas por las grandes tecnológicas que tratan de combatir los *deepfakes*; aplicaciones que no son infalibles como sucede con *Google SynthID*, pero pueden suponer un punto de partida para la detección de estas imágenes por parte de los espectadores. Sin embargo, el desarrollo de software de IA generativa va muy por delante de software para detectar estas imágenes.

Según lo expuesto, Aguirre (2015) considera que es interesante desenmascarar las formas en que lo político se encarna a través de lo estético, algo que se apoya en los postulados críticos y emancipatorios que describe Rancière en su pensamiento (2002); poniendo la intencionalidad en generar, a través de la educación, la creación de escenarios de disidencia que permitan reconfigurar nuevas formas de participación en los regímenes heredados de lo sensible (Brea, 2005; Rancière, 2005).

3. Metodología de investigación

La investigación realizada se corresponde con el diseño metodológico del análisis temático, reconocido como un enfoque cualitativo para la exploración (Bazeley, 2020; Braun y Clarke, 2021; Strauss y Corbin, 2002). Este método fue seleccionado debido a su idoneidad para identificar, analizar y reportar categorías dentro de un conjunto de datos. Es una metodología que facilita la exploración y comprensión de patrones temáticos dentro de datos cualitativos (Mihás et al., 1988).

Su principal fortaleza radica en su flexibilidad, lo que permite adaptarlo a una amplia variedad de contextos y objetivos investigativos. Este enfoque facilita la extracción de significados recurrentes y aspectos clave de los datos recopilados, organizándolos de manera estructurada para interpretar los hallazgos desde diversas perspectivas. Su flexibilidad y énfasis en la contextualización lo hacen especialmente útil para investigar los fenómenos multifacéticos generados por imágenes. Otra característica importante de esta metodología es que implica repetir un proceso varias veces con el objetivo de mejorar el resultado gradualmente.

Además, es especialmente útil en investigaciones donde el contexto desempeña un papel crucial, como el estudio del impacto cultural o educativo de fenómenos complejos. En este caso, resulta idóneo para analizar cómo se perciben, interpretan y emplean las imágenes generadas mediante inteligencia artificial en el ámbito educativo. Como señala Gutiérrez (2005), el valor semántico de las representaciones artísticas es evidente, ya que las estructuras gráficas transmiten un contenido narrativo, siendo de gran utilidad como medio para recopilar información. Permite comprender las experiencias, percepciones y significados subyacentes en los datos recopilados.

Al ser una metodología accesible, también es adecuada para investigadores de distintas disciplinas, ya que permite explorar con profundidad los significados y las implicaciones de los datos, ofreciendo un marco claro para comprender los fenómenos estudiados.

El análisis temático sigue un conjunto de fases que permiten explorar, identificar y analizar patrones significativos en los datos cualitativos. Siguiendo las fases de esta metodología delineadas por Braun y Clarke (2006), se han desarrollado seis etapas con

un enfoque iterativo: familiarización con los datos, generación de códigos, búsqueda, revisión, definición y nomenclatura de temas, y producción del informe.

En primer lugar, el proceso comienza con la familiarización con los datos, donde el investigador se sumerge en el contenido recopilado, ya sean entrevistas, textos o materiales visuales, para comprenderlos en profundidad. Esta etapa implica leer repetidamente los datos y tomar notas preliminares sobre ideas relevantes que puedan emerger. Se comenzó con la recogida de las imágenes *deepfake*. La principal fuente de información fueron aquellas imágenes y noticias publicadas en redes sociales. Así, se seleccionaron las imágenes a analizar y a partir de ellas se desarrollaron las categorías principales. Se establecieron guiando el proceso de análisis con un marco conceptual, es decir utilizando un enfoque deductivo basado en el conocimiento teórico existente. Posteriormente, se generó un marco de codificación unitario mediante el contraste interpretativo de los resultados del análisis (Sanjuán Núñez, 2019).

A continuación, se procede a la generación de códigos iniciales (Saldaña, 2021). Este paso consiste en etiquetar fragmentos específicos de los datos que son significativos para los objetivos del estudio. Los códigos son pequeñas unidades de significado que reflejan aspectos clave del contenido. Una vez creados, los códigos se agrupan en temas más amplios durante la búsqueda de temas, que representan patrones recurrentes y responden a las preguntas de investigación. Es aquí donde los datos empiezan a tomar forma en torno a ideas centrales. Se identificaron y registraron las imágenes vinculadas a un código (Graham, 2012). De forma paralela, se definió un sistema de subcategorías mutuamente exclusivas y exhaustivas, donde cada imagen se clasificó en una categoría. Este sistema de subcategorías se utilizó para analizar sistemáticamente cada una de las temáticas atribuidas. Se examinaron los patrones emergentes y las relaciones entre las categorías identificadas, generando una reflexión sobre la vertiente predominante en cada imagen. Para aumentar la validez de los resultados, se consideró la triangulación (Bisquerra, 2009, 2014), mediante la comparación de los hallazgos con otras fuentes de datos y la consulta con expertos en arte y educación.

Posteriormente, los temas identificados se revisan y refinan en la etapa de revisión de los temas. Este proceso asegura que los temas sean claros, coherentes y estén bien respaldados por los datos. En algunos casos, esto puede implicar fusionar temas similares, redefinirlos o incluso descartarlos si no resultan relevantes. Una vez validados, se pasa a la definición y denominación de los temas, donde se detalla el significado de cada uno, se delimita su alcance y se les asignan nombres precisos que reflejen su esencia.

Finalmente, los resultados se plasman en un informe o presentación que integra los temas de manera narrativa. En esta fase se utilizan ejemplos o citas del conjunto de datos para ilustrar cómo los temas identificados responden a las preguntas de investigación, permitiendo una interpretación rica y contextualizada. Este enfoque iterativo, que permite regresar a fases anteriores cuando es necesario, asegura que el análisis temático capture de manera integral y matizada la complejidad de los datos estudiados.

4. Resultados

Presentamos una categorización dividida en las vertientes positiva y negativa. A partir de esa tematización, se presentan las categorías de la vertiente positiva como son: Arte (ART) e Historia (HIS). De manera más concreta, se muestran las subcategorías de esta vertiente positiva como son: Artistas fallecidos (ART_1); Publicidad (ART_2); Musical (ART_3); Crítica (ART_4); Pintura (ART_5); Cine (ART_6); Deporte (ART_7);

Personajes literarios y televisivos (ART_8); Creatividad (ART_9); Personajes históricos (HIS_1); Hechos históricos (HIS_2), (ver figura 1).

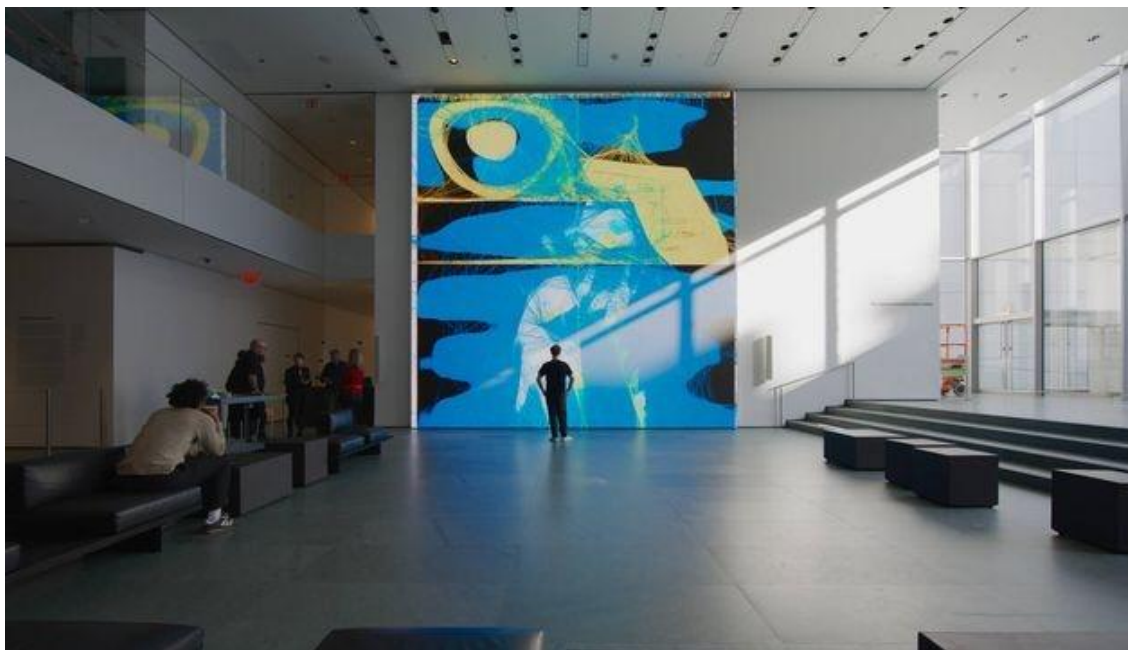


Figura 1. Refik Anadol frente al artista digital 'Unsupervised'. Fuente: El Confidencial (2024) <https://acortar.link/GuCMSQ>.

Estas temáticas positivas tienen que ver con el desarrollo no fraudulento de la tecnología. A pesar de estar situadas aquí, en ciertos casos, según la intencionalidad y la utilización, pueden virar de la categoría positiva a la negativa, en tanto que si el acento lo ponen el foco en la falsificación. Un ejemplo de ello está en la creación de un retrato ficticio. Si este es utilizado de modo artístico, como pueda hacer la pintura de una artista, entra en lo positivo, sin embargo y a su vez, si lo utilizamos para falsificar un documento o suplantar una identidad, estamos en un claro caso fraudulento. Si bien es cierto esto, no es menos cierto que en la creación de canciones, alejada de las imágenes, pero también poniendo el centro en la creación con IA. No es lo mismo que utilicemos el software generativo para crear nuestra propia canción que, a combinar distintas voces reconocibles para suplantar las identidades, como sucedió con el caso del tema *NotalgIA*, tema prohibido en múltiples plataformas reproductoras de música, puesto que realiza una interpretación de un tema con la suplantación de 5 cantantes del momento de reconocido prestigio.

Teniendo en cuenta esta salvedad, del lado de la temática en la vertiente negativa encontramos las siguientes categorías: Política Desinformadora (POL); Estética (EST); Violencia (VIO); Pornografía (POR); Estafa (ESF); Timo (TIM); Relaciones de pareja (RDP). Igualmente, se han obtenido las subcategorías correspondientes a esta temática negativa, estas han sido: Guerra (POL_1); Difamadora (POL_2); Falsificación en la certificación de las imágenes (EST_1); Mujeres (VIO_1); Pedofilia (POR_1); Adultos (POR_2); Suplantación de identidad (ESF_1, ESF_2 y ESF_3); Suplantación de rasgos (TIM_1); Novia (RDP_1) (ver figura 2).



Figura 2: Aitana López. Creada con IA. Influencer. Fuente: Computer hoy (2024) <https://acortar.link/6S4yTL>

Finalmente, aparecen al lado de cada una de las subcategorías la materialización de un ejemplo de cada una de ellas que se desarrolla de manera crítica en el siguiente apartado en forma de discusión (ver tabla 1).

Tabla 1. Sistema de categorías de las imágenes *deepfake* en su vertiente positiva y negativa.

Tema	Categoría	Código	Subcategoría	Código	Ejemplos
Vertiente positiva	Arte	ART	Artistas fallecidos	ART_1	Artistas fallecidos o de épocas anteriores
			Publicidad	ART_2	Publicidad con personajes fallecidos
			Musical	ART_3	Creación de videoclips y recreación en programas
			Crítica	ART_4	Deepfake críticos
			Pintura	ART_5	Recreación de obras de arte mediante IA
			Cine	ART_6	Recreación de artistas vivos
			Deporte	ART_7	Recreación de deportistas tras el paso del tiempo
			Personajes literarios y televisivos	ART_8	Recreaciones de personajes de ficción
			Creatividad	ART_9	Exposiciones de pintura creadas mediante IA
	Historia	HIS	Personajes históricos	HIS_1	Recreación personajes históricos
			Hechos históricos	HIS_2	Recreación escenas históricas

Vertiente negativa	Política Desinformadora	POL	Guerra	POL_1	Recreación mensajes políticos
			Difamadora	POL_2	Recreaciones comprometidas
	Estética	EST	Falsificación en la certificación de las imágenes	EST_1	Fotografías de apariencia antigua
	Violencia/agresión	VIO	Mujeres	VIO_1	Apps para desnudar cuerpos
	Pornografía	POR	Pedofilia	POR_1	Recreación de menores con IA
			Adultos	POR_2	Recreación de personajes notorios en secuencias para adultos
	Estafa	EST	Suplantación identidad	EST_1	Celebrities creadas mediante IA para promocionar productos
				EST_2	Recreación voces musicales
				EST_3	Recreación de personas famosas con fines publicitarios engañosos
	Timo	TIM		TIM_1	Compra de partes del cuerpo (iris)
	Relación de pareja	RDP		RDP_1	Recreación de parejas mediante IA

5. Discusión

• 54

En el apartado de discusión se presentan dos categorías dentro de la vertiente positiva como son Arte (ART) e Historia (HIS). De este modo, se abordan cuestiones centrales en la creación de imágenes en un sentido positivo, como son las imágenes que persiguen un sentido artístico y también el conocimiento e ilustración de lo histórico y patrimonial.

En relación con el primero (ART), encontramos como artistas de otras épocas pueden ser mostrados a las nuevas generaciones (ART_1), imágenes publicitarias (ART_2) que rememoran otro tiempo u otros personajes o anuncios publicitarios con la presencia de músicos o cantantes fallecidos. Estas imágenes afrontan el entretenimiento, el conocimiento y la reminiscencia de personajes históricos y pasados, que se presentan a través de imágenes creativas y artísticas (Sharma y Kaur, 2021). La recreación de personas desaparecidas (ART_1) mediante estas tecnologías funcionan como una promesa de duración, de permanencia -contra el pasaje del tiempo- (Brea, 2010, p. 9), algo parecido a lo que sucede con (ART_7) los deportistas considerados leyendas. Marín-Viadel et al. (2004) apuntan que el auge de estas imágenes se encuentra en el “gran salto adelante se produjo a comienzos de 2021 cuando aparecen plataformas abiertas al público en general para crear imágenes visuales a partir de frases cortas, escritas en lenguaje natural, a gran velocidad y gratuitas o con costes muy reducidos (apenas unos céntimos de euro por imagen)” (p. 331).

La impronta y naturaleza en la creación de imágenes de mediante IA se manifiesta desde distintas vertientes como la creación de obras maestras (ART_5). Debemos tener presente que estas imágenes pueden expandir los límites de la creatividad y el arte (Martín-Prada, 2023), así como la de los propios estudiantes. Algoritmos de IA pueden producir obras de arte únicas y fascinantes (ART__9) que pueden inspirar al alumnado

y generar una motivación para explorar nuevas formas de expresión visual. Los estudiantes pueden experimentar con la creación de sus propios *deepfakes* o analizar obras de artistas que los utilicen como medio de expresión. Además, por parte de los estudiantes, la IA puede abrir nuevas posibilidades en el área de educación artística, dado que facilitan la eliminación de las restricciones técnicas o conceptuales. Por medio del uso de la IA se puede explorar y experimentar con estilos, formas y conceptos que podrían no haber sido considerados previamente en un aula mediante medios tradicionales.

En la segunda categoría de vertiente positiva (HIS), tienen que ver con la ficcionalización e ilustración de la historia, ayudando al entendimiento y la comprensión. Recreación de una *domus* romana, de un foro, de un ágora, del esplendor de la Acrópolis de Atenas, pero no con la intención de falsear o desinformar. En estas categorías, no podemos entenderlas como *deepfakes*, pues no lo son: tan solo son creadas mediante tecnología IA que presentan imágenes de estética fotográfica que tienen una vocación recreativa e imaginativa, no suplantando ningún hecho del pasado.

Para la comprensión de la historia es una herramienta muy útil pues, a través de la recreación de espacios, de escenarios y de personajes históricos podemos comprender mejor ciertos aspectos de la vida, la cultura y las costumbres de otras culturas y civilizaciones anteriores (HIS_1). No supone una gran ruptura con lo que hasta ahora se hacía mediante el cine, la pintura o el cómic. Francisco Pradilla pintó al óleo en 1882 *La rendición de Granada*, 390 años después del suceso, lo que sirvió para representar un hecho histórico.

En la actualidad, la IA, como en otros campos de trabajo, ha adelantado el trabajo reduciendo los procesos en la creación de imágenes, pero no aportando en este sentido una ruptura formal o epistemológica con lo que ya se hacía con las artes plásticas tradicionales en los siglos anteriores.

Además, tiene la capacidad de adaptación al usuario pudiendo diseñar experiencias visuales históricas personalizadas a la edad del alumnado mejorando el aprendizaje personalizado (HIS_2). No debemos olvidar que autores como Gumbrecht (2004) y Moxey (2015) destacan que la presencia de estas imágenes es tan importante como lo que significan, porque nos impactan, son atractivas y poéticas, y cómo se presentan añade complejidad a cómo las entendemos. A su vez, de manera reciente han aparecido imágenes que dicen ser fotografías de hechos del pasado en épocas, incluso, anteriores a la invención de la fotografía. Ahí, las imágenes no tienen que ver con la historia, sino con un uso fraudulento de la misma.

Del lado de la vertiente negativa de los *deepfakes*, encontramos las imágenes que tienen ocultas intenciones, como la venta de productos en redes sociales con un modelo creado mediante IA. Siendo de este lado la falsificación, el desprestigio, la difamación y la desinformación de las personas involucradas, suponiendo auténticos actos de violencia en todos los casos. Cuando el rostro de una actriz mediante IA se superpone a otro cuerpo y su imagen se difamada al aparecer en un video pornográfico en actitud irreverente y comprometida o un político se muestra de manera poco decorosa en una red social que ha creado un hecho falso e irrespetuoso con su imagen, filtrándolo como real. En términos generales, las imágenes *deepfakes* han proliferado en personas públicas y de gran fama o prestigio. Sin embargo, también suceden en las aulas de secundaria, donde el acoso entre compañeros se realiza en términos icónicos, mediante el desnudo de sus compañeras con las aplicaciones gratuitas de generación de imágenes que manejan.

La otra vertiente de estas imágenes corresponde a las categorías de Política y Desinformación, Estética, Violencia, Pornografía, Estafa, Timo, Relaciones de Pareja están categorizadas en una temática negativa. Por las posibilidades y capacidades que presentan, para la desinformación, la suplantación, la difamación y la falsificación. Así, en la categoría política, en el caso de los *deepfakes* con fines políticos (León-Mendoza, 2022), en todos los casos conocidos hasta la fecha, suponen un atentado a través de la suplantación de la figura del representado. En el caso (POL_1) el *deepfake* de Zelenski creado por Rusia para desestabilizar a las tropas ucranianas ha supuesto la primera aparición de un *deepfake* en el contexto de la guerra. En el caso de (POL_2), la aparición de la Presidenta de la Cámara de Representantes Nancy Pelosi en Estados Unidos, bajo la apariencia de encontrarse con una intoxicación etílica es un buen ejemplo de cómo los *deepfakes* irrumpen en la política en la idea de difamación y desprestigio. A través de una rápida difusión en redes sociales y otros medios de comunicación las creaciones difamadoras que presentan a políticos en actitudes irreverentes, o pronunciando discursos que nunca se han producido, confunden al espectador. La relación que se establece entre un *deepfake* y un espectador es la misma que con cualquier otro tipo de imagen realista. La familiaridad con el modelo, su estética realista y su apariencia de imagen veraz hacen que no se desconfíe del modelo presentado (Murillo-Ligorred et al., 2023, p. 4). No desconfiamos como espectadores de la imagen familiar que se nos trae al frente, pasando inadvertidas.

En la categoría de (EST_1) encontramos el caso de la recién descubierta fotografía que muestra al pueblo hebreo construyendo las grandes pirámides de Egipto, 3000 mil años antes de la invención de la fotografía. La creación de una imagen con estética fotográfica como si de una cámara antigua procediese no es negativa en sí misma. Por el contrario, sí lo es cuando esta busca desinformar con la difusión y propagación de la imagen en una red social, presentándola como verdadera de aquel tiempo. Las fotografías, entendidas como *index*, dentro de la clasificación de los signos (Murillo-Ligorred, 2018, p. 209) tienen que ver con la certificación de la presencia que se expresa punto por punto en una relación de causalidad. Esta máxima que cumple toda fotografía se ve alterada por la manipulación o creación de imágenes de apariencia fotográfica que, sin embargo, nada tienen que ver con estas, pues carecen de esa legalidad propia de las imágenes técnicas fundadas en una realidad empírica. Otro ejemplo de esto lo encontramos en un banco de imágenes que recrean momentos del pasado con personas actuales, como si se tratase de imágenes fotográficas del s. XIX (Colorado, 2014). En este caso, a pesar de la creatividad mostrada, confunden al espectador a través de la desinformación.

Desde hace poco tiempo, existen aplicaciones y páginas webs que están destinadas a generar violencia a través de atentar contra la apariencia y el honor de las personas a través de algoritmos que desnudan cualquier cuerpo femenino que se proponga y que se identifican con la categoría (VIO_1). Aquí, el algoritmo se presenta como una secuencia de instrucciones para solucionar un problema de manera automática. Es finito y ejecuta las instrucciones de manera sistemática. (Delgado, 2020). Sin embargo, la solución técnica supone el atentado contra el honor y violencia hacia las víctimas (VIO_1).

Al hilo de lo que sucedía en la categoría política (POL_2), una de las posibilidades en la suplantación de identidades y el montaje de rostros sobre otros está en que aparecen en la actualidad actores, políticos, cantantes en actitudes comprometidas e irreverentes, como actores de películas de contenido pornográfico para adultos (POR_2). Actrices que se ven envueltas en estas campañas de desprestigio y difamación, como es el caso de innumerables vulneraciones de derechos de imagen que ha sufrido la actriz Scarlett Johansson, quien ha intentado defenderse sin éxito en multitud de tribunales. Asumiendo como un mal de este tiempo la recurrente aparición de *deepfakes* que utilicen

su imagen de manera perversa. Dentro de esta categoría está también la pedofilia (POR_1) que se convierte en una violación inaceptable de los derechos humanos realizada por la propia IA en un sentido absolutamente negativo y deleznable. No se trata de una cuestión moralista, sino de una violación sin ambages que muestra el lado más oscuro de la creación de la IA generativa.

Recientemente, han aparecido en redes sociales *influencers* (ESF_1) con una estética muy medida que nada tienen que ver con ninguna persona real. Estas creaciones con IA buscan conectar con los jóvenes para ofrecerles y venderles un estilo de vida y productos comerciales como lo harían modelos reales. Los creadores de estas *influencers* señalan que los costes publicitarios son mínimos si se comparan con una modelo real, defendiendo que sea la IA la que domine sus campañas publicitarias. En una entrevista televisiva, uno de sus creadores señalaba que con la IA puedes llevar a la modelo al gimnasio por la mañana, situarla en Nueva York a medio día y llevarla a la otra punta del mundo en la siguiente imagen. El abaratamiento de costes ha hecho que esté creciendo la demanda de estas modelos ficticias que simulan ser reales.

Del mismo modo, con IA se realizan composiciones musicales que suplantando las voces de los artistas que intervienen en la interpretación de una canción, como se ha señalado más arriba, con el tema NostalgiA (ESF_2). En este tipo de creaciones donde se suplantando en las voces de los cantantes se atenta directamente contra conceptos ya tratados por Peter Bürger (1987) o Krauss (1996) sobre la originalidad de la obra de arte en la vanguardia o también reflexionado por el propio Orson Wells en la película *F for Fake* de 1974 (Grüner, 2000). De este lado, también se encuentran aquellas suplantaciones de identidad que utilizan el rostro de famosos con fines publicitarios engañosos (ESF_3).

En el presente año, la empresa *Worldcoin* escaneaba el iris de personas (TIM_1) a cambio de un precio en criptomonedas (Donate, 2024). La utilización de estos rasgos únicos para la identificación no está clara todavía, sin embargo, sí está claro que es cuestionable éticamente, pues el móvil económico decanta la decisión de vender el rasgo.

Una de las posibilidades de la IA se encuentra en la fantasía de una relación sentimental con una inteligencia artificial (RPD_1). La IA trata de ocupar el espacio físico de las personas y las responsabilidades que, hasta ahora, solo se pueden atribuir a los humanos. Un proyecto artístico se centra en la relación sentimental con una imagen producida mediante IA. La artista en cuestión ha manifestado la intención de casarse con la imagen creada por el algoritmo y vivir una vida híbrida, entre los mundos físicos y digitales en lo sentimental. Algo que el propio Bredekamp (2015), de otro modo, también advierte al referirse a los actos de imagen sustitutivos, donde las imágenes ocupan el lugar de los cuerpos. La leyenda de Pigmalión con la *Venus de Gnido* se hace presente en el s. XXI a través de las propias formas de aparecer de la IA generativa rompiendo las barreras físicas y entablando una relación sentimental con una creación digital.

6. Conclusiones

Abordar los *deepfakes* en el currículo escolar no solo fortalece las habilidades técnicas; también desarrolla y cultiva una comprensión más profunda de la ética y la responsabilidad en el mundo digital. El uso de imágenes creadas mediante IA puede ofrecer beneficios al estudio de la educación artística, como son la expansión de la creatividad y la mejora de la eficiencia en la producción de contenido visual. Es crucial que, desde el ámbito educativo, especialmente en el área de educación artística, estemos alineados con los avances tecnológicos, como la IA. Esto nos permite proporcionar

respuestas pertinentes y efectivas al alumnado de primaria y secundaria, quienes están inmersos en un mundo donde la IA juega un papel cada vez más relevante. Al integrar estas tecnologías en nuestros programas de estudio, podemos preparar a los estudiantes para comprender, utilizar y beneficiarse de manera creativa de las herramientas tecnológicas que definirán su futuro. De otro modo, resultaría un sinsentido el educar de espaldas al momento presente. Nadie imagina negar la imprenta y vivir de espaldas a ella en el s. XV.

A la luz de todo lo expuesto y en cumplimiento de los objetivos alcanzamos las siguientes conclusiones:

Primero, el OE1 se consigue mediante la promoción del pensamiento crítico a través de la alfabetización visual, en tanto que se busca lectores juiciosos y no prejuiciosos, donde ver no es creer, sino interpretar; todavía más en nuestro tiempo. Desde este convencimiento y a tenor de las dos vertientes en las que se sitúan las imágenes *deepfakes*, las encontramos de manera bien diferenciada, teniendo que ser capaces como lectores de imágenes, que la clave del nuevo tiempo está en una actitud vigilante ante las imágenes que salen a nuestro encuentro. Una de las funciones de la educación artística en la formación de maestros debe ser el fomento del pensamiento crítico para abordar el nuevo paradigma que sale a nuestro encuentro acerca de las imágenes creadas mediante IA.

Segundo. Concluimos con que el OE2 se ve cumplido siempre que situemos el estudio de las imágenes creadas con IA en el centro del contexto mediático de las imágenes, como un verdadero baluarte del poder y la potencia que ejercen en nuestro tiempo. No es posible negar lo que sale a nuestro encuentro y nos asalta a la realidad. De un lado, la vertiente positiva y, por el otro, la vertiente negativa. Ambas, estudiadas desde sus potencialidades, contribuyen cuestionamiento de la realidad desde un punto de vista visual.

Tercero. El OE3 se centra en cómo el contexto mediático impide distinguir, por la familiaridad con los modelos, lo que realmente es, de lo que parece ser. La distinción entre realidad y representación se vuelve cada vez más difícil, cuanto más avanza la técnica más se dificulta la tarea de discernir aquello que nos asalta. En este sentido, a pesar de existir herramientas de detección, estas no son utilizadas por la mayoría de las personas para identificar si una imagen corresponde con la realidad o es creada mediante IA. En este sentido, tampoco las herramientas de detección de *deepfakes* son infalibles en la actualidad. El determinismo tecnológico marca el ritmo de la perfección de las imágenes que, a su vez, es mayor.

Cuarto. En relación con los resultados obtenidos mediante el sistema de categorías, encontramos que las imágenes de la vertiente positiva, la IA en tanto que *deepfakes* es una aliada por las cualidades que presenta como herramienta para la propia educación en términos icónicos. Por la construcción del pensamiento crítico y sus posibilidades con el conocimiento de nuevos horizontes, hechos pasados o personajes tanto en el lado histórico, como en el lado artístico en la idea de asistente a creadores o enriquecimiento de propuestas creativas, como es el caso de vídeos musicales.

Quinto. En el establecimiento de negativo de los *deepfakes* se considera que estas imágenes despliegan múltiples niveles de desarrollo en ámbitos donde la difamación, el desprestigio y la desinformación son las más populares. Analizadas todas las categorías y subcategorías, las imágenes negativas ocupan cada vez más espacio dentro del territorio de lo icónico, en consonancia como sucede en lo informacional con las denominadas *fake news*.

Finalmente, como última conclusión que engloba de manera generalizada a todas las anteriores, consideramos que es fundamental abordar desde el paradigma de lo icónico todas las cuestiones referentes y estudiadas desde una perspectiva educativa centrada en las artes. Esto proporcionará las herramientas necesarias para su futuro profesional como educadores de primaria, donde se enfrentarán a un amplio panorama de imágenes contemporáneas.

Agradecimientos y financiación

Esta publicación es parte del proyecto de investigación “Análisis, aplicabilidad y alcance de los *deepfakes* en educación artística: un estudio de caso etnográfico para fomentar el pensamiento crítico universitario” (JIUZ2022-CSJ-18). Fundación Bancaria Ibercaja.

Contribución de los autores

Conceptualización, V.M-L. y N.R-V; curación de datos, N.R-V; análisis formal, V.M-L. y N.R-V; adquisición de financiación, V.M-L.; investigación, V.M-L. y N.R-V.; metodología, N.R-V; administración del proyecto, V.M-L; supervisión, Víctor Murillo-Ligorred; validación, N.R-V; redacción—preparación del borrador original, V.M-L. y N.R-V; redacción—revisión y edición, V.M-L. y N.R-V.

Referencias

- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57(20), 38 - 45.
- Barthes, R. (2007). *La cámara lúcida. Notas sobre el índice*. Gustavo Gili.
- Bazeley, P. (2020). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. SAGE Publishing.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Brea, J.L. (2005). *Estudios Visuales: La Epistemología de la Visualidad en la Era de la Globalización*. Akal.
- Bredekamp, H. (2015). *Teoría del acto icónico*. Akal.
- Bürger, P. (2010). *Teoría de la vanguardia*. Las cuarenta.
- Cerdán-Martínez, V. y Padilla-Castillo, G. (2019). Historia del fake audiovisual: deepfake y la mujer en un imaginario falsificado y perverso. *Revista historia y comunicación social*, 24(2), 505-520. <https://dx.doi.org/10.5209/hics.66293>
- Cerdán-Martínez, V., García-Guardia, M.L. y Padilla-Castillo, G. (2020). Alfabetización moral digital para la detección de deepfakes y fakes audiovisuales. *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, 25, 165-181. <https://doi.org/10.5209/ciyc.68762>

- Colorado, O. (23 de agosto de 2014). *Postfotografía: Informe especial*. Oscar en fotos. Recuperado el 4 de abril de 2025 de <https://oscarenfotos.com/2014/08/23/postfotografia/>
- Delgado, P. (23 de noviembre de 2020). *La era de los algoritmos: ¿Qué son y cómo impactan nuestro día a día?* Instituto para el futuro de la Educación. Recuperado el 4 de abril de 2025 de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-era-de-los-algoritmos/>
- Donate, F. (25 de febrero de 2024). *Escanearte el iris a cambio de criptomonedas: Worldcoin, el nuevo y cuestionado negocio del creador de ChatGPT*. Radio Televisión Española. Recuperado el 4 d abril de 2025 de <https://www.rtve.es/noticias/20240225/asi-es-worldcoin-escaneo-iris-criptomonedas-negocio-chatgpt/15982136.shtml>
- Escaño, C. (2023). Educación Postdigital: un enfoque desde la pedagogía crítica y mediática para un contexto post-COVID19. *Revista Mediterránea de Comunicación* 14(2), 243-257. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.23899>
- Ezzaim, A., Kharroubi, F., Dahbi, A., Aqqal, A. y Haidine, A. (2022). Artificial intelligence in education - State of the art. *International Journal of Computer Engineering and Data Science (IJCEDS)*, 2(2).
- Favero, P. (2018). *The Present Image: Visible Stories in a Digital Habitat*. Palgrave Macmillan.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fritz, L. (Director) (1927). *Metrópolis* [Película]. Productora UFA.
- González Briones, E., Bernabeu Morón, N., Esteban Ruiz, N., Gallego Hernández, L. y Rosales Páez, A. (2012). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula*. (E. Gonzalez Briones Coord.). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- González Fernández-Villavivencio, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (Monográfico), 17-45. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.976>
- González García, R. (2016). El arte y su educación en la era de la hipermediación digital. *Artnodes*, 17, <https://doi.org/10.7238/a.voi17.2964>
- Gracián, B. (1985). *El Criticón*. Planeta.
- Grüner, E. (2000). *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Grupo Editorial Norma.
- Gumbretch, H. U. (2004). *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey*. Stanford University Press.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín-Viadel (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 151-174). Universidad de Granada.
- Graham, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Hernández-Acuaviva, H. y García-Robles, R. (3-5 de julio de 2024). *Arte y engaño en la red: IA como recurso creativo*. [Comunicación presencial] EX±ACTO. VI Congreso Internacional de investigación en artes visuales ANIAV. Valencia, España.
- Krauss, R. (1996). *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Alianza Forma.

- León-Mendoza, R. (2022). La imagen como forma de (des)conocimiento en la era del deepfake. *Revista de investigación en artes visuales*, 11, 53-70. <https://doi.org/10.4995/aniav.2022.17309>
- Lisa Institute. (s.f.). *Deepfakes: Qué es, tipos, riesgos y amenazas*. Lisa Institute. <https://www.lisainstitute.com/blogs/blog/deepfakes-tipos-consejos-riesgos-amenazas>
- Marín-Viadel R., Campos R. y Roldán J. (2024). Inteligencia artificial, Goya y el aprendizaje del dibujo. Primeros pasos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(2), 329-343. <https://doi.org/10.5209/aris.92891>
- Martín-Prada, J. (2023). *Teoría del arte y cultura digital*. Ediciones Akal.
- Martín-Prada, J. (2024). La creación artística visual frente a los retos de la inteligencia artificial. Automatización creativa y cuestionamientos éticos. *Revista Eikón/Imago*, 13, 1-22. <https://dx.doi.org/10.5209/eiko.90081>
- Martínez-Luna, S. (2019) La imagen interconectada participación, mimesis, cuidado, en A. García Varas (Coord.), *Acción y poder de la imagen: agencia y prácticas icónicas contemporáneas* (pp. 47-66). Plaza y Valdés.
- Mihas, P., Strasser, A., Richard y Taylor, R.D. (1988). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Moxey, K. (2015). *El Tiempo de lo Visual: La Imagen en la Historia*. Sans Soleil.
- Murillo-Ligorred, V. (2018). La tergiversación del concepto de índice en la fotografía digital: Agencias y alteraciones en la imagen contemporánea. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7 (1), 207-225.
- Murillo-Ligorred, V. (2023). Alfabetizados contemporáneos. Anuncios televisivos, circos ambulantes y otros espectáculos culturales en V. Murillo Ligorred, A. Revilla Carrasco, M. Caeiro Rodríguez (Coords.), *Perspectivas contemporáneas de la educación artística: métodos, creación, investigación y buenas prácticas docentes* (pp. 46-65). Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Murillo-Ligorred, V., Ramos-Vallecillo, N., Covalada, I. y Fayos, L. (2023). Knowledge, Integration and Scope of Deepfakes in Arts Education: The Development of Critical Thinking in Postgraduate Students in Primary Education and Master's Degree in Secondary Education. *Education Sciences*, 13(11). <https://doi.org/10.3390/educsci13111073>
- Rancière, J. (2002). *La División de lo Sensible. Estética y Política*. Consorcio.
- Rancière, J. (2005). *Sobre Políticas Estéticas*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sanjuán Núñez, L. (2019). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Universidad Abierta de Cataluña.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Arizona State University.
- Sharma, M. y Kaur, M. (2021). A Review of Deepfake Technology: An Emerging AI Threat. En G. Ranganathan, X. Fernando, F. Shi, y Y. El Alloui (Eds.), *Soft Computing for Security Applications. Proceedings of ICSCS 2021* (pp. 605-619). Springer.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Zhang, C. y Lu, Y. (2021). Study on artificial intelligence: The state of the art and prospects, *Journal of Industrial Information Integration* 23, <https://doi.org/10.1016/j.jii.2021>

IA y la representación corporal: imaginando nuevas corporalidades a través del diseño crítico

IA e a representação corporal: imaginando novas corporalidades por meio do design crítico | AI and Bodily Representation: Imagining New Corporalities through Critical Design

DIONISIO SÁNCHEZ · dsanchez@easdvalencia.com
ESCUELA SUPERIOR DE ARTE Y DISEÑO VALENCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0001-9913-1286>

CARLA MORENO · cmogar1@alumni.upv.es
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0009-0007-5139-8513>

Recibido · Recebido · Received: 17/12/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 17/07/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.04>



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: Sánchez, D. y Moreno, C. (2025). IA y la representación corporal: imaginando nuevas corporalidades a través del diseño crítico. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 14, 62-76. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.04>

Resumen:

El artículo parte de la implementación de la Inteligencia Artificial (IA) para explorar los conflictos que surgen entre su uso y la representación y reconocimiento de los cuerpos e identidades, en especial aquellas disidentes a la cis-heteronormatividad. En primer lugar, el texto contextualiza la concepción del cuerpo en el último siglo y su configuración binaria actual, con el objetivo de desmentir su aparente neutralidad. En segundo lugar, se analiza la aplicación de la IA en disciplinas donde su uso puede reforzar desigualdades y generar situaciones discriminatorias. En tercer lugar, se presenta DiffusionBee como una herramienta crítica capaz de subvertir dicha narrativa a través del prototipado desde el diseño crítico, dando lugar a un video performado. En cuarto lugar, se exponen los resultados obtenidos para abrir un debate sobre el diseño y uso de la IA. Finalmente, se concluye sobre la necesidad de evidenciar los límites y sesgos de estas tecnologías desde el ámbito docente y del diseño, no solo para evitar un uso discriminatorio, sino también para promover procesos democráticos y transparentes en los que esta tecnología pueda mejorar.

Palabras clave:

Cuerpo. Diseño crítico. Discriminación. Inteligencia Artificial. Performance. Queer.

Resumo:

O artigo parte da implementação da Inteligência Artificial (IA) para explorar os conflitos que emergem entre seu uso e a representação e o reconhecimento dos corpos e identidades, especialmente daqueles dissidentes da cis-heteronormatividade. Em primeiro lugar, o texto contextualiza a concepção de corpo ao longo do último século e sua configuração binária atual, com o objetivo de desmentir sua aparente neutralidade. Em segundo lugar, analisa-se a aplicação da IA em disciplinas nas quais seu uso pode reforçar desigualdades e gerar situações discriminatórias. Em terceiro lugar, apresenta-se o DiffusionBee como uma ferramenta crítica, capaz de subverter essa narrativa por meio do prototipagem dentro do design crítico, dando origem a um vídeo performativo. Em quarto lugar, expõem-se os resultados obtidos para abrir um debate sobre o design e o uso da IA. Por fim, conclui-se sobre a necessidade de evidenciar os limites e os vieses dessas tecnologias no âmbito docente e do design, não apenas para evitar um uso discriminatório, mas também para promover processos democráticos e transparentes nos quais essa tecnologia possa contribuir de forma positiva.

Palavras-chave:

Corpo. Design crítico. Discriminação. Inteligência Artificial. Performance. Queer.

Abstract:

The article begins with the implementation of Artificial Intelligence (AI) to explore the conflicts that arise between its use and the representation and recognition of bodies and identities, particularly those that diverge from cis-heteronormativity. Firstly, the text contextualises the conception of the body over the past century and its current binary configuration, with the aim of challenging its apparent neutrality. Secondly, it analyses the application of AI in disciplines where its use may reinforce inequalities and generate discriminatory situations. Thirdly, DiffusionBee is presented as a critical tool capable of subverting this narrative through prototyping within critical design, resulting in a performative video. Fourthly, the results are presented in order to open a debate on the design and use of AI. Finally, the article concludes by stressing the need to expose the limitations and biases of these technologies within educational and design contexts—not only to prevent discriminatory use, but also to promote democratic and transparent processes in which this technology can have a positive impact.

Keywords:

Artificial Intelligence. Body. Critical design. Discrimination. Performance. Queer.

...

1. Introducción

Las técnicas de representación corporales, desde los avances en el conocimiento del cuerpo a través del dibujo anatómico en los siglos XVII y XVIII, hasta la invención de la fotografía en el siglo XIX, han sido herramientas de normativización de la diferenciación sexual en el ámbito médico que perduran a día de hoy. Sin embargo, la democratización de la fotografía permitió construir subjetividades que problematizan la relación entre lo visual y lo identitario, generando grietas desde la auto-representación.

Con la reciente llegada de la Inteligencia Artificial (IA) al público masivo, estos procesos de representación podrían ser reproducidos a través de técnicas de aprendizaje automático mediante algoritmos, por lo que nos preguntamos si estas herramientas serán útiles para crear nuevos imaginarios corporales fuera de la normatividad

petrosexoracial¹. ¿Podríamos imaginar un cuerpo *queer* o, por el contrario, seguirá la IA fomentando y replicando las ideas de los cuerpos como las tecnologías de representación le han precedido, perpetuando así la visión eurocentrista, cis, patriarcal y colonial?

A través de la asignatura: “*What if? ¿qué pasaría si? Formas de investigación en diseño*” impartida en la Escola d’Art i Superior de Disseny de València (España) nos planteamos cómo imaginar nuevas formas de representar cuerpos fuera de la normatividad petrosexoracial. Tratamos de indagar sobre estas preguntas a través de la especulación y utilizando el diseño crítico como una herramienta problematizadora que nos permite desafiar suposiciones y roles convencionales mediante propuestas especulativas.

Para llevar a cabo nuestra especulación, se ha utilizado la herramienta de IA DifussionBee, como forma de indagación e investigación, dando así lugar a conclusiones trans-fronterizas entre el conocimiento y la subjetividad de las personas que diseñan.

2. Pensando el cuerpo

Para imaginar cuerpos *queer* primero hemos de hacer una pequeña contextualización sobre el devenir actual del cuerpo, y cómo este ha sido condicionado por lo que Paul B. Preciado (2022) denomina sistema petrosexoracial: una suerte de capitalismo patriarcal, heterosexual, colonial, binario y extractivista que normativiza la producción de cuerpos.

En la sociología clásica, la visión de un cuerpo desnudo, sin contexto ni signos culturales, erguido y sin prótesis que “lo completen” nos remite a su comprensión natural. Chris Shilling lo explica como “una base biológica y presocial sobre la cual se fundan las superestructuras del yo y de la sociedad” (Shilling, 1993, p.41), planteando el cuerpo como un recipiente vacío de significantes, de interés meramente médico, lo que Roy Porter (1991) asocia a una concepción clásica y judeo-cristiana del cuerpo dualista (cuerpo-mente, recipiente-alma). Esto implica la imposición de una verdad universal, un proceso de normalización que Michael Foucault (1969) describe como una naturalización del saber a través de un poder que define qué es verdadero —estado, educación, medicina, sexólogo, endocrino— y, por lo tanto, aquellos y aquellas que no encajan en la norma son considerados como desviados².

Sin embargo, el historiador del sexo Thomas Laqueur (1990) apunta que la actual visión occidental y binaria se instaura entre finales del siglo XIII y principios del XIX como un proceso histórico/contextual, concluyendo que el sexo, el ser humano y su definición varían con el fin de mantener la jerarquización sexual desembocando en un orden social. Desde esta perspectiva parten autores constructivistas como Mary Douglas (1978), Michael Foucault (1995), Erving Goffman (1971) y Bryan Turner (1989) que comprenden el cuerpo desde la cultura, cuestionando su pretendida objetividad.

Por otro lado, a finales de los años 40 del siglo XX, se apuntalará lo que hoy comprendemos como género, a manos del sexólogo John Money en su tesis doctoral, y que más tarde definiría en su artículo *Imprinting and the Establishment of the Gender*

¹ Según Paul B. Preciado, el término petrosexoracial hace referencia al capitalismo basado en la utilización de las energías fósiles —extractivista por definición—, que se sustenta a través del consumo y se apuntala en el heteropatriarcado misógino, racista y colonial.

² Desviado ha sido históricamente un término peyorativo para referirse a conductas no normativas asociadas al colectivo LGTBI, criminales o a personas neurodivergentes/psiquiatrizadas. Sin embargo, Sara Ahmed (2018) apunta que este insulto fue reapropiado por personas del colectivo LGTBI y pasó a designar discursos y prácticas políticas emancipadoras que se resisten a la normalización de la disidencia sexo afectiva.

Role (1957). Así, Money es el primero en plantear la separación entre el sexo y el género, y la diferenciación entre la identidad de género y roles de género como un resultado sociocultural, que se puede condicionar, en oposición al determinismo biológico.

Money llevaría a cabo su investigación en infancias intersexuales, sosteniendo que, en función del aspecto de los genitales externos, se podría condicionar la identidad de género del sujeto, creando el protocolo Money (Money et al., 1955), que consiste en la reasignación de sexo por medio de intervenciones quirúrgicas y tratamientos hormonales, que no deja de ser una estrategia de normativización que fije el sexo y adecue los cuerpos a una concepción binaria. De este modo, se instauran soluciones médicas a las disidencias del sistema sexo/género, sin considerar la autonomía de los sujetos.

En este proceso de estandarización de los cuerpos, las personas que se identifican como cis-género³, también serán sometidas a la mirada disciplinaria generando nuevos diagnósticos como hipomastia (falta de desarrollo normal de la glándula mamaria, pechos asimétricos o pequeños), ginecomastia (desarrollo de tejido mamario en hombres cis-género), Síndrome de Poland (ausencia unilateral de mama y musculo pectoral) o hirsutismo (altos niveles de andrógenos en mujeres cis-género que provoca bello facial espeso) junto a sus respectivos tratamientos médicos de reafirmación de género: masectomía, mamoplastia, masculinización del tórax, depilación láser, implantes capilares, liposucción, rinoplastia, himenoplastia, etcétera.

Para plantear un imaginario corporal que escape a esta lógica se ha de abandonar un sujeto universal, siendo críticos con la visión eurocéntrica que excluye los cuerpos femeninos que no encajan con los cromosomas XX⁴, pero también los cuerpos racializados sometidos al escrutinio binario por no cumplir con el canon eurocéntrico y blanco de una mujer, así como los cuerpos intersex, entre otras identidades subalternas.

Frente al esencialismo de los cuerpos se iniciaría en la corriente del feminismo radical— pionera en incluir a las personas trans y sus reivindicaciones— una crítica a la supuesta naturalidad de la feminidad que lo había cohesionado previamente, a través de autoras de referencia como Katherine Millett (1970) o Andrea Dworkin (1974), que plantearon el sistema sexo-género como un constructo social necesario para que el patriarcado mantenga su hegemonía, al que imaginaban como respuesta cuerpos andróginos y sociedades agénero. Por otro lado, Monique Wittig, desde el lesbianismo político, dinamita la categoría “mujer” al afirmar que “las lesbianas no son mujeres” (Wittig, 2006, p.54). Críticas que darían cabida así a los planteamientos postfeministas o el paraguas del llamado “pensamiento *queer*”, en los que se proponen una multiplicidad de identidades subalternas como sujetos a emancipar (lesbianas, personas racializadas, personas transgénero, personas no binarias, personas intersexuales, etcétera).

³ Según Kristen Schilt y Laurel Westbrook (2009), “cis” es el prefijo en latín que significa “en el mismo lado”. Complementa a “trans”, el prefijo “a través de”. “Cisgénero” sustituye los términos “no-transgénero” o “varón biológico” / “mujer biológica” para referirse a las personas cuyo sexo biológico, su cuerpo y su identidad personal coinciden.

⁴ Podemos tomar como un caso paradigmático el reciente cuestionamiento de la identidad de la boxeadora Imane Khelif (representante de Argelia y ganadora de la medalla de oro boxeo en el peso welter en los juegos olímpicos de París 2024), en el que intervinieron desde usuarios anónimos a políticos y personas influyentes en la opinión pública como el presidente de Argentina Javier Milei, el director ejecutivo de Tesla, Elon Musk, la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, la ministra italiana de Familia y Natalidad, Eugenia Roccella (Borraz, 2024), entre otros.

Judith Butler (1990), por otro lado, utiliza los conceptos de performance y performatividad como principios ajenos al feminismo para cuestionar el sistema binario, planteando que “el cuerpo no es un *ser* sino un límite variable, una superficie cuya permeabilidad está políticamente regulada, una práctica significativa dentro de un campo cultural en el que hay una jerarquía de géneros” (Butler, 1990, p.271), volviendo así su superficie inestable. Sin embargo, el ejercicio del extrañamiento del cuerpo conlleva el riesgo de la asimilación, replicando roles y apariencias hasta el punto de alcanzar estados de *passing*⁵ de lo opuesto.

Siguiendo esta lógica, las identidades funcionan como una dicotomía, en la que la diferencia nace de la norma, reforzando así el paradigma al que han surgido en oposición, perpetuando la dinámica de poder entre dominador/dominados. Preciado propone ante esta dualidad la política de las multitudes *queer*:

La política de las multitudes *queer* emerge de una posición crítica respecto a los efectos normalizadores y disciplinarios de toda formación identitaria [...] se opone a las políticas paritarias derivadas de una noción biológica de la "mujer" o de la "diferencia sexual". Se opone a las políticas republicanas universalistas que permiten el "reconocimiento" e imponen la "integración" de las "diferencias" en el seno de la República. (Preciado, 2005, p.8)

Para imaginar esos cuerpos *queer* debemos abandonar las categorías cis/trans, hetero/homo, bello/feo, normal/anormal, hombre/mujer, proponiendo la abolición de toda identidad, rol y deseo basado en la normatividad petrosexoracial.

3. Una IA discriminatoria

• 66

Los usos de la IA han sido abordados tradicionalmente desde la ciencia ficción como tecnologías distópicas que conformaban “sociedades automatizadas, deshumanizadas y deprimidas, soledad en compañía de máquinas, depredación del planeta, degradación ecológica, gobiernos totalitarios y fuertes desigualdades en el acceso a los recursos y poder” (Manjarrés et al., 2021, p.19).

En los últimos años estamos asistiendo a una popularización de estas herramientas. En las industrias creativas están teniendo una gran aceptación debido a sus potencialidades para crear imágenes. Aplicaciones como Chat GPT, Midjourney o DALL·E 3, se están instaurando en los procesos creativos, siendo utilizadas por un considerable número de diseñadores y artistas. Debido a su impacto en nuestro modelo de producción y consumo de imágenes es necesario reflexionar sobre las cuestiones éticas en la implementación de la IA desde dos enfoques: por una parte, tratando de mitigar los riesgos asociados a su implementación y sus potencialidades negativas asociadas; y por otra, para aprovechar sus posibilidades y generar discursos contra hegemónicos que nos ayuden a confrontar las narrativas dominantes.

Las imágenes creadas a través de la IA tienden a replicar la visión hegemónica respecto a la representación y control de los cuerpos, fomentando así las discriminaciones y sesgos que existen en la sociedad (un ejemplo claro es la creación de imágenes sexualizadas al

⁵ El *passing* es una práctica común en muchos ámbitos (para aquellas personas que están en lugares fronterizos con respecto a etnia, género, sexualidad, diversidad funcional, clase social, etcétera) y puede tomarse como indicador del grado de exclusión que experimentan estas personas que tratan de asimilarse. Algunas personas trans o intersex utilizan el *passing* como ejercicio deliberado; persiguen ser reconocidos como personas de un género determinado y este reconocimiento se convierte en el locus de lucha cotidiana que correlaciona con la discriminación experimentada.

representar personas LGTBIQ). Existen estudios que señalan los problemas en la clasificación de personas a partir de su género, criticando la forma en la que la IA se comporta como un sistema opresivo que tiende a clasificar a las personas por medio de binarios, excluyendo y señalando a todas las que escapen de dicha norma, siendo el nuevo guardián que decide “qué vidas importan más y, al ser una tecnología que no está exenta de prejuicios, se ha convertido en el último campo de batalla de la lucha de clases” (Linis-Dinco, 2021, p.21).

Asimismo, las tecnologías de reconocimiento facial basadas en IA han demostrado su imparcialidad a la hora de identificar a las mujeres de forma errónea, sobre todo en las mujeres racializadas, promoviendo la discriminación y potenciando los riesgos relacionados con la perpetuación de determinados estereotipos; y esto se basa fundamentalmente en el supuesto de que el género puede definirse por medio de la información que se obtiene de nuestro rostro (Liliequist et al., 2023, p.32). Un claro ejemplo de esa discriminación quedó patente en el uso de la IA por parte de Amazon para realizar contrataciones de personal, donde se favorecía más a los hombres que a las mujeres (Dastin, 2022).

Por otra parte, la incursión paulatina de procesos de vigilancia basados en IA están fomentando lógicas de exclusión al basarse en sistemas binarios de clasificación, provocando que acciones cotidianas como pasar por el control de aduanas de un aeropuerto represente una amenaza para las personas LGTBIQ, y en especial a las personas trans (Beauchamp, 2014), debido a la “supuesta” incongruencia entre su imagen física y su imagen normativa (pasaporte) (Kerrigan y Barry, 2023); “las personas trans son automáticamente tachadas de fraudulentas” al no encajar en dicha norma (Linis-Dinco, 2021, p.1). En ese sentido, y tal y como argumenta Jean Linis-Dinco, dicho proceso no es casual; y esto se debe a que las personas que ostentan el poder tienen la capacidad para controlar las tecnologías y así mantener el *statu quo*.

Al mismo tiempo, aplicaciones como *Clearview*, que permiten captar imágenes de nuestro rostro mientras caminamos por la calle, pueden obtener información personal y vulnerar nuestra privacidad, poniendo en peligro la integridad física para el colectivo LGTBIQ, ya que en muchos casos oculta su identidad por cuestiones de discriminación:

En países donde ser trans es un delito, ir sigilosamente es la única forma de sobrevivir. Sólo en 2020, 350 personas transgénero fueron asesinadas. La mayoría de los asesinatos ocurrieron en América Central y del Sur, lejos de la representación distorsionada y glamorosa de la transexualidad en Hollywood. (Linis-Dinco, 2021)

Asimismo, para entrenar al algoritmo se recopilaban imágenes de personas transgénero grabadas sin su consentimiento. Este hecho se puede interpretar como una acción que responde a un acto de clasificación y categorización, considerando que las personas transgénero representan una amenaza. Por lo tanto, es necesario involucrar a todos los colectivos que están siendo discriminados en proyectos de IA para intentar mitigar los sesgos desde dentro; de la misma forma, es imperativo que las minorías estén incluidas en la investigación y desarrollo de la IA, en la recopilación de datos y en el diseño de algoritmos, y poder debatir las consideraciones éticas de su implementación, para rendir cuentas sobre dichos procesos, de manera que se generen escenarios donde se trabaje con una IA más justa y equitativa (Hrezek, 2024).

Mientras que los usos aplicados de la IA, —así como las cuestiones éticas y morales subyacentes— están abriendo un debate sobre su uso, aquí nos proponemos utilizarla como una herramienta crítica que nos permita modificar narrativas y superar los sesgos en la representación visual de los cuerpos a través de su uso.

4. Uso de DiffusionBee de forma crítica

De todas las aplicaciones de IA que existen para crear imágenes, hemos elegido DifussionBee de Stable Diffusion. Una herramienta de código abierto gratuita que nos permite trabajar en local —evitando censura a la hora de representar desnudos y garantizando mayor privacidad con las imágenes personales que usamos—, con la función *imager to image*⁶, uso de *text prompt*⁷ y *training*⁸, lo que nos permite entrenar nuestros propios modelos de generación usando imágenes de nuestro cuerpo de forma local⁹.

El primer acercamiento lo hacemos desde la función *text prompt*, introduciendo las palabras “*trans woman, photography*”¹⁰ y “*trans men, photography*”¹¹, planteando el sujeto y el estilo, una decisión binarista y concisa para evitar una mala interpretación de nuestra petición. Por último, se ajusta al máximo el valor *Guidance Scale*¹², valor con el que la herramienta se ajusta con mayor literalidad a los *prompts* introducidos. Sin embargo, los resultados nos muestran las limitaciones, propias del algoritmo, representando imágenes hipersexualizadas caracterizadas por su transfobia [Figura 1].



Figura 1. DifussionBee. Representación mujer y hombre trans respectivamente (2023).

⁶ La función *Image to Image* de DiffusionBee permite modificar imágenes existentes aplicando IA generativa, manteniendo su estructura mientras cambia estilo, detalles o contenido según un *prompt* y ajustes de difusión.

⁷ Un *Text Prompt* es una descripción escrita que guía a una IA generativa para crear o modificar contenido visual, textual o sonoro según las indicaciones proporcionadas.

⁸ En DiffusionBee, el *training* se refiere al proceso de entrenar modelos de IA personalizados utilizando imágenes específicas para que la IA aprenda y genere resultados más adaptados a un estilo, sujeto o concepto particular.

⁹ Trabajar de forma local en DiffusionBee significa que todas las imágenes se generan en tu propio dispositivo, sin necesidad de conexión a internet ni uso de servidores externos, lo que mejora la privacidad y evita dependencias en la nube.

¹⁰ Mujer trans, fotografía.

¹¹ Hombre trans, fotografía.

¹² En DiffusionBee, el *Guidance Scale* es un parámetro que controla cuánto la IA sigue el *text prompt* al generar una imagen. Valores altos hacen que la imagen sea más fiel al *prompt*, mientras que valores bajos permiten más creatividad y variaciones aleatorias.

Es común encontrar resultados inesperados en el uso de las IA, que pueden corresponderse a ambigüedades lingüísticas, *prompts* desestructurados o inespecíficos, que dejan el resultado a una interpretación única e insospechada (Koza, 2023). No obstante, en el caso que presentamos, nos surgen diversas preguntas: ¿por qué implica desnudez representar a una persona trans? ¿Por qué la mujer tiene unos senos grandes y se presenta con su miembro erecto? ¿Por qué el hombre cubre su pecho? ¿Por qué ambos están desnudos y tienen cuerpos feminizados, depilados y sexualizados? ¿Por qué ambos son caucásicos? Tras repetir las peticiones con resultados similares, empezamos a comprender los sesgos de la IA, resultado de los aprendizajes previos y de los datos con los que se ha entrenado el algoritmo, incluso aunque el proceso se haya llevado a cabo de forma local.

Si entendemos las identidades como textos que se inscriben en nuestros cuerpos, imaginar cuerpos *queer*, desviados y fronterizos, en una IA que no tolera ambigüedades, se convierte en un oxímoron. Así, DifussionBee se confirma como una tecnología del cuerpo que normativiza los resultados.

Para Preciado, los cuerpos *queer* son aquellos que se alzan, a través de “la rearticulación y la reconversión de las tecnologías sexopolíticas concretas de producción de los cuerpos “normales” y “desviados” [...] son las *drag-kings*, las bolleras lobo, las mujeres barbudas, los trans-maricas sin polla, los discapacitados-ciborg” (Preciado, 2005, p. 6), por lo que, para seguir indagando, la herramienta nos obliga a cambiar de estrategia.

Partimos del diseño crítico y especulativo como metodología, que a diferencia del diseño convencional —o afirmativo utilizando los términos de Anthony Dunne y Fiona Raby (2013)—, no busca verdades absolutas, más bien plantea preguntas reflexivas (o discursivas) que desafían el pensamiento, siendo igual de relevante que el diseño que resuelve problemas. Para ello, invertimos su uso, ampliando el número de *text prompts*, reduciendo la cantidad de pasos de iteración, que determinan el nivel de detalle del resultado y reducimos los parámetros de la Guidance Scale, creando un proceso difuso e indefinido, en busca de resultados desviados. A continuación, subimos imágenes de nuestros cuerpos desnudos y redactamos *prompts* ambiguos: *post-human, nonbinary, african, naked, photography*¹³, respetando dicha estructura para mantener un resultado con un estilo similar, en el que se plantea el sujeto, características y tipo de representación. Tras obtener el *output* lo guardamos y lo volvemos a cargar, infectando los *text prompts*: *trans, lesbian masc, butch, naked, photography*¹⁴. Repetimos la acción durante varias sesiones, generando múltiples identidades, a cada cual más precaria que la interior [Figura 2].

¹³ Post-humano, no binario, africano, desnudo, fotografía.

¹⁴ Trans, lesbiana masculina, marimacho, desnuda, fotografía.

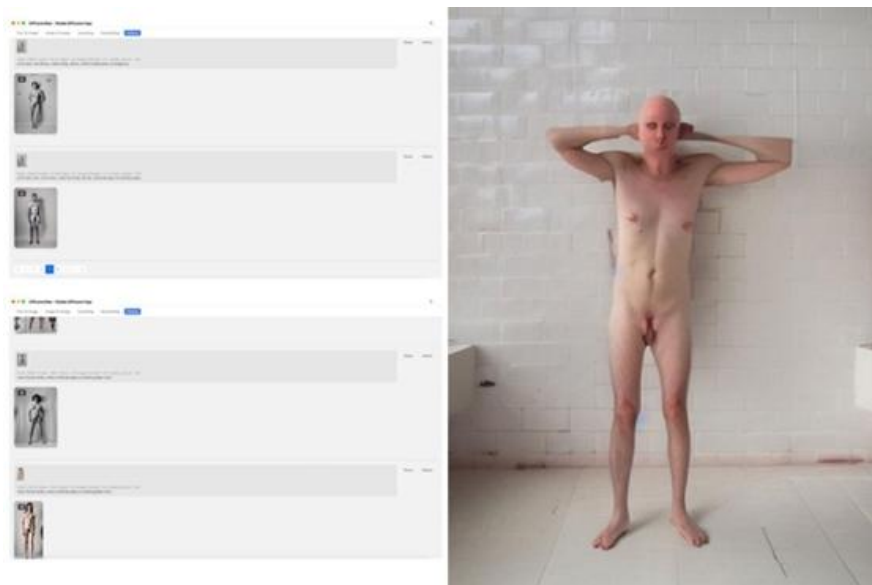


Figura 2. DifussionBee, *text prompts* utilizados: *Progesterone, Mastectomy, Bald, Transmasc* (2023).

Finalmente, los resultados empiezan a ser más interesantes mientras que los *text prompts* multiplican los sujetos y características: *black, african, asian, old, disable, prosthetic, drag king, hairy, bald, mastectomy, progesterone*¹⁵, no queremos dejar atrás ninguna posibilidad, el propósito es generar la verdad visual en la que cualquiera pueda proyectarse.

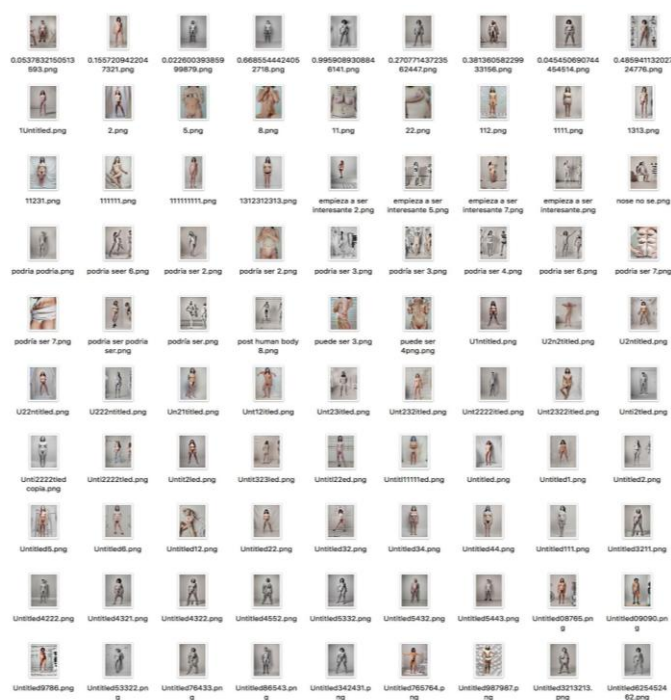


Figura 3. Cuerpos propuestos a partir de la indagación en DiffusionBee a través de una metodología crítica (2023).

¹⁵ Negro, africano, asiático, viejo, discapacitado, prótesis, drag king, peludo, calvo, mastectomía, progesterona.

Generamos más de 100 propuestas corporales [Figura 3], que se prototipan en un video con el programa de edición Adobe Premiere Pro, utilizando la herramienta “time warp” para crear transiciones entre los cuerpos [Figuras 4 y 5].



Figura 4. Transición usando Time Warp en Adobe Premiere Pro (fotogramas de *Multitudes Queer*) (2023).

El resultado final nos acerca de algún modo a la multitud *queer* que plantea Preciado:

No hay diferencia sexual, sino una multitud de diferencias, una transversalidad de las relaciones de poder, una diversidad de las potencias de vida. Estas diferencias no son "representables" dado que son "monstruosas" y ponen en cuestión por eso mismo no sólo los regímenes de representación política sino también los sistemas de producción de saber científico de los 'normales' (Preciado, 2005, p.9).

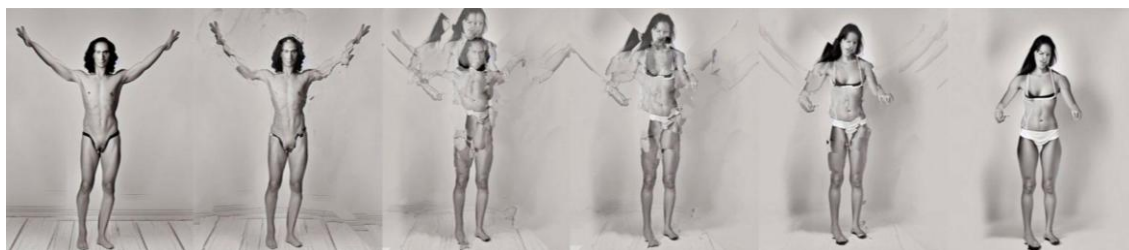


Figura 5. *Multitudes Queer* (fotogramas del video prototipado generado a partir de la indagación en DiffusionBee buscando corporalidades e identidades *queer* a través de una metodología crítica (2023).

Desde una perspectiva crítica nos hemos apropiado de la IA, usando el error, la malinterpretación de la información y la retroalimentación a nuestro favor para superar sus sesgos. Por último, presentamos como prototipado final *Multitudes Queer*, un video que muestra cómo los cuerpos transitan entre sí, de una manera indefinida, creando capas entre los fotogramas de información que se hacen y deshacen en píxeles, obteniendo un palimpsesto corporal.

5. Discusión

La práctica crítica nos ha permitido problematizar y vehicular “discursos” fuera y dentro del ámbito académico, planteando la IA como una tecnología que puede generar conflictos a la hora de representar, identificar o entender la diversidad humana, sobre todo a determinados colectivos que escapan de la normatividad binaria hombre/mujer.

Los hallazgos fueron presentados en forma de video y acompañados de texto en clase para abrir un debate con el alumnado, visibilizando los conflictos relacionados con el uso de la IA en los procesos creativos. Al evidenciar su imparcialidad, nos urgió pensar en cómo podríamos involucrarnos en la comprensión de su diseño y en el alcance de sus potencialidades negativas. Asimismo, el prototipado en formato audiovisual fue performado [Fig.6] bajo el nombre *Haciendo un cuerpo Queer*, en el espacio expositivo Centro Municipal de Juventud Orriols, de acceso al público general, en un intento de hacer partícipe a la sociedad sobre los retos a los que nos enfrentamos en el uso de la IA.



Figura 6. *Haciendo un cuerpo Queer*. Registro de la performance en diálogo con el video prototipado generado titulado *Multitudes Queer* (2024).

Para evitar la discriminación sobre la interpretación y la clasificación de los cuerpos a través de tecnologías basadas en IA, tenemos que alejarnos de la concepción especialista “de la identidad fija reflejada en nuestro cuerpo, sin consideraciones de autoidentificación” (Liliequist et al., 2023, p.32). Además, se corre el riesgo de que las personas ya marginadas por su identidad o cuerpo se vuelvan más vulnerables frente a una tecnología que las clasifica y excluye. Es necesario comprender el uso (y el mal uso) de la IA, especular sobre cómo podríamos y deberíamos diseñar estos sistemas, abordando posibilidades, limitaciones y amenazas desde una variedad de perspectivas, incluidas la LGTBIQ (Liliequist et al., 2023).

Por otra parte, se tiene que exigir una mayor transparencia a la hora de seleccionar los datos, ya que pueden ser utilizados con fines diversos y no responder a los criterios previstos de antemano. Del mismo modo, se deben incluir a las minorías en su diseño, una situación que implica, al mismo tiempo, el riesgo de que información sensible sobre las personas que participan sea revelada con otro tipo de fines o incluso pueden llegar a violar derechos fundamentales.

En ese sentido, es necesario señalar que la IA no tiene capacidad de tomar decisiones autónomas. Tal y como argumenta Ramón López de Mántaras (2023), este es un escenario que se plantea todavía desde la ciencia ficción; por lo tanto, si la IA no puede tomar decisiones —y es desde esa posibilidad desde donde se le supondría una ética—, esta recae necesariamente sobre las personas que las diseñan y las grandes corporaciones tecnológicas. Eso nos impide pensar una IA justa y equitativa para todos, de la misma manera que no existe una “ética” que sea universalmente compartida. Es por ello que nos surgen serias dudas sobre cómo puede ser una IA feminista o *queer*, debido a que no existe un consenso sobre “lo feminista/lo *queer*”. La IA refleja/replica aquello que es lo común en lo social, por lo tanto ¿tendrán las minorías que luchar para ser finalmente normativizadas? ¿Qué quedará de nuestras reivindicaciones cuando lo hayamos conseguido? ¿Podremos conseguirlo?

La implementación generalizada de una tecnología aparentemente objetiva significa menor accesibilidad para aquellos que no se ajustan a las concepciones de los desarrolladores sobre un determinado usuario ideal. La IA es incapaz de lidiar con las ambigüedades y el espectro de la diversidad humana; por ejemplo, una persona *queer* puede identificarse fuera del binario de género, pero la máquina aún la colocará en una categoría binaria; por lo tanto, la falta de datos diversos para entrenar la IA afecta negativamente a los grupos marginados, ya que literalmente no están representados en su comprensión del mundo, es decir: no tiene datos suficientes para poder comprenderlos y representarlos. Las personas involucradas en el desarrollo e implementación de la IA tienen que ser conscientes de a quién se incluye y excluye, ya que ellos son los que definen a ese supuesto usuario ideal (Baldwin, 2016).

6. Consideraciones finales

Por todo lo expuesto, deducimos que la IA tiene dificultades para entender la complejidad humana, por lo tanto, se pueden establecer situaciones conflictivas a la hora de identificar a las personas, como puede ser el caso del colectivo *queer*, que queda fuera del binarismo hombre/mujer (Garvie y Frankle, 2016).

A pesar de los debates que se están produciendo sobre la rápida implementación de la IA, así como el desarrollo de normativas para su regulación, consideramos que su naturalización paulatina provoca una falsa ilusión sobre su “objetividad”, al aparecernos como un aparato tecnológico incuestionable debido a su “supuesta racionalidad”.

Cualquier marco desde el que se desarrolle, implemente y monitoree la IA con estándares de confianza y calidad, debe incorporar procesos de diseño participativo feministas. En ese sentido, una IA confiable tiene que construirse a través del empoderamiento de los grupos *queer* en su desarrollo, garantizando la diversidad y la inclusión, para trabajar más acertadamente hacia una IA creíble y efectiva¹⁶ (Habbal et al., 2024).

Como profesionales y educadores en diseño tenemos el deber no solo de definir las futuras aplicaciones de la IA en los procesos de diseño, sino de cuestionar y problematizar las implicaciones de las herramientas que utilizamos: ¿cómo podemos asegurarnos de que los algoritmos de la IA cumplan con estándares éticos? ¿De qué forma podemos introducir mecanismos que lo garanticen? ¿Es posible hacerlo incluyendo a las minorías como parte del proceso? ¿Qué ocurrirá con los lugares y poblaciones que no tienen acceso a estas tecnologías?¹⁷

Desde la academia es nuestra obligación pensar sobre los usos (y abusos) de la IA para evitar que se siga replicando (y propagando) la discriminación social. Una posibilidad es apropiarnos de las tecnologías y jugar con ellas, resignificarlas, ¿podremos modificar el devenir de la IA a través de la infección, la manipulación y el *hackeo*?

Por último, tenemos que ser conscientes de que este proceso de resignificación y apropiación se hace desde el privilegio. En definitiva, somos personas blancas habitando el globo norte, con acceso a los recursos que ofrece el lugar aparentemente seguro de la academia y, por lo tanto, con la capacidad para generar discursividades disidentes que, en muchos casos, están alejadas de los cuerpos sobre los que se ejerce dicha violencia.

Contribución de los autores

Conceptualización, D.S. y C.M; investigación, D.S. y C.M; metodología, D.S. y C.M; supervisión, D.S. y C.M; visualización, D.S. y C.M; redacción—preparación del borrador original, D.S. y C.M; redacción—revisión y edición, D.S. y C.M.

Referencias

- Ahmed, S. (2018). Fragilidad queer (M. Cantero Sánchez, Trans.). *452^oF: revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, (18), 196-208.
<https://revistes.ub.edu/index.php/452f/article/view/21433>
- Baldwin, A. (2016). The hidden dangers of ai for queer and trans people. *Model View Culture*, (36), <https://bit.ly/3TKVszG>

¹⁶ Los autores en su investigación pretenden hacer una aproximación metodológica en la construcción de una IA que recoja las diferentes sensibilidades de la teoría *queer* y los diferentes feminismos.

¹⁷ Estas apreciaciones se las debemos a Justyna Janowska, alumna de la asignatura: “What if? ¿Qué pasaría sí? Formas de Investigación en Diseño” del curso 2023-2024 y su trabajo titulado “Diseño más allá de los humanos: Una exploración especulativa en futuros dominados por la creatividad de la inteligencia artificial”. Algunas ideas sobre el manifiesto descolonizador de la IA se pueden consultar en: <https://www.decolonizing.tech/>

- Beauchamp, T. (2014). Surveillance. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 208-210. <https://doi.org/10.1215/23289252-2400037>
- Borraz, M. (2024). La extrema derecha agita un bulo contra la boxeadora olímpica Imane Khelif, a la que acusa de ser un hombre. *El diario*. bit.ly/4fZvh1p
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Dastin, J. (2022). Amazon scraps secret AI recruiting tool that showed bias against women. En K. Martin (Ed.), *Ethics of data and analytics* (pp. 296-300). Auerbach Publications.
- Douglas, M. (1978). *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*. Alianza.
- Dunne, A., y Raby, F. (2013). *Speculative everything: design, fiction, and social dreaming*. MIT press.
- Dworkin, A. (1974). *Woman hating*. E. P. Dutton.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1995). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI.
- Garvie, C. y Frankle, J. (2016, 7 de abril). Facial-recognition software might have a racial bias problem. *The Atlantic*. <https://bit.ly/4eqJoxI>
- Goffman, E. (1971). *Ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo.
- Habbal, A., Ali, M. K. y Abuzaraida, M. A. (2024). Artificial Intelligence Trust, Risk and Security Management (AI TRiSM): Frameworks, applications, challenges and future research directions. *Expert Systems with Applications*, 240, 122442. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.122442>
- Hrezek (2023, 24 de mayo). *Unveiling the Disparities of AI: The Impact On Cis-Gender and Trans Women*. Eracoalition. <https://bit.ly/4ctvOHa>
- Kerrigan, P. y Barry, M. (2023). Automating vulnerability: Algorithms, artificial intelligence and machine learning for gender and sexual minorities. En *Routledge Handbook of Sexuality, Gender, Health and Rights*, 164-173. Routledge.
- Koza, W. (2023). Cómo hacer cosas con palabras: Algunas reflexiones en torno a las inteligencias artificiales generativas de imágenes. *Quintú Quimün. Revista de Lingüística*, 7(2), Q078. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10014180>
- Laqueur, T. (1990). *La Construcción Del Sexo: Cuerpo y Género Desde Los Griegos Hasta Freud*. Cátedra
- Liliequist, E., Tubella, A. A., Danielsson, K. y Cocq, C. (2023). Beyond the Binary---Queering AI for an Inclusive Future. *Interactions*, 30(3), 31-33. <https://doi.org/10.1145/3590141>
- Linis-Dinco, J. (2021, 1 de marzo). *Machines, Artificial Intelligence and rising global transphobia*. Melbourne Law School. <https://bit.ly/3TK3GYT>
- López, R. (2023, 22 de noviembre). *¿Es posible una IA ética?* [Video]. CCCB. <https://acortar.link/3vOVYj>

- Manjarrés, Á., Fernández-Aller, C., López-Sánchez, M., Rodríguez-Aguilar, J. A. y Castañer, M. S. (2021). Artificial intelligence for a fair, just, and equitable world. *IEEE Technology and Society Magazine*, 40(1), 19-24.
<http://dx.doi.org/10.1109/MTS.2021.3056292>
- Millett, K. (1970). *Política sexual*. Doubleday.
- Money, J., Hampson, J. G. y Hampson, J. L. (1955). Hermaphroditism: Recommendations concerning assignment of sex, change of sex, and psychologic management. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 16(4), 547-556. <https://doi.org/10.1210/jcem-16-4-547>
- Money, J., Hampson, J. G. y Hampson, J. L. (1957). Imprinting and the establishment of gender role. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 77(3), 333-336.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1001/archneurpsyc.1957.02330330119019>
- Preciado, P.B. (2005). Multitudes Queer. Nota para una política de los "anormales". *Multitudes*, 2(12), 17-25.
<http://dx.doi.org/10.3917/mult.012.0017>
- Preciado, P. B. (2022). *Dysphoria Mundi*. Anagrama.
- Porter, R. (1991). Bodies of thought: Thoughts about the body in eighteenth-century England. En J. H. Pittock & A. Wear (Eds.), *Interpretation and Cultural History* (pp. 82-108). Palgrave Macmillan UK.
- Shilling, C. (1993). *The Body and Social Theory*. Sage.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad: exploraciones en la teoría social*. FCE.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Eagles.

El árbol como creador de un discurso. Una revisión pictórica e instalativa en las artes

A árvore como criadora de um discurso. Uma revisão pictórica e de instalação nas artes | The tree as a creator of a discourse. A pictorial and installation review in the arts

ENRIQUE MENA GARCÍA · emenas2@ucam.edu

UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA · ESPAÑA



<https://orcid.org/0000-0003-0213-6705>

Recibido · Recebido · Received: 16/07/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 23/01/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.05>



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

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Mena-García, E. (2025). El árbol como creador de un discurso. Una revisión pictórica e instalativa en las artes. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 14, 77-92. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.05>

Resumen:

El árbol tiene un vínculo con cualquier cultura de la tierra desde un aspecto místico o religioso, hasta el hecho de abastecer a la sociedad gracias a sus múltiples propiedades naturales de oxígeno para la vida, de frutos, madera, combustión, incluso resina de donde se obtiene una variedad de productos. La investigación aborda un sentido artístico y curativo del árbol como icono de la naturaleza desde diversos enfoques. Demostrados beneficios hacen que el árbol sea elemento inseparable en las artes desde la antigüedad. Analizamos una serie de ejemplos que usan el árbol como elemento fundamental en sus composiciones en una relación existente entre el árbol, las artes visuales y el público, acompañados de signos estéticos y cauces energéticos que la naturaleza posee por sí misma, cuya creación artística ya sea desde un prisma imaginativo o natural ejerce una conexión terapéutica innegable. Los árboles están unidos a las personas como poderosos y vulnerables aliados, aunque al contrario que las personas, estos no pueden escapar y se deben a su lugar, pero las artes han sabido acercarse, incluso transformarlos desde su propio universo visual a cualquier rincón del mundo. Tanto la pintura como la instalación artística ofrecen una disparidad de intereses que tratamos de categorizar en una compleja y sinuosa historia de abundantes representaciones a lo largo del tiempo con menor recorrido en la instalación que comienza pasada la mitad de siglo XX, existiendo en ambas un compromiso hacia este símbolo natural y por supuesto visual.

Palabras clave:

Activismo. Arte. Instalación. Land Art. Naturaleza. Pintura.

Resumo:

A árvore tem ligação com qualquer cultura da terra desde o aspecto místico ou religioso, até o fato de abastecer a sociedade graças às suas múltiplas propriedades naturais de oxigênio para a vida, frutas, madeira, combustão e até resina da qual é obtida. uma variedade de produtos. A pesquisa aborda um sentido artístico e curativo da árvore como ícone da natureza a partir de diversas abordagens. Os benefícios comprovados fazem da árvore um elemento inseparável nas artes desde a antiguidade. Analisamos uma série de exemplos que utilizam a árvore como elemento fundamental nas suas composições numa relação existente entre a árvore, as artes visuais e o público, acompanhada de signos estéticos e canais de energia que a natureza possui por si, cuja criação artística é de um prisma imaginativo ou natural, exerce uma conexão terapêutica inegável. As árvores estão ligadas às pessoas como aliadas poderosas e vulneráveis, embora ao contrário das pessoas, não podem escapar e devem-se ao seu lugar, mas as artes têm conseguido aproximar-se, transformando-as mesmo do seu próprio universo visual para qualquer canto do mundo. Tanto a pintura como a instalação artística oferecem uma disparidade de interesses que tentamos categorizar numa história complexa e sinuosa de representações abundantes ao longo do tempo com um percurso mais curto na instalação que se inicia depois de meados do século XX, existindo tanto num compromisso com esta símbolo natural e, claro, visual.

Palavras-chave:

Ativismo. Arte da Terra. Arte. Instalação. Natureza. Pintar.

Abstract:

The tree has a link with any culture on earth from a mystical or religious aspect to the fact that it supplies society thanks to its multiple natural properties of oxygen for life, fruit, wood, combustion, even resin from which a variety of products are obtained. Research addresses an artistic and healing sense of the tree as an icon of nature from various approaches. Proven benefits have made the tree an inseparable element in the arts since ancient times. We analyze a series of examples that use the tree as a fundamental element in their compositions in an existing relationship between the tree, the visual arts and the public, accompanied by aesthetic signs and energy channels that nature itself possesses, whose artistic creation, whether from an imaginative or natural prism, exerts an undeniable therapeutic connection. Trees are linked to people as powerful and vulnerable allies, although unlike people, they cannot escape and are bound to their place, but the arts have been able to approach them, even transform them from their own visual universe to any corner of the world. Both painting and art installation offer a disparity of interests that we try to categorize in a complex and winding history of abundant representations over time with a shorter journey in the installation that begins after the middle of the 20th century, existing in both a commitment to this natural and of course visual symbol.

Keywords:

Activism. Art. Installation. Land Art. Nature. Paint.

...

1. Introducción

El árbol es uno de los elementos vivos más inspiradores en el mundo de las artes. Se pretende analizar su energía que emana desde diversos puntos de vista para converger en el terreno artístico, en concreto con la pintura y la instalación artística, cuya conexión con la naturaleza proyecta beneficios al bienestar humano como recoge De Juan (2014, p. 89), desde la reducción de problemas mentales, pasando por una regeneración espiritual, usado como simbología e iconografía, así como un catalizador crítico medioambiental.

A nivel emocional se ha demostrado la capacidad del árbol para producir sensaciones placenteras y armoniosas, unas relaciones físicas y psíquicas entre el hombre y la naturaleza que ya apuntaban en la década de 1960 investigadores como Peter Tompkins y Christopher Bird, que acabarían escribiendo *La vida secreta de las plantas* (1973), recogiendo numerosas investigaciones como el misterio del aurea en las plantas y en los hombres, que igual que los animales tienen “campos de sutil energía subatómica”, existiendo una correlación de estos campos en torno a los seres vivos (Tompkins y Bird, 1974, pp. 212-220). Será con la llegada de movimientos que explotan el paisaje de manera más libre como el impresionismo, calificado como pintura de la felicidad según Clark (1971), y el impulso de los movimientos de la década de 1960 asociados a la naturaleza, desde el *Land Art* y el *Environmental Art*, movidos por una investigación del paisaje y un compromiso ecológico, los que contribuyan a que el árbol sea aún más mítico.

El árbol ofrece todo un repertorio de simbología en ciertas culturas, y según la especie que escojamos tendrá distinto contexto y culto; como el árbol del Guernica, un roble que simboliza las libertades de los vascos, el baobab como árbol sagrado en Madagascar, el eucalipto en Australia, el fresno en la mitología nórdica, y el árbol del tule en la cultura prehispánica (Gerez, 2020). Existe un vínculo especial con la mitología y las leyendas que trascienden en cada cultura que acaban por representarse en el mundo artístico. En la Grecia antigua la diosa Atenea otorgó a la ciudad de Atenas el mejor regalo, un olivo, sinónimo de paz y sabiduría que hasta tiene su propio día por la UNESCO, el 26 de noviembre.

Un símbolo en muchas culturas que ofrece significados distintos como la mitología de la antigüedad clásica donde cada Dios se vincula a un árbol como da buena cuenta Ovidio (1995) en su *Metamorfosis*, como Apolo unido al laurel y la famosa ninfa Dafne perseguida por el Dios y convertida en árbol, o aquella leyenda del matrimonio de ancianos mortales, Filemón y Baucis, que por su cordialidad y agasajo mostrada a los dioses serán metamorfoseados en dos árboles, roble y tilo respectivamente, para así continuar juntos (De la Plaza et al., 2024, p. 128).

La investigación abarca numerosos ejemplos en las artes que utilizan el árbol como mediador, cuyo eje se encuentra en su poder en las artes sin perder un ápice de frescura. En este sentido es inabarcable en la historia del arte las manifestaciones artísticas con representaciones de árboles, pudiendo situarnos en un comienzo de los tiempos en el mundo mesopotámico con las estelas sumerias, babilónicas y asirias.

En el análisis conectaremos cómo las representaciones del árbol ofrecen planos distintos gracias a las artes. Desde el interés antropológico en torno al mismo, así como su poder curativo y sanador, como podría ser la arteterapia en vías de un mayor bienestar, incluso es empleado en psicología desde el test HTP (House, Tree, Person), surgido a mitad del siglo XX como en otros test proyectivos que usan el dibujo como conducta y decodificación del lenguaje expresivo para obtener datos de personalidad complementarios. En otro plano, comprobaremos con ejemplos su condición de transformador social desde la instalación artística.

Se explora un desarrollo del árbol unido a la necesidad del hombre de llegar a él e inmortalizarlo desde el terreno pictórico como medio más ancestral para finalizar con un medio artístico de acción y experimentación como es la instalación por la que aumenta la crítica medioambiental. Alejados de otras corrientes artísticas por la descomunal dimensión que abarcaría el análisis, sabedores que la escultura ofrece menor cantidad de ejemplos respecto a la pintura, así como la estética cuidada en la fotografía y el cine, en

especial documentales, que abren nuestra mirada ante la crisis climática pero que se encuadran en un bloque tecnológico por el que no se ha querido entrar. Por consiguiente, la manipulación artesanal de la instalación artística con su aparición tardía hace de ella el cierre temporal adecuado de un ciclo milenario que comienza abarcando la pintura hasta esta nueva tipología de entender el arte.

2. Desarrollo teórico

2.1. Pintura

El árbol es usado en cualquier religión desde el judaísmo, cristianismo, budismo, cultura celta, hasta el antiguo Egipto. El árbol de la vida es distinto al árbol del conocimiento, conocido como árbol de la ciencia del bien y del mal, ubicado en el centro del mismo jardín (Génesis, 2, 9-10). Es el famoso manzano que ofrece la fruta prohibida y único árbol del que no debían comer Adán y Eva. Esta representación del pecado original con la presencia del árbol la hemos visto en pinturas desde época medieval como los frescos de la ermita de la Vera Cruz de Maderuelo conservados en el Museo del Prado, pasando por la Capilla Scrovegni de Padua con Giotto, la Capilla Sixtina con Miguel Ángel, hasta en pintores como Lucas Cranach el Viejo, Cornelis van Haarlem, Tiziano, Rubens, Jan Brueghel el Viejo, Tintoretto, Frans Francken el Joven, etc.

Podríamos comenzar con las pinturas murales romanas como la famosa villa de Livia (Prima Porta en Roma) del siglo I a. C., un jardín al fresco en el triclinium de la casa, visitable en el Palazzo Massimo alle Terme de Roma (Ver Webgrafía), como sucedía en otras villas de Pompeya, por ejemplo, cuya naturaleza ficticia a modo de trampantojo se sitúan entre las primeras manifestaciones para entender cómo el hombre necesita la naturaleza en su hogar como signo inmersivo de belleza y/o relajación.

Durante toda la Edad Media cristiana el paisaje se concibe como una obra divina y su representación hace referencia a su Creador. En la pintura occidental, la representación realista del paisaje comenzó dentro de las obras religiosas del siglo XIII. Escribe Raffaele Milani que:

El nacimiento del paisaje, como conciencia del paisaje en una acepción reciente, moderna, se produce sustancialmente en Italia con la Subida al Monx Ventoux de Petrarca (1336) y con los Efectos del Buen Gobierno en el campo (mural del Palacio Público de Siena) de Lorenzetti. (Milani, 2006, p. 56)

El paisaje adquirió autonomía iconográfica en el siglo XVI en pleno Renacimiento. El árbol estará presente en las numerosas representaciones de Adán y Eva como las del propio museo del Prado, desde la tabla lateral izquierda del *Tríptico del Carro de heno* (1512-1515) de El Bosco, pasando por las dos tablas de Durero cuyas hojas tapan sus impúdicas partes, y que ciertos artistas como Cranach El Viejo explotó, usando mismos modelos en la mayoría de las figuras representadas.

En el barroco destacamos a pintores que plasman asombrosos árboles como Jean-Antoine Watteau, Nicolas Poussin, Claude Lorrain, Jacob Van Ruisdael y Meindert Hobbema, momento donde el paisaje se hace paisaje de verdad, con permiso de algún precedente renacentista como Giorgione con *La Tempestad* (1508), cuyas figuras todavía roban protagonismo a los imperiosos árboles o las series de estaciones de Pieter Brueghel el Viejo. En el cuadro de uno de los grandes paisajistas holandeses, *La avenida de*

Middelharnis (1689) de Hobbema en la National Gallery de Londres se aprecia la potente perspectiva caballera acentuada por el camino y los árboles curvados, protagonistas que contrastan con el azul del cielo y blanco de las nubes, una obra que produce calma y cierto remanso de paz.

Se escoge *La Alegoría del árbol de la vida* (1653), realizado por el discípulo de Zurbarán, Ignacio de Ries, un óleo ideado para la capilla de la Concepción de la Catedral de Segovia situado dentro de un género que surge en el siglo XVII conocido como la pintura de vanitas (subgénero del bodegón o naturaleza muerta) que alude a la fugacidad de la vida en una efímera existencia acompañada de la muerte, presente para recordar esta idea. Un árbol frondoso y simbólico donde se celebra en su copa un banquete que recuerda el paso fugaz del tiempo puesto que la muerte casi ha cortado el árbol con su guadaña (Cabrejas, 2020).



Figura 1. Adán y Eva. Fuente: Rubens (1620).



Figura 2. *El árbol de la vida*. Fuente: Ignacio de Ries (1653)

A lo largo del siglo XVIII los pintores vénetos se especializaron en el sub-género de las “vedute”, perspectivas urbanas que los viajeros extranjeros del Grand Tour veían en sus viajes a Italia y que luego se llevaban como recuerdo a sus países de origen. Este siglo es una de las etapas más apasionantes del paisaje, como los vedutistas de pincelada enérgica, no tan meticulosa con el dibujo, de rasgos rápidos, como Francesco Guardi, Michelle Marieschi, Canaletto, Luca Carlevarijs y Gaspar Van Wittel (Lothe, 1970).

Los románticos expresan emoción y una especie de exaltación poética en sus obras, a veces paisajes místicos o inhóspitos como sucede en Camille Corot, William Turner, John Constable y Gaspar David Friedrich, en una supremacía de la naturaleza y Dios respecto a la insignificante existencia humana. Prueba de ello lo tenemos en este último pintor: *El árbol solitario* (1822) y *Garganta rocosa* (1822-23). Aunque, existen pintores especializados en naturaleza como el caso del ruso Iván Ivánovich Shishkin reconocido paisajista de bosques y campos, con espléndidos ejemplos en *Bosque de abedules* (1871)

y *En el inhóspito (o salvaje) Norte...* (1891), donde el escritor ruso Chéjov, amante de la naturaleza como bien plasma en su obra, afirmaba en esa época que en los bosques se siente la presencia de la deidad.

Antes de la llegada de las vanguardias surge el impresionismo con su *plein air*, habitual en los paisajistas de la anterior Escuela de Barbizon y con permiso también de la Escuela estadounidense del río Hudson, que encontraron en la naturaleza una conexión y respeto como le sucederá a Alfred Sisley, Claude Monet y el postimpresionismo de Van Gogh. De este último, entre sus árboles representados como el pino y el olivo, destacan por encima del resto los cipreses y los girasoles como la serie de su etapa amarilla de plenitud cuando su amigo Gauguin se disponía a visitarlo en Arlés. Van Gogh afronta los cipreses de forma distinta, para él son una explosión de colores vivos, silvestres y enroscados en sus ramas, en su denso empaste casi tridimensional (Hyland y Wilson, 2023, p.13). Obras como *Cipreses* (1889), *Campo de trigo con cipreses* (1889), *La noche estrellada* (1889), etc.

No puede faltar con el comienzo del siglo XX en pleno Art Nouveau extendido en toda Europa *El árbol de la vida* (1909) de Gustav Klimt, pintor clave en el modernismo vienés, que busca una renovación artística alejada del mundo industrial cada vez más imperante. Esta obra conocida como friso Stoclet abarca metros de largo con figuras a cada lado del popular árbol curvilíneo que entrelaza tanto a la mujer de un lado como la pareja abrazada al otro. Las espirales de este árbol han transcendido a otros campos, y es uno de los árboles que más inspiran a millones de creadores hoy en día en el terreno del diseño, publicidad, interiorismo, etc.



Figura 3. El jardín de Saint-Paul. Fuente: Van Gogh (1889).

El desarrollo de otras técnicas regalará árboles majestuosos como el puntillista Paul Signac y su *Pino en Saint-Tropez* (1909). Con la llegada de los fauves podemos hablar de Maurice de Vlaminch o Raoul Dufy con sus violentos y puros colores. No podemos olvidar *El árbol rojo* (1908) del neoplasticista Piet Mondrian que juega con un contraste

de fondo azul, preludio de los colores primarios que pronto llegarán en sus composiciones.

Exposiciones en torno al árbol se suceden constantemente por el mundo, como la exposición *Trees*, en la Fundación Cartier de París, entre 2019 y 2020, uniéndose para hacerla posible el Museo *Power Station of Art* de Shanghai, reuniendo 200 obras (Portela, 2019). Los estudios sobre árboles y plantas aumentan, y una prueba de ello es el jardinero Eduardo Barba, cuya labor como investigador de la botánica en el arte le ha llevado a su publicación *El jardín del Prado* (2018) que hace referencia a numerosas obras en las que aparecen plantas, destacando sus conferencias como la realizada en el Prado acerca del *Patinir botánico*, poniendo de relieve un análisis sobre todo de plantas, flores y en ocasiones árboles que pinta este artista flamenco presente en el Museo del Prado, caso de *Descanso en la huida a Egipto* (1518-19) y *El paso de la laguna estigia* (1520), donde se aprecia un gordolobo, un manzano, carrizos, lirios, azucenas, fresas, etc. Barba, pone atención a otros tantos artistas, como el análisis tras la restauración de la obra en 2019 que hace de las plantas bajas en *La Anunciación* (1421-31) de Fra Angélico, con sus 35 especies localizadas en el jardín del Paraíso (Ver Webgrafía).

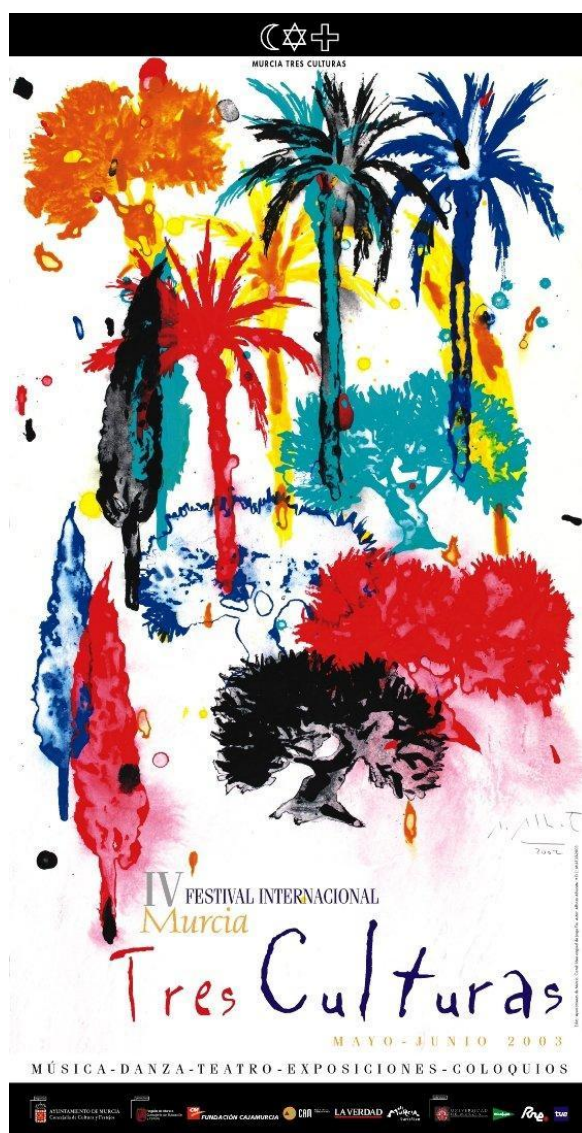


Figura 4. Cartel del Festival Murcia Tres Culturas. Fuente: Alfonso Albacete (2003).

Como último ejemplo, y desde un plano intercultural, existe un festival cuyo motivo es la cohesión e integración de las culturas del Mediterráneo unidas por tres árboles característicos: el olivo, el ciprés y la palmera, referidos al judaísmo, cristianismo y el mundo árabe respectivamente, uniendo las tres culturas como sucede en el cartel del *Festival Internacional Murcia Tres Culturas*, que se presenta cada año por un pintor habitualmente de la tierra cuyo *leitmotiv* son estos tres árboles. Han participado artistas como Jorge Fin, Pedro Cano, José Lucas, Alfonso Albacete, Ángel Mateo Charris, Cristóbal Gabarrón, etc., cada uno desde su técnica e identidad particular a lo largo de estos veintidós años. Naturaleza que conecta con la triple simbología religiosa como la media luna roja, la estrella judía y la cruz cristiana, sello inconfundible del festival. Se puede entender como una apuesta por la democracia cultural, a la vez que una perspectiva educadora para reducir la discriminación y prejuicios desde la equidad y el pluralismo (Ver webgrafía).

Con lo visto hasta ahora en pintura, podemos decir que el árbol ofrece un discurso como medio de expresión desde hace siglos que puede ser categorizado en su representación desde estas tipologías:

- a) El árbol religioso y místico: Son numerosas los ejemplos con Adán y Eva unidos al árbol del manzano (véase Fig.1) como las numerosas obras repartidas por el mundo de Lucas Cranach, el Viejo, así como todas aquellas asociadas al servicio de las religiones que lo veneran.
- b) El árbol simbólico y tótem de vida: El transcurrir del tiempo se coteja en las raíces, tronco y ramas como recorrido de vida (véase Fig.2), también trasladado al árbol genealógico e intergeneracional. En la mitología existirán ejemplos del simbolismo que profesa. Se pueden ver los casos del roble unido en atributo al dios Dionisio, la ninfa Nea al castaño y el pastor Atis que amó la diosa Cibeles transformado en pino, etc.
- c) Un árbol sanador: Es aquel que muestra una belleza descomunal de la naturaleza desde su grandiosidad y unido al sentimiento positivo de contemplación que trasladaron al plano tantos en el siglo XVII como Claudio Lorena o Ruisdael, y más tarde hasta el propio Van Gogh (Fig.3). Su fuerza natural estará unida a otras artes como la literatura, necesaria en García Lorca, Machado, Cernuda, etc. Por ejemplo, el *art brut* o los tratamientos y técnicas de la arteterapia acogen al árbol como una fuente curativa útil, hasta derivar al terreno de técnicas psicoterapéuticas con la presencia de los test del árbol como sumativo del diagnóstico.
- d) Un árbol integrador y cooperativo: La unión de culturas en un vínculo con otras culturas (Fig.4). En casos por ejemplo exógenos de árboles procedentes del Magreb asentados en España como la palmera datilera, la granada o los cítricos, y aquellos lugares que el árbol es motivo de intercambios comerciales o de otra índole. A su vez, desde el plano educativo, favorece su representación desde edades tempranas (en solidaridad, colaboración, compañerismo y cooperación) a través de los murales artísticos.

2.2. Instalación artística

Sin duda, es la instalación artística la que completa esta clasificación con una quinta visión del árbol con la reivindicación y protesta social. Es el hilo que vertebra el discurso en los ejemplos que se presentan con el trasfondo de protesta, la lucha por derechos y de esperanza, en especial aquellos que velan y protegen algo tan fundamental como un simple árbol a modo de un eco compromiso que se inicia pasada la mitad del siglo XX.

A inicios de la década de 1960, la instalación convierte a un espectador en participativo, con movimientos de arte de acción como el *fluxus* y el *happening* que guardan una estrecha relación con la instalación, que amplifican la vida cotidiana, el juego y lo conceptual como ya hiciera Duchamp. Con Joseph Beuys la instalación tuvo un compromiso social y educativo, dirigido a una integración de disciplinas gracias al arte, en una relación más cercana con el alumnado, cuyos precedentes los situamos en la Bauhaus y la Black Mountain College (Díaz-Obregón, 2003, p. 252).

Las instalaciones artísticas tienen conexión con el *Land Art* (arte de la tierra), cuya incorporación de la naturaleza y su transformación es su principal acción como recuerda *El bosque de Oma* en el País Vasco que en 1982 comenzó el artista Agustín Ibarrola. Vendrán otros, como el arte ecológico mucho más comprometido. En cuanto a activismo artístico destacamos a Beuys en la Documenta Kassel de 1982, todo un referente cuando a modo de performance arbórea plantó 7000 robles por cada una de las piedras que había frente al museo en esta feria de arte contemporáneo. Estas piedras que amontonó, solo se irían quitando mientras fuera plantando. Aunque Beuys falleció antes de acabar, lo continuaron sus seguidores hasta finalizarla y hoy en día crecen espléndidos (Astigueta, 2021, p. 72).



Figura 5. Ex it de Yoko Ono. Instalación de 2020. Fuente: Filippa Braga (2020).

En este culto al árbol podemos abarcar otras formas de interpretación. El árbol de la vida es uno de los mitos dentro de las religiones que ha transcendido de una religión a otra, como un símbolo sagrado. Sus representaciones son milenarias, y cada religión tiene su forma de manifestarla. Decía Hesse (1978) que los árboles son santuarios donde “nada hay más ejemplar y santo que un árbol hermoso y fuerte” (p. 55). Yoko Ono, gran activista y defensora de los árboles, ofrece con su instalación *Wish Tree* una adaptación por cada país al que acude con su árbol de la vida queriendo cargarse de deseos. En su intervención en España basada en el poeta del 27 Federico García Lorca pensó que el naranjo sería el más representativo en su exposición del Museo Lázaro Galdiano de Madrid en 2021 (Ugarte, 2021). El público ante esta instalación interactúa colgando sus anotaciones

repletas de buenos deseos. Esta misma idea fue trasladada antes por la artista al Guggenheim de Bilbao, en este caso con un olivo. Incluso fue más allá en el museo de la Fundación Serralves en Oporto cuando expuso *Ex it*, con 297 árboles que crecían en ataúdes para hacernos reflexionar sobre conceptos esenciales como la vida, la muerte o la fuente de oxígeno que son (Moreno, 2020).

Constatamos instalaciones sorprendentes, como *El corazón de los árboles* (2007) de Jaume Plensa situadas en el parque Sur Fuente Lucha de Alcobendas, en cuyas metafóricas esculturas circula el acero, repleto de nombres de músicos que envuelven grandes cipreses, que podrán crecer y desarrollarse frente a los estáticos cuerpos. En conexión con Yoko Ono, ambos juegan con el árbol natural en una relación de ser humano-naturaleza.

En este sentido, las instalaciones del brasileño Henrique Oliveira le han llevado a calificarlo de escultor de la naturaleza y artista eco puesto que muchos de sus materiales son pobres, aprovechados de distintas maderas, desde un compromiso por el momento que vivimos con la premisa de conservar la naturaleza y no conquistarla como siempre ha sucedido (Graell, 2024). (Ver Webgrafía). Usará ramas secas contrachapadas y tratadas, algo similares en la instalación «*Arbre O*», de la serie *L'architecture des arbres* de la española Paula Anta se abre a una inquietante y reflexiva mirada entre la naturaleza y la artificialidad humana, como la realizada con una rama pintada en acrílico negro de 2013 (Ver Webgrafía). La rama busca su lugar y lucha por salir airoso como las bailarinas del *Bionic Festival* que veremos más adelante representando la fertilidad de la naturaleza femenina en analogía con la vida que nace y se extiende como así sucedió en las ciudades en la Covid-19.

Una muestra ideada en el NXT Museum de Amsterdam en 2022 por el artista ecológico Thijs Biersteker en colaboración con el botánico y pionero de la neurobiología vegetal Stefano Mancuso llamada *Econtinuum*, usa luces que activan esa atención de concienciación en el espectador de que a los árboles les perjudica la contaminación, cuya fotosíntesis es imprescindible para la supervivencia humana por el oxígeno que desprenden. Así, este artista holandés se ha convertido en un eco-artista que manifiesta por todo el mundo las emergencias medioambientales más preocupantes (Vera, 2022) (Ver Webgrafía).

• 86



Figura 6. Captura del video donde Nataliya Andru y Evelyn Viamonte recrean el *Nacimiento de Rea* bailando alrededor de una *Cydonia Oblonga* móvil. Fuente: Web Bionic Festival (2017).

La mítica película española *El sol del membrillo* (1992) de Víctor Erice, rodada en el otoño madrileño en el estudio del pintor Antonio López (Canteli, 2020), podría calificarse como una especie de videoarte performativo, el cual saborea con lentitud cada plano con una carga filosófica en la que entendemos ver la vida misma reflejada en el propio árbol. Podría confluir con varias categorías dadas desde el árbol místico, el tótem de vida y el sanador, incluso esperanzador como un interrogante sostenible en la gran ciudad.

Desde un mensaje de protesta se filtra la danza desde la puesta en escena, pasando por tramollas y escenografías, como el *Bionic Festival de Madrid*, un proyecto sostenible y multicultural, que une danza, música y árboles que en 2023 llegó a su séptima edición. Un ejemplo de este festival fue la performance danza biónica en 2017, que implicaba danzar con un árbol (Un Cydonia Oblonga, taxonomía del membrillo) con las bailarinas Nataliya Andru y Evelyn Viamonte (Muñoz, 2018) (Ver Webgrafía).

En el entorno del Art Brut la repetición de un patrón es común, así tenemos a artistas que han escogido la naturaleza como el mejor rincón interior donde expresarse, como pudo hacer Josep Pujiula i Vila con *Las Cabañas Efímeras* Can Sis Rals de Arguelaguer (Gerona), un paisajista visionario con sus instalaciones de madera (García, 2018, p. 179). En relación con las instalaciones en el arte marginal, indica Pelayo (2012) sobre el artista Máximo Rojo y sus diálogos con la naturaleza que:

En estos reductos de la creación autodidacta, el ser humano se enfrenta solo a la naturaleza y decide volver a levantar con sus propias manos el refugio que él y su familia habitarán, proveyéndose de aquello que el terreno le brinda (...). Se siente libre para modular el mundo con el que siempre fantaseó y crea, apasionadamente y sin descanso, a partir de sus pensamientos más profundos (p. 228).

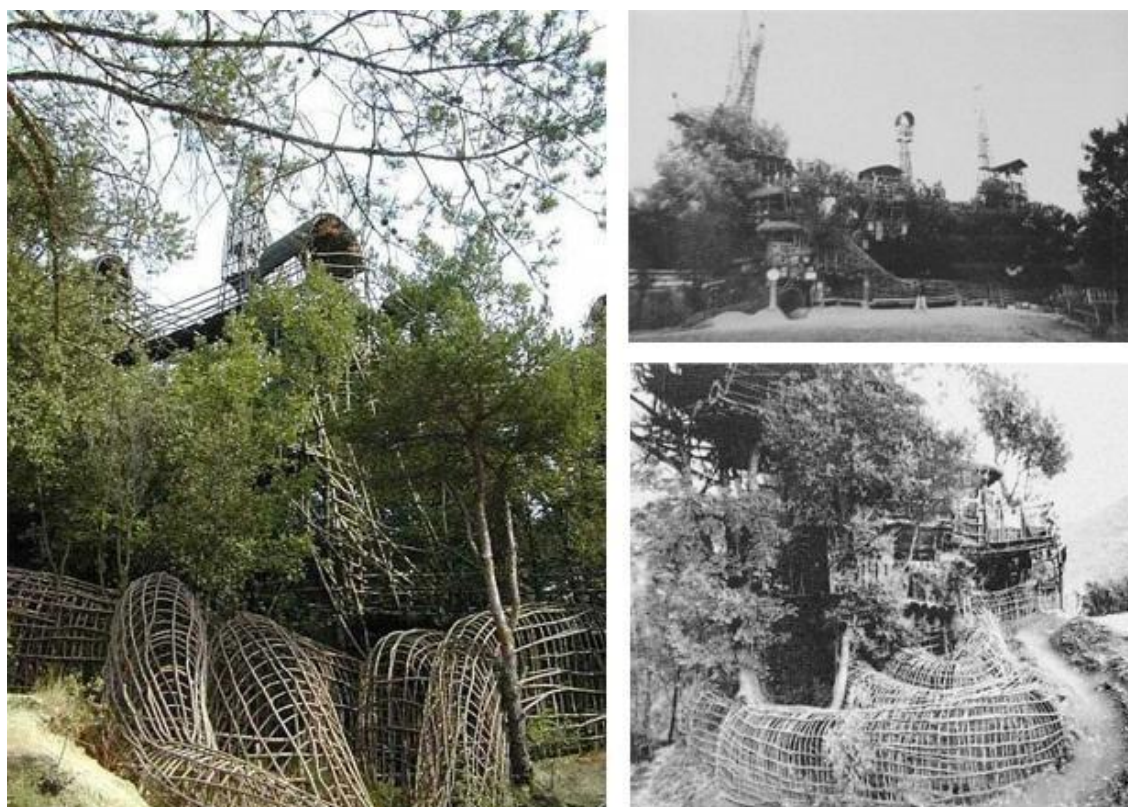


Figura 7. Josep Pujiula i Vila con *Las Cabañas Efímeras* Can Sis Rals de Arguelaguer (Gerona), Fuente: Graciela García.

3. Consideraciones finales

Se atestigua en este camino infinito del árbol la atracción de los creadores, ya sea por cuestiones simbólicas o por necesidades psíquicas, cuyo idilio en pintura e instalación persiste, en cuyas décadas recientes ha infundido la instalación un sentido de protesta y grito hacia el cuidado del planeta. Por consiguiente, el universo arbóreo está en crecimiento donde se suceden numerosas exposiciones que giran alrededor de nuestro protagonista.

Por ejemplo, una instalación popular como práctica extendida es el uso que se le da en los últimos años en España al conocido como árbol de los chupetes, aunque la historia inicial procede de Suecia por la que se ruega a los niños que se retiren pronto el chupete para cederlo a los elfos y hadas que existen en los bosques, cuya adaptación española se centra en los duendes (Roorda, 2015).

En la cultura japonesa es habitual los conocidos como baños del bosque, cuyos paseos en silencio aportan beneficios como fortalecer el sistema inmunológico y reducir ciertos males propios de nuestras zonas urbanas (Pastor, 2021). ¿Quién no ha oído hablar del etéreo encanto y plenitud de los sentidos que sucede cada primavera con la nevada de flores de cerezo, conocida como las sakura? En esta relación con la medicina natural japonesa, citamos la práctica del *shinrin-yoku*, que significa inundarse de la "atmósfera del bosque", en forma de baños forestales que está cogiendo más adeptos por el resto del mundo a modo de terapia meditativa del sentir (aire, viento, textura, sonidos, etc.) (Baker, 2017). Son muchos los pintores japoneses que desde el siglo XVIII ha estampado estos árboles en sus grabados. En referencia a esta cultura, el jardín japonés está muy unido al Zen, donde el jardinero Zen que lo cuida "lo hace con el espíritu de quien forma parte del jardín más que como un agente director que permanece afuera" (Wats, 2006, p. 219).

Al igual que el médico Hipócrates que instruía bajo un gran árbol, las personas hemos buscado cobijo en la sombra de los árboles como salvaguarda de inclemencias y podemos sentirnos identificados con el relato del pedagogo Freire (2017, p. 17), por la importancia que tuvo el juego de sombras y luces de ciertos árboles en el desarrollo de su infancia. En este sentido, también el árbol ha sido un gran aliado del pintor cuando buscaba a *Plein air* su visión del paisaje mientras se resguardaba de las adversidades o lo transfería con su pincel.

Una de sus enseñanzas conduce a amar la naturaleza gracias a la representación de los árboles que llevan a esas evocaciones. En esta idea se mueven Botton y Armstrong (2018), donde "el arte tiene esta capacidad de ayudarnos a entendernos a nosotros mismos y, por tanto, de comunicar quiénes somos a los demás" (p. 43). Debemos cuidar qué obras colocamos a nuestro alrededor. El árbol es un gran pretexto puesto que genera numerosas temáticas, desde su fuerza espiritual, como símbolo de la soledad, pasando por la muerte, la representación de grandiosidad de la naturaleza, incluso para saciar al que pinta un universo propio, es decir, una excusa única para un desarrollo libre, donde entra en juego la arteterapia como psicoterapia de la creación artística. El árbol puede personificarse y convertirse en un reflejo de la sociedad, desde su fragilidad, robustez o florecimiento, etc. Es un indicativo del estado del tiempo, de las estaciones o la intensidad del viento. El árbol se puede representar desde nuestro imaginario, la fantasía de nuestro mundo interior, o como ese árbol real que conocemos, que hemos visto y se plasma desde cualquier técnica fotográfica, pictórica, volumétrica, etc.

En una expresión plástica los árboles han sido inspiradores en las artes y han ocupado un lugar preferente en los movimientos artísticos del siglo XX, y continúan como una

verdadera inspiración en el siglo XXI, así como fenómeno medio ambiental entre los arquitectos paisajistas, especializados en planificar y diseñar los jardines de nuestras ciudades, cuyos espacios verdes son una prioridad.

La clasificación propuesta como declaración artística de la representación del árbol comprende una base con la que partir, pero existen recovecos y filtros que no pueden ser tratados en profundidad y apuntan a posibles subcategorías de estudio, caso del árbol sanador en la pintura desde la temática pastoril de la Arcadia, ese paraíso terrenal que testimonian Poussin, Guercino, Frans Francken el Joven, Friedrich August von Kaulbach, entre tantos otros. El amor por la naturaleza unido al culto de la belleza o el gusto por la música son parte de este ecologismo adelantado.

Es inevitable desde nuestra necesidad humana acudir a los árboles, puesto que son ellos los que dan vida a este hogar que llamamos Tierra (Beech et. al., 2017). El árbol es símbolo por antonomasia de la naturaleza viva. Expertos en neurobiología vegetal han comprobado las habilidades sensoriales, de memoria y comunicativas de los árboles, unido a la mejora de la salud física y psíquica que produce el contacto con los bosques, como así hace la arboterapia, que alivia y ayuda a alejar lo negativo, cuyo aire de los bosques “contiene grandes cantidades de iones negativos de oxígeno, que ayudan a estimular y armonizar los procesos vitales, la esfera psíquica y emocional” (Barbieri, 2016, citado en Marcos, 2021). Su armonía y efectos terapéuticos que ofrece al estar cerca de ellos está demostrado, y el hecho de trabajarlos en cualquier expresión artística lo hace extensible, como sucedió a Van Gogh desde su fuerza expresiva del color despertando lo sensorial y lo psicológico en su capacidad de transmitir.

No hay que olvidar como el arte marginal se ha ayudado de la naturaleza como canalización de bienestar, unido al arte naïf y primitivo como aquellas naturalezas ingenuas de Rousseau o aquella artista Séraphine de Senlis que tuvo una vida triste y desesperada por no lograr una exposición, cuyas pinturas se centran en colores chillones de árboles y plantas, alcanzando la fama al fallecer, teniendo hoy día obra en numerosos museos contemporáneos de Francia.

La necesidad de pintar naturaleza se precipita hacia la conexión con la instalación y el hecho de situar conscientemente los oscuros presagios naturales, debido a los datos ofrecidos por expertos desde hace décadas de la situación cada vez más crítica e irreversible de la calidad humana en la tierra. El potencial de una instalación es innegable ante el espectador en tanto en cuanto la experiencia inmersiva es mayor que la pintura cuya dosis de un discurso performativo y tridimensional ofrece un calado y absorción debido a su aspecto multisensorial.

En este sentido, la instalación tiene la capacidad de provocar, generar toma de conciencia ecológica y compromiso, como hacen Yoko Ono y Henrique Oliveira, en un valor de reflexión ambiental, artístico y social, caso también del activismo medioambiental del argentino Nicolás García Urriburu, que comenzó pintando arbóreos óleos hasta llegar a teñir de verde las aguas de medio mundo. Una iniciativa ecológica de denuncia al mal uso que el ser humano genera en la naturaleza (Ver Webgrafía).

La temática artística del árbol es inmensa y continua latente. Mientras se escriben estas líneas se están creando obras con el pretexto del árbol como tema, con la consiguiente vibración positiva generada gracias a su aproximación. El árbol siempre existirá en el arte como modelo de representación, incluso también gracias al juego interdisciplinar que ofrece. La natural estética del árbol no deja indiferente ante la sensibilidad del espectador y el creador, de ahí su interés continuo por ser siempre un lazo constante entre el ser y la naturaleza, un ser creador como le sucede a la naturaleza, que crea su

fisionomía desde su ciclo vital. Todos somos parte del binomio hombre-árbol, ya sea en su desarrollo cultural, religioso o artístico, por el que no dejamos de conectar con este icono natural como signo de fortuna, vida, etc. Por consiguiente, nunca cesará el ser humano de perseguir e inmortalizar su perfección, y las artes poseen el arma para hacer entender la necesidad de su respeto, su protección y ayuda.

¿Quién no ha representado en algún momento de su vida un árbol? Está demostrado que la salud se ve recompensada ya sea en niveles físicos y/o psíquicos cuando existe mayor conexión con la naturaleza. La espiral oscura y nociva que resulta de la civilización contaminadora con la naturaleza se puede mitigar con la educación desde primeras edades, pasando por otras vías como la conciencia artística. El hecho de representarlos, incluso de acudir a ellos para conocerlos mejor es totalmente recomendable. No es la primera vez que los alumnos de cualquier centro escolar estudian la hoja caduca y perenne desde el manual sin salir del aula y sin ser conscientes que desde su ventana divisan árboles. Se necesita de la labor del maestro-guía que demande la experiencia. Hay que tener en cuenta que hasta que no existan sustitutos, los árboles forman parte importante de nuestro sustento en la diversidad. Debemos fomentar no solo su cuidado y puesta en valor, también el uso responsable de la gestión forestal, replantaciones, cumplimiento de certificados o normas para utilizar su materia prima de forma sostenible, y alcanzar un respeto por todo su provechoso potencial.

El pintar un árbol no se queda en un gesto sencillo, trasciende a todo un alegato en la actualidad. Nuestro subconsciente viaja por la naturaleza, por nuestros campos o huerta de la infancia, por los árboles que hemos conocido y jugado, por aquellos frutos que tomamos, etc. El árbol es la excusa perfecta para interactuar con otras culturas, a modo de integración cultural en proyectos de colaboración porque cada lugar suele tener sus especies autóctonas y características con las que se pueden estrechar vínculos compartidos como el ejemplo festival de Murcia. El árbol es el vehículo perfecto para conectar con las creencias de cada cultura, ya sean imaginarios, reales o abstractos, pintados al natural o en estudio. Somos seres creativos y la fortaleza neuronal del ser humano pasa por seguir vibrando con la vida y la naturaleza, ambas en continua creación. Por consiguiente, el árbol en el arte está muy vivo donde la abundante literatura y las exposiciones que giran a su alrededor hacen de él un icono representativo y actual.

• 90

Referencias

- Astigueta, S. (16-18 de diciembre de 2021). *Joseph Beuys: observatorios del antropoceno desde el arte* [Ponencia]. X Congreso Latinoamericano de Ciencia y Religión. La Originalidad y la Fragilidad de la Vida en el Planeta Tierra, Argentina.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13853>
- Baker, L. (26 de septiembre de 2017). Qué nos pueden enseñar los árboles sobre la vida y la felicidad. *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/vert-cul-41305345>
- Beech, E., Rivers, M. S. y Smith, P.P. (2017). GlobalTreeSearch: la primera base de datos global completa de especies de árboles y distribuciones nacionales, *Journal of Sustainable Forestry*, 36(5), 454-489.
<https://doi.org/10.1080/10549811.2017.1310049>
- Botton, A. y Armstrong, J. (2018). *El arte como terapia*. Phaidon.
- Canteli, J. (16 de mayo de 2020). El sol del membrillo: luz y tiempo. *Macguffin007*.
<https://macguffin007.com/2020/05/16/el-sol-del-membrillo-antonio-lopez/>
- Clark, K. (1971). *El arte del paisaje*. Seix Barral.

- De Juan, T. F. (2014). El arte de interactuar con la naturaleza: resultados del módulo experimental “armonía y medioambiente a través de técnicas participativas y arteterapia”. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 87-98. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47484
- De la Plaza, L., Martínez, J. M. y Vaquero, J. I. (2024). *Guía para identificar los personajes de la mitología clásica*. Cuadernos Arte Cátedra.
- Díaz-Obregón Cruzado, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística los valores potencialmente educativos de la instalación*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/4655664a-ca9a-456a-a5bd-7ef599ad54fo>
- Freire, P. (2017). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- García, G. (2018). *Art Brut. La pulsión creativa al desnudo*. Sans Soleil.
- Gerez Levy, P. (10 de julio de 2020). Un viaje por los árboles sagrados que siguen en pie (y todos los abrazan). *Travesías*. <https://acortar.link/wjvJYl>
- Graell, V. (05 de marzo de 2024). Más que esculturas: los árboles de Henrique Oliveira invaden ARCO. *La Lectura*. <https://www.elmundo.es/la-lectura/2024/03/05/65d8785bfc6c83c06c8b456e.html>
- Hyland, A., y Wilson, K. (2023). *Árboles en el arte*. GG.
- Hesse, H. (1978). *El caminante*. Bruguera.
- Lothe, A. (1970). *Tratado del paisaje*. Poseidon.
- Marcos, I. (24 de marzo de 2021). ¿Por qué es beneficioso abrazar a los árboles? *La Vanguardia*. <https://acortar.link/G7mhxS>
- Milani, R. (2006). Estética del paisaje: formas, cánones, intencionalidad. En S. Marchán Fiz y J. Maderuelo (coords.) *Paisaje y pensamiento* (pp. 55-82). Abada.
- Moreno, S. G. (11 de agosto de 2020). El arte conceptual y provocador de Yoko Ono se apodera del Serralves. *ars magazine*. <https://bitly.ws/ZK8A>
- Ovidio (1995). *Las metamorfosis*. Editorial Juventud.
- Pastor, N. (20 de mayo de 2021). ¿Qué son los baños del bosque y por qué alargan la vida? *La Vanguardia*. <https://acortar.link/aReLB7>
- Pelayo González, L. (2012). Art Brut y Naturaleza: de Ferdinand Cheval a Máximo Rojo. *Quintana: revista do Departamento de Historia da Arte*, 11, pp.211-230. <https://doi.org/10.15304/qui.11.1612>
- Portela, N. (30 de agosto de 2019). Nosotros los árboles. *Artischock. Revista de Arte Contemporáneo*. <https://acortar.link/IgHg3S>
- Roorda, M. (04 de julio de 2015). Los árboles de chupetes de Escandinavia. *Bienestar*. <https://www.meer.com/es/15771-los-arboles-de-chupetes-de-escandinavia>
- Tompkins, P. y Christopher Bird, C. (1974). *La vida secreta de las plantas*. Diana.
- Ugarte, I. (24 de agosto de 2021). El árbol de los deseos de Yoko Ono. *El País*. <https://acortar.link/XrxHC2>
- Vera, B. (2022). Thijs Biersteker. Emergencia en el planeta tierra. *NEO2*. <https://www.neo2.com/thijs-biersteker-emergencia-en-el-planeta-tierra/>
- Wats, A. (2006). *El camino del Zen*. RBA.

Webgrafía

Web del Museo Nazionale Roma (Palazzo Massimo) (Fresco de *La Villa di Livia*):

<https://acortar.link/ZqFBOS>

Web del Festival Internacional Murcia Tres culturas:

<https://www.murcia.es/murciatresculturas/festival.html>

Web Oficial de Eduardo Barba: <http://eduardobarba.es/fra-angelico-la-anunciacion-museo-prado/>

Web oficial de Paula Anta: <https://www.paulaanta.com/l-architecture-des-arbres>

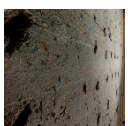
Web oficial de Henrique Oliveira: <http://www.henriqueoliveira.com/defaultUS.asp>

Web del Nxt Museum (Exposición Econtinuum):

<https://nxtmuseum.com/artist/econtinuum-thijs-biersteker/>

Web del Festival Bionic Festival: <http://www.bionicfestival.com/es/>

Web Oficial de Nicolás Uriburu: <https://nicolasuriburu.com.ar/>



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@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.