



VII CONGRESO ONLINE INTERNACIONAL SOBRE ARTE Y SOCIEDAD: ARTE DE LOS NUEVOS MEDIOS

del 10 al 24 de octubre de 2018

Juan Carlos Martínez Coll / Coordinador

Este congreso virtual sobre Arte y Sociedad: arte de los nuevos medios, fue debatido en 7 foros donde se discutieron todas las ponencias presentadas, se enviaron más de 400 opiniones, hubo un total de 65 participantes y 29 ponencias.

El VII Congreso Internacional online Arte y Sociedad. Arte de los Nuevos Medios, propone abordar cuestiones relativas a la trascendencia de la comunicación digital en la sociedad y en el arte, y de modo específico concretar una serie de puntos sobre el protagonismo de este cambio de paradigma en el que nos hallamos: el trasvase del conocimiento al mundo virtual.

Es evidente que la actividad creativa está influenciada por las condiciones materiales de existencia, y a la vez que la sociedad condiciona su devenir, su intervención influye en el desarrollo social. La cultura puede poseer una función didáctica o servir para ilustrar valores éticos, es susceptible de plasmar diferentes sensibilidades e ideas; transmitir un mensaje ideológico, comunicar problemáticas de la existencia contemporánea, crear conciencia sobre distintas cuestiones o soñar con transformaciones sociales o políticas.

El VII Congreso Internacional online Arte y Sociedad. Arte de los Nuevos Medios, se establece como un foro de investigación dirigido a explorar la cultura y las artes en su vinculación con la sociedad, la tecnología y educación. Un espacio para el debate de la realidad actual entre expertos, profesionales y estudiantes.

De modo general, el congreso propone abordar cuestiones sobre los factores sociales que intervienen en el mundo del arte: el impacto de la política, la tecnología, la pedagogía, la economía y la cultura.

En definitiva, el congreso busca revelar las circunstancias y cambios que rodean socialmente al hecho artístico, y en la actualidad se nos plantean como nuevos retos, con necesidad de nuevos enfoques y adaptaciones.

@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.

@ ISBN-13: 978-84-17583-26-2

@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

@ Grupo Eumed.net

@ Maquetación y responsable de edición: Lisette Villamizar Moreno

@ Diseño de portada y secciones: Lisette Villamizar Moreno

Comité Organizador, Científico y Académico

José Luis Crespo Fajardo, Universidad de Cuenca (Ecuador)

Luisa Pillacela Chin. U.E. Rotary Club (Ecuador)

Jorge Agustín Tenesaca Chimbo. Universidad de Cuenca (Ecuador)

Diana Orellana Valdez. Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador)

Fabiane Panowski. Universidade Federal de Rio Grande (Brasil)

Beatriz Prado. Universidad de Sevilla (España)

Marina P. Pérez. Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador)

Mariló Zambrana. Universidad de Sevilla (España)

Virginia Paniagua Gutiérrez. Universidad de Castilla La Mancha (España)

José Ramón Alcalá Mellado. Universidad de Castilla La Mancha (España)

Beatriz Escribano Belmar. Universidad de Castilla La Mancha (España)

Juan Alonso López Iniesta. Universidad Rey Juan Carlos (España)

María Blasco Cubas. Universidad de Castilla La Mancha (España)

José Manuel Ruíz Martín. Universidad Central del Ecuador

Índice de Ponencias

EL VIDEOARTE ESPAÑOL DESDE LAS TÁCTICAS QUEER. DISCURSOS POLÍTICOS Y SOCIALES A TRAVÉS DE LA CREACIÓN AUDIOVISUAL.

Por Antonio Jesús López Ocaña.....1

EL ARTE MUSICAL EN EL ESPACIO - ESPACIALIZADOR ACÚSTICO.

Por César Pérez Córdova y Francisco Patricio Martínez.....11

PROTOTIPO CÁPSULA 2.0: SOFTWARE LIBRE COMO ARTE REVOLUCIONARIO EXPERIMENTAL.

Por Borja Jaume Pérez.....22

PERCEPCIÓN Y SENSIBILIDAD EN LA ARQUITECTURA.

Por José Luis Crespo Fajardo y Luisa Pillacela Chin.....34

SIENTO LA MÚSICA: INVESTIGACIÓN A/R/TOGRÁFICA CON UNA COMUNIDAD SORDA

Por María Lorena Cueva Ramírez, Antonio Félix Vico Prieto y Jesús Caballero Caballero.....39

PINTORES CANARIOS ACTUALES EN UNA ESTETICA DEL PAISAJE. PAISAJES NEORROMÁNTICOS Y VISIONES DEL PAISAJE EN LOS LÍMITES DE LA ABSTRACCIÓN.

Por David Manuel Méndez Pérez.....46

FORMACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA CULTURA DIGITAL: LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DIGITALES DEL APRENDIZAJE.

Por Marc Pallarès Piquer i Francesc Esteve.....57

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ERA DIGITAL: EL DIFÍCIL EQUILIBRIO ENTRE EL HUMANISMO Y LA TECNOLOGÍA.

Por Antonio Félix Vico Prieto, Lorena Cueva Ramírez y Jesús Caballero Caballero.....69

FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LAS COMPETENCIAS DIGITALES.

Por Estefanía Cestino González, Estela Isequilla Alarcón y María Martín Delgado.....75

SOCIEDAD, ARTE Y EDUCACIÓN: LA ARTICULACIÓN DEL APRENDIZAJE CREATIVO EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES DEL SIGLO XXI.

Por Mari Carmen Muñoz Escalada.....100

PATRIMONIO ARTÍSTICO NEO EN RED: TRES PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE (2014-2016) DESDE CHILE.

Por José Alberto Moráis Morán.....110

UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID: APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO Y PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LA HISTORIA DEL ARTE.

Por José Luis Cano de Gardoqui García y Francisco Javier Domínguez Burrieza.....121

LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN VINCULADA AL ARTE DIGITAL.

Por Berta Irailis Yanes Watson.....132

EL VIDEO COMO MATERIAL AUDIOVISUAL Y FUENTE DE INTEGRACIÓN ENTRE DISCIPLINAS.

Por Ada Isabel Llaneras Pulido.....138

ARTE Y LITERATURA EN LAS REDES SOCIALES

Por Laura Luque Rodrigo, Rafael Mantas Fernández y María Aurora García Ruiz.....150

LA ECONOMÍA Y LA CULTURA DIGITAL.

Por Astrid León Camargo.....169

MUESTRAS PIONERAS EN TORNO AL MEDIA ART Y AL CONTROL ANTE LOS NUEVOS PARADIGMAS DEL S. XXI.

Por Paloma González Díaz.....174

LA ESCOPOFILIA SELFICA DE NARCISO.

Marco Antonio Marín Álvarez, Francisco Roberto Rojas Caldelas, Nancy Alejandra Noriega
Tovilla, Adriana Acero Gutiérrez.....185

CONSTRUCCIÓN DE DISCURSOS IDENTITARIOS TRANSVERSALES EN LAS PRODUCCIONES DOCUMENTALES COLABORATIVAS E INTERACTIVAS.

Por Anna Borisova.....204

CREACIÓN DE IDENTIDADES E IGUALDAD DE GÉNERO: EL MEDIO AUDIOVISUAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

Por Antonio Félix Vico Prieto y María Teresa López.....212

LAS HERRAMIENTAS DIGITALES Y EL ARTE URBANO: DEL PROYECTO A LA DISEMINACIÓN

Por Margarita González Vázquez y Marcos Casero Martín.....219

ACCIONES MÍNIMAS A DISTANCIA. REVISIÓN DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA DEL GRUPO
WDC A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA MÓVIL EN EL ESPACIO HÍBRIDO.

Por Elia Torrecilla.....230

ENTORNOS INMERSIVOS DE REALIDAD VIRTUAL EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA.

Por María Gárgoles.....240

EL ARTE AL IGUAL QUE LA POLÍTICA, NO IMPORTA LA ÉPOCA, SIEMPRE DEBE SER
COMPROMETIDO CON EL MOMENTO HISTÓRICO QUE LE HA TOCADO VIVIR

Por Roger Florentino Obregón Tejeda.....248

LA SOCIEDAD DEL RESIDUO. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS PARA LA TOMA DE CONCIENCIA.

Por Pilar Soto Sánchez.....259

NUEVAS TECNOLOGÍAS A PRINCIPIOS DEL S.XX COMO ANTECEDENTES DE LA ERA
DIGITAL

Por Laura Franco Carrión.....277

EL RETO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ANTE LA HIPERMEDIACIÓN DIGITAL DEL SIGLO
XXI.

Por Ricardo González García.....296

ESCULTURA SONORA BASCHET: RETOS HISTÓRICOS Y ACTUALES DE LA
PARTICIPACIÓN PÚBLICA.

Por Martí Ruiz Carulla.....305

"NOS VIGILAN": LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA DEL PANÓPTICO VIRTUAL.

Por Alfonso A. Gracia Gómez.....313

EL VIDEOARTE ESPAÑOL DESDE LAS TÁCTICAS QUEER. DISCURSOS POLÍTICOS Y SOCIALES A TRAVÉS DE LA CREACIÓN AUDIOVISUAL

Antonio Jesús López Ocaña
Universidad de Granada
antonjlopez@gmail.com¹

RESUMEN

El presente estudio propone un acercamiento al Videoarte español desde una perspectiva *Queer*, analizando aquellas creaciones audiovisuales nacionales que cuestionan el binarismo de género, la naturalización y regulación de los sexos, el deseo, la sexualidad y las relaciones de poder. El enfoque de nuestra alocución nos aproxima a los activismos y teorizaciones feministas y LGTBIQⁱ, como posibles antecedentes de dichas prácticas y que nos ayude a su comprensión y a la permeabilidad de estas en el nuevo milenio, gracias a los medios digitales y a internet. Sus autores crean con estas piezas un lugar privilegiado de debate desde donde situarse para visualizar, reflexionar y participar de los conflictos y realidades que quedan delegadas en la periferia por las sexualidades y los sexos hegemónicos.

Palabras Clave: Videoarte, Género, Sexo, Sexualidad, *Queer*.

ABSTRACT

This study proposes an approach to the Spanish Videoart from a Queer perspective by analysing those national audiovisual creations that question the gender binarism, the naturalization and regulation of the genders, desire, sexuality and power relationships. The focus of our speech is an approach to the activisms and feminist the orisations and LGTBIQ as possible precedents of those practices and that help us to understand and clear them in this new millennium, thanks to digital media and the internet. Their authors make with these pieces a privileged place of debate to settle in order to visualise, reflect and participate of the conflicts and realities that remain delegated on the periphery by the hegemonic sexualities and genders.

Key Words: Videoart, Gender, Sex, Sexuality, *Queer*.

¹Licenciado en Bellas Artes con Maestría en Dibujo: creación, producción y difusión y, actualmente, doctorando en el Programa de Historia y Artes de la Universidad de Granada.

1. INTRODUCCIÓN

El cambio de mayor alcance señalado por un concepto de cultura visual es su énfasis en el campo social de lo visual, en los procesos cotidianos de mirar a otros y ser mirado. Este complejo campo de reciprocidad visual no es meramente un subproducto de la realidad social, sino un constituyente activo de ella.

(Mitchell, 2014:22).

En el momento en que nos encontramos ya es innegable la influencia que la cultura visual posee sobre los sistemas políticos y los regímenes socioculturales. El género es una de las preocupaciones que ocupan hoy en día las agendas y las comunicaciones de los estamentos gubernamentales y los sectores empresariales. Deben enfocar sus haciendas desde una perspectiva de género para no fomentar la desigualdad civil e intentar paliar las demandas que les pueda requerir la ciudadanía relativa a su responsabilidad en estas cuestiones. Por ello pensamos que es el momento, que como artistas reflexionemos sobre nuestra responsabilidad como productores en la cultura escópica y repensarnos como creadores interdisciplinarios de realidades, con capacidad de desdibujar o de reforzar las codificaciones que conservan las insidias en la organización cultural, económica, social y política. El poder de la imagen hace de la creación audiovisual un espacio idílico de respuesta y actuación, desde donde representar aquellas identidades invisibilizadas y mediatizadas por la cultura oficial, rompiendo con los discursos culturales dominantes del régimen heteropatriarcal. Una respuesta alternativa y esperanzadora para resolver los conflictos creados por las desigualdades sociales en unos sistemas que se presuponen de igualdad de oportunidades y de derechos.

2. OBJETIVOS

Nos proponemos conocer las estrategias representacionales utilizadas desde el arte visual y la cultura digital por las identidades disidentes, para poder ubicarnos, a nosotros mismos y a nuestro trabajo, bajo una perspectiva de género lo más inclusiva posibles para las múltiples realidades que nos rodean, es decir; un punto de partida desde los discursos Queer, una óptica de subversión ante los entornos de la cotidianidad, así como estudiar el recorrido realizado por la videocreación como método de cuestionamiento a la hegemonía del patriarcado y de la heteronormatividad. La cual, Judith Butler plantea como: “(...) un discurso restrictivo de género que insiste en el binarismo hombre/mujer como la forma exclusiva de entender el campo del género (...)” (Butler, 2006: 70).

Para este proceso debemos desarrollar una lectura crítica del medio audiovisual y de los circuitos artísticos, así como su expansión producida por los medios digitales y su inserción en la Net, siendo tan importante el contexto en el que se muestran y difunden, como cuál es la motivación de sus autores para implicarse como agentes.

3. MULTILENGUAJE AUDIOVISUAL

En este recorrido videográfico, miraremos hacia el audiovisual y la multimedia, desde los estudios recientes de la cultura visual, con la complejidad de las subjetividades que participan de la “experiencia visual” (Mitchell, 2009: 23)ⁱⁱ. Un prisma de tres dimensiones compuesto por: conocimiento situado o mirada del autor; la interpretación del receptor o sentido de la mirada del espectador y la lectura cultural de la propia imagen entroncada a los imaginarios colectivos.

Pensamos en los lenguajes audiovisuales, como un plural contaminado y atravesado por la tecnología y la comunicación. Nos posicionamos desde la poética y la alegoría, desde las interpretaciones, significantes y sentidos simbólicos, alejándonos de análisis formales o de sintaxis. La semiótica nos permite realizar una interpretación crítica de estas alusiones digitales que se encuentran mediatizadas por el contexto y el entorno en el que se realiza y se difunde.

4. APROXIMACIÓN A LAS ESTRATEGIASQUEER

Podemos considerar la existencia de un feminismo hegemónico occidental, asimilado por los estados democráticos, que se ha topado con múltiples encrucijadas desde las periferias. Con la aparición de los feminismos negros y chicanos, los discursos decoloniales, la subalternidad étnica y la multiplicidad sexual. Esta crisis del feminismo occidental, junto a la gestión burguesa en el frente Gay, y a la pandemia del SIDA, hará que, a finales de los años 80 en Estados Unidos, surja una insurrección que aglutinara a diferentes grupos marginales en su lucha política. Se apropiaron del insulto *Queer*, que los define y los proscribe, para reasignarse y posicionarse políticamente en la otredad. La diversidad de significados con que está conferida la palabra *Queer* en su contexto original anglosajón hace que no posea una traducción directa al castellano. (Córdoba, 2005: 21).

Denominarse como *Queer* expresaría la naturaleza subversiva y transgresora, que difumina las fronteras impuestas por el sistema hegemónico, es responder desde las periferias, es la política de lo abyecto que no quiere ser naturalizado ni normalizado. Estos discursos pretenden modificar, ampliar y alterar los códigos que rigen las construcciones sociales patriarcales, las dicotomías de género, el coitocentrismo y la heterosexualidad obligatoria.

5. EL VIDEOARTE EN ESPAÑA: ANTECEDENTES

El videoarte, como otras muchas prácticas y teorías de vanguardia, se iniciaría tímidamente por sus condicionantes políticos en la España de los años 70. Ya que cualquier expresión artística era tomada como hecho o propaganda ideológica contraria a los valores del régimen Franquista.

Fuera del Estado español, era la época del conceptualismo, del arte intangible, de la música experimental y de acción, pero estas vanguardias encontrarán rendijas por donde invadir la creación artística nacional. Como se puede constatar gracias a los *Encuentros de Pamplona* del verano de 1972, evento al que se le consiguió dar un carácter internacional, mostrando las últimas manifestaciones de la poesía visual, sonora y de acción, la música electrónica y minimalista, así como arte informático, videoarte y cine experimental. Fue una peripecia aislada dentro del territorio español antes de la muerte de su dictador. (Palacio, 2007: 164).

Aparte de los *Encuentros de Pamplona*, el clima de la dictadura franquista hace que estas representaciones artísticas queden relegadas a la clandestinidad, siendo representados en círculos muy íntimos y privados, o también por artistas nacionales afincados en el extranjero, como es el caso Antoni Muntadas, Francesc Torres (pertenecientes al *Grup de Treball* creado en 1973), Antoni Miralda, o Josep Montes Baquer, entre otros. (Pérez Ornia, 1988: 170)

5.1. Visionado del Videoarte y su institucionalización

La creación videoartística y su visionado en la España de los sesenta y setenta se concentró en Cataluña, y más concretamente en Barcelona, como podemos extraer de la entrevista que le realiza Ignacio Estella a Eugeni Bonet, (Estella, 2007: 203-217). Se realizarán muestras de videoarte en el Instituto de Estudios Norteamericanos de Barcelona, el Instituto Alemán y la Sala Vinçon. Gracias al Colegio de Arquitectos de Catalunya se pudieron ver lo que se cultivaba en el videoarte internacional de la época. Este trabajo de difusión fue principalmente coordinado por Eugeni Bonet, Joaquín Dolls, Antoni Mercader y Antoni Muntadas, que, además, organizan diversos encuentros que posteriormente darían lugar al libro *En torno al Vídeo* publicado en 1980. Primer referente bibliográfico sobre videoarte en España. Así mismo, Antoni Muntadas también fue uno de los componentes del conjunto *Grup de Treball*. Un grupo preocupado en el papel social del arte.

Otro de los colectivos catalanes que surgen en este periodo y del que podemos destacar su labor comunicativa y de difusión, es la colección *Video-Nou*, que surgirá a partir de un taller impartido por los realizadores venezolanos Margarita D'Amico y Manuel Manzano en 1977, dos años después, en 1979, se denominarán *Servei de Vídeo Comunitari*, desarrollando toda una labor de animación cultural e intervención social, una alternativa a los medios de comunicación oficiales. Como Carles Ameller, fundador del grupo, lo definía en el nº16 de la revista *Banda Aparte*: “el primer colectivo de vídeo independiente del estado español que trabaja en el campo de la intervención social potenciando el uso contextual de los medios de comunicación electrónicos” (Ameller, 1999: 46). A pesar del testimonio de Ameller, la primera actividad de video comunitario en España fue obra de Antoni Muntadas en la Galería Cadaqués en 1974, transformando la galería en *Cadaqués*, canal local, y dos años más tarde, en 1976, en la galería *Ciento* de Barcelona con *Barcelona: Distrito Uno*.

Hasta los años 80 no se consolidará la creación videográfica en los dispositivos artísticos en este país. La videocreación se convertirá en un signo de modernidad por parte de los dirigentes políticos locales, multiplicándose las muestras y festivales en pos de un video “autonómico”, realizándose numerosas muestras en las diferentes regiones; como la celebración del *Festival de Video de San Sebastián*, dentro del prestigioso Festival Internacional de Cine de San Sebastián, el *Festival Nacional de Video* del Círculo de Bellas Artes de Madrid. Otra de las muestras emblemáticas será *La imagen sublime, exposición sobre el vídeo español* en el Centro de Arte Reina Sofía. Tras este interés gubernamental de la disciplina del video continuara a lo largo de los 80, apareciendo y desapareciendo en numerosos eventos como el *Certamen de Vídeo de Cádiz*, el *Festival Internacional de Vídeo de Canarias*, el *Festival de Vídeo de Navarra* y su *Certamen de Creación Audiovisual*, el *Festival de Vídeo de Vitoria-Gasteiz*.

Por último, en este recorrido por la institucionalización del videoarte en España, debemos hablar de la *Muestra Audiovisual del INJUVE*, organizada anualmente desde 1985 por el Instituto de la Juventud. Tampoco debemos dejar de comentar en esta escala de difusión y emprendimiento, la emisión de *Metrópolis*, desde 1985 y todavía en antena por RTVE (Radio Televisión Española). Más específicamente se encargaron de documentar el desarrollo del videoarte en España a través de la televisión otros programas como *El arte del vídeo*, emitida en 1991 y dirigida por Pérez Ornia, del cual surgirá un referente bibliográfico en 2006.

En los años 90, con el medio consolidado e institucionalizado, el interés autonómico dejará paso a una apertura geográfica mayor, no solo nacional, pues en los primeros años de la última década del siglo XX, España se convierte en el centro de las miradas mundiales con la *Exposición Universal de Sevilla* (más conocida como Expo'92) y las Olimpiadas de Barcelona'92. En esta década también hay que resaltar cómo las instituciones toman conciencia, ya no solo de la divulgación sino de la catalogación y documentación del vídeo de creación. En 1993 se funda en Barcelona *La Mediateca* de la Fundación Obra Social La Caixa, que, el mismo año surge *OVNI* (Observatorio de Video No Identificado), serán las primeras organizaciones de archivo del videoarte y el media-art de nuestro país. Y en 2006 se forma la distribuidora *HAMACA*, de la *Asociación de Artistas Visuales de Cataluña*, con un exhaustivo catálogo que recoge piezas videoartísticas, documentales, videoclip o animación.

5.2. Video-poéticas y conceptualismo; Videoarte Feminista

Desde sus inicios, el videoarte feminista, tenía como objetivo fundamental expresar una alternativa a la cultura y política dominante. De esta manera, Margaret Lovejoy sostiene que es a finales de los años 60, cuando comienza el auge del video entre las feministas, debido a su fundamentación como medio alternativo y progresista que permite ofrecer una visión personal del mundo que les rodea. (Lovejoy citada en Baigorri, 2007: 43). A partir de los años 90, con el resurgimiento de las reflexiones y planteamientos conceptuales, el vídeo será tenido en cuenta como una acción misma de retrospectiva. El conceptualismo ideológico de los sesenta y setenta, dejarán paso a preocupaciones intrínsecas del individuo en el “mundo globalizado y multicultural”. El vídeo por sí mismo tiene una función comunicativa inherente al propio medio y a la narratividad, lo que lo convierte en el espacio idóneo para representar y experimentar con las teorías postidentitarias y *Queer* que, gracias a la digitalización de la producción audiovisual y la llegada de Internet, aumentarán los artistas que encontrarán en las prácticas videográficas feministas y en las disidencias sexuales, un lugar desde el que situarse para la reflexión crítica y el debate. La experimentación con el cuerpo y con sus significantes se diversificará a partir del siglo XXI con la llegada de la Web 2.0, los dispositivos móviles y las redes sociales. La producción y la difusión artística retomarán el concepto de colectividad y de la autogestión, posibilitándonos disponer de un gran número de obras y de piezas videográficas que abordan cuestiones como la identidad y el deseo, con configuraciones plurales y que fluctúan entre distintas teorías y disciplinas.

6. CORPORALIDADES DEL VIDEOARTE QUEER EN ESPAÑA

Dentro de la producción videográfica española, encontramos multitud de lecturas o interpretaciones desde el discurso de la disidencia. Por ejemplo, surgidos desde la contracultura, encontramos los trabajos de *Video Nou*, que como expusimos en el apartado anterior, a través de los medios audiovisuales crearán dispositivos que faciliten la autonomía y la intervención social. En este contexto *underground*, la marginalidad de la tardo franquista Barcelona, responderá con una *Des-estética* o estética insurrecta, a los signos y símbolos de la masculinidad más naturalizada y esencialista de nuestra antología. Esta contra-estética la podemos ver en *Actuación d'Ocaña i Camilo* (1977), video en el que ambos artistas son grabados realizando una serie de actos que mezclan lo cotidiano y lo obsceno, como Camilo travestido afeitándose, y Ocaña interpretando una copla con sus genitales descubiertos que se va adentrando en una jauría de cuerpos. Es a través de la parodia y la teatralidad como sus protagonistas rompe con la represión y la dominación del miedo. Los límites de la ficción y la realidad se diluyen en lo que pudiéramos entender como un documental escenificado.

En esta misma línea trabaja María Caña, quien en sus obras reorganiza imágenes ya existentes para crear una nueva narrativa, un nuevo mensaje, subvirtiendo los códigos del imaginario colectivo con una simbología propia y libre. Ejemplo de ello sería *La cosa nuestra* (2006). Una compilación de diferentes piezas de video en la que el toro se convierte en protagonista, realizando un retrato crítico y cultural, usando el humor como vehículo lector en este *scratch*-documental de 5 capítulos, donde la artista propone una revisión de una parte de nuestro folklore, con la intención de recodificarlo, mostrándonos la parte más cómica de la realidad cultural española. Estrategias en las que las imágenes en movimiento, así como los testimonios sonoros que las acompañen, hacen que los mecanismos narrativos transfieran con facilidad las producciones performativas de las identidades al espectador. Haciendo uso de esta cualidad, indudablemente la cámara puede documentar la capacidad del individuo de construir su propia identidad, autogenerando su propia definición, como en *El camino de Moisés* (2004), un trabajo de Cecilia Barriga acerca del transgénero como una condición en constante cambio, ya que el género en sí, es un constructo social y cultural, una expresión performativa. Moisés queda en su transformación como en una indefinición, él mismo se define en su situación como: «un terrorista del género, una mutación intencionada y necesaria, un sexo intermedio que construyo cada día».

Como vemos, el medio audiovisual nos ofrece múltiples posibilidades de hibridación y mutabilidad para experimentar con la construcción de nuestra identidad o incluso la propia definición de “ser humano”. Nos acercan a figuras futuristas como es el ser digital, o el *Cyborg*. Como podemos leer en el manifiesto de Donna Haraway (1991): “En la ciencia ficción feminista, los monstruos *cyborg* definen posibilidades políticas y límites bastante diferentes de los propuestos por la ficción mundana del Hombre y de la Mujer”. Inspirándose en sus teorías, el colectivo de artistas VNS Matrix, fundado en 1991, fue el primer grupo que utilizó el término ciberfeminismo, y con una trayectoria de seis años a través de Internet. Se definen como el virus del nuevo desorden mundial, y es precisamente esa estrategia de contagio de la que se apropia el sujeto político en la red. Nos hablan de identidades Post-Humanas como rechazo a los límites rígidos entre tecnología y cuerpo, donde es factible dejar de ser hombres o mujeres o incluso ser virtuales y no tener cuerpo. Tomando estos preceptos encontramos la obra *Cyborgs, Hombres y Drag Queens* (1997), donde Maite Cajaraville nos muestra una performance que a través del disfraz ironiza con los roles de género, bajo una estética *ciberpunk*. La autora se adelanta a una época de relaciones cibernautas, donde la vida digital trae un sinfín de identidades que acentúa la necesidad y el deseo del individuo a ser aceptado. El cuerpo deja de ser para convertirse en representación, es decir en un avatar que cree la imagen perfecta para ser integrada y aceptada.

La ordenación e integración de las personas en la sociedad, son cuestiones explorados con la propia relación del cuerpo en la escena. Con el video se crea un nuevo espacio para la práctica escénica, una dimensión espacial y temporal se expande o se retrae, nuestra visión fragmentada se reconcilia en mirada focalizada, dirigida con una clara intención lectiva. Un cuerpo escenificado que encontramos en los trabajos de Cabello/Carceller, como en el video *Bollo*, o en posteriores creaciones, por tomar de ejemplo algunas; *Instrucciones de Uso* (2004), *Lost in Transition* (2016) o *A/O; Céspedes Case* (2009-10). En todas ellas, la metáfora del lenguaje audiovisual se suma a los conceptos del lenguaje textual. Las autoras presentan cuerpos incatalogables en escenarios fragmentados, irreconocibles, mediados por el ojo de la cámara en un constringente encuadre, o también escenarios que indican un tránsito o un paso, como una escalera que se puede subir o bajar, pero que al igual que pasa con las fronteras no son para permanecer en ellos, podemos interpretar entonces, que los escenarios que acogen estos cuerpos, son lugares que no son, que están, son no-lugares.

El cuerpo y su relación con el entorno, con el lugar, es capaz de hacernos reflexionar en divisiones normalizadas que asientan las estructuras de poder y las jerarquías socioculturales. Muchos artistas muestran los cuerpos que no deben ser mostrados, que no deben estar en el acto público. El cuerpo en escena amplifica aún más nuestra inquietud cuando se presenta ausente, una escena sin cuerpo, como en la obra *Prostitución* (2010) de Miquel García. Fotogramas de espacios cotidianos se orientan a destierro cuando se acompañan de textos que nos facilitan datos personales de individuos de los que se ha prescindido en el momento de la grabación. El lugar cobra un sentimiento de extrañamiento que nos hace conscientes de ese vacío, es como si despertáramos de la protección del concepto, en definitiva, nos invade la desinformación. La ausencia de referencias humanas las personificamos con historias ambiguas y complejas que nos carga la mirada de intención. Como nos expone Antonio A. Caballero Gálvez:

La mirada no es un mecanismo neutral, sino que, al igual que los géneros, se articula a través de los discursos culturales dominantes (...). Ante la monopolización de imágenes normativas, la imagen en movimiento –video y cine– se presenta como una vía de escape a la iconosfera dominante y una herramienta de lucha sociopolítica, así como de producción de un nuevo imaginario colectivo. (Caballero, 2014: 100-102)

La posibilidad de crear nuevas corporalidades para un nuevo imaginario la podemos encontrar con el hashtag #transisbeautiful, en las redes sociales. Fotografías de la vida cotidiana y posados de personas trans. Las imágenes de estos cuerpos, suscitan la curiosidad, la extrañeza y la posibilidad de la diferencia ante el espectador. Se hacen reales y se exponen a críticas, se abren al debate, pero sobre todo existen, se hacen visibles como múltiples realidades. Con su pluralidad se liberan de castraciones identitarias, una imagen corporal y sexual alejada de identidades fijadas en el binarismo.

Esto nos abre el camino no solo al cotidiano expositivo, si no a un sinfín de acciones donde los cuerpos nos hablan, [...] la performatividad es una teoría de la capacidad de acción (o agencia) [...] (Butler, 2007: 29), a través de la exageración de los estereotipos de género se cuestionan la identidad como un proceso de construcción sociocultural en continuo tránsito, como se puede observar en la acción drag u otros fenómenos sociales, como el fenómeno Girly o Femme, donde el sujeto se enfrenta al canon femenino desde su hiperfeminidad, como podemos ver en la web de la artista Arvida Byström, o en cualquiera de sus redes sociales. Con una estética totalmente rosa, ñoña, plagada de dulces golosinas, selfies, marcas, móviles, pero distraídamamente va mostrando diferentes tipologías de cuerpos, de juegos sexuales o la relación de cada cuerpo con sus genitales u otros referentes de la feminidad como los senos o el cabello.

7. CONCLUSIONES.

Como vemos, la forma de responder desde la creación videográfica a los discursos contruidos e impuestos por la hegemonía, sitúan al cuerpo en el centro de las prácticas, tratando en primera persona los abusos perpetrados desde el biopoder y el patriarcado. Las piezas videoartísticas crean así un vínculo emocional con sus espectadores. Del mismo modo, podemos insistir en cómo la creación audiovisual y el cuerpo en escena poseen cualidades expresivas idóneas para la performatividad de los mecanismos psicológicos y sociales que construyen las identidades, así como facilitan la alteridad, generando y estructurando un pensamiento más panorámico y un posicionamiento más crítico acerca del control político y económico del cuerpo femenino y las alteridades sexuales.

El medio nos aporta la capacidad de generar territorios heterogéneos, más allá de los modelos hegemónicos y de asimilaciones de estructuras dialécticas impuestas desde el sexismo de la heteronormatividad y el coitocentrismo.

7.1. Las estrategias llevadas a cabo por los artistas desde las políticas *Queer*

Las podemos definir a partir de concepciones como la (re)materialización y a la (re)definición. La fusión de las cualidades y arquetipos que componen cuerpo y lenguaje. Estamos conformados por el lenguaje que estructura nuestras relaciones, cuerpos, representaciones y discursos. Parejo a nuestro lenguaje no neutro, nos topamos con una organización social no ecuánime. La producción institucional del infame se hace imprescindible para la existencia del justo, con la violencia del insulto, todo lo decente difiere de lo abyecto y viceversa. Así se hace necesaria la objeción del infame, el "*Queer*", que, delegado por el insulto lo asimila y lo corrompe, lo inutiliza, el insulto pierde todo el poder que le confería la institución, para otorgarle la fuerza política del disidente, para así redefinirse y crear su propia identidad. Como rescatamos del libro *Homografías* de Ricardo Llamas y Paco Vidarte: "La identidad es la única forma de resistencia colectiva y la única forma de poder establecer un frente común. (...) Disolver las categorías es reducir la homosexualidad de nuevo a la esfera de lo privado, íntimo y personal" (Llamas & Vidarte, 1999: 299).

7.2. La Digitalización del medio Audiovisual

Además de todo lo que hemos comentado que aporta el video en las artes que cuestionan la supremacía heterosexual del patriarcado, debemos reconocer que, gracias a la digitalización de las herramientas audiovisuales, nos hace mucho más viable en nuestra investigación, permitiéndonos una mayor accesibilidad a un gran número de piezas artísticas. Este hecho, igualmente, ha estimulado a los creadores hacia la experimentación. Una versatilidad del medio hasta los límites más insospechados, gracias al abaratamiento y la accesibilidad que ha supuesto la digitalización tanto en producción como en difusión de las creaciones audiovisuales. Esta mayor manipulación de la imagen y el sonido genera un nuevo imaginario capaz de cuestionar las dicotomías más arraigadas en nuestra cultura como puede ser nuestra corporeidad, nuestra humanidad o incluso la veracidad de lo real o lo natural. Deconstruye los modelos hegemónicos sin necesidad de reconstruir unas alternativas más fehacientes.

7.3. Creación Audiovisual bajo la perspectiva *Queer*

Conjugando estas características híbridas del lenguaje audiovisual con las políticas *Queer*, se consigue reflejar identidades que se mutan o se invierten, sexualidades que se desnaturalizan y se pervierten, mostrando a la sociedad una caricatura de sí misma para derogar barreras entre lo pudoroso y lo abyecto. Pero el recorrido realizado nos revela que la acción política necesita de tensiones sociales, y que si bien existen obras que intentan empatizar con el receptor otras se perciben como amenazas dispuestas a alborotar nuestra pasividad y seamos capaces de cuestionarnos a nosotros mismos. Por todo ello, esta visión *queer* nunca será un bloque, o describirá unos límites de la creación, sino que se debe tomar como una propuesta a la continua reflexión y a la autocrítica de las relaciones de poder que nos construyen.

BIBLIOGRAFÍA.

- Ameller, C. (1999): "Por una comunicación contextual. La experiencia de Video-Nou / Servei de Vídeo Comunitari." Banda Aparte, número 16.
- Barriga, C. (2004): "El camino de Moisés." Disponible en: <http://apologia.hamacaonline.net/db/?q=es/node/18660>. Consultado en 07/09/2018 a 12:10.
- Baigorri, L. (2010): "Vídeo: primera etapa. El vídeo en el contexto social y artístico de los años 60/70." Brumaria, Madrid.
- Butler, J. (2007): "El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad." Paidós, Barcelona.
- Caballero, A. (2013): "La representación de la(s) masculinidad(es) en el videoarte español [2000-2010]." Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Caballero, A. (2014): "Comunicación y subversión: estudios de género desde la cultura visual: aportes de la teoría queer y los estudios visuales." *Journal de Comunicación Social*, vol.2, Nº2, pp. 95 – 119.
- Córdoba, D; Sáez, J & Vidarte, F.J. (2005): "Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas." Egales, Madrid.
- Coll-Planas, G. (2012): "La carne y la metáfora, una reflexión sobre el cuerpo en la teoría queer." Egales, Madrid.
- De Lauretis, T. (1987): "La tecnología del género." *Macmillan Press*, 1987. Londres. Pp. 1-30.
- Estella, I. (2007): "Entrevista a Eugeni Bonet", *Desacuerdos*, Nº 4. Arteleku, Diputación Foral de Gipuzkoa, Museud'ArtContemporani de Barcelona y UNIA (arte y pensamiento). Pp. 203-217
- Fonseca, Quintero (2009): "La teoría queer: La de-construcción de las sexualidades periféricas." En: *Sociológica*, vol.24, Nº69. México. Pp. 43-60.
- Gibson, A. (2010): "Videoarte. Algunos apuntes". *EXIT Express*, n.º 52, pp. 18-31.
- Guasch, A. (2004): "Cultura visual vs historia del arte". En: *I Congreso Internacional de Estudios Visuales*. ARCO 04.
- Haraway, D. (1997): "A cyborg manifesto: Science, technology, and socialistfeminism in the late twentieth century". En: *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*. New York: Routledge, pp.149-181.
- Hooks, B. et. al. (2004): "Mujeres negras: dar forma a la teoría feminista". En: *Otras inapropiables: Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueños, Madrid.
- Llamas, R. & Vidarte, F.J. (1999): "Homografías". Espasa Calpe, Madrid.

- Medeak, et. al. (2009): Manifiesto para la insurrección transfeminista. Disponible en: <https://medeak.wordpress.com/2009/12/31/2010-revolucion-transfeminista/>. Consultado en 07/09/2018 a 22:36
- Miró, N, et. al. (2016): Apología/Antología. *Recorridos por el video en el contexto español [DVD]*. Cameo, España.
- Mirzoeff, N. (2003): "Una introducción a la cultura visual". Paidós, Barcelona.
- Mitchell, W. (2014): "¿Qué quieren realmente las imágenes?". COCOM, México.
- Navarrete, C; RUIDO, M. & VILA, F. (2005): "Trastornos para devenir: Entre artes políticas feministas y queer en el Estado Español". *Desacuerdos*, N°2. Arteleku, Diputación Foral de Gipuzkoa, Museud'ArtContemporani de Barcelona y UNIA (arte y pensamiento), pp. 158-187.
- Palacio, M. (2007): "Un acercamiento al vídeo de creación en España". *Desacuerdos*, N° 4. Arteleku, Diputación Foral de Gipuzkoa, Museud'ArtContemporani de Barcelona y UNIA (arte y pensamiento), pp. 164-173.
- Pérez, J.R. (1988): "El arte del video: Introducción a la historia del video experimental". Serbal S.A., Barcelona.
- Vara, C. (2014): "Los inicios del videoarte feminista en España: Antecedentes y estado de la cuestión". En el Libro de Actas del *II Congreso Internacional de Comunicación y Género*, pp. 266-281.
- Rosler, M. (1990): "Video: Shedding the utopian moment". En: *Illumination video. An essential guide to Video Art, Aperture Foundation*, pp. 31-32.

ⁱ LGBTIQ+: Comunidad Lésbica, Gay, Trans, Bisexual, Intersexual y *Queer*. Trans se utiliza en diferentes sentidos, alude a travestis, transgénero y transexuales. También es posible ver las siglas como LGBTITIAQ+.

ⁱⁱ (...) un redescubrimiento poslingüístico de la imagen como un complejo juego entre la visualidad, los aparatos, las instituciones, los discursos, los cuerpos y la figuralidad. Es el descubrimiento de que la actividad del espectador (la visión, la mirada, el vistazo, las prácticas de observación, vigilancia y placer visual) puede constituir un problema tan profundo como las varias formas de lectura (desciframiento, decodificación, interpretación, etc.) y que puede que no sea posible explicar la experiencia visual, o la <<alfabetización visual>>, basándose sólo en un modelo textual. (Mitchell, WJ Thomas. Teoría de la imagen. Vol. 5. Ediciones Akal, 2009.)

EL ARTE MUSICAL EN EL ESPACIO - ESPACIALIZADOR ACÚSTICO

Dr. César Pérez Córdova,
Alumno Francisco Patricio Martínez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
Facultad de Artes

Resumen

Un espacializador acústico es un sistema consistente en equipos de cómputo, sonoros e interconexiones físicas, que funciona bajo el control de un programa computacional que, al operar en conjunto, es capaz de crear a un escucha la sensación de que está recibiendo un sonido producido por una fuente ubicada en cualquier lugar del espacio y se desplaza en diversas trayectorias. El sistema motivo de este trabajo, está basado en un desarrollo teórico del autor. Aunque puede tener diversas aplicaciones en investigación médica, educación, entretenimiento, etc., la motivación principal de este trabajo es ponerlo a disposición de músicos contemporáneos que quieran experimentar las posibilidades del sonido espacial en sus composiciones y directores teatrales que lo utilicen como un recurso adicional.

I Introducción

La localización de las fuentes sonoras es uno de los problemas más antiguos de la humanidad. Los primeros hombres, habitantes de la tierra, debían estar atentos a los múltiples peligros que les acechaban y desarrollaron una habilidad, tal vez una de las primeras, para localizar el lugar de donde procedía cualquier ruido, pues podía implicar un peligro al tratarse de algún animal que estaba a punto de agredirlos, y a lo largo de miles de años se fue creando en ellos el concepto de localización psicológica: "Si no veo de donde procede el ruido tiene que ser de atrás", concepto que hemos heredado los humanos actuales; sin embargo, los perros y gatos tienen una mejor habilidad que el humano para la localización de una fuente sonora ya que pueden direccionar su pabellón auditivo para escuchar mejor el sonido proveniente de una región del espacio. Existen lechuzas que en absoluta oscuridad son capaces de identificar la posición de un ratón por el ruido que hace al caminar y realizar un vuelo rectilíneo para atraparlo. El arte sonoro se puede enriquecer de un espacializador, que genere sonidos musicales, efectos, voces; en cualquier posición del espacio circundante. Existen diversos desarrollos con distintas técnicas y objetivos; por citar sólo a dos de ellos: el IRCAM en el Centro Pompidou de París, y el Centro recreativo Disney en los Estados Unidos.

Justificación.

Aunque ya existen espacializadores acústicos en diversas partes, no hay manera de conocer las teorías utilizadas en ellos, que son guardadas celosamente por las empresas dueñas de la tecnología. Las alternativas que nos quedan son: convertirnos en dependientes tecnológicos y consumidores de productos, o desarrollar una tecnología propia que podamos utilizar sin ninguna limitación y a la cual le podamos hacer los cambios que se requieran.

Objetivo

El objetivo de este proyecto consiste en construir un espacializador acústico basado en un sistema de cómputo electrónico que conectado a un equipo de audio, logre reproducir el efecto tridimensional en un grado apreciable y cuyo costo esté al alcance de cualquier institución de enseñanza e investigación musical.

Campos de conocimiento de la investigación

Este trabajo incide en diversos campos del conocimiento entre los que están: la acústica física, la geometría analítica, la psicología (en especial la psicoacústica), la electrónica, la programación computacional; todos ellos con un enfoque de aplicación al arte sonoro.

Antecedentes

Primeras investigaciones de Fechner

A mediados del siglo XIX, el físico, filósofo y psicólogo alemán Gustav Theodor Fechner, (Begault, 1987) sentó las bases de la psicofísica y de la psicología experimental que permitieron investigaciones posteriores sobre psicoacústica y sobre los mecanismos humanos de localización;

Su obra más destacada: Elementos de psicofísica (1860), influyó grandemente en el estudio de la sensación y la percepción, no sólo por la teoría ahí expuesta, sino por el método experimental que reveló. Basándose en la “Ley de Weber” (Ernst Heinrich Weber) que estipula que las excitaciones son proporcionales a las sensaciones (conclusiones eminentemente empíricas), desarrolló la llamada Ley de Fechner, que establece la relación cuantitativa que hay entre las sensaciones psíquicas y los estímulos físicos que las originan, uno de los principios básicos de la percepción en la actualidad. Para demostrar la validez de su ley, desarrolló pruebas metodológicas con las que dio inicio la aplicación de técnicas de laboratorio para estudiar fenómenos psíquicos, denominada psicología experimental.

Teoría Duplex de Rayleigh (Begault, 1987)

Uno de los pioneros en investigación sobre recepción de sonido espacial fue John Strutt, mejor conocido como Lord Rayleigh quien hace aproximadamente 100 años desarrolló su teoría denominada Duplex; según la cual hay dos pistas principales para localizar la posición de una fuente sonora: La diferencia de tiempo interaural ITD (Interaural Time Difference) y la diferencia de intensidad interaural ILD (Interaural Level Difference), también llamada IID (Interaural Intensity Difference).

Lord Rayleigh tuvo una explicación simple para la ITD: El sonido viaja a una velocidad de 343 m/s aproximadamente. Para una onda sonora que choca con una cabeza esférica de 17 cm de diámetro, desde una dirección en línea recta a los dos oídos, aunque las ondas sonoras no cruzan a través de la cabeza, son difractadas alrededor y arriban a ambos oídos con una diferencia de tiempo de media milésima de segundo ($0.17/343 = 0.0005$ segundos) que el cerebro es capaz de distinguir. Hay también una diferencia entre las intensidades de la señal

entre los dos oídos: La ILD; pero ésta es altamente dependiente de la frecuencia; en frecuencias bajas difícilmente hay diferencia sensible entre la presión sonora en los dos oídos debido a que las ondas alcanzan a rodear a la cabeza, sin embargo en frecuencias altas, la longitud de onda es corta en relación con el diámetro de la cabeza y se provoca un efecto de sombra con diferencia entre 20 y 30 dB entre ambos oídos.

La teoría Duplex tiene los problemas siguientes:

- Falla en frecuencias superiores a 3 kHz.
- No explica la localización vertical.
- Falla en la discriminación entre el frente y la región posterior.

Para ir más allá de la Teoría Duplex es necesario considerar otros elementos físicos que participan en el fenómeno y conocer los mecanismos biológicos que usan, la gente y los animales para tal fin.

Investigaciones de Batteau sobre localización vertical (Batteau, 1967)

Aunque los humanos somos más aptos en la localización lateral, podemos con menor precisión reconocer la elevación y la distancia del objeto sonoro. Si consideramos un objeto sonoro que se encuentra sobre el plano vertical perpendicular al eje interaural en su punto medio, no hay diferencia entre el sonido que llega a los dos oídos. ¿Cómo es posible entonces que percibamos si el sonido proviene de arriba, abajo, adelante o atrás?

Hace cerca de 40 años, Batteau mostró que el oído externo aporta la información esencial para la localización vertical. Para ello colocó dos micrófonos normales en un cuarto y puso a un sujeto a escuchar la salida a través de audífonos en un cuarto adyacente. El escucha pudo seguir fácilmente la fuente sonora que Batteau movió alrededor en un plano horizontal; sin embargo cuando le pidió que dijera si la fuente estaba sobre su cabeza o atrás, las respuestas no fueron mejor que si las hubiera hecho al azar. Entonces, Batteau colocó los micrófonos dentro de unos oídos externos artificiales y la exactitud de las respuestas mejoró dramáticamente, en particular se redujeron grandemente las confusiones entre el frente y atrás, y arriba y abajo.

Batteau concluyó que el oído externo actúa como antena acústica. Los diferentes dobleces, cavidades y arrugas en nuestros oídos externos provén muy importantes reflexiones en altas frecuencias. En adición el torso provoca importantes difracciones que ayudan en el proceso de localización.

El efecto Clifton y la idea de amplitud y distancia (Clifton, 1987)

Creemos que cuando hay múltiples reflexiones de un sonido, nuestro sistema de audición usa la primera señal para su localización y suprime las reflexiones que siguen. En 1987, Clifton mostró que el proceso de supresión no es absoluto. Para tal fin colocó a un escucha dentro de una cámara anecoica e hizo sonar un clic a su derecha e inmediatamente otro a su izquierda; la persona identificó que se trataba de dos fuentes sonoras, pero cuando los sonidos continuaron repitiéndose de manera alternada comenzó a tener la sensación de que estaba dentro de una sala muy amplia, lo que indica que las primeras reflexiones son

tomadas por el cerebro como una información importante para identificar el ambiente que lo rodea y la distancia a que se encuentra la fuente sonora.

Bases físicas

De acuerdo con los investigadores Kistler y Wightman, el modelo de cabeza esférica de Rayleigh da una primera idea de cómo la difracción de una onda plana por la cabeza resulta en una variación de la presión sonora en los oídos que depende de la frecuencia, pero para tener una mejor aproximación al fenómeno necesitamos conocer el efecto de difracción por el torso y el oído externo. Estos efectos son capturados en la función de transferencia relativa a la cabeza, HRTF (head-related transfer function), que relaciona la presión del sonido en la fuente con la desarrollada en el tímpano del oído, la cual es dependiente de la frecuencia, azimut, elevación e intensidad y nos proporciona las pistas de la localización sonora. La complejidad de estos factores juntos, desalienta cualquier intento de encontrar una fórmula matemática.

Método

El autor de la ponencia corroboró físicamente qué elementos del sonido utiliza el humano para localizar la región del espacio de donde procede un sonido y cómo son procesados. Vino a la mente la similitud con la visión; con 2 ojos abiertos, una persona puede ver en tres dimensiones, y esta capacidad es fuertemente reducida cuando cierra un ojo; entonces el autor de la ponencia, partiendo de esta idea, hizo varias pruebas con diferentes alumnos suyos. Les pidió que cerraran los ojos para evitar que utilizaran la información visual e hizo algunos ruidos con diversos objetos en diferentes regiones a su alrededor, les solicitó que escucharan sin mover la cabeza; luego que taparan el oído izquierdo y escucharan con el derecho y lo contrario; después que movieran la cabeza escuchando con un oído y con los dos y que con las palmas de sus manos extendieran la superficie del pabellón del oído, o lo empujaran y cambiaran de posición como lo hacen los perros y gatos. Las mismas pruebas fueron realizadas a 10 jóvenes; los siguientes son algunos de los resultados obtenidos:

- Al obstruir un oído se reduce fuertemente la capacidad de localización.
- La capacidad de localización varía notablemente de una persona a otra, pero mucha de esta capacidad es gracias a que utilizan otras pistas principalmente psicológicas.
- Girar la cabeza hacia los lados y hacia arriba mientras el sonido continúa ayuda muchísimo a la localización
- La extensión artificial del pabellón del oído con la palma de la mano y la deformación forzada con los dedos crea una gran confusión.
- Pero ocurrió algo muy interesante, a alguien se le ocurrió invertir la concavidad poniendo las manos adelante de los oídos y volteando las palmas hacia atrás, y todos los sonidos que procedían del frente los escuchó como si procedieran de atrás.
- En condiciones naturales (dos oídos activos y los ojos cerrados), los errores de localización cambiaron al cambiar de habitación. Al repetir las mismas pruebas con

las mismas personas, en un ambiente abierto con poco ruido ambiental (un jardín exterior), la capacidad de localización mejoró, pero disminuyó la percepción de la distancia.

- Los sonidos graves (de baja frecuencia) y carentes de percusión son muy difíciles de localizar, en cambio sonidos tales como el tic tac de un reloj o el timbre de un teléfono son excelentes para este fin. La repetición continua se convierte en una reiteración de la información para el oído y para el cerebro.

Partiendo de las consideraciones y observaciones anteriores, principalmente de la similitud del sonido espacial (tridimensional) con el estereofónico (unidimensional) que proporciona un excelente realismo con la distribución variable del volumen entre 2 bocinas, se supuso que el sistema debería distribuir el volumen en un número de $2^3 = 8$ bocinas, colocadas de manera que crearan un espacio tridimensional para lograr el efecto deseado. La distribución del volumen debería ser, como en el caso del sonido estereofónico, inversamente proporcional a la distancia del punto sonoro virtual a cada una de las 8 bocinas. Partiendo de esta suposición realizó la parte central del modelo: la distribución del volumen, con una metodología original consistente en la proyección del punto sonoro virtual sobre uno de los planos, arista o vértice de la caja sonora, y distribuido entre 4, 2 o 1 punto sonoro real respectivamente.

Para crear la sensación de distancia, se alteró el volumen antes de distribuirlo de acuerdo a una función que relaciona dicho volumen con el inverso del cuadrado de la distancia.

Diseño conceptual

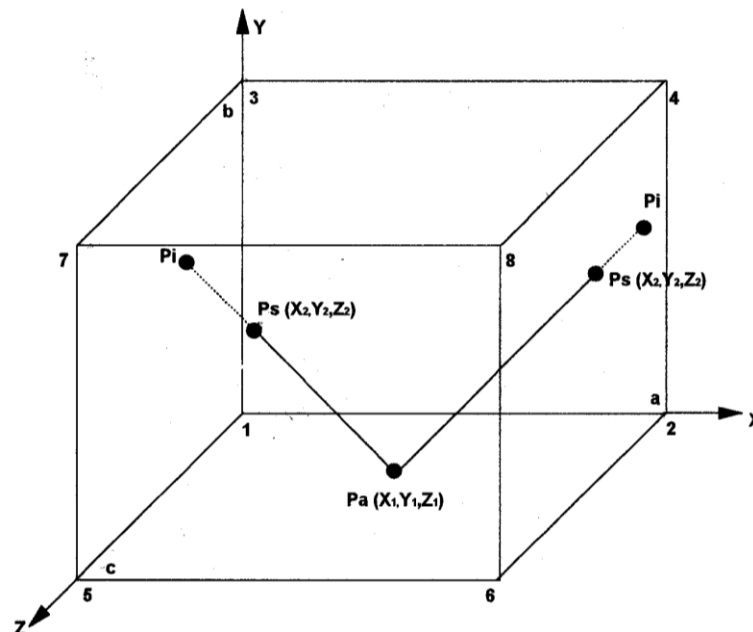


Figura 1. Elementos del diseño conceptual

El escucha que va a percibir el sonido con efecto espacial debe estar ubicado dentro de un prisma rectangular o caja sonora, preferentemente en la región central. La caja sonora está delimitada por la ubicación de 8 altavoces en los vértices del prisma.

Existen 3 puntos importantes en este modelo:

Punto de audición (**Pa**) Lugar donde se encuentra el escucha.

Punto sonoro virtual (**Ps**) Posición de la fuente sonora virtual.

Punto de intersección (**Pi**) Punto donde la recta imaginaria que parte de **Pa** hacia **Ps** cruza una cara, arista o vértice de la caja sonora.

La distancia entre **Ps** y **Pa** determina la intensidad general del sonido; y la posición de **Pi**, la distribución del sonido entre los altavoces.

El sonido real que genera la ilusión del punto sonoro virtual **Ps**, es emitido por las bocinas que corresponden al plano, arista o vértice donde se ubica el punto de intersección y el volumen total se distribuye entre éstas, en una relación inversamente proporcional a su distancia al punto de intersección. Al moverse el punto sonoro virtual se modifica la posición del punto de intersección y cambia la distribución del sonido entre los altavoces.

Si **Pi** se encuentra en una arista o vértice sólo sonarán 2 o 1 bocinas respectivamente, estos casos particulares están englobados en el modelo general y no requieren fórmulas particulares. Se omite el planteamiento matemático del espacializador propuesto. En su lugar se muestra de manera gráfica su funcionamiento. **La idea, el diseño, el fundamento teórico, la programación; y la instalación fueron desarrollados íntegramente por el autor.**

Resultados

Se muestra el funcionamiento del espacializador, con una secuencia de imágenes que corresponden a momentos sucesivos del recorrido de un punto sonoro sobre una trayectoria; rectilínea, para facilitar la observación, que parte del punto de coordenadas (0.3, 0.5, 3.5) y termina en el punto de coordenadas (3, 2.4, 0) con una duración de 20 segundos subdivididos en 60 pasos. Las coordenadas del punto de intersección se muestran en la parte superior izquierda. El volumen de cada bocina se representa por el nivel de iluminación del rectángulo adjunto. La caja sonora tiene dimensiones de 4 x 4 x 4.

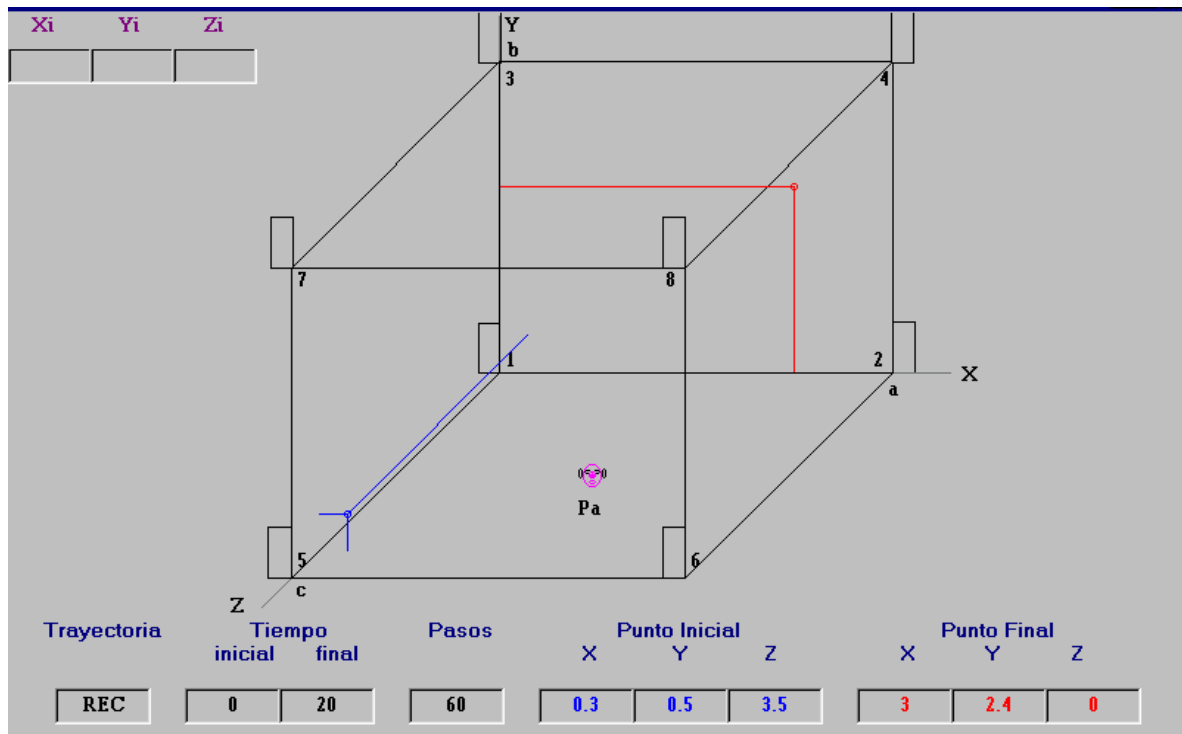


Figura 2. Puntos extremos de la trayectoria. En azul, el punto inicial; en rojo el punto final.

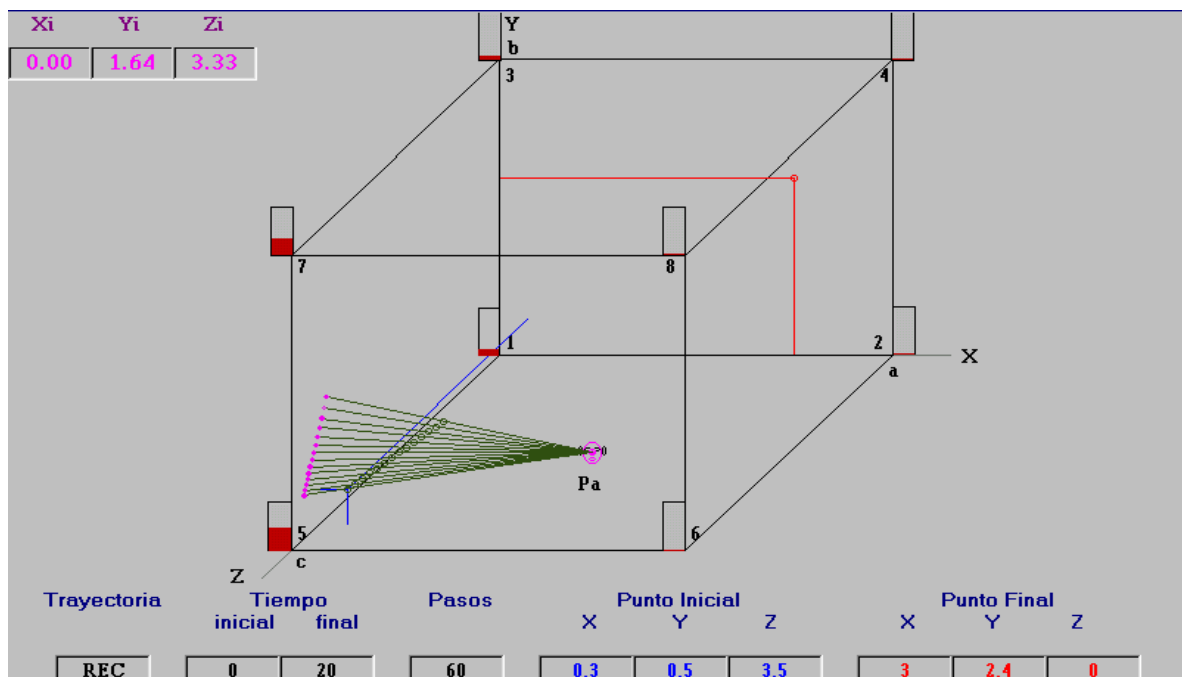


Figura 3. El punto sonoro ha recorrido 14 pasos, el P_i actual está sobre el plano YZ, ($X_i = 0$) cuyos vértices son 1, 3, 5 y 7; como P_i está más cerca de 5, 7 que de 1, 3 los primeros tienen mayor intensidad sonora.

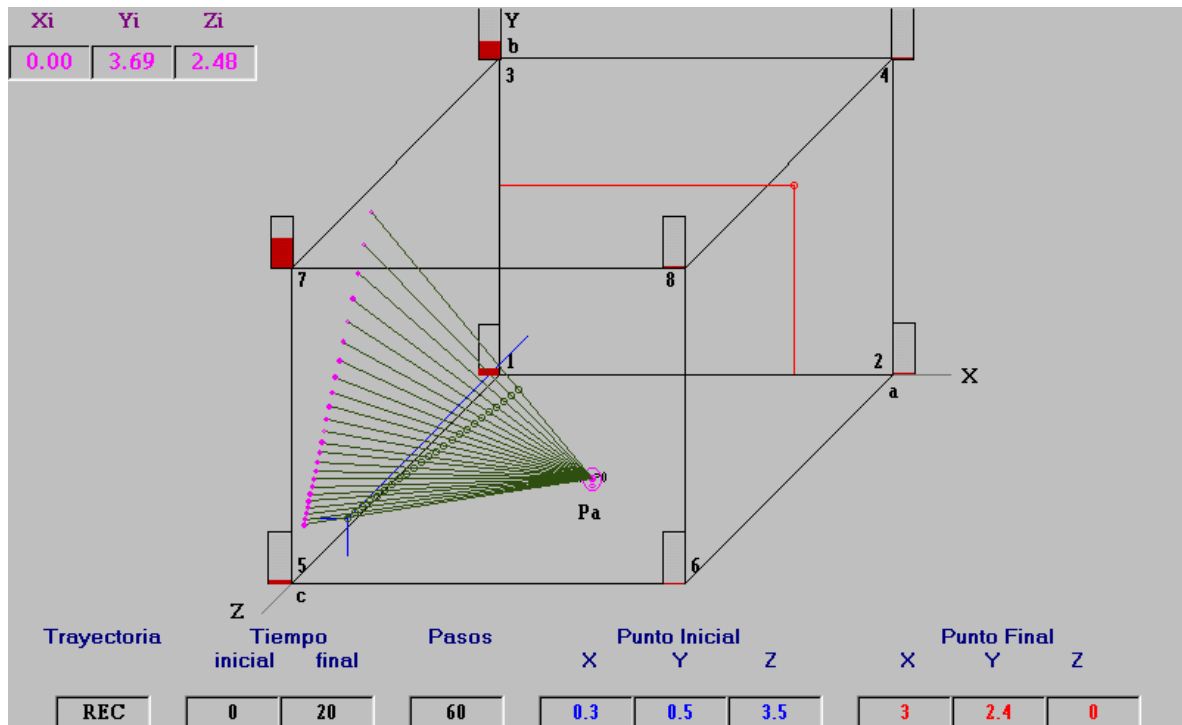


Figura 4. El Pi actual aún está en el plano YZ pero se aproxima al techo (plano XZb).

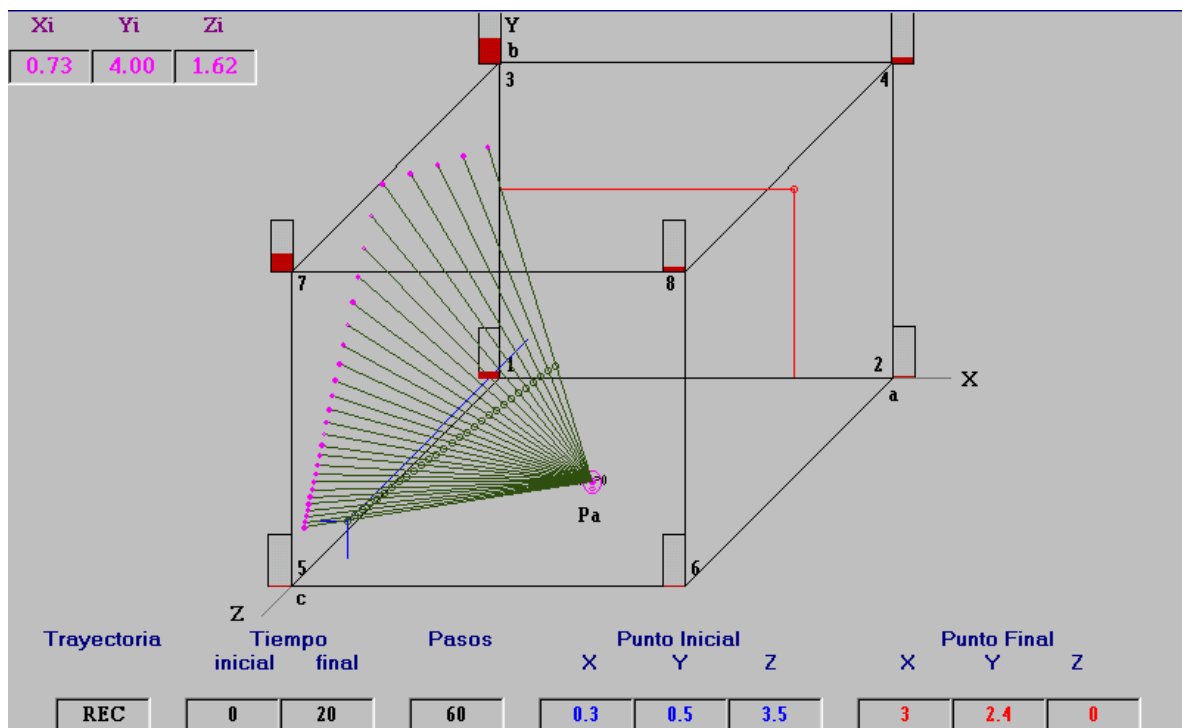


Figura 5. El Pi actual ya está en el plano XZb ($Y_i = 4$), las bocinas activas son ahora 3, 4, 7 y 8, predominan 3 y 7 por su proximidad al punto de intersección.

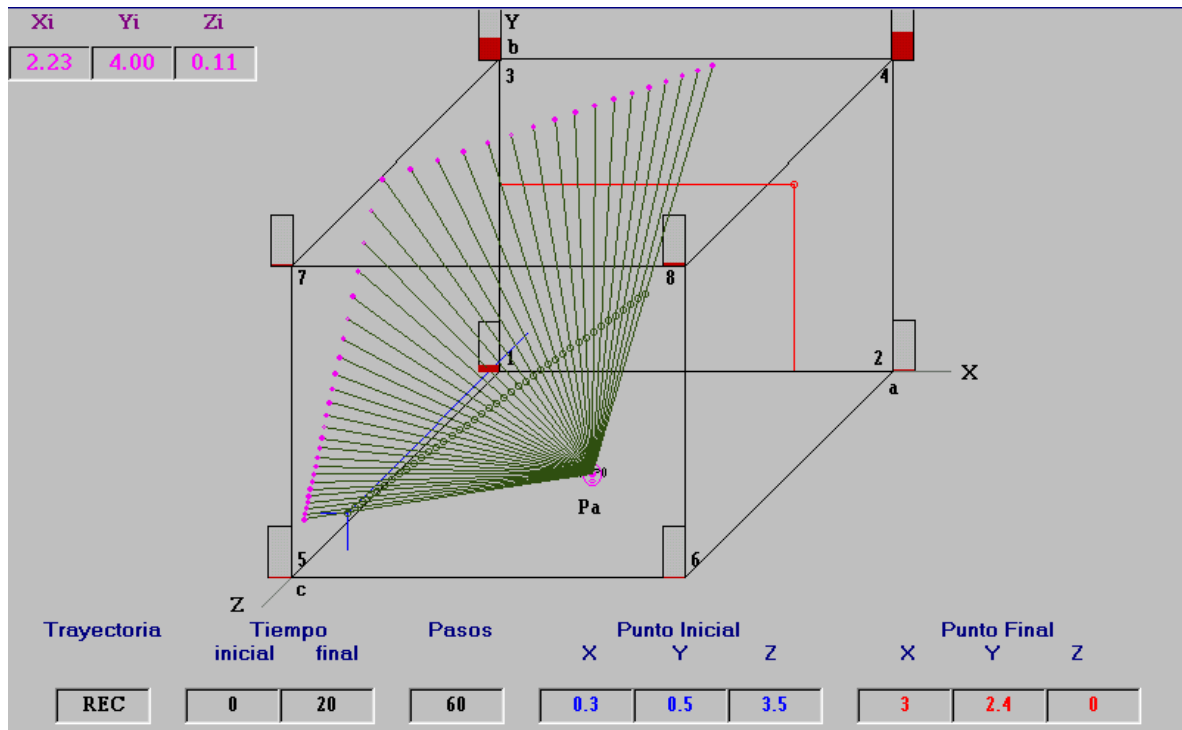


Figura 6. Pi está cerca de cambiar a otro plano ($Z_i = 0.11$). El volumen está concentrado casi en su totalidad en las bocinas 3 y 4.

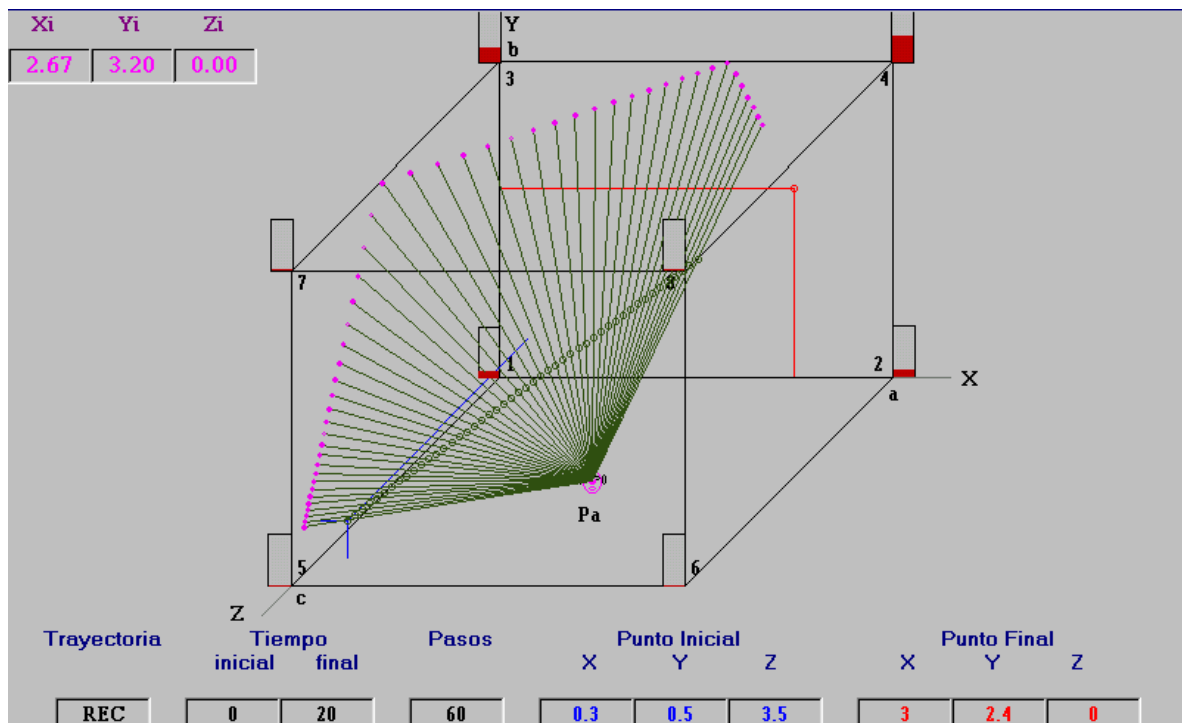


Figura 7. Pi actual se encuentra ahora en el plano XY ($Z_i = 0$). El punto sonoro se aproxima al final de su recorrido.

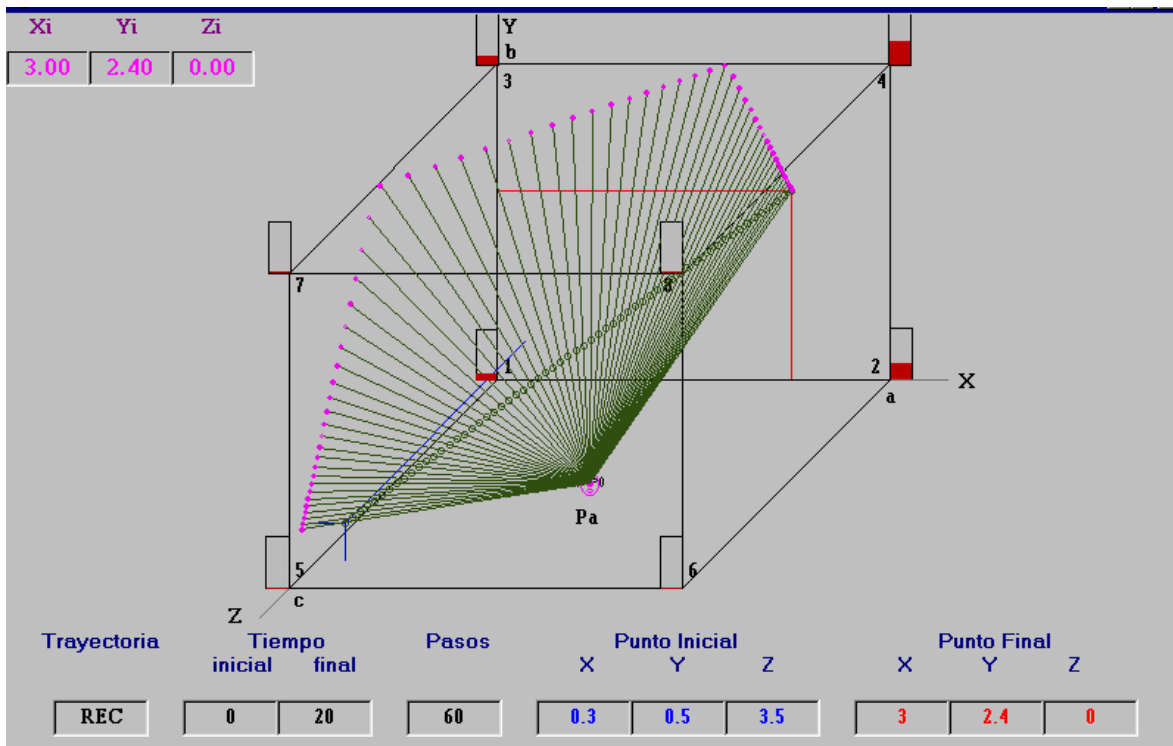


Figura 8. La trayectoria ha concluido, tanto P_s como P_i actuales coinciden con el punto final de la trayectoria.

Discusión de los resultados

Se presentan las conclusiones, en forma de discusión de resultados, a que se llegó después de haber realizado todos los pasos para la construcción del espacializador acústico y haber realizado varias pruebas que incluyeron la espacialización de una pieza musical así como el intercambio de conocimientos con músicos o simplemente de ideas con personas de formación y profesiones diversas:

El espacializador está funcionando con base en la teoría desarrollada a través de un sistema que procesa el sonido y lo transfiere a un equipo de audio. Aunque puede ser mejorado con un ecualizador, el sistema funciona y está disponible una demostración que incluye sonidos de la naturaleza y música especialmente compuesta para este fin por lo que se puede afirmar que se cumplieron las hipótesis iniciales.

Como resultado de este trabajo, se cuenta con una teoría original, su planteamiento matemático y programa computacional que pueden ser utilizados y modificados más adelante conforme el proyecto evolucione y surjan nuevos requerimientos o ideas de músicos que utilicen el sistema.

Bibliografía

Batteau, D. W. (1967) "The role of the pinna in human localization," .London, UK: *Proc. Royal Society London*, Vol. 168 (series B)

Begault, D. (1994) "3-D Sound for Virtual Reality and Multimedia" USA Editorial AP

Clifton, R. K. (1987) "Breakdown of echo suppression in the precedence effect". USA, *Acoust. Soc. Am.*, Vol. 82, pp. 1834-1835.

Duda, R. O. (1995) "Estimating azimuth and elevation from the interaural head related transfer function," in *Binaural and Spatial Hearing*, Hillsdale, USA: R. Gilkey and T. Anderson, Eds.

https://en.wikipedia.org/wiki/Gustav_Fechner (Recuperado 27/09/2018)

PROTOTIPO CÁPSULA 2.0. DIÁLOGO E INTERACTIVIDAD EN LA PRÁCTICA ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

Borja Jaume Pérez
Universidad Complutense de Madrid
borjaume@ucm.es

RESUMEN

Las pantallas (ordenadores, teléfonos móviles, tablets, cine, TV) forman parte de un ecosistema digital identitario a través del cual se ha ido produciendo una transición a la red. Internet se convierte en un nuevo emplazamiento arquetípico virtual/real, un espacio firmemente ligado al de los cuerpos tangibles y sus necesidades materiales, espacio de confluencia entre lo físico y lo virtual. Con internet estamos ante un espacio sin espacio, una dimensión donde no se diseñan paredes, puertas, ventanas y tejados sino donde se crean los espacios en los que vivirán las sociedades. Espacios no conformados por ladrillos sino por deseos, aspiraciones, ambiciones y en definitiva por las expresiones culturales de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: pantallas – ecosistema – internet – virtual – real – espacio – sociedad

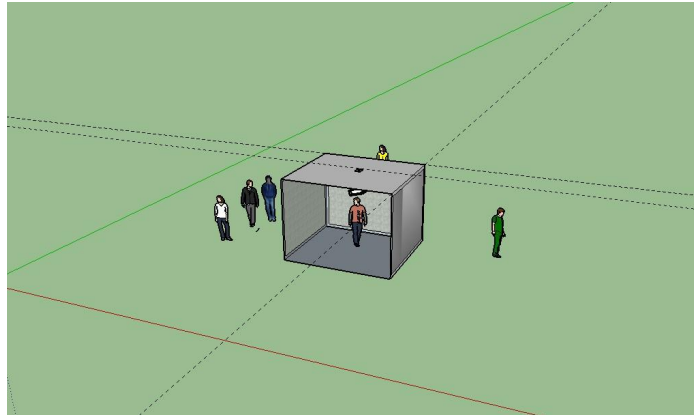
ABSTRACT

The screens (computers, mobile phones, tablets, movies, TV) are part of a digital identity ecosystem that has caused a transition to the network. Internet becomes a new virtual/real archetypal location, a space firmly linked to the tangible bodies and their material needs, space of confluence between the physical and the virtual. With the internet we are facing a space without space, a dimension where walls, doors, windows and roofs are not designed, but rather spaces are created in which societies will live. Spaces not conformed by bricks but by desires, aspirations, ambitions and ultimately by the cultural expressions of society.

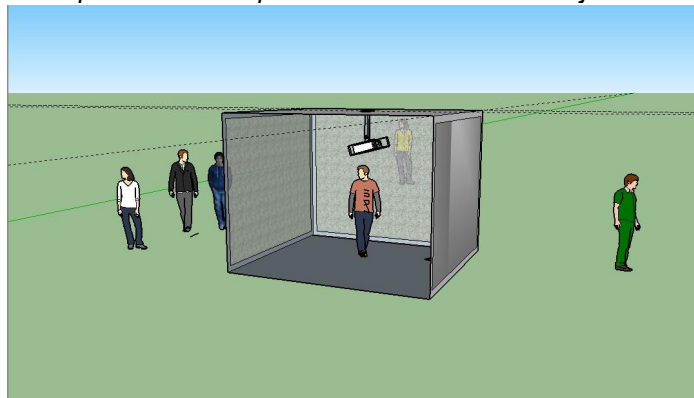
KEY WORDS: screens – ecosystem – internet – virtual – real – space – society

1 PROTOTIPO CÁPSULA 2.0

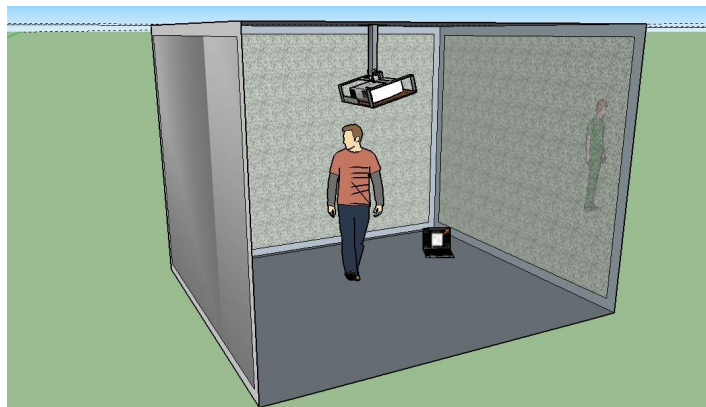
La *cápsula dos punto cero* es un espacio en forma de cubo pensado para situarse en la vía pública. En su interior habrá un panel donde se proyectará en tiempo real todo lo que ocurre fuera, gracias a una cámara de vídeo colocada en la parte externa de la cápsula. La proyección interior tendrá interferencias, errores y saltos de tiempo en la imagen de manera que impidan una observación objetiva y clara de lo que ocurre fuera. En el exterior, sin embargo, las paredes de la caja serán espejos, por lo que las personas que pasen alrededor del cubo no podrán ver a los de dentro, sólo a ellos mismos. El público del interior, por tanto, podrá observar sin preocuparse por ser visto.



1. Esquema de la Cápsula 2.0. Plano aéreo. Borja Jaume



2. Esquema de la Cápsula 2.0. Plano general. Borja Jaume



3. Esquema de la Cápsula 2.0. Plano detalle. Borja Jaume

2 DESARROLLO CONCEPTUAL

La *Cápsula 2.0* abunda en la idea de la paradoja de los oasis de tranquilidad de las redes sociales como símbolo de seguridad. Internet funciona como un emplazamiento arquetípico virtual/real, un espacio firmemente ligado al de los cuerpos tangibles y sus necesidades materiales. Allí donde las pantallas (ordenadores, teléfonos móviles, tablets, cine, TV) forman parte de un “oasis” de información de residuos identitarios a través del cual se produce la interacción humana. El mundo se convierte en un espacio interactivo de tendencia voyeur, que permite mirar y retratar el contraste existente entre la naturaleza dispar del exterior y un hábitat que en realidad es una cápsula, donde se opera bajo miradas hiperactivas y comportamientos reflejados. El espacio actúa por tanto como medio de comunicación posthumana, un filtro de interoperabilidad en red donde volver la mirada hacia uno mismo, consciente de la valoración de los demás. El lugar en el que ir constituyendo un nuevo hogar, donde vivirán las sociedades, no a través de paredes, puertas, ventanas o techos, sino a través de sus aspiraciones, deseos, ambiciones, experiencias y manifestaciones culturales.

El concepto del ser, tal y como se conocía hasta ahora ha cambiado, ya no sabe dónde colocarse ni cuál es su lugar en el espacio. Ya no es el centro sino que se encuentra desplazado, orbitando alrededor de un nuevo mundo que asoma ante él y que le advierte que ya no es la especie dominante alrededor de la cual ocurre todo lo demás. Hoy el ser humano es zarandeado por un torbellino de acontecimientos configurado por lo real y lo virtual, y es que el devenir poshumanista presenta un futuro en el que la especie no es un todo entre cuerpo y mente, sino que el cuerpo parece desprenderse ante la puesta en escena de múltiples identidades, la del mundo real, la virtual, el cuerpo, el intelecto, la tecnología wearable etc. Es el tiempo del genoma y la robótica, es la edad de la tecnociencia y el transhumanismo. En este periodo de identidades múltiples se originan una serie de interrogantes, conflictos y dilemas que si bien pueden entenderse en cierta medida como positivos, no es menos cierto que conllevan un halo de incertidumbre, un horizonte cargado de incógnitas, lleno de experiencias fugitivas, irreales y cambiantes. Un nuevo hábitat hiperconectado donde la identidad adquiere otras dimensiones. «Al trocarse el proceso de conocimiento del interlocutor, se facilita la posibilidad de diseñar, a plena conciencia, la imagen de sí mismo que el sujeto quiere proyectar. Las comunidades virtuales están diseñadas, precisamente, para permitir a sus usuarios la posibilidad de recrearse, re-diseñarse y convertirse en versiones»¹. Nuestra identidad se vuelve difusa, distraída y dinámica bajo los designios de la web 2.0, también llamada web social que basa su sistema de interrelaciones en recuentos y números vinculados a nuestro nuevo estatus en red.

3 DIÁLOGO E INTERACTIVIDAD

Esta pieza, por tanto, busca generar un diálogo con el espectador con la pretensión de profundizar en el marco conceptual sobre el que se apoya, teniendo en cuenta que, por el contexto en el que se enmarca, debe ser de naturaleza necesariamente inmersiva.

Tratando de analizar algunos aspectos que caracterizan la interacción del ser humano dentro del mundo físico/virtual, se busca indagar en los campos de la psicología o la sociología, como por ejemplo a través del libro titulado *Desarrollo afectivo y social*, donde se hace referencia a la influencia de las pantallas a través de la televisión en todo el ciclo vital, afirmando que «es la tercera fuente de influencia junto a la familia y la

¹ PÉREZ ÁLVAREZ, F. (2014). “Apología jurídica del comportamiento delictivo: La ley del menor y la sociedad del conocimiento”. En: F. PÉREZ ÁLVAREZ, L. DÍAZ CORTÉS (ed.). *Moderno discurso penal y nuevas tecnologías*. Ediciones Universidad de Salamanca. Pág. 158.

escuela en edades tempranas [...] de ella se derivan muchas respuestas empáticas y experiencias emocionales, más aún cuando entran en juego tanto factores personales como de otra índole, pudiéndose convertir algunos de los personajes en modelo de referencia, de imitación e identificación»². Con la llegada de los smartphones, tablets etc y, a través de nuestra implicación en las redes sociales, las pantallas han ocupado un espacio más amplio en nuestro entorno y el aumento de las prestaciones de estos dispositivos ha generado una mayor influencia; la mayor capacidad para almacenar datos, el acceso a internet, la pantalla táctil y la incorporación de las cámaras de vídeo y fotográficas, han convertido el teléfono móvil convencional en un ordenador inteligente de bolsillo. Hoy en día el smartphone está totalmente asentado en nuestra vida diaria, con un 88% de la población española haciendo uso de estos dispositivos (datos recogidos en el informe de consumo móvil realizado por la consultora Deloitte), y siendo el segundo país con mayor tasa de penetración de dispositivos inteligentes por detrás de Singapur (datos de diciembre de 2015). España es además el país europeo donde más se navega por internet a través del smartphone (93%) (Diciembre de 2016. Eurostat).

4 POSTCOMUNICACIÓN

El modo en el que el ser humano se comunica ha cambiado profundamente, de manera que ya no es necesaria la presencia física para estar o para ser. El uso de las imágenes se ha extendido tanto que éstas son utilizadas como medio para relacionarse, «El valor carismático (sic) de la imagen se ha perdido porque se ha secularizado. Las imágenes ya no tienen un mandato de memoria, sino de comunicación. Con la fotografía digital –la posfotografía– las fotos ya no sirven para recordar, sino para contar; no son un pasado que se guarda para el futuro, sino puro presente. Son como palabras en una conversación. Nos mandamos imágenes como nos mandamos mensajes»³. En la caja se producirá una postcomunicación, las paredes separarán el interior del exterior, definiendo así un estado virtual. El público, al acceder a la Cápsula 2.0, podrá observar un mundo reconstruido a partir de matrices numéricas y variaciones provocadas por la interpretación de las pantallas.

5 DESGLOSE DE TRABAJO

Tratando de atender de manera analítica y empírica la parte procesual, y poniendo especial interés en su evolución desde la propuesta conceptual hasta su materialización, se ha buscado, mediante un desglose del proceso de trabajo, analizar los materiales de código abierto utilizados y definir los elementos que puedan facilitar la confección del dispositivo artístico. Para ello se han situado de manera cronológica los esquemas, imágenes y materiales utilizados para su realización junto con algunos textos asociados a los mismos.

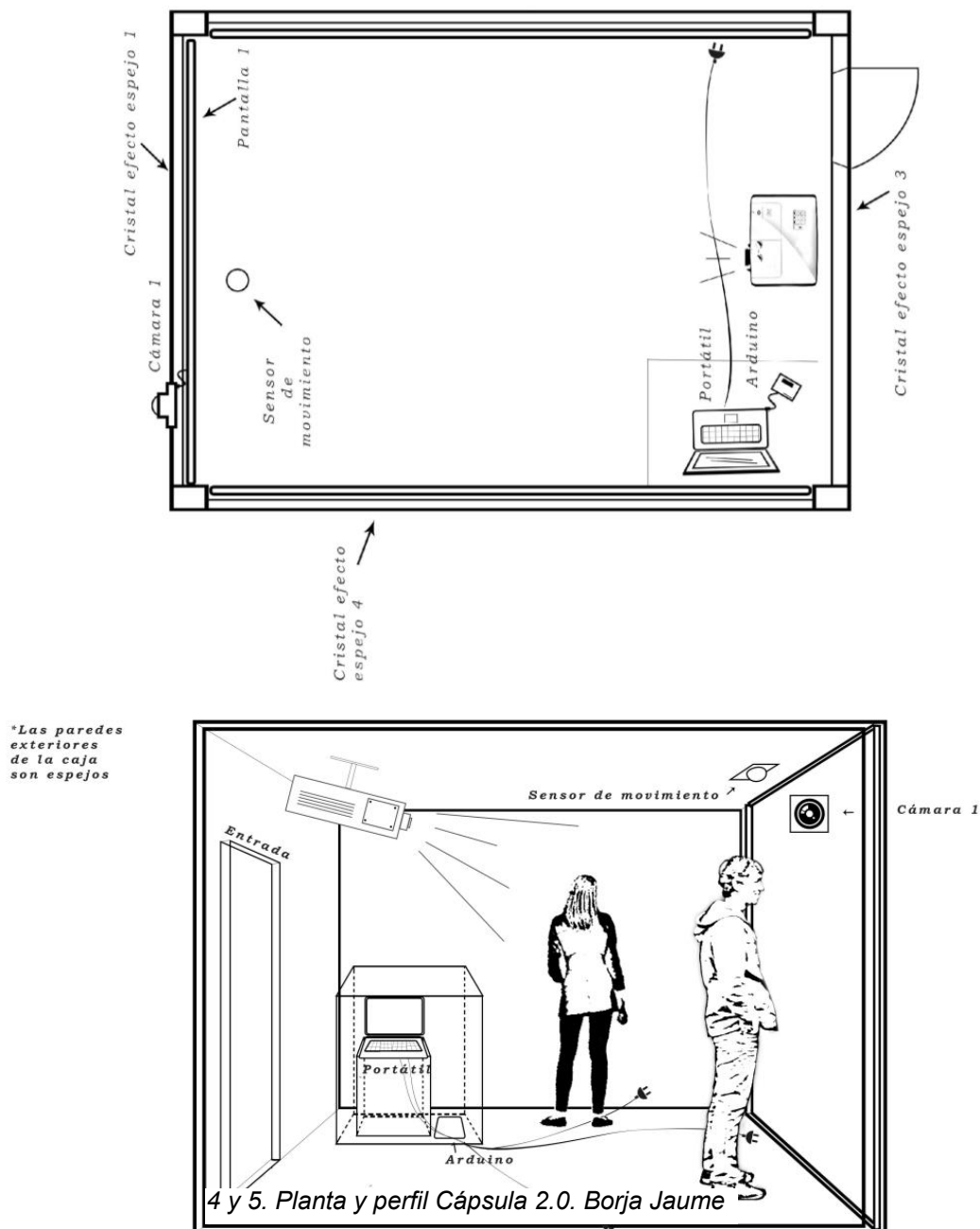
- Primeros esquemas:

Las pantallas se convierten en un medio experiencial que permite un nuevo ecosistema digital identitario, a través del cual se produce una transición a la red. Internet es un campo lleno de posibilidades, un espacio firmemente ligado al espacio de los cuerpos tangibles y de sus necesidades materiales, que permite un libre intercambio de información global a través de dispositivos electrónicos enlazados en red.

² LÓPEZ, L. (2014). "Capítulo 10". En: L. LÓPEZ. (ed.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Editorial ANAYA. Pág. 285.

³ Extracto de la entrevista a Joan Fontcuberta (2016). [En línea] Diario El País. [Fecha de consulta: 21/12/2016]. <http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/joan-fontcuberta/>.

En la medida en la que se abre un nuevo espacio habitable para el ser humano cabe preguntarse qué diferencias existen entre el espacio físico y el virtual. Con internet se ha encontrado un nuevo espacio que contradice las nociones de espacio que se tenían hasta ahora. Y así el ser humano se encuentra con el mundo virtual/real habitable y habitado en el que se relaciona, en el que esos anhelos, experiencias y deseos fluyen de manera natural, conectados a la realidad en la medida en que la humanidad vive e interacciona en ella. Aparece por tanto un nuevo emplazamiento arquetípico arraigado donde el ser humano transita buscando satisfacer sus necesidades e identificar las características del lugar por el que camina dentro de su nueva realidad.



Las imágenes proyectadas en el interior de la cápsula se verán borrosas, con interferencias, producto de una complejización del entorno. Para generar dicho efecto se recurrió a dos software de generación de

efectos digitales⁴, en una primera fase del proyecto se utilizó Isadora, un software de entorno de programación especialmente pensado para la manipulación de vídeo digital.

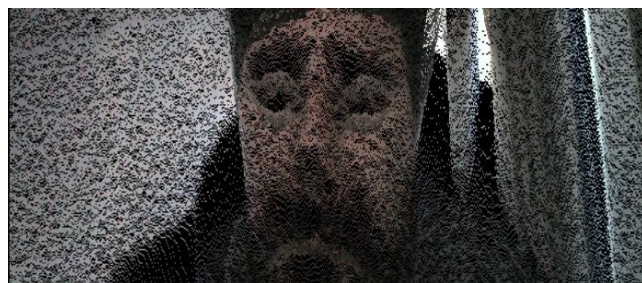
- Efectos generados en la imagen de vídeo. Primeras pruebas con Isadora (figura 6):



6. *Interferencias en la imagen. Visión desde el interior de la Cápsula 2.0. Software Isadora. Captura de vídeo. Borja Jaume*

El otro software utilizado para la generación de efectos, y a la postre el definitivo, fue Pure Data «(o simplemente 'Pd'), lenguaje de programación visual de código abierto creado por Miller Puckette para la generación de obras multimedia»⁵. El efecto generado resultaba más interesante pues no sólo desestructura la imagen, difuminando la identidad de los sujetos al otro lado de la pantalla, sino que permitía generar una imagen simplificada, buscando una respuesta perceptiva centrada más en el color y en la luz y no tanto en las formas, tal y como ha hecho el ser humano de manera automática por pura supervivencia, y que ha sido altamente utilizado en la sociedad de consumo para generar estímulos de atracción. «Estamos sufriendo un modelo de vida que es muy similar a la relación entre el depredador y la presa [...] ¿Qué pasa con la publicidad? La publicidad toma a las personas que van a ver y escuchar esta publicidad como blanco de una estrategia, cuyo fin trata de cambiar no solo nuestro comportamiento sino nuestra manera de percibir e idear el mundo. Eso es la sociedad de grandes depredadores»⁶.

- Efectos generados con Pure Data (figuras 7 y 8):



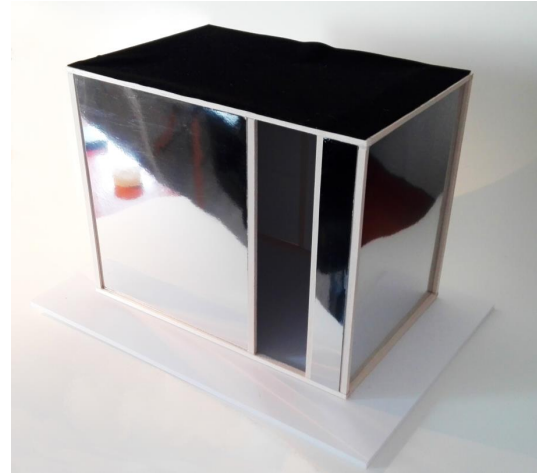
7 y 8. *Interferencias en la imagen. Visión desde el interior de la Cápsula 2.0. Software Pure Data. Captura de vídeo. Borja Jaume*

⁴ El proceso de trabajo con Isadora y Pure Data se desarrolla en el siguiente apartado

⁵ PUCKETTE, M. (1990). *Pure Data info* [En línea]. [Fecha de consulta: 22/04/2017]. <https://puredata.info/>

⁶ HOLMES, B. (2014, 3, 20). Recursos comunes: La cultura contra los grandes depredadores. Brian Holmes [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://vimeo.com/89600023>

El siguiente paso, dentro de este proceso de desarrollo, fue crear una maqueta de la pieza en una escala de 1:10, lo cual permitiría ver la Capsula 2.0 con otra perspectiva y ayudaría a acercarse más a la idea pensada para su materialización posterior.



9 y 10. Maqueta Capsula 2.0. Escala 1:10. Tamaño: 30cm de largo x 25cm de alto x 21cm de ancho.
Borja Jaume

6 ÉTICA DEL SOFTWARE. ACCESO Y ESTUDIO A LAS FUENTES DE CONOCIMIENTO DISPONIBLES LIBREMENTE EN LA RED. ARDUINO, ISADORA, PURE DATA

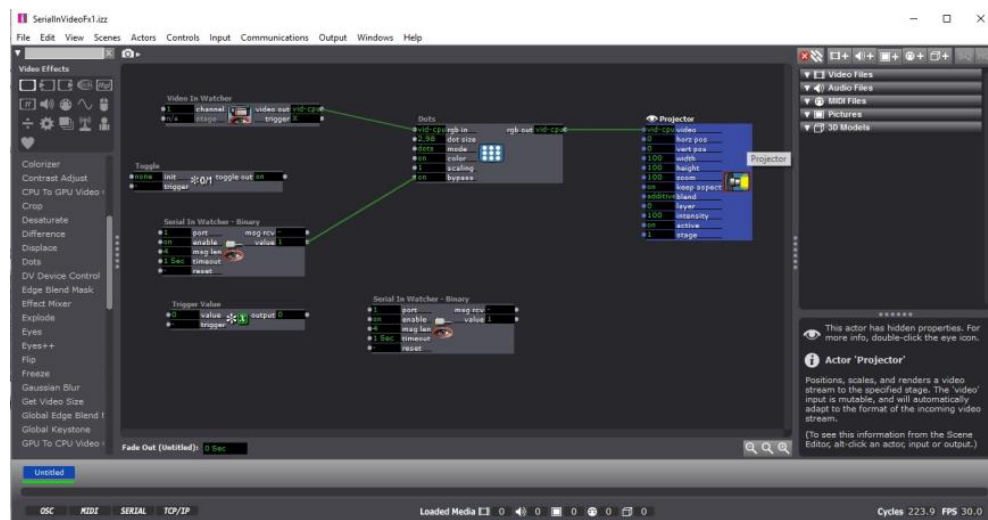
Los fallos, retardos y desenfoques que aparecerán en las pantallas se generarán gracias a un sensor de movimiento conectado a un programa para provocar dichos efectos. Las pruebas han sido realizadas, tal y como se expone en el apartado anterior, con dos software diferentes (Isadora y Pure Data) decantándose finalmente por el segundo, no sólo por lo expuesto en el apartado anterior, sino por su condición totalmente libre, cosa que no ocurre con Isadora. A través del acceso del público al habitáculo, el sensor unido a Arduino enviará el "error" a las pantallas. Se utilizarán también diferentes materiales electrónicos, como por ejemplo una placa prototipo Protoboard de 400 puntos y cables hembra/macho tipo Jumper, todos ellos necesarios para activar la pieza. Para poder analizar el correcto funcionamiento de estos dispositivos se ha realizado una prueba mediante la webcam del ordenador portátil. Para ello se han utilizado los siguientes materiales:



11 y 12. Placa Arduino y sensor de movimiento infrarrojo pasivo Pir



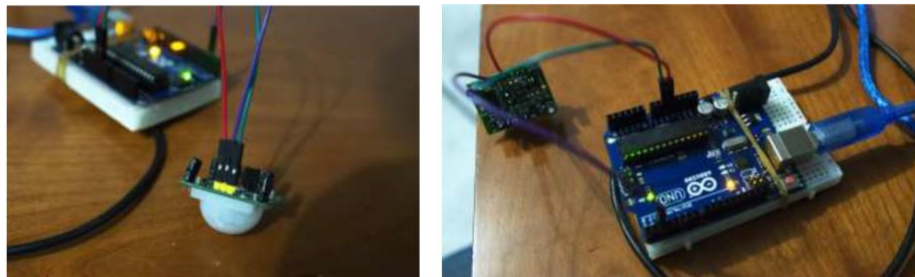
13 y 14. Cables Jumper y portátil



15. Interfaz programa Isadora

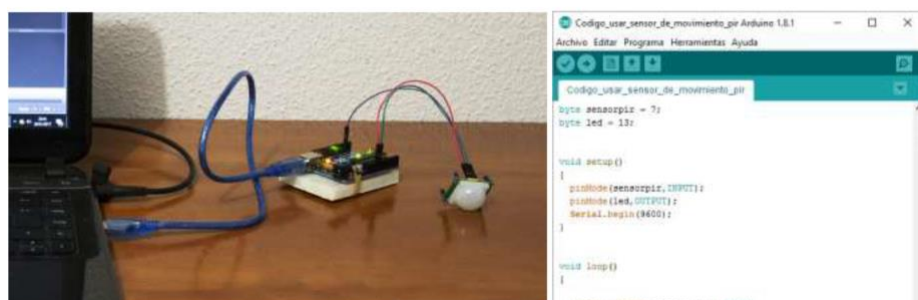
Para llevar a cabo la prueba lo primero que hay que hacer es conectar el sensor de movimiento a la placa Arduino mediante los cables Jumper. Una vez hecho esto se conecta Arduino a un puerto USB del ordenador y se accede al entorno de desarrollo de Arduino IDE. Una vez en él, se configura el proyecto mediante lenguaje de programación que es básicamente el mismo que el de Processing, fundamentado en Wiring. El siguiente paso es acceder al programa de creación de efectos Isadora y configurarlo para que reciba mensajes de Arduino, posteriormente se configuran las cajas de efectos y se conectan mediante nodos.

1. SE CONECTA EL SENSOR DE MOVIMIENTO A ARDUINO



16 y 17. Conexión del sensor de movimiento a placa Arduino

2. SE CONECTA ARDUINO AL ORDENADOR Y SE ACCEDE AL ARWARE ARDUINO IDE

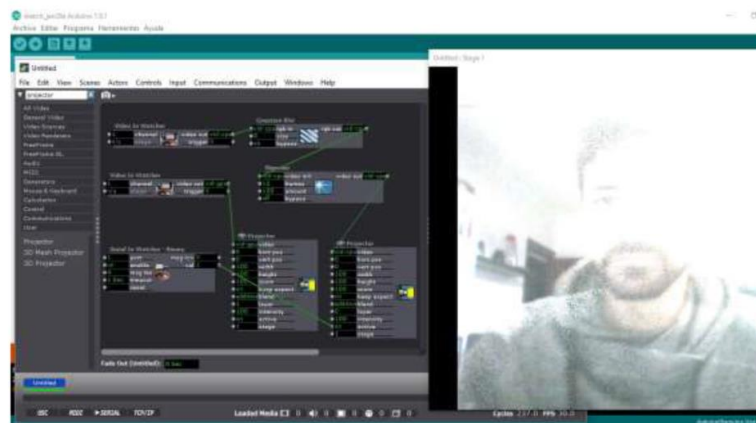


18 y 19. Conexión Arduino al ordenador e interfaz de Arduino

3. SE ACCEDI AL PROGRAMA ISADORA, SE CONFIGURA LA COMUNICACIÓN CON ARDUINO Y SE GENERAN LOS EFECTOS

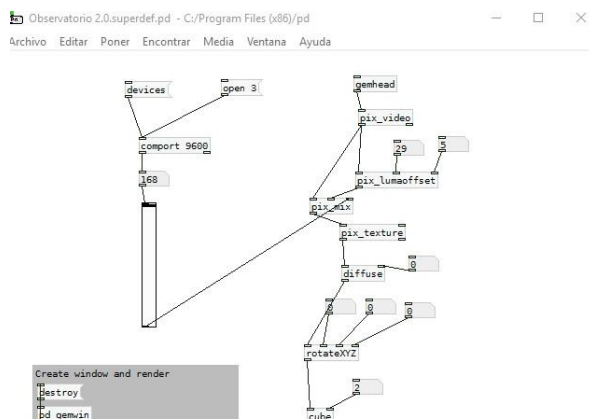


20. Detalle del proceso



21. Configuración programa Isadora

***Con Pure Data se sigue el mismo proceso, simplemente se prepara la configuración del programa para que el efecto reaccione ante el movimiento con la ayuda de Arduino y el sensor PIR.**



22. Configuración Pure Data para la Cápsula 2.0

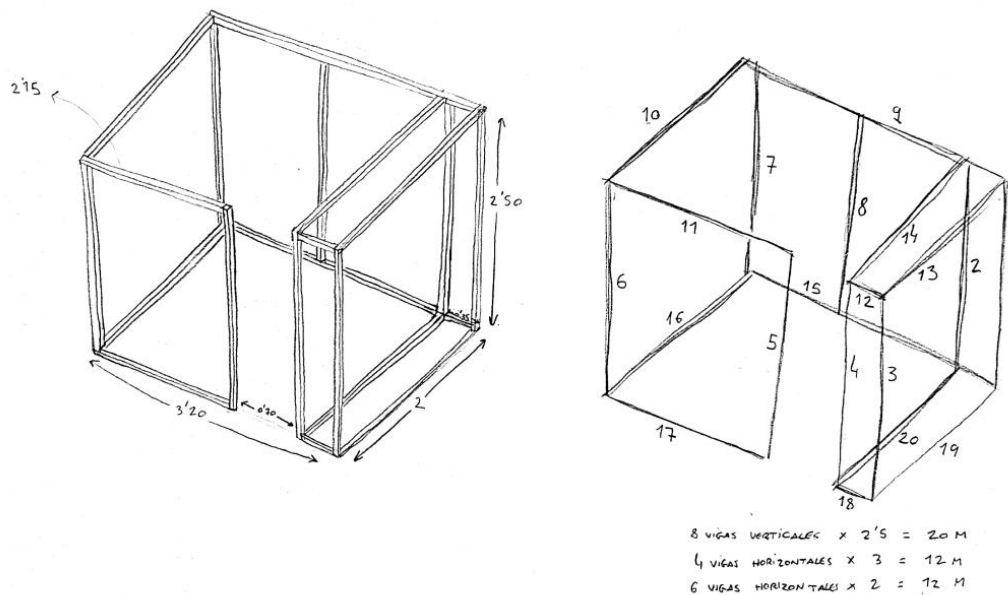
```
void setup() {
  Serial.begin(9600);
}

void loop() {
  int sensorValue = analogRead(A0);
  int serialValue = sensorValue / 4;
  Serial.write(serialValue);
}
```

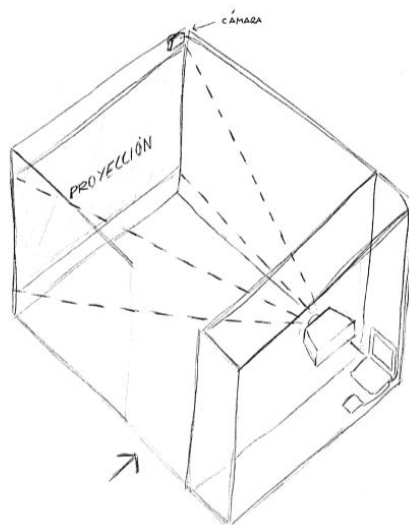
23. Sketch de Arduino para conectar con Pure Data

7 DETALLES TÉCNICOS DE LA CÁPSULA 2.0

La estructura de la Cápsula 2.0 estará construida mediante vigas de madera ensambladas. Las paredes del espacio estarán cubiertas con tablas de madera DM, dejando una entrada para el acceso al habitáculo. El techo estará cubierto con una tela negra lo suficientemente tupida para que no entre luz, así se evita poner otro tablero que actúe como techo, liberando a la estructura de peso. Los espejos serán láminas de vinilo espejado flexible pegadas a los tableros de DM. En el interior se creará una pared falsa para esconder el proyector y los cables de la instalación.



TAMANO OBSERVADO 3M CARGO X 2M HANCHO X 2'50M ALTO



24, 25 y 26. Estudio de la estructura de la Cápsula 2.0

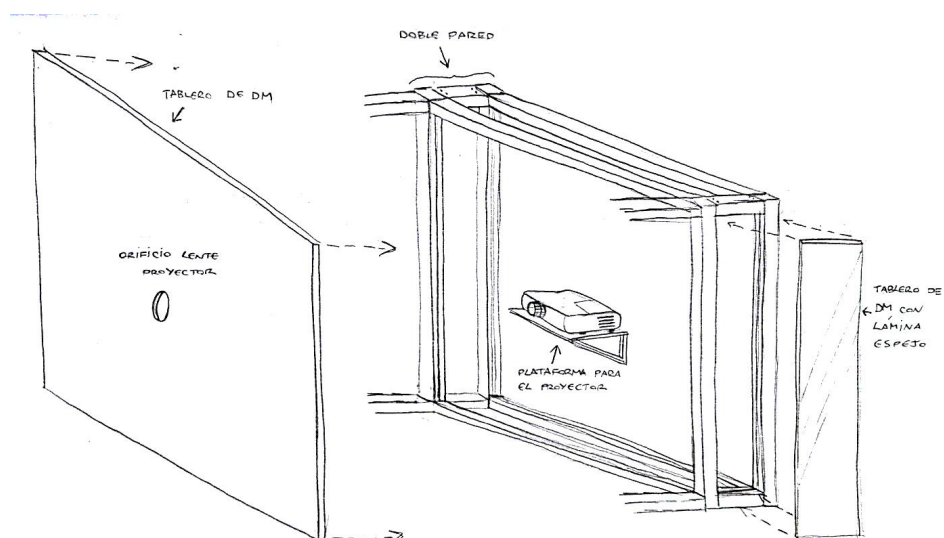
8 INSTALACIÓN Y MONTAJE

Para el montaje de la estructura se tomó la decisión de utilizar 44 metros de vigas de madera de 150mm de ancho x 100mm de grueso, unidas mediante tornillos de 120mm.

Para colocar los tableros de DM se recurrirá a la colocación de listones de sujeción de 30 x 30 mm en las caras interiores de las vigas (figura 27).



27. Detalle de la colocación de los tornillos y de los listones de sujeción en las vigas



28. Detalle de la doble pared y el tablero de DM con orificio para la lente del proyector

9 CONCLUSIÓN

A través de la realización del prototipo de pieza artística *Cápsula 2.0* se ha podido comprobar que la utilización de herramientas de software libre y código abierto han facilitado de manera rotunda la materialización de la parte conceptual de esta obra artística. Teniendo en cuenta que dicha pieza buscaba generar un diálogo con el espectador y por lo tanto debía ser de naturaleza necesariamente inmersiva, se trató de utilizar herramientas que no sólo fueran accesibles a nivel económico, sino también planteando la práctica artística contemporánea desde procesos desarrollados y distribuidos libremente, orientados, por un lado, a los beneficios prácticos de compartir el código, y por el otro, destacando las cualidades éticas y morales derivadas del uso totalmente accesible del software. Dispositivos a través de los cuales se pueda operar siguiendo unos parámetros enfocados más hacia el acceso y no tanto hacia el comercio donde se sitúan las grandes corporaciones movidas por la obligación de obtener beneficios económicos. De esta manera, y atendiendo a un modelo más comunitario, se pudo constatar que la aportación a nivel de conocimiento de diversas personas, tanto del ámbito de Bellas Artes como colaboradores ajenos a la facultad, unido a una mayor accesibilidad del propio software, llevó a poder seleccionar las herramientas más adecuadas para la generación de esta obra interactiva. En un primer momento se utilizó el programa *Isadora* para la generación de los efectos de vídeo, pero posteriormente se llegó a la conclusión de que *Pure Data* era más adecuada para los propósitos de la pieza, no sólo por los efectos generados, sino por su condición totalmente libre, cosa que no ocurre con *Isadora*.

Cabe destacar que el arte y las herramientas de software libre y código abierto llevan un camino paralelo y, lejos de tomar rumbos independientes el uno del otro, se entrelazan aún más en la difícil tarea de dialogar con el público sobre un mundo caracterizado por grandes progresos tecnológicos y científicos que evolucionan de manera exponencial.

BIBLIOGRAFÍA

PÉREZ ÁLVAREZ, F. (2014). "Apología jurídica del comportamiento delictivo: La ley del menor y la sociedad del conocimiento". En: F. PÉREZ ÁLVAREZ, L. DÍAZ CORTÉS (ed.). *Moderno discurso penal y nuevas tecnologías*. Ediciones Universidad de Salamanca.

LÓPEZ, L. (2014). "Capítulo 10". En: L. LÓPEZ. (ed.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Editorial ANAYA.

FONCUBERTA, J. (2016). Entrevista [En línea] Diario El País. [Fecha de consulta: 21/12/2016]. <http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/joan-fontcuberta/>.

PUCKETTE, M. (1990). *Pure Data info* [En línea]. [Fecha de consulta: 22/04/2017]. <https://puredata.info/>

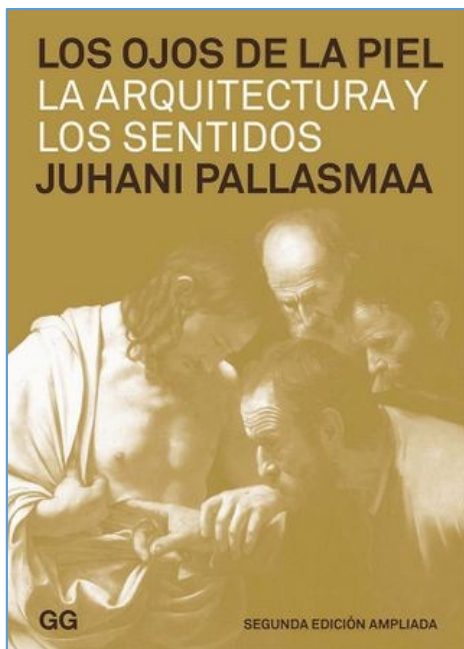
HOLMES, B. (2014, 3, 20). Recursos comunes: La cultura contra los grandes predadores. Brian Holmes [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://vimeo.com/89600023>

PERCEPCIÓN Y SENSIBILIDAD EN LA ARQUITECTURA

Un comentario sobre *Los ojos de la piel*, de Juhani Pallasmaa

José Luis Crespo Fajardo
Universidad de Cuenca (Ecuador)
Luisa Pillacela Chin
U.E. Rotary Club (Ecuador)

Juhani Pallasmaa, acreditado profesor de la Universidad Politécnica de Helsinki, a mediados de los años noventa del siglo pasado escribió un ensayo corto que conformaría, en esencia, este libro que venimos ahora a comentar, *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*, el cual vio la luz por vez primera en 1996. Ya desde las páginas introductorias de esta obra, dedicada a la fenomenología en la arquitectura, se advierte al lector que, a pesar de las referencias eruditas, se incluyen aquí muchas opiniones personales fundadas en experiencias propias.



La obra está dividida en dos partes. La primera nos ofrece múltiples informes que defienden una arquitectura sensorial, opuesta a la hegemonía de la vista. La segunda se dedica al estudio de la interacción de los sentidos con la arquitectura.

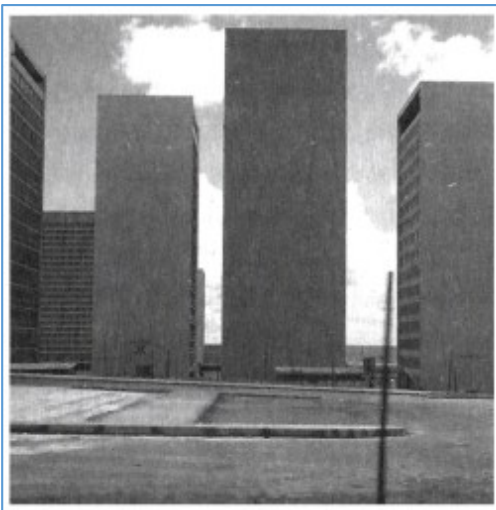
Así, observamos con claridad el absurdo del hecho de que nuestra época sea obstinadamente visual. El predominio del ojo conlleva la anulación de otros sentidos, y la consecuencia más palmaria quizá sea la evidente carencia de cualidades sensoriales en la arquitectura actual. El profesor finlandés nos enseña que las ciudades son un reflejo de nuestra conciencia. La arquitectura proyecta significados que dejan entrever las realidades y los sueños de la sociedad contemporánea, toda vez que fomenta una experiencia con nuestro ser espiritual, al igual que lo hace el arte.

De tal modo, sostiene que el enfoque del proyecto arquitectónico debe ser desarrollarse en base a las situaciones de la vida cotidiana, no a partir de impresiones visuales anticipadas. Es decir, la idea que debería dirigir al arquitecto es elaborar una obra óptima para ser habitada. Si es un hogar, entonces debería considerar que la experiencia hogareña está regida por acciones como cocinar, dormir, leer, almacenar, amar, socializar... Debe considerar las sensaciones y emociones que existen tras estos verbos. Si sólo piensa en cuestiones visuales nunca hará un entorno vivible.

Su crítica se adentra del mismo modo en las experiencias características de la cultura tecnológica, la cual tiende a separar, eliminar o ausentar los sentidos. La tecnología promueve experiencias de distanciamiento y soledad, y lo mismo sucede en la arquitectura, que hoy produce, en virtud de la tecnología, edificios y entornos avanzados tecnológicamente que, no obstante, fomentan el desarraigo y el aislamiento. Considera, asimismo, que el ordenador tiene un papel negativo en el proceso proyectual, ya que tiende a aplanar la imaginación y la capacidad multisensorial. Es obvio que la producción industrial de imágenes nos aleja de una posible identificación emocional, y en cuanto a la arquitectura, las imágenes superficiales, donde la materialidad está ausente, resultan ser de dificultosa empatía. En su lugar, Pallasmaa promueve un acercamiento entre el arquitecto y la obra, por ejemplo a través del dibujo o la creación de maquetas, que es un trabajo mucho más creativo y háptico con respecto a los materiales. En su opinión, la arquitectura habría de acercarse más a la expresión artística, y en este sentido llega a declarar:

“(…) la tarea del arte y de la arquitectura generalmente consiste en reconstruir la experiencia de un mundo indiferenciado del que no somos simples espectadores, sino al que pertenecemos inseparablemente” (Pallasmaa, 2006, p. 25)

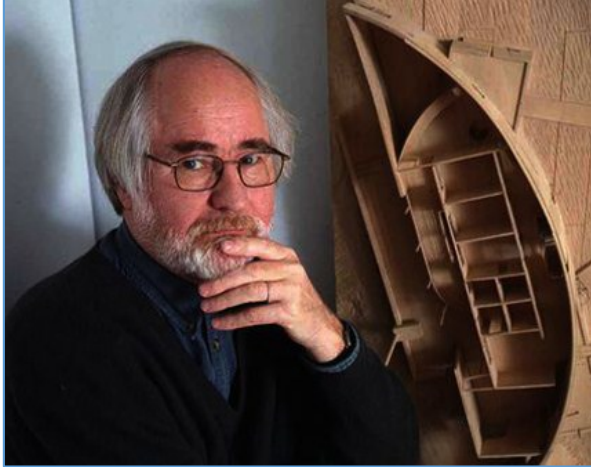
Lo que está claro es que los conocimientos que provienen de los sentidos deberían ser mejor valorados para la arquitectura. Seguir un código cultural oclocentrista produce un gran desequilibrio con el resto de los sentidos, que están minusvalorados. El sesgo ocular ha sido una constante en la teoría y la crítica arquitectónica desde los años 60 del siglo XX. Se examina sólo la superficie visual, propendiendo a aquellas experiencias visuales llamativas, cuando la percepción de la arquitectura requiere de más sentidos. De este modo se han adoptado estrategias de persuasión psicológica propias de la publicidad, carentes de sinceridad y profundidad. La falta de tactilidad, el desapego de las dimensiones de la arquitectura con respecto al cuerpo humano, la inmaterialidad y la irrealidad, son evidencias del distanciamiento entre los edificios y las personas que los habitan.



Pallasmaa aduce que muchas obras modernas, indudablemente parecen escenografías para el deleite de la vista, pero sin autenticidad efectiva. Son semejantes a fantasmagorías que carecen de aura y presencia. Un ejemplo cierto es el incremento en el uso del vidrio reflejante, que aumenta la idea de irrealidad y la transparencia alienante de los edificios. Nuestro cuerpo, que está en constante interacción con el espacio circundante, no encuentra en tales estructuras una relación mutua, un intercambio de información, una redefinición natural. La imagen fotográfica tomada por el propio Pallasmaa, en 1968, de la zona comercial de Brasilia, ilustra el efecto de la

privación sensorial en la ciudad moderna, lo cual es también una posible crítica a la arquitectura de Oscar Niemeyer (Fig. 2).

Llegados a un determinado punto, no queda dudas de que la arquitectura de hoy, para que sea conmovedora, debe ser multisensorial. Si deseamos que la ciudad nos fortalezca existencialmente, los edificios deberían reafirmar nuestro yo, y eso implica que aumente la experiencia sensorial.



La cultura actual nos hace desprendernos y distanciarnos, se opone a la interacción de nuestros sentidos con el mundo. Es por ello que Pallasmaa (Fig. 3) considera que es preciso direccionar la arquitectura al ámbito emocional a través del despertar de los sentidos. Así, la segunda parte del libro refiere metódicamente las relaciones de esta disciplina con el oído, el tacto, el olfato y el gusto.

Precisamente, al departir sobre el sentido del oído, denuncia que las ciudades han perdido su eco. Hay espacios abiertos y amplios, pero en ellos ya no repercute el sonido. Los interiores arquitectónicos de hoy absorben las resonancias, pero lo hacen como si se tratase de una especie de censura.

Al referirse al tacto, por otra parte, advierte que es un sentido que nunca se tiene en cuenta, y sin embargo es fundamental. A diferencia de la mirada, que nos trae ideas de distancia, el tacto alude a la cercanía y a la intimidad. Sugiere caricias. Se relaciona con vivencias emocionales intensas. Por consiguiente, promueve la creación de casas que sean como reductos donde poder agazaparnos, y en este sentido trae a colación a Bachelard, quien apuntaba que agazaparse es habitar intensamente, y que en nuestros sueños la casa siempre es como una gran cuna. (Pallasmaa, 2006, p. 59). Este vínculo con el tacto es de la misma manera expresado en frases de búsqueda fuerza poética:

“Nuestros ojos acarician superficies, contornos y bordes lejanos y la sensación táctil inconsciente determina lo agradable o desagradable de la experiencia” (Pallasmaa, 2006, p. 44).

“La buena arquitectura ofrece formas y superficies moldeadas para el tacto placentero del ojo” (Pallasmaa, 2006, p. 46).

Asimismo, resulta interesante la relación con el tacto que establece al considerar que un tirador de puerta es como el apretón de manos de un edificio, y que igualmente puede transmitir la impresión de ser cortés o huraño. Como ilustración de ejemplo muestra los tiradores de la puerta de entrada de una casa ejecutada por Alvar Aalto. Bajo estas líneas podemos apreciar diferentes modelos de tiradores en diferentes obras de este reconocido arquitecto (Fig. 4).



Distintos ejemplos de tiradores de puerta en obras de Alvar Aalto

Pero sin duda, una de las relaciones más curiosas y sorprendentes surge cuando Pallasmaa relata, a través de una anécdota personal, la correspondencia entre el sentido del gusto y la arquitectura:

“Hace muchos años, cuando visitaba la residencia D. L. James en Carmel, California, obra de Charles y Henry Greene, me vi obligado a arrodillarme y tocar con la lengua el umbral de mármol blanco de delicado brillo de la puerta principal. Los materiales sensuales y los detalles diestramente trabajados de la arquitectura de Carlo Scarpa, así como los colores sensuales de las casas de Luis Barragán, evocan a menudo experiencias orales. Las superficies deliciosamente coloreadas de *stucco lustro*, un color muy pulido, o las superficies de madera también se prestan al reconocimiento de la lengua.” (2006, p. 60)

Bibliografía

Aísa Fernández, I. (2012). Arquitectura y sensibilidad: Filosofía en la arquitectura de Juhani Pallasmaa. *Thémata: Revista de filosofía*, (45), 13-27.

Altés Arlandis, A. (2012). Juhani Pallasmaa: The thinking hand: Existential and embodied wisdom in architecture. *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, (6), 132-133

F. Lorenzo, M. (2013). Ciudad “háptica” versus Ciudad “para la vista” en Juhani Pallasmaa. *Eikasia: revista de filosofía*, (52), 69-84.

Martínez Díaz, J. E. (2017). Conversando con... Juhani Pallasmaa. *EGA: Revista de expresión gráfica arquitectónica*, 22 (30), 14-29.

Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. Barcelona, España: Gustavo Gili

Vallespín Muniesa, A. (2013), Juhani Pallasmaa. La mano que piensa. La sabiduría existencial en la arquitectura. *ZARCH: Journal of interdisciplinary studies in Architecture and Urbanism*, (2).

SIENTO LA MÚSICA: INVESTIGACIÓN A/R/TOGRÁFICA CON UNA COMUNIDAD SORDA.

Lorena Cueva Ramírez¹

Universidad de Jaén (España)

lorenacue14@gmail.com

Antonio Félix Vico Prieto²

Universidad de Jaén (España)

afvico@ujaen.es

Jesús Caballero Caballero³

Universidad de Jaén (España)

jartiscaballero@gmail.com

Resumen

En esta contribución quiero exponer la línea de investigación que estamos desarrollando en nuestro grupo de trabajo. Se trata de un proyecto con una metodología A/R/Tográfica, la cual estamos llevando a cabo de forma colaborativa con la comunidad de personas sordas de nuestra ciudad (Jaén, España).

Este proyecto tiene como objetivo la utilización de la expresión artística como medio de comunicación entre la comunidad sorda y el resto de la sociedad. Para ello integramos la práctica artística que como herramienta para plasmar la identidad de colectivo.

Aprovechando la gran capacidad visual, espacial y de expresión corporal que poseen las personas sordas, se han desarrollado una serie de actividades artísticas, una de ellas relacionada con el movimiento y la música que integra la lengua de signos como punto de partida y apoyo. Para, de esta forma, señalar la importancia de conseguir que la lengua de signos tenga un peso mayor en nuestra sociedad, así como lo tienen otras lenguas.

Por lo tanto, después de conocer la problemática diaria que tienen la mayoría de ellos/as debido a su dificultad de audición, pensamos que un proyecto de estas características podría ser beneficioso para dar visibilidad social desde otra perspectiva distinta a la que suelen utilizar, además de considerar que este proyecto puede ayudar a que la sociedad conozca realmente las características tan diversas de la gente que forma parte de esta comunidad, para así conseguir romper las barreras que crea el desconocimiento.

Palabras clave: A/R/Tografía, personas sordas, práctica artística, identidad, música.

¹ Graduada en Bellas Artes por la Universidad de Granada. Máster en Profesorado de Educación Secundaria por la Universidad de Jaén. En 2015 comienza el Doctorado en Patrimonio por la Universidad de Jaén, investigadora del Grupo HUM-862 del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén.

² Profesor de Música de la Universidad de Jaén. Licenciado en Musicología histórica por la Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC). En 2012 obtuvo su doctorado con la tesis, Análisis Experimental al estudio de la belleza, en la Universidad de Jaén.

³ Graduado en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla. Máster en Profesorado de Educación Secundaria por la Universidad de Sevilla. Máster de Investigación en Artes, Música y Educación Estética por la Universidad de Jaén. En 2017 comienza el Doctorado por la Universidad de Jaén, investigando desde su inicio en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica, y Corporal de la Universidad de Jaén.

Abstract

This paper aims to show a working group research based in the idea of A/r/tography . This research has been developed during the last years in a deaf people community of our city (Jaén, Spain).

The goal of this research: enhance communication between the deaf community and the rest of society using art as a methodology. Incorporating artistic practice as a tool to get the identity of this community, is a second goal of this research.

Taking advantage of the great control of visual, spatial and corporal sense that deaf people have, a series of artistic activities have been developed. One of them is related to movement and music that joins these ideas with sign language as a starting point. Moreover, this research tries to point out the importance of sign language in our society, as well as other languages.

Furthermore, knowing daily life problems this community have, this research shows the benefits of giving visibility to deaf people from a different perspective. In addition, we consider that this research can help society to really know the individualities of the people that belong to this community.

Key words: A/r/tography, Artistic research, Deaf people, Identity, Music.

1. LA EXPERIENCIA DE LA ESCUCHA

Para la percusionista Evelyn Glennie, no hay duda de que escuchar se debe una experiencia de todo el cuerpo, nada relacionado con el oído. La audición de Glennie comenzó a deteriorarse cuando tenía 8 años, y para la edad de 12 años, estaba profundamente sorda. A partir de ese momento, sus lecciones de música incluían tocar la pared de la sala para sentir las vibraciones mientras su profesora tocaba. Glennie afirma que la audición es básicamente una forma especial de contacto. Si el sonido es simplemente las vibraciones de aire que el oído capta y convierte en señales eléctricas (que luego son interpretadas por el cerebro). Ella afirma que el sentido del oído no es el único que puede hacer esto, el tacto puede hacer esto también (Glennie, 1993).

Si estás parado junto a una acera y pasa un coche, ¿Oyes o sientes la vibración? La respuesta es ambas, si eres una persona normal. Con una vibración de muy baja frecuencia (como el ruido del coche pasando a nuestro lado), el oído comienza a volverse ineficiente y el resto del cuerpo (el sentido del tacto) comienza a ser el sentido eficaz. Tendemos a hacer una distinción entre escuchar un sonido y sentir una vibración, pero, en realidad son la misma cosa (Wood, 2009).

Como música, esto ha llevado a Glennie a conectarse al instrumento (la percusión) con cada parte de su ser físico. Otros pueden escuchar solo con sus oídos, ella, sin más remedio, escuchar con los dedos, los brazos, o su rostro, los pómulos.

Su profesor de percusión, Ron Forbes, le enseñó la habilidad de poner las manos en la pared del aula mientras él tocaba notas en los timbales. Poco a poco logró distinguir el tono de las notas asociándolo a la parte del cuerpo que sentía el sonido antes de perder la audición (Glennie, 1993).

Para Glennie, además de la audición de sonidos y la sensación de vibraciones, hay otro elemento en la ecuación, la vista. También podemos ver los elementos moverse y vibrar. Si vemos un timbal vibrar o ver las hojas de un árbol moviéndose con el viento, inconscientemente el cerebro crea una imagen sonora correspondiente.

Una pregunta común que se le suele hacer a la percusionista es, ¿Cómo puedes ser músico cuando no puedes oír lo que estás haciendo? La respuesta es, por supuesto, que no podría ser músico si no fuera capaz de oír. Glennie afirma que algunos de los procesos de audición o la información original puede ser diferente, pero para escuchar el sonido, todo lo que hace es escuchar. Las respuestas, claro, se dirigen hacia la filosofía. Quién puede decir que cuando dos personas normalmente oyentes escuchan un sonido, ¿escuchan el mismo sonido? Glennie sugiere que todos escuchamos es diferente. Todo lo que podemos decir es que la imagen de sonido construida por su cerebro es la misma, por lo que, realmente, no hay diferencia (Glennie, 1993).

2. LA ACCIÓN DE SIGNAR COMO PRÁCTICA PERFORMATIVA.

Atendiendo a la contextualización anterior, ¿Cómo se podría conectar la comunicación entre las personas sordas, concretamente en la interpretación de la música, con las artes?

La respuesta es evidente si lo vinculamos a alguna de las posibilidades que las prácticas artísticas nos ofrecen: la acción a través del cuerpo o la performance encuentra conexiones directas con la acción de signar, o sentir la música, por parte de las personas sordas. Este punto intentará justificar esta definición apoyándose en los estudios realizados hasta el momento sobre la cuestión y la propia historia de esta práctica contemporánea.

La difícil relación de las personas sordas con el arte ha conllevado que entre el propio colectivo se tenga la errónea hipótesis de que la carencia de uno de sus sentidos los aleja de poder ser artistas y crear productos altamente creativos. Incluso sin ser conscientes de ello, personas sordas e intérpretes realizan una acción artística, teatral, escénica y performativa cada vez que sienten la música y la proyectan a través de su cuerpo.

La performance es una actividad esencialmente corporal, un ejercicio a través del cual el cuerpo siente y habla; y es aquí donde reside su esencia. Dentro de esa poética, la acción performativa es una práctica artística que utiliza recursos distintos a los de las artes

plásticas, puesto que es el cuerpo el vehículo de transmisión de la información, el que proyecta la emoción y el discurso y que por tanto cualquier persona es capaz de realizar.

Por otro lado, el contexto de la interpretación le da un carácter teatral que a su vez le otorga identidad y atmósfera a la acción, siendo este otro de los rasgos que definen a la Performance dentro del contexto de las artes.

Josette Féral sintetiza muy bien estas cuestiones en su investigación: “Por una poética de la performatividad: el teatro performativo” en la cual analiza cómo las artes actuales han experimentado una interesante revolución en la que artista “se ha convertido en creador o performer. La representación mimética ha sido desplazada por el acontecer de una acción escénica, el espectáculo gira en torno a la imagen y la acción (del cuerpo) apelando a la receptividad del espectador” (Féral, 2017, 25) en lo que estrictamente es un acto comunicativo, un lenguaje. Todas estas características es lo que podrían definir la acción de signar la música, además, en un “teatro performativo” (Féral, 2017, 25).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la acción de interpretar la música en la comunidad sorda como actividad performativa puede justificarse ateniéndose a que en el propio desarrollo de la acción “el cuerpo sería ese instrumento con el cual nos movemos (y comunicamos); el movimiento se relaciona con el lenguaje (...) en el momento que utilizamos nuestro cuerpo para crear” (Del Monte, 2016)

Otro de los aspectos fundamentales a tener en cuenta para definir la acción de signar como práctica artística es la relación entre artista (emisor, persona sorda y/o intérprete) con el espectador, aspecto esencial para el desarrollo de una actividad performativa, puesto que la realización del mismo es acontecimiento comunicativo y obra (Fischer & Roselt, 2008): “Los espectadores están comprendidos como coparticipantes, como cojugadores, los cuales crean en conjunto la puesta en escena a través de su participación; es decir, a través de su presencia física, de su percepción, recepción y reacción”. Esta característica, aplicable a la acción de la Performance y el Teatro Performativo se convierte en esencial para el desarrollo de la práctica dentro de la comunidad sorda, puesto que es un puro acto de comunicación en el cual el cuerpo y la proyección de música y emoción a través del mismo requieren de manera estricta un receptor, un diálogo entre emisor y receptor, entre artista y espectador.

Por último, es también muy interesante analizar el factor estético, aspecto que comparte también con el ya citado teatro performativo. En el sentido más estricto de la palabra lo estético es “todo lo relacionado con la contemplación hedonista de la belleza” (García, 2008 57). En la comunidad sorda, el acto de comunicación conlleva una gran carga estética y visual en el desarrollo de la propia acción de signar ya que en muchos casos la palabra es una traducción visual de aquello que se pretende definir. Por otro lado, el movimiento de las manos y la expresión facial también tienen una fuerte carga estética por el mismo motivo, transmitir cuestiones concretas a través de lo visual del cuerpo.

También es muy interesante en relación a la cuestión de la belleza, el factor que se cita en el anterior párrafo, la idea de la emoción, lo interno, pues según García Leal, la

determinación de algo como estético o bello “no la da el objeto, sino la relación de éste con un sentimiento subjetivo, el sentimiento de placer. Es bello lo que produce placer” (García, 2008, 58). La acción de signar ya no solo en su totalidad, sino centrándose en la interpretación de una pieza musical lleva consigo una fuerte carga de placeres y emociones que son los que se añaden a la acción, supliendo la ausencia de ese sentido, pero compensando y enriqueciéndose con todo lo que el cuerpo es capaz de expresar.

3. EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Cuando llegamos a conocer al colectivo, nuestro objetivo principal no era otro que el de conocer su realidad. Compartimos varias sesiones con ellos que no ayudaron a conocerlos a ellos, su realidad, sus necesidades y su historia de vida.

Después de varias tardes de compartir nos mostraron una serie de vídeos, estos vídeos mostraban a algunos de ellos signando canciones de actualidad. Nos comentaron que lo hacían para ayudar a entender al resto de sus compañeros de la asociación cuál era la letra y, por lo tanto el mensaje de las canciones que estaban de moda. Nos llamó bastante la atención la propuesta, así que les pedimos que nos mostraran más. Durante el visionado de algunos de esos vídeos nos contaban que a la mayoría de los socios de la comunidad les encantaba la música. Nos explicaron entonces, cómo percibían la misma y que al poder comprender la letra, una vez traducida a LSE, sentían y percibían el mensaje que las diferentes canciones mostraban.

Muchos de ellos, una vez que conocían la letra de las canciones, se atrevían a interpretarlas, dejándose llevar por la letra y las vibraciones que recibían. En muchos casos les ayudaba a contar al resto de sus compañeros cómo se sentían o qué les estaba pasando en ese momento.

Entendimos que la música para ellos, al igual que para muchas personas oyentes, era una herramienta de expresión y comunicación con los demás. La forma en la que siguen el ritmo con su cuerpo, en la que gesticulan, la intensidad con la que signan, no hace más que intensificar el mensaje que la canción ya cuenta por sí sola.

Por lo que, después de explicarle el concepto de performance y mostrarles algunos ejemplos, les explicamos por qué nosotros entendíamos su forma de interpretar la música como expresión artística. Ya que entendemos la LSE tal y como la describe Oliver Sacks:

La lengua de signos está llena de plasticidad y belleza y es capaz de crear la magia de la poesía y de envolver a las personas en un mundo onírico lleno de imágenes fantásticas. Sirve para confesarse, para la filosofía, para discutir o hacer el amor. Está llena de fuerza simbólica... El alma que se escapa por sus dedos, es para ellos la vida misma. (O. Sacks)

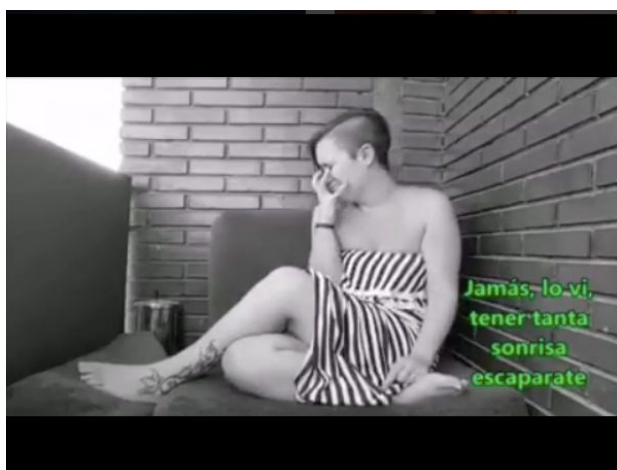
Les propusimos que seleccionaran canciones que a cada uno de ellos/as les permitiera mandar un mensaje al resto de la sociedad, hablando sobre su estado de ánimo, de su historia de vida, describir dificultades que sobrellevan y superan día a día o situaciones que les hacen felices.

Una vez realizada la selección nos mostraron el resultado a través de vídeos que grabó cada uno de ellos, las temáticas y mensajes de las canciones eran diversos y

variados, como el perfil de las personas que hemos encontrado en esta comunidad. A continuación mostramos fotogramas de vídeos recibidos:



Maroto, M. (2018) Fotograma extraído de vídeo.



Laura (2018) Fotograma extraído de vídeo.

En definitiva, esta propuesta es solo una de la varias que hemos y estamos realizando con este colectivo, un grupo de personas con mucho que contar a la sociedad que, a pesar de las barreras del lenguaje, saben cómo utilizar su principal medio de comunicación, su cuerpo, para poder mostrar lo que sienten.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Alabau, P. (9, octubre, 2000). A 'El Brujo' [Cartas al director]. El País. Recuperado el: https://elpais.com/diario/2000/10/09/cvalenciana/971119095_850215.html
- [2] Del Monte, F. (2016-2018). Tierra Adentro: Performance Art, Performatividad y nuevas teatralidades. México. DF. Secretaría de Cultura. Recuperado de: <https://www.tierraadentro.cultura.gob.mx/performance-art-performatividad-y-nuevas-teatralidades/>
- [3] Féral, J. (2017). Por una poética de la performatividad: el teatro performativo. *Investigación Teatral*, 7(10-11).
- [4] Fischer-Lichte, E. (2008). La atracción del instante: puesta en escena, performance, performativo y performatividad como conceptos de los estudios teatrales.
- [5] Glennie, E. (1993) Hearing eassy. Evelyn.co: UK
- [6] Leal, J. G. (2008). La reducción estética del arte. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*.
- [7] Wood, E. (2009). On Deafness and Musical Creativity: The Case of Ethel Smyth The Musical Quarterly Vol. 92, No. 1/2, pp. 33-69

PINTORES CANARIOS ACTUALES EN UNA ESTÉTICA DEL PAISAJE

PAISAJES NEORROMÁNTICOS Y VISIONES DEL PAISAJE EN LOS LÍMITES DE LA ABSTRACCIÓN

David Méndez Pérez¹
Las Palmas. Canarias

davmp3@hotmail.com / www.davidmendezperez.com

Resumen: Este artículo muestra diferentes casos de estudio ligados a una estética del paisaje presente en algunos pintores canarios, que en el nuevo milenio realizan novedosas aportaciones a este género desde lenguajes expresionistas. Sus puntos de vista, extraídos de diferentes entrevistas realizadas en sus propios talleres son cruciales. Lejos de anacronismos, su vínculo entre sentir romántico y visceralidad expresionista es una reacción ante esta era de vertiginosos y amenazantes avances tecnológicos, que da la espalda a la naturaleza. Continúa así una respuesta sensible a la realidad definida por la intuición, el erotismo, la elección de motivos naturales y la sensualidad de la propia pintura.

Abstract: This article treats about different cases of investigation that emphasizes in the aesthetic of the landscape, common in some current canarian painters. Their points of view, fundamental to understand, were extracted from different interviews that were made in their own workshops. Nowadays, they go on creating new art works in this genre, using expressionist manners. Faraway from anachronistic poses, their link between romantic feeling and expressionist viscosity is a reaction to this era of giddy technological advances, that gives back to nature. Therefore, a sensitive answer to the reality follows, and it is characterized by intuition, an erotic and full of sensuality art, and the choice of natural motifs.

Palabras clave: Pintores canarios contemporáneos - Expresionismo – romanticismo – motivos paisajísticos – reacción a la era tecnológica.

Key words: Contemporary canarian painters - Expressionism – romanticism – landscape motives – reaction to technological age.

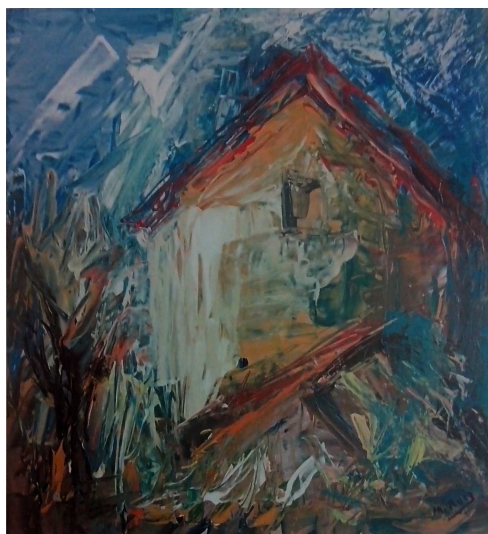
Desde la modernidad, el panorama artístico canario, y en concreto la disciplina de la pintura, ha estado frecuentada por temáticas y conceptos que giran en torno al género del paisaje. Muchos de los pintores que realizan aportaciones a este género, mantienen una peculiar visión de la naturaleza. A través de obras espaciales en alto grado de abstracción, aluden a espacios intensos y tan reales como imaginarios, que enfatizan la emoción y la profundidad de espíritu. Algunos críticos han señalado los motivos ligados a la arquitectura, al paisaje y sus elementos geológicos o geográficos –montaña, mar, bosque, flora, etc.-, entre los más habituales [ABAD, 2001, pp. 120-121]. La elección de algunos de estos motivos, así como su tratamiento plástico, son también una forma de agrupar las obras de estos pintores:

1. ARQUITECTURAS EN EL PAISAJE

Entre los expresionistas canarios que han recurrido a espacios definidos por una fusión de arquitectura y medio ambiente, hay que señalar el caso de Manuel Ruiz. En ocasiones ha utilizado la literatura -por ejemplo, citando obras de Gabriel García Márquez, entre otros escritores ilustres- para dar forma a estas visiones. Son imágenes basadas en novelas que han interesado al artista, pero los espacios han sido traducidos desde su imaginación, por lo que no existe naturalismo, sino una expresión libre.

¹ Doctor en Bellas Artes por la ULL, pintor y profesor en las Escuelas de Arte de Canarias.

Otro canario que presenta diversas alusiones a la arquitectura en el paisaje es Juan José Gil. Por ejemplo, recurriendo formal y conceptualmente al icono de la casa en una serie homónima, *La casa*. En otras series como *Fragmentos de la isla de San Borondón*, construcciones de un carácter más geométrico se insertan en espacios que aluden a la leyenda canaria de la isla fantasma.

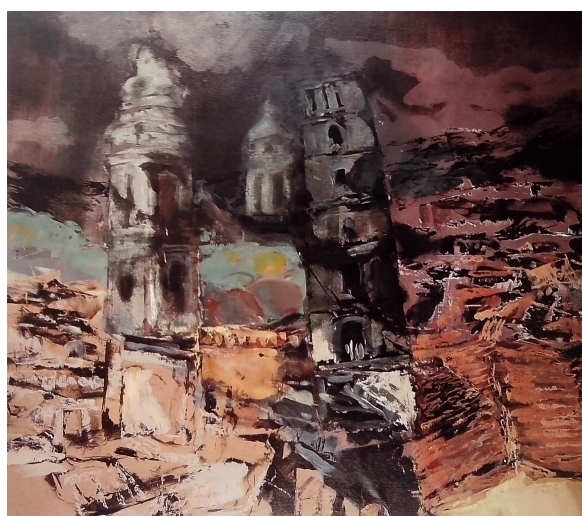


1. Manuel Ruiz. *La casa de Macondo (I)*, 1992



2. Juan José Gil. *La casa encantada*, 1985

Además, se pueden mencionar algunas obras que utilizan directamente el paisaje urbano como referente, en el que es indispensable el papel de la arquitectura. En este caso, hay que destacar de nuevo a Manuel Ruiz, pero también a Pedro González. En ambos encontramos obras de cierta iconicidad, pinturas que rememoran espacios concretos de ciudades canarias con las que los pintores mantienen un vínculo importante; no obstante, aunque se trate de un tema localista y que impone ciertos límites geométricos, sus pinturas cuentan con una gran expresividad². Normalmente excluyen los cálculos y la pintura fluye en gestos espontáneos. Hay una interpretación libre y apertura a la imaginación; son pinturas que escapan al naturalismo. Concretamente, en Pedro González las atmósferas urbanas llegan a ser siniestras, apocalípticas, caóticas, con sombras muy contrastadas que parecen amenazar el lugar.



3. Pedro González. De la serie *La ciudad*, 2004

² Desde temprano, la pintura de Pedro González empieza a caracterizarse por el uso de la mancha, codificación con la que alcanza una gran maestría [VVAA, 2001, *Pedro González. Pinturas 1961 – 2001*, CAAM, Las Palmas de Gran Canaria, 12 de julio - 2 de septiembre de 2001, e Instituto Cabrera Pinto, La Laguna, Tenerife, 26 de octubre - 30 de noviembre de 2001. Ed. El Umbral, Madrid, p. 55.

2. PAISAJES GENUINOS Y NEORROMÁNTICOS

En la posmodernidad, el género del paisaje resurgió con fuerza en Canarias. Las condiciones del medioambiente insular, cambiante, cercano, afectado por el mar y muy variado, han sido muy influyentes para algunos pintores. En aquellos pintores que cuentan con claras influencias del expresionismo, la práctica de un paisaje desprovisto de figuras es habitual; de esta manera desatan emociones profundas, una postura neorromántica habitual. En esta línea estética, un pintor muy representativo es González González. Su visión del paisaje es universal, sin embargo en su abstracción podemos percibir la esencia de éste género, e incluso la idea de insularidad, si tomamos en cuenta la presencia casi constante del horizonte, el cielo o el mar limitando el terreno. En algunas de sus obras también es habitual hallar construcciones imaginarias, pero en éstas, más que la arquitectura en sí, tiene protagonismo el espacio en su conjunto como vasto escenario romántico. Sus construcciones conviven con espacios primigenios, lo que el pintor traduce como una metáfora de la relación entre instinto y razón. Es una postura que tanto en la plástica como en el contenido, permanece hoy en la obra de este pintor. Dice Gonzalo González:

“Es un contrapunto lingüístico, una especie de pelea entre la razón y la pasión. En un momento dado hay elementos racionales que articulan el discurso. La razón es el jefe. Aunque sea yo muy pasional, también necesito ordenar para expresarme con más claridad. Es decir, todo esta medido, y todo está interiorizado antes de expulsar de manera pasional [GONZÁLEZ, *Entrevista*, (2015 / 11 / 28), p. 633].³



4. Gonzalo González. *Azul*, 2001



5. Gonzalo González. *Proyecto para un puente*, 1990

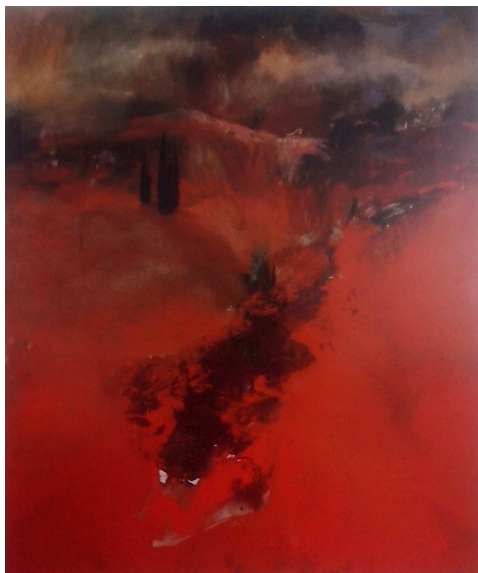
Una manera similar de entender el paisaje está presente en muchas obras de Ana de la Puente. Inicialmente su paisaje fue muy expresivo en color y algo descriptivo, pero igualmente romántico, profundo. Posteriormente, reduce el paisaje a su esencia, registrando aspectos atmosféricos y juegos de luz y sombra. En alguna de sus series acentúa la frialdad del lugar y el efecto de la niebla, al modo oriental, en una línea parecida a Gonzalo González o al británico Ian Mc Keever. Señala la pintora:

“He tenido épocas muy ligadas a la vuelta a la naturaleza; estuve muy interesada en pintores como Friedrich, sobre todo por los años 90, en concreto por los años 1993-94. En realidad durante unos 5 años mi relación con la naturaleza fue total, Romanticismo alemán puro y duro, un encuentro verdadero con la naturaleza, y así, con nosotros mismos. En estas obras había muchas connotaciones poéticas [...] El ciprés por ejemplo, simbolizaba en mis pinturas (como en muchas obras románticas) la muerte, pero también la regeneración. En esas obras

³ MENDEZ PÉREZ, David, 2016, *El lenguaje expresionista y su influencia en pintores canarios contemporáneos*. Tesis doctoral del Departamento de Bellas Artes, Facultad de Humanidades, dirigida por Sabina Gau, Universidad de La Laguna, Canarias.

hay drama, pero también renacer, engullirse en la naturaleza para reencontrarse consigo mismo” [DE LA PUENTE, *Entrevista*, (2015/10 / 05), pp. 620 y 621].⁴

En su trabajo no hay intenciones naturalistas. Es una obra es de gran pureza, que evoca ambientes que expresan estados anímicos, temperaturas y la esencialidad de espacios vírgenes e inmensos que suele transformar en puras abstracciones, pero que siguen evocando el sentimiento de lo sublime.



6. Ana de la Puente
Las entrañas, esperanza, fuego, lava, humos, 1993



7. Ian Mc Kever.
Travesía (Det.), 1986

3. PAISAJES VITALISTAS EN LOS LÍMITES DE LA ABSTRACCIÓN

Otros pintores canarios encuentran en el paisaje una manera directa de sumergirse en la abstracción, tendencia habitual en el lenguaje expresionista. Obras recientes de Manuel Ruiz, por ejemplo, muestran también esta postura de aproximación y alejamiento al paisaje; también revelan dramatismo y en este caso, su violencia plástica las convierte en obras atormentadas que muestran el temperamento del pintor. Su grado de abstracción es alto; aunque aluden a su tierra, en concreto al sur de Gran Canaria, están lejos de localismos y presentan una gran carga emocional. Hay saturación cromática y cierta postura primitivista y lúdica, pero también una profundidad espiritual relacionada con las memorias adquiridas en la isla.



8. Manuel Ruiz. De la serie *La tierra que nos queda I*, 2008 aprox.

⁴ Ídem

Otras obras canarias que se acercan a este género desde una postura vitalista son algunas de Luis González. Su grado de abstracción también es muy elevado, pero se sigue apreciando la influencia del paisaje. No obstante en Luis González no hay tema identificable, sólo materia y energía para gastar haciendo lo que le gusta. No es un pintor narrativo, no pretende expresar ni contar nada; es así como entiende la belleza, para él solo es belleza [GONZÁLEZ M., *Entrevista*, (2015 / 04 / 24), pp. 570 Y 572]⁵. Son obras líricas y sensibles, pero su percepción traduce el motivo de modo energético y caótico, expresando un estado cíclico de orden y caos, a través del cual registra sensaciones lumínicas y matéricas.



9. Luis González. *Paisaje II*, 2013



10. Félix Juan Bordes. *La apertura del utero del universo*, 2005

En esta línea se pueden mencionar muchas obras de Félix Juan Bordes, que en su trayectoria ha hecho alusiones al paisaje de manera generalizada. Sus espacios abstractos son oníricos, muy alejados de la realidad objetiva, con esa huella que el Surrealismo de pintores como Mata ha dejado en su trabajo. Mantiene una idea del espacio como territorio para la transformación, como lugar donde suceden cosas. Más que lo romántico, le interesa el contacto directo con la naturaleza que tiene el hombre primitivo. Alude a paisajes microscópicos, lugares en los que se producen nacimientos, simbiosis o azar. Señala el pintor:

“Es una manera de estar conectado con el inconsciente colectivo [...] El contacto con los elementos de la naturaleza, aquello que cambia y aquello que permanece, el sentir de los episodios territoriales como algo profundo que dispone de entidad, como lo que es desierto, llanura, meseta, mar, etc. [...] (episodios que parece que respiran y que tienen alma)” [BORDES, *Entrevista*, (2016 / 07 / 25), p. 656]⁶.

4. ALUSIONES A LA MONTAÑA, EL MAR O LA FLORA

4.1. Visiones de la montaña o el volcán

Otros pintores canarios recurren a temas paisajísticos concretos, como la montaña, el volcán, el mar, el bosque o la flora, pero desde un enfoque universal, y aunque puedan aludir a lugares conocidos, siempre se presentan desde un enfoque universalista. La abstracción por lo general es elevada, pero la encontramos en diferentes grados, por lo que plásticamente las obras transmiten distintas sensaciones. Por ejemplo, una traducción plástica del tema de la montaña a formas simples, poco detalladas y que se simultáneamente se convierte en excusa para el despliegue gestual y la libertad cromática son algunas obras de García Álvarez. El tema se presenta al espectador como una explosión congelada en la que el color, la gestualidad y el propio tema se encargan de transmitir la fuerza de la naturaleza desde la subjetividad del pintor.

⁵ Ídem.

⁶ Ídem.

Una traducción similar de este tema en cuanto a rotundidad o pregnancia formal, a la vez muy diferente al caso anterior en cuanto a tratamiento y enfoque, se puede encontrar en algunas pocas obras de Santiago Palenzuela. Este toma como referencia una montaña concreta, el Teide. Su iconicidad es mayor, pero descontextualiza la figura, utilizándola tanto para expresar un sentimiento de su tierra como para aportar una visión dramática y grandiosa de esta estructura geológica, natural e imponente, ayudándose también de la simbología del color. Señala Santiago Palenzuela:

“Yo creo que pintar es como un calidoscopio, te pones en la mirada de otros. A través de los cuadros puedes ver las miradas de los demás. [...] Uno pinta en principio para sí mismo, pero intenta compartirlo, es parte de la comunicación [...] Bueno, lo que me interesa en realidad es el hecho visual [...] lo que diga la propia pintura [PALENZUELA, *Entrevista* (2013 / 05 / 13), p. 550]⁷.



11. José Antonio García Álvarez. *Volcán*, 2009



12. Santiago Palenzuela. *Teide negro*, 2011

En otros casos hallamos obras más icónicas, pero no menos expresivas, por ejemplo la serie *Montaña* de Pedro González. Más allá de un sentimiento patriótico o un interés naturalista, la inquietud de pintar proviene de su intención de corresponder a la majestuosidad de un accidente geológico que le es familiar, así como de pintar el recuerdo de un localismo enfrentándose a éste de manera universal [VVAA, 2001, p. 211]. Y lo consigue gracias a su alfabeto plástico, una gramática muy depurada.



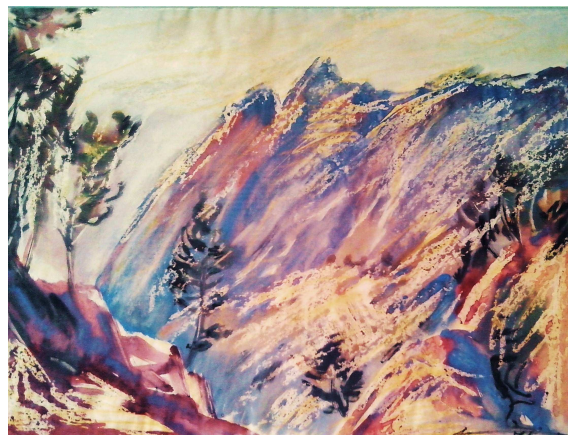
13. Pedro González. De la serie *La Montaña*, 2000

⁷ Ídem

Algo parecido ocurre en Miró Mainou, quien a pesar de poder vincularse emocionalmente con un paisaje concreto -por ejemplo, *Montaña Bermeja*- en cierto modo, se trata de paisajes interiores [VVAA, 1999, p. 49]. Su enfoque es universal y su sentimiento, lejos de una mirada bucólica o pastoril, contiene drama y soledad. Declara este pintor “Yo no hago paisajismo. Pinto el espíritu del paisaje. [...] El aspecto que yo recojo del paisaje es su impresionante soledad cósmica” [Ídem, pp. 18 y 53]. Su objetivo no es reproducir un paisaje sino crear un mundo pictórico que refleje simultáneamente su ser y el de la naturaleza. Para Carlos D. Bertrana, su postura, como la de los románticos, tiene función mediadora entre el hombre y lo divino [Ídem, p. 17].



14. Baudilio Miró Mainou.
Bermeja, 1996



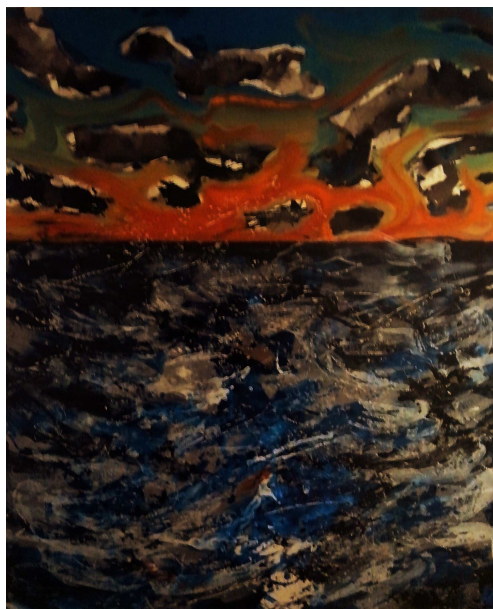
15. Bruno Brandt.
Por las faldas de la Caldera (Oeste), s/f (1950 aprox.)

Este comportamiento, habitual en muchos pintores expresionistas, se repite en algunos canarios que cuentan con esta profundidad de espíritu y registran de manera pasional e inmediata aquellos paisajes que llaman su atención. Estos pintores tienen un antecedente en el paisaje de un alemán emigrado a Canarias en los años 30, Bruno Brandt. En éste, los temas de la montaña o el bosque también son muy habituales. Brandt muestra en su paisaje una postura tan profunda como convulsa; las rocas o los árboles se convierten en trazos espontáneos de color que registran lugares que interesan al artista, asombrado de la belleza natural de las islas. Pero no pretende reproducirlos, sino encontrar un símil en la pintura, haciendo que ésta también muestre su propia naturaleza.

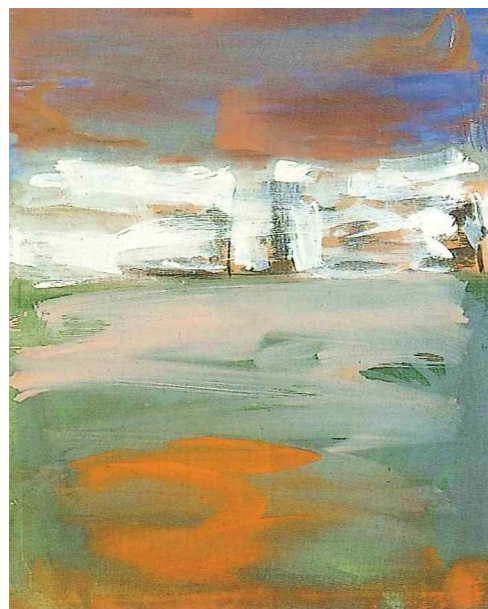
4.2. El mar como motivo de reminiscencias románticas

Otro motivo paisajístico habitual, el mar, ha sido también recientemente tratado desde actitudes expresionistas por canarios como Pedro González, Gonzalo González, Juan José Gil, García Álvarez, Juan Hernández o Juan Pedro Ayala, entre otros. Según Lázaro Santana, no ha sido un motivo demasiado explotado en Canarias ni península hasta la entrada en el siglo XX, presente sólo en contados pintores como Botas Ghirlanda, Cadwallader Washburn o Eliseo Meifren. Incluso en la modernidad canaria, no fue un tema atrayente para los pintores, que se ocupaban de los límites de la isla hacia dentro, sin atender a las posibilidades que este tema ofrecía, sólo fue prolongación del paisaje, pero sin protagonismo [SANTANA, 1994, pp. 9-14]. Posteriormente, desde la posmodernidad, sí encontramos un paisaje que utiliza el mar como motivo, un paisaje de tintes románticos, casi siempre desvinculado de otro elemento, centrado en la línea del horizonte, un modo de abstraer el tema a la vez que de aportarle universalidad. Sin embargo, en estos pintores este comportamiento va unido a un primitivismo que resta serenidad y silencio a la imagen, provocando otra emotividad. Se trata de una actitud, muy habitual en la estética alemana, en la que la profundidad espiritual va unida al impacto y vehemencia de la imagen.

Por ejemplo, en Juan Pedro Ayala, como el mismo argumenta, por lo general hay una idea clara de lo que pretende pintar, pero se centra en el proceso mismo, haciendo hablar a los recursos y convirtiendo el tema en excusa. Toma referencias de la naturaleza -cielos, mar, etc.- y las lleva a versiones más abstractas [AYALA, *Entrevista*, (2014 / 06 / 10), p. 557]⁸. En Juan Hernández –pintor de referencia para Ayala- se hallan obras de influencia expresionista en las que el tratamiento es similar; se aprecia un sentimiento hacia ese vasto espacio que es el mar, pero también con un objetivo claro de utilizarlo con intereses formales expresivos. Ejemplos son las obras como *El lago. La otra orilla*.



16. Juan Pedro Ayala. *Sin título* (De la serie *Mar,*) 2006



17. Juan Hernández. *El lago. La otra orilla*, 1985

Esta misma idea de escoger el tema del mar no sólo por sus cualidades emotivas o poéticas, sino por la oportunidad que brinda para el empleo de unos recursos plásticos concretos, se da también en pintores como García Álvarez desde los años 90 hasta la actualidad, en series como *De la orilla al horizonte* o en *Ocean*. En ellas es muy importante el empleo de signos abstractos para expresar el paisaje; el mar se torna un lugar imaginario, aunque en ocasiones, con elementos figurativos reconocibles. En éstas todavía preserva la visión enérgica de la materia que había despertado en su obra ya en los años 70, que continua desde los años 90 hasta hoy con una influencia clara del Expresionismo abstracto americano [SANTANA, 1994, pp. 18 y 20].



18. José Antonio García Álvarez. *De la orilla al horizonte*, 1993

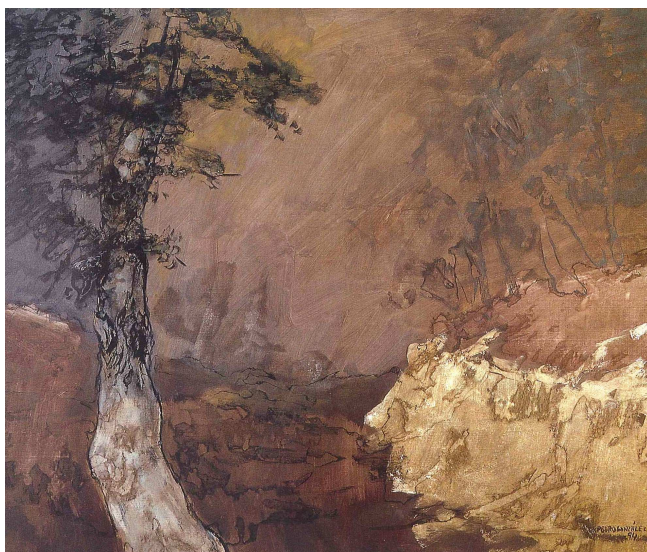
⁸ Ídem

4.3. El bosque, el árbol o la flora

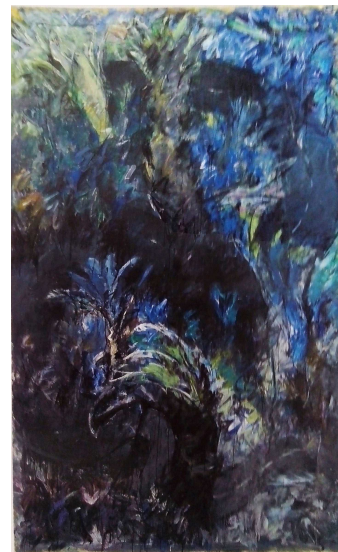
También los temas del bosque, el árbol o la flora son habituales en pintores canarios con perfiles expresionistas. Algunos de ellos realizan paisajes que, aunque conserven un claro grado de abstracción, y por tanto, un interés en el factor expresivo típico del expresionismo, permiten reconocer bien los elementos que representan. Ejemplos son las palmeras de Díaz Padilla, los bosques de Pedro González, los árboles de García Álvarez, la alusión al *Garoe* -emblemático árbol de El Hierro- de Rafael Monagas, o los árboles de ciudad de Juan Pedro Ayala. Todos estos pintores mantienen en una línea temática y formal similar a la de muchos neoexpresionistas. Señala Pedro González:

“Tratar el bosque es una manera de ver la pintura. Mi pintura en el bosque se desarrolla en la forma. No pinto frente al bosque, sino hasta que aquello se parezca a mi bosque [...] sencillamente imaginarme árboles y trasladarlos al lienzo” ” [VVAA, 2001, p. 177].

Y en una línea parecida en cuanto al uso de este tema, se halla la serie *Hortz* de Ramón Díaz Padilla, que alude a la palmera atendiendo a la luz mediterránea, aunque sin fines descriptivos, solo como vehículo para la libertad formal. La palmera, casi descontextualizada, muy abstraída o casi fuera de su contexto paisajístico, representa un motivo –modo ya común en alumnos de la Escuela Luján Pérez de Las Palmas de Gran Canaria, en torno a 1920-, que le permite reflexionar sobre la forma, el gesto, la luz y el espacio pictórico, protagonizando la composición. que resalta su valor simbólico y sentimental. Son obras enérgicas y arriesgadas en las que el pintor confiere gran importancia al proceso creativo, del que realmente surge la palmera en una alternancia de construcciones y destrucciones formales.



19. Pedro González. De la serie *El bosque*, 1994



20. Ramón Díaz Padilla. *Palmeral*, 1982

Por último, señalar el caso de Juan Pedro Ayala, al que le interesa el paisajismo oriental y las formas preciosistas de representar la naturaleza [AYALA, *Entrevista*, (2015 / 03 / 30), p. 564]⁹. La figura del árbol primero tuvo un interés icónico para este artista, pero no sólo utilizaba este motivo para mostrar su apreciación y vínculo con la naturaleza, sino que, era también excusa para el despliegue de la mancha y la libertad formal en general, como ocurre también en los árboles de Rainer Fetting. En éstos árboles -de ciudad-, por lo general la forma aparece en el propio proceso, aunque se tenga una idea previa. Señala el pintor: “Yo se lo que voy a pintar, y me doy libertad en lo formal. Mis cuadros son batallas, en las que los resultados son los registros de esas batallas” [Ídem, pp. 659 y 660].

⁹ Ídem



21. Juan Pedro Ayala. *Sin título (Pino)*, 2008



22. Rainer Fetting. *Abetos- nieve*, 2001

CONCLUSIONES

Este artículo no pretende criticar los nuevos medios, las nuevas manifestaciones artísticas que utilizan herramientas tecnológicas o digitales, es más bien una oposición al arte vacío e inerte que se ha ido desarrollando con los tiempos y que, en ocasiones, ha sido creado con estos medios, dada la facilidad y rapidez con la que cuentan para generar imágenes, muchas veces complacientes.

Existen obras de arte que perduran en el tiempo. En el caso de las obras que aquí se presentan, responden a un género cuya estética es heredada del Romanticismo, contiene parte de su mensaje, pero se trata de un paisaje cuyo lenguaje seduce e irrita a su modo, y se sitúa lejos de lo bello, obedeciendo a la agitación del alma y no a las modas. Esta actitud pictórica es una crítica sensible del mundo que destruye la realidad cotidiana, describiendo la inconsistencia de nuestras descripciones de la realidad e incidiendo en una visión mágica del mundo. Se trata de una visión directa del paisaje en la que no hay cabida para la lógica, sino para los sentidos. Esta experiencia es consecuencia de una mirada concreta, y su interpretación es producto de un sentir determinado, aquel que describe el mundo desde el interior humano, quedando reflejado en la pintura. Es una mirada que va más allá de lo bueno o malo, bonito o feo, un mirar que estamos perdiendo, y que es importante que el arte preserve estando siempre activo y presente.

Una parte de la posmodernidad pretende entregarse, continuar y reflejar la modernidad y su cuestionable y contradictoria idea de bienestar. Para este arte, el mundo demanda un arte entregado al consumo, dando la espalda a todo comportamiento existencial y espiritual en general, persiguiendo anular nuestras preocupaciones a costa de anular nuestros sentidos. Son obras a primera vista, vistosas, llamativas, pero paradójicamente muestran la mentalidad materialista general de una sociedad impaciente por consumir y a la que se ha adormecido para que no pueda ver más allá de sus funciones vitales. Al lado de este arte, otro corre paralelo, uno para el que las demandas no parten de afuera, sino de adentro, de las inquietudes personales del creador, inquietudes que consiguen conectar con el espectador porque tocan aspectos universales y nos llevan a una experiencia estética profunda, que como humanos necesitamos.

El capitalismo se ha encargado muy bien de envolvernos en un sistema que no para de ponernos muros para que no veamos quienes somos. Paradójicamente, la respuesta actual de muchos artistas a este entramado, ha sido aprovechar las condiciones de este sistema para su trabajo, jugando a su juego. Con ello,

algunos han conseguido nuevas vías de estética y comunicación, pero en realidad han acabado sucumbiendo al sistema a costa de alcanzar la fama o de permanecer en el circuito del arte. Sin embargo, otro arte permanece a su manera, un arte contracultural, que no se somete a esta tendencia o imposición.

Cada momento histórico presenta situaciones decisivas para la sociedad y la cultura. Muchos pintores piensan hoy que las consecuencias de la globalización son un motivo suficiente para reaccionar ante esta imperialización que se nos viene. Hoy también es tiempo para un surgir romántico o lo está siendo desde algún tiempo. Muchos pintores siguen oponiéndose a una vida gobernada por un consumo desmedido que está cegando al ser humano. Afortunadamente continúan surgiendo nuevas expresiones vitalistas, sinceras, expresiones que nos tocan el alma.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABAD, Ángeles, 2001, *La identidad canaria en el arte*. Centro de Cultura Popular Canaria, (Islas Canarias).
- BLANCO, Pilar / GAU, Sabina, 1996, *Fundamentos de la composición pictórica*, Colección textos Universitarios, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Universidades e Investigación, Gobierno de Canarias, (Islas Canarias).
- D'ANGELO, Paolo / DUQUE, Félix, 1999, *La religión de la pintura. Escritos sobre filosofía romántica*. Editorial Akal, Madrid.
- DONDIS D. A., 1976, *Sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Editorial Gustavo Gili S.A., Barcelona.
- MENDEZ PÉREZ, David, 2016, *El lenguaje expresionista y su influencia en pintores canarios contemporáneos*. Tesis doctoral del Departamento de Bellas Artes, Facultad de Humanidades, dirigida por Sabina Gau, Universidad de La Laguna, Canarias.
- ROSEMBLUM, Robert, 1993, *La pintura moderna y la tradición del Romanticismo. De Friedrich a Rothko*, Editorial Alianza Forma, Madrid.
- SANTANA, Lázaro, 1994, *García Álvarez. Sólo el mar*, La Regenta, Las Palmas de Gran Canaria y Sala de Arte Contemporáneo, Santa Cruz de Tenerife, Viceconsejería de Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (Islas Canarias).
- VVAA, 1999, *Miró Mainou. Retrospectiva*, CAAM, Las Palmas de Gran Canaria, 23 de febrero - 4 de abril de 1999. Ed. El Umbral, Madrid.
- VVAA, 2001, *Pedro González. Pinturas 1961 – 2001*, CAAM, Las Palmas de Gran Canaria, 12 de julio - 2 de septiembre de 2001, e Instituto Cabrera Pinto, La Laguna, Tenerife, 26 de octubre - 30 de noviembre de 2001. Ed. El Umbral, Madrid, p. 55.

En línea:

- CASTRO, E., 2017, Entrevista a Avelina Lesper. Disponible en: <http://www.avelinalesper.com/2017/03/entrevista-avelina-lesper-por-ernesto.html>. Consultado en 2017/09/24.

FORMACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA CULTURA DIGITAL: LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DIGITALES DEL APRENDIZAJE

Marc Pallarès Piquer¹

Universidad Jaume I de Castellón

pallarem@uji.es

Francesc Esteve Mon²

Universidad Jaume I de Castellón

festeve@uji.es

Resumen: Esta ponencia aborda una perspectiva acerca de los recientes enfoques del tema de la identidad en la teoría social, basándose esencialmente en las concreciones de la "identidad digital"; a continuación concretamos la formulación de una clase determinada de "identidad pedagógica", que va ligada a la utilización de las nuevas tecnologías del aprendizaje. Se llega a la conclusión de que la formación y la educación, en plena era digital, enriquecen cada intervención educativa con aquellos componentes pedagógicos desde la aceptación de la complejidad del objeto *educación*.

Palabras clave: educación - cultura digital - nuevas tecnologías - identidad pedagógica- teoría social.

Astract: This paper deals with a perspective on the recent approaches of the issue of identity in social theory, based essentially on the concretions of the "digital identity"; then we specify the formulation of a specific class of "pedagogical identity", which is linked to the use of new learning technologies. The conclusion is reached that training and education, in the digital age, enrich

¹ Profesor Contratado Doctor en la Universitat Jaume I de Castelló. Es Doctor en Pedagogía y Comunicación Audiovisual por la Universidad de València. Ha publicado 26 artículos en revistas indexadas y ha escrito o coordinado 7 libros. Forma parte del Comité científico de 7 revistas indexadas.

² Profesor Ayudante Doctor de la Universitat Jaume I de Castellón, donde imparte asignaturas como *Desarrollo Profesional Docente* y *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Cuenta con más de 20 publicaciones entre artículos científicos y libros o capítulos de libros.

each educational intervention with those pedagogical components from the acceptance of the complexity of the object of education.

Key words: education - digital culture - new technologies - pedagogical identity - social theory.

Esto no es una revolución digital,

sino una civilización digital

Irina Bokova (Directora de la Unesco)

1. INTRODUCCIÓN

Admitir que vivimos inmersos en una “civilización digital” implica aceptar que esta cultura digital no representa un conglomerado de vivencias, transformaciones y supuestos avances sociales que afectan a un determinado grupo social aislado sino que, en realidad, lo que sucede es que dicha cultura digital “caracteriza el estado técnico, intelectual, político y moral de toda una sociedad” (Vinck, 2018: 14).

Con la introducción, estabilización y posterior propagación a nivel económico y social de una cultura digital basada en la sociedad de la información, hace algunas décadas se creó el término *Tecnología de la información y la comunicación (TIC)*, que hizo posibles nuevas vías de comunicación que reestructuran los confines del espacio y el tiempo y lo redefinen respecto a las formas mediante las que se habían estado interpretando anteriormente.

En los 80, el prematuro ámbito de la tecnología educativa se basó en el “construccionismo”. A inicios de los 90 se lanzaron toda una serie de propuestas relativamente utópicas sobre cómo sería la educación en pleno

siglo XXI, centradas en una supuesta “economía del conocimiento”³; también en estos 90 la educación y la tecnología se relacionaron cada vez más a aspectos como la creatividad y la flexibilidad, y a postulados sociales y culturales ligados con las comunidades de práctica y el aprendizaje situado, que fueron la base para el desarrollo de las innovaciones de los 2000, centradas ya más concretamente en aspectos pedagógicos vinculados al “interaccionismo”.

A la estela de todo ello “la aplicación de las TIC a nivel educativo se ha ido incrementando de forma exponencial gracias a la mejora continuada de las aplicaciones informáticas creadas, o no, de forma específica para trabajar con ellas en el aula” (Sánchez, Ruiz y Gómez, 2016: 11).

Un contexto educativo condicionado por el uso de las TIC, por lo tanto, hace viable que la escuela devenga, más que una tribuna desde la que algún profesor o profesora se limita a transmitir información, un escenario para la puesta en común de ideas, saberes e intereses diversos que permiten ir más allá de los muros escolares⁴ y que abordan necesidades y proyectos comunes que se encuentran en sintonía con el día a día que vive el alumnado (un día a día marcado por móviles, internet, etc.).

Las TIC permiten instaurar otras maneras de entender el aprendizaje porque “dan” la voz a diferentes emisores, entre ellos al alumnado, que puede *comunicar* lo que percibe, lo que siente, lo que piensa... Así, las TIC han

³ Estamos en un periodo de transición hacia esta predicción que pronosticaba una función de la educación totalmente transformada. Liu lo explicó, ya en los 2000, con las siguientes palabras:

En la “economía del conocimiento” la educación se producirá durante toda la vida en una impredecible variedad de sectores sociales, instituciones y medios: no solo en escuelas, institutos y universidades, sino también en los negocios, los medios retransmitidos e Internet (...). La educación, en otras palabras, se va a convertir en un campo descentralizado en el que no habrá una única institución que acapare el mercado y en el que entraremos en contacto con una vertiginosa dispersión de los tipos y escalas de aprendizaje (Liu, 2004: 3).

⁴ A pesar de esta proyección que nos lleva más allá de los muros escolares, nos hacemos eco de la noción de la práctica como “sitio” delo social de Schatzki según la cual

El sitio de lo social es un contexto humano específico de coexistencia: los lugares donde la vida social ocurre... Teorizar sobre la sociabilidad a través del concepto de un sitio social es sostener que el carácter y la transformación de la vida social están intrínsecamente enraizados en el sitio donde toma lugar... el sitio-contexto está compuesto de un conjunto de órdenes y prácticas (Schatzki, 2002: 11).

modificado ciertas jerarquías de las aulas por contextos propicios para el diálogo.

No obstante, para que sea posible desarrollar aprendizajes en contextos donde vaya tomando forma un saber que se genere y se expanda *desde* la cultura digital, con la participación consciente de todas las estrategias didácticas previamente determinadas y con la fijación de criterios que atiendan a la sociedad global desde lo local, se hace necesario analizar y reestructurar ciertas posturas pedagógicas del profesorado.

A tenor de ello, en la presente ponencia abordaremos una perspectiva acerca de los recientes enfoques del tema de la *identidad* en la teoría social, basándonos esencialmente en las concreciones de la “identidad digital”; a continuación concretaremos la formulación de una clase determinada de “identidad pedagógica”, que va ligada a la utilización de las nuevas tecnologías del aprendizaje; en definitiva, nos ocuparemos de los elementos que conforman las *identidades digitales de aprendizaje*, que “tienen mucho en común con la idea de un *yo emprendedor* de la reciente teoría social; se trata de una identidad entendida en términos de su capacidad para la autorregulación, la autosatisfacción y la autorrealización” (Loveless y Williamson, 2017: 81).

2. IDENTIDADES HETEROGÉNEAS

Investigaciones recientes en campos como los de la neurociencia y la biotecnología ponen de manifiesto que, en pleno siglo XXI, se dan una serie de condiciones y parámetros (psicológicos, sociales, etc.) según los cuales una parte importante de los seres humanos que habitan en las (¿mal?) llamadas sociedades avanzadas se (auto)definen por lo que se ha convenido en denominar como una “identidad de nadie” (Greenfield, 2008).

Esta “identidad de nadie” se caracteriza por un aumento de las vivencias y sensaciones (efímeras, *caducables* –solo hay que recordar la “sociedad líquida” de Bauman), una experimentación de una infinita cantidad de vivencias (que casi todos sabemos que son momentáneas), así como por un desarrollo de las acciones personales que difícilmente pueden estructurarse más allá del corto plazo.

Todo ello nos va creando la necesidad de experimentar novedades constantes que nos terminan convirtiendo en algo así como “drogodependientes emocionales (...) a los que nos han vendido que la felicidad es algo instantáneo y fácil de adquirir, aunque, en realidad, se trata de una felicidad postiza y a la venta. [...] Se trata de dosis perfectamente empaquetadas que nos mantienen sometidos y enganchados a una actividad incesante; esa es la idea de felicidad que ha calado” (Ruiz, 2018).

Identities heterogéneas, dosis rápidas (y volátiles) de felicidad -falsamente ubicadas al alcance de la mano de cualquier ciudadano- y una inacabable cantidad de representaciones tecnológico-digitales que se encargan de convertir los fenómenos sociales y culturales en datos digitales, lo cual hace posible que “el contenido de los textos, imágenes, películas e interacciones sociales se pueda manipular por diferentes procedimientos, cada vez más informatizados” (Vineck, 2018: 33).

Como es evidente, en esta era marcada por una cierta crisis de identidad⁵, el acto comunicativo, que es una de los elementos más valorados en los procesos de innovación pedagógica y que condiciona aquellos entornos propicios para las interacciones, se ve condicionado por unos espacios multidireccionales de relaciones de pensamiento que, marcados por la falta de consistencia de aquellos elementos que conforman la identidad,

⁵ Se hace necesario recordar que la noción de “identidad” no determina una idiosincrasia inalterable de un “yo individual” que permanece estable sempiternamente, ni tampoco evidencia una adscripción colectiva fija, ni siquiera la sumisión a una identidad cultural subyugada al pasado histórico compartido, por eso Castells (1997: 7) concretó que “la construcción de identidades emplea materiales de construcción de la historia, la geografía, la biología, de las instituciones productivas y reproductivas, de la memoria colectiva y de las fantasías personales, así como de los aparatos de poder”.

precisa de patrones flexibles en las actuaciones pedagógicas acaecidas dentro y fuera de las aulas. Como muy acertadamente aportó Foucault, la identidad no es algo dado de antemano, por eso “nuestras identidades (esto es, las respuestas a preguntas como: ¿quién soy yo?, ¿cuál es mi lugar en el mundo?, ¿para qué estoy aquí?) deben *crearse*, del mismo modo que se evcrean las *obras de arte*” (Bauman, 2009: 54).

En estas circunstancias, en medio de un constante cuestionamiento de “lo que realmente es” aquello a lo que denominamos *identidad*, “las tecnologías hacen su aparición de forma depredadora, amenazando con *penetrar*⁶ el cuerpo humano y, con ello, perforar la ostensible división entre la identidad humana y su exterior” (Loveless y Williamson, 2017: 85).

Con su utilización, la acción se convierte en el eje que mueve el pensamiento, lo cual nos debe llevar a reflexionar y analizar si el hecho de usar o no⁷ las tecnologías termina provocando unas nuevas desigualdades, en la vida en general y en la educación en particular; de hecho “su importancia se sitúa a la altura de lo que supuso en su día la separación entre alfabetizados y quienes no lo estaban; eh aquí, pues, un nuevo reto para la educación” (Gimeno, 2013: 212).

En consecuencia, en función del acceso o no a las tecnologías (y también de su “dominio” o alfabetización digital) da la impresión de que, actualmente, las identidades se constituyen de manera más contingente y menos relacionadas culturalmente de lo que ciertas tradiciones antropológicas y filosóficas nos hicieron creer cuando postulaban que todos poseemos un *yo estable* (Rose, 1996).

Las ideas postestructuralistas ya lo apuntaron hace algunas décadas cuando, en cierta manera, anticiparon la segmentación de la identidad que se produce en la actual era de la galaxia digital. El postestructuralismo se desarrolló mediante fases de “deconstrucción” y a partir de la desarticulación

⁶ El uso de la cursiva es nuestro.

⁷ No usarlas producen las llamadas *brechas digitales*, que segmentan a la población entre quienes sí tiene acceso y quienes no lo tienen.

de preceptos (hasta entonces) teóricamente constantes de identidad y de sentido; de hecho, desde las razones postestructuralistas se asevera que:

Las identidades nunca están unificadas y, en los tiempos modernos, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares sino construidas de forma múltiple (...) y están constantemente en proceso de cambio y transformación (Hall, 2000: 17).

Como es evidente, todo esto condiciona los rasgos sociales y las adscripciones a grupos sociales que toda sociedad lleva a cabo, por eso se hace necesario reflexionar sobre las *identidades pedagógicas* en el siguiente apartado de la ponencia.

Además, uno de los efectos del establecimiento de la identidad como un híbrido, esto es, como un constructo en transformación constante, que las personas estamos dinámicamente implicadas en ir cimentando (así como también en ir fragmentando, evidentemente), implica aceptar que, “lejos de una estable unidad dotada de una continuidad histórica durante toda la vida, esta vida hay que considerarla como un proyecto de aprendizaje activo continuado, un proyecto *hazlo-tú-mismo*⁸ y de por vida” (Loveless y Williamson, 2017: 86).

3. IDENTIDADES PEDAGÓGICAS

Cualquier disposición pedagógica se despliega como reguladora (simbólica) de diferentes aspectos de la sociedad en la que se inscribe, así como de la conciencia de quien tiene la potestad de tomar las decisiones nucleares que afectan al ámbito de la educación; esto, siguiendo a Bernstein

⁸ El uso de las cursivas es nuestro.

(1998: 68) nos plantea las siguientes cuestiones: “¿qué regula, de qué conciencia se trata y para quién?”⁹.

Otra cuestión que conviene tener presente es que se trata de unas disposiciones pedagógicas y de una conciencia que deben converger con unos procesos educativos que generan, fomentan y desarrollan una serie de identidades y mentalidades en el alumnado, que van condicionando la construcción de su *identidad pedagógica*.

De esta manera, cualquier aproximación que la teoría educativa actual quiera llevar a cabo debe ser un constructo social que de procesos constituidos en base a unas identidades pedagógicas que repercutan en las prácticas educativas, que son siempre dependientes del contexto y que “embeban en matrices de valores, normas y creencias dinámicas y cambiantes” (Valladres, 2017:191).

Las representaciones, las creencias y los valores que orientan a las identidades pedagógicas aquí explicitadas deberían ser herramientas capaces de conducir al alumnado de hoy hacia contextos de aprendizaje que desplieguen sus acciones dentro del marco de prácticas pedagógicas donde los unos interactúen con los otros para percibir y hacer evolucionar el mundo mediante sus acciones e interacciones.

En un contexto como el que hemos descrito en los apartados anteriores, lo relevante es tener en cuenta que las identidades pedagógicas del alumnado que acude hoy a las aulas dispone de un “flexible potencial transferible” (Leadbeater, 2010). Esto exige a la pedagogía actual vías de acción que sintonicen con las contingencias tecnológicas que invaden nuestro día a día.

Estas identidades pedagógicas “son ahora la personificación de una serie de intentos de influir en el futuro de la educación desde fuera de los habituales órganos del Estado, incluyendo agentes ajenos al ámbito de la

⁹ La concreción de respuestas específicas a estas cuestiones requerirían de una nueva ponencia. No obstante, sí que se quiere poner de manifiesto que cualquier decisión que afecte a la educación precisa de una conciencia que asuma el significado *educación* y los consiguientes parámetros estructurales de la intervención fijando, con mentalidad pedagógica previamente delimitada, la diferencia entre enseñar, saber y educar.

educación” (Loveless y Williamson, 2017: 95); en cierta manera, las identidades pedagógicas condicionan los principios de educación, adaptados a los elementos estructurales de la intervención, y ambos son tenidos en cuenta como principios activos para la determinación de las diferentes acciones educativas controladas.

Hablamos de actores de la educación que tienen la posibilidad de usar, por ejemplo, estilos cibernéticos de pensamiento, así como una serie de analogías que actúan suprimiendo algunos límites tales como los existentes entre la escolarización formal y las culturas mediáticas participativas, dentro de las cuales actualmente se desarrollan algunas “pedagogías informales” que se postulan a favor de una concepción de las identidades del alumnado cada vez más próxima a situaciones educativas inmersas en procesos *en red*, a descentralizar aprendizajes, a experiencias didácticas que permitan generar imágenes (realidad aumentada, por ejemplo), etc.

Todo ello representa vías pedagógicas de la *situación* (o, mejor dicho, de las situaciones), adscribiendo a la acción educativa en las interrelaciones latentes entre la casuística tecnológica que impregna la casi totalidad de nuestras sociedades y los acontecimientos que abarcan cada situación.

En cierta manera, lo que se está estableciendo es una nueva identidad pedagógica, la del aprendiz digital, que, desde el ciclo de infantil hasta las enseñanzas superiores, en tanto que contiene un conjunto de experiencias que se reestructuran (en sintonía con el contexto situado), puede aspirar a proyectarse hacia un futuro en el que este aprendiz se encuentre reflejado (e integrado) en la era digital.

De esta manera, con un aprendizaje mediado por una plataforma digital, por el uso de la realidad aumentada o por el uso de un videojuego, por poner algunos ejemplos, la identidad pedagógica deviene un elemento psicoeducativo que va más allá de los contenidos digitales¹⁰ (la web, los

¹⁰ Realizar tareas escolares *en* el ciberespacio, sobre todo a partir de los 8-10 años, además de las ventajas que conlleva (por tratarse de un “espacio” en el cual se puede investigar sobre contenidos curriculares emergentes) hace posible la inserción de nuevas metodologías y recogida de información.

personajes del videojuego, etc.), ya que “la identidad pedagógica es el efecto de hacer constantes malabarismos con las múltiples identidades del mundo real y las virtuales, los camaleónicos cambios y el trabajo sobre uno mismo en tanto que actividad didáctica” (Lovelles y Williamson, 2017: 97).

Todo esto hace que “convertirse en un jugador de la Xbox o de la PS3 signifique conectarse a una red de relaciones tecno-humanas” (Dyer-Witthford y Peuter, 2009).

La identidad pedagógica, por lo tanto, modula la enseñanza, el descubrimiento de saberes y las propuestas de innovación que dotan a la educación del sustrato que le permite constituirse como actividad, como ámbito de realidad y como campo de conocimiento, condicionando la receptividad del alumnado en cada situación concreta y otorgando a cada caso específico (y a cada momento de aprendizaje) su condición de experiencia praxeológica.

4. REFLEXIONES FINALES

En las sociedades actuales la identidad es una meta, un propósito que hay que (re)inventar constantemente a partir de toda una serie de decisiones que inundan nuestra autorrealización individual.

Si hace algunas décadas la identidad era un camino, la búsqueda reflexionada de un proyecto de vida, en la actual era tecnológica ya no se va en la dirección de la búsqueda de una identidad que *permanezca*, porque aspectos como la cultura digital y la sociedad líquida nos compelen a percibir una identidad que tiene que ser persistentemente estructurada y desestructurada; en palabras de Beck (2006: 5) “uno construye un modelo de la propia identidad picoteando libremente en las identidades globalmente accesibles, semejantes a un juego de Lego”.

A la estela de esto, en esta ponencia hemos hablado de la construcción de las identidades (digitales y pedagógicas) para *comprender* la realidad actual, para intentar captar sus sentidos; esta búsqueda no la interpretamos como una simple espera del desarrollo de la historia sino como la aceptación de cada era como una sucesión de fases que, a la postre, proyectan el encadenamiento de unos hechos sociales que se erigen en dinámicas de socialización aproximativa a lo que no es ni más ni menos que *vivir en sociedad*, un “vivir” que siempre está condicionado por la educación que recibimos y que, a partir de ello, nos exige analizar la comprensión de todas aquellas cuestiones que más le afectan.

Al fin y al cabo, la formación y la educación, en plena era digital, enriquecen cada intervención educativa con aquellos componentes pedagógicos desde la aceptación de la complejidad del objeto *educación* y desde la relación existente entre el yo (cada uno de ellos), el otro/-a y *lo* otro, elementos todos ellos que complementan los sentidos de la educación y que configuran el significado (o el conjunto de significados) que cada nueva exigencia o teoría social le plantean constantemente a la Pedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Paidós, Barcelona.
- Beck, U. (2006): *The Cosmopolitan Vision*. Polity, Cambridge.
- Bernstein, B. (1999): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.
- Castells, M. (1997): *The Rise of the Network Society: The Information Age*, - vol.I. Blackwell, Oxford.

- Dyer-Witheford, N. y de Peuter, G. (2009) : *Games of Empire : Global capitalism and video games*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Gimeno, J. (2013): *En busca del sentido de la educación*. Morata: Madrid.
- Greenfield, S. (2008): *The Quest for Identity in the 21st Century*. Sceptre, London.
- Hall, R. (2000). Who needs "identity"? En: P. du Gay; J. Evans y P. Redman (Eds.) *Identity: A reader*. pp. 15-30. Sage, London.
- Leadbeater, C. (2010): *Cloud Culture: The future of global cultural relations*. Counterpoint/British Council, London.
- Liu, A. (2004): *The Laws of Cool: Knowledge work and the culture of information*. University of Chicago Press, London.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017): *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Narcea, Madrid.
- Rose, N. (1996). *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ruiz, J.C. (2018): En prensa [La Vanguardia: 2-VIII-2018]: <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20180802/451187640763/la-felicidad-se-ha-convertido-en-un-instrumento-de-tortura.html>
- Sánchez, J.; Ruiz, J. y Gómez, M. (coords.) (2016): *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación*. Síntesis, Madrid.
- Schatzki, T. (2002): *The Site of the Social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press, University Park.
- Valladres, L. (2017): La práctica educativa y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía, *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIX, núm. 159, 186-213.
- Vinck, D. (2018): *Humanidades digitales. La cultura frente a las nuevas tecnologías*. Gedisa, Barcelona.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ERA DIGITAL: EL DIFÍCIL EQUILIBRIO ENTRE EL HUMANISMO Y LA TECNOLOGÍA.

Antonio Félix Vico Prieto¹
Universidad de Jaén (España)
afvico@ujaen.es
Lorena Cueva Ramírez²
Universidad de Jaén (España)
lorenacue14@gmail.com
Jesús Caballero Caballero³
Universidad de Jaén (España)
jartiscaballero@gmail.com

Resumen

El mundo actual se define por el continuo cambio, la innovación constante, la omnipresencia de la tecnología y la certeza de que el concepto de globalización es un hecho y no solo una idea vaga que ocurrirá en el futuro solo si se dan unas condiciones determinadas. Hoy día, docentes y estudiantes viven en este mundo cada vez más interactivo, de retroalimentación rápida donde las nuevas tecnologías se han convertido en el eje central de la enseñanza. En muchos casos, ordenadores, *tablets* o móviles, son el único recurso utilizado por los estudiantes, no solo para comunicarse entre ellos, si no para acceder al conocimiento. Los estudiantes ya no conciben otra herramienta de búsqueda de información, bibliotecas, e incluso la consulta al profesorado, empiezan a quedarse fuera del juego de la enseñanza. Ante esta realidad los profesores de enseñanzas artísticas deberíamos hacernos la pregunta de porqué hay que apostar por la educación artística en escuelas y universidades. Posiblemente defender el humanismo inherente a estas enseñanzas sea el único camino para mantener el equilibrio entre la tecnología y la propia esencia del ser humano. Esta ponencia trata de dar luz a las potencialidades de cómo unir, de forma actual y eficaz, las nuevas tecnologías y la enseñanza artística.

Palabras clave: Enseñanza Artística - Educación - Globalización - Humanismo - Nuevas tecnologías.

Abstract

We are living in a world defined by the idea of continuous changes, constant innovation, new technologies and the certainty of globalization. Nowadays globalization and new technologies are not only imprecise concepts that will happen in the future. Today, teachers and students are living in a increasingly interactive world of rapid feedback where new technologies have become the central axis of teaching. In many cases, computers, tablets or mobile phones are the only source used by students, not only to communicate with each other, but also to access knowledge. Students have the strange feeling that libraries and teachers are no longer available; for our students, these two ideas are out of the main idea of teaching. Trying to face with this reality, teachers of artistic education should ask ourselves the question of why we should bet on artistic education in schools and universities. Maybe, defending the human needs inherent in these teachings, is the only way to keep the balance between technology and the essence of the human being, that is: humanism. This paper tries to show the potential of how to work, in a current and effective way, with new technologies and artistic education.

Keywords: Artistic Education - Education - Globalization - Humanism - New Technologies.

¹ Profesor de Música de la Universidad de Jaén. Licenciado en Musicología histórica por la Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC). En 2012 obtuvo su doctorado con la tesis, Análisis Experimental al estudio de la belleza, en la Universidad de Jaén.

²

³ Graduado en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla. Máster en Profesorado de Educación Secundaria por la Universidad de Sevilla. Máster de Investigación en Artes, Música y Educación Estética por la Universidad de Jaén. En 2017 comienza el Doctorado por la Universidad de Jaén, investigando desde su inicio en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica, y Corporal de la Universidad de Jaén.

1. PROPUESTA DE INTEGRACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

1.1. SITUACIÓN ACTUAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Las nuevas tecnologías dentro del aula son ya una realidad, una realidad que en la mayoría de las ocasiones pasa de ser una herramienta para el aprendizaje a ser una obstáculo para el mismo.

Esta afirmación parte de la observación, es decir, analizando el trabajo con alumnado de educación primaria, los cuales tienen acceso a dispositivos electrónicos diversos en el espacio didáctico, nos encontramos con muchos casos en los que se produce un mal uso de las tabletas, ordenadores y pantallas interactivas que podemos encontrar en muchas aulas de educación primaria. Este uso incorrecto de las herramientas citadas tiene diferentes causas, entre ellas podríamos destacar la falta de preparación del profesorado que, en muchos casos, se encuentran desfasado con respecto a este tipo de tecnología y las ventajas que pueden ofrecerle a la hora de desempeñar su trabajo y, además, la concepción equivocada que tiene el alumnado en la mayor parte de los casos sobre este tipo de dispositivos. El alumnado entiende que estas herramientas le aportan entretenimiento y diversión, en lugar de ser un recurso para el aprendizaje proactivo y la investigación.

No podemos culpar al alumnado de esta idea equivocada acerca de los dispositivos electrónicos que tienen a su alrededor. Se trata, en la mayoría de los casos, de niños y niñas que han sido “entretenidos” con tablets y los diversos videojuegos y dibujos animados a los que da acceso, que los padres y madres han colocado durante horas delante de su retina para que estuvieran tranquilos, callados y no molestaran mucho en el desarrollo de su estresada vida cotidiana. No estoy culpabilizando tampoco a esos estresados padres y madres, todo esto no es más que otra consecuencia del tipo de sociedad en la que vivimos.

El problema surge cuando los centros escolares son dotados con cantidades ingentes de dispositivos electrónicos de última generación pero, sin embargo, no se dota al personal del mismo de una formación y de unos recursos didácticos que permitan el máximo aprovechamiento de estos bienes tan interesantes. De ahí, que en la mayoría de los casos en el aula estos artefactos no resulten una herramienta que lleve al alumnado a un aprendizaje autónomo y a un mayor acercamiento al conocimiento.

1.2. EL CAMINO A SEGUIR.

Por suerte hay algunos espacios en los que estos aparatos están siendo usados e integrados de una forma correcta en el proceso de aprendizaje del alumnado. Partiendo, evidentemente, de la base de contar con un personal docente actualizado y formado sobre los beneficios que aportan las tabletas, ordenadores, pantallas interactivas, etc, ya que son los que forman al alumnado que hay en su aula para que sepan buscar información en base a un juicio crítico que les permita discernir entre información útil e información para desechar, que sepan buscar dentro de estos dispositivos diferentes apps que les ayude a llevar a cabo los proyectos que estén desarrollando en ese momento.

Es cierto que en el Sistema Educativo actual no es fácil guiar a un grupo de veinticinco niños y niñas con diferentes niveles de conocimiento sobre las nuevas tecnologías, que la masificación del aula y los currículos a cubrir no ponen nada fácil alcanzar esa situación tan ideal en el aula, no es fácil, pero tampoco imposible. Dando una serie de pautas básicas acerca de la seguridad en la red, planteando retos de búsqueda vía Internet y proponiendo una batería de actividades sencillas que supongan la utilización de las nuevas tecnologías y de diferentes aplicaciones que el docente considere que es interesante que el alumnado conozca para posteriores situaciones, es más que suficiente para crear una buena base y un gran punto de partida. Así el alumnado irá ganando independencia con el fin de desembocar en el trabajo por proyectos y del trabajo colaborativo a través del que se pueden conseguir dinámicas de equipo y de aula realmente potentes. Agrupando al alumnado y dejándoles un espacio para compartir, debatir y crear, acompañados de los dispositivos electrónicos que, con una buena base, ayudarán a fomentar estas tres acciones, el trabajo en el aula es mucho más satisfactorio y motivante tanto para el docente como para el alumnado.

2. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL (AB)USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. Buenas prácticas para la unión de la educación artística y lo digital.

Como se ha citado anteriormente, la virtualidad en la enseñanza de las artes es una cuestión destacada sobre la que hay que incidir y trabajar para no caer en el error de entorpecer el aprendizaje por un mal uso de las mismas. Según Sangrá, una de las características más interesantes para la elaboración de un modelo correcto basado en las nuevas tecnologías como herramienta es la transversalidad: “La virtualidad facilita los procesos transversales y los optimiza.(...) No se gestiona únicamente desde una perspectiva si no que la organización virtual permite y favorece los procesos de gestión global, desde todas las perspectivas”. (Sangrá en Nuere, 2002, 83). Esta característica es muy interesante por la posibilidad que ofrece de poder compartir, analizar y trabajar diversas cuestiones que favorezcan el crecimiento personal y cultural teniendo como medio las artes, y lo virtual como herramienta.

Teniendo en cuenta lo anterior, así como todo el análisis llevado a cabo en esta comunicación, se plantean diversas cuestiones ¿Cómo pueden aplicarse las nuevas tecnologías a la enseñanza de las artes de manera creativa? ¿Podría existir una convivencia equilibrada de las mismas con la creatividad y que la fomenten sin corromperla?.

La investigadora Silvia Nuere en su investigación “E-learning y educación artística: hacia la enseñanza virtual de las artes visuales” plantea una posible respuesta a las cuestiones anteriores, fundamentando su teoría en un onírico equilibrio entre lo virtual y lo creativo en la educación:

“Educación y virtualidad se complementan en la medida en que la educación puede gozar de las posibilidades de creatividad de la virtualidad para mejorar o diversificar sus procesos y acciones encaminados a la enseñanza y al aprendizaje, mientras que la virtualidad como sistema se beneficia de la metodología de trabajo educativo y de comunicación, necesaria en aquellos casos habituales en los que la finalidad de la relación en la red sobrepasa la de la búsqueda de información” (Nuere, 2002, 84)

Sin embargo, pese a ser una cuestión muy interesante, el hecho de incorporar lo virtual al aula y consecuentemente las tecnologías como herramienta, que facilita la posibilidad de repensar la educación en las artes, existen ciertas desventajas a tener en cuenta, cuestiones que también plantea esta comunicación con la finalidad de encontrar ese justo equilibrio que enriquezca el aprendizaje y la creación.

Son también numerosos los estudios que han analizado los contras del uso desmesurado de las tecnologías, puesto que pueden limitar las capacidades de aprendizaje y coartar la creatividad. Esa distracción, al tener a mano tal cantidad de información, puede conllevar una pérdida de interés en el proceso creativo y de elaboración de obra artística. Se elimina cualquier factor que implique un trabajo de interacción personal profesor/alumno. La socialización está muy limitada de esta forma. La retroalimentación se pierde.

Diversas capacidades sensoriales y psicomotrices, que únicamente se obtienen con la actividad escrita y/o plástica también se ven mermadas.

2.1. BUENAS PRÁCTICAS: Dos ejemplos que incorporan tecnología y virtualidad al enriquecimiento personal a través de las artes.

2.1.1. CULTURA VISUAL (culturavisual.cc).

La web Cultura Visual (culturavisual.cc) es uno de los ejemplos más destacados de pedagogías que sintetizan un perfecto equilibrio entre práctica artística y el uso de las nuevas tecnologías y la virtualidad como herramienta, siendo lo tecnológico el mejor aliado en el proceso creativo. El mismo proyecto se define en su web “como un espacio experimental de alojamiento de proyectos de investigación y creación relacionados con la educación artística y la cultura visual”.

Este proyecto, encabezado por el profesor de la Universidad de Valencia Ricard Ramon, se lleva a cabo en la escuela definida como espacio creativo.

La web o el espacio virtual, analiza, a partir de ejemplos de prácticas pedagógicas en el aula, las posibilidades educativas de la fotografía digital (también analógica) desde una raíz y una práctica esencialmente artística, como vía para autoconocerse y conocer al otro. Se entiende, por tanto, la fotografía como instrumento de mediación, simbolizadora de las relaciones del ser humano con el mundo, como vía de conocimiento y autoconocimiento a través de la visualización artística y simbólica como práctica de transformación

Este proyecto revisa los puntos analizados anteriormente como posibles desventajas e inconvenientes ya que al ser proyectos colaborativos dentro del aula, fomentan un importante ejercicio de práctica colaborativa e interacción con los otros para generar el discurso creativo. Siendo las tecnologías el recurso para la creación y difusión de sus proyectos.

Por último, es interesante destacar la combinación del proceso más puramente creativo, independiente de lo virtual, con la parte tecnológica. Encontrando un perfecto equilibrio entre ambos conceptos, cumpliéndose así, la idea que Peña Sánchez analiza en su estudio: “La fotografía como imagen sensorial. Recuerdos invisibles para una interpretación visual”, ya que en esta indagación creativa “encontramos cómo la imagen fotográfica y lo sensorial van construyendo una nueva forma que se complementa” (Peña, 2014, 28) y que únicamente es percibida, proyectada y compartida a través de lo digital, lo tecnológico y lo virtual.

2.1.2. INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA: Un fotorrelato digital.

El arte, como clave para la educación de libre pensamiento, se ha mostrado como aliado en diversos contextos para desaprender diversas cuestiones y concepciones preestablecidas en el entorno social, siendo lo digital y la idea de virtualidad los recursos que actualmente más se explotan para llevar a cabo esa crítica.

La red social Instagram, con gran aceptación y uso por parte de los adolescentes, y no tan adolescentes, se puede convertir en una interesante herramienta a través de la cual romper los imaginarios visuales que construyen nuestra identidad. De hecho, existen perfiles que han utilizado como recurso la alta difusión de sus imágenes y la repercusión de las mismas entre sus seguidores para fomentar la visibilidad de cuestiones como cuerpo e identidad. Este es caso del influencer Jedet Sánchez. Este chico, autodefinido como género fluido, ha potenciado lo peculiar de su estética en el entorno social de nuestro país para proyectar con la misma, y utilizando Instagram como herramienta, otra forma de entender la idea de corporalidad y la identidad.



Fuente: Instagram.com (@kingjedet)
23/10/2017

La peculiaridad de King Jedet, conocido de esta forma por la mayoría de sus seguidorxs, es que ha roto los límites preestablecidos sobre lo masculino y lo femenino en cuestiones como moda, maquillaje y lenguaje. Esta tarea lo ha encumbrado en el podio de los llamados “influencer” de nuestro país; y si esto ha sucedido ha sido gracias a Instagram. A través de su cuenta ha difundido su proceso evolutivo, su idea de cuerpo, identidad y género, acompañando a sus imágenes de textos muy interesantes y sugerentes que invitan a una necesaria reflexión, creando de esta manera un fotorrelato digital de su propia vida.

Su labor ha invitado a muchxs jóvenes a seguir su estela. La visibilización y el impacto que ha generado en nuestro país ha traído como consecuencia que las nuevas generaciones crezcan conociendo que existen otras maneras de entender la corporalidad, que el género no es algo monolítico. Esto ha sucedido gracias a tomar lo tecnológico como herramienta de aprendizaje, convirtiendo, en este caso, de la mano de Jedet Sánchez, Instagram como herramienta pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Carey, J. (2007). *¿Para qué sirve el arte?* Barcelona, Debate.
- [2] Coffield, F. (2008). *Just suppose teaching and learning became the first priority*. London, Learning and Skills Network.
- [3] Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, Biblioteca.
- [4] Huerta, R., Alonso Sanz, A. (2015) *Educación Artística y Diversidad Sexual*. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- [5] Lledó, E. (2017). *Dar razón*. Oviedo, KRK Ediciones.
- [6] Lluna, S. (2017). *Los nativos digitales no existen*, Barcelona, Deusto.
- [7] Nuere, S. (2002) E- Learning y educación artística: hacia la enseñanza virtual de las artes visuales. *Revista científica complutense: Arte, Individuo y Sociedad. Universidad Complutense de Madrid*. (14) 79-103.
- [8] Peña Sánchez, N. (2014). La fotografía como imagen sensorial. Recuerdos invisibles para una interpretación visual. *TercioCreciente. Universidad de Jaén* (5), 27-36.
- [9] Ramon Camps, R. La fotografía como instrumento de conocimiento del otro y del mundo. Comunicación en el 30º Encontro APECV - 3º Congresso Riaea. *Inclusao e educaçao artistica*. Coimbra. Portugal. 2018.
- [10] Ramon Camps, R. (2016-2018) cultura visual: Investigación Visual y Educación Artística. Valencia.: Cultura Visual Recuperado de: <http://culturavisual.cc/>

FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LAS COMPETENCIAS DIGITALES

Estefanía Cestino González¹

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Málaga
ecestino@uma.es

Estela Isequilla Alarcón²

eisequilla@uma.es

María Martín Delgado³

mariammdd@uma.es

Resumen

Cada año es mayor el número de personas que se matriculan en la Universidad. Es relevante que el profesorado universitario sepa utilizar adecuadamente las TIC, ya que se ha convertido en una demanda social. Y es una realidad que esté tan presente en las Universidades. Dada la importancia de esta temática, hemos decidido hacer en nuestra investigación una revisión bibliográfica, resaltando principalmente la formación pedagógica del profesorado, las competencias digitales a desarrollar y la elaboración de materiales docentes mediante las TIC. Una de las obligaciones que tiene el profesorado de Universidad es proporcionar una enseñanza y unos contenidos de calidad al alumnado. Por ese motivo, tiene que tener una adecuada capacidad para manejar las TIC con el propósito principal de motivar al alumnado para que asimile los contenidos de las asignaturas, al mismo tiempo que hace que la clase sea más amena, fomentando el interés y la curiosidad por parte del alumnado.

Abstract

Each year the number of people enrolled in the University is greater. It is relevant that the university professors know how to properly use ICT, since it has become a social demand. And it is a reality that is so present in the Universities. Given the importance of this subject, we have decided to make a literature review in our research, highlighting mainly the pedagogical training of teachers, digital skills to develop and the development of teaching materials through ICT. One of the obligations of the university faculty is to provide quality teaching and content to students. For this reason, it has to have an adequate capacity to handle ICT with the main purpose of motivating students to assimilate the contents of the subjects, at the same time that makes the class more enjoyable, encouraging interest and curiosity part of the student body.

¹ Licenciada en Comunicación Audiovisual, Máster en Comunicación Audiovisual y Artes Escénicas. Diplomada en Logopedia. Maestra en Audición y Lenguaje, por la Universidad de Málaga.

² Diplomatura en Magisterio de Educación Especial. Graduada en Logopedia, por la Universidad de Málaga.

³ Grado en Pedagogía, por la Universidad de Málaga.

Palabras clave: formación pedagógica- profesorado universitario- competencias digitales- material docente- enseñanza de calidad.

Keywords: pedagogical training - university teaching staff - digital competences - teaching material - quality teaching.

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha constituido en nuestra sociedad un notable cambio de transformación en materia de la enseñanza. Todo el entramado educativo se ha visto envuelto por nuevos espacios y metodologías en los que se han ido creando nuevas formas de enseñar y aprender, gracias al nacimiento de las nuevas tecnologías. Así, podemos decir que el perfil del profesor universitario también se ha visto modificado y ha vencido la alfabetización digital de la época (Marín, Vázquez, Llorente y Cabero, 2012).

La formación pedagógica en el ámbito tecnológico y virtual de nuestro actual profesorado universitario hace que desarrolle nuevas habilidades y competencias en estos temas. Se debe apostar por un aprendizaje virtual, ya que los docentes están en continuo uso de las TIC's, utilizando programas informáticos para la enseñanza y aprendizaje de su asignatura (San Nicolás, Fariña y Area, 2012).

Siguiendo esta línea introductoria, la sociedad técnica del siglo XXI se encuentra inmersa en constante cambio. Ésta nos permite estar conectados a tiempo real y diferido en numerosas partes del mundo: estrechando lazos culturales, intercambiando idiomas, creando cooperativamente nuevas ideas, etc. Todo esto permite mejorar nuestros aprendizajes, gracias al buen uso pedagógico que nos permite emplear las nuevas tecnologías (De Pablos, 2010).

Los/as profesionales de la educación tienen la responsabilidad de formarse continuamente para renovar sus conocimientos. Y más el día de hoy que vivimos en una cultura universal y globalizadora, estableciéndose modernos sistemas de comunicación interpersonal.

Tal y como plantea Molina (2010) existen nuevos modos de enseñar en las universidades, ya que hoy en día todos y todas disponemos de un móvil, en el cual se pueden adquirir numerosas aplicaciones. Al haber tantas, el profesorado tiene que hacer un riguroso análisis y estudio de éstas con el propósito de elegir aquellas que mejor se adecuen a las peticiones del alumnado.

Tanto el profesorado como el alumnado quieren aprovechar estos recursos que están a su alcance, debido a que se genera un clima pacífico, dando la opción de formular

cualquier pregunta en caso de duda. Pero, no todos/as los/as docentes aplican estos recursos, debido primordialmente a su desconocimiento en cuanto a su existencia o al uso. Sin embargo, hay otros/as que las emplean a la perfección, sirviéndose de ellas como una herramienta más a emplear dentro del aula.

Se tiene que reflexionar sobre la gran importancia que tiene el campus virtual, ya que tanto el profesorado como el alumnado pueden estar comunicados. El campus virtual requiere Moodle, el cual permite que se elaboren los foros, cuestionarios, glosarios, etc. Todo ello relacionado a mejorar el rendimiento académico del alumnado (Molina, 2010).

Exista una infinidad de aplicaciones, pero la que recomendamos sin ningún tipo de duda es Kahoot, la cual la suele utilizar el profesorado de la Universidad. Es interesante conocer esta aplicación, pues es gratuita y solo requiere de un móvil, tableto PC con internet.

2. FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO

Los factores que pueden garantizar el éxito o fracaso escolar son muy numerosos, para evitar uno de estos grandes problemas que afecta a la educación es imprescindible la figura del docente.

Actualmente, encontramos que se exige un perfil profesional más específico que en otras décadas anteriores, esto es para garantizar una buena formación en el alumnado. La formación pedagógica del profesorado se tiene cada vez más en cuenta a la hora de contratar docentes, buscando perfiles profesionales formados en el área de trabajo concreta, y a su vez, formados en otras disciplinas multidisciplinares como los idiomas, la informática y el empleo de las TIC.

El docente debe tener además de su formación específica para la cual se ha formado, una serie de cualidades que se convierten en indispensables para su docencia, como son la empatía, la capacidad de motivación, la paciencia, el saber transmitir y hacer reflexionar a su alumnado, la capacidad de escucha, un repertorio de estrategias didácticas para el empleo de diferentes actividades para hacer las clases más amenas, además de tener buena dicción, dotes de oratoria y es aconsejable el empleo de técnicas de respiración e impostación de voz para prevenir lesiones en las cuerdas vocales y que pueda terminar su jornada sin terminar disfónico. A todo esto, hay que añadirle la importancia que tienen los idiomas en la actualidad, cada vez son más los alumnos que gracias a las becas y programas de movilidad tienen la oportunidad de venir a estudiar viajando desde diferentes países de todo el mundo. Todo ello fomenta la multiculturalidad, la convivencia y también el intercambio lingüístico.

Las clases universitarias cada vez son más multiculturales, eliminando las fronteras, con alumnado procedente de diferentes continentes, como por ejemplo Asia o América. Aunque los alumnos extranjeros vienen con un nivel de idioma mínimo exigido, a veces les resulta complicado seguir las explicaciones si el profesor no emplea algún material de apoyo gráfico y visual. Elementos como el acento, el ritmo en la oratoria, la dicción, las palabras y jerga propias del lugar y también el carácter del alumno/a, si es tímido o espontáneo para preguntar en clase, facilitarán en mayor o menor medida la comprensión de las lecciones de clase y su éxito o fracaso en sus resultados académicos.

Se ha dado casos en asignaturas no bilingües, pero en la que hay un número considerable de alumnos extranjeros que acudan a su profesor/a para pedirle si les puede facilitar material en inglés para su estudio, e incluso, si pueden solicitar hacer el examen final en inglés.

Cada vez más, se están incluyendo en los programas educativos asignaturas ofertadas en bilingüe, como es el caso de la opción que tienen los estudiantes de poder defender los Trabajos Final de Grado en inglés. Esto supone para el profesorado el deber de tener adquirida esta competencia. Para ello, se organizan cursos específicos para docentes, con la idea de eliminar la barrera lingüística que suponen los idiomas, para que puedan mejorar esta competencia lingüística y dar la oportunidad de ofertar su docencia en inglés.

Además de los idiomas, otras cualidades que se han convertido en indispensables para los docentes es el uso de las herramientas TIC.

Las herramientas TIC, son como una puerta de acceso a una gran gama de oportunidades para plasmar los contenidos empleando una metodología más atractiva para el alumnado, que hoy en día es nativo digital.

El empleo de las herramientas TIC es una cuestión que, en un principio, resultó siendo algo novedoso y opcional, existiendo docentes que apostaron por su empleo en sus aulas, pero, sin embargo, encontramos otros profesores más convencionales y menos formados digitalmente que mostraban cierto resquemor o rechazo por considerarlo difícil de aprender y aplicar. La clave está en la formación y en la motivación. Hoy en día, todas estas herramientas se han convertido en imprescindibles.

Como hemos comentado, no todos los profesores supieron ver en un principio las ventajas de las TIC, ya que supuso tener que adaptarse a estos nuevos retos que la cultura digital imponía, abriéndose camino en la sociedad, y los profesores han ido optado libremente por incluirlas en sus clases debido a las ventajas que nos ofrecen.

La Universidad de Málaga, consciente de la importancia de la formación del profesorado y también de otros puestos relacionados con la docencia, crea en el 2011 el Servicio de Formación e Innovación, fruto de la unificación del Servicio de Formación de PDI y el Servicio de Formación del PAS, dependiente del Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador.

“La Universidad de Málaga tiene entre sus competencias, artículo 6, apartado e), de sus Estatutos, la formación del PDI. Igualmente, es un deber y un derecho del profesorado perfeccionarse y promocionarse en su carrera docente e investigadora con la ayuda de la Universidad, artículo 90, apartado e), de la citada norma”. (UMA 2018).



Imagen 1. Servicio de Formación e Innovación. Fuente: <https://www.uma.es/formacion/>

El Servicio de Formación e Innovación ofrece todos los años una amplia gama de cursos, en función de las necesidades formativas, sugerencias y propuestas expresadas por el PDI, con la finalidad de mejorar y apoyar “el desarrollo profesional y personal, de iniciativas individuales y colectivas, departamentales, de centros, de comisiones académicas... Teniendo como finalidad fundamental contribuir a la excelencia en la docencia y la investigación mediante el desarrollo y potenciación de la calidad y la innovación, establecida como eje fundamental en I Plan Propio Integral de

Docencia de la Universidad de Málaga”. (UMA. Convocatoria de Plan de Formación 2018).

Dicho todo esto, los objetivos que se plantea son los siguientes:

- “Cubrir las necesidades formativas de iniciativas y proyectos implementados desde comisiones, planes y programas universitarios.
- Desarrollar la cultura de la formación, la calidad e innovación docente como dimensión inherente a la docencia universitaria.
- Realizar una oferta amplia y diversa de actividades de formación atendiendo a los diversos colectivos y estamentos que constituyen el PDI de la Universidad de Málaga y a sus inquietudes y necesidades de formación.
- Favorecer la integración de la formación permanente con la práctica profesional, con la finalidad de mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Favorecer el intercambio de ideas y experiencias y el debate sobre la docencia y la investigación.
- Hacer partícipe a todo el PDI de la Universidad de Málaga en su formación.”

El Plan Docente Investigador va dirigido a todo el Personal Docente e Investigador de la Universidad de Málaga. El único requisito para participar en las acciones formativas ofertadas es el de pertenecer a alguno de los siguientes colectivos:

- Asociado.
- Ayudante.
- Ayudante Doctor.
- Catedrático de Escuela Universitaria.
- Catedrático de Universidad.
- Colaborador.
- Contratado Doctor.
- Investigador Juan de la Cierva.
- Investigador Ramón y Cajal.
- Personal Investigador en Formación.
- Sustituto interino.

- Titular de Escuela Universitaria.
- Titular de Universidad.

El plan de formación propuesto para este curso 2018-2019 está organizado en torno a siete programas de formación que son los siguientes: idiomas, docente, para la investigación, TIC, transversal, Formación en Centros y Formación Colectiva Especializada.

A continuación, mostramos el listado de cursos ofertados para este curso 2018/19:

2.1 Formación en Idiomas:

- D001/18 Inglés para la docencia.
- D002/18 Inglés académico.
- D003/18 Inglés para la comunicación oral en el ámbito académico.
- D004/18 Redacción y presentación de textos académicos en lengua inglesa.

2.2 Formación Docente:

- D006/18 Orientación profesional para el emprendimiento y la mejora de la empleabilidad: Diseño de proyectos y desarrollo de competencias para aprender a emprender.
- D007/18 Escritura académica. D008/18 XVII Curso de formación para el profesorado universitario novel (1ª fase).
- D009/18 Seminario de formación docente para el profesorado universitario novel (2ª fase).
- D010/18 Iniciación a la innovación educativa del profesorado universitario novel (3ª fase).
- D011/18 Orientación y coaching en el contexto universitario.
- D013/18 La coordinación docente en la enseñanza universitaria.
- D014/18 Los Trabajos Fin de Grado en la Universidad de Málaga: Normativa, evaluación, coordinación y percepción de los estudiantes.

- D015/18 Escritura de casos prácticos.
- D016/18 El estatuto de las prácticas externas: Nuevas metodologías de innovación docente.
- D017/18 Coaching educativo.
- D018/18 Utilización de las anotaciones multimedia para la enseñanza universitaria.
- D019/18 Estadística y probabilidad con la calculadora científica estándar.
- D020/18 El docente como actor: Técnicas de narración aplicables al aula.
- D021/18 La evaluación de los aprendizajes y de las competencias en la Universidad apoyada por las TIC.
- D022/18 El modelo pedagógico FlippedLearning en la docencia universitaria.

2.3 Formación en TIC

- D023/18 Crear contenidos en formación en YouTube y mediante podcasting
- D024/18 Gestión de asignaturas y herramientas de comunicación en Campus Virtual.
- D025/18 Evaluación en Campus Virtual mediante tareas y pruebas de conocimiento.
- D026/18 Como crear un MOOC D027/18 Creación de contenidos digitales multimedia para apoyo a la docencia.
- D028/18 Operacionalización de variables y análisis de datos en Ciencias Sociales
- D029/18 Introducción al lenguaje de programación Python.
- D030/18 Aplicación de técnicas de minería y análisis de datos en educación
D031/18 Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) para la adquisición de competencias.
- D032/18 Introducción a la hoja de cálculo Excel.

- D033/18 Automatización de tareas en Excel. D034/18 Evaluación automática de tareas. mediante SIETTE.

2.4 Formación para la investigación

- D037/18 Introducción a MATLAB.
- D038/18 Itinerario formativo en análisis estadístico de datos con SPSS
D039/18 Observación y análisis cualitativo con ATLAS.ti
- D040/18 Curso avanzado de análisis cualitativo con ATLAS.ti
- D041/18 Gestión de referencias bibliográficas: Mendeley.
- D042/18 International databases: Web of Science, Scopus, Science Direct (Course in English).
- D043/18 Modelos y herramientas de la cultura abierta (Open Access).
- D044/18 Normas para citas y gestión bibliográfica.
- D045/18 Evaluación de la producción científica: Indicadores de calidad y factor de impacto.
- D046/18 Recursos de información en Arquitectura y Bellas Artes.
- D047/18 Recursos de información en Ciencias de la Comunicación.
- Recursos de información en Ciencias de la Educación D049/18 Recursos de información en Ciencias de la Salud.
- D050/18 Recursos de información en Ciencias Económicas y Empresariales.
- D051/18 Recursos de información en Ciencias Jurídicas D052/18 Recursos de información en Ciencias.
- D053/18 Recursos de información en Humanidades
- D054/18 Recursos de información en Ingenierías.
- D055/18 Recursos de información en Psicología.
- D056/18 Recursos de información en Trabajo Social.

- D057/18 Recursos de información en Turismo y Hostelería D058/18 Análisis factorial confirmatorio.
- D059/18 Introducción al programa STATA para el análisis de datos en Ciencias Sociales.
- D060/18 Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales basados en la variant con SmartPLSprofesional.
- D061/18 Introducción a LaTeX: Un lenguajes de escritura científico.
- D062/18 Elaboración de cartografía temática mediante Sistemas de Información Geográfica.
- D063/18 Índices de impacto y elaboración de textos científicos para revistas.

2.5 Formación Transversal

- D065/18 Protección de datos y propiedad intelectual en el ámbito docente e investigador.
- D066/18 Riesgos y medidas preventivas del PDI y PIF en laboratorios de Ciencias Experimentales.
- D067/18 Riesgos y medidas preventivas asociadas a labores docentes e investigadoras que desarrollan el PDI y PIF.
- D068/18 Lenguaje e imagen no sexista D069/18 Reuniones eficaces, participativas, inclusivas y amenas.
- D070/18 Gestión universitaria.
- D071/18 Relaciones internacionales, movilidad, proyectos y cooperación.
- D072/18 La diversidad funcional en la Universidad.
- D073A/18 Prevención de los problemas de voz del profesorado: el gesto y la proyección (nivel I).
- D073B/18 Prevención de los problemas de voz del profesorado: el gesto y la proyección (nivel II).

- D074/18 Taller de PROA y Excel para la asignación docente en Departamentos.
- D075/18 Mindfulness en el ámbito educativo.
- D076/18 El empleo de la teoría de las inteligencias múltiples para fomentar el pensamiento crítico y la empatía.
- D077/18 Educación para la sostenibilidad en la UMA. Avanzado de sostenibilidad curricular.
- D078/18 Prácticas meditativas: Un camino para el descanso interior.
- D079/18 Creación de empresas de base tecnológica en la Universidad de Málaga.
- D080/18 BIM. Pautas y herramientas para la gestión del proyecto arquitectónico.
- D082/18 Formación en competencias de los departamentos de la Universidad de Málaga.
- D083/18 Derecho y Literatura. Escritura del Derecho.

2.6 Formación en Centro

- D086/18 La enseñanza en inglés en las Ciencias Sociales y Jurídicas. Facultad de Derecho.
- D087/18 Capacitación para el uso del laboratorio FabLabeAM. ETS Arquitectura.
- D088/18 Creación del perfil digital del investigador en Comunicación. Facultad Ciencias de la Comunicación.
- D089/18 Coordinación de los títulos que se imparten en la Escuela de Ingenierías Industriales. Escuela de Ingenierías Industriales.
- D090/18 Seminario de arte contemporáneo y su producción V. Facultad de Bellas Artes.
- D091/18 II curso de mejora de las capacidades lingüísticas en inglés para la docencia e investigación. Facultad de Bellas Artes.

- D092/18 Introducción a SolidWorks. Escuela de Ingenierías Industriales.
- D094/18 V Foro de evaluación y docencia en medicina: Evaluación formativa, clase inversa y autoaprendizaje. Facultad de Medicina.
- D095/18 Aprendizaje Basado en Problemas en la docencia biomédica. 2ª edición. Facultad de Medicina.
- D097/18 Introducción al nuevo grado de C.C. Gastronómicas y Gestión hotelera. Facultad de Turismo.
- D098/18 Formación metodológica en las Ciencias Sociales. Facultad de CC. Económicas y Empresariales y Facultad de Comercio y Gestión.
- D099/17 Estrategias para concebir, diseñar, implementar y operar estrategias de enseñanza□ aprendizaje basadas en proyectos de forma exitosa en estudios de ingeniería. Escuela de Ingenierías Industriales.
- D100/18 El proceso de formación en destrezas para la intervención en psicólogos y logopedas. Facultad de Psicología.

3. COMPETENCIAS DIGITALES A DESARROLLAR POR EL DOCENTE UNIVERSITARIO

El concepto de competencia se refiere a la capacidad de manejo o dominio que tiene una persona para adquirir habilidades y poder llegar a ser competente en la materia que se aplica. No se puede confundir el significado de ser capaz, con el ser competente. Las competencias de un docente digital no se pueden quedar reducidas al simple hecho del ‘saber’ o ‘saber hacer’. Por tanto, la definición de competencia no se puede disgregar de los fundamentos del desarrollo o de la formación continua y permanente (Rodríguez, 2008).

En primera instancia, se conocen evidencias de que el uso de Internet y de las nuevas tecnologías ayudan a las personas a mejorar su optimismo, energía y asertividad, a la vez que se favorece el desarrollo de la imaginación y la sensibilidad. Algunos autores como Costa, Cuzzocrea y Nuzzaci (2014) proponen usar las TIC's dentro de las aulas como un medio eficaz para captar la atención e incrementar la motivación de los alumnos, así como para mejorar el entendimiento de los mismos e inculcarles una actitud investigadora.

Por otro lado, vivimos en una sociedad de constante cambio que exige que estemos preparados para adaptarnos continuamente a ello. La rapidez con la que los conocimientos se vuelven obsoletos y la dificultad para adaptar el currículo al ritmo que la ciencia demanda hacen que la educación en general, y la formación profesional en especial, necesitan de métodos de enseñanza que posibiliten al alumnado el desarrollo intelectual y de habilidades a un nivel elevado y de forma independiente, flexible y autónoma (Cabrera, 2009).

Analizando más de fondo todo el entramado tecnológico, se observa como la incorporación de las TIC, en numerosas universidades, ha ido creciendo de forma abismal para apoyar la docencia en dichas tecnologías y/u otros recursos que faciliten el proceso de enseñanza para los docentes universitarios (Esteve, 2009).

Ante estos avances tecnológicos, los docentes universitarios se ven obligados a adaptar la manera en cómo enseñar, cómo planificar sus clases y cómo intervenir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos de una manera virtual, facilitando el interés de sus estudiantes hacia la materia. Pues bien, la clave de todo esto quizás se encuentre en innovar, en utilizar maneras y aquellos recursos más actuales para que los educandos universitarios sientan la motivación necesaria y adecuada para estar en continua formación. Es decir, se trata de saber adecuar y aplicar las nuevas tecnologías existentes a las necesidades del alumnado, para conseguir así una educación de calidad (González, 2008, citado por Domingo y Fuentes, 2010).

Desde la esfera digital en el campo de la Pedagogía, nos hacen saber Valencia, Serna, Ochoa, Caicedo, Montes y Chávez (2016) que existen diferentes competencias y que cada una de ellas se encuentran en tres niveles: el de integración, el de reorientación y el de evolución. A continuación, se explica cada una de ellas:

La primera competencia docente es diseñar. En ella, se crean contextos educativos, haciendo uso de las TIC para asegurar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

La segunda capacidad es implementar. Se centra en que el profesorado desarrolle su enseñanza haciendo uso de las nuevas tecnologías. Para ello, el docente debe conocer este ámbito para almacenar, comunicar e intercambiar la información.

La tercera, es evaluar. El educador debe tener la capacidad para determinar si el recurso tecnológico es efectivo para garantizar un completo aprendizaje por parte del alumnado.

A su vez, se ha creado un nuevo modelo para dotar al profesorado universitario de varias habilidades que le permita su desarrollo y crecimiento personal sobre las

competencias digitales, debido a la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos. Según Tejada y Pozos (2016), los elementos por los cuales se conforman este modelo son los siguientes que aparecen a continuación:

- Las Unidades de Competencia Digital, es decir, el primer punto de inicio que debe tomar cualquier profesional docente para desarrollar su enseñanza, tanto en ámbitos sociales como educativos.
- Las Fases de Integración de la Competencia Digital, refiriéndose a que los docentes universitarios tienen que permanecer en el tiempo en continua formación virtual, para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y su futura actualización con los medios y/o recursos tecnológicos.
- Por último, el Nivel de Dominio y Grado de Complejidad de la Competencia Digital, esto es cuando los profesores han alcanzado un nivel adecuado en el uso de las nuevas tecnologías y son capaces de sugerir propuestas para la mejora de éstas.

Por lo general, los profesores universitarios desean incorporar las TIC en sus quehaceres como docentes e investigadores. En este aspecto, se elabora la siguiente tabla en la que se refleja los principios que hay que seguir para ser un buen docente virtual (Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016):

Tabla 1: Principios docentes en el uso de las TIC

PRINCIPIOS
Puede existir más de un punto de vista sobre un tema en distintos soportes virtuales o medios de comunicación tecnológico.
Adquirir habilidades y conocimientos tecnológicos para saber discriminar los hardware y software que utiliza cada medio.
Poseer una buena actitud tecnológica. No presenciar ni hacer prejuicios de los contenidos digitales, sin previamente haber hecho un ejercicio de análisis, selección, búsqueda, almacenamiento y comprensión sobre aquella información digitalizada.
Incorporar habitualmente recursos multimedia y tecnológicos, no solo como un recurso de ocio, sino también de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: de elaboración propia.

Por otro lado, Prendes y Gutiérrez (2011) sugieren que para denominar a un profesor competente en materia digital debe poseer la capacitación suficiente para emplear las siguientes actividades:

- Apoyar la creatividad y el aprendizaje de los educandos.
- Diseñar, desarrollar y evaluar aquellos aprendizajes propios de la sociedad digitalizada.
- Competencias orientadas al proceso de aprendizaje de la época digital actual.
- Actuar mediante un modelo cívico y responsable de la era digital.
- Incrementar la capacidad de liderazgo y profesional.

Por otro lado, cabe destacar el modelo de análisis del funcionamiento de las TIC denominado TPCK («TechnologicalPedagogical Content Knowledge»). Este modelo desea explicar el entendimiento que debe poseer un docente para complementar las nuevas tecnologías con la enseñanza que presta a sus alumnos. Además, éste está compuesto por tres grandes elementos: disciplinar, pedagógico y tecnológico, que no han de aplicarse de manera aislada, sino creando una sinergia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichos elementos se especifican de la siguiente manera, permitiendo la capacitación global de la que antes nos referíamos:

- Conocimiento acerca del contenido de la materia (CC).
- Conocimiento sobre los procesos y prácticas del método de enseñanza que se desarrolla (CP).
- Conocimiento Pedagógico del Contenido (CCP).
- Conocimiento de las TIC estándar que se emplean en la enseñanza (CT).
- Conocimiento de la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza (CPT).
- Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido (CTPC).

Además, son muchos los modelos que existen y sirven de base para conocer en profundidad el grado de utilidad y familiaridad que adquieren los docentes españoles universitarios. Se señalan los siguientes (Castañeda, Esteve y Adell, 2018):

- National Educational Technology Standards for Teachers (NETS-T), propuestopor la International Society for Technology in Education (ISTE, 2008). Tiene por objeto aportar a los docentes herramientas para aplicar el cómo de la facilitación del aprendizaje de los alumnos a través de las TIC.
- JointResearch Centre (JRC) de la Comisión Europea (EuropeanCommission, 2017) y que se encuentra dentro del Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu). Este modelo tiene como finalidad aplicar elementos relacionados con el compromiso profesional docente y su entorno, el manejo de las

nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje y/o dotar de poder a sus alumnos y el progreso de su propia competencia digital como personas cívicas.

No cabe duda alguna de que son muchas las ventajas que se derivan de la inclusión de las TIC's en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de convertir al estudiante en el protagonista activo de su propia educación, posibilita la aproximación inmediata a sucesos ocurridos en otras partes del mundo, permite la interrelación con otras personas que están lejos y nos conduce a la reflexión sobre la información encontrada (Domingo y Fuentes, 2010). Sin embargo, hay que saber utilizar las nuevas tecnologías con el objetivo de educar.

Una metodología útil a emplear por los docentes universitarios en sus clases, utilizando aspectos tecnológicos, sería lo que en el vocablo inglés denominan como "FlippedClassroom" y que se ha traducido en el español por "clase invertida". Esta innovadora metodología pretende modificar las clases tradicionales de entonces, teniendo el alumnado un papel más activo en el aula (García, 2013).

Aunque las nuevas tecnologías son parte de nuestra sociedad desde hace ya varios años, no se han ganado el mismo sitio dentro del ámbito educativo. Además, existen diversas organizaciones educativas donde se desarrollan las nuevas tecnologías en las aulas, pero no siempre se utiliza de una manera innovadora.

Para no confundir el aprendizaje virtual con otras actividades en las que las TIC's son usadas de una forma tradicional, hay que tener en cuenta que el primer apunte señalado debe poseer las siguientes características que se mencionan en estas líneas (Ruiz, Ángel y Guevara, 2009):

- Inmaterialidad: la información puede construirse sin la necesidad de tener como referencia a otros agentes externos.
- Interactividad: el componente instantáneo de la información permite a los alumnos interaccionar más y mejor.
- Autonomía: Se puede elegir el tipo de información a aprender, la cantidad, el ritmo del aprendizaje, etc.
- Digitalización: esta característica hace posible difundir la información de forma fácil y sencilla.

4. ELABORACIÓN DE MATERIALES DOCENTES UTILIZANDO LAS TIC

Las TIC se han ido introduciendo en el sistema universitario paulatinamente. Nos hemos adentrado en una nueva sociedad que está vinculada al uso de las TIC. En el mundo de la educación ha habido cambios como los campus virtuales. Hoy en día todos y todas empleamos las TIC, las cuales provocan que en la educación pueda

haber innovación y una reforma educativa. Esto beneficia a todo el alumnado. El mundo digital ha ocasionado lo siguiente (Cabero, 2007):

Servirse de todas las fuentes de información.

- Los servicios digitales son flexibles, favoreciendo tanto al alumnado como al profesorado.
- Flexibilidad a la hora de utilizar los recursos y técnicas digitales.
- Más facilidad para guardar la información.
- Los contenidos transmitidos por los/as docentes son más fiables.
- Nuevos modos de proporcionar la información.

Existen diversos recursos digitales que todo/a docente debe conocer para ofrecer una enseñanza de innovación y de calidad. Uno que todos/as sabemos muy bien es el *campus virtual*, puesto que es uno de los que más se utilizan en las Universidades. El campus virtual es un espacio destinado para la educación, en el cual se establecen una amalgama de recursos digitales. Al campus virtual también se le conoce con la denominación de aula virtual (Fernández, Cristóbal, Navarro, Fernández, Merino, Peralta y Roldán, 2008).

El profesorado a la hora de manejar esta aplicación, emplea el Learning Management Systems. Así, el profesorado puede hacer una correcta organización de los contenidos que intenta impartir durante su docencia. El campus virtual incluye software libre como Moodle y mercantiles como WebCT y Blackboard. Los Content Management Systems junto a los Learning Content Management System son dos procedimientos fundamentales que se combinan adecuadamente para la distribución de la asignatura a impartir por el/la docente. Esto hace que el profesorado pueda administrar y aprovechar los contenidos de su asignatura las veces que desee.

Fernández et al. (2008) afirman que a través del campus virtual se pretende que toda la comunidad universitaria se beneficie de sus ventajas que son enriquecer a la enseñanza universitaria y a las investigaciones del Personal Docente e Investigador. En los campus virtuales se pueden encontrar estrategias digitales que motiva al alumnado a involucrarse en las actividades académicas como los foros grupales y chats. Por otro lado, Molina (2013) considera que, mediante el campus virtual, el profesorado puede interaccionar y comunicarse con su alumnado. A éste le encanta el campus virtual, porque puede apreciar una correcta organización de los contenidos durante un largo intervalo de tiempo.

Murillo (2010) declara que el profesorado debe conocer todas las aplicaciones que existen para poder aplicarlas en la realidad. Una vez que sepan cuáles son, se

dispondrá a seleccionar aquellas que mejor se adecuen al contexto universitario del alumnado.

Las TIC por sí solas no aportan nada, por lo que Murillo (2010, p. 68) piensa que para que sean efectivas se tiene que dar estos aspectos:

- El profesorado tiene que animarse para aprender a estos recursos digitales.
- Identificar y elegir una metodología que mejor ofrezca una respuesta formativa al alumnado.
- El centro debe manifestar un gran interés en las TIC, ya que, de lo contrario, no servirían para nada.
- El profesorado no solo requiere de un asesoramiento referido a las TIC, sino también a su pedagogía.
- Adaptación de las TIC conforme a las necesidades y demandas de las personas.

Otra estrategia que se está dando con mucha frecuencia en las universidades es la conocida con el nombre de Pizarra Digital. La primera vez que se empleó fue en Aragón en el año 2003 durante el curso académico 2005-2006 cuando empezó a difundirse el uso de las pizarras digitales.

Actualmente, las universidades ya cuentan con una pizarra digital, la cual está formada por un hardware y un software, habiendo sido escogida por la administración y las grandes empresas. Gallego, Cacheiro y Dulac (2009) afirman que la Pizarra Digital Interactiva fue una revolución del siglo XXI. Este autor aclara que esta innovación educativa es un sistema tecnológico compuesto por un ordenador y un videoproector, posibilitando la visualización de los contenidos tecnológicos. Éstas funcionan de forma táctil.

Sin embargo, muchos/as docentes han estado muchos años empleando el método tradicional de la enseñanza que son las pizarras y las tizas. Según Gallego et al. (2009, p. 130) las Pizarras Digitales Interactivas incluyen las TIC y permiten:

- Ejecución sencilla y eficaz de imágenes y textos.
- Escribir notas digitales.
- Acceder a la Web delante de todo el alumnado.
- Enseñar videos y posibilitar el debate.
- Manejar distintos tipos de software.
- Guardar notas para revisarlas con posterioridad.
- Emplear la vía email para planes cooperativos entre otros centros.
- Elaborar asignaturas digitales con imágenes y sonidos.

- Escribir y hacer hincapié en aspectos relevantes de los textos, imágenes o vídeos.
- Apreciar todos los recursos de la presentación.
- Favorecer la presentación de las tareas del alumnado.

El profesorado en el momento en que emplee las Pizarras Digitales, tiene que tener un determinado conocimiento con el fin de utilizarlas apropiadamente (Ferrer, Armengol, Belvis, Massot, Pàmies, Vilaseñor y Díaz, 2010).

Fernández y Sánchez (2010) manifiestan que otra tecnología que se está dando es la denominada Podcast educativo, el cual empezó a desarrollarse en el año 2005. Es un archivo digital de audio y también es un vídeo (vodcast), se puede reproducir en cualquier aparato digital como el móvil, la tablet o PC. Se pueden encontrar fácilmente en internet para su libre empleo. Los contenidos que brindan son muy diversos, donde salen diferentes personas dialogando y música. En los podcasts hay una gran variedad de temas. Sin embargo, no se usa mucho para fines pedagógicos. Por lo que los/as docentes tendrían que considerar esta estrategia tecnológica y utilizarla con más frecuencia. Es de fácil uso y es flexible en cuanto al tiempo, pues las personas pueden mirar los Podcast en el momento que puedan, provocando una revolución educativa.

Los Podcasts constituyen la Web 2.0, los cuales se hicieron con la intención (Hargis, Schofield y Wilson, 2008 en Fernández y Sánchez, 2010):

- Tanto el audio como vídeo digital se pudieran enviar en un email.
- En los móviles se pudiera descargar los contenidos específicos en cualquier lugar y en cualquier situación.

Fernández y Sánchez (2010) plantean que los Podcasts son funcionales, debido principalmente a que son capaces de superar los obstáculos temporales. Esto ofrece la oportunidad al alumnado universitario de estar en contacto con personas expertas en su tema, fomentando sus conocimientos. El Podcast es considerado educativo siempre y cuando haya habido una planificación pedagógica.

Cacheiro (2011, pp. 74- 75) manifiesta que existen unas estrategias colaborativas que también se las conoce con la nomenclatura aplicaciones de la Web 2.0, las cuales están dirigidas a trabajar de cooperativamente, ya que las personas interactúan entre sí a través de las redes sociales. A continuación, se concretarán algunas aplicaciones de la Web 2.0:

- Las listas de distribución conceden la opción de recibir los emails diariamente sobre eventos, documentos, enlaces, etc. de los temas en que nos hayamos inscrito.
- Foros, suele ser una estrategia muy empleada por el profesorado universitario. Se selecciona un tema de actualidad y de interés para que el alumnado se involucre e intercambie sus opiniones e impresiones.
- Las wikis son un soporte tecnológico, donde se escriben y comparten los contenidos.
- Los blogs son muy útiles para hacer consideraciones acerca de un proyecto en común.
- El Weginar, proporciona la alternativa de intervenir y cooperar en los cursos establecidos en la red en un tiempo real.

El profesorado universitario tiene que ser hábil para hacer una combinación eficaz entre los recursos educativos tradicionales y las herramientas TIC. Tiene que saber sacar todo su potencial en beneficio del alumnado. Recordemos algunas técnicas tradicionales como son los libros de texto, las libretas, las guías didácticas, etc. (Cacheiro 2011).

Otros recursos que señala Cacheiro (2011, p. 75) son:

- Los tutoriales interactivos son exposiciones que se encargan de explicar las lecciones a través de los textos, gráficos y audio. Esto sustituye a las tutorías presenciales.
- Los cuestionarios online, el profesorado los emplea para apreciar si el alumnado ha asimilado los conocimientos de la asignatura y también para conocer el grado de satisfacción.
- Los libros electrónicos o eBooks son soportes digitales que son de gran utilidad para leer.

El hecho de emplear el móvil como un recurso didáctico dentro de la clase, provocó el recelo de muchos/as profesionales. La principal razón era la continuidad de mensajes y llamadas que se hacían, interrumpiendo el transcurso de las clases. Generalmente, las personas no solo utilizan internet en sus viviendas, lugares de trabajo o en las universidades, sino que también están conectados/as vía móvil (Molina, 2013).

Molina (2013, pp. 321-322) argumenta que las ventajas de disponer un móvil con internet son:

- Visualización de los correos electrónicos al momento en que son enviados, siendo de gran utilidad tanto para el profesorado como para el alumnado.

- Beneficiarse de internet, debido a que sirve para preguntar, informarse y asesorarse.
- Vídeos en streaming, el profesorado manda los vídeos y el alumnado los puede ver en el momento que prefieran.
- Comunicarse con los otros contactos de manera gratuita.
- Utilización de las redes sociales en cualquier instante.
- El alumnado sabrá cuando el profesorado envía alguna información al campus virtual.

Es importante señalar la educación a distancia, la cual va dirigida a aquellas personas que no pueden asistir a clase de forma presencial. Normalmente, este hecho es ocasionado porque se encuentran trabajando (Molina, 2013).

El profesorado se tiene que beneficiar de todos los recursos que tiene en el aula y uno de ellos es el empleo del móvil. Todos y todas tenemos móvil hoy en día, por lo que se anima al alumnado a involucrarse y participar más en los juegos y aplicaciones que hayan instalados en el móvil (Wang, 2015).

Los/as docentes han adaptado sus asignaturas al siglo XXI, ya que elaboran presentaciones para transmitir de una manera más clara los contenidos de sus materias. También se pretende que, con esta reforma de la metodología, el alumnado mejore sus calificaciones, se sientan animados para aprender nuevos conocimientos. Todo ello hace que adquiera las competencias exigidas por la sociedad (Vega, Gordo y Carrascal, 2015).

Ramírez, Arciniega, Solís, Iriarte y Arriaga (2017) declaran que actualmente, el profesorado universitario utiliza una aplicación denominada Kahoot, la cual es una aplicación lúdica y gratuita que sirve fundamentalmente para consolidar los conocimientos de un determinado tema. Para acceder a Kahoot, se necesita que la persona disponga de un móvil con Internet. Esto lo crearon JamieBrooker, MortenVersvik y Johan Brand en el año 2013, sirviéndose de ella, más de 50 millones de personas al mes (Kahoot! Studio, 2017).

5. CONCLUSIONES

Queremos resaltar la gran importancia de que el profesorado tenga una buena formación pedagógica. No solo a nivel académico, disciplinar, didáctico y pedagógico, sino también a nivel de las TIC, pues todo el alumnado utiliza dispositivos tecnológicos como el móvil, Tablet y PC. Por lo que son recursos educativos a tener en cuenta.

Existen muchas aplicaciones, las cuales son de gran interés para el alumnado. Es otra forma de aprender y de adquirir conocimientos específicos de la asignatura. Una de las aplicaciones que más usa el profesorado a la hora de impartir su asignatura es Kahoot. Previamente, el profesorado elabora unas preguntas relacionadas con el tema a estudiar. Este recurso pedagógico es interactivo y en ocasiones, a los estudiantes les surgen las dudas, por lo que permite al profesorado resolverlas al instante.

En la Universidad, destaca el campus virtual, con éste se anima al alumnado a participar en los foros, chats, hacer pruebas de evaluación para que consoliden los contenidos de la asignatura. También hay que mencionar las Pizarras Digitales Interactivas (PDI), debido a que cada vez hay más profesores/as que las utilizan en su clase.

Otro recurso digital que es útil para el profesorado universitario es el Podcast, el cual permite grabar un vídeo con audio, favoreciendo el aprendizaje educativo del alumnado, porque lo puede emplear en cualquier momento que prefiera.

Concluimos este trabajo de revisión bibliográfica destacando la relevancia que tienen actualmente el uso de las nuevas tecnologías y que favorecen tanto a los docentes como al alumnado universitario en cuanto a la mejora de su proceso de enseñanza-aprendizaje y haciendo que la educación sea de calidad, donde el grupo estudiantil es el protagonista de lo que aprende y el profesorado se encuentra con numerosas facilidades para mantener el feedback que en cada momento requiere su alumnado.

6. BIBLIOGRAFÍA

Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, 21(45), 5-19.

Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44713058006/>

Cacheiro, M.L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (39), 69-81.

Castañeda, L. Esteve, F. & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56 (6).

Costa, S., Cuzzocrea, F. & Nuzzaci, A. (2014). Usos de Internet en contextos educativos informales: Implicaciones para la educación formal. *Comunicar*, 21 (43), 163-171.

De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (2), 6-16.

Domingo, M. & Fuentes, M. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 171-180.

Durán, M., Gutiérrez, I. & Prendes, M.P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15 (1), 97-104.

Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*, 5, 58-67.

Fernández, A., Cristóbal, J., Navarro, A., Fernández, A., Merino, J., Peralta, M. & Roldán, Y. (2008). El campus virtual de la Universidad Complutense de Madrid. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (32), 55-65.

Fernández, S. & Sánchez, I.Ma. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139.

Ferrer, F. Armengol, C., Belvis, E., Massot, M., Pàmies, J., Vilaseñor, K. & Díaz, A. (2010). *Evaluación del programa Pizarra Digital en Aragón*. Gobierno de Aragón (Departamento de Educación, Cultura y Deporte).

Gallego, G., Cacheiro, M. L. & Dulac, J. (2009): "La pizarra digital interactiva como recurso docente". En Ortega, I., Ferrás, C. (Coord.) Alfabetización Tecnológica y desarrollo regional [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, (2), 127-145.

Hargis, J., Schofield, K. & Wilson, D. (2008). Fishing for Learning with a Podcast Net. *Journal of Educational Technology*, 4(4), 33-38.

Marín, V., Vázquez, A.I., Llorente, M.C. & Cabero, J. (2012). La alfabetización digital del docente universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Marzo (39), 1-10.

Molina, H. (2013). La educación universitaria en el bolsillo, aplicaciones y entornos virtuales. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 319-328.

Murillo, J.L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13(2), 65-78.

Ramírez, A. C., Arciniega, A. L., Solís, Iriarte, A, & Arriaga Ma. O. (2017). Aplicaciones educativas para la enseñanza: Caso de estudio Kahoot!. *EDUCATECONCIENCIA*, 16(17), 139-149.

Rodríguez, R.M. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 11, 131-147.

Ruiz, A., Ángel, E., & Guevara, O. (2009). La simulación clínica y el aprendizaje virtual: tecnologías complementarias para la educación médica. *Rev.Fac.Med.*, 57 (1), 67-79.

San Nicolás, M.B., Fariña, E., & Area, M. (2012). Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual en el caso de la Universidad de la Laguna. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (19), 227-245.

Tejeda, J., & Pozos, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 41-67.

Valencia, T. Serna, A., Ochoa, S. Caicedo, A.M., Montes, J.A. & Chávez, J.D. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

Vega, I.R., Gordo, P., & Carrascal, U. (2015). Construyendo un modelo común de aplicación y evaluación de nuevas propuestas metodológicas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en economía aplicada (Continuación). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/12103>

Wang, A. I. (2015). The Wear out Effect of a Game-based Student Response System. *Comput. Educ.*, 82(C), 217-227.

6.1 Webgrafía

Kahoot! Studio. (2017). Recuperado a partir de: <https://Kahoot!.com/partners/studio/>
Consultado en el día 5/10/2018 a las 20:30h.

Universidad de Málaga (2018). Disponible en:
<https://www.uma.es/formacion/info/114162/formacionidiomas/> Consultado en el día
5/10/2018 a las 10:30h.

6.2 Bibliografía Imágenes:

Imagen 1. Servicio de Formación e Innovación. Universidad de Málaga (2018).
Recuperado a partir de: <https://www.uma.es/formacion/> Consultado el día 6/10/2018

6.3. Bibliografía Tablas:

Tabla 1. De elaboración propia, a partir de: Durán, M., Gutiérrez, I. & Prendes, M.P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15 (1), 97-104.

SOCIEDAD, ARTE Y EDUCACIÓN: LA ARTICULACIÓN DEL APRENDIZAJE CREATIVO EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES DEL SIGLO XXI

Mari Carmen Muñoz Escalada¹

mariacarmen.munoz@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen: En esta ponencia argumentamos el desarrollo de la creatividad va más allá de los diversos niveles de reflexión epistemológica que utilizamos cuando, en cualquier faceta de nuestra vida, no solo en un contexto escolar, intentamos conocer la realidad y ejercitar alguna acción sobre ella. Explicamos que la creatividad hace viable la configuración y el uso de mentalidades pedagógicas concretas y su adecuación al curso de la acción educativa hace que el aprendizaje permita a nuestro alumnado discernir, hacer uso y, sobre todo, generar, un conjunto de experiencias axiológicas. Concluimos que la creatividad siempre necesita supeditarse a los significados reales de la acción (educativa), adaptándose a las especificidades de carácter y sentido que son propias del contexto sociológico en el que se proyecta, igual que cualquier otra aportación humana que se define, se caracteriza y se fomenta desde cualquier sector socieducativo.

Palabras clave: Educación-creatividad-arte-pedagogía-aprendizaje.

¹ Profesora de la Universidad Internacional de La Rioja e investigadora. Mis ámbitos de investigación se centran en aquello referido al trinomio "Educación-sociedad- familia", en la inclusión escolar, la convivencia escolar, la Historia de la Educación y la Didáctica de la Religión. Esto me ha permitido publicar trabajos en revistas indexadas como *Foro de Educación* y participar como ponente en diferentes Congresos Internacionales de Educación. También colaboro en la evaluación por pares de distintas revistas indexadas del ámbito de la educación.

Abstract: In this paper we argue that the development of creativity goes beyond the various levels of epistemological reflection that we use when, in any facet of our life, not only in a school context, we try to know reality and exercise some action on it. We explain that creativity makes viable the configuration and use of specific pedagogical mentalities and their adaptation to the course of educational action makes learning allow our students to discern, make use of and, above all, generate a set of axiological experiences. We conclude that creativity always needs to be subordinated to the real meanings of action (educational), adapting to the specificities of character and meaning that are characteristic of the sociological context in which it is projected, just as any other human contribution that is defined, is characterized and it is encouraged from any social sector.

Keywords: Education-creativity-art-pedagogy-learning.

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Sea cual sea la concepción que se tenga de la creatividad esta necesita disponer de la posibilidad de integrarse en un conglomerado de dimensiones tales como las técnicas, las teorías y las diferentes vías mediante las que la pedagogía procura moldear y hacer evolucionar a la educación. Hablamos de la creatividad como principio de educación y de intervención pedagógica insertado en las prácticas escolares del día adía de nuestro alumnado.

Como consecuencia de esto, en un contexto como el actual, marcado por la era digital, hay un abanico de idiosincrasias que repercuten en nuestro pensamiento, que condicionan la acción pedagógica cotidiana y que incluso

hacen posible que concibamos a las creaciones artísticas (obras de arte, etc.) de una manera distinta a cómo lo hacíamos antaño.

Según concreta Robinson (2001), toda esta creatividad (antes circunscrita prácticamente de manera exclusiva a las sesiones escolares de asignaturas como *Educación Plástica y Visual*, *Tecnología*, etc.) en pleno siglo XXI:

- Se ha canalizado incluso en metas económicas, especialmente vinculadas con las recientes “ideas tecnológicas” (realidad aumentada aplicada a la educación, etc.)
- Se ha ido desarrollando e implementando, pedagógicamente hablando, en consonancia con algunas corrientes del ámbito psicológico.

A pesar de que cualquier manifestación de creatividad se lleve a cabo desde un ámbito concreto (una clase de matemáticas, un taller de escultura o un departamento de I+D+I de una empresa, pongamos por caso), se termina constituyendo desde un contexto que hace fluir una serie de experiencias humanas singulares cuyo conocimiento, lejos de estar consolidado, se ensancha.

Todo este contexto ha facilitado que la *creatividad*, como concepto pedagógico y como elemento social altamente valorado, se erija en un aspecto que determina (e incluso condiciona) ámbitos socioculturales aparentemente tan segmentados como:

- Aquellas habilidades intelectuales que recogen los *curricula* escolares de contextos muy diferenciados.
- La configuración del *saber*.
- Los diferentes estilos de pensamiento, que circulan a velocidades incontrolables actualmente.

-Aquella “motivación” capacitada para generar valores educativos singulares, relacionados con sentidos conceptuales que no precisan ser incluidos en asignaturas relacionadas con el arte.

De alguna manera, en un mundo donde cada semana se inventan centenares (¿miles? de cosas, artefactos de diversa índole, etc.) el aprendizaje creativo debe formar parte ya de la educación global de todos los educandos, porque, desde los parámetros antropológicos concretos de cada (sub)área social, la creatividad permite establecer actuaciones que mejoran nuestro desarrollo humano.

Si algo le debe la creatividad a la globalización es, por lo tanto, la convergencia de desarrollo (y evolución humana) constituida desde lugares, ámbitos y sectores diferenciados que aceptan interacciones (por eso, por ejemplo, hay que reclamar que universidad y empresa deben trabajar al unísono) y que fomenten la formación en cada área a través de procesos de auto y multieducación.

2. EL APRENDIZAJE CREATIVO COMO EJE DE DIVERSIDAD EN LAS FUNCIONES PEDAGÓGICAS

La funciones pedagógicas son elementos reguladores distintos entre sí, “se diversifican porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes” (Touriñán, 2016: 252). No obstante, el desarrollo de la creatividad va más allá de los diversos niveles de reflexión epistemológica que utilizamos cuando (en cualquier faceta de nuestra vida, no solo en un contexto escolar) intentamos *conocer* la realidad y ejercitar alguna acción sobre ella.

Diseñar un plan de estudios, expandir teorías pedagógicas e implementar metodologías que se consideren adecuadas a cada contexto son aspectos (y obligaciones) de nivel ontológico y social de primer orden. Pero cualquier función¹ que afecte a la acción educativa no se distingue por el tipo de concreción epistemológica elegida sino porque cada una de ellas afronta segmentos de la realidad susceptibles de ser “tratadas” epistemológicamente. Por eso, aunque cada función exige unos condicionantes (teóricos y prácticos) y una cierta dosis de racionalidad, que será la que nos dotará de la capacitación necesaria para poder ejecutarla, la creatividad se puede combinar en cada función pedagógica concreta.

Y esta combinación no implica siempre una ruptura con el pasado, pues la continuidad es la base de las funciones pedagógicas, aunque estas se encuentren condicionadas por la creatividad. Nos referimos a una continuidad no interpretada como un mero anclaje inerte en la cultura pasada sino más bien como una competencia fundamentada en elementos (psicológicos, culturales, antropológicos, etc.) estructurales que otorgan sentido a la tarea pedagógica.

La creatividad hace viable la configuración y el uso de mentalidades pedagógicas concretas y su adecuación al curso de la acción educativa hace que el aprendizaje permita a nuestro alumnado discernir, hacer uso y, sobre todo, *generar*, un conjunto de experiencias axiológicas habilitadas para hacer fluir conocimientos, para mejorar actitudes, y para adquirir unas destrezas que, entrelazadas a principios de educación y de intervención predeterminados, asignen significados, tareas y resultados de *la* educación².

A raíz de esto hay que recordar que “las artes (la música, la arquitectura, la danza, la fotografía, etc.) al igual que las demás áreas de experiencia (la geografía, la salud, la ciencia, la tecnología, etc.), son susceptibles de educación y constituyen, en cada caso, el área cultural específica que es el objeto en la educación de las personas” (Tourinán, 2016: 335); no obstante, desde aquí apostamos por la creatividad como herramienta

formativa. Lo que desde esta ponencia aportamos es la necesidad de recalcar la capacidad que tiene la creatividad para ir más allá de la dimensión de la educación artística. Por eso partimos de la base que la pedagogía es multiaxialógica, porque entendemos que toda área de experiencia puede ser canalizada en algún medio/ámbito de educación, y la creatividad no es una excepción, porque hace viable la puesta en acción de diferentes conocimientos de la educación.

También es relevante tener presente que cuando nos referimos a la creatividad (y al aprendizaje creativo) no estamos hablando de una dimensión global de intervención, ni de concepciones filosóficas concedidas a la educación desde la focalización de un determinado conjunto de finalidades preestablecidas (y mucho menos acotadas en *curricula* redactados en marcos legislativos); cuando hablamos (y apostamos “por”) la creatividad atribuimos a la acción pedagógica rasgos de evolución (humana) que hacen fluir diferentes significados de *educación* y que se integran en la acción educativa general para completar aquellos lugares de la condición humana que son meramente individuales pero que se canalizan por medio de la intervención educativa, esto es, por acciones intencionales al servicio de la realización y el desarrollo integral del educando.

Lo que proponemos desde estas páginas es el fomento de una concepción de la creatividad que se entiende como la posibilidad de desarrollar, de manera integrada, determinadas situaciones, diferentes expansiones de saber y distintas habilidades y actitudes. Como muy acertadamente apunta Hernández Pina (2005), en cualquier actividad pedagógica tenemos que discernir entre:

- Las competencias técnicas: El *conocer*.
- Las competencias personales: El saber ser, el comunicarse y el entenderse a nivel interpersonal.
- Las competencias metodológicas: El saber hacer y la posterior transferencia de resultados.

-Las competencias Participativas: El saber estar, el organizar y la asunción de responsabilidades en el medio.

La creatividad se identifica con las cuatro competencias y su fomento se justifica desde los criterios y la idiosincrasia propia del significado *educación*, porque, con su inserción en la acción escolar, deviene no un objetivo educativo sino una fuente de contenido sociocultural validado prácticamente para cualquier momento y espacio específico.

3. CREATIVIDAD Y PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

Las características sociológicas asignadas al potencial pedagógico de creatividad en los apartados precedentes constituyen un reto no solo para la educación sino también para la sociología, sobre todo para uno de los supuestos más consistentes en el “yo” de cada miembro que conforma una comunidad (de cada alumno/-a, en el caso que nos concierne en esta ponencia): el de su “continuidad” (Berger, 2015).

Esto implica que, desde un punto de vista sociológico, el propio yo tiene la posibilidad de vivir experiencias que le permiten no escindirse (porque le aportan vías, estrategias y conductas que ayudan a su configuración como “ente” cognitivo, social y emocional consistente), y que proyectan desplazamientos que le pueden llevar de una situación a otra (en el caso del aprendizaje, lo que pueden hacer es conducirlo a nuevos aprendizajes); varias son las corrientes pedagógicas que así lo asumen y lo reclaman (Redón y Angulo, 2017).

Este proceso de continuidad, cuando adscribimos todo este proceder sociológico al ámbito educacional, presenta una serie de ventajas, como el dejar de percibir las aportaciones del alumnado dentro de una clase como

propuestas “secundarias” o subordinadas al quehacer del docente que tiene delante (las clases magistrales típicas de metodologías tradicionales).

En términos sociológicos y en términos pedagógicos, por lo tanto, la creatividad aporta elementos que concuerdan con el sentido cultural de la educación, con la evolución (antropológica) especificada y con el desarrollo cognitivo de tal manera que la acción educativa tiene la posibilidad de transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación.

De la misma manera que la sociedad se instituye a través de “exteriorizaciones de la subjetividad u objetivaciones del espíritu que se atonomizan respecto de los individuos que las expresaron” (Bouché, García, Quintana y Ruiz, 2008: 198), la “sociedad educativa” tiene (o, por lo menos, así debería ser) la exigencia de asumir los retos de aquel sentido cultural que representa “al otro” (resto de personas) y que representa también “lo otro” (el arte); por eso los procesos de socialización condicionan la relación educativa, que “es un concepto con significado propio vinculado a la complejidad objetual de la educación que da origen a los rasgos de carácter que determinan el significado de *educación* en su definición real” (Touriñán, 2016: 81).

Aunque se trata de un elemento pedagógico muy útil (como estamos argumentando), y aunque también se puede considerar una pieza de engranaje de los procesos sociológicos, el aprendizaje creativo debe ser siempre guiado por el profesorado, pues se precisa de su adecuación a los elementos estructurales relacionados a la mentalidad (función pedagógica, relaciones interhumanas, conocimiento de los saberes, etc.). Aunque es cierto que no estamos incluyendo a la creatividad como una dimensión general de intervención, no lo es menos que todo aquello que la creatividad “despliega” necesita ser integrado en la formación de la condición humana (individual, social, histórica...); no obstante, para eso existe la pedagogía.

La creatividad siempre necesita supeditarse a los significados reales de la acción (educativa), adaptándose a las especificidades de carácter y

sentido que son propias del contexto sociológico en el que se proyecta, igual que cualquier otra aportación humana que se define, se caracteriza y se fomenta desde cualquier sector socieducativo.

La relación educativa es “sociológica” porque responde a rasgos de equilibrio en el desarrollo interhumano, por eso “hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. La acción educativa reclama siempre resultados equilibrados” (Touriñán, 2016: 85), lo cual, como ya indicó Foucault (2008) hace décadas, exige inversiones en el bienestar psicológico y mejoras sociales destinadas a la optimización del capital humano.

Creatividad, convivencia y educación como ejercicios orientados a asumir el “contrato” de la relación interactiva con uno mismo, con los otros y con lo otro. Estamos, por lo tanto, ante un reto que engloba una aptitud humana (la creatividad) y un mundo de productos culturales y artísticos cuya materialización a través de la actividad humana requiere de estrategias y precisa de la orientación de la pedagogía.

BIBLIOGRAFÍA:

- Berger, P. L. (2015). *Invitació a la sociologia*. Herder, Barcelona.
- Bouché (2008). *Antropología de la educación*. Síntesis, Madrid.
- Hernández Pina, F. y otros (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. La Muralla, Madrid.
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics: Lectures at the College de France*. Palgrave Macmillan, New York.
- Robinson, K. (2001). *–out of our minds: learning to the creative*. Capstone Publishing Ltd, Chichester.

-Redón, S. y Angulo, J. F. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

-Tourrián, J. M. (2016). *Pedagogía mesaxiológica y concepto de educación*. Andavira, Santiago de Compostela.

¹ Como se puede apreciar, estamos a favor de la concepción de Dewey de la función profesional (y, añadiríamos, “social”) como plenamente educativa, y alejada del punto de vista de autores como Hutcho Snedden, más partidarios del *eficientismo* social y de la identificación del acto educativo como una simple asimilación de habilidades técnicas especializadas.

² No hay pretensión alguna de presentar la creatividad como solución (utópica) de algunos de los problemas que invaden las aulas, simplemente la presentamos como una competencia más para la creación de ámbitos de educación. De lo que se trata es de aportar mecanismos y estrategias a los significados de la educación y a las representaciones más óptimas de todo aquello que *se sabe* de la educación como parámetro social de la realidad, que es cognoscible pero que debe ser, también, siempre *realizable*.

PATRIMONIO ARTÍSTICO NEO EN RED: TRES PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE (2014-2016) DESDE CHILE

José Alberto Moráis Morán
Universidad de León/ Grupo de Innovación Docente id-ARTE ULE
jamorm@unileon.es¹

Resumen:

Este artículo analiza tres proyectos de innovación docente realizados con los alumnos de Historia del Arte de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, durante los años 2014 y 2016. A partir del estudio del palacio construido por la familia Valle en el año 1916 y actual sede de la citada institución, los alumnos potenciaron los conocimientos adquiridos en las clases magistrales. Partiendo de la comprensión de los métodos clásicos de investigación de la disciplina (Proyecto I), en posteriores fases desarrollaron diversas acciones que conllevaron la difusión de los resultados de las pesquisas a través de las nuevas tecnologías (Proyecto II). Finalmente, se profundizó en el desarrollo de competencias ligadas a la divulgación del patrimonio artístico, la necesidad de conservarlo y la comprensión de su utilidad y beneficio para la sociedad actual de Chile, que frecuentemente presencia la enajenación y expoliación de edificios patrimoniales.

Abstract:

This paper analyzes three teaching innovation projects carried out with the History of Art students of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, during years 2014 and 2016. From the study of a palace built by the Valle family in 1916 and current headquarters of the Institute of History, the students settled the knowledge acquired in the master class. Starting from the understanding of the classic methods of research of the discipline (Project I), in later phases they developed diverse actions that entailed the diffusion of the results of the researches carried out through new technologies (Project II). Finally, the development of skills linked to the dissemination of artistic patrimony was studied in detail, the need to preserve it and the understanding of its usefulness and benefit for the current society of Chile, which frequently observes the destruction of heritage buildings.

Palabras clave: Innovación Docente- Proyectos-Historia del Arte- Patrimonio-Investigación-Difusión- Chile.

Key Words: Teaching Innovation- Projects- History of Art- Heritage- Research- Diffusion-Chile.

El presente trabajo analiza las estrategias docentes implementadas entre los años 2014 y 2016 con los estudiantes de las asignaturas de Historia del Arte Universal e Historia del Arte Contemporáneo del Grado en Historia y su Pedagogía, del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), donde fui Responsable de la Cátedra hasta el año 2017. Todas las acciones que a lo largo de las siguientes páginas se presentarán y los resultados obtenidos que valoraremos, partieron de la formación y educación a partir del patrimonio y la cultura digital que los alumnos, consideramos, debían aprehender y utilizar. A partir de las pedagogías colectivas que describiremos, enmarcadas dentro de la enseñanza reglada universitaria, se pondrá de relieve la transcendencia del patrimonio artístico, el arte y, particularmente, los nuevos medios de conocimiento, difusión, divulgación y conservación necesarios para comprender y contextualizar las obras de arte sobre las que trabajaron, siempre de manera colectiva, los actores implicados en estos proyectos.

Partiendo de la base de la importancia que en el contexto educativo actual posee la comunicación digital, todas las estrategias giraron en torno a la necesidad, detectada por los profesores y por los mismos alumnos, de comprender y manejar el trasvase del conocimiento adquirido durante las

clases magistrales al mundo virtual. Este hecho fue considerado como uno de los vectores más útiles a la hora de convertir al patrimonio artístico en un acreditado agente de desarrollo cultural y social.

En las últimas décadas han surgido fundamentadas corrientes investigadoras, teóricas y prácticas, que han puesto en valor la función didáctica del patrimonio artístico y la Historia del Arte y, con más fuerza en los últimos años, diversas publicaciones y proyectos de innovación docente han remarcado el papel del patrimonio como una herramienta que permite potenciar algunos valores éticos y de inclusión social de diversos estratos menos favorecidos. El patrimonio, artístico y arquitectónico, ha dejado de ser un mero elemento de representación histórica. Su conocimiento y estimación no sólo se produce a partir de valores histórico-culturales de las sociedades y gentes que lo crearon.

A partir de su utilización en el aula se ha demostrado su efectividad a la hora de afrontar, por ejemplo, diferentes maneras de pensar, actuar, sensibilidades e ideas. Más allá de los valores ideológicos e históricos encerrados en cualquier edificios histórico o pintura, más allá de que los estudiantes comprendan mediante las lecciones magistrales la problemática de la ideología que sus formas plásticas emanan, durante los tres años en que ideamos y pusimos en práctica los tres proyectos que pasamos a analizar, se potenciaron otros valores que, aparentemente, parecen ajenos al patrimonio y el estudio de la Historia del Arte en sí misma.

En el marco de este congreso que se centra en investigar el uso de la cultura y el arte con respecto a su vinculación con la sociedad, la tecnología y la educación, las acciones compendiadas en las tres estrategias de innovación docente que ahora presentamos resultan muy adecuadas

PATRIMONIO E INNOVACIÓN DOCENTE: EL NECESARIO PAPEL DE LA HISTORIA DEL ARTE EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE CHILE.

Como es bien conocido, la utilización del patrimonio artístico a partir de una visión acorde con los análisis propios de la Historia del Arte es un tema que goza ya de una larga trayectoria en la práctica y la investigación dirigida a la educación universitaria. A su vez, las aplicaciones de ese mismo patrimonio como elemento dinamizador de las clases magistrales han permitido desarrollar experiencias pioneras que tuvieron como objetivo alcanzar una dimensión práctica y aplicativa de los conocimientos entregados a los estudiantes. Los pioneros trabajos de la década de los años noventa (Prats, 1997) y las investigaciones recientes han puesto de relieve la potencialidad y actualidad del patrimonio, la Historia del Arte y la innovación docente, en los distintas etapas de la educación (Molina, 2015: 70; Miralles, Molina, Ortuño, 2011; Martínez, López y Santacana, 2011).

Tomando como base estas consideraciones, mientras que en países como España el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte planificó el llamado Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Molina, 2015), ciertamente también los contextos educativos de América Latina se han esforzado durante los últimos años en explotar esta herramienta en el aula.

Centrándonos en el caso de Chile, caso del que nos ocupamos en estas páginas, son meritorios los esfuerzos por incluir el patrimonio artístico como dinamizador de los planes de estudio (Ibarra, Bonomo, Ramírez, 2015: 382) conforme a las directrices oficiales del Gobierno a través del Ministerio de Educación chileno (MINEDUC). Las investigaciones auspiciadas por el Servicio Nacional de Patrimonio Cultural y difundidas a través de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) o el Área de Educación Patrimonial del Consejo de Monumentos Nacionales de Chile han puesto de manifiesto el fortalecimiento de las relaciones entre instituciones de enseñanzas básicas y medias, universitarias y, por ejemplo, los museos (Godoy, Hernández y Adán, 2003), en proyectos ramificados a partir de las muy conocidas convocatorias Fondart, Fondecyt o Explora-Conicyt, por citar las más conocidas.

Los trabajos de Macarena Ibarra y Cecilia Ramírez, así como los de otros autores, han revelado los grandes cambios operados en Chile con respecto al uso del patrimonio como herramienta potencial para la enseñanza y, siendo más concretos, el número 6 de la *Revista América Patrimonio*, consagrado a la Educación patrimonial, destacó por publicar varias aportaciones centradas precisamente en el contexto chileno.

En este volumen coral ya se alertaba sobre la necesidad, cardinal, de investigar el patrimonio históricamente para poder valorarlo luego desde otras órbitas. La investigación se presenta así como un paso previo esencial para, sólo a partir de ella y en un segundo momento, divulgarlo. Una vez conocida la historia del bien artístico (investigar) y asegurado el futuro del bien patrimonial

(conservación), sin duda las estrategias planteadas por los docentes adscritos a los proyectos mencionados permitieron, entre otros logros, desarrollar el sentido crítico, la reflexión y la formación de los ciudadanos, enmarcando el respeto de la obra artística a partir de su inclusión en la identidad territorial (Ibarra, Ramírez, 2014: 40-41).

Ciertamente el patrimonio ofrece beneficios indudables más allá de su conservación, divulgación y utilización como herramienta educativa. Sin embargo, dichas bondades no son unidireccionales, pues irremediamente se gestan caminos de ida y vuelta. Los alumnos que conocen y respetan el patrimonio benefician al bien artístico y, este, simplemente con su vigencia, ofrece beneficios sobre los otros (económicos, sociales, culturales).

Con todo y a pesar de estos ímprobos esfuerzos, especialistas acreditados y conocedores de la realidad chilena continúan alertando hoy sobre la necesidad de avanzar en la educación patrimonial, gestando más proyectos pero, sobre todo, revisando las mallas de estudios de las universidades del país. Se trata de un contexto donde sólo a partir del año 2000 empezaron a surgir planes de estudio que contemplaron la gestación de perfiles académicos que formasen profesionales especializados en patrimonio y gestión cultural (Serra, 2014: 53).

Por nuestra parte añadimos también que, a la escasa formación de los gestores culturales -con el nefasto efecto que ello provoca sobre el patrimonio y la educación- debe sumarse, y considero que es más importante aún, la insuficiente presencia que en Chile y sus universidades han tenido los estudios específicos de Historia del Arte y, sobre todo, aquellos fundamentados en un enfoque teórico riguroso, que habría de permitir el desarrollo de una base conceptual sólida que, en el futuro, permita a los estudiantes idear nuevas estrategias de educación patrimonial cuando ellos mismos sean los profesores que ideen proyectos de innovación docente.

Por encima de la practicidad de la gestión cultural, que sin duda resulta esencial, igualmente es obligatorio que la Historia del Arte termine un proceso que, aunque con un tenue éxito en Chile, finalmente llegue a concretarse con planes de estudios, grados y licenciaturas, implementados en las universidades más importantes del país con profesorado especializado, doctores en esta materia y no profesionales reconvertidos a la disciplina. Por lo general, son historiadores, sociólogos o filósofos los que, en muchas ocasiones, han copado en Chile las plazas de profesor de Historia del Arte. Esta habrá de ser la formación que, en el futuro y si deseamos una educación patrimonial de calidad, deberán tener los especialistas. Por ello no es de extrañar que los expertos en materias educativas, desde el país austral, continúen reiterando que es precisamente la teoría de la Historia del Arte la que deba prevalecer, en los primeros momentos de la formación, sobre la misma practicidad que, hasta ahora, parece regir la manera de gestionar, estudiar, conservar y educar a través del patrimonio.

Frente a la escasa o nula presencia que en los planes de estudio posee la Historia del Arte, han proliferando los magíster y posgrados en gestión cultural, restauración y conservación o, en el mejor de los casos, en arte y gestión. Sin embargo, también aquí las asignaturas histórico-artísticas centradas, por ejemplo, en la comprensión del desenvolvimiento de estilos artísticos como el arte románico europeo o las producciones en metales y platería mapuches, por citar dos ejemplos al azar, se ven relegados a ser una materia más, cuando en realidad, intrínsecamente, la Historia del Arte, por sí misma, aglutina los saberes propios de la museología, la conservación, la legislación o la historia de las ideas estéticas, por ejemplo² (Serra, 2014: 54).

Esta es, según nuestra opinión, una de las muchas causas que permite explicar los catastróficos niveles de destrucción de bienes inmuebles con alto valor histórico y otras obras de arte que, durante las tres últimas décadas, ha sufrido Chile. Obviando la irremediable sacudida de los terremotos, incendios y tsunamis que tradicionalmente han abatido al país austral, lo cierto es que tras los desastres naturales son muy escasos los fondos gubernamentales dedicados a la recuperación y conservación de los edificios. Sin ir más lejos, los diarios y noticiarios han recogido en fechas recientes la destrucción de edificios emblemáticos de las corrientes arquitectónicas del *revival* historicista en el país, como el derrumbe del Club Unión de Curicó en el año 2016, y aún estando protegido legalmente el edificio (Figs. 1 y 2).



Figs. 1 y 2. Demolición del Club la Unión. Curicó (Chile).

2016. ®Diario de la Región del Maule e incendio del Club de Infantería Naval. Viña del Mar
2018. ® Radio Agricultura.

Las sospechas de la especulación urbana y su vinculación con incendios intencionados siempre se insinúa en los medios escritos pero lo cierto es que, con demasiada asiduidad, arden inmuebles históricos que, en poco tiempo y tras litigios entre los propietarios y las municipalidades, acaban siendo demolidos y construyéndose en los solares vacíos torres de diseño insípido y poco acordes con el resto del entramado urbano de ciudades como Valparaíso y Viña del Mar, por citar los casos más escandalosos.

Teniendo en cuenta todos estos factores que señalamos, el objetivo general de los proyectos aplicados fue el de asentar los conocimientos técnicos y profesionales (teoría) que los alumnos de las asignaturas de Historia del Arte Universal e Historia del Arte Contemporáneo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso recibieron en los años indicados. Alcanzar este objetivo supuso, creemos, una vía previa -pero esencial-, al desarrollo de otras capacidades y competencias ligadas a la investigación del patrimonio, la protección de las obras artísticas y arquitectónicas y, especialmente, la creación de una base práctica en la que los, en ese momento alumnos y, en el futuro, profesores de historia, pudiesen gestar sus propias estrategias de educación patrimonial. Fue a partir de estos parámetros con los que ideamos los mencionados tres proyectos de innovación docente implementados en esos estudios durante los años 2014 al 2017. Todos ellos fueron financiados por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a través de la Unidad de Mejoramiento de la Docencia Universitaria y formaron parte del Programa de Mejoramiento e Innovación de la Docencia Universitaria. El que suscribe este texto ejerció de Responsable, mientras que la Catedrática en Historia de América Colonial, la Dra. Ximena Urbina Carrasco avaló los tres proyectos como co-participante. Se contó igualmente con la colaboración de dos Ayudantes: Nicolás Guerra y Domingo Altermatt, que configuraron el equipo humano con el se trabajó en las diversas acciones planteadas.

Aunque los tres proyectos ejecutados tuvieron objetivos específicos diversos, años de implementación diferentes y fueron formulados independientemente, su concepción inicial contempló la concatenación de los mismos, así como su relación e, incluso, en diversos aspectos, su complementación.

El foco principal de los tres se puso sobre un bien inmueble de sumo interés artístico en el contexto chileno. El palacio Valle, una construcción neomedieval trazada en el año 1916 por los arquitectos italianos Arnaldo Barison y Renaton Shiavon se erige sobre un cerro que mira a una de las arterias principales de la ciudad de Viña del Mar (Calle Álvarez, 396) y fue residencia del magnate Giovanni Valle. Esta mansión presenta repertorios ornamentales y de composición arquitectónica muy relevantes entre el corpus de edificios de tradición ecléctica de este contexto geográfico. No obstante, lo más destacado de este bien artístico es que se trata de una arquitectura muy cercana a los estudiantes, pues lo habitan diariamente. Es aquí donde se imparten las clases a las que asisten y donde se encuentra la biblioteca, pues es la sede del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Moráis, 2017).



Fig. 3. Palacio Valle (a la izquierda) y otras mansiones de Viña del Mar (1916-1920). ©Emilio Toro Canessa.

Partiendo de la oportunidad de explotar este patrimonio que los estudiantes conocían de primera mano por su permanencia diaria en el, pero del que desconocían su razón de ser histórico-artística, se idearon diversas estrategias a partir de tres proyectos que, en suma, tuvieron los siguientes objetivos:

1. Mediante una metodología de la enseñanza focalizada en el aprendizaje basado en la investigación (ABI) (Khan y O'Rourke, 2005; Manning y Soto, 2014: 67; Rivadeneira, Silva, 2017) y tomando como bases conceptuales las propuestas expuestas en las publicaciones citadas, y que luego desarrollaremos, se planteó el Proyecto I (2014)³, enfocado a entregar a los participantes las herramientas y métodos de investigación que les permitiesen conocer el edificio desde un prisma histórico-artístico, siempre bajo postulados propios de la Historia del Arte tradicional.
2. A partir de los procesos descritos en los trabajos de Santacana y López (2015), Rico y Ávila (2003) y López (2014), y tomando como referencia los resultados obtenidos en el anterior Proyecto, se planteó el segundo (año 2015)⁴. Así, se puso el foco sobre el uso de las tecnologías a la hora de divulgar el patrimonio artístico citado.
3. Finalmente fue en el año 2016 cuando el equipo de profesores mencionado ideó el Proyecto III⁵ (año 2016), coincidiendo precisamente con el centenario de la construcción del palacio Valle. Para tal conmemoración y partiendo de los postulados teóricos, entre otros, manejados por González (2006), Martín (2007) y Vidal, Benlloch y Fantini (2010), se idearon diversas acciones que tuvieron como objetivo profundizar en los modos de transferencia de la educación patrimonial a la sociedad, mediante la celebración del llamado "Día del Patrimonio Cultural de Chile".

INVESTIGACIÓN/EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL PATRIMONIO.

Mediante el Proyecto I titulado “Corpus Digital de Historia del Arte: fuentes documentales y visuales”, 50 alumnos del primer curso de Historia del Arte de la PUCV desarrollaron 5 acciones en las que los profesores encargados de implementar el proyecto tuvieron como principal objetivo lograr que los participantes tomaran contacto con las metodologías clásicas de investigación histórico-artística de los bienes arquitectónicos y escultóricos. Convencidos de la necesidad que mostraban los estudiantes de profundizar en un tema para ellos desconocido, pues nunca habían tenido noción alguna sobre estos temas artísticos y menos sobre su indagación, las propuestas no sólo actuaron sobre sus conocimientos, también fomentaron sus habilidades y aptitudes con respecto al edificio, el palacio Valle -objeto siempre de trabajo-.

Por otra parte, nos parece también relevante que, a partir de estas estrategias, se consolidaron los conocimientos que, paralelamente, se estaban entregando en las clases magistrales. Mediante el análisis del citado inmueble, los alumnos aprehendieron el método científico de investigación histórico de una obra de arte, primando la pesquisa como camino primero esencial y más relevante antes de acometer cualquier uso del patrimonio como herramienta de difusión, educación y divulgación.

Los alumnos se organizaron por grupos compuestos por diez personas y los profesores les entregaron diversos temas de averiguación relativos al edificio⁶. Cada uno de ellos fue seleccionado por los mismos grupos, trabajando monográficamente en su contenido, afrontándolo mediante la metodología tradicional que implicaba, en un primer momento, una selección y compilación bibliográfica del argumento particular⁷. Seguidamente realizaron una lectura crítica de los textos y fuentes localizados, resumiendo las principales teorías sobre la arquitectura del *revival* medieval en su faceta neo-veneciana presente en Valparaíso y Viña del Mar y que son las formas estéticas que dominan en el palacio Valle. El manejo de las fuentes históricas resultó esencial y los profesores guiaron todo este proceso de búsqueda y ordenación de la información a través de diversos programas informáticos. La fase de análisis de las fuentes se extendió durante tres meses y se dedicaron dos clases mensuales para que los grupos expusieran ante sus compañeros los avances, problemas surgidos y las primeras conclusiones de la investigación grupal. En algunos casos éstas fueron discutidas y analizadas por los restantes grupos. El trabajo colaborativo primó en los tres proyectos.

Así, los alumnos no sólo tuvieron aquí un primer contacto con la metodología de la investigación histórica. Además, fomentaron en estos niveles iniciales su capacidad de resolver problemas relativos a la arquitectura y la complejidad de los movimientos historicistas en Europa y Chile, a finales del siglo XIX y principios de la centuria siguiente. Controladas las fuentes con las que trabajaban, la siguiente fase puso el foco en la gestación de un estado de la cuestión, muy sucinto, de los temas que cada grupo indagó. Se iniciaba aquí la redacción, muy provisional, del texto escrito que daba cuenta de la fase de documentación inicial y que, en el futuro, sería uno de los resultados más visibles de los proyectos.

TECNOLOGÍA: PATRIMONIO EN RED.

Las investigaciones de reconocidos expertos en el uso y difusión del patrimonio a través de las tecnologías, como Santacana y López (2015), Rico y Ávila (2003) y López (2014), e incluso, otras más recientes (Monge, 2017), continúan demostrando que, en la actual sociedad de la información y el desarrollo tecnológico -particularmente presente mediante internet-, la presencia de los bienes artísticos en dichos medios ofrecen un campo relevante que explotar. Así, mediante el Proyecto II, los alumnos participantes comprendieron la relevancia de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en el marco de la innovación tecnológica. En este sentido, un viejo edificio, el palacio Valle, considerado simplemente como el lugar donde se impartían las clases y del que ahora poseían un buen conocimiento histórico, era susceptible de mostrarse a la sociedad chilena y mundial.

El objetivo que buscó el Proyecto II pasó por hacer accesible virtualmente el bien inmueble y, sobre todo, hacerlo visitable a la sociedad de masas acompañada por los discursos históricos elaborados por los estudiantes. Los profesores primamos, en este segundo momento y deliberadamente, la utilización de canales no tradicionales (por ejemplo, la difusión a través de la vista turística). La transferencia de los resultados de la investigación se realizó mediante las nuevas vías, particularmente los ambientes virtuales y las redes sociales, de los que, sin duda, los estudiantes

tienen un gran conocimiento y manejo, aunque rara vez aplicados a la investigación. En las diversas sesiones llevadas a cabo durante tres meses del año 2015, los participantes discutieron, guiados por los profesores, las enormes posibilidades que las TIC ofrecían a la hora de abrir las puertas del antiguo palacio al mundo.

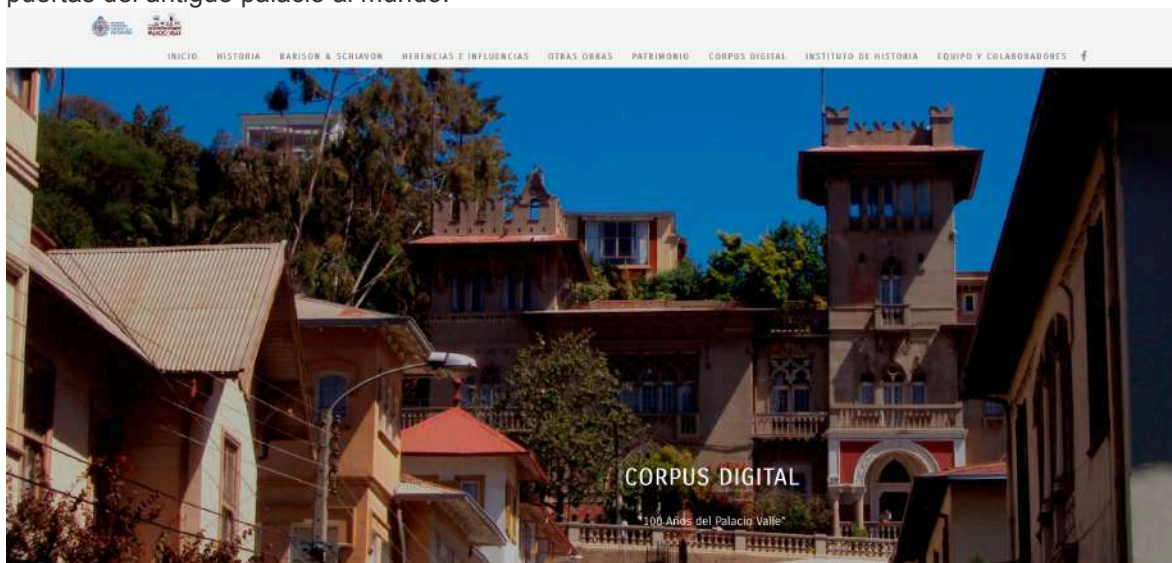


Fig. 4. Sitio web del Palacio Valle. ©Instituto de Historia PUCV/Moráis, 2018.

Gracias a la financiación de la Unidad para el Mejoramiento de la Docencia Universitaria (UMDU) de la PUCV, se consiguió el apoyo tecnológico para la construcción de un sitio web con el que alcanzar los objetivos arriba descritos⁸. El foco central apuntó a la difusión del patrimonio artístico del palacio que anteriormente se había investigado, pero a partir del fortalecimiento de las competencias académicas de la asignatura de Historia del Arte y, más importante aún, intentando mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. De tal forma, los alumnos, que en las acciones anteriores habían utilizado métodos clásicos de investigación y habían construido un discurso técnico fundamentando en la comprensión de los hechos artísticos y el uso de nomenclaturas científicas que describían formas arquitectónicas y escultóricas, ahora desarrollaron la capacidad de modificar esos relatos. Así, con el fin de hacer accesible el discurso histórico y pensando siempre en transmitir el valor del patrimonio, redactaron textos para la página web que se iba a construir, sabedores de la necesidad de difundir el valor simbólico del objeto histórico, como muestra material de la pertenencia a un pasado.

Finalmente, una vez que los alumnos realizaron los textos que albergaría la web y después de que los profesores los supervisaran y debatieran con ellos y aconsejaron a los grupos sobre los contenidos, se pasó a la fase final de este proyecto, donde los participantes indagaron en torno al potencial visual del palacio Valle. Así, todos los grupos buscaron imágenes históricas del inmueble, de la familia que lo mandó construir, además de retratos de los arquitectos Barison y Schiavon. Indagaron en archivos y bibliotecas, manejando prensa histórica y otras fuentes para, finalmente, obtener imágenes de calidad que potenciaran los contenidos de la web. Igualmente, complementando las habilidades desarrolladas en el Proyecto I, los estudiantes comprendieron que, en el trabajo y las metodologías del historiador del arte, la elaboración de un corpus de imágenes de calidad de las obras que se estudian resulta esencial. Así, todos los grupos realizaron una jornada de trabajo de campo en el edificio, fotografiando detalles y formas que, más tarde, también serían accesibles a través de la web.

Fue así cómo un viejo palacio del año 1916, en cierta manera desconocido para los mismos habitantes de Viña del Mar, Valparaíso y otras regiones de Chile, se hizo accesible. A través del discurso de los jóvenes estudiantes de Historia e, incluso, mediante su mirada -materializada por las fotografías que ellos tomaron-, la realidad virtual permitió que el gran público accediera a la casa de la familia Valle.

TRANSFERENCIA DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL A LA SOCIEDAD: EL DÍA DEL PATRIMONIO CULTURAL DE CHILE 2016.

El Proyecto III se realizó en el año 2016. Los alumnos, guiados y asesorados por los profesores, idearon e implementaron un plan de interpretación del patrimonio basado en las experiencias anteriormente desarrolladas. Así, tomaron consciencia de la inexorable investigación científica que es necesario acometer para poder, finalmente, generar unas acciones dirigidas a difundir el patrimonio artístico hacia la sociedad. En cinco sesiones se asentaron las bases factibles de la gestión de los conocimientos generados en los proyectos pasados, debatiendo las fórmulas más útiles para trasladar el valor del inmueble y los fenómenos artísticos intrínsecos a su naturaleza, primando siempre la búsqueda de un vínculo con la sociedad, primero local (Viña del Mar) y, también general (Chile y otros países). Los fundamentos iniciales sobre la gestión de un bien inmueble, con vistas a su explotación turística y, particularmente, utilizándolo como base para potenciar diversos valores sobre la comunidad que, factiblemente, podría visitar el palacio Valle, fueron aprehendidos por los estudiantes, conscientes del valor del patrimonio en todas sus variantes: la antigüedad del edificio en el contexto de la arquitectura chilena, tan maltratada por los seísmos, su monumentalidad y la excepcionalidad del espacio, que sin duda alberga valores socio-culturales de otra época.

Todos estos objetivos se intentaron aglutinar en varias acciones, focalizadas a partir de la inclusión de las mismas en la serie de actividades culturales que, desde hace años, organiza la DIBAM en el llamado “Día del Patrimonio Cultural de Chile”⁹ (Fig. 5). El evento, planificado y organizado íntegramente por los alumnos participantes en el proyecto, se celebró el domingo 29 de mayo de 2016. El punto fundamental consistió en hacer accesible el patrimonio estudiado al mayor público posible. Para ello, entre otras, se realizaron las siguientes acciones: 1) Visitas mediadas donde los mismos alumnos, organizados por grupos y a modo de guías patrimoniales especializados en el arte y la historia de la construcción realizaron explicaciones a todos los que visitaron ese día el palacio Valle. 2) El público asistente podía optar, además, por diversos recorridos a través de la gran casona, entregándose a los visitantes un pasaporte patrimonial que, en cada trayecto, podían sellar. 3) Los mismos alumnos, rotando por turnos, gestionaron 3 talleres infantiles, dirigidos a un público de entre 3 y 10 años, donde se plantearon actividades basadas en la expresión plástica, tomando siempre como eje argumental la arquitectura historicista del palacio. 4) Buscando satisfacer al público más docto, igualmente se organizó un Seminario Internacional titulado “Cien años del palacio Valle” (Fig. 6), donde diversos especialistas impartieron conferencias sobre el urbanismo y la arquitectura de Viña del Mar y a las que, además, asistieron algunos alumnos interesados en poseer un conocimiento aún más profundo de la construcción¹⁰. 5) Finalmente, los alumnos idearon la acción titulada “La Memoria fotográfica del palacio Valle” que consistió en difundir a través de las redes sociales (*Instagram*, *Facebook* y *Twitter*) la convocatoria, llamando a todos los interesados a presentarse en el edificio ese domingo con fotografías antiguas, tanto del edificio como de la familia y sus descendientes, con el fin de generar una base de datos gráfica que permitiese enriquecer la web gestada en el Proyecto II y, además, permitir obtener material inédito para las publicaciones futuras realizadas por los investigadores del Instituto de Historia.



Figs. 5 y 6. Afiche del Día del Patrimonio Cultural de Chile del año 2016. ©DIBAM y del Seminario Internacional 100 Años del Palacio Valle. ©Moráis/PUCV.

Todos los alumnos fueron conscientes así de la enorme riqueza y posibilidades de aprovechamiento cultural que puede tener un bien artístico (Martín, 2007), conocedores de que tan sólo mediante estas estrategias es posible concienciar a la sociedad de la necesidad de conservar el edificio. Además, mediante este proyecto, marcado por un fuerte componente lúdico, basado en el uso y disfrute del espacio, se logró hacer accesible al gran público un edificio hasta ese momento nunca abierto turísticamente para las personas ajenas a la Universidad. La transferencia del conocimiento ahora se hizo efectiva a partir de las metodologías basadas en la educación patrimonial, primando la concienciación en torno a la utilidad de la Historia del Arte y su necesaria presencia para lograr una buena administración de las obras e inculcando en los visitantes, además, un sentimiento de pertenencia a la comunidad pues, al final, el palacio Valle es de todos los viñamarinos y de todo Chile. El vínculo con la sociedad fue reforzado y ampliado. Las redes sociales, así como la prensa, se hicieron eco del elevado número de visitas, que alcanzó casi las mil personas¹¹.

BIBLIOGRAFÍA

- Godoy, M., Hernández, J., y Adán, L. (2003): "Educación patrimonial desde el museo: iniciativas de promoción y puesta en valor del patrimonio cultural en la X Región". En *Revista Conserva*, 7, 2003, pp. 23-36.
- González, N. (2006): "L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural". Tesis Doctoral de la Universitat Autònoma de Barcelona.
http://www.revistadepatrimoni.es/revistas/numero1/difusion/estudios/_pdf/difusion-estudios.pdf.
 Consultado el 20/07/2018 a las 10:30.
- Ibarra, M. y Ramírez, C. (2014): "Educación Patrimonial en Chile. Una propuesta para el desarrollo de la identidad local". En *Revista América Patrimonio*, n. 6, Segundo Semestre 2014, pp. 39-47.
- Ibarra, M., Bonomo, U., y Ramírez, C. (2014): "El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena". En: *Polis, Revista Latinoamericana*, n. 39, vol. 13, 2014, pp. 373-391.
- Kahn, P. y O'Rourke, K. (2005): "Understanding enquiry based learning". En: Barrett, T., Mac Labhrainn, I., Fallon, H. (eds) *Handbook of Enquiry & Problem Based Learning*. Higher Education Academy, London, pp. 1-2.

- López Benito, V. (2014): "M-learning, ¿la nueva forma de aprendizaje del siglo XXI?". En Santacana, J. y Coma, L., (coords.) *El m-learning y la educación patrimonial*. Ediciones Trea, Gijón, pp. 47-60.
- Manning, R. y Soto Lillo, P. (2014): "El enfoque basado en la investigación como metodología de enseñanza en las escuelas inglesas". En *Andamio*, n. 2, vol. 1, 2014, pp. 63-71.
- Martín Guglielmino, M. (2007): "La difusión del patrimonio. Actualización y debate". En *Revista e-rph*, diciembre 2007. Disponible en:
- Martínez Gil, T., López Benito, V., y Santacana Mestre, J. (2015): "La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización". En *Andamio*, n. 1, 2015, pp. 81-97.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., y Ortuño Molina, J. (2011): "La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". En *Educatio siglo XXI*, n. 1, vol. 29, pp. 149-173.
- Molina, S. (2015): "Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de geografía e historia: una investigación en curso". En *Andamio*, 1, 2015, pp. 67-80.
- Monge, J. R. (2017): "Herramientas de difusión del Patrimonio Cultural en España". Trabajo Fin de Grado, Universitat Oberta de Catalunya.
- Moráis Morán, J. A. (2017): "1916: Italia-Chile, Barison-Schiavon y sus edificios en el centenario". En *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, n. 17, 2017, pp. 295-314.
- Prats, J. (1997): "La investigación en Didáctica de las Sociales". En: *La formación del profesorado y la didáctica de ciencias sociales*. Díada, Sevilla, pp. 9-25.
- Rico Cano, L. y Ávila Ruiz, R. M (2003): "Difusión del Patrimonio y Educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico". En: Ballesteros, E., Fernández, E., Molina, C., Ruiz, J. A. y Moreno, P. (coords.) *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp. 31-40.
- Rivadeneira, M. y Silva, R. (2017): "Aprendizaje basado en la investigación y el trabajo autónomo y en equipo". En *Negotium*, n. 38, vol. 13, noviembre, 2017, pp. 5-16.
- Santacana Mestre, J. y López Benito, V. (coords.) (2015): "Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva". Trea, Madrid
- Serra, D. (2014): "Pensar el patrimonio desde Chile. Diagnóstico y desafíos de la Academia en la conceptualización del patrimonio". En *Revista América Patrimonio*, n. 6, Segundo Semestre 2014, pp. 51-59.
- Vidal, F., Benlloch, Á. y Fantini, F. (2010): "Nuevas metodologías para divulgación del patrimonio disperso". En *Arché*, n. 4 y 5, 2010, pp. 319-324.

¹ José Moráis es Doctor *Europeus* por la Universidad de León (2010), Máster en Pensamiento y Cultura Europea (2010) y Máster en Antropología Aplicada a la Investigación por la UNED (2015). Entre los años 2014-2017 fue el Responsable de la Cátedra de Historia del Arte de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y actualmente es profesor en el Departamento de Patrimonio Artístico de la Universidad de León y miembro del Grupo de Innovación Docente de la ULE id-ARTE.

² Véase la tabla que publica la autora, donde recoge los diferentes magíster y diplomados existentes en universidades como la Católica del Maule, Arcis, Santiago de Chile, Alberto Hurtado, Academia de Humanismo Cristiano, Universidad de Los Andes o la de Concepción, entre otras.

³ Titulado "Corpus Digital de Historia del Arte: fuentes documentales y visuales", y auspiciado por el Programa de Mejoramiento en Innovación a la Docencia Universitaria de la Vicerrectoría Académica Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, año 2014. Investigador Principal: José Alberto Moráis Morán.

⁴ Titulado "Corpus Digital de Historia del Arte: el caso del palacio Valle en el Centenario de su construcción", y auspiciado por el Programa de Mejoramiento en Innovación a la Docencia Universitaria de la Vicerrectoría Académica Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, año 2015. Investigador Principal: José Alberto Moráis Morán.

⁵ Titulado "Día del Patrimonio, 100 años del Palacio Valle (1916-2016)", financiado mediante las Ayudas a Actividades de Vinculación con el Medio de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Este Proyecto III contó, además, con la participación de los siguientes profesores del Instituto de Historia de la PUCV: Dra. Gabriela Vasquez, Dr. Paulo Donoso, Dña. Paula Soto y Dña. Carolina Ibarra.

⁶ Fueron los siguientes: historia general del edificio y la familia Valle, promotora de la casona; Arnaldo Barison y Renato Schiavon, los arquitectos que la trazaron; herencias e influencias presentes en las formas escultóricas, ornamentales y la composición arquitectónica del edificio; otras obras de los arquitectos (trazaron más edificios en Viña del Mar y Valparaíso); y un tema complementario, propuesto por ellos mismos, que se tituló "Patrimonio y Memoria".

⁷ Algunas sesiones se desarrollaron en la Biblioteca del Instituto de Historia de la PUCV pero, además, tenemos constancia que las investigaciones se extendieron a los fondos de otros centros: como el Fondo Budge de la Casa Central de la PUCV o la Biblioteca Severín de Valparaíso. Obviamente se logró otro objetivo clave: familiarizar a los participantes con las tareas

de búsqueda en sala, consulta de catálogos bibliográficos en red, intranet y físicos, además de manejarse en la hemeroteca y las salas de fuentes históricas.

⁸ Véase la web mencionada en: <http://palaciovalle.pucv.cl/wordpress/>, consultado el 1/08/2018 a las 11:30.

⁹ <http://www.diadelpatrimonio.cl>, consultado el 28/07/2018 a las 18:39.

¹⁰ Las lecciones impartidas corrieron a cargo de Pablo Millán-Millán, doctor por la Universidad de Sevilla, con el tema “1906. La oportunidad de una nueva ciudad tras la catástrofe”. La artista visual, docente universitaria de Historia del Arte y gestora cultural Mariana Milos Montes (Licenciada en Artes Visuales de la Pontificia Universidad Católica de Chile) dictó la conferencia el “Pabellón Paris: la identidad chilena escenificada en la Exposición Universal de 1889”. Otras conferencias de la jornada fueron: “La influencia extranjera en la arquitectura viñamarina de comienzos del siglo XX”, del historiador Jorge Salomó, gerente de la Corporación Cultural de Viña del Mar; “Los entornos del palacio: Viña del Mar como el jardín de las delicias, el Versalles chileno y la costa azul de Sudamérica”, de los profesores David Aceituno y Carolina Ibarra del Instituto de Historia PUCV; “La familia Valle, inmigración e inserción”, del profesor Emilio Toro Canessa, investigador del Archivo Histórico de Viña del Mar y, finalmente, “El palacio Valle y el neomedievalismo arquitectónico en Chile”, expuesta por el que suscribe este texto.

¹¹ Véase la publicación nacional, por ejemplo: <http://www.diadelpatrimonio.cl/actividad/palacio-valle.html>. La PUCV también dedicó espacios a difundir la noticia: <https://www.pucv.cl/uuaa/memoria-y-patrimonio/noticias/instituto-de-historia-celebro-los-100-anos-del-palacio-valle-con/2016-11-30/173541.html> y <https://www.pucv.cl/uuaa/field/noticias/dia-del-patrimonio-pucv-reunio-a-la-familia-en-torno-a-la-danza-de/2016-06-08/152904.html>, consultado el 28/09/2018 a las 10:38.

UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID: APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO Y PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LA HISTORIA DEL ARTE

JOSÉ LUIS CANO DE GARDOQUI GARCÍA¹

Profesor del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Valladolid

cano@fyl.uva.es

FRANCISCO JAVIER DOMÍNGUEZ BURRIEZA²

Profesor del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Valladolid

fidominguez@fyl.uva.es

RESUMEN

Presentamos el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid "Aplicación de herramientas audiovisuales para el desarrollo educativo y profesional en el campo de la Historia del Arte". Durante el curso 2017-2018, el proyecto se ha centrado en el binomio Arte y Cine. Aplicado a varias asignaturas del Grado en Historia del Arte de la UVa, se han llevado a cabo varios workshops, una conferencia y un ciclo de Cine. Se ha aplicado, como nueva técnica en educación, el método *flipped classroom* en los *workshops* y se han elaborado objetos de aprendizaje. Se han realizado test interactivos con *Socrative*, *Kahoots*, etc. Además, se ha creado un blog y cuentas del PID en diferentes redes sociales con el objetivo de difundir el trabajo llevado a cabo.

PALABRAS CLAVE

Herramientas audiovisuales. Innovación Docente. Historia del Arte y Cine. Universidad de Valladolid. Técnicas de aprendizaje y educación

ABSTRACT

We present the Teaching Innovation Project of the University of Valladolid "Application of audiovisual tools for educational and professional development in the field of Art History". During the 2017-2018 academic year, the project focused on the binomial art and Cinema. Applied to several subjects of the Degree in Art History of the University of Valladolid, several workshops, a conference and a film series have been carried out. As a new technique in education, the flipped classroom method has been applied in the workshops. Learning objects have been developed. Interactive tests have been carried out with *Socrative*, *Kahoots*, etc. In addition, a blog and PID accounts have been created in different social networks with the aim of disseminating the work carried out.

KEY WORDS

Audiovisual tools. Teaching Innovation. Art History and Cinema. University of Valladolid. Learning and education techniques

1. INTRODUCCIÓN

En julio de 2017, la Universidad de Valladolid, a través de su Área de Formación Permanente e Innovación Docente, publicó la convocatoria de solicitudes de Proyectos de Innovación Docente (PID) para el curso 2017-2018. En nuestro caso, no era la primera vez que habíamos participado en un proyecto de tales características. Sin embargo, en esta ocasión queríamos desarrollar una serie de ideas y aplicarlas, con acciones determinadas, sobre el

alumnado del Grado en Historia del Arte de la UVa. Además, queríamos hacer extensivo nuestro trabajo, probando y dando la oportunidad, a estudiantes de otros grados con materias que tuviesen clara relación con el mundo del audiovisual: Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, etc. Al mismo tiempo, algunas de las acciones también estarían abiertas no solo a la comunidad universitaria, sino a cualquier persona interesada en los vínculos existentes entre el Arte y el Cine y, sobre todo, la utilización de este último para el desarrollo educativo y profesional en Historia del Arte.

El 6 de octubre de 2017, se resolvió la convocatoria, resultando que nuestro proyecto de PID había alcanzado la calificación de “Destacado”³.

Ajustándonos a las bases de la convocatoria, nuestro PID solo podía tener un coordinador, pese a que el trabajo que hemos realizado los firmantes de esta ponencia ha sido el mismo en cuanto a labores de coordinación.

En el mes de julio pasado se redactó una memoria que recoge el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en la solicitud del PID, las herramientas y los recursos utilizados y cómo se han difundido los resultados, entre otras cuestiones. Por tanto, una parte importante del contenido de la ponencia coincide con el de la memoria que en breve se alojará en el repositorio documental de la UVa. El motivo por el que presentamos en este foro el trabajo que desarrollamos durante el curso académico 2017-2018, que continuará durante el 2018-2019⁴, es porque queremos hacer extensivo el conocimiento de este PID y que, el mismo, forme parte de un debate abierto. Las sugerencias posibilitarán mejorar sus principales líneas estratégicas y la consecución de los objetivos. En este sentido, el PID contempla el aumento cualitativo en todos sus aspectos, incluyendo el diseño y realización de nuevas acciones/actividades o la participación de profesionales externos con especial interés en la aplicación de las nuevas tecnologías y técnicas innovadoras en la educación. De este modo, en la actualidad, el PID cuenta con profesionales externos a la Universidad, cuyo objetivo principal consiste en la aportación de puntos de vista no tan académicos como más bien profesionales, y la relación directa que pueda surgir entre ellos y el alumnado de la UVa.

Tal y como señalamos en la solicitud y en la memoria mencionada, “el Proyecto de Innovación Docente surgió de la reflexión sobre algunas de las asignaturas del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Valladolid relacionadas directamente con el estudio del lenguaje audiovisual desde un punto de visto teórico, histórico, estético y técnico” (Domínguez Burrieza, 2018: s.p). Estas asignaturas eran las siguientes⁵:

- Introducción al lenguaje cinematográfico (2º curso, segundo cuatrimestre).
- Historia del Cine: De los orígenes a la Segunda Guerra Mundial (4º curso, primer cuatrimestre).
- Historia del Cine: De la Segunda Guerra Mundial a nuestros días (4º curso, segundo cuatrimestre).
- Historia de la Fotografía (4º curso, primer cuatrimestre).
- Nuevas Tecnologías Aplicadas al estudio de la Historia del Arte (2º curso, primer cuatrimestre).
- Técnicas y términos artísticos (2º curso, primer cuatrimestre).
- Historia del Arte de los siglos XX y XXI (2º curso, segundo cuatrimestre).
- Historia del Arte de los siglos XX y XXI en España (4º curso, segundo cuatrimestre).
- Últimas tendencias en el Arte (4º curso, segundo cuatrimestre).
- El Patrimonio artístico: concepto y gestión (1º curso, segundo cuatrimestre).

Desde un primer momento tratamos de aplicar las nuevas tecnologías y nuevas tendencias educativas en algunas de las asignaturas del Grado en Historia del Arte de la UVa. Concretamente en “Introducción al lenguaje cinematográfico”, “Historia del Cine: De los orígenes a la Segunda Guerra Mundial”, “Historia de la Fotografía” y “Nuevas Tecnologías Aplicadas al estudio de la Historia del Arte”. Con ello, pretendimos dotar de una dimensión eminentemente práctica a estas materias.

Todas las acciones/actividades llevadas a cabo fuera del aula por el PID se difundieron a través de su blog y sus respectivas cuentas en diversas redes sociales:

<https://pidarteycine.wordpress.com/>

<https://www.pinterest.es/pidarteycine/>

<https://facebook.com/pidarteycine/>

<https://twitter.com/pidarteycine/>

2. OBJETIVOS DEL PID

Para indicar los objetivos del PID 2017-2018 transcribimos lo señalado en la solicitud que presentamos para su aprobación, al que añadimos ahora el grado de consecución de los mismos⁶.

- “Objetivo 1: Mejora de la calidad docente de las asignaturas arriba mencionadas y aquellas relacionadas con el estudio del lenguaje audiovisual desde un punto de vista teórico, histórico, estético y técnico en el Grado de Historia del Arte y otras titulaciones del área de las Ciencias Sociales y las Humanidades en la UVa”. **(8)**
- “Objetivo 2: Perfeccionamiento de la práctica docente del profesorado del Departamento de Historia del Arte de la UVa ante los retos planteados por las Nuevas Tecnologías y nuevas tendencias educativas. También con la finalidad del desarrollo profesional docente”. **(9)**
- “Objetivo 3: Motivar al alumno a la hora de enfrentarse a las materias del grado, logrando una mayor implicación y participación en el desarrollo de las asignaturas con el objeto de mejorar el rendimiento académico y el aprendizaje autónomo”. **(7)**
- “Objetivo 4: Que el alumno sea capaz de desarrollar un espíritu crítico y analítico teniendo en cuenta la multidisciplinariedad de ámbitos y lenguajes artísticos. Relacionar y comprender las diferentes formas de expresar”. **(8)**
- “Objetivo 5: Familiarizarse con las Nuevas Tecnologías en el trabajo diario, tanto individual como en equipo, incentivando la colaboración con compañeros o profesionales de otros campos”. **(9)**
- “Objetivo 6: Toma de conciencia entre el profesorado y el alumnado de las necesidades especiales de algunos compañeros con objeto de alcanzar un aprendizaje mutuo y poner en práctica habilidades en las relaciones interpersonales (aunque se trata de un tema troncal, se pondrá especial hincapié en los resultados obtenidos en el *workshop* de audiodescripción y videodescripción filmica)”. **(9)**

- “Objetivo 7: Creación de un equipo de trabajo integrado tanto por profesores de Historia del Arte de la UVA y de otras universidades, como por profesionales de los medios audiovisuales (directores de cine y especialistas en la práctica de medios audiovisuales)”. (10)
- “Objetivo 8: Compromiso de que los resultados obtenidos dentro de este PID serán incorporados al Repositorio Institucional UVADOC de la Universidad de Valladolid y difundidos a través de diferentes canales descritos en otros apartados de esta solicitud”. (7). Pese a nuestro compromiso, no fue posible incorporar al repositorio la totalidad de los objetos de aprendizaje llevados a cabo debido a problemas con los derechos de propiedad intelectual de algunas imágenes utilizadas en los objetos.
- “Objetivo 9: Realización de actividades bajo aprendizaje *blended learning* con su modalidad *flipped classroom*, entre otras, con el objeto de que el alumnado desarrolle la capacidad de trabajo autónomo, pueda acceder en cualquier momento al material digital que se preparará al efecto y resuelva sus dudas gracias a la interactividad didáctica permitida por estas técnicas (curso-workshop de montaje audiovisual y de análisis textual)”. (9)
- “Objetivo 10: Comprobación del nivel de utilidad en la imbricación de los conocimientos y habilidades adquiridas a través de las actividades y objetos de aprendizaje en el desarrollo de las asignaturas seleccionadas y su posible influencia en otras”. (7)

3. ELEMENTOS PRÁCTICOS UTILIZADOS EN EL PID

3.1. Técnicas de gamificación

En las asignaturas de aplicación del PID se realizaron pruebas de nivel, tanto en el inicio de algunos contenidos señalados en los proyectos docentes, como también una vez concluidos estos. Para ello, utilizamos la aplicación *Socrative*⁷, a través de la cual pudimos medir el nivel de conocimiento previo del alumnado sobre determinadas cuestiones relativas a los temas que iban a ser trabajados en el aula. De la misma manera, el lógico avance, consecuencia de la incorporación de conocimientos tras haber trabajado los temas, también pudo ser comprobado a su conclusión. La interacción que proporciona *Socrative* nos permitió realizar la lectura e interpretación de una parte de la información objetiva una vez concluidos los test. Con ello, fuimos capaces de detectar dudas, dificultades y posibles carencias formativas sobre algunos aspectos de los contenidos. Así, pudimos resolver, *in situ*, algunos de estos problemas, además de ocuparnos en mejorar el esquema de trabajo de los contenidos posteriores. En ningún caso, los resultados de estos test sirvieron para evaluar y, posteriormente, calificar al alumnado en las asignaturas (Figs. 1-3).



Fig. 1-3. Ejemplo de test realizado con la herramienta *Socrative*

Asimismo, para la asignatura “Nuevas Tecnologías Aplicadas al estudio de la Historia del Arte” se realizaron *kahoots*⁸ para medir el nivel de conocimiento de su alumnado al inicio de los contenidos de la asignatura. De hecho, el alumnado diseñó *kahoots*, los cuales fueron incluidos en los trabajos evaluables de la asignatura al objeto de conocer el nivel de transmisión de conocimientos proporcionado por las exposiciones de sus trabajos.

3.2. Nuevas Técnicas en Educación

Estas técnicas se aplicaron al diseño y posterior desarrollo de los *workshops* celebrados a lo largo del curso académico. Se trata de la técnica *Flipped Classroom* o aula invertida, una modalidad de *Blended Learning*. Con su aplicación, pretendimos dedicar todo el tiempo presencial de los *workshops* para llevar a cabo los ejercicios propuestos por los docentes. En todo caso, y pese a nuestra insistencia, no todos los participantes estudiaron o accedieron al material proporcionado con antelación a través del correo electrónico del PID, lo que dificultó la realización de los ejercicios propuestos en tiempo y forma. Ciertamente es que, en algunos casos, la presencia de los mismos participantes en posteriores *workshops* permitió elevar el grado de cumplimiento de estos requisitos y poder llevar a cabo todos los objetivos propuestos desde un inicio.

3.3. Ciclo de Cine

Con el objetivo de que el alumnado mejorase el nivel de conocimiento en la identificación y análisis de planos cinematográficos relacionados con la Historia del Arte, y el reconocimiento de las diferencias y similitudes existentes entre los diversos lenguajes artísticos, llevamos a cabo un ciclo de Cine bajo el título “Historia del Arte a través del Cine: Postimpresionismo”: cuatro películas representativas de un momento histórico-artístico concreto, que fueron presentadas por especialistas en Historia del Arte (Fig. 4).

- *Soberbia* (Albert Lewin, 1942)
- *Moulin Rouge* (John Huston, 1952)
- *El loco del pelo rojo* (Vicente Minelli, 1956)
- *Cézanne y yo* (Danièle Thompson, 2016)

Esta actividad se desarrolló en la sala de Cine “Aula Mergelina” de la Universidad de Valladolid (en octubre de 2017), lo que supuso “el visionado colectivo de una película en una sala de cine después de que se les proporcionara una serie de pautas para que pudieran ahondar en la relación existente entre el lenguaje cinematográfico y el de otras artes visuales” (Domínguez Burrieza, 2018: s.p). Posteriormente, elaboramos una *app*, con formato trivial, con la finalidad de que los resultados del ciclo quedaran refrendados mediante gamificación (Fig. 5). Los contenidos de la *app* fueron elaborados por los ponentes.



Fig. 4. Cartel del ciclo de Cine

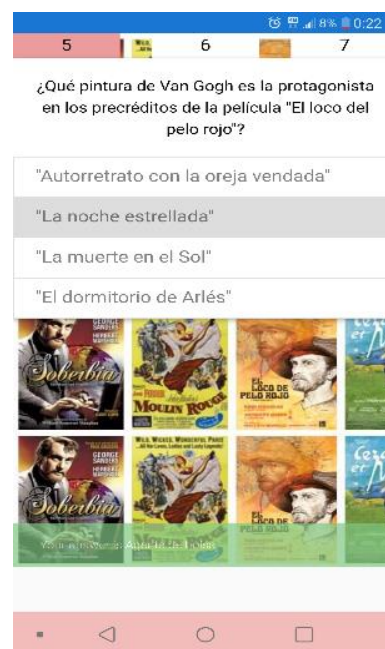


Fig. 5. Detalle de la app desarrollada sobre el Ciclo de Cine "Arte e Historia a través del Cine: Postimpresionismo"

3.4. Workshops

Durante el curso organizamos tres *workshops*:

- "Montaje audiovisual con *Adobe Premiere Pro CC*" (Facultad de Filosofía y Letras de la UVa, noviembre de 2017) (Fig. 6). Fue dirigido por el miembro del PID Francisco Hervada Martín, director de cine, guionista y profesor de Imagen y Sonido en el I.E.S. Vega de Prado (Valladolid). Tal y como detallamos en la memoria final del PID 2017-2018, entre los participantes del *workshop* se contaron profesionales del mundo del audiovisual y alumnado de diferentes áreas de conocimiento, además del de las asignaturas de aplicación directa del PID. Se trabajó sobre secuencias de un cortometraje dirigido por Hervada Martín. El *software* utilizado fue *Adobe Premiere Pro CC*, y con él aplicamos diferentes cuestiones histórico-estéticas sobre montaje que previamente habían sido presentadas a los participantes (*flipped classroom*): paralelismos existentes entre la fragmentación propia del montaje cinematográfico y la presente en el Arte Contemporáneo. El resultado fue la elaboración individual de diferentes secuencias (desde el punto de vista del montaje) que ensambladas, finalmente, dieron lugar a un cortometraje. Con el trabajo desarrollado, los participantes pudieron comprender los mecanismos intervinientes en el montaje cinematográfico, tal y como se desprende de las encuestas anónimas cumplimentadas por los asistentes al *workshop*. La actividad sirvió para estimular al alumnado en Historia del Arte y de otras áreas afines en el manejo de los medios audiovisuales como herramientas de estudio.



Fig. 6. Cartel del workshop “Montaje audiovisual con *Adobe Premiere Pro CC*”

- “Análisis fílmico y audiovisual” (Facultad de Filosofía y Letras de la UVA, abril de 2018) (Fig. 7). También fue dirigido por el miembro del PID Francisco Hervada Martín bajo el método docente *flipped classroom*. Cada participante accedió a un fragmento de la película *Léolo* (Jean-Claude Lauzon, 1992) con el fin de ser analizado siguiendo las pautas propuestas por el formador mediante una plantilla elaborada al efecto. En este sentido, pretendimos que el alumnado comprendiese las relaciones entre el lenguaje audiovisual y la Historia del Arte, y con ello que fuera capaz de desarrollar un espíritu crítico y analítico, teniendo en cuenta la multidisciplinariedad de los lenguajes artísticos, así como las diferentes formas de expresión⁹.



Fig. 7. Cartel del *workshop* “Análisis fílmico y audiovisual”

- “Cine accesible: Audiodescripción fílmica” (Facultad de Filosofía y Letras de la UVA, mayo de 2018) (Fig. 8). Fue dirigido por la miembro del PID Ana Rodríguez Domínguez, profesora del departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada y especialista en audiodescripción y videodescripción fílmica. Desde un primer momento, pretendimos tener en cuenta la responsabilidad social, especialmente en educación, que supone la inclusión de un sector de la población, poseedora de algún grado de discapacidad visual o auditiva, como beneficiaria potencial del PID. El material audiovisual ha de ser adaptado a las necesidades de los espectadores, teniendo en cuenta el punto de vista

histórico-artístico y de la traducción intersemiótica¹⁰. Al mismo tiempo, esto mismo “permitió a docentes y alumnos de diferentes grados de Ciencias Sociales y Humanidades, ampliar su percepción en el visionado de una película y prestar atención a todos los detalles presentes en la misma” (Domínguez Burrieza, 2018: s.p). En el caso del alumnado del Grado en Historia del Arte, fueron conscientes de lo que supone el análisis multidisciplinar de una obra artística, mejorando su capacitación y cualificación a la hora de llevar a cabo un análisis visual.



Fig. 8. Cartel del workshop “Cine accesible: audiodescripción fílmica”

3.5. Conferencias

Durante el curso organizamos una conferencia:

- “Usos narrativos de la música en el audiovisual” (Facultad de Filosofía y Letras de la UVa, febrero de 2018) (Fig. 9). Fue impartida por el miembro del PID, director y productor de Cine Pedro del Río Rodríguez. Su contenido ahondó en los paralelismos que existen entre el lenguaje audiovisual y la Historia del Arte.



Fig. 9. Cartel de la conferencia “Usos narrativos de la música en el audiovisual”

3.6. Objetos de aprendizaje

Los objetos de aprendizaje que se elaboraron corresponden a cada una de las acciones/actividades llevadas a cabo durante el curso. Algunos de ellos son de acceso libre, como los subidos al repositorio institucional UVaDoc.

- Para la asignatura “Historia de la Fotografía” se ha elaborado un *video podcast*, al que ha tenido acceso su alumnado para un uso exclusivamente docente: *Fotografía de guerra: de la Guerra Civil española a la Guerra de Vietnam*.

- Una *app* (<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/30810>), con formato trivial, dirigida a los participantes del ciclo de Cine “Historia del Arte a través del Cine: Postimpresionismo”. En este caso, nuestro objetivo consistió en que los conocimientos transmitidos en las ponencias y a través del visionado de las películas quedasen refrendados mediante gamificación. Para desarrollar la *app* utilizamos una de las plantillas gratuitas y disponibles a través de la plataforma *Appsgeyser*¹¹.

- Dos *power point* (<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/30806> y <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/30807>) relacionados con el *workshop* “Análisis fílmico y audiovisual”. Resultado de la realización de este actividad es la plantilla o ficha maestra que puede ser utilizada para realizar un completo análisis fílmico y audiovisual (<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/30805>).

- Dos *power point* sobre cine accesible y audiodescripción (<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/30808> y <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/30809>), relacionados con el *workshop* “Cine accesible: audiodescripción fílmica”.

- Un análisis fílmico-técnico de un fragmento de *Léolo* (Jean-Claude Lauzon, 1992), con 26 fichas + 1 ficha de lectura interpretativa, como propuesta y resolución de un ejercicio vinculado al *workshop* “Análisis fílmico y audiovisual”. En el análisis se aplicó la plantilla señalada más arriba, convirtiendo el ejercicio en un complemento demostrativo de ese objeto de aprendizaje. Al mismo tiempo, se realizó un *video podcast* que incluye la lectura interpretativa del fragmento.

4. CONCLUSIONES

Como podemos comprobar, parte de las conclusiones estás imbricadas en el contenido de los apartados anteriores. En todo caso, queremos destacar una serie de apreciaciones:

- El alumnado matriculado en Historia del Arte participó de manera activa en el aula (dentro de las clases teóricas y prácticas de las asignaturas), donde incluimos los ejercicios creados con *Socrative*, *Kahoot*, *video podcasts*, etc. Sin embargo, diferentes circunstancias no permitieron que la totalidad participase en los *workshops* o conferencias (coincidencia con la realización de actividades de otras asignaturas ajenas al PID y de obligado cumplimiento, etc). Además, la gran carga de trabajo soportada por el alumnado universitario en la actualidad y el amplio catálogo de actividades donde elegir dificultó que pudiese alcanzarse un mayor grado de participación en las actividades/acciones organizadas dentro del PID. Una mayor difusión de estas actividades, así como el posible reconocimiento de créditos al alumnado participante y evaluado podría persuadir a este colectivo hacia una implicación de mayor calado con el PID. No obstante, no creemos que la obtención de créditos resulte lo más adecuado para establecer una motivación sincera en el alumnado respecto a los objetivos generales del PID.

- Tanto en el aula como en las actividades fuera de ella, el alumnado se vio motivado en su proceso de aprendizaje, aportando ideas para el diseño de las actividades propuestas para el curso 2018-2019. Respecto a la asignatura “Nuevas Tecnologías Aplicadas al estudio de la Historia del Arte”, el alumnado utilizó el cine de ficción como “una herramienta muy útil para comprender ideas, pensamientos y paralelismos existentes entre los diferentes lenguajes artísticos” (Domínguez Burrieza, 2018: s.p). Con aplicaciones sencillas como *Movie Maker* o más complejas como *Adobe Premiere Pro CC*, individualmente y por grupos el conjunto del alumnado creó su propio material audiovisual para exponer, por ejemplo, “La fotografía de Josef Koudelka”, “El Dadaísmo”, etc.

- Al mismo tiempo, el alumnado pudo contactar con profesionales de reconocido prestigio del mundo de la cinematografía. Esto permitió no solo la lógica circunscripción al ámbito universitario de la formación, sino también la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en diversas profesiones, así como la potenciación de inquietudes laborales en parte del alumnado.

- La aplicación de nuevas herramientas y técnicas de innovación docente en las asignaturas que se trabajaron no solo permitió “un salto de calidad en la formación del alumnado, mejor preparado para abordar sus estudios y futuros trabajos de investigación con los nuevos medios que tiene a su alcance”, sino que también una nueva forma de afrontar el trabajo docente por nuestra parte.

5. BIBLIOGRAFÍA

AENOR (2005). “Norma española UNE 153020: Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías”. AENOR, Madrid.

Domínguez Burrieza, F.J. (2018): “Proyectos de Innovación Docente-Memoria final: Aplicación de herramientas audiovisuales para el desarrollo educativo y profesional en el campo de la Historia del Arte”. Valladolid (pendiente de publicación en <https://uvadoc.uva.es/>).

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2017): “Arte, Cine, Educación. Aprender Arte con el Cine”. En *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, vol. 3, nº 1, 2017, p. 122-144 [DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v3i1.9281].

Monterde Lozoya, J.E. (1986): “Cine, Historia y Enseñanza”. Laia, Barcelona.

Rodríguez Domínguez, A. (2014): “Cine al alcance de todos. La audiodescripción fílmica como medio de integración en la sociedad audiovisual”. En: Caldevilla Domínguez, D. (ed.) *Actas del Congreso Universitario Internacional sobre la Comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy*. Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI). Madrid, p. 354. <http://www.seeci.net/cuiciid2014>.

Agradecimientos:

Nuestro agradecimiento a Pedro del Río Rodríguez, Francisco Hervada Martín y Ana Rodríguez Domínguez por el trabajo desarrollado, como miembros del PID, durante el curso 2017-2018. Al Área de Formación Permanente e Innovación Docente de la UVa por las facilidades otorgadas durante el curso, su capacidad de gestión y resolución. A la Facultad de Filosofía y Letras de la UVa, donde se han desarrollado casi todas las actividades/acciones programadas. Y, por supuesto, a todos los participantes de las mismas, principales beneficiarios potenciales del PID, puesto que, sin ellos, nada de lo proyectado hubiera cobrado forma y sentido.

¹ Profesor Titular del departamento de Historia del Arte de la Universidad de Valladolid, donde viene impartiendo diversas asignaturas: "Museología", "Historia del Cine: desde los orígenes hasta la II Guerra Mundial" e "Introducción al Lenguaje Cinematográfico", entre otras. Sus investigaciones, materializadas en libros y artículos, se centran en las Artes en España en los siglos XVI y XVII, el Coleccionismo Artístico y el Análisis Cinematográfico.

² Doctor en Historia del Arte. Profesor Asociado del departamento de Historia del Arte de la Universidad de Valladolid, donde viene impartiendo diversas asignaturas: "Historia de la Fotografía" o "Nuevas Tecnologías Aplicadas al estudio de la Historia del Arte", entre otras. Sus investigaciones, materializadas en libros, artículos y ponencias, se centran en la Arquitectura y Urbanismo de los siglos XIX y XX, las Nuevas Tecnologías en las aulas universitarias y el Análisis Cinematográfico.

³<http://www.uva.es/export/sites/uva/7.comunidaduniversitaria/7.01.pdi/7.01.04.innovacioneducativa/documentos/Resolucion-Definitiva.pdf>

⁴ "Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid para el curso 2018-2019: resolución provisional de las solicitudes".
<http://www.uva.es/export/sites/uva/7.comunidaduniversitaria/7.01.pdi/7.01.04.innovacioneducativa/documentos/CONVOCATORIA-DE-PROYECTOS-DE-INNOVACION-DOCENTE-18-19.pdf>

⁵ Asignaturas correspondientes al plan de estudios del Grado en Historia del Arte por la Universidad de Valladolid:
<http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/2.01.02.01.alfabetica/grado-en-historia-del-arte/>

⁶ En una escala del 0 al 10, siendo 0 "no conseguido" y 10 "totalmente conseguido".

⁷ <https://www.socrative.com/>

⁸ <https://kahoot.com/>

⁹ "Una película no basta con verla. Hay que analizarla con ojo crítico con el fin de sacarle todo el partido posible, para comprenderla mejor y valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores y como portador de arte y conocimientos" (Martínez-Salanova Sánchez: 2017, 124). Hay que tener en cuenta que el Cine puede integrar todas las demás artes y ninguna de estas últimas puede hacer lo mismo con las técnicas propias del Cine. Esta idea fue desarrollada por el profesor Monterde hace tres décadas (Monterde Lozoya: 1986).

¹⁰ Es el caso de la UNE 153020, que trata de "proporcionar a todos los ciudadanos la igualdad y, por tanto, la normalización de oportunidades en cuanto al ocio, la información y la cultura que se obtienen mediante los medios audiovisuales" (Rodríguez Domínguez: 2014, 354).

¹¹ <https://www.appsgeyser.com/>

LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN VINCULADA AL ARTE DIGITAL

Berta Iralis Yanes Watson,¹
Profesora Universidad de Ciencias Informáticas.
bertairis@uci.cu

Resumen: El progresivo adelanto de la ciencia y la técnica exige el desarrollo de hombres capaces de procesar la nueva y creciente información, capaces de crear y no repetir lo que otras generaciones han hecho, desarrollar conocimientos que puedan transformar la realidad. De esta manera es preciso crear condiciones que permitan desarrollar la independencia en la adquisición de conocimientos y la regulación consciente de su actividad en general. Enseñar a apreciar estéticamente desde las primeras edades crea las bases para el desarrollo de su potencial creativo, enriquece la formación y desarrollo de nuevas ideas y los educa culturalmente para interpretar desde posiciones sensibles los diferentes procesos sociales. El modelo pedagógico cubano es el resultado del perfeccionamiento continuo a que ha sido sometido los programas de las distintas enseñanzas en diferentes etapas del desarrollo, mediante una estrategia que lo somete a la investigación para determinar su eficiencia e introducir los cambios necesarios. En Cuba los medios audiovisuales como apoyo a la educación, han pasado vertiginosamente de utopía a una palpable realidad y con ellos la nueva tendencia del arte surgida en torno a la aplicación de programas vectoriales y gratificadores, que comprende obras en las que se utilizan elementos digitales. Por tal razón el objetivo de esta investigación es razonar sobre la importancia de vincular la formación y la educación con el arte digital.

Palabras claves: arte digital, medios audiovisuales, educación artística

Abstract: The progressive advance of science and technology requires the development of men capable of processing new and growing information, capable of creating and not repeating what other generations have done, developing knowledge that can transform reality. In this way it is necessary to create conditions that allow the development of independence in the acquisition of knowledge and the conscious regulation of its activity in general. Teaching to appreciate aesthetically from the first ages creates the bases for the development of its creative potential, enriches the formation and development of new ideas and culturally educates them to interpret from different positions the different social processes. The Cuban pedagogical model is the result of the continuous improvement to which the programs of the different teachings have been subjected in different stages of development, through a strategy that subjects it to research to determine its efficiency and introduce the necessary changes. In Cuba, audiovisual media as a support to education has gone from Utopia to a palpable reality and with them the new trend of art arising around the application of vector and rewarding programs, which includes works in which digital elements are used. For this reason the objective of this research is to reason about the importance of linking education and education with digital art.

Keywords: digital art, audiovisual media, artistic education

INTRODUCCIÓN

El inicio del siglo XXI está marcado por un vertiginoso desarrollo científico-tecnológico y su influencia directa en la producción, la vida de las personas, el planeta y la situación del mundo. En el mundo actual, junto con el crecimiento significativo del volumen de información, se amplía constantemente la tecnología para transmitirla. Los medios que se utilizan son diversos. El perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación en Cuba aspira situar a las instituciones educacionales cubana a la altura del desarrollo actual; el mundo cambia, el avance

¹ Profesora del Departamento de Ciencias Sociales y Humanísticas en la Facultad 1 de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) de la Habana, Cuba. Colaboradora del Centro de Innovación y Calidad de la Educación (CICE) de la UCI y del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP). Graduada de Licenciada en Educación Preescolar. Máster en Educación Preescolar y Doctora en Ciencias Pedagógicas.

de la ciencia y la técnica es vertiginoso y estas no pueden quedarse a la zaga, todo lo contrario, deberá ir delante de su tiempo preparando al hombre para la vida nueva.

Estas tecnologías se han convertido en herramientas que permiten masificar los procesos de divulgación, promoción, formación y desmitificación de la ciencia, la tecnología y los conocimientos en general. El uso de recursos informáticos y audiovisuales de carácter educativo, desde una visión tecnológica, principalmente como herramienta pedagógica, metodológica, científica e investigativa y de gestión de información y del conocimiento, de apoyo al proceso docente educativo ha contribuido al desarrollo integral de los educandos.

La autora de este trabajo, como parte de su proceso de sistematización, ha revisado investigaciones relacionadas con el proceso educativo en el área de Educación artística. La autora de esta investigación realizó un estudio de estos trabajos y observó que no abarcan el arte digital por lo que creyó necesario abordar esta temática. En la investigación se emplearon diferentes métodos y técnicas del nivel teórico como el análisis y síntesis para efectuar la valoración crítica de la información contenida en la bibliografía consultada. El inductivo-deductivo, que se utilizó para establecer generalizaciones en cuanto al procesamiento teórico a partir del análisis particular de los criterios de los diferentes autores acerca del arte digital. El histórico-lógico permitió conocer elementos del arte digital desde sus orígenes hasta la actualidad, sobre todo en Cuba y su vínculo con la educación. El análisis de documentos permitió el estudio de las orientaciones metodológicas sobre la educación artística posibilitando determinar las limitaciones y potencialidades que existían para vincularlo al arte digital. Las entrevistas se desarrollaron para profundizar en las causas que originan algunas insuficiencias en la apreciación del arte digital. Es por ello que el objetivo de esta investigación es razonar sobre la importancia de vincular la formación y la educación con el arte digital.

EL ARTE Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La palabra arte proviene del latín *ars*, *artis*, y este del griego τέχνη *téchnē*, y es entendido generalmente como cualquier actividad o producto realizado con una finalidad estética y también comunicativa. Mediante el arte se expresan ideas, emociones, sentimientos y una visión del mundo en general. El arte es un componente de la cultura que refleja en su concepción las bases económicas y sociales, así como la transmisión de ideas y valores, inherentes a cualquier cultura humana. El arte tuvo en principio una función ritual, mágica o religiosa, pero con la evolución del ser humano esa función cambió, adquiriendo un componente estético y una función social, pedagógica, mercantil u ornamental.

El conocimiento de la música y del arte en general ha sido considerado desde temprano en la historia como una parte indispensable en la formación completa del hombre. Algunas de las civilizaciones: griegas, hindú, árabes le consideraron una singular importancia. Platón y Aristóteles dejaron reflexiones importantes sobre su necesaria presencia formativa desde la infancia. Ambos sostuvieron: la música educa. En el siglo XXVII Comenio en su didáctica magna postula que la música resulta imprescindible desde la escuela materna. Más tarde hacia 1751 Juan Jacobo Rousseau recibe la encomienda de escribir sobre la educación musical.

Pestalozzi carecía de conocimientos musicales pero supo valorar las virtudes de la educación musical desde el primer año de vida del niño. Le otorgó especial relieve al canto y a su influencia sobre el carácter infantil al sugerir el uso de las canciones nacionales en la escuela. Quiero que los niños inventen melodías decía Froebel, y aconsejaba a las madres que trataran de llamar la atención de sus hijos haciéndoles escuchar el canto de las aves o el suave sonido del sonajero. Este alemán alumno de Pestalozzi que colocó la primera piedra a la educación artística de la sociedad en la Europa de entonces apuntaba que la inteligencia del arte es una propiedad con una disposición común a todos los hombres y por esta misma razón se le deben cultivar cuidadosamente desde la infancia, de tal suerte, que aún aquel que carezca de actitudes para hacer un verdadero artista venga hacer al menos capaz de comprender, de apreciar las obras de arte en una palabra, debe ser medianamente artista.

Por mucho tiempo los criterios referentes a la formación artística, sometidos a ideas caducas lejos de acercar a las personas a los diferentes hechos artísticos lo han apartado para siempre.

Es por eso que desde las primeras edades se debe entrenar de forma adecuada la apreciación, para que se desarrolle gradualmente la habilidad de mirar e interpretar personalmente situaciones, acontecimientos y fenómenos de la vida social y natural en todas las personas.

El fin de toda actividad artística es el enriquecimiento de la vida interna de los hombres, expresado en un mejor comportamiento profesional y humano como ciudadano dentro de la sociedad. La Educación artística tiene como objetivo principal contribuir al desarrollo de sentimientos y el gusto estético, al ser capaz de escuchar con agrado diferentes obras musicales. Mostrar el desarrollo del oído musical que le permita entonar melodías, reproducir diversos ritmos, reconocer las cualidades de los sonidos, los estados emocionales y el carácter de la música.

La educación artística juega un papel fundamental, pues contribuye al desarrollo integral del individuo, no sólo las actividades específicas musicales sino además, en la ampliación de su percepción general, visual y auditiva, principalmente favorece el estado emocional. A través de las obras artísticas es posible dar a conocer a la humanidad particularidades del mundo circundante y estimular los sentimientos y las emociones, por otra parte la educación musical contribuye al desarrollo general del niño y del adulto. La educación artística modifica el comportamiento, la forma de escuchar, de analizar, de desenvolverse en el mundo que lo rodea.

Requiere observación y anima la capacidad de la inteligencia, también permite el desarrollo del trabajo físico e influye en todo el estado del cuerpo; por ejemplo: al cantar surgen reacciones con la respiración, con el aparato bucal y mejora el lenguaje, la expresión corporal, la coordinación motora, la elasticidad del cuerpo, etc. La apreciación musical permite la formación de oyentes cultos. Puesto que estamos rodeados de sonido y de música, se hace necesario poseer una información básica en relación con la exploración de nuestros espacios sonoros y de sus medios expresivos para poder comprender e incursionar en este lenguaje artístico, y por otra parte disfrutar las obras musicales tanto nacionales como internacionales.

Para esto se debe brindar una información imprescindible que permita entender sus elementos y realizar prácticamente variedades de actividades. Es por eso que esta especialidad la debemos conocer sobre la base de la actividad práctica o vivencia del hecho sonoro, tanto el reconocimiento del medio sonoro a nuestro alrededor cuyo sonido podemos retomar para expresarnos sonoramente, como las audiciones de buena música: folklórica, popular, de concierto o infantil.

Existen muchísimos tipos de arte, tanto los que son tradicionales como los que van más allá de lo tradicional. El arte se ha ido desarrollando con distintas disciplinas como la literatura, teatro, música, pintura y gracias al uso de las tecnologías, el arte se ha visto reflejado y enriquecido sobre todo en la fotografía y el cine, incluso en el arte digital.

El arte digital puede ser entendido como el resultado de un proceso creativo en el que se usan recursos digitales, bien para elaborar la obra artística o como medio para que ésta pueda ser disfrutada. Se le asocia a otras denominaciones como arte virtual, arte electrónico, net art, arte por computadora y arte de los nuevos medios, entre otros. Las formas de arte asociadas a la informática y las computadoras surgieron en la segunda mitad del siglo XX, entre 1950 y 1970. Estas primeras experiencias plásticas generadas por computadora fueron realizadas tanto por artistas como por investigadores del campo de las ciencias.

EL ARTE DIGITAL

Con el advenimiento de la era informática los creadores, se apropiaron de las ventajas que ofrecen los medios digitales para crear un arte nuevo, renovador: El arte digital. Este arte rompe totalmente con la representación clásica de los objetos. Es una disciplina creativa de las artes plásticas, una nueva tendencia surgida en torno a la aplicación de programas vectoriales y gratificadores, que comprende obras en las que se emplean técnicas de programación, de la física del entorno y los comportamientos de los objetos de ese entorno, así como elementos digitales que son imprescindibles en el proceso de producción o en su exhibición, manifestando estas obras mediante soportes digitales o al menos tecnológicamente avanzados.

Por tanto una representación digital consecuencia del arte digital es el resultado visual de un desarrollo en el cual se ha sustituido los soportes magnéticos del video, los soportes químicos de la fotografía y la función de la luz en un cálculo matemático que realiza el ordenador.

Los pioneros del arte digital son Charles Csuri, Robert Mallery, David Em, Herbert W. Franke, Lawrence Gartel, John Landsown, Manfred Mahr y Friede Nake. Charles Csuri es considerado el impulsor del arte digital y de la animación por computadora por el Museo de Arte Moderno de Nueva York y por la Association for Computing Machinery Special Interest Group Graphics. La primera exposición de este tipo de arte, representados por máquina electrónica, fue en 1953 en Sanford Museum.

El arte digital se ha ido innovando por los programas informáticos y por la fabricación de una gran variedad de cámaras digitales. Es común encontrar clasificaciones de arte digital basadas en el soporte usado, por lo que existen varias clases de arte digital entre ellas está la fotografía e imagen digital, la escultura digital, la interactividad, el Net art y el arte generativo.

El arte digital tuvo una rápida aceptación y crecimiento, aunque también ha tenido críticas pues algunos lo ven más como una habilidad técnica que como una manifestación artística, sobre todo por el desconocimiento del arte computarizado. Otros críticos lo han denominado arte de los nuevos medios. Esta autora, aunque no es especialista en el tema, comparte el criterio de Diego Levis cuando expresó que las herramientas por si solas no representan nada, hace falta la creatividad que pone el artista para que una obra tenga factores más profundos.

EL ARTE DIGITAL EN CUBA

El Arte Digital en Cuba abre un nuevo espacio en el vasto panorama de la cultura cubana a partir de 1999. El centro Cultural Pablo de la Torriente Brau es considerado el principal promotor, estableciendo vínculos de intercambio entre artistas de más de treinta países a través de sus salones.

Cuba es una nación donde el amplio talento en el terreno del arte unido a la persistente búsqueda, experimentación y preparación ha permitido acumular un importante patrimonio cultural. Además, se crean las condiciones para que la población acceda a la tecnología, es por ello que, la presencia del arte digital en el país constituye una realidad

El Pionero del Arte Digital en Cuba es Luis Miguel Valdés Morales. Destacado artista de la plástica en las especialidades de Pintura, grabado, dibujo y escultura, el cual recibió una beca para trabajar en el prestigioso "Atelier 17" de Stanley William Hayter, por donde también pasaron Pablo Picasso y Francisco Toledo. Siempre se ha desarrollado en la aplicación de nuevas tecnologías a las artes plásticas. Desde 1985, comienza la experimentación con medios digitales y en 1986 funda la Cátedra de Arte Digital en el Instituto Superior de Arte de La Habana. De esta incursión en nuevos recursos para la creación, realizó la primera exposición de arte digital en Cuba en 1987, en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río. Luego gana un premio en el Salón de la UNEAC con el primer video-instalación digital y en 1989 presenta el primer video clip digital: El Breve Espacio En Que No Estás Pablo Milanés, en el Festival de Cine Latinoamericano.

A pesar de las carencias y el bloqueo económico que afecta también al arte y el acceso a las tecnologías de punta, numerosos artistas cubanos apuestan por el arte digital y lo incorporan al panorama de la cultura cubana. En la actualidad Cuba cuenta con varios sitios web, reunidos en el Portal arte digital Cuba: www.artedigital.cult.cu, los cuales conforman el museo virtual más completo de nuestra nación. En Cuba el arte digital es todavía una forma de expresión relativamente nueva pero sus admiradores apuestan por lo inédito, por la imaginación y la belleza que de esta forma también se puede transmitir es por eso que desde hace ya algún tiempo y de manera sistemática se realizan los Coloquios de Arte Digital. El sitio www.artedigitalcuba.cult.cu reúne información (textos, imágenes) de los once salones de Arte digital del Centro cultural Pablo de la Torriente Brau. Desde allí es posible acceder a cada uno de esos salones y ver las obras

premiadas cada año y las selecciones de los participantes cubanos y de otros países También encontrarán información sobre los Coloquios de Arte Digital.

EL ARTE DIGITAL Y LA EDUCACIÓN EN CUBA

La comunidad es el espacio donde tiene lugar las interacciones sociales, políticas y económicas produciendo relaciones interpersonales a partir de las necesidades individuales y sociales por tanto es un espacio que por las propias relaciones que se establecen entre sus miembros constituye un potencial de auto transformación social y formación de la personalidad, ya que en la comunidad se materializa la relación sociedad-grupo-individuo. En el proceso de socialización la escuela, la familia y la comunidad tienen sus roles específicos en los que hay puntos convergentes y divergentes.

La escuela como principal centro cultural y socializador asume este proceso de manera planificada, organizada, dirigida conscientemente con objetivos definidos. La familia y la comunidad lo agregan como proceso espontáneo a partir de las tradiciones, costumbres, relaciones formales y relaciones afectivas.

Las nuevas tecnologías de la informática y las comunicaciones (TIC) han alcanzado un desarrollo vertiginoso en Cuba en los últimos años, propiciando una gran interacción de algunos niños y jóvenes en el seno familiar con nuevos medios técnicos como los celulares, las cámaras fotográficas digitales y las computadoras, con todas las posibilidades que estos ofrecen; esto sumado al nivel cultural de las familias y al desarrollo sociocultural del municipio donde está enclavada la institución a la que asisten nos obliga a enseñarles desde las primeras edades y en todos los niveles de enseñanza (incluyendo la cátedra del adulto mayor que pertenece a las universidades) la importancia del uso correcto de los recursos informáticos y audiovisuales desde una visión tecnológica y educativa, principalmente como herramienta pedagógica, metodológica, científica e investigativa y de gestión de información y del conocimiento, de apoyo al proceso docente educativo sobre todo incentivando el gusto por lo bello, estético y hermoso que se puede lograr a partir del buen uso de las bondades que nos brindan las tecnologías en la era digital.

Con el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación se flexibilizan y contextualizan los estilos de dirección, el currículo, el trabajo de las instituciones y modalidades educativas, fortaleciendo la preparación de directivos y docentes, concediéndole gran importancia al protagonismo de los educandos, la familia y la comunidad en la vida de las instituciones y modalidades educativas. Los educandos cubanos con tan solo 6 años generalmente han llegado a establecer contacto con varios medios audiovisuales, han desarrollado preferencias y simpatías bien definidas en cuanto a los programas con los que se relacionan. Cuando todavía no van a la escuela, diariamente le dedican algún tiempo a las TIC que esté a su alcance por lo tanto, estos recursos les proporcionan una base de información desde las primeras edades.

La Federación Estudiantil Universitaria de Cuba, a tono con el perfeccionamiento de la Educación Superior, incluye el arte digital en los Festivales de artistas aficionados a nivel de Centros de Educación Superior, en el nivel provincial y el nacional pues dedica un segmento de este a la fotografía e imagen digital. Brindar información oportuna sobre la cultura digital desde la formación y educación de los estudiantes es algo muy positivo pues la apreciación es el eje que se relaciona con el desarrollo de una mirada y una escucha curiosa y atenta, integrando capacidades preceptuales y reflexivas con la sensibilidad y emotividad, brindando oportunidades para aproximarse a las producciones artísticas. Esto quiere decir que si aprenden a apreciar el buen arte, incluyendo el arte digital, también podrán apreciar distintos espectáculos teatrales, musicales, dancísticos, de diversos tipos, pero también que tendrán oportunidades para observar y analizar sus propias producciones y las de otros compañeros. De esta manera, aprenderán a mirar y reflexionar cada vez más para poder interpretar diferentes tipos de obras, significándolas y valorándolas desde criterios personales, sobre todo porque está guiado y orientado por un adulto especialista en el tema.

El arte digital también contribuye a la formación integral de las nuevas generaciones desde el punto de vista estético, intelectual, moral e incluso laboral, favoreciendo a su vez la motivación

por el aprendizaje. La inserción del arte digital en la educación cubana no es algo arbitrario. Puede servir de apoyo, de complemento en las diferentes actividades para facilitar la asimilación de conocimientos al propiciar la interacción con modelos sonoros, lingüísticos, musicales y visuales.

En la sociedad cubana se abren constantemente nuevas y valiosas perspectivas, al imponer cambios en la forma de enseñar y aprender. En el aprendizaje de los niños y jóvenes tiene un rol relevante la educación escolar pero existen otros ámbitos para aprender y desarrollar las capacidades de las personas, de manera que se propicie la participación consciente, protagónica, creadora y transformadora de todos los involucrados en el proyecto educativo para aprovechar las fortalezas de los diferentes contextos y las potencialidades de las personas que en ellos se desenvuelven.

El goce estético no necesita dejar de gustar de una cosa para pasar a otra. Puede expandirse generosamente. El gusto por el arte digital no es un gusto limitado por la moda o los prejuicios, sino una sensibilidad que puede disfrutar de más opciones. Pero hay que crear el espacio para que esa sensibilidad tenga la oportunidad de surgir. La política educacional cubana, fundamentada en la concepción científica del mundo, dedica gran interés a la formación multilateral y armónica de todo el pueblo y en especial al de las nuevas generaciones, las cuales constituyen el más preciado tesoro de la sociedad.

CONCLUSIONES

El conocimiento del arte digital, y todo tipo de arte en general, es importante en la vida de los educandos, ya que contribuye a la socialización y la construcción de su personalidad. Las habilidades alcanzadas por los niños y jóvenes hoy en día a partir de los conocimientos adquiridos a través de las vivencias que le proporciona el mundo circundante es grande. Esto se debe fundamentalmente al uso de los recursos tecnológicos en sus vidas cotidiana y en la propia enseñanza. La presencia de los celulares y cámaras digitales unida a la computadora y demás TIC ha incidido extraordinariamente en la transformación de la vida cultural de comunidades. Los resultados de estudios investigativos realizados por la autora de esta investigación, las reflexiones teóricas y la experiencia en el trabajo pedagógico, permiten confirmar que la educación artística, incluyendo el arte digital, forma aptitudes específicas, desarrolla capacidades, conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para percibir y comprender el arte en sus variaciones, manifestaciones y condiciones histórico-social, además de posibilitar la entrega necesaria para enjuiciar adecuadamente los valores estéticos de la realidad, la naturaleza, el cuerpo humano y de las obras artísticas.

BIBLIOGRAFÍAS

LIBROS-BOOKS: González Manet, Enrique. (1998) La era de las nuevas tecnologías. Edit. Pablo de la Torre. Imprime SSAGSL. Madrid, España.

PAGINAS WEB: Belloch Ortí, Consuelo. (s.f.): Las tecnologías de la información y comunicación (T.I.C.). Disponible en: <https://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>

<https://www.artedigitalcuba.cult.cu>

https://www.ecured.cu/Arte_digital

ARTÍCULOS EN REVISTAS: Castro Ruz, Fidel. (1988). "Discurso en el acto de inauguración del círculo infantil Los Abelitos en Boyeros el 10 de diciembre de 1987", en revista *Simientes*, No. 2, año XXVI, abril-junio, Edición especial, p. 2.

Yanes Watson, Berta Irailis. (2014). Sistematización de los resultados científicos de las tesis de maestrías de Educación preescolar en la provincia Ciego de Ávila. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas.

EL VIDEO COMO MATERIAL AUDIOVISUAL Y FUENTE DE INTEGRACIÓN ENTRE DISCIPLINAS

Ada Isabel Llaneras Pulido.

Universidad de las Ciencias Informáticas. Profesora de Filosofía y Sociedad.

aipulido@uci.cu

Resumen

En el presente trabajo los autores desde la práctica en la formación profesional vinculan la utilidad del video como obra de arte, como medio para lograr la integración de los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) de las disciplinas Ciencias Sociales y Programación en la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas. Después de realizar un estudio documental, y conociendo que entre los objetivos de la carrera se encuentra el hecho de solucionar problemas computacionales y de modelación de información de pequeña complejidad aplicando correctamente los procesos lógicos del pensamiento abstracto, teniendo en cuenta las deficiencias existentes en la resolución de problemas a través de algoritmización de soluciones, se emplea el video como fuente de conocimiento. Enfatizando el valor educativo de la historia que cuenta, es posible reconocer los pasos secuenciales y lógicos que narra la misma, con los conocimientos que sobre cultura y arte los estudiantes adquieren en la asignatura de Filosofía y Sociedad. El trabajo cooperado del colectivo de año para lograr la integración de contenidos se realiza con el objetivo de fortalecer la preparación del docente, contribuir al protagonismo estudiantil y propiciar el desarrollo de habilidades profesionales desde la formación. La carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas forma profesionales integrales y exige modos de actuación y aplicación de recursos didácticos que respondan a las particularidades de la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales, de acuerdo al perfil de los estudiantes de la carrera. La educación contemporánea debe caracterizarse por la integración de los contenidos que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores, además por experiencias que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad. Actualmente se reconoce la necesidad de una educación que forme a un individuo integral, no fragmentado. La integración es una etapa previa necesaria, una vía didáctica para desarrollar unas eficientes relaciones interdisciplinarias y contribuir a la formación del pensamiento interdisciplinario. La integración es una etapa necesaria que contribuye a la interdisciplinariedad. La integración es una etapa y no un producto acabado de la interdisciplinariedad. Entre las condiciones que hacen posible la integración se encuentra el dominar la disciplina y conocer de forma básica el resto de las disciplinas correspondientes al plan de estudio del año, la comprensión e interés por el docente para llevar a cabo estas relaciones interdisciplinarias y un eficiente trabajo metodológico donde los medios audiovisuales jueguen un papel importante como fuente del conocimiento e incluso como instrumento para medir el aprendizaje. Esto, debido a las novedades que proveen las tecnologías de la información y las comunicaciones, la facilidad de obtención de las mismas en las redes sociales, la amplia aceptación que genera en las nuevas generaciones y por abordar las diferentes manifestaciones artísticas que enriquecen la espiritualidad y la formación humanista de los futuros profesionales. En la creación de toda obra de arte alcanza gran importancia la relación contenido-forma, pues el contenido está dado por la traducción valorativa de la realidad que su creador ha realizado y que quiere transmitir a los receptores de la misma; y la forma, por el modo en que expresa sus ideas y las presenta al público a través de una imagen artística concreta, que varía según la manifestación artística de que se trate. Asumir el reto significa enseñar a nuestros estudiantes a través de las obras de arte que nos proporciona el video a ejercer la lógica del pensamiento, asumiendo ideas propias, reflexionando, debatiendo, participando y construyendo el conocimiento.

Graduada en el año 1982 de Licenciatura en Educación, especialidad Historia y Ciencias Sociales en la universidad x. Se desempeña como profesora de Filosofía y Sociedad del Departamento de Ciencias Sociales en la Facultad Introdutoria de Ciencias Informáticas de la Universidad de Ciencias Informáticas. Máster en Cultura Política. Posee la categoría docente de Profesor Asistente.

Abstract

In the present work the authors from the practice in professional training link the usefulness of video as a work of art, as a means to achieve the integration of the contents (knowledge, skills and values) of the disciplines Social Sciences and Programming in the career of Computer Science Engineering. After making a documentary study, and knowing that among the objectives of the race is the fact of solving computer problems and modeling information of small complexity by correctly applying the logical processes of abstract thinking, taking into account the existing deficiencies in the resolution of problems through algorithmization of solutions, video is used as a source of knowledge. Emphasizing the educational value of the story that counts, it is possible to recognize the sequential and logical steps that narrates it, with the knowledge that about culture and art students acquire in the subject of Philosophy and Society. The cooperative work of the year group to achieve the integration of content is done with the aim of strengthening teacher preparation, contribute to student prominence and promote the development of professional skills from the training. The Computer Science Engineering career forms integral professionals and requires modes of action and application of teaching resources that respond to the particularities of teaching social science learning, according to the profile of the students of the career. Contemporary education should be characterized by the integration of contents that include knowledge, skills, attitudes and values, as well as experiences that facilitate a more reflective and critical understanding of reality. The need for an education that trains an integral, non-fragmented individual is currently recognized. Integration is a necessary preliminary stage, a didactic way to develop efficient interdisciplinary relationships and contribute to the formation of interdisciplinary thinking. Integration is a necessary stage that contributes to interdisciplinarity. Integration is a stage and not a finished product of interdisciplinarity. Among the conditions that make integration possible is to master the discipline and know in a basic way the rest of the disciplines corresponding to the year's study plan, the understanding and interest for the teacher to carry out these interdisciplinary relationships and an efficient work methodological where audiovisual media play an important role as a source of knowledge and even as an instrument to measure learning. This, due to the innovations provided by information technologies and communications, the ease of obtaining them in social networks, the wide acceptance that it generates in the new generations and by addressing the different artistic manifestations that enrich spirituality and the humanistic formation of the future professionals. In the creation of any work of art, the relationship content-form attains great importance, since the content is given by the value-based translation of the reality that its creator has made and wants to transmit to the recipients of it; and the form, by the way in which he expresses his ideas and presents them to the public through a concrete artistic image, which varies according to the artistic manifestation in question. Taking on the challenge means teaching our students through the works of art provided by the video to exercise the logic of thought, assuming their own ideas, reflecting, debating, participating and building knowledge.

Palabras clave: cultura-arte-video-integración, herramientas didácticas

Key Words: culture-art-video-integration, teaching tools

Introducción

El objetivo que se trazan los autores con la ponencia es potenciar la integración de contenidos de Filosofía y Sociedad con Programación, haciendo énfasis en el video como una herramienta didáctica para lograr que los estudiantes comprendan la necesidad de reconocer los pasos lógicos que construyen una historia o la solución de un problema computacional.

Desde la práctica en la formación profesional se evidencia la utilidad de medios audiovisuales como videos, que reflejen las diversas manifestaciones del arte y puedan ser utilizados como fuente del conocimiento y medio para lograr la integración de los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) de las disciplinas Ciencias Sociales y Programación en la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas.

Después de realizar un estudio documental, y conociendo que entre los objetivos de la carrera se encuentra el hecho de solucionar problemas computacionales y de modelación de información de pequeña complejidad aplicando correctamente los procesos lógicos del pensamiento abstracto, teniendo en cuenta las deficiencias existentes en la resolución de problemas a través de algoritmización de soluciones, se emplea una historia narrada a través de la danza utilizando el teatro de sombras chinescas que se visualiza en un video, el cual se utiliza como fuente del conocimiento.

La utilización de videos propicia el reconocimiento de los pasos secuenciales y lógicos que narra una historia, con los conocimientos que sobre cultura y arte los estudiantes adquieren en la asignatura de Filosofía y Sociedad. El trabajo cooperado del colectivo de año para lograr la integración de contenidos se realiza con el objetivo de fortalecer la preparación del docente, contribuir al protagonismo estudiantil y propiciar el desarrollo de habilidades profesionales desde la formación.

La educación contemporánea debe caracterizarse por la integración de los contenidos que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores, además por experiencias que faciliten una comprensión más reflexiva, crítica y participativa de la realidad. Actualmente se reconoce la necesidad de una educación que forme a un individuo integral, no fragmentado. La integración es una etapa previa necesaria, una vía didáctica para desarrollar unas eficientes relaciones interdisciplinarias y contribuir a la formación del pensamiento interdisciplinario, es una etapa necesaria que contribuye a la interdisciplinariedad.

Entre las condiciones que hacen posible la integración se encuentra el dominar la disciplina y conocer de forma básica el resto de las disciplinas correspondientes al plan de estudio del año, la comprensión e interés por el docente para llevar a cabo estas relaciones interdisciplinarias y un eficiente trabajo metodológico donde los medios audiovisuales jueguen un papel importante como fuente del conocimiento e incluso como instrumento para medir el aprendizaje.

Las novedades que proveen las tecnologías de la información y las comunicaciones, la fácil obtención de las mismas en las redes sociales, la amplia aceptación que genera en las nuevas generaciones y por abordar las diferentes manifestaciones artísticas que enriquecen la espiritualidad y la formación humanista de los futuros profesionales es de gran importancia abordar la relación contenido-forma, pues el contenido está dado por la traducción valorativa de la realidad que su creador ha realizado y que quiere transmitir a los receptores de la misma; y la forma, por el modo en que expresa sus ideas y las presenta al público a través de una imagen artística concreta, que varía según la manifestación artística de que se trate.

Asumir el reto no significa abandonar las TIC ni dejar de visualizar lo que llega a través de las redes sociales. Significa enseñar a nuestros estudiantes a través de las obras de arte que nos

proporciona el video a ejercer la lógica del pensamiento, asumiendo ideas propias, reflexionando, debatiendo, participando y construyendo el conocimiento.

1. La cultura, actividad creadora del hombre

El significado etimológico de la palabra cultura es cultivar, cuidar, educar. La literatura especializada en este tema aborda múltiples y diversas definiciones del término, de forma general la cultura es una parte importante de la actividad humana, expresa la actividad material como la espiritual y en ella están presentes la práctica, la comunicación, lo cognoscitivo, el aspecto ideológico valorativo, así como lo afectivo volitivo. A través de la percepción y apropiación de la realidad de forma racional, el hombre interpreta, comprende, sintetiza, transmite y perfecciona su experiencia histórica, con un fin determinado.

La cultura es vehículo de autorreproducción y autoperfeccionamiento del individuo, quien se humaniza y expresa la espiritualidad de la sociedad. Es dinámica, creadora, social, histórica, sintetiza y expresa la cotidianidad, sentimientos, gustos, tradiciones, acciones, actitudes, costumbres, motivaciones, rasgos, creencias, valores compartidos todo ello confluye en la formación de un pueblo. La cultura de un pueblo se reafirma y consolida a través del devenir histórico de este, en estrecha conexión con otros pueblos del área geográfica y de la humanidad toda, sin dejar de ser independiente, porque: Toda nación debe tener un carácter propio y especial; ¿hay vida nacional sin literatura propia? ¿Hay vida para los ingenios patrios en una escena ocupada siempre por débiles o repugnantes creaciones extranjeras? (Martí Pérez, 1875: 461)

Los elementos característicos de una nación con los que sus habitantes se identifican diferenciándose de otras naciones, ya sea por nacimiento, por formar parte de una comunidad o por sentido de pertenencia, conforman la identidad nacional. En nuestros días se imponen patrones culturales por el dominio de los medios masivos de comunicación manejados por los centros de poder, donde los pueblos subdesarrollados son presentados como atrasados, arcaicos y poco civilizados, potenciando la pérdida o debilitamiento en la transmisión de los valores y símbolos de las culturas nacionales, para lo que:

- Generan gustos y preferencias que predisponen a la superficialidad, el individualismo y el consumo en cualquier parte del mundo.
- Se diseminan creencias y formas diversas de ver el mundo.
- Utilizan para sus productos el vertiginoso desarrollo de la revolución científico-técnica.
- Desarrollo de una industria del entretenimiento desfavorecedora para el sujeto.
- Privilegian la difusión de los mensajes culturales que se corresponden con la ideología de los grandes centros de poder.

- La filosofía propia de las TIC: síntesis, rapidez, utilidad, sentido práctico, no es muy apropiada para favorecer el desarrollo cultural que es un proceso complejo, lento y sistemático.

La solución no es renunciar a las Técnicas de la Informática y las Comunicaciones, la educación y el desarrollo necesitan de esos instrumentos con sentido ético y participativo. Un imperativo en estos tiempos convulsos es trabajar desde la cultura empleando las diversas manifestaciones del arte tanto nacional, regional como universal. Los conocimientos, habilidades, métodos, técnicas, procedimientos, normas, valores, modos de hacer, de actuar, de relacionarse, deben ser aprehendidos y desarrollados por cualquier profesional en formación para desempeñar su labor en beneficio de la sociedad.

La cultura profesional de un Ingeniero Informático en Cuba debe caracterizarse por:

- Una sólida formación tecno-científica y económica para racionalizar, optimizar, alcanzar junto a la eficiencia eficacia, agenciar soluciones rápidas y sencillas, con capacidad para planificar, organizar y controlar procesos.
- Pensamiento flexible para asimilar los cambios con celeridad, creatividad y crear nuevas alternativas.
- Formación cultural amplia e integral, con un elevado humanismo que sirva de sólida base a la ética profesional.

Hay que prescindir de “hombres muy cultos que viven en una torre de marfil...que todo ignoran de la realidad humana”. (Castro Ruz, 1959: 183)

2. El Arte en la vida humana

El arte en su conjunto es creación, establece una relación activa con la realidad, que es develada, comprendida racional y emocionalmente y transformada de igual modo. El arte genuino reproduce la realidad de modo peculiar según la sagacidad, sensibilidad y gusto estético de su creador que la trasciende proyectando su deber ser, por las necesidades a las que responde, como por las condiciones en que se produce, difunde y consume, el arte posee un profundo carácter social, la valoración de la realidad depende de las condiciones de vida y el grupo al que pertenece el creador, lo que condiciona sus intereses y aspiraciones, desde las cuales juzga y valora la realidad.

Todo proceso de creación artística tiene tres componentes fundamentales: el creador o artista, la obra de arte y el receptor o público. El artista es el individuo en el que se da una combinación especial de ideas, conocimientos, sentimientos, ingenio, fantasía y capacidad creadora, que lo hacen capaz de crear un objeto o imagen de lo real o sea una obra de arte, a través de la cual se expresa el modo peculiar en el que ha asimilado y recreado valorativamente el mundo

existente, transmitiendo un mensaje para el receptor, que debe ser capaz de asimilar en dependencia de su formación, capacidades y gusto estético.

En la creación de toda obra de arte alcanza gran importancia la relación contenido-forma, pues el contenido está dado por la traducción valorativa de la realidad que su creador ha realizado y que quiere transmitir a los receptores de la misma; y la forma, por el modo en que expresa sus ideas y las presenta al público a través de una imagen artística concreta, que varía según la manifestación artística de que se trate.

Funciones sociales del arte son: la cognoscitiva, ideológico valorativa, comunicativa, educativa, estética y recreativa. En el arte puede existir enajenación del sujeto, cuando al creador lo que le interesa no es crear un objeto bello, que lleve un mensaje valioso y enriquecedor para el ser humano; sino producir un objeto vendible, una mercancía.

Las categorías estéticas, lo bello y lo feo, lo elevado y lo bajo, lo trágico y lo cómico, lo heroico y lo trivial, aparecen como peculiar manifestación de la aprehensión estética del mundo en cada una de las esferas de la existencia social, de la vida humana. La parte subjetiva de la aprehensión estética son los sentimientos estéticos, valoraciones, vivencias, ideas e ideales.

La asimilación estética de la realidad está asociada con el desarrollo del pensamiento abstracto, y conjuntamente con este, el desarrollo de la imaginación, la fantasía, los sentimientos, emociones, que preparan la espiritualidad humana para captar y elaborar, con un sentido propio, las nociones de forma, color, ritmo, armonía, contrastes, simetría, equilibrio. Una de las principales vías para lograr la Educación Estética es la Educación Artística que tiene como objetivo: formar una actitud determinada hacia el arte y la necesidad de entrar en contacto con todas sus manifestaciones.

La Educación Estética tiene como vía de consecución de sus objetivos a todas las direcciones de la educación de la personalidad, donde su esencia y objetivo tienen mayor alcance que la Educación Artística. No obstante, el arte ocupa un lugar específico en la educación estética por la propia capacidad que tiene de desarrollar la sensibilidad en el hombre, lo que potencia la formación de individuos: reflexivos, creativos, aptos para insertarse en la dinámica de la vida y transformarla.

3. La utilidad del video como medio

Desde hace algunos años, se comienza a ver el vídeo como herramienta para la enseñanza. Muchos lo emplean como fuente de conocimiento al aportar información, novedosa, interesante y amena, incluso como herramienta de evaluación o instrumento de investigación. La red cada vez se hace más audiovisual y tiene un gran público. Hay videos que son eminentemente artísticos y sin embargo pueden ser utilizados como fuente de conocimiento, tal es el caso del

video que recoge la participación del grupo húngaro de teatro de sombras “Atracción” que gana la séptima serie de Britain's Got Talent el 8 de junio de 2013, una historia de amor que no tiene un final feliz por la guerra.

Las sombras descubiertas y utilizadas desde tiempos ancestrales conocidas como sombras chinescas no tienen su origen en China a donde llega no antes del siglo VII, el teatro de sombras tiene su posible origen en Java, más tarde en Indonesia y luego en Europa donde se hacen muy populares a partir del siglo XVIII. Los países europeos pioneros en este arte fueron Alemania y Francia hasta que se extiende por toda la región. Se combinan la luz y la sombra siendo el utilizado el principio físico de la cámara oscura.

Actualmente en el Teatro Negro de Praga se realizan representaciones de sombras chinescas en un espacio con un fondo negro, donde los actores, vestidos de negro, se mimetizan con el fondo y es imposible verlos, el teatro negro es mudo, por lo tanto, no importa el idioma y se dice es el antecedente del cine.

Podemos conocer aspectos de la cultura del Reino Unido como el Stonehenge, una de las maravillas del mundo, el monumento prehistórico más conocido de Europa, es inexplicable la existencia de grandes piedras en posición vertical enterradas en la tierra, este tipo de monumento neolítico se encuentra también en Bretaña, España y Portugal. Además, aparece un lugar histórico, el puente de Londres. Todo se representa mediante la danza, la acrobacia y la pantomima.

En el material puede ser ubicada una región geográfica identificando a un animal, en este caso el dromedario oriundo del Medio Oriente, diferente al camello, que tiene su origen en el norte de África. El dromedario tiene una sola giba, pelo corto y patas con dedos pares, como dato curioso podemos agregar que apoya en el piso para andar el par de dedos más fuertes. Por todo lo anterior el país en que se desarrolla la guerra a la que se hace referencia es Irak, cuna de la civilización y de la escritura. En esta guerra también participan tropas del Reino Unido.

La canción de fondo al ser traducida al español expresa la toma de conciencia como resultado de la experiencia vivida, la historia de amor, guerra abandono y muerte que con la danza se cuenta.

You've got the words to change a nation
But you're biting your tongue
You've spent a life time stuck in silence

Lo anterior confirma la utilidad del arte en la formación integral del futuro profesional, fundamentalmente el informático, que está obligado a trabajar en equipos multidisciplinarios por lo que tiene la obligación de proveerse de saberes desde su formación pues ...todas las carreras están unidas en un haz de conocimientos mínimos necesarios que debe tener el estudiante... (Guevara de la Serna, 1960: 47)

4. La integración con la programación

Debido a la poca utilización de herramientas y metodologías en la enseñanza de la programación es común encontrar deficiencias que afectan el desempeño de los estudiantes en el momento de dar solución a un problema planteado. En (Pérez Ramos, 2017: 116) se abordan las siguientes deficiencias:

- 1- Los estudiantes no realizan un adecuado análisis y comprensión del problema, existiendo tendencia a la ejecución mecánica.
- 2- No hacen una correcta selección de las variables a utilizar en la entrada de datos y de las variables auxiliares.
- 3- No realizan una correcta selección de las precondiciones y pos condiciones para la validación de los datos.
- 4- Seleccionan de manera incorrecta el modelo matemático a utilizar.
- 5- Presentan insuficiencias en el ordenamiento lógico de los pasos del programa para la solución del problema.
- 6- Muestran limitaciones en la aplicación de técnicas de programación.

El ordenamiento lógico de los pasos, también conocido como algoritmización, se encuentra entre las principales deficiencias que presentan los estudiantes cuando van a dar solución a un problema. Esto provoca que a pesar de poner en práctica correctamente otras habilidades de la disciplina Programación, en muchos casos las soluciones que implementan no sean correctas y por tanto no cumplan el objetivo correspondiente.

Los diagramas de flujo son la representación gráfica de la secuencia de actividades de un proceso en los algoritmos. Consiste en símbolos para representar los pasos de un algoritmo. Cada símbolo tiene un significado que representa una acción a ser seguida, correspondiente a un paso del algoritmo. Cada símbolo se conecta a través de flechas, denominadas líneas de flujo, que indican el orden en que los pasos deben ser ejecutados. Los diagramas de flujo constituyen recursos importantes para la representación de los pasos lógicos que constituyen la solución a un problema. A través de un diagrama se puede representar el flujo que sigue una historia o proceso que tenga correctamente definidos sus pasos y que pudiera constituir un material audiovisual, específicamente un video.

Los diagramas de flujo emplean rectángulos, óvalos, diamantes y otras numerosas figuras para definir el tipo de paso, junto con flechas conectoras que establecen el flujo y la secuencia. Pueden variar desde diagramas simples y dibujados a mano hasta diagramas exhaustivos creados por computadora que describen múltiples pasos y rutas. Si tomamos en cuenta toda

las diversas figuras de los diagramas de flujo, son uno de los diagramas más comunes del mundo. Son utilizados por personas con y sin conocimiento técnico en una variedad de campos.

Como una representación visual del flujo de datos, los diagramas de flujo son útiles para explicar un programa o algoritmo y explicárselo a otros o colaborar con otros en el mismo. Puedes usar un diagrama de flujo para explicar detalladamente la lógica detrás de un programa antes de empezar a codificar el proceso automatizado. Puede ayudar a organizar una perspectiva general y ofrecer una guía cuando llega el momento de codificar. Más específicamente, los diagramas de flujo pueden:

1. Demostrar cómo el código está organizado.
2. Visualizar la ejecución de un código dentro de un programa.
3. Mostrar la estructura de un sitio web o aplicación.
4. Comprender cómo los usuarios navegan por un sitio web o programa.

Varios autores han enfocado sus investigaciones al uso de recursos didácticos que apoyen la enseñanza de la algoritmización. A juicio de (Salgado Castillo, 2014: 64), es necesario dotar a los estudiantes de un pensamiento algorítmico-computacional que les permita crear, modelar y refinar sus programas de forma eficiente y eficaz, es decir, de forma que alcancen los objetivos o efectos que se desean a partir de los mismos.

La Programación, a juicio de (Salgado Castillo, 2014: 64), es una disciplina de las Ciencias de la Computación con aplicaciones en todas las esferas de la sociedad, incluyendo problemas no triviales cuya resolución constituye un desafío intelectual. La verdadera dificultad no reside en expresar la solución del problema en términos de instrucciones elementales de un lenguaje de programación específico, sino en la resolución del problema propiamente dicha. El proceso de encontrar una solución adecuada a un problema provoca en el alumno un conflicto cognitivo pues no dispone de un sistema de estrategias que le permitan responder de manera satisfactoria (Arellano, 2014: 55).

La problemática descrita anteriormente exige de esfuerzos para lograr el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la resolución de problemas de programación computacional. La adquisición de un estilo correcto de programación es una tarea fundamental en las carreras de ciencias computacionales, sin embargo, la enseñanza de la programación es una tarea compleja que debe sustentarse en instrumentos y estrategias adecuadas si se quieren obtener resultados satisfactorios (Luna, 2014: 87).

Según (Salgado Castillo, 2014: 65), resolver un problema de programación computacional implica el establecimiento de una sucesión de pasos elementales, cada uno de los cuales genera un conocimiento nuevo, que se obtiene como inferencia lógica a partir de los conocimientos y

experiencias del individuo y de las condiciones del problema o consecuencias derivadas de estas en pasos anteriores. La conjunción de estos pasos, entonces, permitirá fundamentar la exigencia del problema. En tal sentido, el proceso de resolución de problemas de programación computacional ha sido abordado por numerosos investigadores, los cuales han obtenido importantes resultados en la búsqueda de “una forma de enseñar a programar”, de manera que el alumno sea capaz de crear sus propias estrategias de forma consciente y eficaz, a partir de sus concepciones.

Por su parte, (Guibert, 2005), consideran que aprender a programar no puede reducirse solo a aprender la sintaxis de un lenguaje de programación particular, sino que necesita que el estudiante comprenda la dificultad de esta tarea y construya un modelo correcto de cómo los programas se elaboran y ejecutan. Por consiguiente, se reconoce que la didáctica de la programación no puede sustentarse en enfoques esquemáticos orientados a aprender solo lenguajes de programación, sino que esta debe fundamentarse en procesos de análisis, interpretación y abstracción de su lógica y concepción algorítmica.

Las investigaciones estudiadas por (Salgado Castillo, 2014: 65) reconocen que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la resolución de problemas de programación computacional tiene como centro de sus dificultades la algoritmización. Sin embargo, no trascienden el nivel de reconocimiento de dicha problemática, por lo que no se proponen soluciones didácticas, orientadas a revelar la lógica del proceso de algoritmización computacional, desde el sistema de relaciones que caracterizan su dinámica para la resolución de problemas de programación.

Realizando un análisis de las investigaciones estudiadas es posible concluir que en las asignaturas de la disciplina Programación son muy escasas las herramientas y recursos didácticos que se utilizan para su enseñanza. Específicamente, la algoritmización y descomposición de un problema en pasos lógicos es una de las habilidades más afectadas.

La revolución científico técnica ha impactado con fuerza en las tecnologías de la información y las comunicaciones. Entre los innumerables usos que posee en la actualidad, las mismas sirven de apoyo a lo largo de las clases presenciales que se les brindan a los alumnos.

Las TIC permiten el desarrollo de nuevos materiales didácticos de carácter electrónico que utilizan diferentes soportes. Los nuevos soportes de información, como Internet o los discos digitales, más allá de sus peculiaridades técnicas, generan una gran innovación comunicativa, aportando un lenguaje propio, unos códigos específicos orientados a generar modalidades de comunicación alternativas (hipertextos, multimedios) y nuevos entornos de aprendizaje colaborativo, sin limitaciones temporales ni espaciales (García Valcárcel, 2006).

Se impone la búsqueda de nuevos métodos que contribuyan a la enseñanza didáctica de la programación. Se propone entonces utilizar videos proyectados en clases que en su contenido realicen narraciones de historias para despertar mayor interés y motivación en los estudiantes. Un video que narra determinada historia se caracteriza por estar conformado de una serie de

pasos lógicos imprescindibles para su entendimiento. La historia a su vez se compone de un inicio, desarrollo de sucesos y un final o desenlace. Los pasos que sigue la historia narrada ayudarán al estudiante a comprender la necesidad de descomponer en pasos lógicos un problema, permitiéndole reconocer el flujo de las actividades que finalmente darán solución al mismo.

Conclusiones

La cultura es una actividad creadora del hombre que reafirma y consolida la nación y la identidad nacional. Además de propiciar la integralidad del futuro profesional, posibilitándole la formación humanista y humanística.

El arte posibilita la asimilación estética de la realidad asociada al desarrollo del pensamiento abstracto, de la imaginación, la fantasía, los sentimientos, las emociones, que preparan la espiritualidad humana para captar y elaborar, con un sentido propio la realidad objetiva en función del crecimiento individual y el desarrollo social.

La red cada vez se hace más audiovisual y tiene un gran público juvenil, existen muchos videos con alta calidad artística y técnica que pueden ser utilizados como fuente de conocimiento y como medio o herramienta didáctica para la integración de los contenidos de asignaturas como Filosofía y Sociedad y Programación.

Al utilizar el video o material audiovisual como herramienta didáctica se mejora el entendimiento por parte de los estudiantes del proceso de algoritmización y de los pasos lógicos que permiten dar solución a un problema, contar una historia o describir un procedimiento o actividad cotidiana.

Referencias bibliográficas

1. Abbagnano, N. (1971): Historia de la Filosofía. -Tomos I y II. Instituto Cubano del Libro, Edit. Ciencias Sociales, La Habana.
2. Arellano, N., Fernández, J., Rosas, M. V. y Zúñiga, M. E. (2014). Estrategia metodológica de la enseñanza de la programación para la permanencia de los alumnos de primer año de Ingeniería Electrónica. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 2014, (13): pp.55 – 60.
3. Castillo, A. S., Berenguer, I. A., Sánchez, A. G., & Fernández, Y. T. (2014). Didáctica de la resolución de problemas de Programación Computacional. *Pedagogía Universitaria*, 18(4).
4. Castillo, A. S., Berenguer, I. A., & Sánchez, A. G. (2016). Una propuesta didáctica para perfeccionar la algoritmización computacional. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643*, 6(4), 149-170.

5. Colección Nuestra América. (1970): Ernesto Che Guevara obras 1957_1967 tomo II. Casa de las Américas, La Habana. Cuba. 46 y (47...todas las carreras están unidas en un haz de conocimientos mínimos necesarios que debe tener el estudiante...)
6. Colectivo de autores (2002): Lecciones de Filosofía Marxista Leninista Tomo 2. Editorial Félix Varela, La Habana.
7. García Valcárcel A., González Rodero L. (2006). Uso pedagógico de materiales y recursos Educativos de las tic: sus ventajas en el Aula. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
8. Guibert, Nicolás, Guittet, Laurent, & Girard, Patrick (2005). A study of the efficiency of an alternative programming paradigm to teach the basics of programming. *Recuperado de <http://www.lisi.ensma.fr/fr/equipes/idd/publications>*.
9. Luna, C., Pedemonte, M., Viera, M. y Fraschini, E. (2007). Organización para un curso de programación en un contexto de masividad. Resultados tras experiencia de 4 años. Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación, 2007, (2): pp.83 – 91.
10. Pérez, Y. R., Ing, D. R. Z. F., & Ing, K. O. S. A. (2018, April). Sitio Web Educativo “Lógica de Programación” una alternativa para contribuir a la solución de problemas a través de la algoritmización en los estudiantes de 1er año de la especialidad Técnico Medio en Informática. *Investigaciones cualitativas en ciencia y tecnología. 2017: VI Congreso Internacional de Investigación Cualitativa en Ciencia y Tecnología* (Vol. 31, p. 115).
11. Susi Sarfati, S. (2016): Diccionario de pensamientos de Fidel Castro. Editora Política, La Habana.
12. Valdés Galarraga, R. (2012): Diccionario del pensamiento Martiano. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

ARTE Y LITERATURA EN LAS REDES SOCIALES

Laura Luque Rodrigo (Universidad de Jaén, lluque@ujaen.es)ⁱ

Rafael Mantas Fernández (Profesor Educación Secundaria, rmantas@ujaen.es)ⁱⁱ

María Aurora García Ruiz (Universidad de Jaén, maruiz@ujaen.es)ⁱⁱⁱ

Resumen

Las redes sociales no sólo han cambiado la forma en que nos comunicamos y relacionamos, sino que han supuesto una revolución en otros campos como el *marketing* o la prensa, ahora estamos informados en el mismo instante en que suceden los hechos, pero a cambio encontramos la contrapartida de las *fake news*. ¿Cómo distinguir la realidad de la invención? Y ¿en qué medida el arte se ve involucrado? En este texto reflexionaremos sobre las oportunidades que brindan las redes sociales a los artistas plásticos y escritores para difundir sus obras y eventos, gracias a estas se consigue llegar a más público, convirtiendo además a las redes en una fuente de información más para los investigadores; pero, ¿sabemos distinguir qué información es certera? ¿Cómo afecta esto al valor de las obras?

Abstract

Social networks have not only changed the way we communicate and relate, but have also brought about a revolution in other fields such as marketing or the press, now we are informed at the same moment that the events happen, but in return we find the counterpart of the fake news, how to distinguish reality from invention? In addition, to what extent art is involved? In this text we will reflect on the opportunities that social networks provide to visual artists and writers to disseminate their works and events, getting to reach more public, also making networks a source of information for researchers; but, do we know what information is accurate and what information? How does this affect the value of the works?

Palabras Clave

Keywords

Contemporary art-literature-social networks-diffusion-investigation

1. ARTE EN LA RED. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

La existencia de una cibersociedad, es decir, un espacio social en Internet, ha promovido la proliferación de manifestaciones artísticas en la red, generando así nuevas formas de acercamiento al arte y de valorización de las obras no físicas. El ciberespacio se convierte además en un lugar para la información, la comunicación e incluso la disidencia, ocupando en parte el sitio que un día tuvo la calle, como espacio generador de movimientos reivindicativos y artísticos. Este hecho afecta a múltiples concepciones relacionadas con las manifestaciones artísticas tradicionalmente:

- El tiempo, el arte se muestra y se consume de manera instantánea, pero también parece antes, cabe preguntarse si deja la misma huella y si los historiadores del arte o de la literatura estamos preparados para tanta velocidad, o por el contrario, ante nuestros ojos están pasando obras que se marchitan sin posibilidad tan siquiera de contemplarlas y mucho menos estudiarlas. La fugacidad de la obra de arte en las redes sociales es la que la propia red genera, las nuevas publicaciones dejan obsoletas a las anteriores.
- El espacio, el arte se vuelve algo inmaterial, que no ocupa un espacio ni requiere un desplazamiento. Esto hace también que se vuelva más universal, que llegue a más público, al mismo tiempo que también facilita a los creadores su difusión, de manera independiente, sin necesitar de una galería, una sala de exposiciones o un museo. La des-elitización del arte puede quizá afectar a su calidad, en otros sectores, como el de la interpretación, asistimos en los últimos tiempos a una reivindicación por parte de algunos actores y actrices que denuncian que ya no se les contrata por su buen hacer en un *casting*, sino por su número de

seguidores en la red, ¿está sucediendo esto también en el mundo de las artes plásticas o la literatura? Por otro lado, aunque las obras puedan llegar a más público, también las redes permiten regular la privacidad y, de ser así, la obra sólo llega a un público convocado por el artista.

- Por otro lado, la red permite la creación de nuevas formas artísticas, manifestación que en numerosos casos permiten la creación –dirigida– de la obra en tiempo real y con la participación de los espectadores, entrando dentro del Arte Relacional anunciado por Bourriaud (Bourriaud, 2008) y permitiendo al espectador una actividad activa, frente a la contemplativa tradicional (VV.AA., 2014). Pero, en ocasiones son medios para vender productos, para publicitar marcas. No hay más que citar el reciente caso del hilo viral de Twitter sobre el misterio que envolvía a Nela García, creado por Manuel Bartual y Modesto García^{iv}, una obra a caballo entre la literatura y el cine, que va más allá incluso del arte relacional y permite la vivencia, y que tenía detrás a una gran compañía de telefonía; si bien es cierto que la publicidad a cambio del soporte económico no tiene por qué suponer algo negativo en todos los casos, y sólo en aquellos que por este motivo pierden su cariz reivindicativo o social.
- Las obras en la red pierden la monumentalidad, a cambio de la accesibilidad. El espacio que ocupan deja de ser “sagrado”, y se vuelve relacional. En este sentido, pasa a tener más importancia la facilidad de acceso que la propia posesión de la obra. Asimismo, lo que antes era monumental ahora puede dar paso a lo espectacular, las obras sorprenden a los espectadores no por el uso de ricos materiales, por sus disposición en zonas privilegiadas, o por el virtuosismo de la mano del autor, sino por lo que permiten hacer con ellas, por su nivel de interactividad, por su inmediatez y en el mejor de los casos, por su contenido.
- Por último, el artista deja de ser ese ser ‘el genio’, cuyo toque casi divino proporciona la aparición de la obra de arte^v, sino que es una persona

accesible, que lee los comentarios sobre sus creaciones a tiempo real y puede responder, tanto a sus admiradores como detractores. El baño de masas a través de los *likes* puede elevar su ego, pero los *trolls*, devuelven los pies a la tierra.

Lo cierto es, que los artistas se sintieron fascinados por Internet como soporte desde sus inicios. El Net Art, como tal, con esta denominación, surge en torno a 1995 a través del artista Vuk Cosic, aunque podemos retrotraerlo un año antes con la obra de Muntadas “The file room” o incluso el movimiento Fluxus que ya empleaba pantallas de televisión. Tras las experimentaciones de la segunda mitad del siglo XX, donde el arte buscaba nuevos soportes y formas de relación dando lugar a las instalaciones, a los happenings o performance, y al videoarte, surgía una nueva forma de hacer un arte no material y no meramente contemplativo, donde el público, sentado en su casa y delante de una pantalla, puede interactuar con la obra. Algo que se ha mantenido en el tiempo con nuevos formatos como el videomapping o con proyectos como ‘In the Air, Tonight’, un de los artistas Davila y Colangelo (Verhoeff, 2008).

No obstante, si bien estas manifestaciones artísticas nacen primero desde un punto de vista anti-institucional, pronto comenzarán a querer entrar en los museos, pese a las primeras reticencias. Verdú señala que la intención de llevar el arte al pueblo, de movimientos como el constructivismo ruso, De Stijl o la Bauhaus, se encontró con la “revolución duchampiana” que perpetuó “al museo como la instancia legitimadora de la artísticidad de la obra”. Señala también, siguiendo a Beuys^{vi}, como el espectador ha perdido la fe en que el arte pueda cambiar el mundo, pero desde 2004 que se escribió el texto de Verdú, el mundo ha cambiado y también el arte. La crisis económica mundial acaecida desde el año 2008, supuso un cambio en el mercado del arte, si bien se alcanzaron grandes cifras en la venta de obras en subastas, esto se limitó a artistas muy consagrados, pero los coleccionistas ya no invertían tanto en jóvenes promesas como en la década de los 90. Esto ha dado una libertad al artista, que por otro lado ha encontrado nuevos argumentos para dar un contenido reivindicativo a sus obras, que hace que volvamos a tener fe en la utilidad social del arte, quizá más fuerte que nunca. No hay más que volver la

vista a obras como *E730* de Mara León, cuya difusión en redes ha permitido generar un movimiento que ha logrado modificar la ley de plazos para la reconstrucción mamaria tras una mastectomía. ¿Alguien puede dudar en 2018, con acciones como esta, de las posibilidades del arte para cambiar el mundo?

Si seguimos a Danto, Krauss o Lippard^{vii}, el arte es aquello que interpretemos como arte, por lo tanto no hay límites a la creatividad y frente a los preceptos de Walter sobre la pérdida de aura de la obra a través de su reproductibilidad (Benjamine, 1936), encontramos manifestaciones artísticas actuales que permiten que su reproducción sea lo que les dé sentido. Incluso en un paso más, Internet se convierte en la obra en la propuesta de Isidro López-Aparicio, *Wifi lift procomún*, un proyecto que parte de un estudio legal que permite difundir el uso de internet a bajo coste empleando el teléfono del ascensor para contratar wi-fi para toda la comunidad (López-Aparicio, 2016).

Por otro lado, debemos tomar en consideración que también en los últimos tiempos han surgido aplicaciones para móviles relacionadas con el mundo de la cultura, con distintos fines, como las *apps* de Museos. Por ejemplo el Museo del Prado ofrece una *app*, pero lo cierto es que además de ser de pago, no supone una gran diferencia con respecto a la guía en papel. Similar es el caso de la *app* del Museo del Louvre, que no es sino una audioguía, también de pago. Más avanzada es la del MoMA, puesto que además de encontrar información, permite interactuar con el museo tomando una fotografía con las obras y subirla directamente a redes o incluso incluye una *playlist* para acompañar la visita, que además es gratuita. Otras, como la del British Museum o el Museo Thyssen de Madrid, ofrecen mayor información sobre las obras de la que hay disponible en sala, por lo que permiten que la experiencia sea más completa para el visitante. Aun así, cabe preguntarnos si se está aprovechando todo el potencial que tienen estas *apps* para el visitante o si quizá deberían fomentar mayor interacción con el propio museo, así como visitas alternativas para ir acompañados de niños con actividades e incluso apartados dedicados no ya a los visitantes sino a los propios investigadores. Sí parece óptimo que sean gratuitas y permitan visitar el Museo sin estar físicamente en él, pues da mayor visibilidad al museo y ofrece otro tipo de experiencia para quien no pueda desplazarse hasta él, llegando así a más

público, porque no olvidemos que una de las funciones principales debe ser la divulgación del conocimiento a la sociedad.

Las *apps* de los museos no son las únicas, existe un amplio abanico de aplicaciones que permiten acercarse a la obra de arte desde otro punto de vista, como por ejemplo *Taxo Arte*, para conocer el valor económico de la obra de arte que tenemos delante; *Smartify*, que funciona como el *Shazam* de la obra de arte, es decir, si vemos una obra y acercamos el teléfono con la *app* abierta, ésta nos proporciona información de la misma; *Art Authority*, una gran pinacoteca virtual; *Art finder*, para conocer nuevos artistas; y el propio Google Art and Culture. Posiblemente, de las *apps* más interesantes, no ya para el turista sino para el historiador, son aquellas que nos permiten conocer el arte urbano, como *All City* o *Street Art Cities*, entre otras. En este punto, debemos plantear las posibilidades que podrían ofrecer las *apps*, destinadas casi siempre a los turistas, si las enfocásemos al investigador, como una forma, por ejemplo, de poder documentar obras de arte de carácter efímero, arte urbano, performance u otro tipo de experiencias, que de otra forma pasarían desapercibidas o quedarían dispersas en la red, dificultando su conocimiento a nivel académico.

2. Los artistas en la red. Nuevas formas de difusión de las obras de arte

Pero más allá de Internet como soporte y su extensión a través de las aplicaciones móviles, la red se convierte en el nuevo museo, en la nueva galería de arte, donde los artistas a través de una web exhiben y venden sus obras sin intermediarios. No por ello desaparece la figura del galerista, pero ahora más artistas llegan a más público. Esto supone que los costes bajen y que el coleccionismo pueda hacerse más general. El hecho de tener que pagar por un dominio en internet, una web, hizo que muchos creadores se fuesen trasladando a los blogs, y en la actualidad, esta comunicación y difusión se produce casi enteramente a través de las redes sociales. En los años 80, en España podíamos encontrar en televisión programas como la *Edad de Oro*, conducido por Paloma Chamorro, donde los invitados eran jóvenes artistas, promotores de la movida madrileña, rompedores en sus obras y en sus actitudes, que terminaron siendo reconocidísimos artistas galardonados

nacional e internacionalmente y con obras en los grandes museos, como Ceesepe, Ouka Leele, Costa, Grau, García Alix, y un sinfín, no sólo de artistas plásticos. En el siglo XXI, donde esos contenidos televisivos han desaparecido, son las redes sociales las que permiten el acercamiento inmediato a la creación artística joven, eso sí, ha cambiado algo fundamental, mientras que entonces sólo había un canal de televisión y todo aquel que se sentase delante de un televisor consumía estos contenidos culturales, ahora quien se sienta ante su ordenador debe afanarse por encontrarlos.

Si tratamos de ver qué redes usan los artistas, encontramos las mismas que emplea cualquier usuario de la red, Facebook, Twitter, Instagram e incluso Youtube o Vimeo. Pero no sólo estas, se han generado redes sociales específicas para los artistas como Dribbble, Kompoz, Falsaria, u Olemiarte, entre otras. Encontramos también otras más generales para la cultura como Afactys. Otras, como NewHive, permiten no sólo la publicación de *post*, como si fuera Instagram, sino también manipular las propias obras, con opciones propias del Paint. Patreon, permite que el creador, sea artista plástico o escritor, vaya creando pequeños retos que consisten en mostrar más partes de la obra o incluso mandar una copia firmada si se va consiguiendo determinado número de seguidores, como una forma de crear expectación y conseguir mayor visibilidad a cambio de pequeños incentivos. Dada, por su parte, es una red social pensada para que la creación se produzca en ella misma, es decir, no permite colgar una obra, sino que debe crearse desde la propia aplicación, y siempre ha de ser únicamente visual. A cambio, generan *merchandasing* con estas imágenes, que venden para el propio beneficio de la empresa, anunciando que el artista no pierde por ello los derechos de autor sobre la imagen, claro está, que legalmente estos derechos son irrenunciables.

Pero, ¿cómo afecta esta disponibilidad de las obras a su precio en el mercado? En el caso de obras que requieren de otro tipo de soporte material y simplemente se difunde una imagen, parece que la compra-venta sigue siendo similar, como es el caso de una escultura, instalación, etc. El problema está en aquellas obras con un soporte digital, como la fotografía o el video. Sin duda el coleccionista de arte actual debe de empezar a valorar otros aspectos más allá de la unicidad material del producto artístico. Una de las soluciones es, si bien

desde la red podemos ver e incluso descargar las fotografías o videos, seriar los soportes, aunque sea un cd o dvd, como si fuese una estampa, por lo que aunque la obra pueda contemplarse de manera universal, el soporte tocado, firmado y numerado por el artista es limitado. Esta es una manera de anclar el mercado de arte a la forma de venta tradicional, si bien el disfrute de la obra e incluso su posesión pueden ser generalizadas. Por ejemplo, si alguien descarga una fotografía de un artista colgada en sus redes y decide imprimirla, enmarcarla y colgarla en la pared, podrá disfrutarla del mismo modo que quien la adquiera, pero no poseerá una obra original por no estar firmada y numerada, descargarla y usarla sin pagar es poco más o menos como si se compra una lámina en una tienda de *souvenirs* de un museo. Sin embargo, hay artistas que están dejando de numerar las impresiones o grabaciones de sus obras, puesto que les limita. Cuando la obra utiliza como soporte la propia red, es decir, cuando hablamos de net art, las posibilidades son otras, como la transferencia de archivos, el pago por visión, o el acceso permanente, o el patronazgo, entre otras (Waelder , 2013).

3. La perspectiva del historiador del arte: internet como fuente inmensa de investigación

Hasta ahora hemos abordado las redes sociales desde el punto de vista del artista, y si bien José Luis Brea (Brea, 2007) expone cómo Cultura_RAM significa que la red deja de ser un contenedor, un archivo, para ser un lugar de creación relacional, lo cierto es que todo lo que se cuelga es un recurso ineludible para los investigadores, desde las páginas de las instituciones y museos, a las propias redes de los artistas, que nos permiten conocer sus creaciones al momento y contactar con ellos de forma fácil y veloz, a publicaciones especializadas que nos permiten conocer creadores y acontecimientos de interés.

Tradicionalmente las bibliotecas, los archivos y los museos han sido los centros de referencia para cualquier investigador que estudiaba disciplinas como la Historia o la Historia del Arte. El acceso a estos era una realidad cotidiana para cualquier investigador que quería consultar *in situ* los libros,

legajos y demás documentos que conservan dichas instituciones, sin embargo, poco a poco estos espacios han dejado de esclavizar al estudioso entre sus cuatro paredes gracias a la digitalización de sus fondos y a la posterior difusión pública de sus contenidos en la red para acceder cómodamente a ellos desde cualquier lugar. Del mismo modo que sucede con sitios web especializados como Google Books que ofrece la posibilidad de acceder a una gran cantidad de títulos de libros o Google Art & Culture, creado por el Instituto Cultural de Google para ofrecer recorridos virtuales de varios museos del mundo y mostrar las reproducciones de algunas obras en formatos de gran calidad y resolución. Sin olvidar portales y buscadores como Pares (Portal de Archivos Españoles) o Ceres (Red Digital de Colecciones de Museos de España) creados por el Ministerio de Educación y Cultura para la consulta de los bienes patrimoniales y artísticos que forman parte de las redes de instituciones estatales.

Asimismo, se trata de una realidad contrastada que en los últimos años Internet ha revolucionado el mundo del conocimiento y la investigación puesto que se ha convertido en una de las principales fuentes por la riqueza y variada información que contiene y por la facilidad que ofrece para acceder a ella. García Marco (García Marco, 2006) expone como el Sistema de Información Histórica (SIH), se ve alterado por la revolución tecnológica y comunicativa, sin suponer una ruptura con el pasado, Internet como herramienta, lo que permite son sinergias que multiplican los resultados y contribuyen favorablemente a encontrar la verdad.

El historiador del arte no es ajeno a este contexto, ya que ha dejado de tener que frecuentar las bibliotecas, archivos y museos para beneficiarse del medio virtual para conocer, investigar y difundir entre otros aspectos el trabajo de los artistas que están trabajando en la actualidad. Así, las redes sociales, como Facebook, Twitter o Instagram, se han convertido en el nuevo medio para poner en contacto a los investigadores con cualquier artista o actividad artística de todo el mundo independientemente de su repercusión mediática y de su prestigio crítico, tanto si se trata de nivel local como internacional. Esta abundante información que existe en Internet, y en concreto en las redes sociales, sobre temas relacionados con la Historia del Arte tiene como

características principales que son de carácter público y que ofrecen todo tipo de noticias de forma inmediata por parte de los artistas.

Asimismo permite establecer el contacto directo entre el artista y el investigador. Para ello, únicamente es necesario conocer el nombre con el que el artista está registrado en alguna de las redes sociales. Por norma general, se trata de una forma rápida, cercana y eficiente para poder establecer un contacto directo que ofrece la posibilidad de realizar entrevistas para conocer de primera mano diversas cuestiones relacionadas con su obra, sus intereses artísticos, así como diversos aspectos personales y profesionales.

Además de servir como medio de contacto, los perfiles de los artistas en las redes sociales constantemente ofrecen información novedosa al publicar sus últimos trabajos con la intención de presentarlos y difundirlos públicamente o simplemente para crear expectación entre sus seguidores. El número de entradas, es otro aspecto a tener en cuenta desde el punto de vista de una investigación, pues depende de la frecuencia con la que el artista interactúa con las redes sociales. En el caso de artistas especialmente activos, entre los que podríamos citar al artista linarense Belin o incluso a colectivos como FAR (Foro Arte Relacional), incluso podríamos tener conocimiento del propio proceso de elaboración de futuros trabajos, los cuales son publicados de forma periódica para que los seguidores puedan ver cómo evolucionan hasta que la obra se encuentra finalizada y para informar sobre su participación en eventos de todo tipo (ferias, exposiciones, talleres, jornadas, etc.).

El texto escrito, fotográfico y audiovisual que forman parte de las publicaciones o entradas se convierten en un valioso material para el historiador del arte a la hora de documentar su actividad artística y su producción. Asimismo, muchos artistas ofrecen la posibilidad de conocer las facetas más íntimas y cercanas del proceso creativo del artista, dando visibilidad a su taller y al propio proceso creativo, al mostrar bocetos y las diferentes fases de una obra artística.

Pero no sólo los propios artistas, cada vez más, los museos están desarrollando una estrategia de marketing a través de su presencia en las redes sociales gracias a la labor de la figura del *community manager*,

encargada de difundir información sobre la institución y de hacer visibles sus fondos artísticos (Walias Rivera, 2018). A través de la práctica de esta actividad los museos por un lado pretenden satisfacer a un sector del público de edad adulta y con cierto nivel cultural que conoce y visita con cierta frecuencia los museos, mientras que por otro lado también se utiliza para captar la atención del público de edad juvenil interesado en la Historia del Arte. Sin embargo, el estudio llevado a cabo por Iglesias Tejera y Núñez Izquierdo revela que no todos los museos españoles, públicos y privados apuestan por realizar esta práctica, y los que sí lo hacen lo hacen únicamente para divulgar información, pero no muestran una actitud interactiva y receptiva (Iglesia Tejera; Núñez Izquierdo, 2018). Un claro ejemplo lo tenemos con dos de las grandes pinacotecas españolas como son el Museo Nacional del Prado o el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía que elaboran, prácticamente a diario, numerosas entradas para mostrar aspectos destacados de sus obras más emblemáticas a través de secciones como la obra del día o aspectos significativos y efemérides de sus artistas al recordar entre otras fechas la del aniversario de su nacimiento y su muerte. Incluso emplean las redes sociales como agenda, para promocionar futuros eventos como exposiciones temporales, conferencias o congresos. Una vez concluidos, las redes sociales suelen subir a la red los vídeos o reseñas de algunas críticas de prensa relevantes, las cuales suelen ser interesantes fuentes de información para los historiadores del arte.

Igualmente, las casas de subastas se han visto claramente beneficiadas por el uso de las redes sociales, bien para presentar al público los lotes de obras que sacan a subasta pública como para mostrar los remates que llegan a alcanzar con sus ventas. Algunos de los ejemplos más destacados con los de Sotheby's a nivel internacional o Alcalá Subastas o Durán a nivel nacional. Al respecto tampoco podemos dejar pasar perfiles de redes sociales especializados en el tema que ofrecen una rica información sobre el mercado del arte y el coleccionismo como Invertir en Arte o la revista especializada Ars Magazine.

Siguiendo esta misma línea informativa encontramos las webs vinculadas a perfiles en las redes sociales de medios como Cultura Colectiva, Cultura

Inquieta, Hoy es Arte, Presente Continuo o Más de Arte que ofrecen una completa y detallada información de la actividad artística en la actualidad, artículos y noticias relacionadas con el mundo del arte.

En definitiva, las redes sociales cuentan con una importante presencia de perfiles ricos en información para las investigaciones de los historiadores del arte. Sin embargo, dentro de poco surgirá una problemática a la hora de poder gestionar o clasificar toda esta información, pues será necesario la existencia de una base de datos que recopile y codifique todas las entradas existentes. Lo más interesante es sin duda la oportunidad que brindan al investigador para poder realizar trabajos de corte internacional, aun si no tiene posibilidad de desplazarse, pero por otro lado surge una importante problemática, ¿cómo discernir qué información es certera y cuál no? Sin duda, en primer lugar, debemos diferenciar redes sociales de instituciones fidedignas de aquellas que son de aficionados, y cuyo origen desconocemos, como ya veníamos haciendo con las páginas webs. Aun es una tarea pendiente el hecho de ser capaces de integrar (o citar) perfectamente estas fuentes como tales en trabajos académicos, pues es cierto que no gozan del prestigio de otro tipo de bibliografía tradicional, pero lo cierto es que nos permiten, sobre todo cuando hablamos de arte contemporáneo, estar al día y, como se ha dicho, contactar más fácilmente con los creadores. Además, se abre un nuevo campo de investigación en sí mismo, pues podemos trabajar temas de comunicación de museos y otras instituciones, analizar a quiénes llegan y un sinfín de cuestiones más.

4. La literatura en las redes

La desmaterialización del arte a través de internet y la difusión a través de las redes sociales, así como la posibilidad de crear obras relacionales, no sólo afecta a las artes visuales, sino también a la literatura.

Los beneficios de la era de las redes sociales son más que plausibles (pues éstas nos permiten una conexión mundial y una difusión inmediata de los textos literarios). Esta coyuntura podríamos compararla con lo que significó, en el

siglo XV, la aparición de la imprenta, en tanto a proliferación y difusión de textos.

Esta nueva herramienta virtual es un recurso didáctico del que se pueden aprovechar los docentes para enseñar literatura o, incluso, para debatir sobre ella (ya sea en redes, foros y wikis). Estas redes sociales se integran en las aulas porque suponen un plus de tiempo de docencia virtual y, además, resultan atractivas para el alumnado, ya sea universitario o no^{viii}. Por ello, en efecto, es digno de interés que se tomen en consideración en contextos educativos este tipo de innovaciones (siempre que haya una utilización adecuada y estrechamente vinculada con la etapa instructiva).

Es obvio que existe una proliferación de expresiones verbales en géneros dispares, que se publican en Facebook, Twitter, YouTube o Instagram como, por ejemplo, microrrelatos, poemas (en verso libre o rimados) que pueden contar alguna breve historia o mostrar el estado de ánimo de una persona, por ejemplo. En el caso de Twitter, estos tweet o tuit (frases con un límite de 140 caracteres hasta que en 2017 se ampliaron a 280) constituyen la fraseología de autores con miles de seguidores (y lectores) que diariamente engullen rápido estos escritos, desde sus teléfonos móviles u ordenadores desde cualquier parte del mundo. Algunas de estas frases (ingeniosas o no) recuerdan a las greguerías, aforismos o humorismos creados por Ramón Gómez de la Serna a principios del siglo XX. Escritores consagrados, como Arturo Pérez Reverte (quien triunfa en Twitter con sus caricaturas de la sociedad), se suman a esta nueva forma de difusión de sus ideas.

En lo que respecta a los jóvenes escritores, esta especie de autoedición de sus obras les supone una ventana abierta al mundo que les es imposible alcanzar por la vía del universo editorial, que revisa críticamente los cientos de manuscritos que recibe. De modo que, en un clic, el escritor se abre paso en la cibercultura de la literatura.

A la par que nacen nuevos autores en las redes sociales (o según la jerga del internauta “tuiteros o bloggeros”) se originan los vocablos para denominar a estas nuevas formas de expresión. Los neologismos que vamos integrando en nuestra lengua se amoldan sin problemas a nuestro vocabulario

gracias a las modas lingüísticas del ciberespacio. Los nativos digitales, en muchos casos, dejan a un lado términos como "escritor o poeta" para referirse a estos autores de la web.

En el caso del blog, éste suele ser un diario íntimo colgado en un sitio web y accesible a todo aquel que cuente con internet y con un aparato para conectarse. Existen infinidad de plataformas, tal es el caso del *Club de Escritura*^{ix}. Al margen de la mencionada plataforma, hay un sin fin de entradas en Google que ofrecen a los creadores listados de las mejores redes para escritores. Falsaria (<http://www.falsaria.com/>), por citar un ejemplo, es una web donde se ofrece la posibilidad de crear textos narrativos más extensos y con más caracteres. Internet no sólo está abriendo paso a nuevas producciones o creaciones literarias sino a una suerte de manuales teórico-práctico para escribir en las mismas. Debemos añadir a esto que existen numerosos concursos literarios que se convocan y difunden a través de estas redes^x.

El arte y, concretamente, la literatura sobrevive al paso del tiempo (recordemos que la literatura nace en la oralidad y ha subsistido a soportes perecederos como, por mencionar unos ejemplos, el pergamino o el manuscrito). Las personas se adaptan a las nuevas formas y aprovechan cualquier canal para expresar el yo más íntimo. Gracias a esto se crean profesiones y, en determinados casos, los autores viven de ello. Según Herrera Echeverri (2009) las redes sociales contribuyen al éxito de la actividad del emprendedor. Los emprendedores usan las redes en busca de orientación, descubriendo un mundo de oportunidades y accediendo a otros recursos tangibles (Herrera Echeverri, 2009). El contrapunto a esto es la posibilidad de que el libro impreso (y su mundo de editoriales, librerías y escritores) desaparezcan.

Ahora bien, podríamos preguntarnos ¿todos los textos publicados a través de las redes sociales son literatura? La literatura, según definición del *Diccionario de la Real Academia Española*, es el "arte de la expresión verbal". Muchas de las actuales obras literarias se publican en la red a través de canales como CaCoCu (Canal de Cultura Contemporánea de Universidades Públicas de Andalucía^{xi}) y triunfan gracias al boca a boca. Estas obras forman parte de la tecnología digital interactiva, el mencionado net art. Estas prácticas

discursivas son colaborativas y de carácter colectivo. Según Pierre Lévy (*apud* Rodríguez Ruiz, 2009) "estamos frente a un espacio multidimensional de representaciones dinámicas e interactivas" (Rodríguez Ruiz, 2009). Existe comunicación entre el escritor y el receptor, las historias están abiertas y se pueden someter a cambios, convirtiéndose la obra en un ejercicio colectivo en el que hay *feedback*. Estas producciones son formas dialógicas e hipertextuales.

Existen denostadores de estas nuevas producciones literarias a través de las redes que consideran que no existe mensaje literario en ellas y que no se presta interés a la forma, es decir, a la expresión del mensaje. Pero, en muchos casos, se olvidan de que estos textos proporcionan placer literario o deleite en el lector y esto, en definitiva, es una de las finalidades de la literatura. Nacen, muchas de estas obras virtuales, como una literatura popular y en otros casos surgen con una consciente función literaria; por tanto, la única diferencia, en tales ejemplos, es el soporte (es decir, no están impresas). Sin lugar a dudas, en el océano de internet hallamos un conjunto de producciones con o sin estética pura, algunas superfluas y otras profundas, pero, en suma, todas son expresiones verbales (escritas, interpretadas o declamadas) por hombres y mujeres que se suben al tren de la era digital.

5. Conclusiones

En este texto hemos abordado distintas cuestiones relativas a la presencia del arte en las redes sociales, desde la posibilidad de la interactividad, a la visibilización, el comercio de las mismas o las oportunidades que brinda al espectador esta inmensa pero efímera base de datos. Sin duda, a pesar de los pros y los contras que el uso de las redes sociales por parte de los artistas y los investigadores pueda conllevar, lo cierto es que es imposible en la actualidad vivir al margen de las redes, por lo que el reto está en saber usarlas; en saber enseñar, desde un punto de vista didáctico, al alumnado universitario que se prepara para ser investigadores y docentes en el futuro; y sobre todo en conseguir tanto estar al día como discernir qué información es real, cuál no y qué puede ser interesante para al menos, catalogar y ya en el futuro decidir si es importante para su estudio y paso a la posteridad o no.

Bibliografía

Benjamin, W. (1936): *El arte en la época de la reproductibilidad mecánica*. Taurus, Madrid (edición 1973).

Bourriaud, N. (2008): *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora, Córdoba (Argentina).

Brea, J.L. (2007): *Cultura_RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Gedisa, Barcelona.

De Rueda, M.Á. (2013): “¿Cómo llevar la red a cuevas? arte y cultura visual en Facebook”. En: Crespo Fajardo, J.L. (Coord.) *Estéticas del Media art*. Eumed.net, Málaga, pp. 59-72.

Fajardo Fajardo, C. (2012): “Los nuevos espacios de la representación artística. Otros frentes, otras fronteras”. En revista *Enunciación*, N. 2, pp. 116-127.

García Marco, F.J. (2006): “Los sistemas de información histórica: una nueva frontera en la construcción científica de la historia”. En revista *Aragón en la Edad Media*, N. 19, pp. 213-234.

García Manso, A. (1999): “Cibersociedad, net art, ciberfeminismo y cibercultura: el cuerpo en internet”. En *Revista de Ciencias de la Información*, N. 16, pp. 35-44.

Gatica Cote, P.A. (2014): “La obra de arte en la época de la retuiteabilidad”. En revista *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, N.2, pp. 81-98.

González-Moreno, M.; Muñoz-Muñoz, A.M. (2017): “La construcción de la imagen de las mujeres: net.art y medios de comunicación”. En revista *Historia y Comunicación Social*, N. 22, pp. 249-260.

Guanipa, M. (2006): “La comunicación del arte en la cibercultura”. En *Revista F@ro*, N. 3, s.p. http://web.upla.cl/revistafaro/02_monografico/03_guanipa.htm
Consultado en 21/09/2018 a las 11:30.

Herrera Echeverri, H. (2009): "Investigación sobre redes sociales y emprendimiento: revisión de la literatura y agenda futura". En revista *Innovar: revista de ciencias administrativas y sociales*, vol. 19, N. 33, pp. 19-33.

Iglesias Tejera, M. y Núñez Izquierdo, S. (2018): "Museos, marketing y postmodernidad. El recurso atlántico". En Alonso Ruiz, B.; Sazatornil Ruiz, L.; Polo Sánchez, J.J. (ed. lit.). *La formación artística: creadores-historiadores-espectadores*. Editorial Universidad Cantabria, Santander, pp. 1148-1156.

López-Aparicio, I. (2016): *Arte político y compromiso social: el arte como transformación creativa de conflictos*. Cendeac, Murcia.

López Fernández, R. (2017): "La literatura vista a través de las redes sociales". En Ruiz Palmero, J.; Sánchez Rodríguez, J. y Sánchez Rivas, E. *Innovación docente y uso de las TIC en educación: CD-ROM*, UMA Editorial, Málaga.

López Martín, E.; Morgado Aguirre, B. (2013): "Estrategias artísticas del videoarte y otras imágenes móviles en la cibercultura del siglo XXI. El caso de un Youtube intervenido e interventor". En revista *Arte y políticas de identidad*, N. 9, pp. 163-178.

Rodríguez Gonzalo, C. (2015): "Las redes sociales en el aula de lengua y literatura". En revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, N. 70, pp. 6-8

Rodríguez Ibáñez, M. (2012): "El concepto de Net.art. La fuerza del grupo conectado". En revista *AACADigital: Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, N.18, s.p.

Rodríguez Ruiz, J.A. (2009a), "Digital dreams of an author: digital convergence for the benefit of creative writing". En revista *Signo y pensamiento*, N. 54, vol. XXVIII, enero-junio, pp. 131-143.

Rodríguez Ruiz, J.A. (2009b). "Sueños digitales de un escritor: la convergencia digital al servicio del ejercicio literario". En revista *Signo y Pensamiento*, N. 54, pp. 131-143.

Sierra Infante, S. (2014): "La literatura en las clases de ELE en la era de las redes sociales". En Ferrús Antón, B. y Poch Olivé, D. (coords.). *El español entre dos mundos: estudios de ELE en Lengua y Literatura*, Iberoamericana Vervuert, Madrid, pp. 263-278.

VV.AA., (2014): *Cartas a Jóvenes artistas*. Continta me tienes, Madrid.

Verdú Schumann, D.A. (2004): "Nuevas tecnologías vs. Instituciones artísticas: el problema de la difusión y legitimación del arte realizado con nuevos medios. Del vídeo-arte al net-art". En *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica*, Universidad de la Rioja, Logroño, pp. 1024-1033.

Verhoeff, N. (2018). "Screens for Urban Data Dramaturgy". En Montalvo, B. (Coord.). *Actas 3º Congreso Internacional Arte, Ciencia y Ciudad*. Universidad de Málaga, Málaga, pp. 81-98.

Waelder, P. (2013): "Coleccionar intangibles: estrategias de venta de obras de net art". En revista *ARTNODES*, N. 13, pp. 111-119.

Walias Rivera, L. (2018): "Museos, marketing y postmodernidad. El recurso atlántico". En Alonso Ruiz, B.; Sazatornil Ruiz, L.; Polo Sánchez, J.J. (ed. lit.). *La formación artística: creadores-historiadores-espectadores*. Editorial Universidad Cantabria, Santander, pp. 1135-1147.

ⁱ Doctora en Historia del Arte por la Universidad de Jaén. Profesora sustituta interina de la misma universidad.

ⁱⁱ Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Jaén. Profesor de Educación Secundaria.

ⁱⁱⁱ Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Jaén. Profesora Sustituta interina en la misma universidad.

^{iv} Para más información consultar: <https://crisluquerodrigo.es/> Consultado en 21/09/2018 a las 18:32.

^v Tema tratado ya en el siglo XX y puesto en cuestión por artistas como Piero Manzoni y sus obras "Mierda de artista" o "Aliento de artista".

^{vi} En su concepto de arte ampliado y su afirmación de que cada persona puede ser artista. En: BEUYS, Joseph (1995). *Cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972*. Madrid: Editorial Visor.

^{vii} Arthur Danto a través de su obra "El fin del arte" de 1984, Rosalind Krauss a través de "La escultura en el campo expandido", concepto creado en la misma década de los 80 y Lucy Lippard con sus textos sobre la desmaterialización del arte

^{viii} Para ampliar este tema se recomienda: SIERRA INFANTE, S. (2014): "La literatura en las clases de ELE en la era de las redes sociales". En Ferrús Antón, B. y Poch Olivé, D. (coords.), *El español entre dos mundos: estudios de ELE en Lengua y Literatura*, Iberoamericana Vervuert, Madrid, pp. 263-278; Rodríguez Gonzalo, C. (2015): "Las redes sociales en el aula de lengua y literatura". En revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, N. 70, pp. 6-8; Sobre los beneficios (para docentes y discentes) de utilizar redes sociales en el aula véase López Fernández, R. "La literatura vista a través de las redes sociales". En Ruiz Palmero, J. Sánchez Rodríguez, J. y Sánchez Rivas, E. En *Innovación docente y uso de las TIC en educación: CD-ROM*, UMA Editorial, Málaga.

^{ix} Club de escritura (<https://clubdeescritura.com/>) es una plataforma de autopublicación, lectura y participación con 86,661 lectores y autores registrados. En esta red puedes registrarte con tu cuenta Facebook o con la cuenta de

Google. De modo que estas plataformas están a su vez relacionadas con las redes sociales a través de las cuales puedes dar difusión entre tus amigos o conocidos a tus escritos.

^x Sería interesante analizar qué criterios de evaluación se proponen para los textos artísticos en cada concurso de esta índole así como la trayectoria curricular de los miembros del jurado.

^{xi} <http://www.cacocu.es/conociendo-cacocu/> Consultado en 30/09/2018 a las 12:45.

LA ECONOMÍA Y LA CULTURA DIGITAL

Astrid León Camargo¹

Docente de la Universidad de los Llanos, Colombia

aleonc@unillanos.edu.co

Resumen

La economía ha ampliado el análisis a todo tipo de mercado de bienes y servicios, porque la racionalidad igual se aplica a la elección de bienes y servicios, como los bienes producidos en las artes y los servicios que provee la cultura. El estudio de las artes desde el enfoque económico, tiene en cuenta las particularidades propias del arte, sus peculiaridades de la oferta y la demanda y la forma como se definen los precios. A las particularidades del arte se le suma la interacción de la tecnología con el arte, por consiguiente la economía intenta responder a las siguientes preguntas entre otras ¿cómo la tecnología modifica el mercado del arte?, ¿cómo los consumidores acceden al mercado de los bienes y servicios culturales? y ¿cómo los oferentes e intermediarios asumen su papel de comerciantes del arte, frente a la inevitable transformación del comercio del arte como consecuencia de la digitalización?

Abstract

The economy has extended the analysis to all kinds of goods and services market, because the same rationality applies to the choice of goods and services, such as the goods produced in the arts and services provided by culture. The study of the arts from the economic point of view, takes into account the peculiarities of art, its peculiarities of supply and demand and the way in which prices are defined. To the particularities of art is added the interaction of technology with art, therefore the economy tries to answer the following questions among others: how does technology modify the art market? How do consumers access the goods market? and cultural services? and how do the suppliers and intermediaries assume their role as merchants of art, in the face of the inevitable transformation of the art trade as a result of digitization?

Palabras claves

Economía, artes, digital, mercado, cultura, tecnología.

Keywords

Economy, arts, digital, market, culture, technology.

¹ Economista, especialista en finanzas y preparación y evaluación de proyectos, especialista en didácticas de lectura y escritura, magíster en integración económica y magíster en ciencias económicas. Grupo de investigación *Integración*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de los Llanos, Villavicencio, Colombia.

1. ANTECEDENTES

Dado que la economía estudia los métodos y modelos de producción, difusión, distribución de bienes y servicios ¿Que dice la economía del arte y la cultura digital, entendida como un servicio?. Gary Becker ha extendido el análisis de la economía a cuestiones que tienen que ver con las elecciones, como decidir entre comprar un cuadro o no. Esta aplicación del análisis económico al mercado de las artes se llama economía del arte. Este análisis tiene antecedentes entre economistas alemanes quienes se interesaron en aspectos económicos del arte y recalcaron que el estado debía financiar el desarrollo del arte, porque este genera externalidades positivas. Formalmente se puede identificar el nacimiento de la economía del arte en el libro de los autores Baumol y Bowen publicado en 1976 y denominado “El dilema económico de las artes escénicas” (Frey, 2000).

Otra forma de abordar la economía a las artes es con la denominada economía cultural. Pioneros como Karl Marx, Max Weber, John M. Keynes mencionaron la cultura como factor económico, pero no relacionan casualmente la economía y la cultura. Cuando Marx relega el análisis de la cultura a un segundo plano, Veblen empieza a visualizar la importancia de la cultura y su influencia en la economía; se refiere al consumo de subsistencia y dice que este modifica el comportamiento, ya que una vez satisfechas las necesidades primarias, el afán de poseer direcciona a las personas querer tener más para ostentar (Monaterio Astobisa, 2017).

Recientemente con el desarrollo de los medios digitales, la economía se ha interesado en las cuestiones económicas relacionadas con el arte y la cultura digital. Frei Revoredo (2014) indica que estamos observando un cambio en la forma que se relacionan las personas con el internet. El internet ha venido fracturando la comunicación con los medios tradicionales como los periódicos, las revistas, los libros y los teléfonos fijos. Considera que desde la era de Gutenberg, nunca se había sentido un cambio tan definitivo en la comunicación que en la era digital.

En efecto, antes de la invención de la imprenta, la comunicación de ideas era muy lenta y se realizaba de manera oral pues el arte de la lectura y la escritura estaba limitado a unos pocos privilegiados quienes, en el mejor de los casos, podían tener acceso a libros manuscritos que habían sido producidos mediante el uso de escribas que copiaban los libros a mano. Esta transmisión de ideas de manera oral permitió que las diversas comunidades confiaran el acceso al conocimiento y a las artes (música, poesía, novela, etc.) a personajes que pudieran transmitir a su pequeño grupo lo último de ellas (Revoredo Palacios, 2014).

Estrada incluye el arte digital dentro de la economía de la cultura, pues los aspectos digitales son parecidos a otras artes, y tienen “características y problemas comunes a la producción, distribución y consumo de sus bienes y servicios”. Las artes digitales es un servicio

y por tanto su análisis involucra aspectos de comercialización como la intermediación y de consumo. La forma de intercambio de los bienes artísticos se hace cuando los artistas entregan sus obras de arte a cambio de becas y servicios como exposiciones, ayudas financieras e intercambio de obras de arte (Estrada, 2010). Este cambio en el modo de concebir la relación entre las personas hacia la cultura, implica que los artistas deben estar atentos a los medios digitales, si quieren triunfar en el mercado de las artes.

2. MERCADO

El arte tradicional presenta más asimetría de información que los nuevos medios digitales. Cuando se compra un cuadro en el mercado tradicional, su valor lo conocen los expertos del arte y quienes se dedican al mercado del arte, pero los precios no son accesibles al público en general. Cuando se realizan subastas, la valoración de los cuadros es realizada por la casa de subastas de arte y la dinámica de compra se adelanta entre compradores, algunos anónimos que elevan la cifra, pero la apreciación monetaria no es clara para los consumidores. Se considera que por este sistema puede presentarse más manipulación que las ventas por internet. Las ventas de los cuadros por internet contiene toda la información de los cuadros, datos de los artistas, números de exposiciones, precios de sus pinturas, tipo de pintura, y tendencias del mercado, de tal forma que la información se puede verificar en internet y el tiempo para toma de decisiones de la compra de los cuadros es mayor que el tiempo que permite una subasta (Walder, 2016) .

Lo anterior nos introduce a los cambios que las nuevas tecnologías han originado sobre el mercado. El estudio de la tecnología y su asociación con el mercadeo tiene tal importancia, que se ha acuñado con el nombre de marketing digital, y hace referencia a toda comercialización que se realiza a través de internet. Aplicar el marketing digital a los artistas es un tema nuevo y muy fructífero, así lo considera Strauss quien agrega que una efectiva comercialización de las obras a través del marketing digital, requiere de una creatividad en el montaje de la página web que optimice el proceso de compra, lo que conllevará al mercado de las obras a más posibles clientes (Strauss, 2016). Además de ampliar el número de clientes, el marketing digital en las artes conlleva otros beneficios como los bajos precios que implican desarrollar un sistema que promocióne y publicite los cuadros, lo que trae consigo una alta rentabilidad, recordación y fidelización en los clientes (García Periche, 2018).

Ampliar la participación en el mercado de las artes es imperativo para artistas en regiones como América Latina, dada su reducida oferta mundial de las artes. Es conocido que la comercialización de bienes y servicios culturales por regiones es bastante dispareja. Mientras Asia tiene el 45% del comercio mundial, América Latina apenas aporta el 1,2% del comercio mundial, por tanto la tecnología es una oportunidad para diversificar y ampliar los mercados (Iglesias, 2016).

3. NUEVA PERSPECTIVA

Moñivas (2016) se pregunta si el arte, ciencia y tecnología es ¿la nueva política económica?. Indica que el arte puede preceder a la ciencia y tecnología e incluso es un factor que motiva el desarrollo tecnológico. Explica que según el periodismo cultural se presenta una conexión entre la revolución contracultural de los años cincuenta y sesenta en Estados Unidos y la revolución tecnología en el Silicón Valley. Al final de su exposición, deja una pregunta, ya que está cambiando la relación entre el arte la ciencia y tecnología, “¿cómo se puede cambiar esto sin poner en riesgo la independencia y la integridad del proceso artístico?” (Moñivas Mayor, 2016).

La Comisión Europea reconoce que los sectores cultural y creativo son activos que apoyan la economía y política de la región. Observa que las cadenas de valor digitalizadas para artes visuales, artes escénicas, patrimonio cultural, artesanía artística, publicación de libros, música, cine, televisión, radiodifusión y multimedia, son un medio para evadir a los intermediarios, sin embargo considera que puede surgir una clase de intermediación, plataformas en línea y pueden alcanzar una posición dominante (De Voldere, y otros, 2017).

La comisión Europea presenta varios casos de estudios, entre ello, el de la música digital y tiene como estudio de caso a una empresa que concede licencias en tecnologías digitales. La empresa señala que la mayoría de sus usuarios encuentran en el streaming de audio y la suscripción, los ingresos dominantes, y minoritariamente en las descargas. Los usuarios están muy conformes porque dicen que la distribución de los ingresos es transparente, justa y además la mayoría de sus ingresos proviene del streaming de audio y la suscripción proviene de extranjeros. Para los consumidores es favorable porque el acceso a la música es muy variada e incluso música independiente.

Autores como Zallo plantea los beneficios y los perjuicios de la digitalización en las cultura. Señala que la economía de la cultura tiene rasgos distintivos que lo diferencia de otros campos en donde se ha introducido el análisis económico, pero a este ámbito hay que agregarle otro aspecto, los medios y la tecnología, que ha cambiado los rasgos distintivos de la mercancía cultural, que priorizaba en el producto la creatividad con un significativo valor añadido. Rasgos que se han venido desdibujando por causa de la tecnología que facilita el plagio y los esfuerzos que anteriormente se realizaban para adelantar obras artísticas originales, se sustituyeron por imitaciones o copia (Zalilo, 2017).

CONCLUSIONES

La economía ha analizado la cultura y la tecnología como un bien o servicio que comparte características con otros bienes y servicios, pero que a la vez tienen elementos diferenciadores

que los distinguen de otros. La tecnología ha revolucionado el comercio de las artes, por tanto los estudiosos del fenómeno, artistas y comerciantes de arte, deben estar atentos al nuevo paradigma que se cierne sobre el mundo de las artes para obtener el mejor provecho de estas nuevas relaciones, tecnología y arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Voldere, I., Romainville, J.-F., Knotter, S., Durinck, E., Engin, E., Le Gall, A., y otros. (2017). *Mapping the Creative Value. A study on the economy of culture in the digital age*. Bruselas: European Commission.

Estrada, S. (enero de 2010). *Aspectos económicos del arte digital*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/266068429_ASPECTOS_ECONOMICOS_DE_L_ARTE_DIGITAL

Frey, B. (2000). *La economía del arte*. Barcelona: La Caixa.

García Periche, G. (29 de mayo de 2018). *Arte escondido*. Obtenido de ¿Cómo promocionar mi arte online?: <https://www.artescondido.com/como-promocionar-arte-online-beneficios-marketing-digital-para-artistas>

Iglesias, F. (5 de diciembre de 2016). *Kreatópolis*. Obtenido de Cómo la economía digital ha redefinido el mapa cultural y creativo: <https://blogs.iadb.org/kreatopolis/2016/12/05/como-la-economia-digital-ha-redefinido-el-mapa-cultural-y-creativo/>

Monaterio Astobisa, A. (2017). ¿Qué es la cultura en la economía de la cultura?. Definiendo la cultura para crear modelos mensurables en economía cultural. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 10.

Moñivas Mayor, E. (6 de Mayo de 2016). *art & science*. Obtenido de Arte, ciencia y tecnología: ¿la nueva política económica?: <https://www.nebrija.com/medios/etcc/arte-ciencia-y-tecnologia-la-nueva-politica-economica/>

Revoredo Palacios, A. (27 de diciembre de 2014). *El cristal roto*. Obtenido de <http://elcristalroto.pe/columnas/derechotec/la-cultura-digital-y-la-economia-colaborativa/>

Strauss, R. (28 de marzo de 2016). *Latam digital marketing*. Obtenido de Marketing digital para artistas: <https://www.latamdigitalmarketing.com/blog/marketing-digital-para-artistas/>

Walder, P. (2016). El mercado del arte en la era del acceso. *Anuario AC/E de cultura digital*, 37-53.

Zalilo, R. (2017). *Manual Atalaya*. Obtenido de Desenredando la economía de la cultura: <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/desenredando-economia-de-la-cultura>

MUESTRAS PIONERAS EN TORNO AL MEDIA ART Y AL CONTROL ANTE LOS NUEVOS PARADIGMAS DEL S. XXI

Paloma González Díaz (BAU (U VIC)/UOC)

paloma.gonzalez@baued.es

Resumen

Una de las características del arranque del segundo milenio será la gran expansión de las tecnologías digitales y los grandes cambios que produce a escala global. Aparecen nuevos dispositivos de almacenamiento de datos y se incrementa la utilización y alcance de la telefonía móvil.

Por tanto, no es de extrañar que se materialice en prácticas artísticas contemporáneas cuestiones relacionadas con el interés creciente de la ciudadanía por conocer los verdaderos objetivos de los *usos no siempre éticos* del control y la vigilancia técnicos en cualquier ámbito de nuestra vida cotidiana. A esta preocupación responderán tanto galerías como museos hace casi dos décadas.

Palabras clave: Media art, vigilancia, control, museo, galería

Abstract

One of the characteristics of the beginning of the second millennium has been the huge expansion of digital technologies and the enormous changes that they have brought about on a global scale. New data storage devices have appeared and the use and range of mobile telephony has increased.

Therefore, it is not surprising that contemporary artistic practices materialize in questions related to the citizens' growing interest in knowing what the true objectives of the not always ethical uses of control and surveillance in many areas of our daily life are. Galleries and museums responded to this concern almost two decades ago.

Key words: Media art, surveillance, control, museum, gallery

MUESTRAS PIONERAS EN TORNO AL MEDIA ART Y AL CONTROL ANTE LOS NUEVOS PARADIGMAS DEL S. XXI.

Una de las características fundamentales del arranque del segundo milenio es la gran expansión de las tecnologías digitales y los grandes cambios que produce a escala global. Aparecen nuevos dispositivos de almacenamiento de datos y se incrementa la utilización y alcance de la telefonía móvil.

El entorno en el que opera la sociedad del conocimiento, la importancia del territorio en un mundo globalizado y el perfeccionamiento científico y tecnológico en las herramientas tecnológicas de control y vigilancia inciden con mayor intensidad en diversos sectores de la sociedad. Todo ello originará nuevos espacios de reflexión protagonistas de innumerables prácticas artísticas. Se diversifican y se mejoran los métodos y herramientas centrados en la búsqueda, obtención, tratamiento, almacenamiento y difusión de la información. Estos nuevos paradigmas surgirán tanto en el ámbito estatal como en el empresarial por motivos eminentemente económicos. Frecuentemente se ocultan en estrategias dinamizadoras o integradoras dirigidas a colectivos que anteriormente no habían tenido acceso a las nuevas tecnologías

Por tanto, no es de extrañar que se materialice en prácticas artísticas contemporáneas cuestiones relacionadas con el interés creciente de la ciudadanía por conocer los verdaderos objetivos de los *usos no siempre éticos* del control y la vigilancia técnicos en cualquier ámbito de nuestra vida cotidiana. A esta preocupación responderán tanto galerías como museos nada más iniciarse el siglo.

El 12 de octubre de 2001, se inauguró en el ZKM (Centre for Art and Media) de Karlsruhe (Alemania) la exposición titulada *CTRL[SPACE]: Rethorics of Surveillance from Bentham to Big Brother*, comisariada por Thomas Y. Levin, profesor de la Universidad de Princeton. La muestra multidisciplinar incluyó prácticas artísticas de carácter panóptico en ámbitos tan diversos como: la arquitectura, la cultura digital, el vídeo, la pintura, la fotografía, el arte conceptual, el cine, la televisión; la robótica, y la proyección de imágenes por satélite. Debido a las circunstancias, se convirtió en una muestra de carácter premonitorio en la que se ofreció una intensa investigación y reflexión pública *sobre los nuevos tiempos* que se avecinaban en lo que a control y la vigilancia se refería.

CTRL[SPACE] es la primera gran exposición interdisciplinar que se propone plasmar y denunciar la presencia y aumento alarmante de los sistemas de vigilancia. La muestra explicaba cuáles eran las consecuencias del asentamiento de las ideas panópticas desarrolladas por Bentham en el siglo XVII. Rescatadas por Foucault en 1975, promovió un debate filosófico en el que se estudiaban las causas y orígenes de la *sociedad disciplinaria* que pretendía acreditar el origen de los diversos sistemas de control social dejando en evidencia las relaciones entre el diseño y el poder, entre la representación y la subjetividad, entre el archivo y la opresión. No sólo se

intentaba demostrar cuáles eran las técnicas, metodologías y nuevas tecnologías aplicables: se incitaba a crear una profunda reflexión sobre las consecuencias sociológicas y políticas que entrañaba el complejo entramado de la vigilancia desde el poder. Por primera vez desde un centro de arte de prestigio internacional se formulan nuevas propuestas y opiniones sobre cómo podían implicarse las nuevas prácticas artísticas para transmutar las actitudes condescendientes ante los sistemas de control.

Teniendo en cuenta que muchas de las cuestiones relativas a las prácticas, las transformaciones y las experiencias sobre vigilancia habían sido exploradas no sólo por los sociólogos, teóricos políticos o filósofos, sino también por artistas de diferentes ámbitos se incluyeron obras de autores cuya preocupación por la incidencia de esta había logrado convertir este planteamiento en un argumento esencial de la producción cultural contemporánea. A la selección prevista se logró añadir una pieza que clave: la impresión digital de Laura Kruger titulada *New York, September 11, 2001, Four Days Later...* (2001). Creada inmediatamente después de los atentados de Al Qaeda en Nueva York, utiliza imágenes del área afectada tomadas por satélite.

En *CTRL[SPACE]* se muestran piezas aparentemente tan antagónicas como: los vídeos de Vito Acconci; las experiencias videográficas en circuito cerrado de Warhol; los *pasillos de vídeo* de la década de los 60 de Bruce Nauman; la documentación fotográfica sobre Sophie Calle encargada a un detective para realizar su seguimiento en *The Shadow (Detective)* (1985); la afamada pieza *Der Riese* de Michael Klier; una compilación de imágenes de vigilancia tomadas entre 1982 y 1983; las inquietantes fotografías nocturnas de Thomas Ruff; diversas instalaciones de Diller + Scofidio; la documentación fotográfica de las cámaras de vigilancia pública de Frank Thiel o las *vivencias públicas* ideadas por Josh Harris.

Se introdujeron en la muestra producciones cinematográficas -algunas aparentemente banales- llenas de contenido subliminal y premonitorio. Todas ellas constituyen un claro ejemplo de cómo la proliferación de la vigilancia se ha instauró cualquier en nuestra vida cotidiana propiciada por las estructuras narrativas de producciones de consumo masivo: *Snake Eyes* (1998), *The Truman Show* (1998), *Enemy of the State* (1998) o *Wag the Dog* (1997)). También se incluyeron series de televisión pioneras del actual *paradigma de la telerealidad* tales como *Gran Hermano* (2001) o *Naranja Taxi* (2000).

Con el objetivo de ofrecer una experiencia profunda y esclarecedora sobre la incidencia de la vigilancia de nuestro tiempo a los visitantes, también se ideó un amplio y complejo sistema de control en directo a través de la web

El catálogo publicado conjuntamente por el ZKM y MIT Press[#] bajo la supervisión de Thomas Y. Levin, Ursula Frohney Peter Weibel, es considerado el primer compendio relevante de ensayos sobre *arte panóptico*. Analiza exhaustivamente las intensas relaciones, no siempre coincidentes, entre: el diseño y el poder, la imagen y la opresión, y tiene la peculiaridad de abarcar prácticas artísticas desde el siglo XVIII hasta el inicio del siglo XXI. La importancia de la muestra radica en

valorar la evolución del paradigma utilitarista desde un punto de vista multidisciplinar. Tienen cabida tanto las creaciones como las opiniones de artistas e intelectuales de reconocido prestigio, como las de autores emergentes occidentales. Destaca a su vez, el intento de ofrecer la diversidad de matices que se ocultan tras las políticas de control, la voluntad de castigo, los placeres asociados a la observación, el diseño de los espacios o el alcance real de las metodologías de rastreo de datos. Se aprecian las aportaciones de Bentham, los análisis de Foucault, pero su gran logro es la contextualización de elementos que ayudan a asimilar que la integración de metodologías del control en una sociedad domesticada ha de fundamentarse en una negociación constante. La paranoia de la seguridad grupal frente a un enemigo de difícil concreción ha de enfrentarse a ciertos derechos individuales.

1.1. Propuestas destacadas en nuestro país.

Llama la atención que durante el mismo año en nuestro país dos interesantes exposiciones -muy heterogéneas- muestran dos puntos de vista diferentes sobre la seguridad y su relación entre lo público y lo privado: *Securitas* de Joan Fontcubertaⁱⁱⁱ y *Videoscopia.com*, pieza multidisciplinar desarrollada por Jordi Martorell, Lúcia Porcar, Marina Sala y Moluanda.

El concepto de seguridad asociado al concepto de refugio y espacio de libertad se presentó por primera vez en nuestro país en PhotoEspaña 2001, en una muestra individual del fotógrafo Joan Fontcuberta. Se titulaba *Securitas* y partía de una idea minimalista desarrollada en dos secciones: una expositiva (los *Paisajes de la seguridad*) y otra interactiva (la *Tectónica de la seguridad*). En ambas se exploraban los límites entre fotografía y pintura, y entre la literatura y el lenguaje de las nuevas tecnologías.

Securitas es una iniciativa construida sobre la amplia simbología de la montaña y de la llave, los dos elementos que Fontcuberta relaciona a través del filo de las llaves de serreta. Sus sinuosos perfiles ampliados evocan la línea escarpada del horizonte montañoso que simboliza el lugar ancestral de refugio, de espacio sagrado, de contemplación y de intercambio vigente en el imaginario colectivo de los pueblos.

Intentando mostrar nuestra realidad y conferirle una dimensión pública Fontcuberta pidió a influyentes personalidades de la vida política española del momento-como el presidente del Gobierno, el ministro del Interior, la presidenta del Congreso, el Gobernador del Banco de España o el Director General de la Policía- que le prestaran para la obra algunas de sus llaves particulares. Intentaba con ello ofrecer conjuntamente la representación del paisaje de la seguridad individual y de paisaje colectivo institucional de la seguridad de un territorio.

El dispositivo interactivo digital –denominado *Tectónica de la Seguridad*- era activado por el visitante introduciendo cualquier llave que hubiera llevado a la exposición. Se introducía dentro

de un escáner camuflado en forma de cerradura que leía los valores del dentado y los transmitía amplificados a un mecanismo con un centenar de varillas móviles cubierto con una tela elástica. El peculiar dispositivo reproducía el perfil del objeto original conectándolo al de una montaña imaginaria única e irrepetible.

Fontcuberta ofrece una innovadora y peculiar metáfora sobre la organización e implicación de cada elemento social en labores de vigilancia mostrando al espectador su actitud nada recatada a la hora de ofrecer públicamente cualquier detalle de su vida privada.

Si *Securitas* nos parece una exposición transformadora y pertinente, nos parece más cercana y directa la postura eminentemente crítica del proyecto intermedia *Videoscopia.com*. Presentado el 29 de enero de 2001 en el Café Schilling de Barcelona bajo la dirección y conceptualización de Jordi Martorell, Lidia Porcar y Marina Sala. En él se combinaban diferentes acciones que reforzaban el objetivo central de la muestra, que no era otro que retransmitir en directo y en tiempo real la exposición a través de cuatro cámaras de videovigilancia situadas en la sala, experiencia de carácter crítico totalmente innovador en nuestro país durante aquellos años. Acopladas a plataformas giratorias y basculantes se invitaba a los usuarios a accionarlas libremente desde Internet, demostrando lo fácil que era manipular el sistema. A su vez, se situaron en tres de los cinco escaparates del exterior del local tres monitores de vídeo desde los que podían contemplarse las imágenes capturadas en el interior del establecimiento. Los clientes del local se convirtieron de este modo en *actores exhibidos en el escaparate*, lugar desde donde también se podían dirigir las cámaras y acceder en tiempo real a través de la Red a las imágenes capturadas en el interior del establecimiento.

Los participantes a través de la web *Videoscopia.com* tenían la posibilidad de acceder a una publicación digital monográfica coordinada por Jorge Luis Marzo. En ella se abordaba el fenómeno de la privacidad en el novedoso entorno establecido a raíz de la implantación y popularización de las nuevas tecnologías de la comunicación. La videovigilancia, las bases de datos personales, los programas de encriptación, la protección de documentos y archivos, los mecanismos de control y espionaje en la Red, las redes de resistencia, el fenómeno de la videovigilancia, el copyright en Internet o el anonimato electrónico fueron algunos de los temas tratados por distintos intelectuales nacionales e internacionales de gran renombre^{iv}. Como colofón se conectó a través de enlaces con páginas de otros países y creadores, colectivos e instituciones relacionados con el tema de la propuesta.

Videoscopia fue un proyecto pionero en el uso de Internet tanto desde el punto de vista técnico como artístico. Sus sucesivas presentaciones y la ampliación de la revista digital concluyeron en 2002. Logró que en nuestro país tuviera cabida la crítica y la reflexión en torno al registro tecnificado y su relación con el poder y el espectáculo previamente a los atentados del 11 de Septiembre - ejemplo de cómo su aplicación no concuerda necesariamente con la eficacia que defiende tradicionalmente el estado-. La muestra, una década más tarde, nos sigue pareciendo

un claro exponente del interés de numerosos artistas e intelectuales de la época sobre las consecuencias de la proliferación de sistemas en pleno auge como la videovigilancia y la ampliación de sus estándares descontextualizados a otros ámbitos de nuestra realidad.

Años más tarde como respuesta al creciente interés de la ciudadanía sobre los verdaderos objetivos del control y la vigilancia tecnológica, se llevó a cabo uno de los más interesantes proyectos realizados sobre nuestro tema de estudio en España: la exposición -complementada con una publicación- *Panel de Control. interruptores críticos para una sociedad vigilada*^v. Iniciativa de los colectivos artísticos y culturales Fundación Rodríguez y ZEMOS98, tuvo lugar en marzo de 2007 en el Centro de las Artes de Sevilla (caS) en el marco del 9º Festival Audiovisual ZEMOS98. Coincidió en algunos aspectos con la propuesta realizada desde el ARS ELECTRONICA 2007, titulado *Goodbye Privacy*^{vi}, más centrada en los nuevos paradigmas de la cultura digital en los que se contraponen e interrelacionan lo público y lo privado.

Panel de control se planteada como un proyecto de investigación en el que confluyen diferentes ejes de trabajo:

a. La Desorientación.

En “La técnica y el tiempo. La desorientación” Bernard Stiegler nos enfrenta a la particular desorientación de una época sometida a la “industrialización de la memoria”, en la que el tiempo devora el espacio y de la que, por tanto, están ausentes “los puntos cardinales”.

b. Post video - vigilancia^{vii}

Las cámaras de videovigilancia pertenecen ya al mobiliario urbano. Su progresiva implantación en el espacio público ha venido provocando [...] fricciones entre las libertades civiles y la “ideología de la seguridad”.^{viii}

c. Subjetividad y control

La cultura de masas y la publicidad, bien como ámbitos de influencia creciente en la esfera pública bien como productos de una forma evolucionada de control, proyectan mundos ideales que son la verdadera utopía del capitalismo^{ix}

Las propuestas seleccionadas representan la evolución y el alto nivel tecnológico y conceptual alcanzado por las prácticas artísticas más críticas ante la supervisión tecnificada: *Hipnomedia*^x (2007), de Transnational Temps; la videoinstalación y documentación de *1984* (2006) de Surveillance Camera Players; *In the dark*^{xi} (2003) de Ricardo Iglesias y Gerald Kloger; *Der Riese* (1983) de Michael Klier; diferentes versiones de la videoinstalación *Kutxa beltza* (1998-2007), de Luis André (1997-2002) ; *Aportación de vigilancia al museo del Prado. Vigilar al vigilante de la sala 39*(2006), de Karmelo Bermejo; el archivo online en proyección *Hipercontrol*^{xii} (2007) de Santiago Ortiz (Moebio); *Dan Flavin nunca estuvo aquí*^{xiii}(2006) de Xoan Anleo y *Mundos Soñados. Especial novios*^{xiv} (2003) del colectivo La fiambreira. A ella se le unieron las denominadas *Micro-ediciones* consistente en series de pegatinas, carteles y señalética creadas por diferentes artistas^{xv}, que fueron difundidas por la ciudad de Sevilla^{xvi} en forma de intervenciones puntuales en el espacio público^{xvii}.

Aunque algunos aspectos de la muestra ya fueron tratados en las dos exhibiciones comentadas anteriormente, la peculiaridad de la misma reside en que se centra en aspectos críticos actualizados – respecto a *CTRL [SPACE]*- y relevantes sobre la vigilancia y la generalización en la aplicación de *políticas del miedo*, fruto de un intenso y productivo procedimiento de investigación colectivo llevado a cabo durante años por los impulsores del proyecto.

Un año más tarde, el 7 marzo de 2008, se inauguró en el Centro de Arte la Regenta^{xviii} de Las Palmas de Gran Canaria la muestra *Vigilancia y Control* compuesta por videoocreaciones e instalaciones de diez artistas internacionales. Todas ellas coinciden en su temática en vigilancia que *ejercen organismos públicos y privados sobre el individuo en concreto y la sociedad en general*.

Comisariada por Miriam Durango reúne una serie de piezas emblemáticas en las que los diez artistas participantes -Vito Aconcci, Thomas Köner, Dariusz Krzeczek, Chris Oakley, Mike Stubbs, Ryota Kimura, Ursula Damm, Paul Kaiser & Shelley Eshkar, Isabelle Janniches y Knowbotic Resarch-, cuestionan los límites de la privacidad a los que es sometida la ciudadanía, tanto en el espacio público como en el privado fusionando *realidad y artificialidad*:

La meta de los artistas seleccionados es representar el flujo de información y energía que nos rodea, ajena a nuestra realidad tangible, como una experiencia perceptible, que conciencie y enfrente al espectador a un desacostumbrado punto de vista sobre el origen humano de cualquier fuente de manipulación.

2. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar son escasas las muestras colectivas dedicadas exclusivamente a dar a conocer las diferentes perspectivas de las prácticas artísticas relacionadas con la

vigilancia tecnológica, aunque éste sea un aspecto que suele estar presente en infinidad de exposiciones. Especialmente en aquellas que desean incorporar obras relacionadas con las nuevas tecnologías vigentes, tal como ocurría habitualmente en *SonarMàtica*^{xi} o en galerías que han apostado por incorporar en su cartera a autores que ofrecen novedosas propuestas cibernéticas. Algunas comienzan a explorar los nuevos medios siguiendo la apuesta realizada por la reconocida sala neoyorkina Bitforms Gallery^{xx} desde noviembre de 2001, momento en el que se dio a conocer mundialmente por ser la primera en especializarse en *Software Art*.

Sin embargo, aumentan significativamente y de un modo evidente seminarios, talleres o foros interdisciplinarios de discusión en dónde se denuncian las estrategias del poder sobre el control social a través de la tecnología. En ellos es habitual que entre los organizadores o ponentes se incluyan reconocidos artistas comprometidos con la idea de generar conciencia crítica entre la ciudadanía. Su empeño ha dado lugar a la anexión y compromiso de una nueva generación de creadores caracterizada por formar parte del colectivo de *nativos digitales* interesados en estas cuestiones.

FUENTES

Bibliografía

LEVIN, Thomas Y.; FROHNE, Ursula; WEIBEL, Peter (2002). CTRL[SPACE]: : Rhetorics of Surveillance from Bentham to Big Brother. ZKM Center for Art and Media.

FUNDACIÓN RODRÍGUEZ; ZEMOS98 (2007) Panel de control: interruptores críticos para una sociedad vigilada. Sevilla: Asociación Cultural comencemos empezemos.

FONTCUBERTA, Joan; MARZO, Jorge Luis (2001). *Securitas*: Fundación Telefónica, 6 de junio y el 29 de julio de 2001. [Madrid]: Fundación Telefónica.

FUNDACIÓN RODRÍGUEZ (ed.) (2007). *QUAM07. Estructures-Xarxes-Col.lectius*: Vic/Montesquiu, 7 – 14 de julio de 2007. Vic: H. Associació per a les Arts Contemporànies-Eumo Editorial, pp. 80-85.

PHILLIPS, Sandra S; et al (2010). *Exposed. Voyeurism, Surveillance and the Camera*. Tate Modern: 28 de mayo – 3 de octubre de 2010. London: Tate Publishing.

STOCKER, Gerfried; SCHÖPF, Christine (2007). *Ars Electronica 2007: Goodbye privacy*: Ars Electronica Center, 5-11 de septiembre de 2007. Ostfildern: Hatje Cantz.

WEB

CORNELL, Lauren; MOSS, Ceci; RIZOMA SENIOR EDITOR (eds.) *Free* [catálogo en línea]. New Museum, 20 de octubre 2010 - 23 de enero de 2011. New York: New Museum, 2010. [Consulta: 3/10/2018]. Disponible en:

<http://archive.newmuseum.org/index.php/Detail/Occurrence/Show/occurrence_id/1092>

9 Eyes of Google Street View. [Consulta: 1/10/2018]. Disponible en:<<http://www.newmuseum.org/free/#jonrafman>>

Becoming Tarden. [Consulta: 1/10/2018]. Disponible en: <<http://www.newmuseum.org/free/#jillmagid>>

Bitforms Gallery. [Consulta: 6/10/2018]. Disponible en: <<http://www.bitforms.com>>

Dan Flavin nunca estuvo aquí. [Consulta: 2/10/2018]. Disponible en: <<http://www.xoananleo.com/trabajo-08.html>>

Hipercontrol^3. [Consulta: 1/10/2018]. Disponible en: <http://www.bestiario.org/_proyectos/hipercontro>

Hipnomedia. [Consulta: 1/10/2018]. Disponible en:

<<http://www.transnationaltemps.net/ehes/hipnomedia/index.html>>

Mundos Soñados. Especial novios. [Consulta: 2/10/2018]. Disponible en:

<<http://www.sindominio.net/fiambrera/sccpp/enero/index.htm>>

Sònar. [Consulta: 15/09/2018]. Disponible en: <<http://www.sonar.es>>

Videoscopia. [Consulta: 29/09/2018] Disponible en: <<http://www.rdz-fundazioa.net/fundacionrdz/castellano/videovigilancia/html/menu.htm>>

ⁱ LEVIN, Thomas Y.; FROHNE, Ursula; WEIBEL, Peter (2002). CTRL[SPACE]: : Rhetorics of Surveillance from Bentham to Big Brother. ZKM Center for Art and Media.

ⁱⁱ LEVIN, Thomas Y.; FROHNE, Ursula; WEIBEL, Peter. CTRL[SPACE]. Op.cit.

ⁱⁱⁱ FONTCUBERTA, Joan; MARZO, Jorge Luis. *Securitas*: Fundación Telefónica, 6 de junio y el 29 de julio de 2001. [Madrid]: Fundación Telefónica, 2001.

^{iv} David Lyon (Canadá), Michele Beck (EEUU), Fundación Rodríguez (compuesta por Fito Rodríguez y Natxo Rodríguez), Gabriel Villota, Lucía Enguita, Eugeni Bonet, Jeanne Randolph (Canadá), Paul Virilio (Francia), Manuel Delgado, Phil Taylor (Inglaterra) y Jordan Crandall (EEUU).

^v FUNDACIÓN RODRÍGUEZ; ZEMOS98. Panel de control: interruptores críticos para una sociedad vigilada. Sevilla: Asociación Cultural comenzemos empecemos, 2007.

^{vi} STOCKER, Gerfried; SCHÖPF, Christine. *Ars Electronica 2007: Goodbye privacy*: Ars Electronica Center, 5-11 de septiembre de 2007. Ostfildern: Hatje Cantz, 2007.

^{vii} Este concepto toma como referencia el trabajo de la Fundación Rodríguez, La videovigilancia como género, presentado en *Videoscopia*. Disponible en: <<http://www.rdz-fundazioa.net/fundacionrdz/castellano/videovigilancia/html/menu.htm>> [Consulta: 29/09/2018]

^{viii} La metodología de trabajo que sirve como referente en este apartado es la llevada a cabo por el colectivo Surveillance Camera Players (SCP).

Parte de estos principios son revisados tanto por la Fundación Rodríguez, como por ZEMOS98 en QUAM07: Estructura-redes-colectivos, simposio organizado por H. Associació per a les Arts Contemporànies celebrado en Vic entre el 7 al 14 de julio de 2007.

FUNDACIÓN RODRÍGUEZ (ed.). *QUAM07. Estructures-Xarxes-Col·lectius*: Vic/Montesquiu, 7 – 14 de julio de 2007. Vic: H. Associació per a les Arts Contemporànies-Eumo Editorial, 2007, pp. 80-85.

^{ix} Los referentes para éste apartado son los proyectos llevados a cabo por los colectivos locales de activismo cultural.

^x *Hipnomedia*. [Consulta: 1/10/2018]. Disponible en: <<http://www.transnationaltemps.net/ehes/hipnomedia/index.html>>

^{xi} *In the dark*. [Consulta: 2/10/2018]. Disponible en: <<http://www.mediainterventions.net/inthedark>>

^{xii} *Hipercontrol*³. [Consulta: 1/10/2018]. Disponible en: <http://www.bestiario.org/_proyectos/hipercontrol>

^{xiii} *Dan Flavin nunca estuvo aquí*. [Consulta: 2/10/2018]. Disponible en: <<http://www.xoananleo.com/trabajo-08.html>>

^{xiv} *Mundos Soñados. Especial novios*. [Consulta: 2/10/2018]. Disponible en: <<http://www.sindominio.net/fiambrera/sccpp/enero/index.htm>>

^{xv} Natxo Rodríguez, Ibon Sáenz de Olazagoitia, Miguel Ángel Herrera, Imanol Aizpuru, Santi Barber, Daniel Villar, una serie de mapas y cartografías de Universidad Tangente y una cronocartografía de Indymedia Estrecho.

^{xvi} Tras la exposición, el proyecto se compendia en un blog y archivo en línea, con el mismo título. Véase: <www.paneldecontrol.cc>

^{xvii} A finales del mismo año los organizadores realizan el seminario *Feliz 1984: Hacia una sociedad vigilada*. Se llevó a cabo del 28 al 30 de noviembre en la sede de la Cartuja de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). En él conversamos y debatimos sobre las líneas de investigación planteadas en Panel de Control y realizamos una

interesante búsqueda de dispositivos tecnológicos de control camuflados por el mobiliario del espacio público, emulando a los Surveillance Camera Players en el workshop *Historias de Control*.

^{xviii} Centro de Arte la Regenta. [Consulta: 3/10/2018]. Disponible en: <<http://www.laregenta.org/>>

^{xix} SonarMàtica era una muestra anual que formaba parte del Sónar, Festival Internacional de Música Avanzada y Arte Multimedia. Desde 2011 ha ido evolucionando hacia convertirse en Sónar+D.

Sónar. [Consulta: 15/09/2018]. Disponible en: <<http://www.sonar.es>>

^{xx} Bitforms Gallery. [Consulta: 6/10/2018]. Disponible en: <<http://www.bitforms.com>>

...el espejo nos acechaba [...]
Los espejos tienen algo monstruoso.
...los espejos y la cópula son abominables,
Porque multiplican el número de los hombres.
Jorge Luis Borges¹.

Dr. Marco Antonio Marín Álvarez. UAM Azcapotzalco.
Dr. Francisco Roberto Rojas Caldelas. UAM Azcapotzalco.
Mtra. Nancy Alejandra Noriega Tovilla (BUAP).
Mtra. Adriana Acero Gutiérrez. UAM. Azcapotzalco.

La escopofilia selfica de Narciso

El presente trabajo analiza el fenómeno *selfie* que se ha hecho posible gracias a las nuevas tecnologías. Se presentan cuatro temas para entender este fenómeno. El mito narcisista como una pulsión humana que se fascina con el rostro propio y ajeno en la búsqueda de una belleza muy particular. Se examina igualmente la metáfora reflejante del rostro y la transexuación del mito de Narciso, así como la utilización del espejo como elementos compositivos literarios y reflexivos de los cuales se ha nutrido el mundo de las bellas artes.

Por otra parte, se reflexiona brevemente en la evolución del *selfie* como parte de un quehacer fotográfico que parte del retrato, autorretrato y debido a los avances tecnológicos que democratizan la fotografía es como nace el *selfie*, una nueva modalidad de autorretrato determinada por los avances tecnológicos. Por último, se describe el *selfie* desde la *escopofilia* y su doble implicación; ser fotógrafo y modelo al mismo tiempo, con el fin de objetuarse y preservarse para legitimar una condición ideal por medio de un discurso fotográfico banal, vulgar, no estético, copiado y simulacral. El análisis efectuado nos sugiere que la tecnología móvil y el mundo digital se han puesto al servicio del ego narcisista, con este yo amplificado los valores estéticos no importan, de los grandes valores de la imagen sólo quedan fragmentos.

Palabras clave: selfie, narcisismo, escopofilia y autorretrato.

¹ Borges, Jorge Luis (2016:7) *Ficciones*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones la cueva.

This paper analyzes the selfie phenomenon that has been made possible thanks to the advances of new technologies. Four topics are presented. Firstly, the narcissistic myth as a human drive that fascinates with its own and others' faces in search for beauty. The text also examines the reflective face metaphor, the change of gender in the Narcissus myth, as well as the use of the mirror as literary and reflective compositional elements from which the world of fine arts has been fed.

Alternatively, the document reflects briefly on the evolution of the selfie as part of a photographic task that started from the portrait, self-portrait and due to the technological advances that democratized photography is how the selfie was born; a new form of self-portrait determined by technological advances. Finally, the selfie is described from the concept of *scopophilia* and its double implication; being a photographer and a model at the same time, in order to be objectified and preserved to legitimize an ideal condition through a photographic discourse; shallow, vulgar, non-aesthetic, copied and fake. The essay suggests that mobile technology and the digital world have serviced the narcissistic social ego. In this reality the aesthetic values do not matter, and from the great values of the canonic image now only some fragments remain.

Keywords: selfie, narcissism, scopophilia and self-portrait.

Introducción

No sabemos con certitud si el *selfie* es un efecto divergente de la tecnología digital o si fue un devenir inherente de la evolución fotográfica. Lo que es posible afirmar sin dejo de duda es que la mayoría de la humanidad ha sentido una cierta fascinación por la belleza, el rostro humano y también por el propio desde el origen de los tiempos.

En el entorno actual cada individuo llega a ser una terminal telefónica móvil, computacional y entidad virtual. Este es el ámbito en el cual se gesta el *selfie*. La pantalla del teléfono móvil vuelve su mirada de pantalla rectangular computarizada en autofocus hacia el propietario para que éste realice un encuadre para este tipo de foto, autorretrato o imagen reflejada.

Este texto explora los antecedentes míticos del *selfie* encarnado por el hermoso joven Narciso, bendito en su belleza y maldito a su vez en su obsesión auto contemplativa, quien

ofrece un legado visual enorme para la sociedad de consumo que legitima su poder día a día mediante el *selfie* como una sociedad narcisista.

De la misma forma se analiza la metáfora reflejante del rostro y la transexuación del mito de Narciso, así como la utilización del espejo como elementos compositivos literarios y reflexivos de los cuales se ha nutrido el mundo de las bellas artes y que nos han legado grandes trabajos sobre los rostros reflejados en grandes maestros del pincel y de la pluma.

Por otra parte, se reflexiona brevemente en la evolución del *selfie* como parte de un quehacer fotográfico que parte del retrato, autorretrato y gracias a los avances tecnológicos que democratizan la foto es como nace el *selfie* potenciado en número de fotos en el ciber ambiente global. Por último, se describe el fenómeno *selfie* desde la *escopofilia* y su doble implicación; ser fotógrafo y modelo al mismo tiempo, con el fin de objetuarse y preservarse para legitimar una condición ideal por medio de un discurso fotográfico; banal, vulgar, no estético, copiado y simulacral.

El origen mítico del *selfie*

Entre los griegos la narración mitológica de Narciso posee algunas variantes, sin embargo, es un hecho que en todas ellas siempre aparece un bello joven que se enamora de sí mismo, ya sea por la incapacidad para amar a otro ser humano o bien por la profecía que le condenaba a vivir siempre y cuando éste no se conociera a sí mismo, “*si se non nouerit.*”²

La versión referida por el poeta Ovidio en la *Metamorfosis* describe a Narciso quien atraía a un sinnúmero de jóvenes (chicas y chicos por igual). Uno de esos seres que pretendieron al hermoso joven fue la ninfa³ Eco quien, al ser castigada por la diosa Hera estaba condenada de por vida a repetir las últimas palabras que escuchaba, por tanto, le era muy difícil expresar sus sentimientos.

² Ovidio (2005:348) *Metamorfosis*: Libro tercero. Ediciones Cátedra. Madrid. España.

³ Una deidad menor de la naturaleza que habitaba un ambiente específico.

En cierta ocasión Eco jugaba en el bosque cuando por allí pasó Narciso, la ninfa sin querer hizo algunos ruidos, el joven al escucharlos preguntó:” ¿Hay alguien por aquí?””, a lo que ella responde “aquí, aquí...”. Posteriormente se aparece delante de él con los brazos abiertos en señal de amor, empero Narciso ignoró tal acto y se alejó por el bosque. La ninfa Eco despechada, se ocultó en lo profundo de una cueva hasta desaparecer, permaneciendo en ella su voz, que continúa repitiendo las últimas palabras que escucha, aún hasta nuestros días.

Némesis la diosa de la venganza reprobó la actuación de Narciso, e hizo que se enamorara de su propia imagen, al verse reflejado en un estanque. Es así que el bello joven al contemplar su reflejo no puede dejar de admirarse, hasta que, extasiado por su propia imagen reflejada en el agua, muere ahogado. Algunas otras versiones de esta historia indican que, al quedar atónito ante la imagen de su reflejo en el agua, muere de sed, ante la incapacidad de alejarse del agua por temor a romper la quietud del estanque, y que su imagen se desvaneciera. No obstante, en todas las variantes mitológicas se menciona que en el sitio donde murió Narciso, crece una flor muy bella, que lleva por nombre narciso.



Figura 1. Narciso por Caravaggio (1597-1599)
Galería Nacional de Arte Antiguo. Roma, Italia.

La narración mitológica de Narciso dio origen al empleo del término “narcisismo” por primera vez en el año de 1899 por el psicólogo Paul Näcke, y posteriormente descrito por Sigmund Freud (1914:17) XIV:71

“El término narcisismo [...] designa aquella conducta por la cual un individuo da a su cuerpo propio un trato parecido al que daría al cuerpo de un objeto sexual; vale decir, lo mira con complacencia sexual, lo acaricia, lo mima, hasta que gracias a estos manejos alcanza la satisfacción plena.”

Sigmund Freud en su teoría de comportamiento sexual del ser humano, incluye y desarrolla profundamente este concepto alrededor de 1910 en su trabajo intitulado “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci,” en el cual trata de explicar la homosexualidad. Finalmente, se puede resumir el narcisismo como el amor exacerbado de un individuo por su propia imagen, mientras del interior de éste existe el deleite absoluto de su propia belleza y que paralelamente posee tanta vanidad, que probablemente está enamorado de sí mismo.

El espejo y la metáfora reflejante

A través de la historia las contemplaciones de los reflejos humanos se han dado a través de distintas manifestaciones, bien sea por el principio físico de la reflexión⁴ en el agua, en alguna superficie pulida o bien desde una magnificación corporal escultórica, aquello que los antiguos griegos llamaban *Kolossos*⁵. Es de esta manera que describe sobre la semejanza de las personas con los objetos mortuorios del pasado la investigadora Mery Torras (2007:4)

“...ese duplicado que permitía poner en relación el mundo de los vivos con el mundo de los muertos por un *mimetismo* que nada tenía que ver con el parecido, sino con una encarnación que no se veía supeditada a la imagen y semejanza.”

En tal sentido la metáfora reflejante se torna en un vaivén creativo tanto para el Arte como para el Diseño. El reflejo de un objeto en sus múltiples manifestaciones exhibe esa fantasía o exageración; es el otro yo que habita internamente, el cual se muestra intempestivamente en su misterio y prodigio. He aquí la ficción narcisista y el reflejo especular se conjugan para

⁴ Desde la óptica de la física, somos capaces de ver los objetos que se encuentran a nuestro alrededor porque reflejan la luz que llega hasta ellos; la reflexión es mayor en cuanto la superficie del objeto es más lisa y brillante. Sin embargo, si la luz incide en un objeto brillante de modo perpendicular, el reflejo es en el mismo sentido siguiendo el mismo eje, empero si incide sobre la superficie formando un ángulo con ésta, se refleja en sentido contrario con un ángulo igual, por lo que el ángulo de reflexión es siempre igual al ángulo de incidencia.

⁵ El *kolossos* es una estatua funeraria, la cual de alguna manera “conservaba el cuerpo en vida para toda la eternidad.”

la formación de una imagen pictórica o fotográfica que tendrá su mayor esplendor a lo largo del romanticismo (alrededor de 1770 y hasta casi finales del siglo XIX).

Si es posible observar el tránsito de la Edad Media, se desarrolló fuertemente la idea del Narciso desde la visión del "alma de los fieles recluida en sí misma", con toda la fuerza del catolicismo más oscuro, punitivo, moralizante, adoctrinante y avasallante. Bajo un ímpetu literal respecto a lo que las sagradas escrituras arguyen. Entre esa gran variedad de citas bíblicas, destaca una en las cartas de San Pablo: (2 Timoteo 3:2-4) "...porque habrá hombres amadores de sí mismos [...] vanagloriosos, soberbios [...] amadores de los deleites más que de Dios." En ese contexto prohibitivo del culto al hombre dio como resultado que las imágenes (pictóricas o escultóricas) en su gran mayoría, fueran elaboradas para resaltar pasajes bíblicos o enaltecer hazañas bélicas de la nobleza.

En la Baja Edad Media (S.XI-XV), ocurrió la transexuación del mito de Narciso (el personaje homosexual); en una joven hermosa quien fue la que se reflejó en los espejos, todo ello debido a la punición de la homosexualidad por parte de la iglesia con un mayor ahínco en el siglo XIII. Fue Tomás de Aquino en la *Summa Teológica*⁶ quien legisló contra la homosexualidad como el pecado "contra natura", al ser un extravío del orden natural que Dios había determinado, esta tesis ha llegado hasta nuestros días tratando de consolidar la conciencia católica homofóbica durante más de 800 años.

Una vez generada la transformación artística del joven Narciso, en una chica hermosa quien a partir de ese momento fue la que se contempló frente al espejo, ya no fue sólo ella, sino somos todos nosotros los que ahora nos encontramos frente a un sinnúmero de espejos, los

⁶ En su *Summa Theologiae* (1267-73) Santo Tomás de Aquino presenta una síntesis de la lógica aristotélica y la teología cristiana que se convertiría en la base de la doctrina católica romana en una amplia variedad de temas. Santo Tomás dividió su trabajo en tres partes: la primera trata de la existencia y naturaleza de Dios y el universo que él creó, el segundo con la actividad humana y la ética, y el tercero con Cristo y los sacramentos. Cada parte se compone de una serie de preguntas abiertas, en respuesta a la que presenta los argumentos de sus oponentes, así como su propia antes de refutar la primera. Santo Tomás trata de demostrar de que no puede haber contradicción entre las verdades de la fe, basada en la revelación divina, y los de la razón humana. Santo Tomás de Aquino (1273) *Summa Theologiae*. <http://mb-soft.com/believe/tsnm/summa.htm>. Recuperado el 17 de julio de 2018.

cuales nos muestran en esa reflexión una transformación en lo que no necesariamente somos nosotros, (embusteros, falsos, imprecisos, alterados⁷), forjando así la proyección de nuestra identidad tergiversada, un mero espejismo⁸. A este respecto argumenta Mery Torras (2007:4)

“La imagen que otorga el reflejo especular se convierte en el lugar de interrogación de un yo que, tras un período de auto evidencia y autoconocimiento [...] se está convirtiendo en un extraño.”

En este sentido de transformaciones, reflejos y espejismos, el mito del Narciso “femenino” es explicable en las representaciones iconográficas del siglo XVI y fotográficas a partir del siglo XIX, ya que de él emanan gran cantidad de efigies femeninas en la dupla mujer-espejo. No obstante, dichas imágenes representan algunas de las virtudes como por ejemplo la prudencia⁹.



Figura 2. Filósofo con espejo (La prudencia)
José de Ribera. (1600-1652) Colección Privada. Ángeles Solar.

⁷ Este adjetivo se usa para enunciar las alteraciones de tipo visual que se dan por la deformación especular o gestual frente al espejo.

⁸ Abordamos el concepto de espejismo, no en el sentido de la física sino desde un punto de vista psicológico. Siendo entendido como una distorsión de la realidad, el espejismo es algo tan difuso que nos engaña como si fuese verdadero. Es un estado mental, cargado de emociones, mismos que aparecen de modo automático y son manifestaciones hasta cierto punto inconscientes.

⁹ Filósofo con espejo (1632) José de Ribera es uno de los pocos casos en que un hombre se mira en el espejo, es una pintura en la cual se personifica la filosofía.

En esta pintura del italiano Girolamo Macchietti (Figura 3) la prudencia se representa por una mujer que tiene dos caras, en la mano sostiene un espejo mientras se ve en él, y en la otra mano se le enrolla una serpiente¹⁰.



Figura. 3. Girolamo Macchietti. (S.XVI) Colección Luzetti.

El rostro femenino en la reflexión especular auto contemplativa ha motivado grandes obras pictóricas, no obstante, un rostro borroso estampado bajo el pincel experto de Velázquez creó un prototipo de las Venus idealizadas a la fecha. En este lienzo, la Diosa de la belleza, Venus muestra la claridad y juventud de un cuerpo idílico de espaldas exuberante de realismo, pero cuyo reflejo del rostro delinea con una pincelada desvanecida a una mujer común. Pudiera decirse hasta un poco madura (Cantón¹¹: 1960).



Figura. 4. Diego Velázquez. (1599-1660). National Gallery de Londres.

¹⁰ La inclusión de una serpiente en la representación de la prudencia, proviene del pasaje bíblico “sed prudente como las serpientes...” Mateo, 10-16.

¹¹ Francisco Javier Sánchez Cantón. Académico, Museólogo, Director del Museo del Prado, miembro de la Academia de las bellas Artes e historiador del arte español.

Esta diosa recostada, que puede ser simplemente una mujer, logra hacer descender la belleza mitológica griega al mero realismo de la cotidianidad, en la cual la belleza inmarcesible se ve siempre juzgada bajo la mirada de la edad y de otras múltiples significaciones. Como apunta Carmen Vidaurre (1999: 3)

“Al presentar un mundo de conceptos humanizados, un mundo que no pertenecía al ámbito de lo real sino de lo metafórico, lo conceptual y lo imaginario, se ponía en juego, en esa época, una red de relaciones en las que se expresaba una tendencia marcada a confundir lo real con lo ficticio y, más que a confundir, a presentar lo imaginario como real.”

Bajo esta red de pinceladas, la fascinación por el rostro se constituye en una amplia arena de debate pictórico que surge de lo imaginario, que se impregna de lo metafórico y que aterriza en lo conceptual, es decir, la belleza facial se transforma en mito. Para Vidaurre, este relato pictórico se constituyó en un tema que los grandes pintores como Velázquez¹², Rubens¹³ y Tiziano¹⁴ plasmaron. En la lectura del óleo, la Venus del espejo ha sido descifrada sobre las bases de la intertextualidad académica como: el rostro de una amante que el autor cuidó su secrecía, la humanización de Venus, la fusión de la diosa Hermafrodita¹⁵ entre lo masculino y femenino o bien la presencia de una cara fantasmal (Ibíd.:3-7). Sin duda todas las interpretaciones emergen al mismo tiempo. Allí radica su misterio y seducción. En breve, el rostro desvanecido ha sido un ícono insuperable y la pincelada deshecha, pero a la vez fina nos habla ya de los visos del impresionismo.

Así como la fascinación pictórica por la belleza humana reflejada en un rostro ha sido fuente de grandes obras. La metáfora reflejante, así como el espejo mismo han sido también recursos literarios. Prestigiosas plumas utilizaron estos elementos como un observatorio para indagar sobre la experiencia estética narcisista, matizada con tintes acerca de la experiencia literaria filosófica que constituye al ser y, del mismo modo, en torno a la exploración hacia mundos

¹² Una de las piezas principales en The National Gallery en Londres, Inglaterra.

¹³ Pintura visible en el Kunsthistorisches Museum, en Viena.

¹⁴ Visible en la National Gallery de Wasington y en el museo de Le Ermitage en Moscú.

¹⁵ No olvidemos que Hermafrodita se regodea al ser poseedora de la belleza narcisista de ambos sexos, como muestra de una superioridad genérica.

fantásticos. A fin de ilustrar estas miradas se describen en breve dos ejemplos significativos: “Alicia a través del espejo” (1871) de Lewis Carroll y “El retrato de Dorian Grey” (1890) de Oscar Wilde.

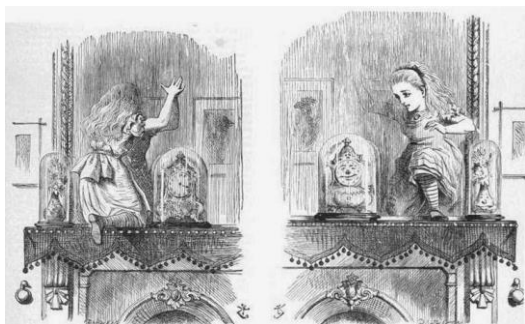


Figura 5. Alicia a través del espejo.
Duncan. 1890.



Figura 6. El retrato de Dorian Grey.
Pau Thiriat. 1910

En “Alicia a través del espejo”, Carroll propone un mundo de fantasía al cual es posible entrar sólo cuando se cruza el cristal; en un instante la protagonista y los lectores somos transportados a una realidad extraña, un ámbito que exhibe valores y realidades perceptuales invertidos. Los distintos reflejos en la novela connotan un espejo perdurable a través del tiempo, únicamente dentro de él existe ese mundo, no afuera. En el mundo de Lewis Carroll, los espejos son portales hacia la fantasía. Mery Torras sostiene “Paradójicamente, los espejos cuanto más enseñan más se esconden, cuanto más pulida es su superficie, menos se ve el espejo como tal” (2007:12).

Por su parte Oscar Wilde en “El retrato de Dorian Grey” plantea la problemática que ha preocupado al ser humano desde el origen de los tiempos, y que con el transcurrir de los años hacia épocas más recientes ha forjado una conciencia más aguzada de sí mismo. Esto es el miedo a envejecer y desde luego a morir sin haber dejado algo trascendental a *posteriori*, por lo cual tratamos de preservarnos de diversas maneras, como ya se ha explicado con anterioridad. El filósofo Albert Camus en su obra “El mito de Sísifo”¹⁶ manifiesta lo siguiente:

¹⁶ En 1942 el filósofo existencialista Albert Camus realizó el ensayo “El mito de Sísifo”, partiendo de la misma leyenda griega. En dicho análisis plantea un conjunto de ideas asociadas con el concepto de lo absurdo y de la inutilidad de la vida. Aspectos determinantes en el destino de Sísifo y paradójicamente en el hombre de hoy.

“El horror proviene en realidad del lado matemático del suceso. Si el tiempo nos espanta es porque hace la demostración [...] Todos los grandes discursos sobre el alma recibirán aquí, al menos durante un tiempo, la prueba de su contrario [...] Bajo la mortal iluminación de este destino aparece la inutilidad. Ninguna moral ni ningún esfuerzo son justificables *a priori* ante las sangrientas matemáticas que ordenan nuestra condición.” (2008:28)

Si se contrasta lo que Wilde expone en su novela “El retrato de Dorian Grey” a través del personaje central Lord Henry Wootton, es inevitable encontrar varios puntos de encuentro con las aseveraciones del propio Albert Camus (2008:28-29) “[...] la primera operación mental es distinguir lo verdadero de lo falso, [...] el espíritu que se inclina sobre sí mismo se pierde en un vertiginoso remolino.” Oscar Wilde describe las singularidades del pensamiento humano poseído por la obsesión insensata de preservar la belleza y juventud. La yuxtaposición entre la estética efébrica *versus* la estética senil, casi mortuoria, llena de vileza convirtió al retrato de Dorian Gray en una obra maestra. El escritor irlandés nos habla sobre cómo las acciones de las personas se proyectan en una imagen verdadera delante de un espejo. En esta obra se combinan magistralmente el amor por la belleza física, la moralidad, la autoconciencia, (y como agregaría Camus) a no perder la esperanza de cierta alegría, frente a lo absurdo del destino humano.

Retrato autorretrato y *selfie*

Los seres humanos tenemos características genotípicas y fenotípicas muy particulares que nos hacen diferentes entre sí, siendo los únicos y auténticos actores encarnados de nuestra propia vida; por tanto, el reproducir las expresiones faciales, los gestos en el ambiente que les rodea, sus propósitos y deseos, además de su propia historia, presupone un acto de expresión en múltiples variantes¹⁷.

Uno de los géneros más recurrentes en la historia del arte ha sido el retrato y desde la invención de la fotografía, éste irrumpió con mayor fuerza entre las diferentes clases sociales

Así mismo, reflexiona en el absurdo como la esperanza que aviva el mañana. como si la muerte nunca fuese a llegar.

¹⁷ Algunas de las variantes a las que nos referimos son: iluminación, atrezzo, maquillaje, estado de ánimo del retratado, poses entre algunas más.

y evolucionó progresivamente a la par de la propia técnica fotográfica, no sólo en los lentes sino también en cámaras y en equipo de estudio, y algo que está en boga en la segunda década del siglo XXI es el autorretrato, mejor conocido como *selfie*¹⁸.

Dentro de los rasgos más distintivos en el autorretrato fotográfico, quizá el más importante sea, para el fotógrafo, el enigma desafiante que envuelve la propia mirada de sí mismo a fotografiar, el acto fotográfico es ver, observar, analizar, pero también es la contemplación del que posa mirando fijamente hacia la cámara y a su vez dispara.

Quien se autorretrata, ocupa en el mundo por un instante la mirada y el lugar de todos aquellos curiosos que se detendrán a observar dicha imagen, de esta manera un autorretrato fotográfico, no es sólo una evocación del pasado que se remite a un presente de fruición¹⁹ y una proyección hacia el futuro de la cual surgirán múltiples interrogantes; es en sí misma un lenguaje universal, mucho más amplio que el lenguaje oral o cualquier escrito. A este respecto señala Susan Sontag (1996:118)

“...las palabras son más estentóreas que las imágenes. Los textos pueden desmentir lo que vemos con los propios ojos, pero ningún texto puede restringir o asegurar permanentemente el significado de [un autorretrato].”

De este modo, basta con analizar un autorretrato fotográfico para que de modo inmediato uno sea capaz de reconocer diferentes sensaciones como bondad, felicidad, orgullo, pasión, (nótese que los adjetivos enumerados son positivos) los cuales muestran abiertamente como si fuese un “espejo del alma” cristalizado del rostro autofotografiado todo en un instante arrancado de la realidad enmarcado en un formato rectangular.

La evolución de la técnica fotográfica con su paso evolutivo fue desarrollando paulatinamente distintos estilos fotográficos, que a su vez, sacudirían y fortalecerían los diversos elementos de pensamiento, mismos que desarrollaron a la persona de esa época en

^{18 18} *Selfie* es una expresión en el idioma inglés, que se refiere básicamente a la acción de tomarse una fotografía a sí mismo; por tanto, es un autorretrato. El *selfie* puede ser realizado con una cámara fotográfica, con un teléfono móvil con cámara integrada, con un iPad, con una tableta, con una computadora, o con cualquier dispositivo móvil.

¹⁹ Del goce estético que se obtiene de la observación.

distintos sentidos de manera individual y, desde luego sobre una base temporal espacial consciente de la instantaneidad de la vida.

Un acontecimiento de gran envergadura fue sin duda en el año de 1888, cuando George Eastman lanzó su cámara fotográfica compacta y la película de acetato con perforación en ambos lados, facilitando el que cualquier persona pudiese tomar una fotografía. Este parteaguas en la historia no sucede sólo en la fotografía sino en el arte mismo, pues la invención de Eastman permite que a partir de este momento todos se fotografíen, e incluso se hagan retratos de sí mismos. El ser humano es ahora un arquitecto de su propia imagen que disfruta de su hedonismo. Se estima que, en el año 2015, se dispararon alrededor de 750 000 000 000 de fotografías, un gran número de ellas fueron *selfies*.

Estamos siendo partícipes de la última gran revolución tecnológica, la era digital; misma que le ha conferido un lugar privilegiado al retrato y desde luego al *selfie*, ya que es a través de las redes sociales como Facebook, Flickr, Pinterest, por citar sólo algunos espacios populares, en donde las imágenes individuales, las grupales, y desde luego las *selfies* han entretejido una relación social semiótica demasiado compleja cuyos alcances son aún inciertos. En este sentido declaró Richard Avedon en Sontag (1996:131) “Las fotografías tienen para mí una realidad que las gentes no tienen. Es a través de la fotografía como las conozco.”



Figura 7. Richard Avedon²⁰ (1957) *Audrey Hepburn*.

²⁰ Richard Avedon fue durante más de veinte años el fotógrafo principal de la revista Vogue, mientras que la actriz Audrey Hepburn fue su fuente de inspiración, su musa real.

Finalmente, el autorretrato fotográfico es para nosotros una manera de tratar con personas que muchos dicen conocer pero que pocas veces se les presta la atención debida, a través del autorretrato cada fotógrafo se propone representar algo que el común de la gente no ve. Es decir, en el vasto cúmulo de autorretratos que cada cual resguarda, sólo en unos cuantos se puede atisbar en imagen la verdadera naturaleza de ese ser, el resto son meramente testigos mudos que nos acompañan en la banalidad icónica de cada travesía de vida.

La escopofilia en el *selfie*

Las artes visuales proporcionan al ser humano un disfrute de distintos placeres, desde los más simples y canónicos hasta aquellos con una estética distinta, En este subapartado se describe un fenómeno de conducta dual que permea al mundo de la fotografía denominado como escopofilia²¹, entendido como una resultante placentera de observar (como fotógrafo) o ser observado (como modelo). En el entorno *selfie* se cumple cabalmente con esta doble implicación; observarse a sí mismo y ser observado por los demás.

Hasta antes de la irrupción de las nuevas tecnologías de la imagen, un retrato revelaba bajo la mirada del fotógrafo lo que cada persona era, pensaba, conocía o poseía. La fotografía de retrato constituía una memoria social, capaz de archivar en imagen a lo largo de sus casi doscientos años de existencia a aquellos que algún día estuvieron vivos y que hoy ya no están entre nosotros, todo ello parece algo insignificante en la segunda década del siglo XXI. El yo puede ser a toda hora fotógrafo y modelo a la par en cualquier edad.

El *selfie* es el *Big Brother*²² que escudriña en el pasar del tiempo, en el encanecimiento del cabello, en las arrugas progresivas de los rostros y en un acto de supuesto estado idílico en el que se encuentra el fotógrafo autofotografiado, inmerso en un ser socializante que expresa su propio mito, su propio Narciso. Con ello es capaz de brindar su mejor mirada, su mejor pose, en un constructo referencial triunfador ante la sociedad. El *selfie* por tanto es una auto

²¹ Escopofilia. Es una palabra compuesta, proveniente del griego: *escopo* (espejo) y *filia* (amor o placer) la cual podría definirse como el instinto o inclinación compulsiva hacia la contemplación placentera.

²² ¡El gran hermano te ve y te vigila! En la novela 1984 de George Orwell.

representación ideal aproximada de la persona que mediante la imagen busca su legitimación. En otras palabras, se hace objeto para sí mismo.

Hoy el *selfie* es una actividad frecuente, a veces vulgar, sin un estricto sentido de la exploración de la imagen en su conjunto, tan sólo exhibe el punto de vista del auto retratado, carece en su mayoría de un sentido estético, tan sólo muestra el “yo estuve allí”, es un muestrario de poses, atrezos, sentimientos aparentes y motivacionales, al enfatizar la construcción de ser cuasi perfecto, según la ideología de cada autorretratado.

La cultura *selfie* no pretende realizar un discurso icónico estetizante; sino un discurso gramatical accidentado, burdamente copiado y pobremente realizado, en él residen clichés figurativos expresados como poses, composiciones y significaciones icónicas que cada *self* fotógrafo se impone en su mayoría copiadas. De esta forma, la fotografía *selfie* ejerce una función puramente referencial, es decir, se vuelca sobre el contexto para demostrar el “yo”, el “aquí” y el “ahora” de la triple *deíxis*²³, es la retórica trivial del *selfie*.

En el álbum de vida, el *selfie* ilustra una sucesión narrativa de los hechos, es un *continuum* del relato narcisista mítico de cada uno. Se sigue a través de los visores en distintas redes sociales, es oportunista como medio de comunicación y vivaz en el entorno público actual. En una reflexión irónica acerca del *selfie*, Altares (2014) expresa lo siguiente: “no hacen más que añadir una nota absurda al caos, porque miles de visitantes dan la espalda al cuadro [u obra] que en teoría han ido a ver para fotografiarse con él”.

²³ *Deíxis* es un término que procede del griego y que se utiliza en la lingüística. Es la indicación que se concreta a través de componentes (llamados deícticos) que refieren a un sujeto, una cosa, un tiempo o un lugar. La *deíxis* está vinculada a aquellos términos que se emplean para señalar elementos diferentes que pueden tener presencia en otra parte de un mensaje o aparecer en la memoria. “Estos”, “allá”, “mío” y “yo” son algunos elementos que forman la *deíxis*. <https://definicion.de/deixis/>. Recuperado el 07 de agosto de 2018.



Imagen 8. *Selfie* grupal. (Dominio Público)

Ahora bien, si uno analiza semióticamente el *selfie*, se trata de una praxis fotográfica simulacral generada por los auto retratados que bien podría ser clasificada como una gran mentira, en este sentido argumentan Greimas y Courtés (1982:149)

“...aquella que en el esquema de la manifestación aparece como un “parecer” y en el de la inmanencia como un “no-ser”. En dicha mentira (“parece” pero “no es”), el simulacro no surge de la expresión (utilizando una herramienta de postproducción, por ejemplo) sino que está constituido por la imagen misma, tanto en su contenido como por aquella expresión que es interpretada como transparente en función de su uso social vigente.”

Finalmente, el *selfie* entendido como un hacer por hacer “vulgar” de la auto fotografía, es muy común entre los usuarios de telefonía móvil, tabletas y por supuesto redes sociales, es el deseo enorme de ser visto de modo masivo y de tener un lugar de privilegio, con sus respectivas limitaciones, en el gran concierto del *word wide web*. Empero lo más significativo del *selfie* es la inmediatez global de difusión que como producto posee, es próximo al ciber público quienes lo visualizan, y está dotado de una cierta identidad icónica que permite ver y conocer para así entender.



Imagen 9. Nancy Noriega en ejercicio de *selfie*. (2017)

Conclusiones

Desde muy amplios y variados campos del conocimiento se afirma que la sociedad actual vive el mayor auge del narcisismo como un elemento prioritario de nuestra cultura. El síndrome del narcisista ha llegado prácticamente a invadir todo lo que nos rodea y la fotografía no es ajena a ello.

El trastorno narcisista que refleja un vacío interior y sin sentido de la vida de la persona, se proyecta también en la fotografía *selfie*; mientras que la convulsión neurótica del individuo se ha cambiado (en muchos casos) por la floración narcisista, en una franca actitud de no pedir ayuda, sino por el contrario, acude a un especialista con el sentido de exhibirse como un gran actor en escena, en el acto de auto fotografiarse se idealiza, se proyecta a sí mismo y ante el mundo (redes sociales), como un ser único, triunfador, el cual carece de penas, y desea ser contemplado en el momento cúspide de su existencia. Aunque en el continuum *selfico* siempre aparente, ese momento es único e irrepetible.

En la era posmoderna se ha exacerbado el modelo narcisista, es justo en este momento histórico de la humanidad en la que se ha dado en llamar la revolución individualista, se han transformado el compromiso social por un modo de vida personal, en donde lo importante es lo efímero, lo que ocurre en el aquí y el ahora, donde todo es desechable y provisional, como si no se pensara en el futuro, pues este nunca nos alcanzará.

Fotográficamente los valores estéticos no importan, ahora lo que se privilegia es la ética. De los grandes valores de la imagen ahora sólo queda un fragmento, (aquel en el que el largo del brazo de la persona o de un bastón *selfie* sea capaz de encuadrar a través del pequeño rectángulo del aparato telefónico o tableta.) En la fotografía del *selfie* no hay historia, solo se dan acontecimientos que están aislados entre sí, lo que realmente importa es el individuo, su ubicación, su pose, su ropaje y sus guiños. Aquellas cosmovisiones totalizadoras han quedado atrás, vivimos en la era de lo inmediato, inmersos en la “estética extasiante del *selfie*”, caracterizado por la especialización de lo pragmático-funcional.

Hemos acudido al entierro del *homo politicus* y ahora presenciamos el nacimiento del *homo psicologicus* mayormente preocupado por la búsqueda demencial de saber quién es, en su prisión de banalidades, de su bienestar, sin importarle aquellos quienes le rodean. Este Narciso posmoderno trabaja con fiereza en cada *selfie* para liberar su yo maldito; el amor a los demás le tiene despreocupado, se ama tanto a si mismo que auto fotografiándose no necesita nada más para ser feliz, ahora él es el “ombligo del mundo”.

Bibliografía

ALTARES, Guillermo. (24/10/2014). *Los museos en la era del selfie*. El País. Recuperado: (18/06/2018)

http://cultura.elpais.com/cultura/2014/10/05/actualidad/1412517551_429563.html

AZARA, Pedro. (2014) *El retrato en la antigüedad, del ídolo al ícono*. Recuperado: (14/05/2018)

http://www.academia.edu/6276411/EL_RETRATO_EN_LA_ANTIG%C3%9CEDAD_DE_L_%C3%8DDOLO_AL_ICONO

CAMUS, Albert. (2008) *El mito de Sísifo*. Alianza Editorial. Madrid.

EWING, William (1998) *Amor y deseo*. Ed. Blume. Barcelona, España.

FREUD, Sigmund. (1914) *Introducción del narcisismo*. *Obras Completas*, Vol. XIV, Amorrortu editores. Buenos Aires.

FREUND, Giselle (2004) *La fotografía como documento social*. Ed. Gustavo Gili. Barcelona, España.

GREIMAS, Algirdas Julius. y COURTÉS, Joseph. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de Teoría del Lenguaje*. Ed. Gredos. Madrid, España.

PRINCE, Gerald. (2003) A Dictionary of Narratology. Recuperado:(03/07/2018) https://books.google.com.mx/books/about/A_Dictionary_of_Narratology.html?id=WvRNGan8YZcC&redir_esc=y

SÁCHEZ CANTÓN, Francisco Javier. (1960) *Archivo Español de Arte*; Tomo 33, N.º 130, Abril Ed. Madrid, España.

SONTANG, Susan (1996) *Sobre la fotografía*. Ed. Edhasa. Barcelona, España.

TORRAS, Meri. (2007) *Bellas, sabias, narcisistas, prudentes y vanidosas: feminidades especuladas. Una aproximación al motivo de la mujer ante el espejo*. [artículo en línea] *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, núm. 2. Universitat de València (Recuperado 23/06/2018) <http://www.uv.es/extravio>

VIDAURRE, Carmen V. (1999) *La Venus del espejo*. En *Revista Sincronía*. Invierno, Año 5, 1999- marzo, 2000, Número 13. Ed. CUCSH-Universidad de Guadalajara. Disponible en (PDF): (Recuperado, 22/08/2018) https://www.researchgate.net/publication/266740368_Diego_Velazquez_La_Venus_del_espejo

CONSTRUCCIÓN DE DISCURSOS IDENTITARIOS TRANSVERSALES EN LAS PRODUCCIONES DOCUMENTALES COLABORATIVAS E INTERACTIVAS¹

Anna Borisova²
Universidad de Murcia
anna.borisova@um.es

Resumen

El presente estudio explora el potencial del documental interactivo producido de manera colaborativa para reflejar el proceso de la construcción de los discursos identitarios adaptados a las exigencias del mundo contemporáneo cambiante. En este sentido, se dejan atrás los planteamientos esencialistas acerca de la subjetividad para dar lugar a las concepciones que aceptan su naturaleza mutable, transitoria y transversal. En el ejemplo de los proyectos documentales colaborativos *A Moment on Earth*, *Life in a Day* y *One Day on Earth*, dirigidos a retratar la pluralidad de los modos de vivir en nuestro planeta y la universalidad de las experiencias humanas, pretendemos mostrar que el progresivo incremento en la interactividad que presentan las obras mencionadas ayuda a retratar de manera fiel la fórmula de autodefinición "transversal" imperante en actualidad.

Palabras clave

Documental interactivo, producción colaborativa, identidad transversal, narrativa "viva", mundo contemporáneo cambiante

Abstract

The present study offers an approximation to the potential of the interactive documentary produced in a collaborative way to reflect the construction of identity discourses adapted to the demands of the changing contemporary world. In this sense, the essentialist approaches about subjectivity are left behind to give rise to the conceptions that accept its mutable, transitory and transversal nature. In the example of the collaborative documentary projects as *A Moment on Earth*, *Life in a Day* and *One Day on Earth*, aimed at portraying the plurality of ways of living on our planet and the universality of human experiences, we intend to show that the progressive increase in the interactivity that the mentioned works present helps to portray faithfully the prevailing formula of "transversal" self-definition.

Key Words

Interactive documentary, collaborative production, transversal identity, "living" narrative, changing contemporary world

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio ofrece una reflexión en torno al potencial del documental interactivo producido de modo colaborativo para reflejar y contribuir a la construcción de los discursos identitarios adaptados a las exigencias del mundo contemporáneo cambiante.

Hoy en día el desarrollo de las tecnologías y el auge de la movilidad de la población mundial constituyen principales factores que impulsan las transformaciones veloces en el panorama social, económico y político, influyendo, asimismo, tanto en nuestra forma de percibir e interactuar con nuestro entorno, como en nuestra manera de autodefinirse. Como consecuencia de la inestabilidad creciente que afecta a todos los niveles de nuestra existencia, la construcción de la identidad coherente constituye un objetivo vital difícil de alcanzar y una preocupación constante del individuo en la actualidad. La situación se agrava debido a la ausencia de un guión a seguir, obligando, por tanto, a cada persona a buscar su propio camino

¹ Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad en el marco de los proyectos I+D *Espacio público y tejido social: prácticas colaborativas y arte contemporáneo en tiempos de crisis económica* (referencia: HAR2015-66288-C4-4-P). Asimismo fue realizada bajo el amparo del contrato FPU del Plan Propio de la Universidad de Murcia.

² Investigadora predoctoral en el Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Murcia, doctoranda en el programa Artes y humanidades: Bellas Artes, Literatura, Teología, Traducción e Interpretación y Lingüística General e Inglesa en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia. Graduada en Bellas Artes, Máster en Producción y Gestión Artística por la Universidad de Murcia.

hacia la subjetivación. Anteriormente el sentido de pertenencia a un grupo, un colectivo, una comunidad o, incluso, una nación ofrecía una referencia sólida para definir el propio ser. Sin embargo, en nuestro mundo individualizado tales puntos de anclaje identitario están perdiendo validez. Asimismo, el entorno “líquido” (Bauman, 2003) demanda reconsiderar los paradigmas, según los cuales la subjetividad se concibe como el núcleo inamovible del ser, un conjunto de características que diferencian a una persona de los demás, enfrentando así la noción del Yo y del Otro. Estos planteamientos esencialistas pueden servir de base para las ideas nacionalistas radicales y fundamentalismos religiosos (Bauman, 2001), cuando frente a la inestabilidad progresiva los individuos intentan encontrar cobijo bajo el paraguas de la identidad colectiva, fortalecida por el deseo de la diferenciación.

Como alternativa adaptada a las condiciones actuales, Welsch (citado en Bermejo, 2011) propone el concepto de la transversalidad identitaria para reflejar la especificidad de la autodefinición “concebida y experimentada en condiciones de movilidad, complejidad y pluralidad radicalizadas. Se tratará propiamente de una “identidad de tránsito” y de una identidad como tránsito, transitiva, transida, atravesada, transversal” (Bermejo, 2011: 57). Siguiendo este razonamiento, las transformaciones que sufre el yo del sujeto bajo la influencia del entorno se presenta como una oportunidad para desarrollar su “competencia de pluralidad” (Bermejo, 2011: 8) que permite hacer frente al contexto mutable con mayor efectividad. Según Bermejo (2011: 60), desde esta perspectiva el individuo se percibe “como nudo de relaciones y punto de cruce en un tejido permanente de conexiones, sujeto como una red sin centro”. De esta manera, la construcción del Yo transcurre enlazada a los Otros, algo que, en vez de ser un motivo de discordia, posibilita el enriquecimiento mutuo. En este entramado relacional conviven múltiples realidades reinterpretadas constantemente. A consecuencia, las verdades existenciales inamovibles se tornan negociables, aceptando su variación en función de quién formula el relato (Gifreu Castells, 2013) o quien desempeña el papel de audiencia en un momento dado.

El panorama expuesto deja su huella en el ámbito de las producciones audiovisuales adscritas al género de la no-ficción, influyendo sobre todo en la configuración de la historia, tanto a nivel de su estructuración y presentación, algo que atañe a los coordinadores de los proyectos, como a nivel de la interacción que puede tener el público con la obra. En las últimas décadas, las nuevas tecnologías impulsan y cubren la demanda de entornos virtuales que dejan atrás al espectador-consumidor pasivo de los contenidos, dando lugar a la audiencia que reacciona ante la información percibida, aporta más datos y crea sus propios relatos. Entra en escena el formato del documental interactivo, cuya narrativa fragmentada permite al público reinterpretar la historia y cuyo soporte virtual posibilita el proceder participativo y colaborativo en la elaboración y difusión del proyecto. Este es el caso de las obras como *A Moment on Earth* (Axelrod, 2004), *Life in a day* (Macdonald, 2011) *One day on Earth* (Ruddick, 2010-2012), etc. Se trata de los relatos colectivos que a partir de las pinceladas de las visiones e historias particulares dibujan un cuadro común, inestable y cambiante, como la vida misma.

Nuestro estudio parte de la suposición que la estructura de los proyectos interactivos colaborativos tiene el potencial de reflejar a la perfección el paradigma de la identidad fragmentada, plural y “transversal” que, como señala Bermejo (2011), impera en la actualidad. Para probar esta hipótesis, primeramente profundizaremos en las características del documental interactivo, centrándonos en las tipologías del mismo que permiten mayor intervención del usuario. Seguidamente, analizaremos las producciones documentales realizadas en colaboración con los espectadores y dirigidas a retratar la pluralidad del mundo contemporáneo junto a sus nuevas fórmulas de identificación, subrayando la universalidad de las experiencias humanas. Probaremos, de esta manera, que los proyectos cuyo planteamiento integra mayor nivel de interactividad con el usuario reflejan de manera fiel las fórmulas de construcción de discursos identitarios plurales y transversales.

2. DOCUMENTAL INTERACTIVO Y SUS MODALIDADES DE INTERACTIVIDAD

El documental interactivo representa un campo novedoso del estudio en el cual destacan las aportaciones de los investigadores como Sandra Gaudenzi (2009; 2013), Kate Nash (2012) y Mandy Rose (2011). En el ámbito académico español como experto en el tema podríamos nombrar a Arnau Gifreu Castells (2013), cuyo tesis doctoral junto con las posteriores

publicaciones profundizan en las particularidades de este formato, su historia y sus proyecciones futuras.

En primer lugar, el propio término “documental interactivo” indica que la producción debe incorporar la posibilidad de interacción con el público. A su vez, la palabra “interactividad” se asocia frecuentemente con el mundo virtual, los videojuegos y, sobre todo, con el entorno de Internet. Por tanto, es importante remarcar que no cualquier documental al que se puede acceder *on-line* es interactivo y, sin embargo, existen piezas disponibles en los soportes *off-line* que se adscriben a este género. La cualidad que diferencia este formato es la ruptura con la relación unidireccional entre la obra y el público que se produce gracias a la integración de nuevas herramientas tecnológicas en el proyecto. En este sentido, Gifreu Catells aclara la confusión terminológica existente en este ámbito, planteando de la siguiente manera la categoría que nos ocupa:

[...] estamos en condiciones de definir los documentales interactivos como obras interactivas en línea o fuera de línea, realizadas con la intención de representar, documentar y construir la realidad con los mecanismos propios de los documentales convencionales - las modalidades de representación -, y otros nuevos que llamaremos modalidades de navegación y de interacción, en función del grado de participación e interacción que contemplen (Gifreu Castells, 2013: 300).

A consecuencia, aunque es evidente que se trata del heredero de las producciones documentales “tradicionales”, el género interactivo posea características distintivas, derivadas de la especificidad y las amplias posibilidades de su medio de soporte y difusión tecnológico. El montaje lineal que permite al equipo productor proyectar su perspectiva sobre el tema es reemplazado paulatinamente por una estructura narrativa multidimensional y multidireccional que puede ofrecer tantos puntos de vista, como las aproximaciones posibles a su contenido por parte del usuario. Así, la obra audiovisual interactiva confiere al público mayor control sobre el orden de visionado del material y la construcción del sentido de la pieza. El espectador abandona su papel de receptor pasivo y se convierte en usuario-interactor (Gifreu Castells, 2013) capaz de tomar decisiones a la hora de entrar en contacto con la pieza, eligiendo el itinerario de navegación más adaptado a sus gustos y necesidades.

Por otro lado, se amplían las posibilidades que tiene la audiencia de intervenir en la obra, abarcando el ámbito de la producción, antes vetado para el espectador. Ahora puede participar tanto en la financiación del proyecto a través de las campañas de *crowdfunding*, como en el propio proceso creativo de la obra, ya sea opinando o aportando datos. De esta manera, se posibilita la conformación de una red relacional que ejerce influencia significativa en la producción y le confiere características de un organismo vivo en constante evolución. Gaudenzi (2013) propone el concepto de “*Living Documentary*” para describir esta capacidad de desarrollo autónomo de la pieza interactiva. El director del documental “vivo”, según esta autora, crea el universo que ubica un esbozo de la realidad, pero está dispuesto a perder el control sobre él, a diferencia de las piezas con narrativa lineal, cuyo autor conserva en todo momento el poder total sobre su contenido. Aunque la libre lectura característica para “*living documentary*” puede acarrear cierto riesgo de malas interpretaciones, sus posibilidades inabarcables en cuanto al enriquecimiento de la obra lo convierten en una tentativa difícil de resistir. En opinión de Gaudenzi:

Los documentales interactivos deben considerarse como entidades relacionales en lugar de entidades estáticas. El término relacional implica que se trata de sistemas dinámicos que enlazan entidades heterogéneas (humanos, máquinas, protocolos, tecnología, sociedad, cultura) y donde todos los componentes son interdependientes. El usuario debería percibirse como elemento interno del sistema (Gaudenzi, 2013: 90).³

En referencia al discurso abierto, complejo y en permanente transformación de *Living Documentary* la autora introduce el adjetivo “autopoietico”. Encarna su ideal de la narrativa interactiva de corte documentalista, capaz de reflejar múltiples perspectivas de la realidad, adaptándose a las exigencias del mundo contemporáneo plural y cambiante.

³ En el original:

interactive documentaries should be looked at as relational entities, rather than static ones. The term relational implies that these are dynamic systems that put in relationship heterogeneous entities (humans, machines, protocols, technology, society, culture) where all the components are interdependent. The user should therefore not be seen as external, but rather as internal to the system (traducción de la autora).

Es importante remarcar que hasta ahora nos referimos al potencial del formato y no a las cualidades que deben estar presentes en cada documental interactivo. En este sentido, Gaudenzi, Nash, Rose y Gifreu Castells distinguen varios niveles de interacción que puede integrar un proyecto de este tipo. Nos parece oportuno realizar un breve recorrido por las taxonomías desarrolladas por estos autores siguiendo el criterio mencionado.

Según Gaudenzi (2009), la interactividad puede ser semi-cerrada, semi-abierta y abierta. En el marco de la primera el usuario puede tomar decisiones sobre la navegación, pero no tiene la posibilidad de introducir cambios o intervenir en el contenido de la obra. La modalidad semi-abierta permite cierto nivel de participación que no afecta a la estructura del documental y completamente abierta deja vía libre para la evolución conjunta del proyecto y el usuario. Esta autora distingue entre los modos hipertextual, conversacional, participativo y experimental en dependencia de qué tipo de interactividad incorpora la producción documental. El primero presenta una estructura rígida de la navegación en la cual el usuario se mueve. El documental conversacional integra la opción de *feedback* sobre los contenidos por parte de los espectadores y participativo les permite contribuir a su construcción. A su vez, el modo experimental supone la fusión entre la vivencia física y virtual.

Las categorizaciones presentadas por otros autores se conectan con las tipologías establecidas por Gaudenzi (2009). Así, Gifreu Castells formula tres modalidades de interacción digital:

- “social-2.0” que permite al usuario expresar su opinión o caracterizar su experiencia;
- “generativa-contributiva”, en la cual “el usuario-interactor actúa como emisor de contenidos y el director de la pieza como filtrador de calidad” (Gifreu Castells, 2013: 344);
- “física-experimentada”, dirigida a conectar el relato virtual con la experiencia física.

Como podemos observar, se asemejan al modo conversacional, participativo y experimental (Gaudenzi, 2009) respectivamente. En este sentido, Gifreu Castells (2013) hace énfasis en que el nivel de la interacción aumenta con cada modalidad descrita.

Kate Nash (2012) en su artículo *Modes of interactivity: analyzing the webdoc* diferencia entre documental interactivo narrativo, categórico y colaborativo. El primero presenta estructura lineal o cronológica. En las obras del tipo categórico el material se organiza a modo de mosaico, primando como portadores del sentido de la narrativa los vínculos que se forman entre sus distintos elementos. Por último, la producción del documental colaborativo se basa en las aportaciones de los usuarios.

Mandy Rose (2011), a su vez, reflexiona sobre los formatos de colaboración proponiendo la siguiente taxonomía en base al carácter de las relaciones establecidas dentro de la comunidad de los usuarios que participan en el desarrollo de la obra:

- Multitud creativa (“*The Creative Crowd*”). En ella el público contribuye con los fragmentos narrativos que cobran sentido por acumulación en el marco de un proyecto determinado;
- Los observadores participantes (“*The Participant Observers*”). En esta modalidad el contenido aportado por los usuarios se estructura en la manera determinada por las experiencias de interacciones previas;
- La comunidad con propósito (“*The Community of Purpose*”). Su objetivo es promover el cambio social y, por tanto, en este tipo de proyectos todos los procesos que derivan de la producción cobran una enorme importancia.
- La huella de la multitud (“*The Traces of the Multitude*”) reúne las contribuciones anónimas obtenidas por medios sociales.

Cabe destacar que el rápido desarrollo de los medios tecnológicos ofrece cada vez más oportunidades para establecer el intercambio democrático de experiencias y saberes en el marco del grupo que colabora en la creación de la pieza documental interactiva. Las plataformas informáticas que dan soporte a estos procesos evolucionan hacia la mayor interactividad permitiendo involucrar a gran número de los usuarios en todas las fases creativas y facilitando así el diálogo entre el equipo productor y el público interesado en participar en la obra. A consecuencia, lo que hace unos años parecía del todo imposible, ahora es una realidad. Así nacen las obras interactivas colectivas de enorme envergadura en cuanto al tamaño de la comunidad participante y el volumen del material documental aportado por ella.

Crece también el nivel del control que ejercen los colaboradores en el resultado final. Con el fin de ejemplificar estas afirmaciones dedicaremos el siguiente apartado al estudio de casos de los documentales interactivos, como *A Moment On Earth* (Axelrod, 2004), *Life in a day* (Macdonald, 2011) y derivados de este proyecto *Britain en a day* (Matthews, 2011), *Japan in a day* (Martin y Narita, 2012) *Italy in a day* (Salvatores, 2014), *Spain in a day* (Coixet, 2015), *India in a day* (Mehta, 2016); y *One day on Earth* (Ruddick, 2010; 2011; 2012) para observar la evolución en sus modos de producción colaborativa.

3. PRÁCTICAS COLABORATIVAS EN LA PRODUCCIÓN DEL DOCUMENTAL INTERACTIVO: ESTUDIO DE CASOS

El primer proyecto que nos gustaría mencionar es *A Moment On Earth* (2007) ideado por Jereme Axelrod y realizado en colaboración con 60 documentalistas independientes procedentes de más de 40 países. Pretende retratar un instante en nuestro planeta, tal y como lo viven las personas por todo el mundo. El grupo de los profesionales del campo audiovisual, invitados personalmente por Axelrod a formar parte del equipo realizador, grabó el material que compone la obra a las 12 del mediodía del 5 de agosto de 2004 y volvió a repetir su acción 12 horas más tarde. La conciencia de la simultaneidad de los acontecimientos absolutamente dispares, captados por las cámaras de los colaboradores, abruma al espectador, dejando entrever la universalidad de la condición humana que nos une a pesar de todas las diferencias. La pieza resultante tiene estructura lineal y no admite intervención alguna por parte del público. Sin embargo, la página web del proyecto amplía las oportunidades de interacción a través del mosaico conformado por las imágenes obtenidas en su curso, organizadas por los países en las que fueron tomadas. Junto a las fotografías aparecen las descripciones que relatan las circunstancias de su captura. Por otro lado, la página invita a los usuarios a participar en la iniciativa compartiendo la historia del momento más memorable de su vida o a formar parte de la comunidad interesada en la obra a través de las redes sociales. Cabe destacar que el mosaico interactivo *A Moment On Earth* fue nominado al premio *Webby Awards 2007*.

La original idea del retrato de la vida a nivel global propuesta por Axelrod en 2004, posteriormente fue retomada en varios proyectos, entre ellos *Life in a day* y *A Day On Earth*. Los modelos de presentación de los resultados y de colaboración fueron perfeccionados en cada uno de ellos aprovechando los avances tecnológicos veloces.

Así, en el documental *Life in a day* (2011) dirigido por Kevin Macdonald llegan a participar 80000 personas de todo el mundo, frente a los 60 contribuidores del proyecto *A Moment On Earth*. Esta vez el equipo coordinador arriesga a incluir las aportaciones de los voluntarios que no tienen experiencia en el campo audiovisual. Su apuesta parece más que factible en el contexto del desarrollo tecnológico del momento. En 2011 los dispositivos digitales que incorporan la cámara de vídeo con calidad de grabación bastante aceptable son cada vez más accesibles. Asimismo, en el auge de las redes sociales las personas se convierten en los generadores de contenidos audiovisuales, acostumbrándose a registrar los momentos memorables de su vida y compartirlos con sus conocidos. A consecuencia, la propuesta de Macdonald no genera reticencia sino entusiasmo por parte de los potenciales participantes. Los involucrados deben contestar a tres principales preguntas: “¿Qué amas?”, “¿A qué le temes?” y “¿Qué hay en tu bolsillo?”. De esta manera, el material obtenido alude al amor y al miedo como las fuerzas universales que mueven el mundo. Asimismo, construye un retrato colectivo que representa la población del planeta en toda su diversidad, haciendo que los improvisados actores de la película reflexionen sobre algunos de sus rasgos identitarios. La comunidad colaboradora llega a aportar más de 4500 horas de grabaciones que manifiestan cómo es la vida a la fecha del 24 de julio de 2010 en 192 países del planeta (Paniagua, 2015).

El producto final fue ideado como un documental lineal, creado a partir de los fragmentos de vídeos enviados por los colaboradores. Dada la cantidad de los datos recogidos, el equipo de producción tuvo que realizar un arduo trabajo de selección que se llevó a cabo en dos etapas. En primer lugar, 24 documentalistas visualizaron y etiquetaron según los países de procedencia y la temática la totalidad de las secuencias. La calidad de cada una de ellas fue valorada adjudicándole de una a cinco estrellas. Seguidamente, el montador Joe Walker y el director Kevin Macdonald vieron las 600 horas de videos con mejores puntuaciones, haciendo

sucesivas selecciones hasta llegar a “una versión previa de tres horas y media y la final de 95 minutos” (Paniagua, 2015).

El ambicioso proyecto *Life in a day* (2011) obtuvo reconocimiento en los festivales de Berlín, Sundance y South By Southwest (Paniagua, 2015). Tras su estreno el filme fue publicado en acceso abierto en *Youtube*, donde hasta la fecha lo han visto más de 14,5 millones de personas. El éxito de la obra de Macdonald inspiró a otros cineastas a adaptar la idea del retrato de un día en la Tierra al contexto de sus respectivos países. Así, poco después del estreno de *Life in a day* de la mano de Morgan Matthews salió el documental *Britain in a Day* (2011). En 2012 Japón mostró la vida de sus habitantes que sobrevivieron al terremoto y tsunami del año anterior. Más tarde el concepto fue retomado por Gabriele Salvatores (2014) en Italia, por Isabel Coixet (2015) en España y Richie Mehta (2016) en India. Todas estas entregas han seguido el mismo proceso de producción que el proyecto inicial.

La versión española fue elaborada a partir de 22000 videos caseros realizados el día 24 de octubre de 2014. Es como un mosaico de las historias personales, un cúmulo de instantes dispares que tejen un perfecto cuadro de cotidianidad en España y de la identidad de su gente (Ocaña, 2016).

Es importante remarcar que los proyectos que hemos analizado hasta ahora se realizaron desde la perspectiva de sus productores que dieron su interpretación del material enviado por los voluntarios a través de la selección de los fragmentos relevantes para la obra y el montaje de la pieza final. Por consiguiente, en estos casos el control que ejerce el público sobre el producto resultante es limitado.

En este sentido, la iniciativa *One Day on Earth* del director Kyle Ruddick presenta un enfoque diferente en cuanto al formato de articulación y difusión de las historias videográficas aportadas por sus usuarios. El proyecto arrancó en 2008 y obtuvo respaldo de varias organizaciones, entre ellas las Naciones Unidas, la Cruz Roja y Unicef. Se planteó documentar la vida en el planeta en una fecha memorable – 10/10/10, centrándose en siguientes temáticas principales: los problemas del medio ambiente, la desigualdad de género, la pobreza, la educación, los derechos humanos, la situación de las personas desplazadas y la salud.

Como consecuencia de la participación de las personas de todo el mundo se acumularon varios miles de horas de videos que fueron posteriormente organizados en “un archivo interactivo y geolocalizado” (Paniagua, 2015). Como en los documentales *Life in a Day* y *A Moment on Earth*, en este caso los productores crearon una versión de la película en formato tradicional con el material seleccionado. Sin embargo, Ruddick decidió poner en valor todas las colaboraciones, dejando el conjunto de los videos enviados por los participantes en acceso abierto en la página web del proyecto. El usuario puede elegir si desea ver el audiovisual lineal o navegar por el mapa interactivo que permite visualizar las secuencias procedentes de las determinadas partes del mundo. El segundo variante de la aproximación a los contenidos ofrece la infinidad de posibles recorridos, confiriendo una total libertad al usuario en cuanto a su interpretación. De esta manera, cada uno de los espectadores verá su propia versión personalizada del documental, cuya narrativa se construye en dependencia de sus preferencias de navegación por la página web. Obviamente, es poco probable que alguien vea todos los videos que componen la pieza interactiva, pero tampoco se discrimina ninguno de ellos ya que los realizadores presentan todas las contribuciones y es el público quien selecciona cuál desea visualizar. Como consecuencia, el retrato de la vida que se construye ante cada usuario conforma a la vez un reflejo de su propia individualidad. Cada día el cuadro obtenido puede variar, adaptándose a los cambios surgidos en el comportamiento del espectador. Se trata de una obra viva, que se amolda a las exigencias del momento, aunando la multitud de las perspectivas sobre la vida nunca vista hasta ahora. De este modo, su proceso creativo muestra características semejantes a las fórmulas de la construcción de identidad plural y transversal imperante hoy en día debido a la necesidad de la adaptación a los cambios veloces en el mundo contemporáneo.

Tras el éxito de la primera entrega de *One Day on Earth*, los realizadores tomaron la decisión de seguir con el concepto y registrar el día 11/11/11 y 12/12/12. Asimismo, a raíz de la colaboración establecida surgió una fundación dirigida a crear y mantener una comunidad global, cuyo fin es promover el cambio de actitud de la humanidad hacia la sostenibilidad ecológica.

Entre los proyectos *A Moment On Earth*, *Life in a day* y *One Day on Earth* se observa una clara evolución en el modelo de la producción colaborativa, incrementando progresivamente la implicación de los espectadores en todas las fases del proyecto. El primero y el segundo admitían la participación únicamente a nivel de la aportación del material audiovisual para su posterior selección y montaje por parte de los coordinadores. En este sentido, cuando *A Moment On Earth* sólo implicaba a los profesionales documentalistas, *Life in a day* amplió su convocatoria a todos los interesados en participar. Así, en la segunda pieza los resultados, aunque menos previsibles, reflejaban mejor la diversidad presente en el mundo actual. No obstante, ambos proyectos limitaban el control que se entregaba a los usuarios. Estas restricciones quedaron superadas por la iniciativa *One Day on Earth*, cuyo formato interactivo de presentación de la obra que incluía las secuencias obtenidas en su totalidad supuso un salto enorme en la evolución de los modos de producción colaborativa. En este sentido, nuestra observación coincide con el pronóstico que hace Gifreu Castells para el futuro desarrollo del género:

Actualmente nos encontramos en la era del nacimiento del documental generativo, expandido y transmedia, que coexistirá con las dos fases o modelos anteriores. En esta fase, que comienza actualmente y utiliza las tecnologías de código abierto, el documental será colaborativo y se generará a partir de las decisiones y aportaciones de los interactores y los contenidos vinculados a través de la red. En esta tercera etapa es cuando, gracias a las aportaciones de la comunicación interactiva, se empezará a explotar al máximo la verdadera potencialidad del género (Gifreu Castells, 2013: 543).

A consecuencia de su estructura y su formato de producción, *One Day on Earth*, muestra el cuadro más completo de la vida, construyendo una historia viva y cambiante que se adapta a las exigencias de cualquier espectador. Por ende, refleja a la perfección el proceso de la subjetivación plural y transversal descrito por Diego Bermejo (2011). No existe una manera única o correcta de ver este documental, al igual que no es posible discernir la esencia de nuestro yo, que constituye un ente mutable, capaz de amoldarse a los cambios en el entorno.

4. CONCLUSIONES

Asistimos al momento histórico en el cual todas las certezas existenciales quedan abolidas por las transformaciones veloces en todos los ámbitos de la vida. El progreso tecnológico impulsa y ofrece soporte a esta flamante evolución que afecta tanto nuestra percepción del mundo y nuestra forma de establecer relaciones con los demás, como nuestro proceso de autodefinición. Las obras artísticas que pretenden reflejar estos cambios de manera fiel deben adaptar su discurso y el formato de su presentación al público a este contexto mutable.

En este sentido, el documental interactivo ofrece muchas posibilidades. En primer lugar, deja atrás la idea del espectador pasivo, dando lugar a la generación de “interactores” que no sólo consumen los contenidos, sino que reaccionan ante ellos e, incluso, cooperan aportando nuevos datos. Además, el entorno virtual facilita la comunicación entre las personas salvando las distancias físicas que las separan, lo que permite plantear proyectos realizados en colaboración con una profusa comunidad de contribuidores. Así, a partir de las pinceladas de las visiones e historias particulares se dibuja un cuadro común. Este es el caso de las obras como *A Moment On Earth* (Axelrod, 2004) y *Life in a Day* (Macdonald, 2011) que presentan un retrato colectivo de la vida gracias al material aportado por las personas de todo el mundo.

Sin embargo, según la definición de documental interactivo que plantea Gifreu Castells (2013), estas piezas se podrían considerar más colaborativas que interactivas, ya que su producto final consiste en una narrativa videográfica lineal conformada según la perspectiva del equipo coordinador, aunque el primer proyecto incorpora algunas opciones que amplían las posibilidades de respuesta por parte de la audiencia. Por ende, estos proyectos no agotan el potencial de este nuevo “modo de hacer” en el ámbito audiovisual documental. La iniciativa *One Day on Earth* (Ruddick, 2010-2012) demuestra que, abriendo las puertas a la colaboración en todas las fases de la producción y poniendo en valor a todas las contribuciones a través del relato fragmentado e interactivo, se puede llegar a construir una narrativa “viva” que recoge múltiples perspectivas existenciales y refleja así la diversidad del mundo contemporáneo. La continua metamorfosis constituya la cualidad inherente de la obra resultante, permitiendo establecer paralelos entre la conformación del discurso artístico y el proceso de subjetivación transversal, vigente en la actualidad. La pluralidad de las historias o, en su caso, de identidades

personales, no anula ninguna de ellas, sólo exige la capacidad de navegar libremente entre las mismas para acceder a las que se adaptan mejor a las circunstancias del momento.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AXELROD, J. (Dir.) (2004): "A Moment On Earth". Disponible en web: <http://www.momentonearth.com/> [Consulta 01/09/2018 a las 17:15]
- BAUMAN, Z. (2001): "La sociedad individualizada". Cátedra, Madrid.
- BAUMAN, Z. (2003): "Modernidad líquida" (Mirta Rosenberg, Jaime Arrambide Squirru, trads.). (1ª ed.). Fondo de la Cultura Económica, México. (Obra original publicada en 2000).
- BERMEJO, D. (2011): "Identidad, globalidad y pluralidad en la condición posmoderna". En Bermejo, D. (ed.). La identidad en sociedades plurales. Anthropos Ediciones, Barcelona, pp.15-76.
- COIXET, I. (2015): "Spain in a day" [Documentary]. DVD.
- GAUDENZ, S. (2009): "Digital interactive documentary: from representing reality to co-creating reality [treball de recerca]". University of Goldsmiths. Centre for Cultural Studies (CCS), London.
- GAUDENZ, S. (2013): "The Living Documentary: from representing reality to co-creating reality in digital interactive documentary" (Tesis doctoral sin publicar). Goldsmiths, University of London, London. Recuperado de <http://research.gold.ac.uk/7997/> [Consulta 11/09/2018 a las 14:00]
- GIFREU CASTELLS, A. (2013): "El documental interactivo como nuevo género audiovisual" (Tesis doctoral sin publicar). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado de http://www.academia.edu/download/33226760/El_documental_interactivo_como_nuevo_genero_audiovisual_Arnau_Gifreu_2013_Tesis_Doctoral.pdf [Consulta 07/09/2018 a las 11:00]
- MACDONALD, K. (Dir.) (2011): "Life in a day" [Documentary]. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=JaFVr_cJJIY [Consultado 17/08/2018 a las 13:03]
- MARTIN, P. y NARITA, G. (Dir.) (2012): "Japan in a day" [Canal en Youtube]. Disponible en <https://www.youtube.com/channel/UCylTPMn9s8TekNXbuRb4iqQ> [Consultado 02/09/2018 a las 18:00]
- MATTHEWS, M. (Dir.) (2011): "Britain in a day" [Documentary]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=OoUz89HTZ98> [Consultado 28/08/2018 a las 16:30]
- MEHTA, R. (Dir.) (2016): "India in a day" [Documentary]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=EMytLoFjeTA> [Consultado 06/09/2018 a las 11:00]
- NASH, K. (2012): "Modes of interactivity: analysing the webdoc". En *Media, Culture & Society*, Vol. 34, Num. 2, pp. 195-210. Disponible en <https://doi.org/10.1177/0163443711430758> [Consultado 18/08/2018 a las 12:40].
- OCAÑA, J. (2016, septiembre 30): "Un puesto de trabajo y unas cañas. ¿Pueden 22.000 vídeos caseros acabar representando el ser y el estar de los españoles?" En *El País*. Disponible en https://elpais.com/cultura/2016/09/29/actualidad/1475177769_190280.html [Consultado 07/09/2018 a las 19:00].
- PANIAGUA, A. (2015, octubre 19): "«Life in a Day», la película que originó el retrato colectivo de la vida". Disponible en <http://www.rtve.es/television/20151019/life-in-day-pelicula-origino-retrato-colectivo-vida/1239355.shtml> [Consultado en 5/09/2018 a las 17:05]
- ROSE, M. (2011): "Four categories of collaborative documentary". Disponible en <http://collabdocs.wordpress.com/2011/11/30/four-categories-of-collaborative-documentary/> [Consultado 01/09/2018 a las 10:12].
- RUDDICK, K. (Dir.) (2010-2012): "One day on Earth" [Interactive documentary]. Disponible en <http://archive.onedayonearth.org/index.php/videos> [Consultado 12/09/2018 a las 11:00]
- SALVATORES, G. (Dir.) (2014): "Italy in a day" [Documentary]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=q9urr4dSNz0> [Consultado 24/08/2018 a las 13:17]

CREACIÓN DE IDENTIDADES E IGUALDAD DE GÉNERO: EL MEDIO AUDIOVISUAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Antonio Félix Vico Prieto
afvico@ujaen.es
María Teresa López
mtlopez@ujaen.es

Resumen

En la actualidad se están produciendo avances, sobre todo en las sociedades occidentales, en relación a la igualdad de género. Aún así, la incidencia, por ejemplo, de la violencia de género en nuestra sociedad ha alcanzado unas cotas alarmantes, año tras año las estadísticas nos muestran una realidad cada vez más dramática que a pesar de las diferentes campañas institucionales no deja de crecer, y por ello se hace necesario un mayor esfuerzo a la hora de trabajar en la erradicación de esta lacra. Tampoco podemos escapar a la evidencia de cómo la cultura popular (la música pop o el cine, por ejemplo) es uno de los mundos decisivos en la creación de identidades, y más aún cuando la identidad se aborda desde la perspectiva de género. En este sentido, debemos hacer un esfuerzo a la hora de idear herramientas nuevas que nos permitan acceder al alumnado de nuestros centros educativos para generar, por un lado, una toma de conciencia del problema y, por el otro, una modificación en ciertos hábitos ciudadanos que pueden agravar las conductas relacionadas con la igualdad de género. En función de nuestra experiencia previa, el trabajo a partir de las producciones audiovisuales con distintas metodologías se revela como una herramienta muy válida para generar tanto tomas de conciencia como cambios de hábitos que se traduzcan en una convivencia saludable. De esta manera, proponemos utilizar estas técnicas como metodología e instrumento para fomentar valores en pro de la igualdad y la lucha contra la violencia de género, conscientes de la capacidad de las personas para cambiar la realidad que les rodea.

Palabras clave: audiovisual, contexto educativo, identidad, igualdad de género, música.

Abstract

Western societies are living nowadays an amazing progress in the issue of gender equality. Even so, problems related to gender violence have reached alarming levels, year after year the statistics show us an increasingly number of crimes continues to grow, despite of the institutional campaigns. Therefore, a greater effort is needed to eradicate this scourge. Thereby, popular culture (pop music or cinema, for example) have turned in one of the most decisive worlds related to the idea of creation of identities, even more if we talking from a gender perspective. For this reason, we must develop new tools that allow us to access the students of our educative centers awareness of the problem and change certain behaviors related to gender equality. Based on our previous experience, the making of an audio-visual production is revealed as a very powerful tool to solve both ideas. In this way, we propose to use this tool as a methodology to promote values in equality and against gender violence.

Keywords: Audio-visual, Educational context, Identity, Gender equality, Music.

El medio audiovisual como creación de identidades

Vivimos en un mundo que la evidencia el hecho de cómo la cultura popular, lo que comúnmente conocemos como música pop, moda, o cine, se ha convertido en uno de los elementos decisivos en la creación de identidades, y más aún cuando la identidad se aborda desde la perspectiva de género (Cook, 2001). De hecho, si focalizamos nuestra mirada al problema de la violencia de género, vemos como esta se cobra año tras año la vida de numerosas mujeres que mueren asesinadas a manos de sus parejas o ex parejas sentimentales. En lo que va de año, han sido ya treinta y tres mujeres las que han perdido la vida, siete de ellas en Andalucía¹. Cada quince segundos una mujer es maltratada, hasta el punto de que la violencia de género es la mayor causa de lesiones a la mujer.

Pese a los notables avances en materia de legislación –Ley 1/2004 Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, y múltiples programas de prevención y apoyo educativo nos encontramos frecuentemente una tímida infraestructura para llevarla a cabo y una pésima gestión mediática en cada caso de agresión. Esto nos dice que aún es arduo el camino por recorrer para superar este problema social fruto de una enraizada cultura patriarcal que perpetúa y justifica las desigualdades entre géneros.

Son muchos los esfuerzos que se vienen realizando desde las instituciones en favor de la igualdad de género y en la lucha contra la violencia de género. Sin embargo, la realidad impone seguir redoblando esfuerzos y no bajar la guardia hasta lograr erradicar esta lacra que supone una clara vulneración de los derechos humanos. En esta línea de redoblar esfuerzos y de idear herramientas nuevas que nos permitan acceder a la población para generar, por un lado, una toma de conciencia del problema y, por el otro, una modificación en ciertos hábitos ciudadanos que pueden agravar las conductas que conducen a la violencia de género

La música (recordemos que las mujeres se hallan casi ausentes de la escena de la música pop a no ser que sean cantantes) y trabajos audiovisuales pueden tener un papel importantísimo para crear identidades y luchar a su vez contra la violencia de género, y no son pocos los estudios que ponen su foco de atención en la idea de identidad y músicas populares urbanas (Viñuela, 2003). En el caso del llamado *Glam rock*, Marc Bolan y David Bowie fueron sin duda los artistas más destacados del género, iluminados sin duda por sus atractivas performances. Pero fueron, con toda seguridad, los medios de comunicación (incluyendo los videoclips, la fotografía, el cine, etc.) y su difusión lo que les ayudó a dar el salto para convertirse en las figuras que conocemos hoy día. Hecho que pone de manifiesto la importancia del medio audiovisual en la creación de identidades (Buckley, 2001). Otro ejemplo lo encontramos en la narrativa visual que Madonna emplea en sus videoclips, sin duda un proceso bien meditado que expresa concienzudamente una sexualidad liberadora para las mujeres y pone en jaque al patriarcado dominante (McClary, 1991). Son múltiples los estudios² dedicados a esta *pop star* que desde su aparición en la industria de la música no para de tambalear los esquemas de representación normativa para las mujeres en el pop y ofrecer modelos identitarios empoderados a su público femenino

Así, creemos que el medio audiovisual es un excelente instrumento para

¹ Desde 2003 a 2018 (septiembre) son 957 mujeres asesinadas a manos de sus parejas y exparejas, 187 en Andalucía, es decir un 19'5 % del total (véase el informe interanual ofrecido por la Junta de Andalucía anotado en la bibliografía)

² Recientemente ha salido una publicación española editada por Eduardo Viñuela compilando a varios autores y que contempla el papel musical, visual y feminista de esta artista referente en la historia del pop titulado: *Bitch She's Madonna. La reina del pop en la cultura contemporánea*.

presentar discursos que favorezcan la no discriminación y la igualdad de género. Y es que el trabajo a partir de las producciones audiovisuales se revela como una herramienta muy válida para generar tanto tomas de conciencia, como cambios de hábitos que avancen en una convivencia saludable (Viñuela, 2003). De esta manera, proponemos utilizar estas técnicas como metodología e instrumento para fomentar el conocimiento de la creación de identidades, conscientes de la capacidad de las personas para cambiar la realidad que les rodea.

Su uso, tanto en el momento de la creación como de difusión, es una apuesta segura para fomentar dichos valores. La experiencia docente que relata este escrito llegó a numerosos municipios andaluces, que hizo especial hincapié en la población joven a través de institutos y universidades, así como en el tejido asociativo de sus provincias, sin dejar de lado reconocidos cinefórum y congresos de ámbito nacional y eventos culturales a los que se llegó con los audiovisuales relajados por los alumnos del proyecto.

La técnica audiovisual

Tal y como comentan Federico Fernández y Ricardo Aranovich, el trabajo a través de las técnicas audiovisuales tiene distintas características principales: en primer lugar fomenta la participación del público que se ve interpelado por un contenido al que no pueden sustraerse, como consecuencia es un elemento catalizador de ciertos cambios y transformador de la realidad ya que facilita la modificación de los hábitos mentales y conductuales, y por último es una herramienta que tiene una gran capacidad para fomentar los valores que a la postre guían a nuestra sociedad (Aranovich, 2005, Fernández, 1999). Apostamos por utilizar el cine como herramienta de prevención de la violencia de género ya que por su enorme capacidad de crear identificaciones e identidades, proporciona un inagotable campo temático. Tal y como comenta David Buckley (2001), la imagen, que en tantas ocasiones suele ser vehículo de estereotipos, se convierte en este proyecto en una ventana que otorga visibilidad a la realidad a las diferentes identidades de nuestra sociedad.

En la cuestión que nos ocupa esto se traduce en varios objetivos concretos:

- Utilizar los audiovisuales materializados en nuestras clases para facilitar los instrumentos metodológicos y conceptuales que permitan la toma de conciencia de la incidencia, gravedad y los elementos básicos del problema de la identidad personal y de la violencia de género.
- Experimentar y aportar nuevos materiales audiovisuales que rompan con los estereotipos y que profundicen en la complejidad de la creación de identidades.
- Potenciar el análisis y conocimiento de esta realidad desde su entorno vital.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades personales, profesionales y sociales, promoviendo conciencia y hábitos igualitarios.
- Clarificar los conceptos que conforman la gramática de la escritura audiovisual y desarrollar la capacidad básica para elaborar de forma adecuada un trabajo audiovisual.

- Comprender en su verdadera dimensión los valores de la igualdad de género y reflejarlos en el medio audiovisual.

El destinatario de nuestro proyecto

Nos dirigimos a una población amplia que puede dividirse en dos categorías: por un lado, una población general pues es necesario seguir trabajando en la sensibilidad y el fomento de cambios de hábitos en la globalidad, aunque haciendo un hincapié especial en el sector educativo, formativo y asociativo; y, por otro lado, en una población joven, alumnos de bachillerato y Universidad, pues en esa franja de edad comienzan a producirse los primeros episodios de problemas con la identidad personal. De esta forma esta intervención posibilitaría un verdadero trabajo de prevención en la base de la población que debería dar réditos en el futuro.

Creación audiovisual, talleres y cinefórum

Teniendo en cuenta que nos dirigimos a dos sectores de la población bien delimitados se ha elaborado una doble metodología. Así, se trabajará en dos líneas maestras, por un lado analizando los elementos básicos de contenido de la violencia de género a través del visionado y la discusión de distintos contenidos audiovisuales, y por otro lado a través de la realización de talleres audiovisuales con jóvenes en un marco metodológico idóneo para el trabajo sobre el concepto de identidad, ya que pueden desarrollarse programas que redunden en la transformación social de esta realidad.

Siguiendo este planteamiento, se celebraron cinco encuentros en los que se visionaron distintas obras audiovisuales de una temática específica centrada en la violencia de género, tras lo cual se generará una discusión grupal que puede tener distintos formatos: cinefórum, mesa redonda, etc. Esta metodología se fue utilizada con una población general, aunque haciendo una especial incidencia en sectores ligados a ámbitos educativos, formativos y asociativos.

Y por otro lado, se desarrollaron diez talleres, unos talleres en los que se impartieron distintos contenidos audiovisuales para lograr una participación grupal en la elaboración de un cortometraje centrado en la temática de creación de identidades y violencia de género. Su contenido teórico-práctico constaba con los módulos de: Producción audiovisual, Narrativa audiovisual, Realización práctica del audiovisual y módulo de Música e imagen.

La realización del proyecto

Todas las actividades a realizar enmarcadas en el presente proyecto se empezaron a llevar a cabo entre los meses de enero a abril de 2014. El trabajo de difusión en los distintos municipios se está llevando a cabo en una sola sesión por entidad o municipio, mientras que el trabajo derivado de los talleres se llevará a cabo en tres sesiones de desigual duración: una primera sesión teórica en la que transmitir a los participantes las herramientas a utilizar (preproducción), una segunda sesión práctica extensa en la que llevar a cabo el trabajo de rodaje (producción) y una última sesión en la que finalizar el montaje (postproducción), a lo largo de las cuales se desgranarán los siguientes módulos.

	Módulo		Contenido	Horas
1	Producción audiovisual	1	Diseño de producción	3 h.
		2	Guión audiovisual	
		3	Montaje y edición	
		4	Postproducción	
2	Narrativa audiovisual	1	Tipos de plano	4 h.
		2	Composición	
		3	Transiciones	
		4	Continuidad	
		5	Ejes de la acción	
		6	Puesta en escena	
		7	Tipos de montaje	
3	Realización práctica	1	Guión	12 h.
		2	Planificación de la secuencia	
		3	Plano contra plano	
		4	Continuidad	
		5	Montaje	
4	Música e imagen	1	La adecuación musical	1 h.
		2	Sincronización	
			Total	20 horas

A modo de conclusión

La música y los medios audiovisuales como el cine o los videoclips, son una fuente realmente significativa en la creación de identidades. Ya desde finales de los años ochenta del siglo XX aparecen numerosos estudios que abordan la idea central de que los medios audiovisuales (incluidos como no los medios de comunicación) no son independientes del mundo que los rodea (Viñuela, 2003). Así, investigadores como Philip Tagg afirman que música popular urbana ofrece contenidos muy diferentes a las de las demás artes, esto significa que la música es capaz de transmitir identidades afectivas, actitudes y patrones de comportamiento de grupos socialmente definidos (Tagg, 1982). Igualmente, Tia de Nora (2000) encuentra en la música (popular) un agente influyente en la autoconstrucción (cuerpos, emociones) de las personas.

Profundizando en esta idea, Philip Auslander propone analizar una actuación musical como una especie de performance de la identidad. Para él, la actuación no solo es creada por el músico que está en el escenario, sino que influyen varios factores sociales, ya que el público influye en la creación del personaje que está en dicho escenario. Para el autor, cada género musical tiene un marco específico un conjunto de convenciones sociales que llevará, tanto al músico, como al público, a crear el personaje (Auslander, 2006).

Bajo este prisma teórico, el trabajo que se ha realizado a partir de las

producciones audiovisuales se ha revelado, sin duda, como una herramienta extraordinaria para los objetivos propuestos de la conciencia de la identidad personal, y por otra parte, fomentar valores en pro de la igualdad y la lucha contra la violencia de género. Este trabajo incluso ha tenido un proceso de evaluación paralelo al desarrollo de las distintas intervenciones midiendo el impacto de las distintas sesiones de visionado, y por otro lado se han utilizado instrumentos cualitativos para medir la evolución de los participantes (fundamentalmente de los talleres) a lo largo del proceso, con el objetivo añadido de poder detectar nuevas necesidades a partir de los elementos recopilados.

Bibliografía

- Aranovich, R. (2005). *Exponer una historia: la fotografía cinematográfica*. Barcelona: Gedisa.
- Auslander, P. "Musical Personae" en *The Drama Review*, 50/1 (2006): 100-119. *Performing Glam Rock*, 78, 81 y 90.
- David Buckley, David Bowie, una extraña fascinación (Barcelona: Ediciones B, 2001).
- De Nora, T. (2000) *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, N. (2001). *Between Process and Product: Music and/as Performance*
- Fernández, F. (1999): *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Madrid, Paidós.
- McClary, S. (1991) *Feminine endings: Music, gender and sexuality*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Tagg, P. (1982). Analysing popular music: theory, method and practice. *Popular music*. Vol. 2 pp. 37-67
- Thompson, R. (1993): *Manual de montaje: gramática el montaje cinematográfico*. Madrid: Plot ediciones.
- Viñuela, L. (2003). La construcción de las identidades de género en la música popular. *Dossiers Feministes 7*. (Universitat Jaume I: Instituto Universitario de estudios feministas y de género).

Referencias legales

- Junta de Andalucía, CONSEJERÍA DE JUSTICIA E INTERIOR - Dirección General de Violencia de Género (11 de septiembre de 2018): Informe de magnitudes en materia de violencia de género en Andalucía - 1. Mujeres Víctimas Mortales Por Violencia De Género (p. 4). Recuperado el 25 de septiembre de 2018 de: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/informe_magnitudes_11_09_2018.pdf

Antonio Félix Vico Prieto

Profesor de Música de la Universidad de Jaén. Licenciado en Musicología en la especialidad de música para medios audiovisuales, en la Escuela Superior de Música

de Cataluña (ESMUC). En 2012 obtuvo su doctorado con la tesis: *Análisis experimental al estudio de la belleza*, en la Universidad de Jaén.

Teresa López Castilla

Licenciada en Historia y CC. de la Música por la Universidad de Granada recientemente ha defendido la tesis Música Electrónica y cultura de club: Un estudio postfeminista de la escena española bajo la dirección de la Doctora Pilar Ramos López en la Universidad de la Rioja (septiembre de 2015).

Desarrolla su trabajo de investigación bajo la guía teórica de los estudios culturales, estudios feministas/queer, y la sociología de la música en el ámbito de la música popular urbana. Desde 2016 forma parte del equipo docente de la UNIR en la especialidad de Música y como profesora interina en la Universidad de Jaén en el departamento de Didáctica de la Expresión musical.

LAS HERRAMIENTAS DIGITALES Y EL ARTE URBANO: DEL PROYECTO A LA DISEMINACIÓN

Dra. Margarita González Vázquez.

Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense - UCM. marggonz@ucm.es¹

Marcos Casero Martín.

Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense - UCM. marcoscasero@ucm.es²

Los métodos utilizados para el diseño de proyectos en el arte, su producción y la posterior difusión de los mismos se han visto alterados en los últimos tiempos. Las herramientas digitales han abierto un nuevo abanico de posibilidades que permiten al creador trabajar en las distintas etapas del proceso de su obra de manera diferente. Partiendo de esta premisa, se analizará qué supone esto en el caso específico de las intervenciones de arte urbano. Empezando por los bocetos previos destinados a la concepción del proyecto, pasando por la propia ejecución y terminando con la difusión, se hará un repaso de lo que aportan estas herramientas digitales –programas de diseño y redes sociales principalmente– al artista a la hora de desarrollar un proyecto de arte urbano.

Palabras clave: arte urbano - ciudad-intervenida - herramientas digitales - redes sociales - diseño virtual

The methods used to design projects in art; its further production and the subsequent dissemination have been altered in our times. The digital tools have opened a new range of possibilities, allowing the creator to work through the various stages of the process of his/hers work in a different way. Based on this premise, we will investigate the consequences in the specific cases of urban art interventions. From the previous sketches to the approach of the first conception of the project, to the execution itself and its diffusion, it is important to analyse the contribution of these digital tools –design programs and social networks– in order to understand the development of an urban art project.

Keywords: urban art - intervened city - digital tools - social networks - virtual design

¹ Docente e investigadora vinculada al Departamento de Dibujo y Grabado de la Facultad de Bellas Artes de Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Bellas Artes por dicha Universidad. Coautora y asesora editorial de la publicación "Arte, magia e ilusión: ilusiones ópticas en el arte y otras producciones visuales" editado por el Consejo Superior de investigaciones Científicas, CSIC, en 2013.

² Artista visual e investigador predoctoral en el Departamento de Dibujo y Grabado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid donde actualmente está realizando su tesis doctoral en torno a las líneas de investigación de arte urbano e ilusiones ópticas. Graduado en Bellas Artes con Premio Extraordinario de su promoción y con un Máster de Conservación del Patrimonio Cultural.

1. DE LO MANUAL A LO DIGITAL

El mundo digital ha modificado la forma de percibir la realidad de las personas, de comunicarse y, en resumen, de vivir su día a día. Los aparatos electrónicos y las herramientas digitales facilitan aspectos de la vida cotidiana desde hacerse un café, hasta buscar un número de teléfono o saber cómo llegar a una dirección concreta. Atrás quedan ya para muchos las cafeteras tradicionales, las voluminosas guías de teléfonos o los callejeros de las ciudades. De hecho, una importante parte de las nuevas generaciones desconoce su uso e incluso su existencia. Convivimos con la información virtual con tal naturalidad que, a menudo, no somos conscientes del enorme impacto que éstas tienen en nuestro modo de relacionarnos o concebir proyectos, y de lo reciente que es habitabilidad en la dimensión digital.

La tecnología en general y, en este caso de estudio, las herramientas digitales en particular, permiten que la sociedad avance y ofrecen una vía alternativa para conseguir ciertos objetivos, habitualmente ahorrando esfuerzo, costes y tiempo, y a menudo ocasionando modificaciones en la manera de percibir el mundo e interactuar con él. La población se ha adaptado rápidamente a avances que resultan espectaculares en numerosos campos como el transporte y las comunicaciones.

El caso de la creación artística no es una excepción ya que una constante que se mantiene estable a lo largo del tiempo es que la creación artística tiende a asimilar los avances que se producen en otros campos de investigación o desarrollo. Esto ha sido así tanto en la incorporación de nuevos materiales y tecnologías como en la adaptación de otros lenguajes científicos, software o innovación técnica a la producción artística. Los métodos y herramientas utilizadas para el diseño y la ejecución de proyectos se han visto alterados paralelamente al desarrollo I+D en otros campos, y como tal, las herramientas digitales suponen hoy por hoy un medio de producción y distribución de información de primera importancia. Tanto es así que ha surgido lo que se denomina “arte digital”, que se podría definir como la disciplina que engloba a aquellas obras que han sido desarrolladas en su mayor parte por tecnologías digitales o su exhibición precisa de las mismas.

Pero estas herramientas también han sido introducidas en movimientos asentados previamente que se sirven de técnicas tradicionales como la pintura o el dibujo, y que son herederas de una manera específica de reconstruir visualmente el espacio a través de intervenciones basadas en la manipulación perceptiva. Para ello, los artistas del renacimiento en adelante se basaban en trampantojos, anamorfosis y diferentes ilusiones ópticas (cognitivas o perceptivas) destinados a condicionar la relación individuo-espacio a partir de intervenciones plásticas.

Estas corrientes se han adaptado a lo que estos nuevos medios les ofrecen, experimentando con ellos durante las diferentes fases de la creación artística y permitiendo no sólo el establecimiento de una nueva metodología de trabajo, sino una diseminación virtual de los proyectos a través de la ciberesfera, algo que ha permitido la generación de una enorme

comunidad que se relaciona sin que los condicionantes de la “presencialidad” limiten la capacidad de influirse los unos a los otros. Tal y como otros autores explican hemos dejado atrás la idea del “arte público” para adentrarnos en lo que se denomina “la esfera pública” (término acuñado por Jürgen Habermas), y que alude a que a la dimensión física y social se le añada también la dimensión digital o virtual.

2. LOS NUEVOS MEDIOS EN EL ARTE URBANO

Como se apunta en el apartado anterior, las herramientas digitales han pasado a formar parte y coexistir con los métodos tradicionales en diferentes corrientes y movimientos artísticos. Esto es especialmente significativo en el arte urbano.

El arte urbano o *street art* se podría definir a grandes rasgos como la corriente artística cuyas formas de expresión –que van desde la pintura, la escultura o la instalación entre otros– se desarrollan dentro del entorno de la ciudad, en sus calles y mobiliario con o sin autorización. Se podría considerar como la evolución del graffiti, de hecho, muchos de los artistas urbanos actuales provienen de ese mundo.

El graffiti tiene sus orígenes en zonas marginales de Filadelfia y Nueva York a finales de los años 60 y principios de los 70. La práctica consistía en extender la firma o *tag* del artista por las calles y elementos de la ciudad como los vagones de metro y tren, con la intención de ganar popularidad al ser vistos y reconocidos. Pronto estas firmas, que en un primer momento eran más toscas y simples, fueron volviéndose más complejas aumentando en tamaño e introduciendo color y nuevos elementos y símbolos.

Las técnicas y materiales fueron evolucionando y las piezas realizadas tomando una vertiente más reivindicativa de carácter más social. Las obras no sólo se limitaban a pinturas bidimensionales sobre pared, se trabajó con carteles, pegatinas o instalaciones tridimensionales entre otros. Pronto, parte de la sociedad se interesó por estas intervenciones; el mercado del arte y las instituciones introdujeron el movimiento en sus colecciones y el movimiento poco a poco se transformó en lo que hoy se denomina arte urbano. Es significativo, además, comprobar cómo la idea de qué debe ser una ciudad, se transforma con respecto a la relación habitante-entorno urbano en paralelo al diálogo que los artistas urbanos establecen con los distintos espacios públicos o comunitarios.

En un primer momento, debido a los orígenes del movimiento y sobre todo al espacio en el que se desarrolla se podría pensar que la vinculación que tendrá éste con los nuevos medios digitales será prácticamente nula, pero a medida que analizamos con más detalle las estrategias que los artistas emplean en su relación con proyectos *site-specific* descubrimos que el entorno digital es una poderosa herramienta que, a menudo, está presente desde el proyecto inicial hasta la difusión de la obra realizada. Así, encontramos numerosos ejemplos de artistas

que emplean software de manipulación de imagen para realizar la construcción virtual de un proyecto que, una vez realizado físicamente en el entorno urbano, será diseminado globalmente a través de las redes sociales.

Cuando las primeras herramientas digitales surgieron, éstas tenían un coste elevado y se requería un conocimiento especializado para hacer uso de ellas. A medida que fueron asentándose y conociéndose en el mercado las distintas posibilidades que ofrecían, un mayor número de personas empezaron a interesarse en ellas y comenzaron a usarlas. Surgieron nuevas empresas que desarrollarían herramientas similares y que las ofrecerían a los usuarios de manera gratuita como software libre. La red se llenó entonces de tutoriales y vídeos en plataformas como Youtube, permitiendo, de este modo, que cualquiera con un equipo y acceso a internet pudiera aprender su manejo y aplicaciones. Esto contribuyó de manera significativa a cohesionar una comunidad global y plural en torno al uso de las herramientas en primer lugar y, posteriormente, en cuanto a los propios lenguajes gráficos y la comunicación que se establece a través de ellos.

El espacio en el que se da este tipo de arte también puede parecer a primera vista algo que no permita la incursión de estos nuevos medios a la hora de ejecutar las piezas. Cabe destacar que los dispositivos han evolucionado y hoy en día se encuentran en el mercado dispositivos inalámbricos y de pequeño tamaño que no precisan de estar conectados a la red eléctrica y que pueden ser utilizados en cualquier espacio. Por otro lado, el movimiento también ha evolucionado: de los primeros *tags* que se realizaban de forma rápida y clandestina, se ha pasado a piezas que en muchas ocasiones necesitan de unos diseños y pruebas previas que se realizan en el estudio y cuyo resultado el artista posteriormente querrá mostrar a la sociedad. Durante todas estas fases el creador también se sirve de nuevos medios, adaptando los métodos que había utilizado hasta entonces.

El arte urbano ha estado muy vinculado a la sociedad y las modas del momento, introduciendo habitualmente en su lenguaje elementos de la actualidad. De este modo, para un movimiento como éste, la utilización de estas nuevas herramientas y medios en un mundo digitalizado, era inevitable.

2.1. Diseño y proyectos previos

Todo proyecto artístico destinado a relacionarse con un espacio específico requiere de un primer estudio entre la dimensión física del lugar ya existente con la idea, con el concepto, con el que el/la artista quiere intervenir o transformar dicho espacio. Para ello, en muchas ocasiones precisa de una serie de estudios previos, bocetos y diseños de cara a la producción física de la obra.

Los primeros graffitis surgían de manera rápida e improvisada, buscaban la inmediatez y los escritores querían abandonar cuanto antes el lugar para evitar ser detenidos por la policía.

Pronto esta idea de improvisación se dejó atrás, y aunque la ejecución también debía ser rápida, podía destinarse más tiempo a la preparación de las piezas. Se comenzaron a diseñar los bocetos previos de posibles intervenciones y era habitual que cada artista los recogiese en su *Blackbook*, nombre con el que se denomina al cuaderno de bocetos en círculos de arte urbano.

A medida que el movimiento avanzó y se fue convirtiendo en lo que hoy conocemos como arte urbano, las piezas también evolucionaron. El tamaño pasó a ser por lo general mayor y la complejidad aumentó al incluir nuevos elementos, técnicas y materiales. En algunos casos las intervenciones se legalizaron contando con el apoyo de instituciones y organizaciones que cedían espacios para que los artistas pudiesen desarrollar su obra libremente sin problemas. De este modo el creador disponía de un tiempo mayor de ejecución y podía plantear proyectos que hasta entonces le hubiesen sido imposibles. Es interesante valorar cómo esta oficialidad contribuyó a que socialmente los habitantes valoraran las intervenciones urbanas e, incluso, que estas se emplearan en algunos casos como herramientas para recuperar entornos degradados y rehabilitarlos para el uso común. Sería interesante analizar un caso extremo de esta situación, y valorar la gentrificación de algunos barrios en relación a las intervenciones de arte urbano con las que cuentan y la legitimación institucional de las mismas (un estudio de caso en este contexto es el caso del barrio de Lavapiés, en Madrid).

Para estos proyectos sí era preciso una preparación previa de dibujos y bocetos que en un primer momento se realizarían de manera tradicional: en papel, con rotuladores y lápices de colores. Hace unos años se empezaron a utilizar herramientas digitales de diseño para ello. Programas como Photoshop y aplicaciones semejantes permitían, mediante dispositivos como las tabletas digitales, trabajar de modo similar. Estos medios agilizaban alguno de los procesos: como conservar varias versiones de una misma obra con ligeros cambios o realizar diferentes pruebas de color para determinar una gama definitiva para la realización del proyecto. De este modo se pasaba del papel a lo digital.

Pero quizá lo más interesante en estos casos fue la inclusión de programas CAD³ gracias a los cuales los artistas pudieron plantearse trabajos de mayor envergadura. Programas como AutoCAD, 3D Studio Max o Rhinoceros 3D son utilizados por muchos artistas para hacerse una idea de cómo quedarán sus proyectos y como adaptarlos a diferentes espacios. Además, como ya se ha indicado anteriormente, a medida que se desarrollaba el movimiento, el arte urbano fue más allá de la superficie plana de la pared y saltó a las tres dimensiones interactuando con el entorno gracias a instalaciones y proyectos escultóricos. Estos programas por tanto permitían que el creador realizase distintos prototipos de éstas y pudiese observarlas desde múltiples puntos de vista sin necesidad de recurrir a los tradicionales dibujos técnicos de planta, alzado y perfil.

³ Las siglas CAD provienen del inglés *computer-aided design* y hacen referencia al diseño asistido por ordenador.

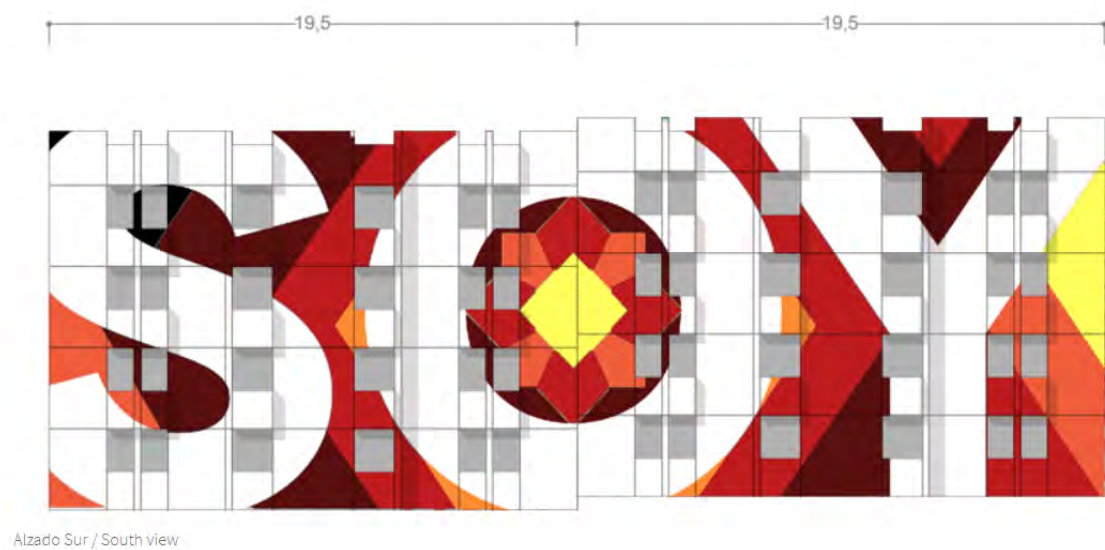


Figura 1. Boa Mistura. Boceto digital y resultado del proyecto *Nierika* en la ciudad de Guadalajara, México en 2017.

Fuente: <http://www.boamistura.com>

Cabe destacar que no todos los artistas están a favor de este tipo de programas digitales ni los utilizan de manera habitual. Todavía quedan creadores que prefieren trabajar de un modo más tradicional.

Tal y como apunta Richard Sennett en su obra *El Artesano* (Sennett, 2009: 56), al igual que pasa en ciertas ocasiones en el campo de la arquitectura con algunos arquitectos, muchos artistas piensan que es mejor tener una experiencia directa con el espacio, dibujando a mano

los bocetos y esquemas previos ya que *«llegas a conocer el lugar de una manera que resulta imposible con el ordenador... El conocimiento de un terreno se adquiere trazándolo una y otra vez, no dejando que el ordenador lo "regenera" para ti»* (Turkle, 1995: 64).

2.2. La ejecución del proyecto

En los últimos años dentro del movimiento del *Street art*, ha surgido una rama importante que se dedica a realizar murales de grandes dimensiones. Las fachadas y medianeras de los edificios de las ciudades son el soporte perfecto para las intervenciones de este tipo. Uno de los principales problemas que puede surgir es que se trata de dimensiones sobrehumanas que dificultan la toma correcta de medidas y por tanto el traspaso del diseño del boceto a la superficie final.

Tradicionalmente este tipo de dificultades se solventaban con métodos matemáticos como calcular la escala y transformar posteriormente las medidas del boceto al soporte final o mediante cuadrículas que servían como guía al artista.

La aparición de estos nuevos medios digitales supone una herramienta de gran utilidad en estos casos. Los programas CAD ya mencionados previamente, permiten calcular y transformar directamente las medidas sin equivocaciones matemáticas. Al introducir un diseño en estos programas y dar las medidas totales del soporte, se podrán calcular automáticamente las medidas a la que se encuentran diferentes puntos de la obra. De este modo, situando los puntos clave del dibujo se podrá traspasar éste a una escala mayor trazando la estructura previa de la intervención de un modo más rápido y efectivo.

Otro procedimiento utilizado es la proyección. Si se ha realizado el boceto inicial digitalmente con algún programa de diseño o si se escanea y digitaliza el manual, éste podrá ser proyectado sobre una superficie y podrá ser calcado. Es uno de los procedimientos más rápidos e instantáneos, pero no siempre se puede llevar a cabo. Se necesitan unas condiciones de luz específicas (la luminosidad debe ser muy baja para permitir que la luz de la proyección sea visible) y un espacio diáfano en el que poder situar los aparatos electrónicos y en el que la proyección no quede interrumpida por elementos intermedios. Además, en ocasiones si se va a trabajar durante largos periodos de tiempo y no se dispone de aparatos portátiles inalámbricos o de baterías que tengan suficiente autonomía, se necesitará un punto de corriente eléctrica donde enchufar todo lo necesario. Es por tanto un procedimiento de trabajo muy útil pero poco factible por lo que se utiliza en contadas ocasiones.

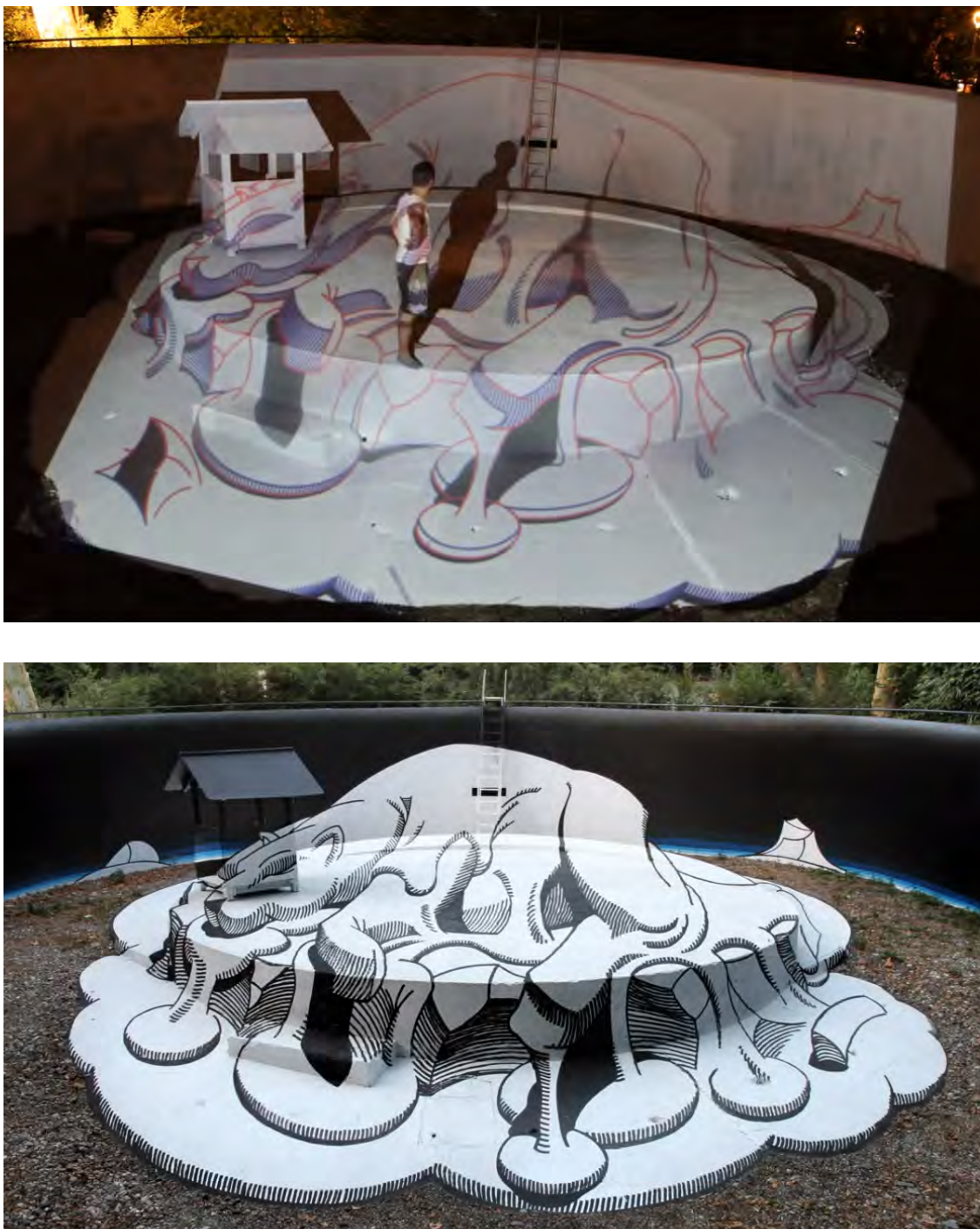


Figura 2. Truly. Etapa de ejecución y resultado final del proyecto *Global Warning*. Fuente: <https://vimeo.com/wearetruly>

2.3. La difusión del proyecto

Una parte importante para el arte urbano es la documentación y la difusión de los proyectos. Debido a su naturaleza, se trata de un arte efímero cuya duración pocas veces puede determinarse, por este motivo los artistas documentan cada intervención fotografiando el resultado, realizando vídeos, etc.

Desde que entró en juego la fotografía digital la documentación de estas obras se realiza de un modo más minucioso. Podemos encontrar múltiples tomas que muestran la intervención desde varios puntos de vista y a diferentes distancias mostrándonos el modo en el que interactúa la obra con el entorno y el espectador del cual se pueden recoger también las impresiones y sensaciones que le producen.

El fin de todo ese material es por un lado la documentación, la creación de un dossier de obra personal para el artista que funcione como carta de presentación para futuros proyectos y por otro la difusión de la obra para darse a conocer en la sociedad y en los circuitos de arte urbano, para establecer relación con otros creadores y poder realizar futuras colaboraciones con ellos.

En un primer momento las obras, principalmente graffitis, se difunden a través de fanzines autoeditados por los propios artistas y en revistas donde los creadores pueden mandar las fotografías de sus piezas de modo que éstas funcionan como un repositorio gráfico de lo que está sucediendo alrededor del mundo.

El cambio llegó con la globalización y el acceso a internet en la mayoría de los hogares. Aunque surgieron páginas web especializadas que seguían la dinámica de publicar diferentes obras de artistas diversos de todo el mundo en un mismo espacio, lo que verdaderamente supuso la revolución fueron las redes sociales. Primero Fotolog, luego Flickr y actualmente Instagram han permitido que cada artista urbano tenga un espacio propio gratuito en la red donde estar comunicado con el resto de la sociedad y donde poder ir actualizando y mostrando los avances de su trabajo y su día a día.

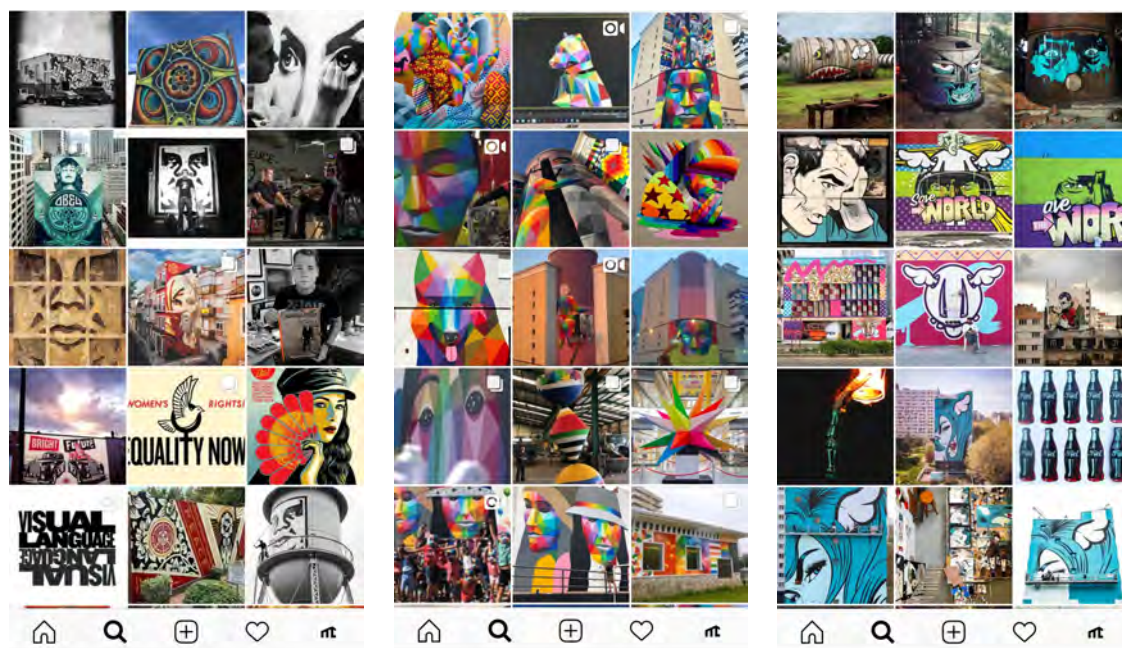


Figura 3. Perfiles de instagram de los artistas urbanos OBEY, Okuda y DFace. Fuente: Instagram

En ocasiones, sobre todo artistas con más reconocimiento y una proyección mayor, estos artistas también disponen de páginas web donde recogen los proyectos realizados durante su trayectoria y exponen su discurso expositivo e intencionalidad.

En la actualidad se suele decir que si no estás en internet es como si no existieses. Además, en el mundo del arte urbano, también se escucha que sin foto no hay obra debido a lo efímero de la obra. Estos recursos digitales se tratan por tanto de unas herramientas que todo artista urbano tiende a utilizar, un escaparate donde mostrar su obra de manera casi instantánea y gratuita y que le permite estar conectado con el circuito a tiempo real.



Figura 4. Pantalla de inicio de la página web del artista urbano Banksy. Fuente: <http://www.banksy.co.uk/>

3. CONCLUSIONES

Tras este análisis realizado en torno a los nuevos medios digitales y el arte urbano, podemos considerar que el uso de herramientas y plataformas digitales para la concepción, planificación y diseminación de los proyectos de arte urbano surgen de manera natural para artistas que han crecido en la era digital, artistas que son capaces de oscilar entre lo virtual y lo físico aprovechando y retroalimentando su práctica en ambas esferas.

Esto ha permitido la generación de una comunidad global, plural y no centralizada que genera e intercambia información sobre sus proyectos de manera fluida y transversal, lo que contribuye al reconocimiento de lenguajes gráficos comunes y a darle una dimensión social a la intervención de los espacios públicos.

Las herramientas digitales favorecen esta situación y se han constituido un elemento determinante al servicio de los proyectos urbanos, bien por el papel que juegan en el desarrollo

del concepto y la producción de la obra, o bien por su capacidad de diseminar la intervención artística realizada en un contexto local y específico a un entorno virtual de acceso global.

Bibliografía:

- Abarca Sanchís, J. (2010): "El postgraffiti, su escenario y sus raíces: graffiti, punk, skate y contrapublicidad". [Tesis] Director: Agustín Martín Francés. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Doherty, C. (editor) (2015): "Out of time, out of place. Public Art now". Arts Books Publishing, Londres.
- Drucker. (2010): "What's the "Public" in Public Art". Modern Language Association. Association for Arts of the Present
- Figueroa Saavedra, F. (2006): "Graphitfragen. Una Mirada Reflexiva Sobre El Graffiti". Minotauro, Madrid.
- Ganz, N. (2004): "Graffiti: arte urbano de los cinco continentes". Gustavo Gili, Barcelona.
- Martín Prada, J. (2012): "Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales". Ed. Akal, Madrid.
- McQuire, S. (2013): "Renewing the city: digital networks and the renewal of public space", publicado en Ctrl-Z: new media philosophy. Vol. 3
- Pelzer-Montada, R. (2017): "Cumulative circuits. Print and the Public Sphere", Editado en "Printmaking in the Expanded field" (J. Pettersson, editor), KHIO
- Sennett, R. (2009): "El artesano". Ed. Anagrama, Barcelona.
- Seno, E. (2010): "Trespass: Historia del arte urbano no oficial". Taschen, Colonia.
- Sorando, D. y Ardura, Á. (2016): "First we take Manhattan. La destrucción creativa de las ciudades". Ed. Catarata, Madrid.
- Stahl, J. (2009): "Street Art". h.f.ullmann, Köln.
- Turkle, S. (1995): "Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet" Simón and Schuster, Nueva York [trad. esp.: (1997): La vida en pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet, Paidós, Barcelona].

ACCIONES MÍNIMAS A DISTANCIA. REVISIÓN DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA DEL GRUPO WDC A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA MÓVIL EN EL ESPACIO HÍBRIDO

Elia Torrecilla
Universitat Politècnica de València
elia.torrecilla@gmail.com

Resumen

En este texto se revisan una serie de prácticas artísticas en la que la tecnología móvil ha permitido realizar un conjunto de acciones basadas en la colaboración a distancia, la sincronización y la ubicuidad. Tomando como punto de partida el interés por la presencia consciente del cuerpo en un entorno urbano cada vez más influenciado por las nuevas tecnologías, se recupera la figura del *flâneur* moderno para adoptar su actitud y cuestionar su pervivencia en el espacio híbrido actual. La existencia del espacio híbrido y su identidad, presencial y digital, hace posible la interacción y el intercambio de información de un punto a otro del globo desde un espacio local, donde se sitúa el cuerpo que lo habita. A través de este tipo de acciones, se logra experimentar la ubicuidad de una manera consciente por la posibilidad de poder estar presentes en varios lugares al mismo tiempo. En ellas, los teléfonos móviles devienen ventanas a las cuales uno puede asomarse, sociabilizar, compartir, y a través de las que se pueden experimentar unos espacios y tiempos otros, de una manera colectiva y colaborativa.

Palabras clave (máx. 5)

Arte, performance, tecnología, *flâneur*, *phoneur*

1. Introducción

El Grupo WDC es un equipo de trabajo formado por Walker Citizen, Damian von Rosemarín y Camomille de Rodríguez (pseudónimos de Elia Torrecilla, Pepe Romero y Almudena Millán respectivamente). En las acciones que se revisan en este texto, se utiliza la tecnología móvil para investigar, de forma conjunta, diversas cuestiones relacionadas con la experiencia cotidiana de lo urbano, mediante la serie denominada “acciones desapercibidas”ⁱⁱ.

Dichas acciones surgen a partir de la necesidad de establecer conexiones entre el cuerpo, el espacio y el tiempo a través de una presencia consciente del cuerpo humano en el cuerpo urbano, entendiendo la ciudad como laboratorio y espacio de juego. Un escenario por donde los transeúntes deambulan con unos dispositivos convertidos en una suerte de prótesis a través de las cuales publicitan su personalidad y su privacidad, compartiendo sus biografías; unos comportamientos y actividades que eran más propios de la escena privada, son compartidos ahora en la esfera pública:

Hablar en un autobús a través del teléfono móvil, o hacerlo mediante el sistema de “manos libres” mientras caminamos por la calle, nos hace ver a personajes interpretando públicamente una imaginaria obra teatral, una performance de la que desconecemos por completo el libreto pero cuyo contenido crea un continuo espacio sonoro y visual. Dejando de lado las actitudes y situaciones para-teatrales (cómicas, como la visión de alguien que habla solo en la calle) que esos usos comportan (Marzo, 2003: 98).

En relación a la presencia del cuerpo en la ciudad, resulta fundamental introducir la figura del *flâneur*, paradigma de la experiencia urbana moderna que surge en París en el siglo XIX. A grandes rasgos, y de una forma generalizada, este personaje se distingue por ser un paseante que vaga sin rumbo y lentamente en un espacio que empieza a caracterizarse por la prisa y la velocidad, gozando de una ociosidad que le permite dejar libre la imaginación y divagar en un tiempo que comienza a estar dominado por el capitalismo. Cabe destacar su gusto por caminar entre la multitud pero sin formar parte de ella, dentro de la cual logra disfrutar de la soledad y el anonimato (Benjamin, 1972): una figura ambigua y contradictoria, reflejo mismo de la propia ciudad.

Por aprovechar al máximo la experiencia urbana moderna, su importancia reside en que se convierte en una estrategia analítica que permite explorar nuevos contextos posteriores, especialmente aquellos generados por el uso de las tecnologías: en el siglo XX (ciberespacio), y en el siglo XXI con la consolidación del espacio virtual y la expansión del uso de las tecnologías en el espacio físico, que da lugar al espacio híbrido. Plantearse la existencia del *flâneur* en estos espacios, permite comprender nuevas claves y prácticas artísticas surgidas desde estos entornos.

Entonces, ¿sería posible la existencia de un *flâneur*, actualizado, en el espacio urbano actual? Aunque son diversos los autores quienes se han planteado su pervivencia en la ciudad posmodernaⁱⁱⁱ, en lo que se refiere al espacio híbrido, es preciso recuperar al *phoneur* que propone Robert Luke (2001), un *flâneur* más “móvil” y posmoderno vinculado a las nuevas tecnologías, como es el teléfono móvil, al que describe como un comentarista del mundo moderno que habla a través de su dispositivo (en Torrecilla, 2018:394).

2. Teléfonos móviles y colaboraciones a distancia: la práctica artística del Grupo WDC

La tarea del *flâneur* consiste en ensayar en el mundo como si este fuera un teatro, y la vida una obra teatral (Bauman en Tester, 1994:146).

En lo que hemos denominado “acciones desapercibidas”, asumimos una actitud *flâneur* en su actualización como *phoneur*, con el objetivo de investigar nuestra relación con el espacio a través del cuerpo, y en los casos aquí expuestos, de la tecnología. Cuestiones que tendrían que ver con la prisa y la velocidad, el consumo y la productividad son exploradas de una forma colectiva gracias a las distintas posibilidades que ofrece la telefonía móvil. Estos dispositivos, además de permitir el intercambio de información y la comunicación instantánea y en tiempo real, posibilitan extraer una experiencia documentada y aumentada que viene dada por las herramientas tecnológicas. De este modo, el empleo de la telefonía móvil no solo nos sirve como dispositivos de registro, sino como elementos performativos en los propios recorridos, tal y como se observa en las acciones sincronizadas que se revisan a continuación:

2.1. *Lectura peripatética*, 2016, Grupo WDC

En marzo de 2016, Walker Citizen, Damian von Rosemarín y Camomille de Rodríguez, sincronizaron las alarmas de sus teléfonos que, una vez disparadas, darían comienzo a la lectura de un fragmento del libro *Caminar* de Thoreau (1862) mientras recorren un kilómetro en línea recta en tres ciudades europeas distintas: Toledo, Macerata y Cahors. El 19 de octubre de 2016 la acción se repitió en la tercera edición del Festival Benimaclet confusión.

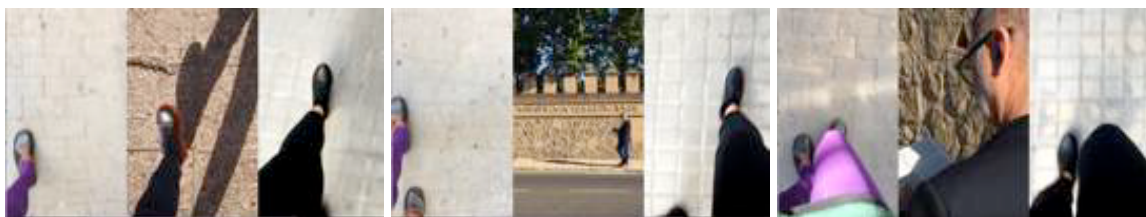


Fig. 1. Grupo WDC, *Lectura peripatética*, 2016

Con esta acción se hace referencia a la escuela peripatética (del griego, *peripatéin*, que significa pasear), fundada por Aristóteles en la que el pensar estaba asociado al caminar, donde el maestro paseaba con sus discípulos, reflexionando sobre la vida. En ella, el libro es empleado como dispositivo de inmersión, para, durante un kilómetro sumergirnos en él mientras caminamos en línea recta completamente ausentes de lo que ocurría en el exterior (fuera del libro). Imaginar la ciudad como un libro abierto es una metáfora que despierta la imaginación y resulta sugerente a la hora de emprender un paseo con la ilusión de un lector que realiza su ritual personal antes de sumergirse de lleno entre las páginas de un libro: caminar es como una lectura de diferentes relatos porque pasear es una manera de escribir (Walser, 2012),

Sumidos en la lectura, pasando y paseando páginas, nos adentramos en la multitud, elemento

característico del *flâneur* moderno. En este sentido, y centrándonos en la relación entre espacio y tecnología, podemos distinguir dos tipos de multitud en el espacio urbano: la “multitud inteligente” (Rheingold, 2002) y la “multitud zombie” (Goldsmith, 2016), dentro de las cuales se observa la existencia de un *phoneur* que logra mantener la curiosidad, la individualidad y el anonimato para convertirse en un detective que aprovecha el potencial de las nuevas tecnologías para activar la sensibilidad urbana.

La acción comienza con una sincronización de nuestra posición a través del teléfono móvil. Una vez suenan las alarmas, comenzamos a caminar en línea recta cada cual en diferentes localizaciones. Durante el recorrido, el dispositivo es empleado como instrumento de registro e intercambio, y su función como herramienta de consulta y lectura es sustituida por el libro. De esta forma, nos convertimos en paseantes que caminan por la calle abstraídos en texto, desplazándonos en línea recta en un acto simultáneo de lectura y escritura, sumergidos y absorbidos por la información de la página, ajenos a lo que ocurre a nuestro alrededor: ¿corremos entonces el peligro, a través de esta acción, en tanto zombies, de dejarnos llevar por dicha multitud?

En el paseo de la tarde me gustaría olvidar todas mis tareas matutinas y mis obligaciones con la sociedad. Pero a veces no puedo sacudirme fácilmente el pueblo. Me viene a la cabeza el recuerdo de alguna ocupación, y ya no estoy donde mi cuerpo, sino fuera de mí. Querría retornar a mí mismo en mis paseos (Thoreau, 1862).

2.2. Escuchar el corazón de Valencia. Grupo WDC, Frans van Lent y Nico Parlevliet, 2016

El 27 de octubre de 2016 el Grupo WDC en Valencia y Frans van Lent y Nico Parlevliet desde Dordrecht, cuando las campanas de reloj anunciaron las 20h., acercaron el oído al suelo para escuchar el corazón de sus respectivas ciudades.



Fig. 2. Grupo WDC, Frans van Lent y Nico Parlevliet, *Escuchar el corazón de Valencia*, 2016

Dentro del contexto del Festival Intramurs, el Grupo Walker Citizen, Damian von Rosemarín y Camomille de Rodríguez propusieron realizar una escucha colectiva y atenta del corazón de Valencia desde la Plaza del Carmen a la misma hora, recomendando el uso de objetos que amplifican el sonido tales como vasos, fonendoscopios o embudos. Tras varias pruebas, determinamos que el tiempo de la escucha fuera de siete minutos, de los cuales, los dos primeros se utilizaron para adaptar el oído, y los cinco restantes para disfrutar de la experiencia.

Sincronizados a través de nuestros teléfonos, dedicamos los siete minutos a la escucha atenta de las profundidades urbanas; allí, con la oreja pegada al pavimento, se nos unieron varias personas interesadas en participar en la escucha. Esta acción se llevó a cabo como un homenaje a la “pieza terrestre” que Yoko Ono invita a realizar en su libro *Grapefruit* (1964) y consiste en “Escuchar el sonido de la tierra girando”. En palabras de Walker Citizen, “Escuchar el corazón de Valencia fue una ensoñación y un viaje a lo profundo. Al resonar del pavimento, de las suelas, presentes, pasadas y futuras acariciando con fuerza el suelo. La calidez de formar parte de aquello que pisas y de respirar al ritmo de la ciudad que habitas. Escuchar el corazón de Valencia fue un ejercicio de unión con el espacio y con el todo que formaba parte del entonces que fue. Un respirar dentro de un latir acompasado. Un acto de amor espacial”.

A partir de acciones como esta, consideramos que en los usos que el *phoneur* hace de las nuevas tecnologías, es posible observar como este continúa manteniendo el romanticismo del *flâneur* del siglo XIX, que combina con una actitud crítica, que en algunos casos lo acercaría a las prácticas situacionistas de la psicogeografía, y que, junto con el uso lúdico y performático que hace del trinomio cuerpo(s) -espacio(s) -tecnología(s) podría establecerse un vínculo con las propuestas Fluxus.

2.3. Paréntesis, 2017, Grupo WDC, et. al.

El 31 de diciembre de 2016, un grupo de personas situadas en diferentes partes del mundo se sincronizaron mediante una aplicación de mensajería instantánea para caminar, durante diez minutos, una distancia de un metro. Este acto fue registrado a través de fotografía o vídeo para finalmente a través de su edición, componer las diferentes variaciones. La sincronización se llevó a cabo de la siguiente manera: Damian von Rosemarine comenzó a las 12:00h. en Valencia; Walker Citizen continuó a las 12:05h. en Vigo; Camomille de Rodríguez a las 12:10h. en Almazora; Frans van Lent a las 12:15h. en Dordrecht; Nico Parlevliet a las 12:20h. en Onnen, Groningen; Joyce Poot a las 12:25h. en Rotterdam, Clara Pedreño a las 12:30h. en Copertino, Andrew Mcniven a las 12:35h. en Kington, Ignacio Pérez Pérez a las 12:40h. en Helsinki y Miguel Molina finalizó la acción a las 12:45h. en Zagreb.

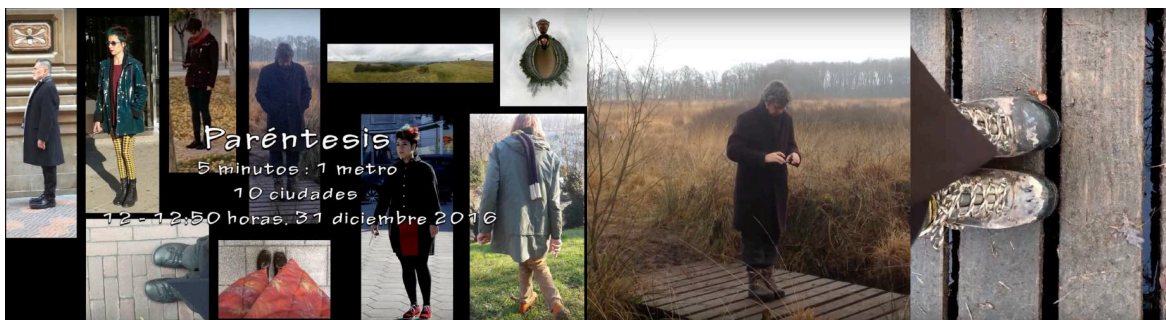


Fig. 3. Grupo WDC^{iv} et. al., *Paréntesis*, 2016

Paréntesis es una acción que busca celebrar la lentitud con la que el *flâneur* aborda sus paseos, ya que al tratarse de una forma consciente de tomar presencia en la ciudad, la *flânerie* implica una adaptación al ritmo con que pasa el tiempo. Una especie de danza en la que uno no se deja llevar por el ritmo acelerado de la lógica instrumental que ensalzaban los futuristas cuando afirmaban que “la magnificencia del mundo ha sido enriquecida por una nueva belleza: la belleza de la velocidad” (Manifiesto Futurista, 1909). En contraposición, el *flâneur* busca la manera de preservar la estética de la lentitud en la era de las máquinas, pues “callejear es el ritmo del adormecimiento” (Benjamin, 2005: 132). Desde diferentes puntos del planeta, realizamos un “paréntesis”, un paseo-danza sincronizada que comenzaba en Valencia a las 12h. y terminaba en Zagreb a las 12:45h. Vivimos en la sociedad y en la cultura de la prisa donde se exige hacer cada vez más cosas en menos tiempo, y en este sentido la *flânerie* (actualizada en *phonerie*), se presenta como una alternativa a un mundo de prisas.

La mirada del *flâneur* vive del instante, de la percepción repentina, de la sorpresa, de lo efímero. A la productividad opone la lentitud, el azar, la multitud de los pequeños detalles, el encuentro, la evocación de los recuerdos. [...] El individuo desligado de todo vínculo se ofrece sin reservas a la percepción [...] (Vincent - Buffault 2004: 48-9).

2.4. *Concierto de monedas*, Grupo WDC, 2018

El 1 de enero de 2018, con motivo de celebración del año nuevo, se propuso realizar un concierto sincrónico en el que, Ignacio Pérez Pérez desde Salo (Finlandia), Almudena Millán desde Teruel (España), Pepe Romero, desde Valencia (España), Frans van Lent desde Momon (Francia), Elia Torrecilla desde Vigo (España), Miguel Molina desde Cuenca (España), Nico Parlevliet desde Dordrecht (Holanda), Steef van Lent desde Tenerife (España), Clara Pedreño desde Córdoba (Argentina) y Cristian Gil Gil desde Narbonne (Francia), cuando el reloj marcó la primera campanada anunciando las 20h., dejaron caer un puñado de monedas al suelo.



Fig. 4. Grupo WDC^v, Concierto de monedas, 2018

Este concierto, que fue registrado en vídeo por nuestros teléfonos, hizo sonar diferentes monedas cayendo al mismo tiempo en diferentes partes del planeta, recordando al *Acto bohemio* propuesto por Alejandro Sawa (“Príncipe de los bohemios” españoles, ca. 1889-1896), que consistía en “Arrojar monedas por una alcantarilla”:

Mi asombro fue tan grande, tan inmenso, que mi vida sufrió un colapso. Desde entonces oigo constantemente aquella música celestial. ¡Oh, el tintineo inolvidable de la plata al hundirse en la negra letrina de París! Mis oídos han guardado aquella sinfonía y yo tiemblo al escucharla. Por las calles de París, el brujo encantado [Paul Verlaine], después de hacer aquella ofrenda, ambulaba tétricamente envuelto en sus andrajos de mendigo (Sawa, ca. 1889-1896)^{vi}.

El *Concierto de monedas* fue una celebración para dar la bienvenida al año, un concierto a distancia pero conectado, por diez “activadores sonoros” sincronizados a través de la mensajería instantánea. Ahora cabe fantasear con la idea de realizar un gran concierto mundial de monedas, aumentando la escala del mismo y haciendo resonar el mundo entero con el “tintineo inolvidable de la plata” al caer.

A través de estas acciones se observa cómo el *flâneur*, que encuentra su actualización en el *phoneur* del espacio híbrido, se trata de una figura lúdica que hace uso de todos sus sentidos para experimentar la ciudad de una manera multisensorial, y a través del cual se hace visible la importancia del juego como mecanismo accionador para la reconquista del espacio público actual y activador de la experiencia sensible de la ciudad, donde los límites entre juego y vida cotidiana quedan difuminados.

El *flâneur* vive como el *Homo Ludens* de Huizinga por el juego en cuanto tal sin preocuparse por el resultado y practica, ávido de estímulos y experiencias, la que Balzac llama “gastronomía del ojo”. (...) El *flâneur* no se podría pensar sin una ciudad que fuese incapaz de ponerse a ella misma como objeto y campo del juego inagotable que es la experiencia urbana entendida como continuo e inextinguible descubrimiento. Este nuevo protagonista urbano presupone una ciudad específica, cuya vida y forma solo son capaces

de producir aquellos estímulos que él busca (Amendola, 2000: 192).

El *phoneur*, en tanto evolución del *flâneur* baudeleriano, se ha convertido en una figura que, en su movilidad, obtiene una experiencia más plurisensorial y más afectiva (apegada) con el espacio que le rodea, asimismo, y siguiendo a Psarras (2015), el *phoneur* puede ser considerado como el “afinador del mundo” (Schafer, 1985).

3. Conclusiones

Como vemos, a través de las acciones sincronizadas realizadas por el Grupo WDC, el empleo de estas tecnologías hacen que las prácticas artísticas colectivas se vuelvan más accesibles, permitiendo experimentar nuevas posibilidades como son las colaboraciones a distancia, la translocalización o la simultaneidad: el *flâneur* deambula ahora por multitud de espacios híbridos, convertido en *phoneur* (ubicuo), cuyo cuerpo es el motor que le dota de movilidad, y sus sentidos navegan por el espacio físico a través de unos dispositivos que devienen ventanas portátiles con vistas a una capa digital: el uso de las calles ya no puede comprenderse sin la influencia de la información digital que consumimos y producimos en tiempo real.

En estas acciones simultáneas, el empleo de los teléfonos móviles produce una intensificación de la experiencia sensible de la ciudad (Torrecilla; Molina, 2017). Asimismo, se hace visible cómo la portabilidad de los dispositivos dota a los paseantes callejeros de actitudes performáticas: ver a gente caminando, escribiendo y leyendo al mismo tiempo se ha convertido en una escena cotidiana. Como comentábamos más arriba, la telefonía móvil ha modificado el comportamiento de los sujetos en el espacio público, que se convierten en “personajes interpretando públicamente una imaginaria obre teatral, una performance de la que desconocemos por completo el libreto pero cuyo contenido crea un continuo espacio sonoro y visual” (Marzo, 2003:98).

En este sentido, queremos destacar la dimensión performática que adquiere la acción de caminar y cómo la *phonerie* y la interacción que produce entre cuerpo y espacio se ve modificada con el uso de esta tecnología, que no solo sirve como herramienta de registro sino como elemento performativo en los propios recorridos y acciones. Una de las características que hay que resaltar es la capacidad de comunicación que permite estar conectados con otros, por lo que, en el caso de estas acciones, cada uno de nosotros se encuentra en un punto geográfico, rodeados o no por la multitud, pero conectados entre sí, comunicándonos a través de mensajes, visualizando imágenes en tiempo real en la propia calle a través de una pantalla móvil, un aspecto que a su vez nos convierte en una especie de conspiradores o detectives, conectados en secreto entre sí esperando la señal para desencadenar dichas acciones de una manera anónima en el espacio público.

Aunque el ritmo del callejeo sea el del adormecimiento (Benjamin, 2005), no podemos confundirlo con el estado próximo al sonambulismo que presentan los usuarios de teléfonos móviles que se desplazan por las calles con sus teléfonos móviles en la mano, presentes y ausentes al mismo tiempo y que Goldsmith (2016) describe como zombies que, carentes de conciencia, se han convertido en consumidores insaciables, ya que la mercancía, que por un lado se extiende, por otro se miniaturiza y se introduce en los teléfonos móviles. Consideramos que estas acciones, al igual que la actitud del *flâneur*, representan todo lo contrario, ya que evitamos y nos posicionamos

de una manera firme en contra del consumo mercantil, nos mantenemos al margen en una ciudad-interfaz que experimentamos de una manera sensible.

Si bien estas colaboraciones a distancia parten de una organización en red, grupal, se tratan de acciones que son realizadas de una manera individual. Estas acciones, llevadas a cabo sin pretensión en el ámbito de lo cotidiano, nos permiten sumergirnos en un espacio híbrido en el que conectamos y comunicamos con otros cuerpos en la distancia. La tecnología facilita la colaboración en la que, a través de diversos trabajos hemos podido apreciar la interacción entre espacios, cuerpos y ciudades de una manera ubicua e híbrida. Medios que registran a través de la fotografía, el sonido o el vídeo, además de presentarse como mecanismos capaces de establecer relaciones: mediante el uso de la tecnología, el *phoneur* obtiene una experiencia más plurisensorial y más afectiva (apegada) con el espacio que le rodea.

Bibliografía

AMENDOLA, Giandomenico (2000). *La ciudad postmoderna*. Magia y miedo de la metrópolis contemporánea. Celeste Ediciones. Madrid.

BENJAMIN, Walter (1972). *Poesía y capitalismo*. Taurus. Madrid, 1993.

BENJAMIN, Walter (1982). *Libro de los pasajes*. Akal. Madrid, 2005.

GOLDSMITH, Kenneth (2016). *Wasting Time on the Internet*, HarperCollins, New York.

LUKE, Robert (2006). "The *phoneur*: Mobile commerce and the digital pedagogies of the wireless". Macmillan: London, 2006, pp. 185-204. Disponible en: http://individual.utoronto.ca/luke/articles/phoneur/Luke_The_Phoneur.pdf Consultado en 26/08/2017

MARZO, Jorge Luis (2003). *ME, MYCELL AND I. Tecnología, movilidad y vida social*. Fundació Antoni Tàpies, Barcelona.

MURRAY SCHAFER, Raymond (1985). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Agedit S.A. Buenos Aires.

RHEINGOLD, Howard (2002). *Smart mobs, the next social revolution: Transforming Cultures and Communities in the Age of Instant Access*. Basic Books, Perseus Books Group. USA.

TESTER (1994). *The flâneur*. Routledge, Londres y Nueva York.

THOREAU, Henry Daniel (1862). *Caminar*. Árdora exprés. Madrid, 2010.

TORRECILLA, Elia; MOLINA, Miguel (2017). *Acciones desapercibidas. Performances mínimas, urbanas y soleadas después de la tormenta*. Ediciones desapercibidas. Valencia.

TORRECILLA, Elia. (2018). *Flâneur, Ciberflâneur, Phoneur: Un paseo de resignificación del flâneur por el espacio urbano moderno, el ciberespacio y el espacio híbrido. Acciones artísticas propias entre 2011-2018* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València. Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/107391>

VINCENT - BUFFAULT, Anne (2004). *Regards, égards, égarements dans la ville aux XVIIIe et XIXe siècles*. Communications. Paris.

WALSER, Robert (1996). *El Paseo*. Siruela. Madrid, 2012.

ⁱ Elia Torrecilla es doctora en Arte, Producción e Investigación por la Universitat Politècnica de València (2018). Obtiene una beca de FPI dentro del Grupo Laboratorio de Creaciones Intermedia entre 2014 y 2018. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Miguel Hernández de Elche (2012), y Máster en Investigación y producción artística en la UPV (2013). En 2015 realiza una estancia de investigación en el Laboratorio di Arti Civiche la Facoltà di Architettura dell'Università degli Studi Roma Tre. Más información en <http://eliatorrecilla.com>

ⁱⁱ Un conjunto de performances mínimas realizadas en el espacio urbano de forma espontánea. Estas acciones parten de propuestas artísticas con formato de instrucciones o manual, que de forma sencilla muestra las pautas a seguir para desarrollar la acción.

ⁱⁱⁱ Para un estudio más amplio sobre la actualización de la figura del *flâneur*, consultar la tesis doctoral: Torrecilla Patiño, Elia. (2018). *Flâneur, Ciberflâneur, Phoneur: Un paseo de resignificación del flâneur por el espacio urbano moderno, el ciberespacio y el espacio híbrido. Acciones artísticas propias entre 2011-2018* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València. Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/107391>

^{iv} Grupo WDC en colaboración con Frans van Lent, Nico Parlevliet, Joyce Poot, Clara Pedreño, Andrew Mcniven, Ignacio Perez Perez y Miguel Molina.

^v Grupo WDC en colaboración con Ignacio Perez Perez, Frans van Lent, Miguel Molina, Nico Parlevliet, Steef van Lent, Clara Pedreño y Cristian Gil Gil.

^{vi} Este texto forman parte del proyecto I+D "Recuperación de prácticas pioneras del arte de acción de la vanguardia histórica española y su contribución a la historia de la performance europea" (ref. HAR2014-58869-P) concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, a su vez recogido en Torrecilla, Elia; Molina, Miguel Molina (coord.). *Acciones Desapercibidas. Performances mínimas urbanas y soleadas después de la tormenta*. (Valencia, 20 de diciembre de 2016). Valencia: Ediciones Desapercibidas, 2017.

ENTORNOS INMERSIVOS DE REALIDAD VIRTUAL EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA

María Gárgoles¹

Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

En la siguiente ponencia abordaré la interacción del sujeto con las experiencias inmersivas creadas desde la práctica artística con tecnología de realidad virtual. Esta tecnología de realidad virtual posibilita probar y experimentar en entornos imaginarios, concretamente mediante el uso de la primera persona, la presencia a través de un avatar o yo virtual, la empatía y los entornos oníricos.

Palabras clave: Cognición corporeizada– realidad virtual – arte – presencia – entorno

Abstract:

In the following presentation, I will approach the interaction between the subject and immersive experiences created from the artistic practice with virtual reality technology. This virtual reality technology makes possible to experiment imaginary environments, specially through the use of the first-person, the presence through an avatar, empathy and oneiric environments.

Key words: embodied cognition – virtual reality – art – presence – environment

¹ Formación académica y actividad laboral actual. Graduada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid (UCM); Máster en Investigación en Arte y Creación por la UCM; Actualmente realiza con una ayuda FPU su tesis doctoral en el Departamento de Historia del Arte en la Facultad de Bellas Artes de la UCM. Miembro del grupo de investigación "Arte y cognición corporal en los procesos de creación: sensibilización ecológica del yo en el entorno". HAR2017-85485-P.) Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

1. INTRODUCCIÓN

La ponencia “Entornos inmersivos de realidad virtual en la creación artística” expone las características de la realidad virtual en relación con los procesos de estructuración de la información (cognición corporal) desde la experiencia sensorial percibida del yo en entornos inmersivos de realidad virtual. La mayoría de los procesos son inconscientes lo que conlleva una relación con el entorno con un valor pre-elaborado, sin cambios. Con la tecnología, concretamente la realidad virtual posibilita la sensibilización del yo en el entorno desde el carácter inmersivo de esta herramienta.

Si bien desde la cognición corporeizada se han superado las falsas dicotomías sostenidas entre cuerpo y mente, se ha superado un modelo dualista que actualmente se entiende como cuerpo y cerebro, conocimiento y emoción no son dos cosas distintas.

Esta tecnología con un alto grado de inmersión posibilita probar y experimentar en otros entornos. Nos encontramos ante imágenes virtuales que permiten modificar nuestra percepción del entorno.

Actualmente la interacción en realidad virtual se da por medio de directrices voluntarias e involuntarias que supone la modificación de la experiencia, además ofrece otras posibilidades en base a nuestras decisiones. El arte ha asimilado la realidad virtual como una de las nuevas técnicas para generar espacios y comunicar, muestra de ello es la exposición virtual realizada por New Museum and Rhizome a finales de 2017 que lleva por título *First Look: Artist' VR* que presenta varias obras para RV en el móvil. En los últimos años la realidad virtual ha tenido avances considerables y también en el ámbito artístico con la generación de obras inmersivas artísticas que plantean mundos virtuales imposibles, estos a su vez posibles de experimentar por medio de la primera persona y así interactuar y aprender mediante la experiencia, esto es, conocimiento enactivo (Varela, 2011).

Esta ponencia pretende abordar la práctica artística con realidad virtual, así como la inmersión que se produce por medio del sonido, la imagen y la narración, entre otras características.

2. DESARROLLO

Desde la cognición corporal o embodied cognition se plantea como un cuerpo interactúa con el entorno, pero ¿qué sucede si ese entorno es virtual o se trata de una ilusión imposible generada con tecnología de realidad virtual? Algunos artistas han abordado la

practica artista en este dispositivo utilizando una perspectiva en primera persona que se desplaza por los entornos generados, logrando así aumentar la empatía del espectador en la escena.

2.1 La presencia virtual en primera persona

A través de la realidad virtual podemos llegar a una sensación la presencia que se procesan en el propio cuerpo en un entorno virtual determinado, así provoca diferentes reacciones en cada uno dependiendo de los niveles de inmersión. Este espacio virtual posible suele mostrar entornos imaginarios que es capaz de activarse mediante la utilización de la primera persona en primer lugar. Utilizar un punto de vista elevado favorece la inmersión dentro de las experiencias, pero sin duda la utilización de un cuerpo virtual aumenta las posibilidades de aumentar la inmersión. Asimismo, vivir la experiencia desde primera persona asimilando los movimientos de la escena supone mayor inmersión y empatía en comparación con las experiencias desde fuera, es decir, desde un punto de vista externo.

El aumento de la inmersión por medio de la presencia nos traslada a otra ubicación y desde ella se narran historias y contenidos, también mediante la utilización de videos 360° que nos posibilitan dirigir la mirada hacia el punto que elijamos. De la interacción entre el cuerpo y el entorno emergen los procesos de cognición corporal, estando en profundo cambio debido a los mundos cambiantes que se generan en obras como *Domestika* (2017).

Del mismo modo que existen experimentos como *Rubber Hand Illusion* (Botvinick & Cohen, 1998) en el que participantes logran sentir una mano de plástico como suya por medio de unas acciones sobre la mano corporal y la de plástico, también se puede llegar a sentir un avatar o “yo” en el mundo virtual y por supuesto también su percepción del entorno. El avatar virtual sería como la mano de plástico que forma parte del experimento y nuestra mano real sería nuestro cuerpo físico pero al perder el contacto visual, es sustituido por otro virtual. También recientes estudios han investigado esta ilusión con realidad virtual (Slater, M., Spanlang, B., Sanchez-Vives, M. V. y Blanke, O. (2010)). La participación corporal en la pieza aumenta la sensibilización y aumenta la presencia. En este caso, nuestro cuerpo se ha sustituido por una réplica virtual que puede coincidir o no con nuestro cuerpo físico. En cuanto a estas réplicas virtuales de nuestros cuerpos físicos, otros estudios han demostrado que las diferencias físicas pueden modificar nuestras acciones. La utilización de un avatar puede corresponder o no físicamente al usuario de la experiencia, los cambios en la apariencia del avatar, pueden variar los comportamientos y actitudes en la experiencia (Yee y Bailenson, 2007).

Nuestras reacciones ante estas obras se ven modificadas en cuanto que podemos decidir donde dirigir nuestra mirada, alterando así la experiencia por las variaciones narrativas de la obra. Se trata por lo general de un entorno cambiante, en constante movimiento al mismo tiempo que nosotros nos desplazamos y dirigimos nuestra mirada. Los escenarios tratan de evocar sensaciones a través del desplazamiento mediado que incluyen algunas experiencias inmersivas.

2.2 Empatía desde la realidad virtual

Son miles los contenidos que permiten una visualización 360°, estos cuentan una historia en la que nosotros escogemos dirigiendo la mirada. Estos tratan de conseguir un importante grado de empatía en el receptor, para ello utilizan una narrativa en primera persona que nos sitúa en la escena y posibilita mayor nivel de empatía.

Figura 1: Domestika



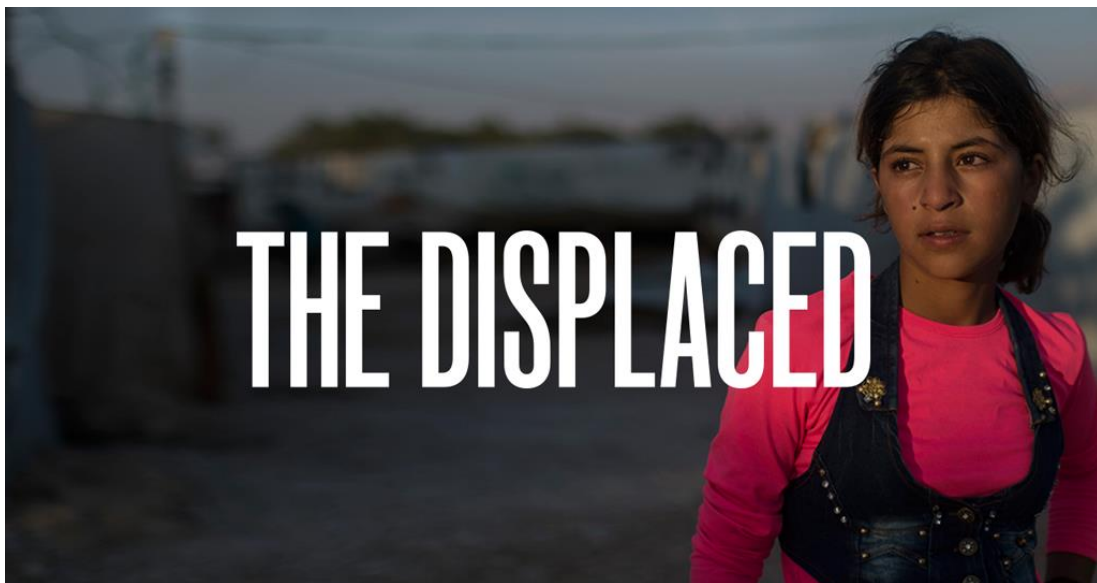
Jacolby Satterwhite. *Domestika* (VR Video), 2017. Virtual Reality. Recuperada de: <https://www.artsy.net/> [06/10/2018]

Algunas de estas experiencias proponen un recorrido “guiado” limitando los 360° a un ángulo mucho menor que predispone la escena. Estas experiencias con un recorrido en

espacios virtuales, plantean un movimiento lento de la cámara que viaja por un espacio limitado que orienta y media en la experiencia. Es posible observar este tipo de estrategia en obras como *Domestika* (2017) (Fig. 1) de Jacolby Satterwhite plantea un viaje “guiado” en un nightclub que nos dirige por medio de un espacio virtual lleno de efectos y elementos oníricos donde olvida la posición del sujeto en lugar de situarlo en un suelo fijo y estable. La experiencia nos mantiene en un estado constante de alerta, con un movimiento continuo con la inclusión de cambios de perspectivas alternando entre espacios interiores y exteriores. Se trata de espacios con pérdida del horizonte, en un mundo que no se rige por las leyes de la física. En la experiencia se establecen continuas conexiones empáticas en una atmosfera abarrotada de elementos oníricos.

La utilización de la primera persona también influye en el punto de vista de la cámara, las experiencias grabadas a otro nivel nos enfrentan con el otro al mismo nivel. Desde el punto se puede conseguir captar las emociones de los protagonistas, como sucede en el documental del New York Times: *The Displaced* (Ismail, I. y Solomon, B., 2015) (Fig. 2), en el predomina la subjetividad del plano escogido por las limitaciones del ángulo de rotación y en consecuencia, la imposibilidad de variación del punto de vista.

Figura 2: The Displaced

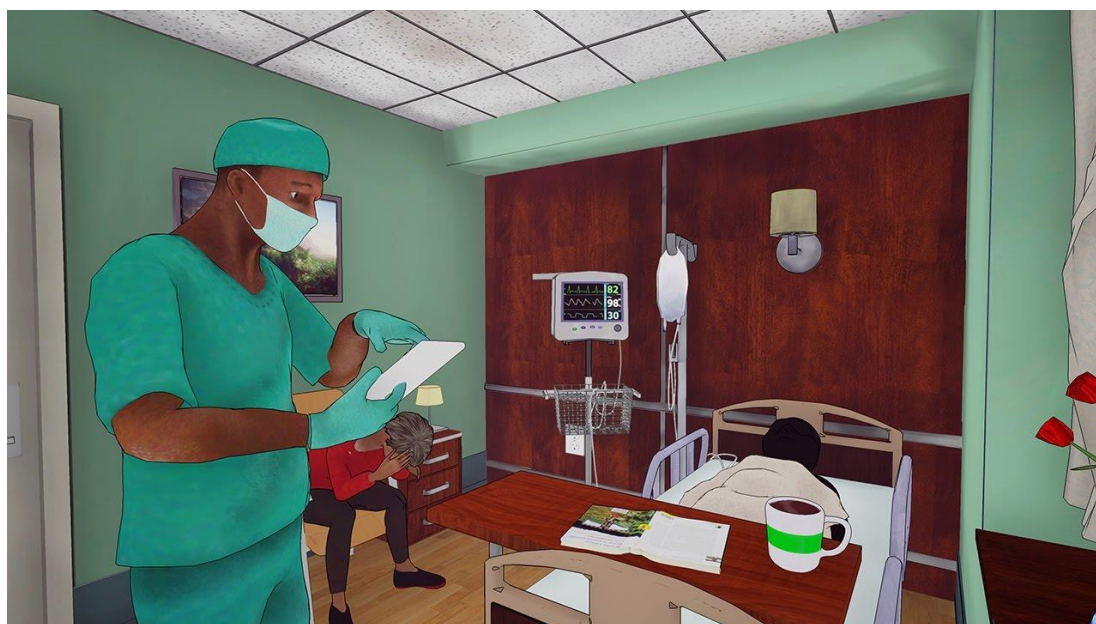


Imraan Ismail y Ben C. Solomon (2015) Virtual Reality video. Recuperada de: <https://www.with.in/>

2.3 Entornos oníricos y situaciones imposibles

Como ya he explicado en puntos anteriores, la experiencia en primera persona puede ubicarnos en escenarios en los que nunca imaginábamos estar presentes como en el caso de la obra *rebirth_redirect* (2016) (Fig. 3) de Jeremy Couillard. El artista nos introduce en un simulacro de una vida futura que comienza con la muerte del propio espectador de la experiencia para posteriormente adentrarnos en un recorrido por un cuerpo virtual y ficticio que junto a una narración, acompaña el recorrido. Introduce elementos virtuales oníricos que se mezclan y que son diferentes en cada individuo, partiendo de lo subjetivo. Con esta pieza, el artista nos introduce en un “cuerpo virtual”, dentro de la mente del artista.

Figura 3: *rebirth_redirect*



Couillard, J., (2016) *rebirth_redirect*. Video de realidad virtual. Recuperada de: <https://www.youtube.com/>

En las experiencias inmersivas como *rebirth_redirect* (Couillard, J., 2016) o *Domestika* (Satterwhite, J., 2017) no siempre podemos interpretar la profundidad real, en algunos casos la introducción de un “cubo” o estructuras rectangulares, nos ubican en un espacio cerrado del que podemos inferir las distancias, en otros casos nos encontramos ante paisajes infinitos que carecen de línea del horizonte. Sin duda la introducción de la experiencia partiendo de una habitación (cubículo) que recrea una habitación real favorece que entremos en el mundo onírico que Jeremy plantea.

En la experiencia constantemente interpretamos tanto la imagen y figura, como la narración o sonido de un mundo virtual. Pudiendo escuchar tanto lo que se encuentra en pantalla, como lo que se encuentra fuera de nuestra visión y que, por tanto no vemos. En esta experiencia nos acompaña la narración de Kale Walsh y el sonido y la música de Bojan Cizmic/X-Coast. Sin duda, una parte fundamental para que el usuario establezca sus propias conexiones entre diferentes elementos y sucesos por los que atraviesa el espectador.

3. CONCLUSIONES

Los entornos virtuales están llenos de experiencias distintas que podemos vivir desde un yo virtual, un cuerpo virtual que asumimos como nuestro y desde el cual recorreremos el mundo propuesto. Utilizando un avatar virtual, aumenta la presencia y por tanto nos hace más conscientes de la misma, además de tener en cuenta nuestras reacciones. Los recorridos propuestos guían la pieza propuesta, al igual que la narración y los sonidos.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades dentro del proyecto “Arte y cognición corporal en los procesos de creación: sensibilización ecológica del yo en el entorno” (HAR2017-85485-P). La autora está apoyada por una ayuda FPU (Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (ref: FPU2017/03492).



BIBLIOGRAFÍA

BOTVINICK, Matthew. y COHEN, Jonathan. (1998): Ruber hands “feel” touch that eyes see. *Nature*, 391 (6669), 756. Doi:10.1038/35784

COUILLARD, Jeremy. (2016): *Rebirth_redirect*.

ISMAIL, Imraan. y SOLOMON, Ben C. (2015) *The Displaced*.

SATTERWHITE, Jacolby. (2017): *Domestika*.

SLATER, Mel., SPANLANG, Bernard., SANCHEZ-VIVES, María. Victoria. y BLANKE, Olag. (2010): First person experience of body transfer in virtual reality. *PLoS One*, 5(5), e10564. Doi:10.1371/journal.pone.0010564

VARELA, Francisco J. et. al. (2011): *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.

YEE, Nick. y BAIENSON, Jeremy. (2007): The proteus effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research*, 33(3), 271-290.

VII Congreso Virtual Internacional Arte y Sociedad: arte de los nuevos medios
(Octubre 2018)

**EL ARTE AL IGUAL QUE LA POLÍTICA, NO IMPORTA LA ÉPOCA,
SIEMPRE DEBE SER COMPROMETIDO CON EL MOMENTO HISTÓRICO
QUE LE HA TOCADO VIVIR**

Roger Florentino Obregón Tejeda.
Profesor de Economía Política de la Universidad de Holguín. Cuba.¹

roger58@uho.edu.cu

¹ Profesor Auxiliar del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Empresariales y Administración de la Universidad de Holguín, Cuba. Graduado de Licenciatura en Filosofía en la Universidad Estatal de Leningrado (1983), hoy San Petersburgo.

Resumen:

Título: “El Arte al igual que la Política, no importa la época, siempre debe ser comprometido con el momento histórico que le ha tocado vivir”

El autor, partiendo del análisis de un artículo: “El Anticubanismo en la URSS”, del catedrático soviético Dzhamal Mutaguirov, publicado en 1989, valora su significación entonces en medio de los convulsos acontecimientos que sucedieron en la URSS.

El trabajo se adentra en el análisis de algunas manifestaciones de intelectuales en contra de Cuba, dejando por sentado, al finalizar que: *“El arte no tiene patria, pero los artistas sí”*

Palabras claves: El Anticubanismo en la URSS – arte.

Summary:

Title: “The Art just like the Policy, the epoch does not have importance, you always must be engaged with the historic moment that has touched him to live”

The author, departing from the analysis of an article: “The Anti-Cubanism in the USSR”, of the Soviet professor Dzhamal Mutaguirov, published in 1989; you appraise his significance then in between the convulsive events that happened in the USSR.

The work goes into the analysis of some intellectuals's manifestations against Cuba, quitting for seated, when finalizing than: “The art does not have fatherland, but artists yes”

Key words: The Anti-Cubanism in the USSR – art.

En junio de 1983, concluía mis estudios universitarios en la Universidad Estatal Zhdanov de Leningrado, entonces Unión Soviética, condecorada con las Órdenes de Lenin y de la Bandera Roja del Trabajo. Hoy es la Universidad de San Petersburgo, de la República Federativa de Rusia.

Me graduaba en filosofía, entonces, ni por asomo, pensaba en la distinción que establecía Medardo Vitier:¹ *“entre aquellos que son filósofos y los profesores de filosofía”*, máxima tan recordada y comentada por el historiador y filósofo Fernando Martínez Heredia,² pues, años más tarde me tocaría impartir docencia, primero, en Centros de Enseñanzas Militares y posteriormente en Universidades del territorio holguinero.

Verano histórico, ese mes de junio de 1983. El 16 de junio, Yuri Andrópov,³ se convertía en Presidente del Presídium del Soviet Supremo de la Unión Soviética simultaneando ese cargo con el de Secretario General del PCUS, personalidad que en ese momento, desconocía, había jugado un triste papel en los destinos de mi Patria, como veremos más adelante. También nos llegaba la lamentable noticia, desde Cuba, del suicidio, el 24 de junio, del ex presidente Osvaldo Dorticós Torrado.⁴

Defendía brillantemente mi tesis de Diploma, abordando el *“Papel jugado por Cuba con los Movimientos de Liberación Nacional”*, no podría imaginar que un lustro más tarde, materializaría en la práctica los postulados del internacionalismo en tierra angolana⁵. Había contado con el privilegio de tener como tutor a un prestigioso Catedrático, reconocida autoridad y especialista renombrado en temas de América Latina, el Doctor en Filosofía, Dzhamal Mutaguirov, muy identificado con los cubanos, entre 1974 y 1976, había trabajado como Asesor en la Universidad de La Habana y en el Centro Nacional de Preparación de Profesores de Ciencias Sociales.

Siempre en sus conferencias, y en conversaciones privadas, me había llamado poderosamente la atención, su declarada posición de principios en todos los sentidos de la vida, que unido a su erudición, inteligencia y enciclopédicos conocimientos, le hacían gozar del reconocimiento y admiración de los estudiantes, sobre todo, de los latinos y cubanos.

Recuerdo que, Mutaguirov, conocedor profundo de la obra de José Martí⁶, le gustaba repetir o acudir a preceptos y aforismos martianos, muchas veces le oí parafrasearlos, tanto en ruso como en español: *“Un principio justo desde el fondo de una cueva puede más que un ejército”*⁷ o afirmaba, *“filosofar es un arte”*, y como decía el Héroe de ustedes: el Apóstol, es necesario que: *“...el arte sea un culto, para que lo sea en virtud”*.⁸

En infinidad de ocasiones, en variados escenarios le escuche referirse: que el intelectual, el artista y el escritor tenían que estar comprometidos, ser consecuentes con la época que le había tocado vivir. Años más tarde, en los meses previos al derrumbe, perdón... *“al desmerenguamiento”*⁹, el filósofo Dzhamal Mutaguirov, en su valiente artículo titulado: *“El Anticubano en la URSS”*¹⁰ reiteraba su meridiana posición, señalando donde estaba la verdadera *“lealtad a los principios”*.

Comenzaba Mutaguirov, su viril artículo de forma muy elocuente: *“la confusión reina en nuestra casa. Anteriormente llamada, con mucho orgullo, socialista”*¹¹ En ese momento toda una denuncia, téngase presente que aún no ha ocurrido el llamado *“desmerenguamiento”*, y agregaba a continuación: *“La perestroika (...) ha sufrido una metamorfosis, cobrando un carácter antipopular y anti socialista. La economía, la política y la cultura espiritual del país han pasado del inmovilismo y crisis al estado de catastrófico descalabro”*.¹²

Tuve la oportunidad de recorrer y visitar algunas ciudades soviéticas, en el verano de 1988: (Moscú, Leningrado, Minsk y Riga). Ya se observaban los embates de otro proceso que surgió paulatinamente con la Perestroika, incluso más dañino, pues atacaba valores relacionados con la sagrada historia del pueblo soviético, me refiero a la Glasnost. Ya podían encontrarse embestidas a cara descubierta, de los enemigos de Cuba en la propia URSS, acometidas, muy aplaudidas en Occidente y por la gusanera miamense. Recuerdo, haber contemplado un ejemplar de *“Novedades de Moscú”*, en ruso, a página completa, con foto incluida, de una entrevista, al traidor Rafael del Pino¹³, donde en grandes titulares, resaltados en negrita, afirmaba dicha figurilla: *“Fidel Castro, es el Saddam Hussein”*¹⁴ *del Caribe”*.

En su artículo, el catedrático soviético denunciaba con nombres y apellidos, algunos de los “asalariados del Imperio” que atacaban a la Revolución cubana: *“...Habló en uno de los Congresos de Diputados Populares de la URSS, sobre las causantes de las dificultades que vivía el país y sobre el déficit del presupuesto del Estado, el economista Nikolai Shmeliov, diputado a dicho foro nacional, que menciona –como primordial- la compra por la URSS de azúcar cubano a precios superiores a los del mercado mundial y ciertos compromisos de la URSS en América Latina”*¹⁵

Más adelante, Mutaguirov, denunciaba: *“...estos pensamientos inspirados por la intervención de Nikolai Shmeliov en el I Congreso de Diputados Populares en la URSS los expuse en un pequeño artículo titulado ¿Son correctas las recetas propuestas? Y lo envié a la revista Tiempos Nuevos, el 3 de julio de 1989. Pero los fariseos del pluralismo, quienes interpretan la diversidad como un conjunto de voces monótonas haciéndoles coro, lo engavetaron y ni siquiera se tomaron la molestia de contestar al autor”*.¹⁶

El líder histórico de la Revolución cubana, Fidel Castro Ruz, en discurso pronunciado en 1989, hacía alusión a la histeria anticomunista desatada en los países de Europa del Este, y en la propia URSS: *“...Con regocijo narraban esos cables de las agencias imperialistas, letreros que decían: “¡Lenin, asesino!” (...) que se llame a Lenin “asesino”, al fundador del primer estado socialista, que abrió la primera gran brecha de liberación a los pueblos del mundo; al fundador del primer estado socialista, cuya revolución hizo posible la desaparición del colonialismo. (...) Qué repugnante llamar “asesino” a Lenin, cuyo pueblo alcanzó la victoria, liberó al mundo del fascismo con el sacrificio de 20 millones de muertos entre sus mejores hijos; es realmente amargo”*.

Y más adelante profetizaba y pronosticaba, dejando claro cuál sería la postura de la Revolución cubana: *“Tenemos que ser más realistas que nunca. Pero tenemos que hablar, tenemos que advertir al imperialismo que no se haga tantas ilusiones con relación a nuestra Revolución y con relación a la idea de que nuestra Revolución no pudiera resistir si hay una debacle en la comunidad socialista; porque si mañana o cualquier día nos despertáramos con la noticia de que se ha creado una gran contienda civil en la URSS, o, incluso, que nos despertáramos con la noticia de que la URSS se desintegró, cosa que esperamos que no ocurra jamás, ¡aun en esas circunstancias Cuba y la Revolución Cubana seguirían luchando y seguirían resistiendo!”*¹⁷

Lógico, el líder de la Revolución cubana, siempre se había caracterizado por su genial visión, y era catalogado como un gran estratega, pero, desde inicios de la década de los 80' del siglo pasado, la Unión Soviética venía dando muestras de un retroceso en las relaciones bilaterales con la Isla. El biógrafo ruso¹⁸ de Raúl Castro¹⁹ en su excelente biografía *“Raúl Castro: un hombre en Revolución”*²⁰, cuenta que en el proceso de preparación del texto, conoció: *“...que el 29 de diciembre de 1982, Yuri Andropov recibió a Raúl Castro, que había viajado a Moscú invitado a los actos por el aniversario 60 de la URSS”*²¹

El propio Raúl Castro, relató el memorable encuentro 11 años después, tras el derrumbe de la Unión Soviética, en entrevista que concediera para el periódico *El Sol de México*. Entonces, el General de Ejército, Raúl Castro, narraba:

“A principios de la década de los 80 visité la URSS y sostuve una entrevista oficial con el Presidente del Soviet Supremo y Secretario General del PCUS Andropov, en que participaron el Ministro de Defensa y el Secretario del Comité Central para las Relaciones Exteriores. Acudí en solitario, a solicitud de ellos. El traductor era soviético.

Ante la agresividad de la administración Reagan hacia Cuba desde sus primeras semanas de gobierno, el objetivo de nuestra visita a Moscú era plantearle a la dirección soviética la opinión nuestra acerca de la urgencia de desarrollar acciones políticas y diplomáticas extraordinarias que lograran el propósito de frenar las renovadas intenciones yanquis de golpear militarmente a Cuba.

Ello, sugerimos nosotros, podría consistir en un planteamiento oficial soviético a Estados Unidos de que “una agresión a Cuba no sería tolerada por la URSS” y exigir a Washington el estricto cumplimiento del compromiso de no atacar a Cuba, adoptado cuando la Crisis de

Octubre de 1962 (Crisis de los Misiles). Todo esto podría ser calzado con gestos que mostraran el mayor estrechamiento de los lazos políticos y militares entre Cuba y la URSS.

La respuesta del máximo dirigente soviético fue tajante: “en caso de agresión norteamericana a Cuba, nosotros no podemos combatir en Cuba -afirmó textualmente-, porque ustedes están a 11 000 kilómetros de nosotros”, y agregó: “¿Vamos a ir allá para que nos partan la cara?”.

La parte soviética nos hizo saber que no estaba en disposición de plantearle a Estados Unidos ningún tipo de advertencia con relación a Cuba, ni siquiera recordar a Washington el compromiso de Kennedy de octubre de 1962, el cual siempre era puesto en duda por cada nueva administración yanqui.

Desde luego, la URSS ofrecía prestarnos siempre su apoyo político y moral y suministrarlos los armamentos, según el programa quinquenal vigente.

Era el momento más virulento del primer periodo de la administración Reagan y su prepotente secretario de Estado, Haig, el ex general y ex comandante supremo de la OTAN, que planteaba insistente y descarnadamente, que había que sofocar las revoluciones en Centroamérica, liquidando su fuente, que según él, era Cuba.

Aunque desde mucho antes nosotros habíamos partido de la convicción de que la URSS no iría a una guerra por Cuba y sabíamos que solo podríamos contar con nuestras propias fuerzas para defendernos, fue precisamente en ese momento de mayor peligro que la dirección soviética nos hizo saber solemne, clara y oficialmente, que frente a una eventual agresión militar del Pentágono, Cuba se vería dramáticamente sola.

No se te escapará el aliento a una agresión que para Estados Unidos significaría conocer esta posición soviética, saber que gozaría de total impunidad.

Ello nos obligó a guardar celosamente el secreto, para no estimular al enemigo y redoblar nuestra preparación para librar la Guerra de Todo el Pueblo, si el imperialismo nos la imponía.

Fue así que a mi regreso de Moscú, en la reunión del Buró Político donde se informó en general del viaje, el compañero Fidel planteó que había una cuestión tan amarga y de tanta trascendencia en caso de divulgarse, que hasta el momento solo conocíamos él y yo. Y propuso a la dirección que aprobara que el conocimiento y manejo del asunto quedara circunscrito al primer y segundo secretarios (Fidel y Raúl Castro), lo cual se aprobó por todos.

Públicamente, las relaciones se mantuvieron como siempre, incluso se produjeron algunos gestos de mayor estrechamiento de estas, lo cual contribuía a desinformar al enemigo acerca de la real posición soviética.

Internamente, Fidel, yo y otros compañeros que por necesidades del trabajo conocieron después de esto que codificamos como “Caso Pandora”, sufrimos en silencio la amargura, asimilamos la experiencia y de todo ello sacamos mayores energías para prepararnos para asumir solos nuestra misión histórica. Solos, como siempre habíamos librado nuestras guerras por la independencia”²².

El 3 de abril de 1989, Mijaíl Gorbachov, realizaba visita oficial a Cuba, entonces me encontraba en el Sur de Angola, cumpliendo honrosa Misión Internacionalista como combatiente, cuando recibo una carta de mi esposa, donde me contaba que desde horas tempranas el pueblo había estado congregado a ambos lados de la Avenida para despedir la líder soviético, por donde supuestamente debía pasar la caravana de vehículos. Era de esperar que Gorbachov, como era habitual en estos casos, fuera transportado en un carro descapotable que le posibilitara saludar al pueblo.

Proseguía, contándome que: La población pudo ver una caravana de carros completamente cerrados que transitaban, encabezadas por motoristas pidiendo vía y alta velocidad, y, posteriormente Gorbachov desde el aire enviaba una disculpa al pueblo cubano por encontrarse agripado. De Cuba volaba a Inglaterra a encontrarse con “su amiga” la “Dama de Hierro”: Margaret Thatcher. Después conocería que se había negado a recibir la Orden Nacional “José Martí”. Evidentemente no quería ninguna atadura con la Revolución cubana ni

con su líder Fidel Castro. De todos es conocido su triste papel en los acontecimientos posteriores.

Nikolai S. Leonov, en su biografía de Raúl Castro hace una sugerente revelación: “...Mijaíl Gorbachov...odiaba a Cuba”²³

Pero todos estos acontecimientos, por supuesto, desconocidos por el catedrático soviético, Mutaguirov, cuando publica su artículo. Volvamos a él y veamos, cómo sin embargo, en 1989, era palpable lo enunciado por él: “...*entretanto, el anticubano fue ganando en intensidad, la URSS empezó a incumplir los suministros programados de víveres y otras mercancías necesarias para Cuba, y algunos periódicos se pusieron a saborear en sus planas las dificultades motivadas por ello*”²⁴.

Y continúan las denuncias del profesor soviético, con nombres y apellidos, de aquellos que se pusieron al servicio del Imperio: “*Cuando A. Majov, corresponsal de Novedades de Moscú y A. Novikov, corresponsal de Komsomolskaya Pravda, estuvieron en La Habana, juraron a cada paso ser amigos de Cuba, bastó, sin embargo, un insignificante cambio en el rumbo oficial para que estos individuos viraran 180 grados y se pusieran a descargar inmundicias sobre sus amigos de ayer, a difundir descaradas mentiras e insinuaciones respecto de Cuba, su pueblo y sus dirigentes*”²⁵.

Los vientos huracanados, vaticinados por Mutaguirov, se convirtieron en una verdadera tormenta. A finales de 1990, las autoridades soviéticas deciden que Cuba y la Unión Soviética no negociarían acuerdos quinquenales, sino solamente anuales. El comercio sería sobre la base de precios del mercado internacional, calculados en dólares norteamericanos. La URSS seguiría pagando un valor preferencial por el azúcar, pero éste sería muy inferior al precio político anterior²⁶

En agosto de 1991, líderes militares y civiles del más alto rango intentaron infructuosamente dar un golpe de Estado contra el presidente de la URSS, Mijaíl Gorbachov, y el presidente de Rusia, Boris Yeltsin. El gobierno de Cuba no condenó el intento de golpe. Pocos días después, durante la visita a Moscú del secretario de Estado de Estados Unidos, de manera unilateral, el gobierno soviético anunció la retirada de su contingente militar que llevaba tres décadas en Cuba. Así, se dejó entrever claramente que la URSS ya no consideraba a Cuba como un aliado militar.

Según un comunicado oficial del Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba, las decisiones soviéticas “*no fueron precedidas de consultas ni aviso previo alguno, lo que constituye un comportamiento impropio*”²⁷

Los últimos armamentos soviéticos nuevos (MIG-29 para la Fuerza Aérea) llegaron a Cuba en 1990; en 1991 sólo se recibieron algunas piezas de repuesto. A partir de 1992, las Fuerzas Armadas cubanas tendrían que comprar armamentos y piezas de repuesto a precios de mercado, algo que no ocurría desde 1962.²⁸

En febrero de 1992, el gobierno ruso votó en la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas a favor de la moción que condenaba a Cuba por violaciones a los derechos humanos. Ya lo único que quedaba de lo que en un momento fue una alianza profunda y polifacética entre Cuba y la Unión Soviética era un trueque comercial: un millón de toneladas métricas de azúcar a cambio de 1,8 millones de toneladas métricas de petróleo.²⁹

Sin embargo, contra viento y marea, cumpliendo el juramento realizado por el Comandante en Jefe Fidel Castro, en su intervención de 1989, Cuba contra todos los pronósticos, resistió. Ya lo había afirmado, el Héroe Nacional de Cuba, José Martí, en 1881: “*La política es el arte de inventar un recurso a cada nuevo recurso de los contrarios*”³⁰.

Diez años más tarde, en 1891, en Nueva York, Martí, con clarividente sabiduría escribiría: “*En la política, lo real es lo que no se ve. La política es el arte de combinar, para el bienestar creciente interior, los factores diversos u opuestos de un país, y de salvar al país de la enemistad abierta o la amistad codiciosa de los demás pueblos*”.³¹

Setenta años después, de la anterior afirmación martiana, en 1961, Fidel Castro en su histórica intervención conocida como *"Palabras a los Intelectuales"*³² pronunciaba su magistral reflexión: *"Dentro de la Revolución: todo; contra la Revolución: nada"*.³³

En esencia se cumplía una paradigmática expresión, que repitiera el reconocido Historiador de La Habana, Eusebio Leal³⁴, luego de haberla visto en un esmalte florentino en la patria de Dante Alighieri³⁵: *"El arte no tiene patria, pero los artistas sí"*.³⁶

Notas

¹ Medardo Vitier Guanche. (1886 – 1960) Gran teórico del ensayismo filosófico latinoamericano. Sus obras aportaron, en su momento, un alto nivel de elaboración conceptual y metodológica, sobre el modelo de hombre a formar. El ideal de la educación, y sus fines, y sobre el modelo de la escuela y el maestro. Representan en fin, un capítulo significativo en el desarrollo de un ideal cubano sobre los valores de la educación.

Fue un gran maestro por vocación, oficio y misión. Se graduó de maestro de la enseñanza primaria, más tarde se titula de Dr. en Pedagogía en la Universidad de La Habana en 1918.

Realiza estudios de Literatura Española en la Universidad de Columbia 1928, Estados Unidos. Ejerce como docente en la Escuela Normal de Matanzas: Aquí su oficio y misión encuentran concreción como Maestro de Maestros que sabe sembrar semillas de cubanía y de humanidad.

En 1952 ocupa la cátedra de Historia de la Filosofía en la Universidad Central de Las Villas. En esta institución desplegó una fructífera labor magistral. Este centro de altos estudios le otorgó los títulos de profesor de Mérito y de Dr. Honoris Causa en Filosofía por su magna investigación sistemática sobre la cultura filosófica cubana. En su magisterio se destaca como profesor de Cursos de Verano en la Universidad de (La Habana, Nuevo México y Puerto Rico).

Miembro de Número de la Academia Nacional de Artes y Letras, del Ateneo de La Habana, de la Real Academia Española y de la Academia Nacional de Ciencias de México. Doctor Honoris Causa en Filosofía de La Universidad Central de Las Villas

En su actividad intelectual su figura emerge con fuerza, colabora en revistas como El Figaro, Cuba Contemporánea, Isla, Bimestre Cubana, Bohemia, Revista Cubana y otros.

Posee una vasta obra, entre las cuales sobresalen “La ruta del sembrador; motivos de Literatura y filosofía, 1921; Varona, Maestro de Juventudes, 1936, Enrique José Varona: su vida, su obra y su influencia (conjuntamente con Elías Entralgo y Roberto Agramonte), L937; Las ideas en Cuba, 1938; La lección de Varona, L945; Del Ensayo Americano, 1945; La filosofía en Cuba, 1948; Martí estudio integral, 1954; José de la Luz y Caballero como educador, L957; Kant, iniciación en su filosofía, L950; Valoraciones I y II, L960-1961.

Es el padre del destacado investigador de estudios martianos: Cintio Vitier.

² Fernando Martínez Heredia. (1939 – 2017). Fue un destacado pensador revolucionario cubano. Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba. Doctor en Derecho, Profesor Titular de la Universidad de La Habana, Investigador Titular. Especialista en Ciencias Sociales, ensayista e historiador. Miembro de la Cátedra Ernesto Che Guevara y del Seminario Problemas del Mundo Actual del Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Al fallecer se desempeñaba como Director del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.

³ Yuri Vladimírovich Andrópov. (1914 – 1984). Político soviético. En 1954 fue nombrado embajador en Budapest. Dirigió las relaciones con los partidos del llamado bloque socialista como miembro del comité central (PCUS) y, también, del Comité de Seguridad del Estado, KGB (1967-1982). A la muerte de Brézhnev, asumió la secretaría general del PCUS (1982), la presidencia del Presídium del Soviet Supremo y, con posterioridad, la jefatura del Estado (junio de 1983), cargo que desempeñó hasta su fallecimiento. Fracasó en sus negociaciones de desarme con EE.UU. e inició tímidas reformas económicas.

⁴ Osvaldo Dorticós Torrado. (1919 – 1983). Presidente de la República de Cuba (17 de julio de 1959 - 3 de diciembre de 1976). Próspero abogado, inteligente y competente. Integró el primer Gobierno Revolucionario de Cuba, en enero de 1959, como Ministro de Ponencias y Estudio de Leyes Revolucionarias (9 de enero de 1959 - 17 de julio de 1959) con un expediente profesional destacado y una activa presencia en la lucha contra la dictadura batistiana. Luego de la promulgación de la Constitución Socialista de 1976 cesó en el cargo y fue nombrado Vicepresidente del Consejo de Ministros (1976 – 1983), responsabilidad que ocupó hasta el momento de su muerte.

⁵ El autor del trabajo, cumplió Misión Internacionalista como combatiente en la República Popular de Angola (1988 – 1990).

⁶ José Julián Martí Pérez (La Habana, 28 de enero de 1853 - Dos Ríos, 19 de mayo de 1895). Héroe Nacional de Cuba. Fue un hombre de elevados principios, vocación latinoamericana e internacionalista; intachable conducta personal, tanto pública como privada y con cualidades humanas que en ocasiones parecen insuperables. Un cubano de proyección universal que rebasó las fronteras de la época en que vivió para convertirse en el más grande pensador político hispanoamericano del siglo XIX. Autor de una obra imprescindible como fuente de conocimientos y de consulta para todas las generaciones de cubanos y el contenido, estilo y belleza singular de los poemas, epistolario, artículos periodísticos, de todos los escritos y discursos que realizó lo sitúan como un intelectual de vasta cultura.

⁷ Ver: “El día de Juárez”, Patria, Nueva York, 14 de julio de 1894. Obras completas de José Martí. T. 8. p. 256.

⁸ Ver: “Carta de Nueva York”. La Opinión Nacional. Caracas, enero 21 de 1882. Nueva York, enero 7 de 1882. Obras completas de José Martí. T. 9. P. 223.

⁹ Para el autor del presente trabajo, el vocablo: “derrumbe” le es muy solemne, se solidariza e identifica con el calificativo empleado por el líder histórico de la Revolución cubana, para calificar estos sucesos ocurridos en la URSS: “desmerenguamiento”.

¹⁰ Ver: Dzhamal Mutaguirov, “El anticubanoismo en la URSS”, América Latina, N° 6, 1991, pp. 85-92.

¹¹ *Ibídem*, p. 85.

¹² *Ibídem*, p.85.

¹³ Rafael del Pino (n. 1938), piloto de aviación, general de brigada. En abril de 1961, en la batalla de Playa Girón, tiene una participación destacada. En mayo de 1987 deserta a Estados Unidos. Ha publicado varios libros autobiográficos: *"Amanecer en Girón"* (1982) y *"Proa a la libertad"* (1990).

¹⁴ Saddam Hussein. (1937-2006). Presidente de Irak entre 1979 y 2003. Político y militar iraquí, miembro del Partido Socialista del Renacimiento Árabe (Partido Ba'ath). Durante su mandato, el país se vio sacudido por tres guerras. Juzgado y condenado a muerte, Hussein fue ejecutado en la horca el 30 de diciembre de 2006.

¹⁵ Ver: Dzhamal Mutaguirov, "El anticubanoismo en la URSS", América Latina, N° 6, 1991, p. 86.

¹⁶ *Ibídem*, p. 88

¹⁷ Discurso pronunciado por Fidel Castro Ruz, Presidente de la República de Cuba, en el acto conmemorativo por el XXXVI Aniversario del Asalto al Cuartel Moncada, celebrado en la Plaza Mayor General *"Ignacio Agramonte"*, Camagüey, el día 26 de Julio de 1989, "Año 31 de la Revolución"

¹⁸ Nikolai Serguéievich Leonov (Almazovo, Rusia, 1928). Teniente general en retiro, Doctor en Ciencias Históricas y Profesor Titular de la Cátedra de Trabajo Diplomático del Instituto Estatal de Relaciones Internacionales de Moscú. Era Jefe de la Dirección de Análisis del Comité para la Seguridad del Estado de la URSS, cuando solicitó su jubilación al desaparecer la URSS en 1991.

Fue Diputado a la Duma Estatal de Rusia por el bloque "Patria", entre los años 2003 y 2007.

Ha escrito numerosos artículos en publicaciones seriadas y ocho libros, entre ellos una biografía política de Fidel Castro. Ostenta varias medallas y condecoraciones, incluida la Orden Ernesto Che Guevara de primer grado, otorgada por el Consejo de Estado de Cuba.

¹⁹ Raúl Castro Ruz. Actualmente Primer Secretario del Comité Central del Partido Comunista de Cuba. Desde el 2008 hasta 2018 se desempeñó como Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros de la República de Cuba. General de Ejército y ostenta el Título Honorífico de Héroe de la República de Cuba.

²⁰ Publicada en Cuba por la Editorial Capitán San Luis, La Habana, 2015.

²¹ *Ibídem*, p. 201.

²² Entrevista concedida a Mario Vázquez Raña, publicada en cuatro partes en el periódico *El Sol de México*, entre el 21 y el 24 de abril de 1993. Ver también en: Nikolai S. Leonov: "Raúl Castro: un hombre en revolución". Editorial Capitán San Luis, La Habana, Cuba, 2015. pp. 201-204.

²³ Ver: Nikolai S. Leonov: "Raúl Castro: un hombre en revolución". Editorial Capitán San Luis, La Habana, Cuba, 2015. p. 205.

²⁴ Ver: Dzhamal Mutaguirov, "El anticubanoismo en la URSS", América Latina, N° 6, 1991, p. 89.

²⁵ *Ibídem*, p. 90.

²⁶ Granma Weekly Review, 3 de febrero de 1991.

²⁷ Fax recibido por la Sección de Intereses de Cuba en Washington D.C., 11 de septiembre de 1991.

²⁸ Ver: La Política Exterior de Cuba: 1989-1994. Jorge I. Domínguez. (Center for International Affairs, Universidad de Harvard). p. 52. En: América Latina en el Mundo. Editor: Alberto Van Klaveren. Anuario de Políticas Externas Latinoamericanas 1993-1996. Editorial Los Andes, Chile, 1997.

²⁹ Santiago Pérez, "El fin de la URSS y Cuba", Cuadernos de Nuestra América, 10, N° 20, julio diciembre de 1993, pp. 83-98.

³⁰ Ver: "Noticias de Francia". La Opinión Nacional, Caracas, 17 de septiembre de 1881, Obras completas de José Martí, tomo 14, p. 67.

³¹ Ver: "Conferencia Monetaria de las Repúblicas de América", La Revista Ilustrada, Nueva York, mayo de 1891, Obras completas de José Martí, tomo 6, p. 158.

³² En los días 16, 23 y 30 de junio de 1961 se efectuaron, en ciudad de La Habana, en el Salón de Actos de la Biblioteca Nacional, reuniones en las que participaron las figuras más representativas de la intelectualidad cubana. Artistas y escritores discutieron y expusieron ampliamente sus puntos de vista sobre distintos aspectos de la actividad cultural y sobre los problemas relacionados con sus posibilidades de creación, ante el Presidente de la República, Dr. Osvaldo Dorticós Torrado, el Primer Ministro Dr. Fidel Castro, el Ministro de Educación, Dr. Armando Hart, los miembros del Consejo Nacional de Cultura y otras figuras representativas del Gobierno.

³³ Ver: Fidel Castro. "Palabras a los Intelectuales". Ediciones del Consejo Nacional de Cultura, La Habana, 1961, p. 11.

³⁴ Eusebio Leal Spengler (La Habana, 1942). Doctor en Ciencias Históricas por la Universidad de La Habana. Desde 1967 se desempeña como Historiador de la Ciudad de La Habana, sucediendo en ese cargo al Doctor Emilio Roig de Leuchsenring. Es autor de los libros: Regresar en el tiempo; Detén el paso caminante; Verba Volant; Fiñes; Carlos Manuel de Céspedes, el diario perdido; Para no olvidar; Poesía y palabra (I y II) y Fundada esperanza.

Como artífice y máxima autoridad para la restauración integral del Centro Histórico, recibió en 2001 el Premio Europeo de Arquitectura Philippe Rotthier para la Construcción de la Ciudad; Mención Honorífica en el Premio Unesco Ciudades por la Paz 2000-2001, y Premio de la Real Fundación de Toledo 2003. Es, además, Embajador de Buena Voluntad de la Organización de Naciones Unidas.

³⁵ Dante Alighieri (1265- 1321). Poeta italiano, conocido por escribir la Divina Comedia, una de las obras fundamentales de la transición del pensamiento medieval al renacentista. Esta además considerada por varios como la obra maestra de la literatura italiana y una de las cumbres de la literatura universal.

³⁶ Ver: "En elogio de Alfredo Guevara" de Eusebio Leal Spengler. En: "La Luz sobre el espejo" del propio autor, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2014, p. 168.

Bibliografía:

- 1.- Castro, Fidel (1961): "Palabras a los Intelectuales". Ediciones del Consejo Nacional de Cultura, La Habana. Cuba.
- 2.- Klaveren, Alberto (1997): América Latina en el Mundo. Anuario de Políticas Externas Latinoamericanas 1993-1996. Editorial Los Andes, Chile.
- 3.- Leal, Eusebio (2014): "La Luz sobre el espejo". Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. Cuba.
- 4.- Leonov, Nikolai (2015): "Raúl Castro: un hombre en revolución". Editorial Capitán San Luis, La Habana, Cuba.
- 5.- Martí, José (1975): "Conferencia Monetaria de las Repúblicas de América", La Revista Ilustrada, Nueva York, mayo de 1891, Obras completas, tomo 6. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
- 6.- _____ (1975): "El día de Juárez", Patria, Nueva York, 14 de julio de 1894. Obras completas, tomo 8. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
- 7.- _____ (1975): "Carta de Nueva York". La Opinión Nacional. Caracas, enero 21 de 1882. Nueva York, enero 7 de 1882. Obras completas, Tomo 9. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
- 8.- _____ (1975): "Noticias de Francia". La Opinión Nacional, Caracas, 17 de septiembre de 1881, Obras completas, tomo 14. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
- 9.- Mutaguirov, Dzhamal (1991): "El anticubanoismo en la URSS", Revista América Latina, N° 6, 1991, p. 89.
- 10.- Pérez, Santiago (1993): "El fin de la URSS y Cuba», Cuadernos de Nuestra América, 10, N° 20, julio diciembre de 1993, pp. 83-98.
- 11.- Castro, Fidel (1989): Discurso pronunciado en el acto conmemorativo por el XXXVI aniversario del asalto al cuartel Moncada, celebrado en la Plaza Mayor General "Ignacio Agramonte", Camagüey, el 26 de julio de 1989, "Año 31 de la Revolución". Disponible en: www.cuba.cu/gobierno/discursos/1989/esp/f260789e.html. 1ero. septiembre del 2018 a las 20.15 horas.

LA SOCIEDAD DEL RESIDUO. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS PARA LA TOMA DE CONCIENCIA.

Autora: M^a del Pilar Soto Sánchez.

Profesora en la Universidad de Jaén.¹

pilarsotosanz@gmail.com

Resumen / Abstract:

Son cada vez más las diversas prácticas artísticas contemporáneas que, desde un compromiso socioambiental colaboran interdisciplinariamente para la toma de conciencia sobre el estado de crisis ecológica global. Se presentan iniciativas artísticas que han utilizando estrategias icónicas y narrativas de alta pregnancia visual y materiales característicos de la *sociedad del residuo*. Se defienden estas estrategias interdisciplinares para abordar uno de los retos más importantes de nuestro siglo, el cambio de paradigma hacia sociedades sostenibles. Las prácticas artísticas que utilizan el imaginario ecológico para visibilizar o denunciar la situación desequilibrada por la que estamos atravesando trabajan con el fin de generar un cambio de percepción y un aumento de la empatía, despertando la conciencia de la sociedad a través de las cuestiones y reflexiones que dejan entre ver con sus prácticas artísticas. En base a estas características se muestran las estrategias artísticas interdisciplinares de artistas como Mandy Barker, Daniel Canogar, Alejandro Durán y Bárbara Fluxá.

Palabras clave / Keywords:

Residuos - prácticas artísticas - crisis socioambiental - problemáticas medioambientales - arte - conciencia ecológica.

¹ Doctora en Bellas Artes por la Universidad de Granada. Profesora Asociada en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Visual en la Universidad de Jaén.

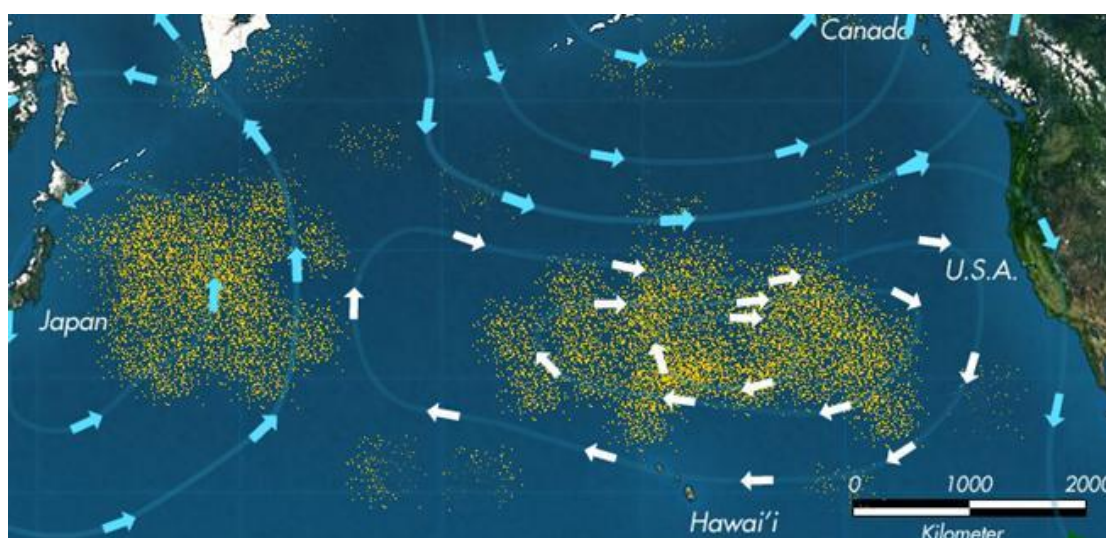
1.1 La sociedad del residuo.

Hemos saturado el planeta. Nuestros sistemas socioeconómicos, basados principalmente en la extracción de la materia prima que conforma el planeta Tierra, han crecido sin control. La biocapacidad del planeta no puede con nuestras demandas ni con nuestros residuos. El aumento y velocidad de la extracción de los recursos finitos, sumado a la cantidad descontrolada de residuos que dejamos con nuestras actividades no se mantiene en equilibrio en relación con la capacidad regenerativa de la Tierra. Este desequilibrio nos hace ser una sociedad insostenible con un gran impacto medioambiental en la Tierra, hemos creado una cultura materialista que no sabe gestionar sus hábitos de consumo ni los residuos que genera.

Hoy en día los materiales que utilizamos tienen una vida muy corta y un gran impacto sobre el medioambiente, el concepto de “usar y tirar” en nuestra sociedad moderna lo tenemos más que asumido y se ha incorporado a nuestros hábitos de consumo diarios. El plástico, en especial, se ha convertido en un material indispensable para la ingeniería moderna y para la producción de bienes de consumo de masas. La producción mundial de plásticos se ha desarrollado a una velocidad vertiginosa, ha pasado de 1,5 millones de toneladas al año en 1950 a 299 millones de toneladas en 2013, una tendencia que va en aumento sin controlar realmente las consecuencias.²

² Datos expuestos en el comunicado de prensa, redactado en 2013 (Bruselas), por la Comunidad Europea, sobre *El Libro Verde* donde se propone lanzar un debate sobre qué hacer con los residuos de plástico, cómo hacerlos más sostenibles en su ciclo de vida y cómo reducir su impacto sobre el medioambiente. En el comunicado se expresan también los beneficios económicos potenciales que se generarían con el incremento del reciclaje, “[...] dado que la población mundial crece y los recursos naturales son cada vez más escasos, el reciclado de plástico será una alternativa a la explotación de recursos vírgenes”. Sugieren una economía circular que se basa en un sistema en el que los productos se podrían reutilizar, reparar, alquilar o reciclar. La nota de prensa está disponible en versión pdf. en línea. Véase en: europa.eu/rapid/press-release_IP-13-201_es.pdf. Sobre los datos de producción de material de plástico se recomienda contrastar con el informe de producción publicado en 2014 por *Plastic Europe*, véase el estudio completo en: www.plasticseurope.org

Una de las consecuencias de la cantidad masiva de residuos a la deriva que existen en nuestro planeta es el llamado “Isla de basura”³, éste es el mayor vertedero flotante de la Tierra y está formado por residuos a la deriva que giran eternamente atrapados por los movimientos de circulación oceánicos. El continente basura se encuentra atrapado por las corrientes de agua generadas por la acción del vórtice subtropical del Pacífico Norte. Esta masa de residuos tiene el tamaño de 1.400.000 km² y está compuesto principalmente de desechos de baja biodegradabilidad y micropartículas de plástico⁴, pero también de otras muchas sustancias tóxicas y contaminantes.



En amarillo, las zonas aproximadas de acumulación de residuos flotantes. Las flechas indican la dirección y convergencia de las corrientes del vórtice en el Océano Pacífico Norte.

³ La “Isla de basura”, también conocida como “Isla de plástico”, “Continente basura”, “Sopa de plástico” o “El séptimo continente” entre otros nombres, se compone en sus orígenes de dos grandes masas compuestas de residuos principalmente plásticos, una al sur-oeste de Japón y otra al noroeste de Hawai, las cuales comenzaron a formarse en los años cincuenta por las corrientes de agua generadas por la acción del vórtice subtropical del Pacífico Norte. La existencia de este continente de plástico se hace pública en 1988 tras un artículo de la agencia National Oceanic and Atmospheric Administration (NOAA), en el cual se reconoce la existencia de una masa flotante de residuos no degradables. Recuperado en: <http://www.lavanguardia.com/natural/20160609/402387225954/isla-basura-pacifico.html>

⁴ Los desechos de baja biodegradabilidad son aquellos materiales que, dependiendo de su composición, necesitan décadas, cientos o incluso miles de años en que descomponerse y que por sus características no pueden ser asimilados y reconvertidos en bacterias, por lo que se acumulan en el medioambiente. El caso del plástico es uno de los materiales más contaminantes, puesto que es un material de muy baja biodegradabilidad pero de una gran capacidad de fragmentación. Los procesos de fotodegradación del plástico en el mar, hacen que la luz solar, el agua salada y el movimiento de las olas, vayan fragmentando este material hasta llegar a tamaños menores de los 5mm, fragmentos conocidos como microplásticos. Véase: <http://ecologianomada.com/basura-plastico/>.

El continente basura no supone simplemente la evidencia física de que la biocapacidad del planeta no soporta nuestros excesivos residuos, la problemática principal es que esos residuos son un tipo de contaminación peligrosa para todas las especies de la Tierra, por la que han muerto durante los últimos quince años un millón de aves marinas y cientos de mamíferos acuáticos⁵, sin contar las consecuencias nocivas que sufre la humanidad por alimentarse de animales marinos que han ingerido las micropartículas de plástico flotantes.

Esta es una de las muchas consecuencias nocivas que generamos con nuestros hábitos insostenibles. ¿Cómo es posible que tengamos acceso a esta información y sigamos volviendo la cara? La concienciación y el cambio hacia la sostenibilidad supone actualmente uno de los retos más complejos de nuestro siglo y quizás como expresa José María Parreño:

“el conocimiento no basta para hacernos conscientes de la problemática, lo que necesitamos es sentir y el arte es capaz de hacernos sentir”⁶.

Con estas palabras nos adentramos en nuestro tema de estudio donde se propone el arte como una posible estrategia de concienciación, denuncia y/o reacción para activar la tan necesaria transformación. Las prácticas artísticas vinculadas a la concienciación ecológica son capaces de presentarse como herramienta práctica y efectiva de reflexión sobre lo que se presenta desde su prisma.

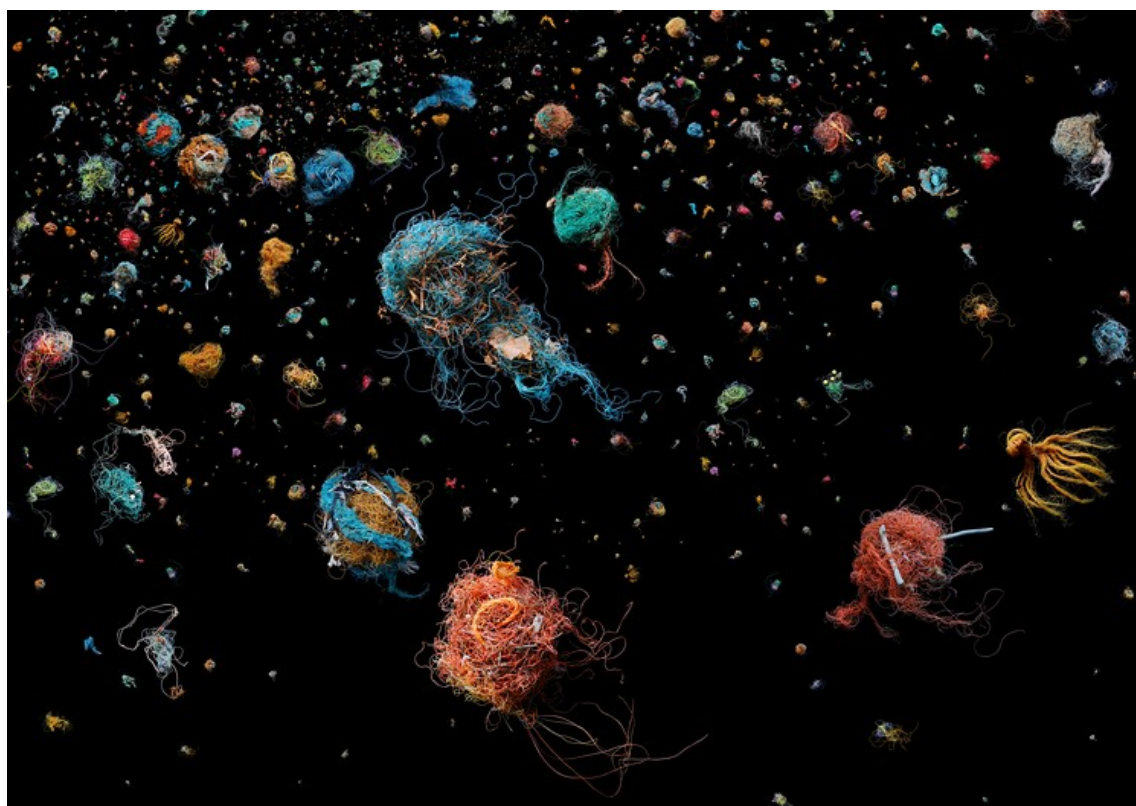
1.2. Prácticas artísticas para el cambio.

Existen cada vez más artistas contemporáneos que están trabajando desde las prácticas para concienciar sobre la crisis socioambiental en la que andamos sumergidas. En muchos casos los artistas se involucran dentro de programas

⁵ Datos recuperados en: <http://www.lavanguardia.com/natural/20160609/402387225954/isla-basura-pacifico.html>

⁶ Palabras textuales de José María Parreño recogidas personalmente en sus clases de “Conservación de ecosistemas y biodiversidad” realizadas dentro del “Diploma de Especialización en Ética Ecológica, Sostenibilidad y Educación Medioambiental” de la Universidad Politécnica de Valencia, Diciembre de 2015.

de concienciación medioambiental y preservación de ecosistemas, generados por áreas que normalmente se han mantenido alejadas del arte y que ahora ambas funcionan como un engranaje para trabajar hacia un mismo objetivo. Algunos ejemplos actuales de artistas que han elaborado discursos con la problemática de la “sociedad del residuo” son: Mandy Barker, Chris Jordan, Edward Burtynsky, Daniel Canogar, Alejandro Durán y Bárbara Fluxá entre otros. Para afrontar el reto que supone cambiar hacia sociedades más sostenibles es importante adoptar una visión holística y un tratamiento interdisciplinar y estos artistas trabajan mezclando disciplinas y borrando las fronteras del arte para conseguir resultados efectivos. Ahora tanto los materiales no biodegradables a la deriva, como la documentación científica y fotográfica de las consecuencias y desechos que se generan sobre el paisaje, se transforman para ciertos artistas el eje central de sus creaciones.



Mandy Barker, *Bird's Nest serie Soup* 2012.

El caso de la obra de la fotógrafa Mandy Barker⁷ nos ayuda a visualizar el

⁷ Mandy Barker realizó recientemente una intervención en el ciclo de conferencias Biosphere Talks, Septiembre de 2016. Cabe mencionar que dicho ciclo se realizó en Lanzarote para concienciar sobre la importancia de la Reserva de

universo de residuos que abandonamos sobre la Tierra. Barker, consciente de la gravedad de las problemáticas, recolecta y clasifica los objetos plásticos y no biodegradables que se encuentran a la deriva por los ríos, mares y océanos de nuestro planeta, para después en su estudio fotográfico, recrear composiciones cósmicas que estéticamente nos transportan a una especie de galaxias residuales. Barker realiza imágenes donde la sociedad del residuo parece haberse extinguido y donde sólo queda flotando nuestra basura. Su obra se dirige directamente a las conciencias. La artista muestra sus composiciones con fotografías de gran formato en lugares no convencionales, de esta manera atrae a los espectadores hacia la belleza de sus imágenes para después generar una respuesta emocional. A través de su fotografía atrae visualmente a la gente y utiliza los textos de los pies de foto para impactar emocionalmente al espectador por aquello que lee, puesto que en ellos describe las características y procedencia de los elementos con los que ha creado la imagen. De este modo pretende generar una reflexión sobre nuestro consumo de plástico y sus consecuentes huellas sobre el medioambiente.

Con la serie *Soup* trabaja especialmente haciendo referencia a la masa de desechos plásticos que flotan en el Océano Pacífico Norte. Ejemplo de ello es *Bird's Nest*, la cual se compone con las bolas de residuos formadas por hilos de pesca y plásticos creadas debido a las mareas y las corrientes oceánicas. En la misma serie se puede encontrar la imagen de *Refused*, en la cual muestra residuos plásticos marinos encontrados con marcas de dientes de animales, señales de intentos de ingestión y masticación⁸.

Cabildo de la isla, y que reunió a diferentes artistas contemporáneos que como Barker, trabajan con temas inherentes a la visibilización de las problemáticas causadas por los desechos que generamos. Se recomienda el cortodocumental sobre Mandy Barker a propósito del ciclo de conferencias Biosphere Talks, donde la artista explica su toma de conciencia sobre la problemática de los residuos, su implicación para visualizar el asunto a través de su obra y su estrategia para concienciar a la gente. El documental puede visualizarse en: <http://adrianrodd.com/mandy-barker-biosphere-talks>. También se recomienda visualizar la web de la artista. Véase: <http://mandy-barker.com/>

⁸ Sobre el reflejo de la humanidad en el interior de los estómagos de muchos animales marinos ha trabajado el artista Chris Jordan. En *Midway: Message from the Gyre* (2009) el autor, a través de una serie fotográfica y un documental, muestra y denuncia los peligros de la ingestión de residuos plásticos del albatros de Laysan, una de las especies de aves marítimas autóctonas de Hawái que pierden la vida por ingerir grandes cantidades de los desechos que flotan a la deriva. Véase: <http://www.chrisjordan.com/gallery/midway/#CF000700%2016x21>



Mandy Barker, *Refused, Soup* 2012

Así mismo y concretamente sobre las corrientes oceánicas, los residuos y en particular sobre el vórtice de plástico del Pacífico Norte podemos encontrar la obra del artista Daniel Canogar, que interesado por ésta problemática y con el objetivo de poner en manifiesto los fenómenos que solemos ignorar por ser verdades incómodas, creó en 2011 la exposición *Vórtices*⁹. Canogar trabajó inspirado en la temática del gran vórtice de residuos flotantes del Pacífico Norte a través de una serie de videoinstalaciones y murales fotográficos. El artista hizo un recorrido de obras criticando nuestra cultura actual del usar y tirar, nuestro voraz consumismo y nuestra descontrolada generación de residuos, pero a su vez lanzó claves al espectador para reflexionar sobre la posibilidad de reciclar, reutilizar y readaptar los objetos que desechamos. *Vórtice* (2011) es uno de los murales fotográficos que forman parte de la exposición, donde se muestra a un colectivo de personas flotando entre la basura de plástico. Una imagen simbólica que representa el peligro al que nos enfrentamos al seguir manteniendo los hábitos de una cultura consumista. El artista nos recuerda que:

“esta basura no sólo permanecerá ahí donde está en un futuro inmediato sino, que además, está creciendo a un ritmo alarmante, alimentada por la producción global de objetos de plástico”¹⁰

Canogar es un artista que ha mantenido a lo largo de su carrera una preocupación medioambiental continua, con especial atención al exceso de deshechos que generamos. Una temática que traduce en sus obras utilizando éstas como elemento de sensibilización y concienciación para el público.

⁹ Vórtices es una exposición individual de Daniel Canogar, creada para la Fundación Canal YII, con el concepto “agua” como eje conductor. Compuesta por las obras: Vórtice, Marea, Caudal, Tajo, Presión y Deriva. Más información en la web del artista: <http://www.danielcanogar.com> y en la web de la Fundación Canal: <http://www.fundacioncanal.com/>.

Para ampliar la información sobre la exposición Vórtices (2011) se recomienda también ver la entrada: <http://www.arteenlared.com/espana/exposiciones/daniel-canogar-expone-seis-instalaciones-en-la-muestra-vortices-que-presenta-la-fundacion-canal.html>

¹⁰ Recuperado de la página web del artista Daniel Canogar, véase en: <http://www.danielcanogar.com/es/obra/vortices-exhibition-fundacion-canal-yii>



Daniel Canogar. Fotografía mural, *Vórtices*, 2011.

En relación con los mensajes de concienciación a través de la imagen y las acciones de recuperación de territorios dañados por la gran cantidad de materiales de deshecho que consumimos, encontramos en la obra de Alejandro Durán un claro ejemplo de visibilización y recuperación desde el arte. En 2010 Durán crea el proyecto *Washed Up*, con el cual rescata, clasifica, fotografía y crea instalaciones en lugares específicos con parte de la basura que, tras flotar a la deriva por las corrientes oceánicas, llega a las costas de la Península de Yucatán. Particularmente trabaja con los residuos encontrados en las costas de Sian Ka'an, una de las reservas naturales más grandes de México declarada Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 1987, una región de gran valor ecológico por su rica biodiversidad ahora en peligro. El artista explica que la serie *Washed Up* es su intento de convertir la basura en tesoro:

“trabajando en respuesta al paisaje y dentro de una paleta de color altamente definida, me sumo a crear arreglos que parecen simultáneamente naturales y artificiales.”¹¹

¹¹ Alejandro Durán, Véase: Brown, A., (2014) *Art and Ecology Now*. London: Thames & Hudson, p. 161. Traducción personal del texto. Para más información sobre el proyecto *Washed Up* se recomienda visitar la web del artista: <http://www.alejandroduran.com/washedupseries/>



Alejandro Durán. (Izq) Serie *Washed Up*. Derrame (2010). (Dcha) Serie *Washed Up*. Dcha. Vena (2011)

Durán aún está completando este proyecto con la creación de un programa de arte y educación para los niños de los pueblos cercanos a las zonas colonizadas por la basura, pretende a través del activismo, la educación y el arte concienciar sobre este desastre mundial que está convirtiendo algunas zonas del planeta en basureros inconscientes.

Ligada a la problemática de la cantidad de residuos abandonados a la deriva sobre el territorio, podemos mencionar también parte de la obra de la artista Bárbara Fluxá. Mediante diversas estrategias de denuncia y concienciación creó entre 2002 y 2011 una serie de proyectos inherentes al tema. Encontramos en 2002 su obra *Objetos encontrados*, una selección fotográfica en constante actualización con la que archiva las imágenes de los objetos desechados abandonados y encontrados por la artista en el medio natural.



Bárbara Fluxá. Objetos encontrados. (2002-2005). Archivo fotográfico de más de 200 imágenes de residuos.

Este archivo quedará como génesis de lo que posteriormente será su proyecto Des(h)echos. Fluxá interpreta los restos desechados de la cultura material contemporánea como un fiel reflejo de la sociedad de consumo que los produce. En palabras de la Fluxá:

“estos objetos domésticos indispensables desde mediados del S. XX, son claves para entender el consumismo que caracteriza la sociedad actual, y como tal se presentan, como un estímulo a la reflexión sobre nuestra cultura material y nuestra relación con el entorno. En definitiva, el objeto tirado y destruido se transmuta en recordatorio necesario y ancestral”¹²

La artista trata los residuos que se encuentra en el paisaje mediante estrategias propias de la arqueología, la etnografía y la antropología, y lleva a cabo metodologías como el trabajo de campo, la taxonomía, la reconstrucción formal y la conservación museográfica. Son muy interesantes los procesos

¹² Bárbara Fluxá, recuperado en: <http://barbarafluxa.blogspot.com.es/2007/06/campaa-de-recogida-de-deshechos.html>

participativos que, en algunos casos, Fluxá activa para la creación de sus piezas, con el objetivo de concienciar a la población sobre los deshechos que se generan en sus propios territorios.

El caso de la Campaña de recogida de des(h)echos (2005) que la artista convoca para la recogida, catalogación y muestra de los residuos encontrados, es una muestra de ello. Una intervención que realiza junto a los habitantes voluntarios del pueblo de Esles, Cantabria, con motivo del certamen de arte público Artesles. Posteriormente a la recogida de residuos la artista selecciona algunos de los residuos encontrados y los reconstruye, para después mostrarlos expositivamente como si se tratase de material arqueológico. Fluxá crea con los deshechos de la sociedad instalaciones en las que muestra los propios objetos en muchos casos reconstruidos, acompañados de datos y fotografías del lugar donde se encontraban. Ejemplo de ello son las instalaciones de Paisaje Cultural (2005) en Esles y Paisaje Cultural I (2006) en Segovia.



Bárbara Fluxá. Paisaje Cultural I (2006), Segovia. Detalle objetos reconstruidos, fotografías y documentos, parte de la instalación realizada para la exposición colectiva "Naturalmente artificial. El arte español y la naturaleza 1968-2006" en el Museo de Arte Contemporáneo Estaban Vicente, Segovia.

Paisaje Cultural I, (2006) fue una instalación creada para la exposición “Naturalmente artificial, el arte español y la naturaleza 1968-2006” realizada en Segovia bajo el comisariado de José María Parreño¹³. Con esta intervención la artista muestra las huellas y desechos materiales que sufre el territorio por el movimiento turístico y la expansión inmobiliaria. Fluxá utiliza la estrategia de la artista-arqueóloga, con la adopción de este rol pretende desde el arte:

“plantear las problemáticas y contradicciones del hombre contemporáneo con respecto a la cultura material, el desarrollo económico y el medioambiente”¹⁴

Ella analiza y considera los deshechos de nuestra sociedad como objetos cargados de memoria, por lo que tras el hallazgo del deshecho, recoge el objeto encontrado, lo restaura y posteriormente lo expone como piezas de museo, generalmente acompañando las piezas restauradas con documentación fotográfica, audiovisual y escrita del proceso de hallazgo y rescate. Otros ejemplos de ello son las piezas Nevera (2004-2005) y Proyecto coche, excavando el final del s.XX(2010).

¹³ Se recomienda: Parreño, J. (2006) Naturalmente artificial. El Arte español y la naturaleza, 1968-2006. Segovia: Museo Esteban Vicente.

¹⁴ Bárbara Fluxá, palabras de la artista recuperadas en: <http://barbarafluxa.blogspot.com.es/2007/06/paisaje-cultural-i-segovia06.html>



Bárbara Fluxá. Nevera (2004). Hallazgo y recogida de nevera.



Bárbara Fluxá. Nevera (2004). Instalación de nevera reconstruida.

En general los debates que surgen de las consecuencias de nuestros modos de consumir el planeta suelen ser tratados en términos científicos, económicos y políticos, pocas veces son tratados en términos culturales o artísticos, pero como hemos visto hasta ahora y seguiremos viendo en esta investigación, existen cada vez más proyectos artísticos que se ocupan de denunciar, visibilizar y concienciar las maneras insostenibles que tenemos de habitar en el mundo¹⁵. Las perspectivas artísticas y sus metodologías participativas son cada vez más tomadas en cuenta a la hora de abordar las diversas problemáticas generadas por la crisis socioambiental. En este sentido la labor de concienciación que se está generando cada vez con más fuerza desde el panorama artístico apela directamente tanto a los escenarios comunes como al imaginario colectivo. Asistimos pues a una transformación en el paradigma del arte que va de la mano de uno de los retos más urgentes de nuestro siglo, la conciencia de la necesidad de cambio hacia un futuro sostenible.

¹⁵ Existen cada vez más escritos que tratan sobre el arte en su relación con la ecología. En este sentido e inherente a los temas tratados cabe destacar el reciente texto de José María Parreño Velasco "Arte y ecología en España: Notas para una guía" en el cual se recoge un variado elenco de artistas y colectivos que trabajan desde el arte abordando las diferentes problemáticas de la crisis socioambiental. Por la variedad de perspectivas, ejemplos y profesionales que tratan sobre tema, tendremos muy en cuenta para esta investigación el volumen completo donde se encuentra publicado el citado texto. Véase: Parreño, J.M. (2015), "Arte y ecología en España: Notas para una guía" en Raquejo, T. y Parreño, J.M., (eds.) (2015) , Arte y Ecología, Madrid: UNED

Bibliografía:

Barbieri, A. (2016) “Un continente flotante de basura” en *La Vanguardia*. Disponible en:

<http://www.lavanguardia.com/natural/20160609/402387225954/isla-basura-pacifico.html> [última consulta 20/09/2018]

Fluxá, B. (2015) *La temporalización del espacio: nuevas estrategias artísticas entorno a la naturaleza*. Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid

García, C. A. J. (2014) *Prácticas artísticas ecológicas relativas al agua en un contexto de cambio climático. Estrategias y procesos de aprendizaje*. Tesis Doctoral, Murcia: Universidad de Murcia

Gutierrez Martín, I. (2016) “Basura en el océano: el problema del plástico”. Disponible en: <http://ecologianomada.com/basura-plastico/> [última consulta 20/09/2018]

Parreño, J. (2006) *Naturalmente artificial. El Arte español y la naturaleza, 1968-2006*. Segovia: Museo Esteban Vicente

Raquejo, T. y Parreño, J.M., (ed.) (2015) , *Arte y Ecología*, Madrid: UNED

Resumen curricular: M^a del Pilar Soto Sánchez

Artista y Doctora en Bellas Artes con Mención Internacional por la Universidad de Granada en Septiembre 2017. En 2015 obtiene la titulación del “Diploma de especialización en ética ecológica, sostenibilidad y educación medioambiental” por la Universidad Politécnica de Valencia. Obtuvo la “Beca Leonardo Da Vinci” en Betahaus, Berlín (2012) y la “Beca de Movilidad Internacional para Estudiantes de Posgrado”, en la Bauhaus Universität de Weimar, Alemania (2013).

A realizado varias publicaciones en revistas indexadas: en 2014 publica el artículo: “Los latidos de la tierra: Arte ecológico para acompañar nuestros ritmos”. En la Revista Arte y Políticas de identidad. Arte y sostenibilidad, Vol. 10, 2014. Después en 2016 publica: “Las semillas del cambio. El arte como estrategia para crear una consciencia ecológica”, en la Revista de Antropología Experimental, Vol. 16, 2016. En enero de 2018 se publicará, en la Revista Tercio Creciente, nº13, su ensayo “Sinergias en la obra Radici in equilibrio. Una estrategia artística de transición hacia la concienciación ecológica”.

Otros méritos importantes son diversas ponencias realiza cómo: En 2017 realiza la ponencia “Raíces en equilibrio” en el Congreso “Imaginar la transición hacia sociedades sostenibles”. Organiza el proyecto I+D+I Humanidades ambientales. Estrategias para la empatía ecológica y la transición hacia sociedades sostenibles. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. También en el mismo año realiza la ponencia-taller “Territorios Fértiles” en la asignatura “Art Public in Germany” del Master Producción e Investigación en Arte. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada. En 2016 realiza la ponencia “Territorios Fértiles. Re-ubicación del espacio íntimo en el contexto de crisis socioambiental”. Organizada por el Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada, Granada.

Hasta la actualidad ha participado en diversas exposiciones individuales y colectivas, residencias artísticas y festivales de arte contemporáneo tanto nacionales como internacionales. Algunos de los más relevantes son: Il Jornadas de Arte, Ecología y Uso Público de Espacios Naturales Protegidos. En el Parque Natural de Las Tablas de Daimiel, (2017). Ecoismi. Arte contemporanea nella natura. Parco Isola Borromeo. (2015, Milán); Mediterranea XVII Biennal Young Artists, (2015,Milán); Il Certamen Europeo de Creación Audiovisual 59” (2015,Navarra); Gli abitanti del silenzio, Spazio Lambrate, (2014, Milán); Ultramar, Muestra de Cine Andaluz y del Mediterráneo, (2014, Málaga); Ceca 59’ (2014, Navarra); Involution. Tanz-Project, Teatro Unternehmen Mitte, (2014,Basel, Suiza); Alchimia. Trasformazione della materia (2014, Asiago, Italia); Desencaja (2013, Málaga); Landscape Drifts, galería Absolute Art Space (2011,Barcelona) Málagacrea (2011 y 2012, CAC de Málaga); Landskin+Action Co2, Sala Maestra Ayto. Jaén

(2010,Jaén) Arte Urbano Fernando Quiñones (2010, Cádiz); Periscopia (2010, Córdoba); Body vs City (2010, Córdoba); Creación Urbana (2009, Jaén); ArtJaen (2009, Jaén); Loop Videoarte (2009, Barcelona); Nuevas Experiencias en la Oscuridad (2008, Granada); Spora, I Muestra Internacional de Arte Efímero (2008, Granada); Ikas-art (2008, Gueñes-Bzkaia); Festival de Exteriores y Paisajismo, Fundación Concha Márquez, (Guadalajara, 2007). Parte de su trabajo artístico puede visualizarse en el siguiente link: <http://pilar-soto.wixsite.com/art-nature-ecology>

VII Congreso Virtual Internacional Arte y Sociedad: arte de los nuevos medios
(Octubre 2018)

**NUEVAS TECNOLOGÍAS A PRINCIPIOS DEL S.XX COMO
ANTECEDENTES DE LA ERA DIGITAL**

Laura Franco Carrión
Universidad de Málaga

Resumen :

Cuando hablamos de “Arte y sociedad” o de “Arte y tecnología” siempre encontramos un claro referente en la cinematografía.

La fotografía y posteriormente el cine, se han constituido desde sus orígenes como aquellos fenómenos que siempre han sabido combinar manifestaciones artísticas propias de la época y la sociedad del momento, con sus avances tecnológicos correspondientes. Avances que en los comienzos del cine permitieron dotar a la imagen fotográfica de movimiento, como veremos a continuación en la ponencia, y que actualmente nos ofrecen una amplia gama de posibilidades cinematográficas, televisivas y cibernéticas.

El propósito de esta ponencia es dar a conocer cuales fueron los acontecimientos que dieron lugar a la invención del cinematógrafo y en consecuencia a la creación de una nueva forma de expresión artística apoyada en el surgimiento de un lenguaje propio del nuevo medio.

Palabras clave : cine, arte, tecnología, cinematografía, fotografía, lenguaje cinematográfico.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL CINE DE PRINCIPIOS DEL S.XX.

Para hablar de las características principales del cine de principios del siglo xx, es decir, del cine a partir de su nacimiento y en su primera etapa, debemos acudir a aspectos fundamentales que ayudan a entender las causas por las cuales fue inventado y todas aquellas aportaciones y experiencias que contribuyeron a su origen y desarrollo inicial.

La invención del cine fue posible gracias a la unión de cuatro factores entre los que debemos citar: la fotografía o impresión de imágenes captadas de la realidad en un soporte estable; el movimiento o animación de la imagen, obtenido gracias al fenómeno de la persistencia retiniana y al mecanismo de sucesión de imágenes; la proyección en pantalla ; y posteriormente el sonido¹.

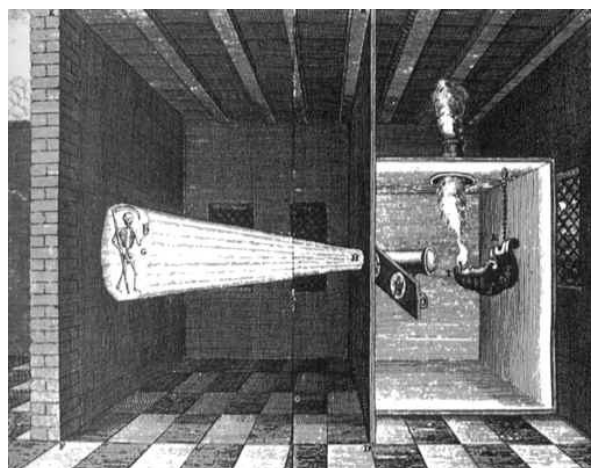
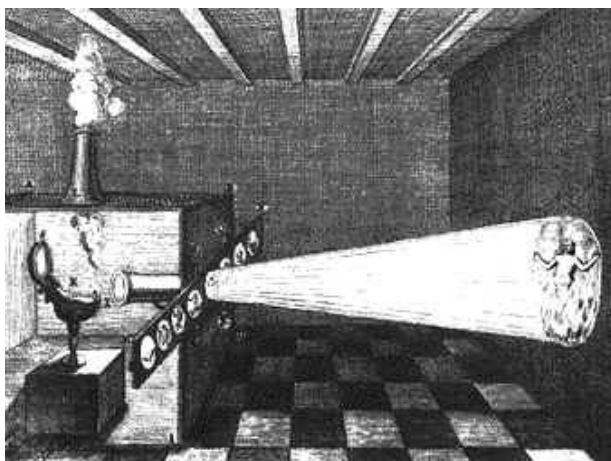
La combinación y desarrollo de uno o varios de los factores señalados, dieron lugar a multitud de inventos que podrían clasificarse dentro de tres líneas : el desarrollo de la captación de imágenes de la fotografía, los sistemas de proyección y espectáculos ópticos y los juguetes basados en la persistencia de la visión.

Estos inventos a los que aludimos, adquieren importancia dentro de los orígenes del cine, ya que forman parte de la llamada “arqueología cinematográfica” y dan respuesta a los grandes interrogantes de “cómo se creó el cine”, “por qué se creó el cine” y “quién o quiénes fueron los inventores”.

■ Sistemas de proyección, espectáculos ópticos y juguetes basados en la persistencia de la visión.

Dentro de estos inventos citados, podemos destacar la *linterna mágica* , creada por Athanasius Kircher en 1645 y consistente en un sistema de proyección de imágenes transparentes a través de una lente. Durante el siglo XVIII fue utilizada por las compañías de cómicos ambulantes en sus espectáculos.

¹SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis : “La invención del cine y la obra de los pioneros”. *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Alianza Editorial, Madrid, 2006., pp.224



Como podemos observar en el mecanismo de funcionamiento, la linterna mágica se sitúa como precedente del proyector de diapositivas y del cinematógrafo.

Por su parte el *diorama*, inventado por Louis – Jacques Daguerre en 1822, ofrecía un espectáculo óptico consistente en un conjunto de pinturas transparentes gigantescas (21 x 12 metros) que se iluminaban estratégicamente con luces de intensidad variable.

A través de estos mecanismos ilusorios, el público comenzaba a formar parte de un espectáculo que ofrecía ya perspectivas cambiantes, como en el caso del *diaporama*.

Pero los juguetes ópticos de mayor interés con respecto a la posterior invención del cine, fueron aquellos que creaban la ilusión de movimiento a través de diversos sistemas.

Un ejemplo representativo de estos “juguetes” puede encontrarse en el *zootropo* o tambor mágico, inventado por William George Horner en 1834 y consistente en un cilindro con hendiduras a través de las cuales se veía la cara interna y opuesta donde se sucedían imágenes que reconstruían un movimiento².



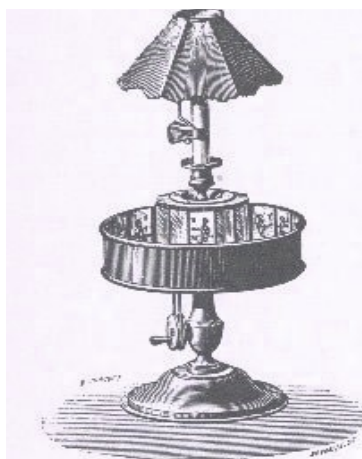
Zootropo de Horner

²SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis, op.cit;p.225.

El *praxinoscopio*, que surgió a partir del zootropo de Horner, incluyó mejoras que evitaban la pérdida de luz. Estas mejoras consistían en dos tambores concéntricos, uno con espejos y el otro con imágenes. Aunque no incluía ranuras que actuaran de visor, como ocurría en el zootropo, la ilusión de movimiento se conseguía al reflejarse las imágenes sucesivamente en el espejo, con un instante en que no había nada reflejado.

El praxinoscopio fue inventado por Émile Reynaud en 1877. Reynaud consiguió desarrollar su invento para la proyección pública, dando lugar al teatro praxinoscópico o teatro óptico en el cual el reflejo de una imagen en movimiento se combinaba con el de un escenario pintado o un fondo³.

Las pantomimas luminosas de Reynaud, exhibidas en 1892, son consideradas como precedente inmediato del cine.



Praxinoscopio de Reynaud

■ La captación del movimiento a través de la fotografía.

La fotografía, experimenta un desarrollo paralelo a los inventos anteriormente citados. Gracias a distintos experimentos científicos, se consiguen acortar los tiempos de exposición y se llevan a cabo diversas experiencias que tratan de captar las fases de un movimiento.

Dentro de estas experiencias que se aventuraron a capturar el movimiento a través de la fotografía, debemos citar a Muybrigde y Marey, ya que consiguieron los avances más importantes en esta dirección .

³CARMONA, Ramón: “De los orígenes de la fotografía a la factoría Edison. El nacimiento del cine en los Estados Unidos”. *Historia general del cine. Volumen I. Orígenes del cine*. Catedra, Signo e Imagen, Madrid, 1998.pp.44.

EADWEARD MUYBRIDGE

Eadweard Muybridge demostró en 1878, que durante el galope de un caballo, hay un instante en el que ninguna de las cuatro patas tocan el suelo. Llegó a esta conclusión tras colocar 24 cámaras cuyos disparadores eran accionados por hilos que un caballo impulsaba en su carrera.

Montó las fotografías en un *fenakistoscopio* o “espectador ilusorio”, es decir, un disco con hendiduras donde se colocaban las imágenes sucesivas de un movimiento. Este disco se hacía girar ante un espejo y la imagen reflejada se veía en movimiento a través de las hendiduras⁴.

Muybridge incorporó el fenakistoscopio a una linterna mágica para proyecciones públicas. Su invento se denominó zoopraxiscopio, un aparato que reproducía las sucesiones de fotografías con carreras de caballos, vuelos de aves o pruebas atléticas.

Entre sus publicaciones debemos mencionar *The Attitudes of Animals in Motion* de 1881 y *Animal Locomotion* de 1887, en once volúmenes, con cien mil fotografías.

ETIENNE – JULES MAREY

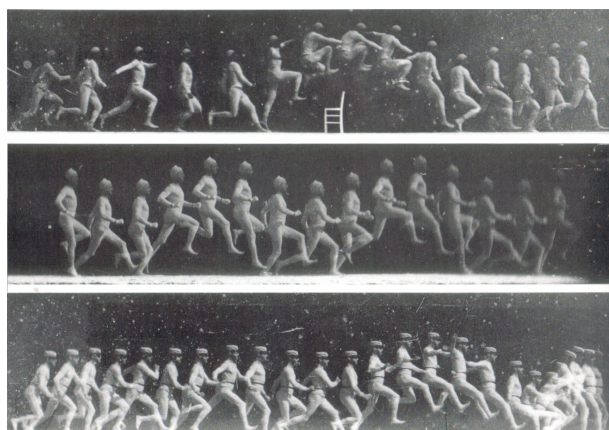
En 1888 el fisiólogo Etienne – Jules Marey, trabajando en colaboración con Muybirdge, consiguió captar en una placa única, distintas fotografías con movimientos de aves, caballos al trote, caídas de gatos y atletas corriendo y saltando.

Marey también fue el encargado de sustituir la placa de vidrio por una película de papel, obteniendo así exposiciones más cortas y rápidas.

A partir de *la cronofotografía y el fusil fotográfico* (provisto de un cliché circular) llegó a las cien instantáneas por segundo⁵.

⁴SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis, op.cit;p.226.

⁵Ibidem.



Captación de movimientos múltiples en placa única. Etienne -Jules Marey.

■ La disputada paternidad del cine : Edison y los Hermanos Lumière.

Son muchos los inventores, que como reza en multitud de publicaciones, se atribuyeron la paternidad del cine. De entre todos ellos, debemos destacar a Thomas A. Edison en Estados Unidos y a los hermanos Lumière en Francia.

THOMAS A. EDISON Y EL KINETOSCOPIO

Thomas A. Edison mantuvo contacto con Muybridge, a quien apoyó en la investigación de la fotografía en movimiento después de haber visto el zoopraxinoscopio.

Por otra parte, también estableció una relación de colaboración con George Eastman. Eastman había hecho en 1887 una réplica de la película de celuloide, inventada y patentada un año antes por Hannibal Goodwin.

Esta película fue perfeccionándose y Eastman comenzó a producir tiras y rollos de celuloide desde 1889⁶.

William K.L. Dickson, ayudante de Edison, creó entre 1889 y 1891 el *kinetógrafo*. Se trataba de una cámara con un dispositivo de movimiento discontinuo, con ruedas dentadas que se acoplaban a las perforaciones de cada fotograma y arrastraban la película de celuloide de 35 mm⁷.

La decisión de Dickson de usar perforaciones a ambos lados de la película para controlar su pase, fue muy importante en la evolución del invento cinematográfico.

Debido a la escasa calidad de las imágenes proyectadas por el kinetógrafo, Edison crea las máquinas de visionado individual.

⁶CARMONA, Ramón, op.cit;p.50.

⁷SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis,op.cit;p.226.

El kinetoscopio

El kinetoscopio se creó como sistema de visionado individual de imágenes a 40-46 fotogramas por segundo. Fue inventado por Edison y fabricado en serie desde 1894.

Estaba formado por una caja de madera que albergaba en su interior una serie de bobinas por las que se desplazaba una película de catorce metros en movimiento constante y posteriormente pasaba entre una lámpara eléctrica y una lente de aumento.

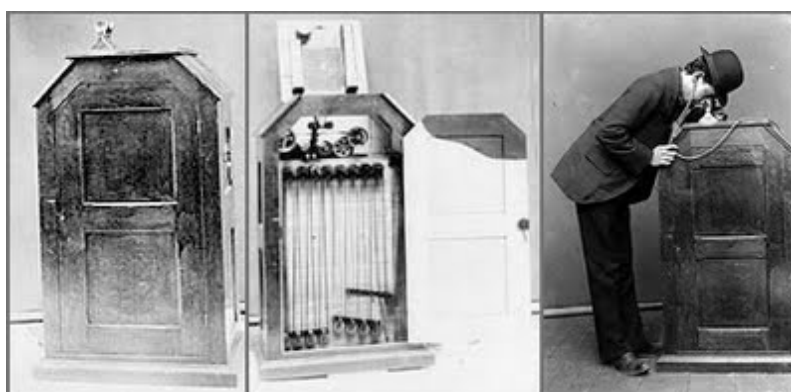
Con ayuda de un obturador de disco rotatorio se iluminaba brevemente cada fotograma y congelaba el movimiento de forma regular.

Por cinco centavos, podían verse películas de 20 segundos, hechas especialmente para ser proyectadas por esta máquina.

Se fabricaron cientos de películas para el kinetoscopio. Todas ellas tenían unido el principio y el final y mostraban bailes, actuaciones de payasos, etc., que comenzaban en cualquier momento.

Estas pequeñas películas no conseguían el movimiento intermitente y por este motivo se rompían con frecuencia.

Edison y Dickson también dieron lugar a un modelo de estudio cinematográfico. Con el objetivo de producir material para los kinetoscopios, Dickson construyó en 1893 una pequeña sala junto a los laboratorios de Edison, especialmente diseñada para hacer películas.



Kinetoscopio : Sistema de arrastre y forma habitual de uso.

Esta sala recibió el nombre de “Black María” ya que su exterior estaba protegido del paso de la luz por láminas de color negro.

Su techo se abría para dejar pasar la luz solar y el habitáculo en su conjunto, podía girar para orientar los rayos solares. En el interior, podía encontrarse un escenario y una cámara montada sobre un raíl.

Existían diversas dificultades para dar el salto hacia las proyecciones públicas. En primer lugar no había un sistema de iluminación lo suficientemente potente como para dar lugar a una imagen nítida ni tampoco un sistema de arrastre con movimiento intermitente.

Fue Woodville Latham en colaboración con sus dos hijos, quienes resolvieron estos problemas a partir del *panoptikon* o *eidoloscopio*. Se trataba de una cámara – proyector que conseguía una proyección nítida de una película de 70 mm. Estaba provista de una presilla que conseguía el movimiento intermitente, fotograma a fotograma, evitando que la película se rompiese. Anteriormente, la película se rompía a causa del tirón necesario que la pasaba ante la ventanilla.

Edison por su parte, mediante el *vitascopio*, perfeccionó el sistema de arrastre a través de la patente “el bucle de Latham”, una presilla que impedía la rotura de la película, y la cruz de malta.

Así se consiguió en abril de 1896, la primera proyección pública dentro de una sesión de vodevil⁸.

Uno de los precedentes del cine sonoro, fue el kinetófono, que combinaba el kinetoscopio y el fonógrafo. Surgió de la mano de Edison aunque su difusión fue muy restringida.

Es importante que nos acerquemos a los orígenes del cine desde sus comienzos más primitivos, ya que a partir de esta aproximación, podemos descubrir cuales fueron las causas que dieron lugar a las características del cine de principio de Siglo XX, características a las que queremos aludir durante este capítulo.

LOS HERMANOS LUMIÈRE Y EL CINEMATÓGRAFO

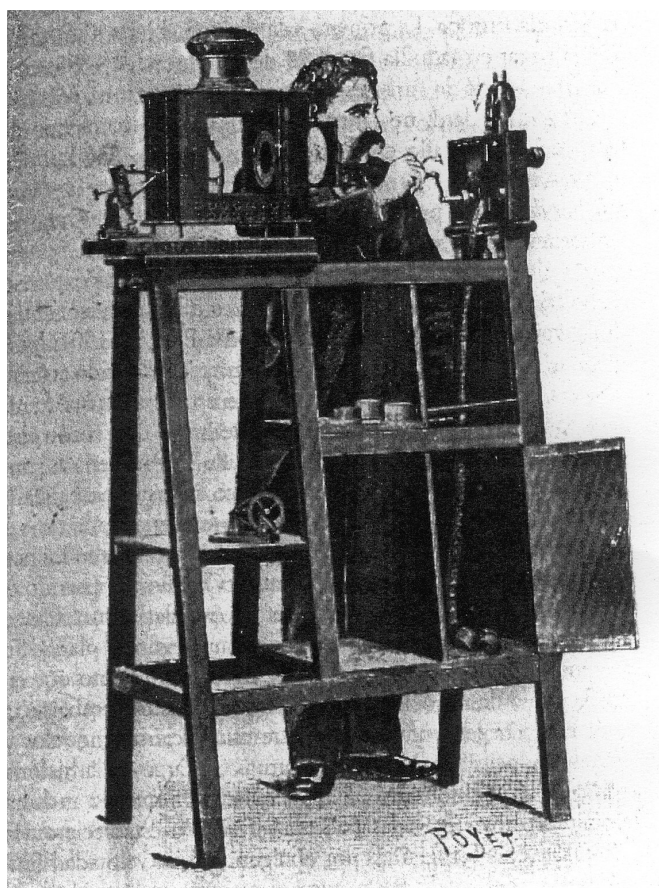
El cinematógrafo

Se denominó cinematógrafo al conjunto formado por una cámara y un sistema de proyección en pantalla, de una película de 35 mm a una velocidad de 16 fotogramas por segundo aproximadamente.

⁸SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis, op.cit;p.227.

Cada fotograma, incluía dos perforaciones redondas, el arrastre era manual, de manivela, a través de uñas que se acoplaban a las perforaciones; el chasis podía incluir 17 metros de película que eran equivalentes a 50 segundos.

El cinematógrafo fue patentado por los hermanos Louis y Auguste Lumière en febrero de 1895.



Cinematógrafo de los Hermanos Lumière.

La primera proyección pública de la mano del cinematógrafo, cobrando entrada cuyo coste ascendía a un franco, tuvo lugar en el Salón Indio del Gran Café del Boulevard de los Capuchinos nº 14 de París, el 28 de diciembre de 1895⁹.

Los Lumière mostraron varias películas, entre ellas *La sortie des ouvriers de l'usine Lumière*, *Repas de bébé* (la primera película doméstica), *L'arroseur arrosé* (la primera película narrativa, una comedia) o *Arrivé d'un train en gare de la Ciotat*.

Esta última provocó una reacción de pánico entre el público que gritaba mientras creían que un tren se les abalanzaba sobre ellos.

⁹Ibidem.



Fotograma de la película “Arrivée d’un train en gare de la Ciotat”.

Como ya señalara Jean-Luc Godard, esta fecha no adquiere relevancia tanto por marcar el comienzo del cine, sino por constituir el inicio del espectáculo cinematográfico de pago¹⁰.

Los Lumière se convirtieron en las personas más importantes e influyentes del nuevo medio, eclipsando a Edison y su kinetoscopio, aunque unos años más tarde los propios Lumière pasarían a un segundo plano ya que su interés estaba más centrado en lo científico del descubrimiento que en su carácter de arte o negocio.

No obstante, los hermanos Lumière establecieron modelos y prácticas que han permanecido como norma a lo largo de la historia del cine. Entre ellos podemos destacar el formato de la película en 35 mm, la anchura estándar que aún hoy tienen las películas y la velocidad funcional en la etapa del cine mudo hasta que la invención del sonido hizo necesaria una velocidad mayor para mejorar la reproducción¹¹.

¹⁰CARMONA, Ramón, op.cit;p.60.

¹¹Ibidem.

Llegados a este punto, debemos introducirnos en lo que denominaremos el “Lenguaje cinematográfico”, originado de forma inherente a los inventos y avances citados y a las películas que fueron creadas para cada uno de esos inventos y con la llegada del cinematógrafo.

■ Creación y evolución del lenguaje cinematográfico.

Este punto, se ha elaborado con la ayuda de diversos libros relacionados con la Historia del cine y con la evolución y análisis del lenguaje audiovisual desde sus orígenes. Entre estas publicaciones a las que hacemos referencia, cabe mencionar *Historia del cine* de Mark Cousins, *El ojo interminable* de Jacques Aumont, *La imagen-movimiento* y *La imagen-tiempo* de Gilles Deleuze.

EDISON

La temática en las películas de Edison era muy limitada y estaba muy influida por el zootropo. En estas pequeñas películas que Edison utilizaba en su kinetoscopio, aparecían frecuentemente personajes como bailarinas o animales, entre otros.

HERMANOS LUMIÈRE

El cine de los hermanos Lumière, estaba caracterizado por diversos factores. Entre ellos podemos destacar la captación de la realidad tal cual, aportando temas cotidianos, documentales y costumbristas¹². Por este motivo, el cine de los Lumière es considerado como un documento social de la época.

Una obra denominada de “género documental” es “La llegada del tren”. También introdujeron la primera película considerada de ficción “El regador regado”, pequeña comedia de humor.

Los Lumière trabajaban con personas que desempeñaban diversas labores de operadores, directores, proyccionistas a la vez, sin tener puestos específicos para cada una de ellas.

¹² AUMONT, Jaques : *El ojo interminable*. Paidós Comunicación, Cine, Barcelona, 1996. pp.44-45.

GEORGES MÉLIÈS

Consideraremos a Georges Méliès, como aquel que aportó al cine el “sentido del espectáculo”. Proveniente del mundo del teatro, este autor asistió a la primera proyección de los hermanos Lumière.

Según diversas publicaciones, se dice que intentó comprar el cinematógrafo pero no lo consiguió.

En una primera etapa, Georges Méliès, comenzó realizando películas al estilo de los hermanos Lumière, aunque introdujo muy tempranamente el espectáculo y la ficción así como la elaboración de guiones previos, la interpretación y el maquillaje, propios del teatro.

También incorporó al cine, los trucajes cinematográficos, algunos provenientes de la fotografía como los fundidos y otros propios del cine, como la aceleración de la cámara, las sustituciones y desapariciones, entre otros¹³.

En cuanto al montaje cinematográfico, debemos añadir que Méliès quizá no supo evolucionar. Concebía el montaje como una sucesión de cuadros, más relacionado con las unidades de teatro, sin existir todavía una creación en cuanto a la alternancia de planos.

Sus obras adquieren un carácter eminentemente estático, y siempre fueron rodadas en estudio.

La temática de su cine era muy ingenua y simple, aunque siempre añadía toques de poesía y fantasía a sus películas.

Aunque Georges Méliès, aportó al cine la cualidad de espectáculo y lo convirtió en un fenómeno de masas, evolucionó muy poco en el lenguaje cinematográfico, ya que sus técnicas eran teatrales, repitiéndose el mismo estilo en toda su filmografía.

Entre todas sus películas podemos destacar *Viaje a la luna* de 1902 o *Viaje a través de lo imposible* de 1904.

¹³ COUSINS, Mark : *Historia del cine*. Editorial Blume, Londres, 2005. pp.26-27.



Imagen perteneciente a la película “Viaje a la luna” de Georges Méliès. 1902.

ESCUELA DE BRIGHTON

En Inglaterra, un grupo de fotógrafos profesionales que se interesaron por el cine, comenzaron a rodar películas.

Dentro de la denominada “Escuela de Brighton” estos autores revolucionaron el lenguaje cinematográfico de principios del siglo XX.

Como características principales de la Escuela de Brighton, podemos destacar la introducción de la planificación cinematográfica, al incorporar a sus filmaciones imágenes tomadas con diversos tamaños o el carácter dramático de los planos.

Introdujeron el carácter dramático de los planos además de una clara intención narrativa ya que contaban pequeños relatos. Utilizaban diversos movimientos de cámara y salían del estudio.

Fueron encargados de evolucionar el montaje cinematográfico consiguiendo un cine muy dinámico. Destacan en este sentido las escenas de persecución.

La Escuela de Brighton se caracterizó por utilizar con sentido narrativo la “planificación” y las sobreimpresiones con una función fantástica y no para la simple sorpresa del público como así lo hiciera Méliès .

Dentro de esta escuela, podemos destacar a *James Williamson* que agrupaba los planos en secuencias cinematográficas, empleaba el plano/contraplano y las acciones paralelas.

*George Albert Smith*¹⁴, otro autor destacado dentro de este grupo, insertaba alternancia de planos como primeros planos o planos generales, con lo que hacía entender al espectador que el primer plano era una selección del plano general.

La utilización de puntos de vista subjetivos a través de lupas o telescopios, este autor era astrónomo, introdujeron el principio de montaje con justificación narrativa.

EDWIN STRATTON PORTER¹⁵

Edwin S. Porter se encargó de evolucionar el cine hacia un lenguaje autónomo. Con Porter, el lenguaje cinematográfico despegó, distinguiéndose de otras artes y convirtiéndose en un modo de representación por sí mismo.

Este autor de origen escocés, trabajó como realizador en Estados Unidos para Edison.

En sus creaciones cinematográficas, supo integrar aquellos avances previos que aportaron Méliès o la Escuela de Brighton.

Algunos de sus avances más significativos en cuanto a lenguaje cinematográfico se refiere, se encuentran en el desarrollo del montaje paralelo, en el que inserta planos de dos acciones que se están produciendo al mismo tiempo, aspectos que el público entendía y acogía con agrado.

La temática en este autor se caracteriza por salvamentos en el último minuto, suspense o persecución en las que utilizaba el ya mencionado montaje paralelo o escenas documentales.

Una de sus obras más representativas es “Asalto y robo de un tren”, de 1903.

DAVID WARK GRIFFITH

David W. Griffith fue el encargado de llevar a la cumbre el lenguaje cinematográfico. Dota de mayor valor todas las aportaciones que le antecedieron al darles cierta organización.

Desde el primer momento Griffith necesitaba contar historias más complejas, lo que le llevó a precisar más duración en las películas.

¹⁴ COUSINS, Mark; op.cit.pp.25-26.

¹⁵ Ibidem, pp.37-41.

A lo largo de sus películas, va introduciendo novedades en cuanto al lenguaje cinematográfico se refiere como la utilización de planos panorámicos o generales muy amplios con los que potencia el espacio cinematográfico¹⁶.

Otra de las novedades que introduce Griffith a partir de 1911 es que va añadiendo cada vez más minutos a sus películas. De 15 minutos pasa a 30 e incluso a 45 minutos con tres rollos de película.

En sus filmes, utiliza siempre un gran número de decorados e intérpretes, estando así muy presente en todo momento la espectacularidad.

En 1913, ya utilizaba cuatro rollos de película, lo que le permitía desarrollarlas con mayor amplitud y libertad creadora.

En una segunda etapa de este autor, que abarca desde 1916 hasta 1920, destacan en sus películas avances como el ritmo cinematográfico y la planificación en la cual, adquiere importancia la escenografía. Todos estos elementos se ponen al servicio de historias ya complejas y con una duración de tres horas aproximadamente.

Griffith destacó en su tiempo porque supo utilizar con maestría el cine como lenguaje expresivo para contar y manifestar determinados temas, en general de índole política y social¹⁷.

Hacia 1919, comenzando con su tercera etapa, debido a los fracasos de grandes producciones anteriores, en las que utilizó un lenguaje demasiado barroco y excesivamente simbólico, este cineasta opta por reducir los tiempos de duración de sus películas y recurre a un tipo de cine más intimista.

Algunos autores, destacan en la trayectoria de Griffith una última etapa que abarca desde 1920 hasta 1930, caracterizada por un cierto retroceso del tratamiento dramático y narrativo a través de obras más simples y melodramáticas sin gran profundidad psicológica.

Son obras clave de este autor : *El nacimiento de una nación* o *Intolerancia*, ambas perteneciente a la segunda etapa mencionada.

¹⁶ DELEUZE, Gilles : *La imagen-movimiento*. Paidós comunicación, cine, Barcelona, 2003.pp.29.

¹⁷ DELEUZE, Gilles; op.cit.pp.51-55.



Imagen de la película “Intolerancia”, del director de cine David W. Griffith.

■ El cine en Europa a principios del S.XX.

El origen de las primeras empresas cinematográficas se sitúa en Estados Unidos. La industria americana impuso rápidamente su dominio, su forma de producción, distribución y exhibición.

Edison manifestó desde el principio una gran capacidad para los negocios, siendo un hombre con una amplia perspectiva empresarial. Concibió el cine como un negocio del que intentó hacer un monopolio patentando una gran cantidad de estudios cinematográficos.

Los estudios de Edison se verían desafiados por empresas extranjeras como las pertenecientes a los hermanos Lumière, que como recordaremos, también habían patentado su cinematógrafo.

Paralelamente, otras compañías ya producían y exhibían películas cinematográficas, aspecto que hacía peligrar el monopolio de Edison.

El modelo industrial americano, viajó a Europa. En estas primeras décadas del siglo XX, nos encontrábamos con un elemento importante dentro del denominado negocio cinematográfico : “*Las vanguardias cinematográficas*”.

Debemos recordar, que son las llamadas vanguardias históricas dentro de las artes plásticas y la literatura, las que tenían como nexo común en el primer tercio del siglo XX, la crítica de los valores estéticos imperantes así como la puesta en cuestión del propio concepto de arte a partir de los modos tradicionales de producción, difusión, exhibición y consumo de los objetos artísticos.

Paralelamente, nos encontrábamos con la “experiencia de lo moderno” : la velocidad, y los viajes, los electrodomésticos, los objetos de consumo, etc¹⁸.

Las vanguardias pertenecientes al ámbito artístico y literario, no pueden aplicarse directamente al cine, ya que en la mayoría de las películas consideradas vanguardistas, no existen “adscripciones netas”.

Mientras que en el arte y la literatura trataban de romper con la tradición dominante, en el caso del cine simplemente está la “pretensión de una legitimación artística y cultural”¹⁹.

Por “cine de vanguardia”, tal y como lo incluimos en este apartado, entendemos a aquél que rechazó la ubicación en el mundo del espectáculo popular y la narración convencional del MRI (Modo de Representación Institucional), aspirando a un reconocimiento artístico y cultural, a la legitimación como producto artístico.

Generalmente, se denominó “cine de vanguardia” al cine que se situó al margen de los estándares del MRI, y emparentándose con las bellas artes.

A pesar de este factor común, dentro del cine de vanguardia encontramos propuestas muy diversas, resultando también diversos los intereses y el marco cultural y expresivo de las prácticas fílmicas.

Es un rasgo característico de la vanguardia cinematográfica el “ritmo visual” como recurso expresivo, lo que se llevaba a cabo mediante el montaje, la escala, la duración del plano, técnicas compositivas, diversas velocidades de filmación, el ángulo, distorsiones de imágenes, etc.

Se han reconocido tres vanguardias en el cine²⁰ :

¹⁸SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis, op.cit;p.252.

¹⁹Ibidem.

²⁰SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis, op.cit;p.253.

La primera vanguardia o cine impresionista, representado, en líneas generales, por obras de Abel Gance, René Clair, Henri Chomette, Marcel L'Herbier, Germaine Dulac y Jean Epstein; la segunda vanguardia formada por el cine surrealista y dadaísta francés y el cine abstracto alemán; y la tercera vanguardia o cine independiente o documental.

La industria del cine, tanto en Estados Unidos como en Europa, se vio afectada por estos movimientos de vanguardia, que se constituirían como la aportación europea al cine por excelencia durante estos años.

Las vanguardias que se mostraron desde un primer momento más independientes en cuanto a la relación con las entidades bancarias de la época, experimentarán un tipo de creación más libre y experimental, suponiendo este acontecimiento, la germinación de un tipo de cine que iniciaría su camino de encuentro con las demás artes ya reconocidas y establecidas.

No debemos olvidar, que este capítulo se encuentra enmarcado en un trabajo que pretende desentrañar aquellos factores del cine de principios del siglo XX que afectaron e influyeron en el Cubismo de Pablo Picasso.

Es por ello que hemos querido centrarnos de forma breve en los autores y características que se dieron durante los inicios del cine y hasta la década de 1920 aproximadamente .

EL RETO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ANTE LA HIPERMEDIACIÓN DIGITAL DEL
SIGLO XXI

Ricardo González García

Universidad de Cantabria

gonzalezgr@unican.es¹

Resumen

Las nuevas tecnologías digitales que se han ido implantando progresivamente en la gran mayoría de los sectores sociales, han ido transformando nuestra forma de comunicarnos notablemente. Este hecho hace que las expresiones artísticas recapaciten sobre ello y, en consecuencia, la educación artística se halle obligada a revisar sus anquilosadas formulas tradicionales a las nuevas concepciones y relaciones que despliega el nuevo modelo tecnológico. Este proceso supone cerciorarse del cambio para asimilarlo y modular las formas en que se articulan los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte, tomando en cuenta que las propias prácticas artísticas han variado sincrónicamente al ritmo que lo ha hecho la sociedad, a partir de la determinación tecnológica mencionada, la cual provoca una hipermediación generalizada.

Ante este hecho señalado, donde procesos artísticos y educativos se imbrican entre sí y, a su vez, con los procesos tecnológicos, el reto que se abre al futuro artista o educador será el de estar constantemente alerta a las fluctuaciones y cambios sociales para, de un modo flexible y fluido, realizar una actividad artística o didáctica acorde a los nuevos tiempos, lo cual supone revisar antiguas metodologías para su actualización. Para conllevar tal acción, se hace urgente el análisis del momento justo que atraviesa la sociedad actual para, desde un punto de vista crítico, atacar las cuestiones fundamentales y desplegar unos contenidos y objetivos que puedan vibrar en la onda del ahora, siendo motivadores para el alumnado del siglo XXI. Dada la determinación tecnológica que experimenta la sociedad, vemos necesario que gran parte del cambio que ha de sufrir la Educación artística pase por la hipermediación digital, como espacio de resonancia de los nuevos comportamientos y relaciones que ha generado. Desde esta disposición, podremos establecer una estrategia clave para abrir la actual Educación artística a la convergencia interdisciplinar con otros campos y a la contingencia dialéctica a partir de la interacción con otros agentes que, no perteneciendo específicamente al campo tratado, pueden entrar dentro de ecuación.

Abstract

The new digital technologies that have been progressively implemented in the vast majority of social sectors, have been transforming our way of communicating noticeably. This fact causes that the artistic expressions reconsider on it and, consequently, the artistic education is forced to revise its ankylosed traditional formulas to the new conceptions and relations that unfolds the new technological model. This process involves making sure of the change to assimilate it and modulate the ways in which the teaching-learning processes of art are articulated, taking into account that the artistic practices themselves have varied synchronously with the rhythm that society has done, based on the determination mentioned technology, which causes a generalized hypermediation.

Faced with this fact, where artistic and educational processes overlap each other and, in turn, with technological processes, the challenge that opens up to the future artist or educator will be

¹ Ricardo González García es Doctor en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente desarrolla su actividad docente e investigadora como profesor de Didáctica de la Expresión Plástica en la facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

to be constantly alert to fluctuations and social changes in order to a flexible and fluid way, to carry out an artistic or didactic activity according to the new times, which means reviewing old methodologies for its updating. In order to carry out such action, it is urgent to analyze the right moment that today's society is going through, from a critical point of view, to attack the fundamental issues and to display some contents and objectives that can vibrate in the wave of now, being motivators for the students of the 21st century. Given the technological determination that society experiences, we see it necessary that much of the change that artistic education has to undergo go through digital hypermediation, as a resonance space for the new behaviors and relationships that it has generated. From this disposition, we can establish a key strategy to open the current artistic education to the interdisciplinary convergence with other fields and to the dialectical contingency from the interaction with other agents that, not pertaining specifically to the treated field, can enter into equation.

Palabras clave: educación, arte, hipermediación, digital, transformación

Key words: education, art, hypermediation, digital, transformation

1. Introducción

La asimilación de las nuevas tecnologías en muchos de los procesos sociales, también ha conllevado un cambio en los procesos comunicativos, lo cual se ha reflejado a su vez en muchas de las prácticas artísticas del momento actual. Este nuevo estado de constante interconexión, donde estar informados es primordial, también conduce a determinada responsabilidad que ha de aceptar la Educación artística, en el hecho de hallarse alerta de todas las transformaciones que acontecen para transmitir unos contenidos acordes a la onda en la que vibra el presente. Un cometido o reto que, igualmente, tendrá que abrir su especificidad disciplinar al aporte que pueden ofrecer otras disciplinas, desde un clima dialéctico y colaborativo.

Este contexto que se dibuja, demanda un gran esfuerzo de todos los agentes que se dedican a la Educación artística, que se ve forzada a abandonar las aulas para extenderse más allá de sus muros. Una evolución que, al igual que el auge cada vez mayor de los medios de comunicación, comienza en la década de los 60 del pasado siglo. Ahí es donde podemos fijarnos en Marshall McLuhan, gran referente en cuanto a medios y comunicación, quien establece un concepto radical para la educación como es el de el “aula sin muros”. A partir de dicha noción, la labor educativa comenzará a plantearse situaciones similares a las que en determinadas disciplinas artísticas ya se están ensayando, por lo cual podemos afirmar que Arte y Educación comenzarán a recorrer caminos paralelos que llegarán a encontrarse.

Este primer germen que situamos en la década de los 60 del pasado siglo, llega hasta el momento presente. Un tiempo en el cual hemos de ser conscientes de la gran velocidad y fluidez que han adquirido todos los procesos sociales, los cuales se ven impregnados por la hipermediación generalizada. Esto mismo es lo que ha provocado la aparición de nuevas prácticas artísticas y, sobre todo, propuestas colaborativas que, en su empeño por hacer entendible el ahora, también despliegan procesos de enseñanza-aprendizaje sujetos a una constante apertura de conocimientos transversales. Un origen de esta nueva forma accesible, transitable, y hasta cierto punto editable, de concebir tanto la comunicación como el arte o su educación, podemos establecerla en el artista y profesor Joseph Beuys, quien promulgaba que cada persona, en su libre decisión, puede ser un agente que participe activamente en la realización conjunta de la sociedad, a partir de sus aportes creativos. Desde lo mencionado, es nuestro cometido, en el presente texto, la acción de sintetizar cuáles son las claves que provocan el cambio, el nivel de asimilación por parte de la sociedad y, en consecuencia, cómo

refleja el Arte todo eso y puede ser resuelto en la transmisión que ha de conllevar una actualizada Educación artística.

2. La escena mediática contemporánea y el arte como práctica interdisciplinar

2.1. La asimilación social de la determinación tecnológica

Nos disponemos a enfocar el tema tratado desde el filtro de las nuevas tecnologías, tratando de situar ahí la raíz que lleva a todos los cambios sociales que estamos experimentando actualmente, variando los modos de producción, intercambio o comunicación. Este determinismo al que hacemos alusión, conecta con aquellas premisas que, para el arte, dejó Paul Valéry (1999) en “La conquista de la ubicuidad” (1928), insinuando que la propia tecnología podría, en un futuro, cambiar la misma concepción del arte:

Hay que esperar que tan grandes novedades —tecnológicas— transformen toda la técnica de las artes y de ese modo actúen sobre el propio proceso de la invención, llegando quizás a modificar prodigiosamente la idea misma de arte. De entrada, indudablemente, sólo se verán afectadas la reproducción y la transmisión de las obras. Se sabrá cómo transportar y reconstituir en cualquier lugar el sistema de sensaciones — o más exactamente de estimulaciones— que proporciona en un lugar cualquiera un objeto o suceso cualquiera. Las obras adquirirán una especie de ubicuidad. Su presencia inmediata o su restitución en cualquier momento obedecerán a una llamada nuestra. Ya no estarán sólo en sí mismas, sino todas en donde haya alguien y un aparato. Ya no serán sino diversos tipos de fuente u origen, y se encontrarán íntegros sus beneficios donde se desee. (p.131)

Determinismo del que, igualmente, Walter Benjamín se hace eco al afirmar que toda obra de arte es consecuencia de los medios de producción propios de la época en la cual es concebida. Por tanto, hablar lo mediático en un contexto como el actual, donde todo se ve intermediado por dispositivos dispuestos para facilitar la comunicación, se convierte en un hecho que no podemos eludir, pues toda la sociedad está participando activamente de modo más o menos directo. Lo cual es sinónimo de una construcción social a modo de enciclopédica “obra abierta”. Esto último, nos lleva a la revisión de las claves que, respecto a ello, deja señaladas Umberto Eco (1965) en su ensayo *Obra abierta* (1962), quien concibe dicha edificación a partir de la subjetividad indeterminada o ambigua de diversas contribuciones, a modo de:

Metáforas epistemológicas, resoluciones estructurales de una difusa conciencia teórica (...): representan la repercusión, en la actividad formativa, de determinadas adquisiciones de la metodología científica contemporánea, la confirmación, en el arte, de las categorías de indeterminación, de distribución estadística, que regulan la interpretación de los hechos naturales (p. 136).

A partir de esta exposición sintética del proceso, podemos comprender la renovación propuesta por determinadas expresiones artísticas y, en consecuencia, la actualización que, en función de estas, ha de conllevar la Educación artística. Concebidos los dos campos, finalmente, como experiencias interdisciplinares abiertas a la interactividad y la polisemia propia de la apertura que conllevan una epistemología de carácter transversal.

2.2. El fenómeno de la hipermediación actual

Como se comentaba en la introducción, la década de los 60 del pasado siglo se establece en la historia de la humanidad como un momento crucial, pues supone un punto de inflexión respecto a la linealidad mediática seguida hasta el momento. La electrónica provoca una gran proliferación mediática que democratiza la situación y es en esta misma década donde también comienza a realizarse ensayos con imágenes digitales. Esta nueva situación hace que autores

como Marshall McLuhan quieran hacerse eco de tal fenómeno. En lo referente al arte, también dicha década se presenta como un antes y un después. En ese sentido, Arthur C. Danto se cerciora de que ya no existe un relato legitimador para la Teoría del arte, por lo que da esta por concluida pasando a lo que denominará como una época poshistórica del arte. Conjugadamente entendido dicho proceso, uniendo a esto el paso que, desde finales del siglo pasado y principios del presente, conlleva una digitalización progresiva de lo que antes era analógico — lo cual produce que los medios se agrupen en un solo metamedio—, respecto a lo que al arte afecta se entra en una era que podemos denominar como: postmedia. Un término que ya aparecía en el ensayo de Rosalind Krauss titulado: *Un viaje por el mar del norte. Arte en la era de la condición postmedia* (1999), donde daba a conocer una serie de prácticas artísticas cuyo mayor interés se centraba en experimentar con los medios, su entorno material y sus funciones derivadas, construyendo, así, nuevos sistemas de referencia que se alejan de la especificidad disciplinar y mediática, tan defendida por Clement Greenberg décadas atrás.

En este punto, donde constatamos la realidad del cambio, podemos traer al frente aquellas palabras que Felix Guattari (2004) promulgara en “Una refundación de las prácticas sociales”, años antes que el citado ensayo de Krauss, en 1992. Ahí ya podemos observar cómo, tras el auge iniciado en la década de los 60, lo post-mediático se erige como tema fundamental, no exento de complejidad debido a la transversalización generalizada, a tratar para establecer una óptima entrada al nuevo siglo XXI:

Pensar la complejidad, renunciar, en particular, al enfoque reduccionista del cientifismo cuando se trata de poner en tela de juicio los propios prejuicios y los intereses a corto plazo: ésta es la perspectiva de entrada en una era que he calificado de post-media, pues todos los grandes trastornos contemporáneos, tanto si son de alcance negativo como positivo, en la actualidad son juzgados por el rasero de informaciones tamizadas por la industria mediática, que sólo contempla el aspecto anecdótico de las cosas y jamás problematiza los envites en juego en su verdadera amplitud (p.120).

En sus palabras, podemos destilar un argumentado tono crítico. Es decir, la adicción de las subjetividades que puede aportar cada individuo, que se inserta en trama comunicacional que a su disposición ponen los medios dentro de la sociedad, acaban siendo “tamizadas”, lo cual vendría a recordar la máxima de McLuhan: “el medio es el mensaje. Es decir, cualquier mensaje corre el riesgo de acabar en lo anecdótico, prevaleciendo sobre este el propio canal de transmisión; el medio. Ante esto, será labor del Arte y la Educación analizar las situaciones para actuar también de un modo crítico, y no caer en la pura superficialidad que parece estar conquistando todos los sectores sociales. De esta manera, podremos trabajar con la multitud de recursos que ofrece el entorno mediático para llegar al descubrimiento de valores más esenciales, los cuales cada vez son más necesarios ante esa especie de pérdida que experimenta el ser humano en la actualidad. Reto necesario para la práctica artística y para la educación y sus agentes en juego, quienes se han dado cuenta del cambio y, aprovechando el fenómeno de la hipermediación como principio metodológico, son capaces de conectar diferentes esferas sociales. Una conexión cuyo objetivo, tras la labor de desciframiento de la mutabilidad a la que se exponen todos los procesos sociales en la actualidad, es destilar una traducción crítica que reúna las diversas “correspondencias” que pueden darse tanto dentro del campo específico del arte como en otros campos del conocimiento. Tal y como señala Etienne Souriau (1998):

Si uno quiere penetrar hasta el corazón de cada una de las artes, captar las correspondencias capitales, las consideraciones cuyos principios son idénticos en las técnicas más diversas, o incluso —¿quién sabe?— descubrir unas leyes de proporción, o esquemas de estructura, válidos por igual para la poesía y la arquitectura, la pintura o la danza, será menester instituir una disciplina completa, forjar nuevos conceptos,

organizar un vocabulario común, y hasta, tal vez, inventar medios de exploración realmente paradójicos (p. 13-14).

Desde esta aseveración, y habiendo comentado la importancia que posee el medio en los procesos sociales actuales, es verdaderamente significativo eso último: “inventar medios de exploración realmente paradójicos”. Quizá sea cuestión ahora, como misión que debe aceptar el arte y su educación, tratar de borrar las lindes que establece cada disciplina o medio para, según Frank Popper (1989), transitar por “una dimensión más amplia, que sería la de un espacio sociológico auténtico” (p.12). Una cuestión difícil de asimilar desde la pedagogía, pues es la separación en diferentes disciplinas la base metodológica en la que se fundamenta dicha pedagogía. Pero, como vemos, los tiempos han cambiado y es a partir de las interferencias, que unas disciplinas pueden ejercer en otras, a través de las cuales podemos trascender la tradicional pedagogía para establecer nuevas zonas de fructífero intercambio creativo. Este planteamiento, lleva al individuo a que acepte tal responsabilidad, lo cual es sinónimo de estar alerta permanentemente a las fluctuaciones sociales, pues como comenta Héctor Schmucler (1997): “en el mundo de la mediatización generalizada, ser es estar disponible en algún lugar de la trama comunicacional” (p.19). Un estado que ataca hasta los mismos reductos del descanso del individuo, desde una sociedad 24/7 (Crary, 2015) hipervinculada que “pone fin a los tiempos muertos y al mismo tiempo pone fin al tiempo mismo” (Baudrillard, 1990, p. 35).

Todas las esferas sociales se ven ahora, desde la perspectiva expuesta, afectadas por la hipermediación, lo cual conlleva revisión y actualización pues, como señala Carlos Scolari:

Una teoría de las hipermediaciones debe saber moverse en un terreno discursivamente pantanoso, consolidando una sólida red de interlocutores a partir de los cuales comenzar a construir su propio recorrido epistemológico. Recuperar los conceptos, hipótesis y métodos de las teorías tradicionales al mismo tiempo que se desarrollan categorías de análisis innovadoras, en sintonía con las transformaciones del ecosistema mediático, es el desafío que nos espera. (p. 144)

2.3. Prácticas artísticas para tiempos nuevos

El arte siempre ha representado un espejo, como espacio reflexivo y crítico, de la sociedad. Debido a esta condición, la hipermediación que experimentamos también repercute en la forma en que se conciben las prácticas artísticas actuales, tal y como atestigua el reciente ensayo de Juan Martín Prada: *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales* (2012), que el mismo autor revisa, amplía y actualiza en el año 2015. Según su visión, la concepción aurática que antiguamente se tenía de la obra de arte pasa a segundo plano, siendo urgente ahora la comprensión de una obra artística “de interacción comunicativa y debate abierto” (p. 11), que, en detrimento de producciones materiales, pone en juego un número mayor de convergencias colaborativas.

Por tanto, el nuevo régimen en el que nos insertan nuevos procesos comunicativos, también acarrea formas de producción artística renovada que habrá que explicar desde la actitud docente que se establece con la Educación artística. Producción artística que, como bien observa Nicolas Bourriaud (2006, 2007), oscila entre dos pilares claros: lo relacional, que refiere a cuestiones que atañen a las relaciones que establece el arte con diferentes aspectos sociales, y la postproducción, que atiende a aquella producción artística que trabaja con lo ya hecho, a modo de ready-made duchampiano.

2.4. Lo interdisciplinar de las manifestaciones artísticas actuales

A partir de los pilares comentados, lo relacional y la postproducción, el arte contemporáneo se abre a la participación o conversación con otras disciplinas, borrando las fronteras que antes podían existir entre las ciencias y las humanidades. Un hecho que, en la actualidad, parece comenzar a asumirse de una forma cada vez más natural y que ya, en el año 1996, John Brockman denotara al hablar de “Tercera cultura”, a modo de “nueva filosofía natural, fundada en la comprensión de la importancia de la complejidad, de la evolución” (p. 14). Una nueva forma sintética de entender la compartimentación disciplinar que recupera un sentido humanista y holístico del conocimiento. En una onda similar, se mueve Juan Luis Moraza (2015) cuando pretende aclarar qué supone interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, indisciplinariedad y multidisciplinariedad en el arte:

La experiencia del arte integra de forma no excluyente todos los posibles saberes humanos en una experiencia interdisciplinar. Esto no quiere decir que el arte atraviese transversalmente todos los saberes (transdisciplinariedad), ni que los utilice sin responsabilidades disciplinares (indisciplinariedad), ni que sea capaz de manejarse de forma fluida en todos los saberes (multidisciplinariedad), sino que sus elaboraciones y herramientas —como modelizaciones plásticas— están en el núcleo cognitivo de cualquier operación cognitiva. Así, el arte no es un saber de primer grado sino un saber de otros saberes, implica las experiencias cognitivas de la historia de la humanidad, presentes en las obras, que constituyen una auténtica memoria de la cognición humana, e incluye incluso las formas de cognición anteriores al nacimiento de la ciencia. En cada época, los artistas han asimilado aquellos saberes relevantes para poder ofrecer imágenes del mundo suficientemente complejas y ricas. Y en cada época, de la experiencia del arte pueden deducirse los saberes mitológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos subyacentes. El arte en sí se comporta como una singular conversación interdisciplinar (p. 24).

Aun así, hemos de aclarar, si ahora miramos a la educación, que más allá de la interdisciplinariedad a la que tiende el arte, esta, la educación, se mueve a partir de una vocación transdisciplinar, la cual queda comprendida a través de las palabras de Moraza. Transdisciplinariedad que, según Edgar Morin y Jean-Louis Le Moigne (2006, p 31), propone una “interacción entre lo simple y lo complejo”, con el objetivo claro de que las partes específicas de cada disciplina “se vuelvan fecundas”, lo cual implica un aprendizaje adaptativo constante a cada nueva situación.

3. Arte y educación como campos complementarios

3.1. El paradigma del arte en la educación

Desde conceptos como creatividad o inteligencia emocional, los procesos que desarrolla el arte pueden aparecer, en la educación actual, como motores que generen nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que deba otorgársele al arte un papel fundamental dentro del sistema educativo, a fin de que la frescura del arte pueda contagiar a los viejos métodos educativos y actualizar su situación. Reivindicación que, por ejemplo, Herbert Read (1964) ya comienza a realizar en *Educación por el Arte* (1943), estableciendo que el arte puede aparecer como el campo desde el cual fundamentar la educación, y de esta forma: “fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo” (p. 31).

Se trata, por tanto en la actualidad, de tomar en cuenta los aportes individuales que cada persona, a partir de la democrática hipermediación generalizada, a la vez que estos se modulan en función de una empresa mayor: la plástica social, como diría Joseph Beuys. Pensar en esta gran empresa a la que nos referimos, en cambio, no es sinónimo de disolución

absoluta, sino que el mismo borrado de las fronteras disciplinares, anteriormente comentado, nos tendrá que empujar, de modo paradójico, a la reflexión sobre lo específico de cada disciplina, a la resistencia estética y conflicto asumido que, desde el terreno del arte, puede sostener cada una, tal y como recapacita Hito Steyerl (2010) al respecto.

A pesar de todo, este flujo en continuo devenir que provoca el presente estado abierto a la provisionalidad y la incertidumbre, nos hace distanciarnos una y otra vez de lo específico para tratar de volver con ojos renovados, a modo de exiliados en nuestra propia tierra, a aquel camino que nos conduce a deambular continuamente, sin asentamientos fijos o perpetuos. Una práctica que Allan Kaprow (2007), en *La educación del des-artista* (1993), nos invita a realizar: salir del propio campo de estudio para investigar desde otros, concibiendo a un des-artista como “alguien involucrado en la tarea de cambiar de trabajo, en modernizarse” (p. 26), dado que “es posible desplazar astutamente toda la operación des-artística fuera de los focos donde el arte suele congregarse” (p.27). Por esta razón, tanto artistas como docentes han de alejarse de algún modo de fórmulas tradicionales, para volverse críticos con el mismo presente que experimentan a fin de volver sobre otros conocimientos adaptables al campo de donde parten, ahondando en una forma de conciencia donde medie la interacción entre lo individual y lo colectivo. Elliot W. Eisner (2004) es tajante respecto a esta idea:

El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura (p.19).

3.2. El compromiso social de una educación artística más allá del aula

La vida en sí misma se ha erigido como verdadero ágora donde se encuentran todos los procesos sociales catalizados, ahora, por el clima hipermediado que se experimenta. En un entorno donde los medios son ineludibles, quizá la escuela tradicional pierde parte de su función tradicional, pues ya gran parte de sus enseñanzas no se hallan entre sus muros. De ahí que muchos contenidos mediáticos actuales cuiden su parte didáctica o que, por extensión, se fomente una educación no formal que, por ejemplo, podemos encontrar de modo solvente desarrollada en museos y centros de arte.

Sin embargo, esta misión que comienzan a asumir muchas instituciones o plataformas dedicadas a la difusión de contenidos mediáticos, no sirve de nada si el individuo no se halla autodeterminado previamente, siendo él quien tome conciencia y la iniciativa para acercarse a lo que supondría su propia autoeducación. Por ello, al igual que las instituciones tradicionales, como la escuela, aquellas que surgen a partir de la hipermediación generalizada han de dirigir sus esfuerzos hacia el ofrecimiento de experiencias interdisciplinares cada vez más motivadoras y provechosas, para la construcción de una sociedad crítica a la vez que creativa. Cuestión difícil ante una complejidad que lleva en muchos de los casos a la confusión, pero que creemos realizable, aunque esto contenga su parte de utopía, a través de la experiencia completa que puede aportar el arte y, como medio transmisor de este, la Educación artística. Por ello, se cree desde aquí firmemente que el arte puede establecerse como modelo a fin de estimular a todo individuo que posea verdadero interés por la adquisición de nuevos conocimientos, los cuales no acaban, pues pensar así sería limitarse, en los programas educativos reglados y linealmente dispuestos durante los primeros años del desarrollo de la persona. Desde esta perspectiva no acotada en el tiempo, “el mundo entero tiende a convertirse en una gran Academia” (p. 89), tal y como explica Beuys (1995). En ese sentido, para tal fin nunca lo hemos tenido tan fácil como ahora, respecto a la acción que conlleva acceder a contenidos o comunicarnos con personas que se hallan a una gran distancia.

Tomando en cuenta todo lo descrito, en la actualidad cualquier espacio social preparado para la convergencia artística y didáctica, ha de establecerse a partir de la estimulante dialéctica interdisciplinar, transversal y colaborativa. Desde este clima, tanto educadores como artistas aparecen en dicho entramado como mediadores capaces de gestionar cierta ecología de los medios, a fin de alfabetizar mediáticamente a la vez que hacen accesibles determinados conocimientos y coordinan las distintas colaboraciones al abrigo de un objetivo común. Una situación que, vista desde ese filtro, se convierte en una especie de educación en comunidad cercana a aquella, de estructura horizontal, que propuso el modelo crítico y popular de Paulo Freire.

4. Cuestiones relativas al “giro educativo en el arte” en una sociedad hipermediada

Como aquí se constata, arte y educación comprenden dos campos destinados a entenderse y complementarse, dado que en los límites desbordados de cada campo podemos encontrar claves de aplicación que sigan ampliando su cometido. Hecho que destaca Irit Rogoff (2010) al proponer situaciones donde se imbriquen ambas parcelas a fin de crear nuevas perspectivas educativas, como pueden ser pedagogías auto-organizadas o cuestiones relativas al conocimiento expandido, desde regenerados procesos de enseñanza-aprendizaje pues: “si la educación puede liberar nuestras energías, desde lo que hay que oponerse hacia lo que se puede imaginar, o al menos realizar algún tipo de negociación entre estos, tal vez tendríamos una educación mejor”.

En esa onda, quizá un centro de arte pueda hacerse eco en la actualidad de lo que, respecto a lo que tiene que ofrecer la Educación artística, demanda la sociedad. Estableciéndose como un sitio propicio para hacer realidad lo que, en un primer término, podría aparecer como imposible. Por eso, en el punto donde cierta escuela se ve limitada, aparecen otros centros o instituciones para aceptar el reto e implementarse a todo el sistema. De ahí que en estos centros cada vez tomen más relevancia los gabinetes dedicados a cuestiones didácticas, como espacios idóneos para investigar y diseñar, desde la experimentación, material docente de calidad.

Esta conexión entre el arte y la educación, y viceversa, incluso se ha erigido como tema de muchas exposiciones recientes que abordan dicha relación, bien sea retomando algunos de los procesos históricos pioneros en ese sentido o como reflexión consensuada sobre lo que supone el paradigma educativo para el arte. Respecto al primer cometido, el MNCARS propuso, en el año 2014, una exposición titulada *Un saber realmente útil*, en 2014, en la cual se reflexionaba acerca de la autoeducación como herramienta para la emancipación, lo cual implica la existencia de una pedagogía crítica que intermedie entre los intereses o demandas de la propia persona y el resto del colectivo social. En una onda similar, Lesson 0 (2014-15) en la Fundación Miró aparecía como un ciclo expositivo que indagaba en las nuevas formas de hacer llegar el conocimiento a la sociedad. Otro ejemplo claro fue el que propuso Matadero Madrid durante los años 2015-16, titulada *Ni arte ni educación*. Exposición que se adentraba en aquellos espacios comunes que tocan tanto al arte como a la educación, como lugares híbridos desde los que afrontar determinadas situaciones que acechan a la sociedad actual. En resumen, estas y otros puntos de encuentro entre el arte y la educación suponen peculiares experiencias a través de las cuales podemos explorar caminos poco transitados, a fin de descubrir nuevos modos de afrontar tanto la práctica educativa como la artística.

5. Conclusiones

Desde la determinación que suponen las nuevas tecnologías para la sociedad, hemos establecido un punto desde el que hacer pivotar nuestro discurso, como es la hipermediación generalizada a la que se exponen todos los procesos sociales. Ello nos sirve para cerciorarnos de la transformación a la que se ven expuestos la mayoría de estos procesos. Cambio al cual no escapa ni el arte ni la educación. Siendo conscientes, por tanto, de que las antiguas

fórmulas didácticas puedan verse anquilosadas desde el mundo nuevo que describen las nuevas tecnologías, podemos llegar a alabar y a tratar de aplicar todo lo que estas ponen a nuestro alcance. Sin embargo, todas estas facilidades de acceso a la información y de comunicación, de nada sirven si la persona no se autodetermina, es decir: no toma conciencia de sí misma en función de su propia autoeducación. En ese sentido, el estado híbrido en el que pueden aparecer actualmente arte y educación, puede servir como paradigma a la nueva sociedad del siglo XXI. Responsabilidad y reto que han de asumir los agentes implicados, tanto artistas como educadores, a fin proyectar una crítica y creativa sociedad futura.

Bibliografía

- Baudrillard, J. (1990). *Videoculturas de fin de siglo*, Madrid: Cátedra.
- Beuys, J. y Bodenmann-Ritter, C. (1995). *Joseph Beuys: cada hombre, un artista*. Madrid: Visor.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos aires: Adriana Hidalgo.
- Bourriaud, N. (2007). *Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Brockman, J. (1996). *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Barcelona: Tusquets.
- Carpenter, E. y McLuhan, M. (eds.) (1974). *El aula sin muros. Investigaciones técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia.
- Crary, J. (2015). 24/7. *El capitalismo al asalto del sueño*. Barcelona: Ariel.
- Eco, U. (1965). *Obra abierta. Forma e indeterminación en el arte contemporáneo*. Barcelona: Seix Barral.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Guattari, F. (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Kaprow, A. (2007) *La educación del des-artista*. Segovia: Ardora.
- Lamarche-Vadel, B. (1994). Entrevista de Joseph Beuys con Elizabeth Rona, Octubre 1981. En *Joseph Beuys*. Madrid: Siruela.
- Martín, J. (2012). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal.
- Moraza, J.L. (2015), *República*. MNCARS: Madrid.
- Morin, E. y Le Moigne, J.- L. (2006). *Inteligencia de la Complejidad. Epistemología y Pragmática*. París: L'aube.
- Popper, F. (1989), *Arte, Acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*, Madrid: Akal.
- Read, H. (1964): *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, I. (2010). Turning (Artículo en línea). *E-flux*. <http://www.e-flux.com/journal/turning/> (Fecha de consulta: 20/05/2016).
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Souriau E. (1998). *La Correspondencia de las Artes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Steyerl, H. (2010), ¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto. (Artículo en línea) *Eipcp*. <http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/es> (Fecha de consulta: 21/05/2016)
- Valery, P. (1999). *Piezas sobre arte*. Madrid: Visor.

ESCULTURA SONORA BASCHET: RETOS HISTÓRICOS Y ACTUALES DE LA PARTICIPACIÓN PÚBLICA

Martí Ruiz i Carulla¹

Investigador y profesor asociado de la Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona

marti.ruiz@ub.edu

Abstract:

La Escultura Sonora Baschet plantea retos desde su nacimiento en los años cincuenta. Una obra reconocida históricamente en todo el mundo pero todavía desconocida. Pensada como forma de arte participativa, se anticipó a la mayoría de arte interactivo, de forma que podemos aprender de su historia, sus éxitos y de los retos que nos plantea. Los museos y las instituciones culturales y educativas se pueden beneficiar de este impulso si evolucionan para cuidar y permitir la experiencia directa del público. La innovación docente y el estudio de la sociología del arte tienen un terreno muy estimulante a la vez que damos oportunidades a todo el mundo, independientemente de sus capacidades. Esta propuesta democratizadora, sigue avanzada a su tiempo o ya llegó la hora de establecer actividades culturales para todos, al margen de las tendencias del mercado del arte?

Baschet Soundsculpture is offering new challenges since its birth in the fifties. Acknowledged historically worldwide but still far too unknown. Thought as an art form for participation, anticipated most interactive art, so we can learn from its history, successes and the challenges that it poses. Museums, cultural and educational institutions can benefit from this impulse if they can evolve to care about and allow the direct experience of the visitors. Educational innovation and studies of sociology of art have a stimulating field, at the same time, offering opportunities to everyone, regardless of their abilities. Is this democratizing proposal still too advanced for our times, or finally would it be possible to create cultural activities for all, untied to the art market tendencies?

Keywords: Arte – acústica - escultura sonora – participación – art – acoustics - sound sculpture - participation

1. Introducción

Con este texto nos proponemos compartir algunas reflexiones sobre las propuestas de participación pública de los hermanos Baschet así como sobre los retos que nos plantea. Para ello, debemos hacer una breve introducción a su obra. Los Baschet fueron pioneros de la Escultura Sonora así como de la Idea de la Interacción en los museos y espacios de Arte. Ambas cuestiones resultan sorprendentes para muchas personas, aunque todo ello ya lleva décadas de consolidación. Afortunadamente los Baschet legaron a la humanidad un corpus intelectual y de obra artística enorme, cuya riqueza y complejidad no facilita una explicación simple. Aun así, nos proponemos explicar aquí lo más característico de su idiosincrasia y su posicionamiento, dado que consideramos que constituye tema de reflexión y una fuente de inspiración en sí mismo, en su dimensión histórica, así como para los retos de presente y futuro.

¹ Martí Ruiz i Carulla, Barcelona 1982. Artista sonoro, licenciado, máster y doctor en Bellas Artes por la UB. Investigador y profesor asociado de la Facultad de Bellas Artes. Profesor del Máster en Arte Sonoro de la UB. Ha sido profesor de la Universitat de Vic. Músico, compositor y multi-instrumentista, coordina el *Taller d'Escultura Sonora Baschet* -www.tallerbaschet.cat- de la UB desde 2010.

La obra Baschet reivindica la posibilidad y la necesidad de facilitar el acceso a la cultura, al conocimiento, sin desvincular arte y ciencia. Hoy en día sabemos que casi todas las civilizaciones han desarrollado alguna actividad musical, y hasta cierto punto, todas han desarrollado instrumentos para encauzar esa forma de actividad. Hoy en día se asume la idea que cualquier persona puede dar a conocer su actividad musical a través de internet, creando un falso paradigma de democratización de la cultura. Pero raramente se profundiza en la naturaleza de las tendencias artísticas, las modas, y como ciertos agentes culturales se apoderan de esta situación para mantener una inercias culturales vinculadas al consumo, ya sea a través de vender entradas a eventos como monetizando clicks en videos y páginas web. Pero realmente podemos estar satisfechos con las posibilidades del sistema actual? Alguien puede argumentar que todo el mundo está en las mismas condiciones para desarrollar su actividad artística y lograr vivir de ella dignamente? Es mas, donde queda la obra de miles de personas que no pueden llegar a profesionalizarse, por muy interesantes que sean los contenidos que producen? Es que solo merece la pena dedicar tiempo al arte si lo podemos hacer profesionalmente? No podemos abrir la noción de práctica artística al margen del sistema económico imperante? Hoy en día vemos como las practicas de gamificación se llegan a usar para finalidades que acaban por alejar a los usuarios del goce por el goce mismo, una capacidad que parece no tener importancia vital si no hay algun rendimiento económico. Veamos pues lo que propusieron los Baschet.



1.Exposición de Escultura Sonora Baschet en el Kyoto Art Center, 2015. A la izquierda Watanabephone, a la derecha, Katsuharaphone. Foto de Martí Ruiz.

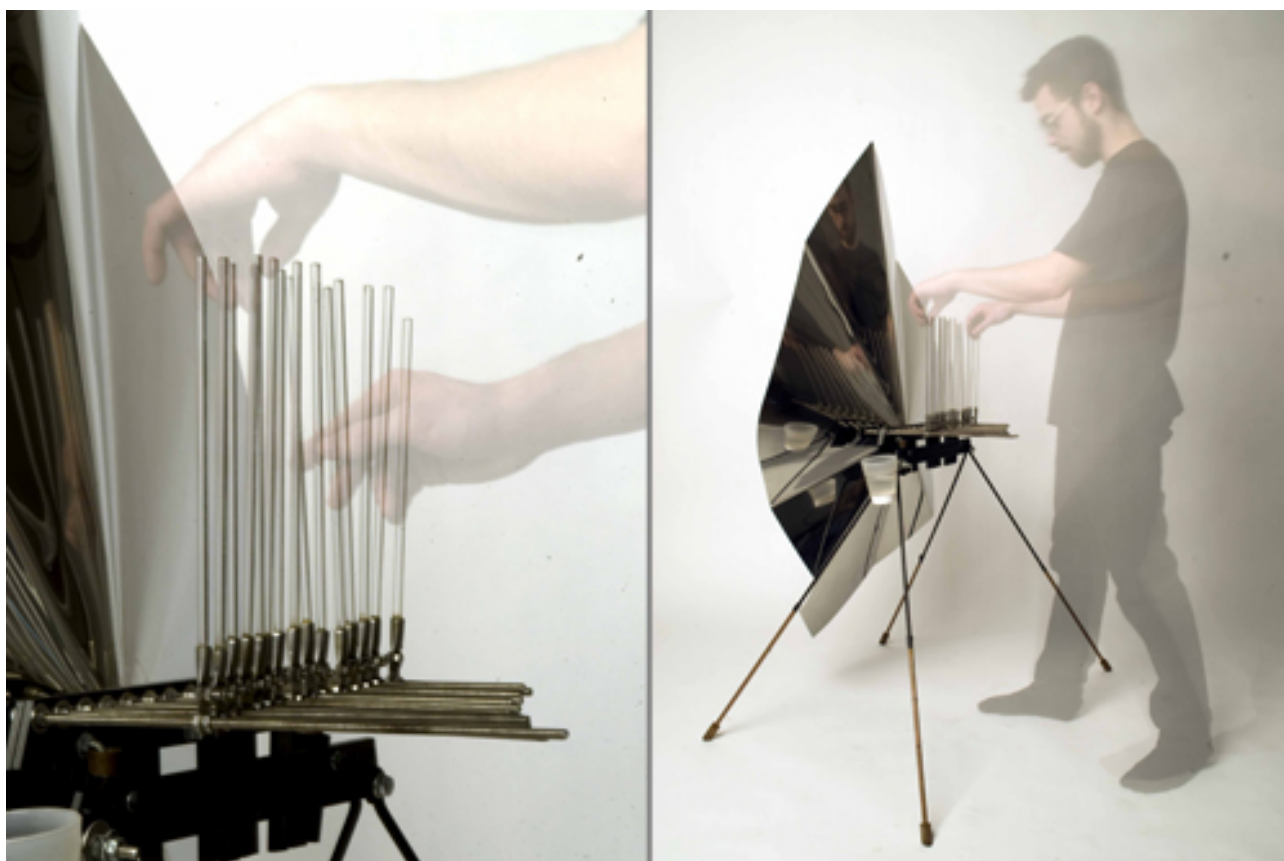
2. Breve relato de la trayectoria Baschet

Fransuà i Bernard nacieron en 1918 i 1920, así que cuando era muy jóvenes se les vino encima la segunda guerra mundial. Se sumaron a la resistencia Francesa contra el nazismo y esa experiencia dejó una marca que orientaría su trayectoria. Decidieron hacer algo positivo, dar una oportunidad al lado más amigable de la vida. Para empezar, Fransuà empezó por viajar, dio la vuelta al mundo dos veces para conocer otras culturas y realidades. Se llevó consigo una guitarra y aprendió de primera mano sobre el poder de comunicación de la música. La guitarra facilitaba hacer amigos en todas partes, pero empezaba a ser algo aparatoso para viajar en vagones de tren y cabinas de avión. Habiendo visto instrumentos de cuerda amplificados con una membrana -como el banjo, el shamisen japonés y el rebab indonesio-, François decidió hacer una guitarra plegable y cambiar la caja rígida por un balón inflable. Y funcionó. Su viaje era más simpático y ligero. De regreso a París se propuso comprender porqué el balón inflable funcionaba tan bien como las cajas de madera tradicionales. Paralelamente se encontró a su hermano Bernard apasionado por la música experimental electroacústica de finales de los cuarenta que el GRM -Groupe de Recherches Musicales- dirigido por Pierre Schaeffer estaba haciendo: por primera vez en la historia se podía grabar el sonido sobre una cinta magnética y manipularlo. Por primera vez se podían cortar trocitos de sonido y pasarlos más lentos y graves, más rápidos y agudos, y hacer muchas otras cosas, como pasarlos del revés, acumular muchas capas, etc. Por primera vez se trabajaba el sonido como una materia plástica a la que se le da forma. Les apasionó tanto ese planteamiento que colaboraron con el GRM pero se dieron cuenta que aquella tecnología estaba al alcance de muy pocos, que requería una técnica quirúrgica muy compleja, y echaban de menos la relación directa con la fuente del sonido. Además había muy poco público para una música tan extraña, abstracta y distinta de lo habitual.

Así que los Baschet se pusieron a estudiar todas las fuentes teóricas posibles en acústica, de Pitágoras al siglo XX. Bernard era ingeniero y su formación científica le permitía traducir las formulaciones matemáticas de los libros a un lenguaje más conceptual, para comprender los principios de la física acústica. Se asombraron ante principios conocidos desde siglos que no se usaban. Desarrollaron un método modular para trabajar empíricamente con las manos y el oído, usando materiales industriales corrientes como barras roscadas, tuercas, placas, planchas de metal y de cartón, y sin necesidad de electricidad. François llegó a establecer un sistema conceptual que permitía comprender las propiedades de cada sonido según las relaciones funcionales entre materia, forma y energía que lo originaban. Este es un sistema que permite analizar y aprender cómo funciona cualquier objeto sonoro y también inventar nuevos sonidos, combinando estos elementos, observando en el sonido los cambios en la forma, materia y las acciones. El sistema Baschet es reconocido hoy en día como la mayor aportación a la organología del siglo XX., y sigue dando nuevos frutos. Pero eso daría para otra ponencia².

Con este sistema construyeron nuevos instrumentos y comenzaron a colaborar con intérpretes y compositores. Colaboraron con danza, poesía, radio, cine, y con grandes artistas como Alexander Calder, Toru Takemitsu, Jean Cocteau, Jean Michel Jarre, y hasta el último disco *Async* de Ryuichi Sakamoto usa sonidos originales Baschet. La verdad es que les iba bien y podrían haberse dedicado a su carrera de inventores de instrumentos para su propia música, pero ya desde el principio se dieron cuenta de algo; al final de los conciertos el público se acercaba con curiosidad y ganas de tocar, eso fue algo definitivo: a todos nos gusta hacer sonido.

² Podéis acceder a mi tesis doctoral sobre el sistema de forma gratuita a través de www.tesi.tallerbaschet.cat, con 300 archivos de sonido grabados con unas 60 piezas originales Baschet para su estudio.



2. Cristal Trombón Baschet, foto de Vicent Matamoros, 2010.

El sistema del Cristal Baschet -su invención más conocida- no requiere ningún aprendizaje previo, solo hace falta frotar el vidrio con los dedos mojados y la sensación de las vibraciones en el oído y el tacto guían el sonido. Podemos sentir la intensidad, la duración, la densidad y la textura del sonido en la punta de los dedos. Todo el mundo puede hacerlo de forma intuitiva y adentrarse en las variaciones más interesantes, de forma que casi involuntariamente se desarrollan las capacidades musicales. Ese fenómeno dio origen a la noción de Escultura Sonora. Desde entonces continuaron investigando e innovando en formas y sonidos nuevos, y dado que su aspecto no se parecía a los instrumentos convencionales, nadie podía tener ideas preconcebidas sobre cómo iban a sonar o qué había que hacer, tan siquiera si había una manera correcta o incorrecta. Y al eliminar la posibilidad del error se abre un campo de libertad inestimable. La obra estaba abierta, cada cual podía descubrir cosas únicas, tener experiencias singulares y propias. La escultura sonora tendía un puente entre el inasequible mundo del arte más avanzado y el gran público.

3. La Escultura Sonora como herramienta de participación

Por esto la escultura sonora Baschet nació como propuesta pionera de la participación del público. François y Bernard cambiaron las normas de los museos: el mandato tradicional es que las obras no se tocan; pues ante el cartel de *"DO NOT TOUCH"* pusieron el nuevo cartel *PLEASE PLAY!* "Play" como "jugar" en francés, significa tocar música y también jugar. Reivindicaban el derecho a ser espontáneos, a tener acceso directo a los frutos de la investigación científica y a participar de la cultura. Por primera vez, la pieza no estaba expuesta para ser adorada u observada, sino para ser usada. Lo más importante era pues la experiencia del público transformado en protagonista. Protagonista de hacer un ruido atronador o de contemplar los sonidos como hipnotizados, como fuera del tiempo. La escultura sonora nos libera así de deber interpretar ninguna música en particular. No hace falta tener ninguna noción previa ni hace falta aprender nada para poner en marcha

los mecanismos auditivos y de placer por el sonar. Así que quizás convendría expandir lo que entendemos por música o reconocemos que podemos gustar del sonido por sí mismo aunque no sepamos si es música o no. Los Baschet son socráticos en eso, y más que responder, dejan que cada uno se pregunte y se responda si quiere.

Las exposiciones Baschet fueron un éxito allí donde fueron, todos los grandes museos de Europa, Estados Unidos, Canadá, México y hasta la Exposición Universal de Osaka, donde varios millones de visitantes gozaron del sonido durante seis meses. Para algunos de los visitantes puede que fuera solo una experiencia entretenida, curiosa, pero para otros -como nosotros mismos-, nos cambió la vida, por la generosidad de dar oportunidades a nuestras capacidades.

4. Hacia una pedagogía mas inclusiva

Desde 1975, cuando la Fundación Guggenheim de Nueva York pidió a los Baschet trabajar en un proyecto educativo para luchar la exclusión social en el Harlem, se centraron en el potencial transformador de la educación. Desde entonces Bernard se ocupó de la creación de un método y el diseño de un *Instrumentarium* pedagógico que permitiera la sensibilización sonora: Reaprender a escuchar, apreciar los matices de cada sonido concreto, escuchar a los otros, perder el miedo o la vergüenza a tocar, aprender a jugar juntos, a expresar emociones y a compartir. El Instrumentarium está diseñado para ser atractivo y de uso flexible para facilitar el trabajo a niveles distintos, con niños, ancianos, personas con discapacidades visuales, auditivas, intelectuales, del espectro autista etc. Hoy en día todavía se usa en más de 400 instituciones, y la asociación Baschet de Francia ofrece la formación para usarla en grupo atendiendo a las necesidades de cada persona.

Aún así, François soñaba en algo aún más grande y se propuso transferir todo su conocimiento, los “nuts and bolts” del sonido. Del mismo modo que él había necesitado aprender de otros -científicos, músicos, luthiers, artista- para poder concebir su sistema e inventar, quería compartir y fomentar la creatividad para cambiar el mundo, demasiado consumista y competitivo para él: Dió workshops de construcción para personas en proceso de reinserción laboral, aprendices de formación profesional, niños, y para cualquier persona que se interesara. Publicó numerosos artículos y libros en los cuales no solo relata sus experiencias y descubrimientos, sino que incluso explicita los proyectos e ideas que no funcionaron, haciendo gala de una honestidad científica poco habitual, que puede bien ahorrarnos esfuerzos innecesarios, bien inspirar aproximaciones alternativas.

5. Cuando conocimos a François: Retos y oportunidades

Cuando en 2010 tuvimos la suerte de conocerle, vivía en el barrio de Gràcia y tenía 90 años. Inmediatamente nos ayudó a fundar un nuevo Taller de Escultura Sonora Baschet en la Facultad de Bellas Artes de la UB, dentro del Laboratorio de Arte Sonoro dirigido por el Catedrático Josep Cerdà. Deberían haber visto el entusiasmo que desprendía François, las ganas de contagiar nos su espíritu innovador. Cuando le contamos la posibilidad de publicar tesis, obras e invenciones bajo licencias Creative Commons, vio que por fin la sociedad contemporánea daba signos de comprender la necesidad de comprender el conocimiento por un bien común. Nos alentó a digitalizar toda su obra, dibujos, fotos, textos, y a encontrar formas de colaborar con una red dispersa por todo el mundo, para facilitar el acceso a todos los contenidos, y empujar hacia un mayor impacto del potencial de sus descubrimientos. François se había avanzado a su tiempo en incontables ocasiones, incluso había planeado comercializar un Kit de auto-construcción, se anticipó al *do it yourself* en varias décadas. François se lamentaba que para la mayoría de la población, la innovación musical solo puede venir del lado de la electrónica. Sin desmerecer esa enorme puerta fascinante, no podemos aceptar la mayoría. El interés de

casi todo el mundo se ha focalizado en lo electrónico, lo sintético y lo digital. Pero del mismo modo que hay un resurgir de la electrónica analógica, vemos un cierto resurgir del interés por lo acústico. François nos dió todas las razones y experiencias exitosas para entender que nunca se puede decir que ya está todo inventado. El mundo cambia pero las leyes de la física no, así que si cuanto mejor las conocemos más ideas nuevas podemos tener. El contacto con el sonido acústico reporta beneficios personales que la ciencia está empezando a comprender.

Ahora que François ya no está entre nosotros, tenemos el gusto de continuar con su impulso, que vive en cada persona que pasa tiempo haciendo sonar esas esculturas. Restauramos las piezas originales desde México -en colaboración con la UNAM- a Japón -en colaboración con la Kyoto City University of Arts y la Tokyo University of Arts-; y construimos nuevas allí donde no llegaron los Baschet.

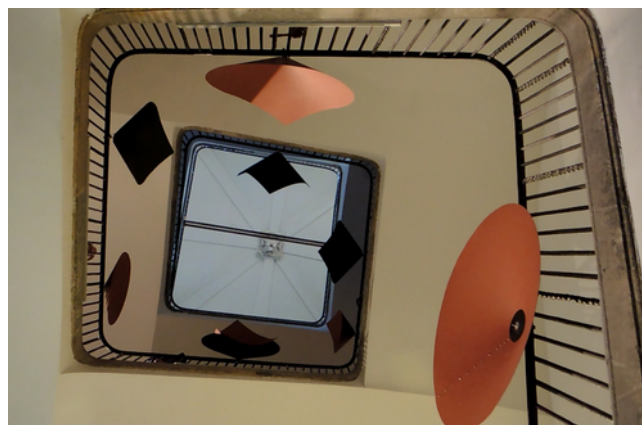
Pero aunque las exposiciones Baschet fueron siempre un éxito de público, en términos numéricos y de valoración personal, su obra sigue siendo desconocida para muchos. Y lo que es mas sorprendente, hoy en día, en la era de la interactividad, nos encontramos en que muchos museos mantienen las piezas históricas Baschet detrás de la vitrinas, eliminando lo más esencial de su razón de ser: la interacción. Evidentemente no podemos menospreciar la complejidad de la situación, es comprensible que las instituciones culturales quieran preservar su patrimonio. Aún así François habló siempre muy claro respecto de la integridad de sus piezas: los componentes son industriales, si algo se rompe, lo arreglamos; como cuando se rompe la cuerda de una guitarra, la cambiamos y seguimos con el sonido.

El hecho, es que probablemente, si el interés por parte de la sociedad creciera, tal como desearíamos, habría que pensar en hacer quizás réplicas de las piezas, para preservar las originales. Eso es perfectamente factible, dado que François no solo nos formó a los miembros de nuestro equipo, sino que en sus publicaciones y en nuestros estudios se puede encontrar todo lo necesario para hacer réplicas exactas. Así pues, el problema vendría del lado de los derechos de autor, cosa que a François no le preocupaba lo mas mínimo, mientras no se tratara de plagio deshonesto. Antes de morir, pudimos empezar a restaurar piezas originales de la exposición universal de Osaka'70, y tanto François como su colaborador Alain Villemín, nos autorizaron a reconstruir componentes facsimiles siempre que los originales estuvieran dañados. Lo importante es que la pieza pueda sonar. Los originales se pueden y deben conservar, pero sin pervertir su finalidad.



Actividad de escucha e improvisación con escuelas de primaria en la Exposición de Escultura Sonora Baschet, en el Parc de les Humanitats i les Ciències Socials de la UB. 2015. Foto de Martí Ruiz.

Nuestra experiencia en exposiciones participativas Baschet y en visitas guiadas -sonadas- con estudiantes de arte, historia del arte, de humanidades y ciencias, nos apuntan a un hecho esperanzador: la interacción requiere de mediadores culturales o sociales. Esto es un nuevo ámbito laboral del que podemos aprender de la metodología Baschet y dar oportunidad a nuestros alumnos, a muchos jóvenes que deben hacer sus prácticas, y que si lo desearan podrían trabajar en museos e instituciones culturales. La tendencia hacia la interactividad ha crecido desde los inicios de los Baschet en los años 50. Y los museos deberán afrontar como mantener, restaurar y dar acceso a esas piezas. La obra Baschet nos da la oportunidad de ahondar en protocolos de actuación, desarrollo de métodos y códigos de buenas prácticas, terreno de la innovación docente, cuando no vinculada al trabajo en sociología del arte y la investigación en todos los campos que implican el sonido y la participación. Cada sociedad tiene sus tendencias, y cada persona las propias, así que la perspectiva de trabajo es inacabable. El trabajo en red, en este sentido de la organización y la dinamización de la interactividad en museos y centros culturales ya ha empezado a nivel internacional y el trabajo intercultural empezado nos enriquece día a día. Pero podríamos y deberíamos ser más. El miedo a la interdisciplinariedad no debería frenar los beneficios de sumergirse en el rico trabajo de campo de la exposición participativa.



3. Andreiphone: Conjunto de Escultura Sonora Après-Baschet, y sus constructores, de izquierda a derecha: Martí Ruids, Roseta MB, Rafa Cañete. Museo de Arte Contemporáneo Garage de Moscú, 2014. Photo de Martí Ruiz.

4. Instalación Tunring Railings into Soundsculptures, en Arts Santa Mònica, Barcelona 2014. Foto de Martí Ruiz.

Actualmente, nosotros construimos nuevas piezas, inspirados por nuestros maestros, quien aceptaron gustosamente la propuesta de llamar a toda esa obra derivada bajo el nombre de après-Baschet (otra polisemia: *après* en francés significa “después”, y en catalán “aprendido”). Y no pretendemos se los únicos en usar esa denominación, es precisamente una propuesta para que toda la obra derivada pueda reconocer la aportación, sin necesidad de adscribirse a ninguna estética Baschet. La teoría Baschet permite que cada cual use el conocimiento del sonido, la materia, la forma y la acción, hacia donde quiera.

Así pues, nos encontramos con la posibilidad de continuar aprendiendo de las piezas originales, de dar vida a los museos, y de continuar creando nuevas piezas con nuevos sonidos para los gustos actuales. Pero toda esta actividad, como en su momento, se ve con desconfianza por aquellos que prefieren mantener una situación de control del mercado del arte, y tristemente no llega a todos aquellos que podrían aprovechar esa propuesta, que son la inmensa mayoría de las personas. Cuando se da el caso de personas que no se sienten capaces de hacer música, la obra Baschet les ofrece una oportunidad de probar algo distinto, pero el reto mayor es como hacer para llegar a

aquellos que sienten que no tienen ninguna capacidad creativa, y que sientan la necesidad de darse una segunda oportunidad.

El mundo de los *nettables* y plataformas como *Soundcloud*, o *bandcamp*, brindan una oportunidad enorme comparativamente al mundo de las grandes compañías discográficas, pero la cuestión es como formar un público sensible a lo distinto del mainstream. Se trata de una situación de enorme complejidad, distinta para cada país, ciudad, barrio y caso concreto, pero es evidente que la influencia de los medios de comunicación, los sistemas educativos y los intereses corporativos, tienen un peso enorme en la formación del gusto personal, y por lo tanto de la viabilidad de ciertas propuestas interesantes, pero lastimosamente minoritarias. Los algoritmos de todas la plataformas de contenidos digitales pueden encaminarse a dar mayor visibilidad a lo distinto, pero no lvidemos que hay un monton de actividades que no llegan a internet, y que no necesitan llegar allí, porque están en la calle, en el aula o en las casas de cada uno. O podrían estar.

Por nuestra parte, seguimos trabajando en la invención de nuevos instrumentos y esculturas, ofreciendo workshops dentro y fuera de la universidad, en nuestro entorno y fuera del país. Esperamos que el llamado *longtail* de internet -la suma de intereses minoritarios-, y la actividad internacional nos brinden una nueva oportunidad. Pero no una nueva oportunidad a los Baschet, que vivieron plenamente y lograron grandes cosas, sino una nueva oportunidad al público de hoy en día, para dejar de ser siempre solamente público, y pasar a la acción.

Referencias Bibliográficas y web:

BASCHET, François. 1999. "The Sound Sculptures of Bernard and François"
Baschet, Soundworld Publishers, Chelmsford. 2017, Reedición de Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcleona, Col·lecció Impactes, Barcelona.

Taller de Escultura Sonora Baschet de la UB, Baschet en Barcelona. Disponible en www.tallerbaschet.cat, consultado en 08/10/2018.

“NOS VIGILAN”: LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA DEL “PANÓPTICO VIRTUAL”**Alfonso A. Gracia Gómez¹**Universitat de València
alfonso.gracia@outlook.com

Resumen: El siguiente artículo desarrolla y analiza una problemática muy actual, relativa a los condicionantes ontológicos y psicológicos de la exposición constante a la que se ven sometidos hoy en día los individuos a través de las redes sociales y el uso generalizado de internet. Se trata de que los usuarios no tienen reparos en asumir que en estos medios están siendo observados, analizados y modelados de acuerdo a intereses económicos de ascendencia difusa, pero perfectamente contrastables. Tan es así que algunos autores empiezan a hablar de internet como una suerte de “panóptico virtual”. Si existe algo así como una “ideología capitalista”, la propia leyenda de que “nos vigilan” debe constituir una condición *sine quae non* que no solo es inútil para detener semejantes estrategias de control, sino que más bien parece necesaria para conferirle la inmensa influencia que ejerce sobre nosotros.

Abstract: The following article develops and analyzes a very current problem concerning the ontological and psychological conditions of the constant exposure to which the individual is subjected nowadays through social networks and the widespread use of the Internet. The question is that they have no qualms about assuming that in these media they are being observed, analyzed and modeled according to economic interests which are diffuse but perfectly verifiable. That's why some authors start talking about the internet as a sort of “virtual Panopticon”. If there is something like a “capitalist ideology”, the legend that “we are watched” must constitute a *sine quae non*-condition that is not only unable to stop such control strategies, but rather seems necessary to confer the immense influence they have upon us.

Palabras clave: Panóptico – Foucault – sujeto – internet – fascismo

Keywords: Panopticon – Foucault – subject – Internet – fascism

1. Introducción: el panóptico virtual

Hay un aspecto esencial del panóptico de Bentham, que sin embargo suele pasar desapercibido en los análisis que de este tópico se hicieron prolíficos desde que Foucault lo tomara como referente de su *Vigilar y castigar*: el hecho de que, para que el entramado social proyectado por este espacio que lo delinea pueda funcionar al modo como su proyecto supone que debe hacerlo –esto es, para que se despliegue en el operativo social la red de coerciones implícitas que requiere el sistema–, para ello, decimos, es preciso que el sujeto de semejante coerción, aquel individuo que debe ser vigilado hasta en los aspectos más íntimos de su vida cotidiana, no solo sea observado, sino que ante todo se *sepa* observado. Este es, para Foucault, «el mayor efecto del panóptico: inducir en el recluso un estado de visibilidad consciente y permanente, que

¹ Doctor en Filosofía y Profesor de Filosofía para la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.

asegure el funcionamiento automático del poder» (Foucault, 2012: 201). Como consecuencia, el espacio se convierte en una especie de retorno especular del observador, como si los barrotes estuvieran hechos de espejos. Así lo explicaba, entre nosotros, el historiador Pedro Fraile:

[...] toda forma de dominación modela el espacio según sus deficiencias y sus necesidades, existiendo, entre ambos, nexos que es preciso conocer para interpretar el aspecto que este último adquiere. [...] // Para ello el edificio ha de volverse elocuente, pero no basta con los elementos simbólicos que se venían utilizando de tiempo atrás, es necesario hacer hablar a todos los componentes del edificio. Ya no se trata del mensaje que parte de una estatua o un bajorrelieve, sino que cada volumen, cada vacío, ha de ser significante. (Fraile, 1985)

El esquema del panóptico se ha podido aplicar al análisis del poder (la estructura pluridireccional que distingue Foucault) en la sociedad y el modelado y control subjetivo de sus miembros debido a que, desde un punto de vista psicológico, toda sociedad tiende a la configuración de estos espacios imaginarios en los que cada individuo se siente parte de un “todo” que “llena” (o al menos debería llenar) los huecos de sentido que lastran y causan ese malestar que cada individuo siente como propio y que Freud supo muy bien distinguir como “culpa” (inconsciente). Mediante ellos, a todo sujeto se le hace partícipe de una ficción homogeneizadora cuyo correlato más inmediato es la identificación con la autoridad, de un modo a la vez simple y complejo: pues se trata de un mecanismo que tiende a diseminar la autoridad hasta volverla imposible de discernir, de identificar, de encarnar; pero al mismo tiempo revela mecanismos que valen para construir el espacio imaginario apropiado para la configuración social de Estados totalitarios de liderazgo individual y sólido, dictaduras al más puro estilo de las ejemplificadas por los personalismos de los que nos ha hecho coetáneos la andadura socio-histórica de los siglos xx y xxi.

En este sentido, llama la atención cómo este saberse observado ha alimentado las mentes contemporáneas hasta constituir parte del imaginario neo-mitológico del acervo popular de las sociedades capitalistas: películas, blogs y revistas de teorías de la conspiración, etc., todas ellas tienden a suponer la existencia de una fuerza capaz de observar y, sobre todo, dirigir nuestras vidas de modos que no somos capaces de reconocer. Si existe algo así como una “ideología capitalista”, el mito, la leyenda de que “nos vigilan” forma parte necesaria de su capacidad de control sobre nosotros. Es parte integrante de nuestra manera de estar actualmente en el mundo el saber que nuestros pasos están siendo dirigidos de un modo obsesivo, totalitario, a través de la publicidad en las redes sociales y en todo tipo de *app*’s. Tan es así que algunos autores empiezan a hablar de un “panóptico virtual”:

How did we ever get by without social media? In under a decade, free online services like Facebook, Twitter, and LinkedIn have utterly transformed how we work, play, and communicate. For hundreds of millions of people, sharing content across a range of social media services is a familiar part of life. Yet little is known about how social media is impacting us on a psychological level. A wealth of commentators are exploring how social media is refiguring forms of economic activity, reshaping our institutions, and transforming our social and organizational practices. We are still learning about how social media impacts on our sense of personal identity. (Rayner, 2012)

De lo que concluye este autor: «Seen from a Foucaultian perspective, social media is more than a vehicle for exchanging information. Social media is a vehicle for identity-formation. Social media involves ‘subjectivation’» (*id.*). Ciertamente, este riesgo no debiera ser tomado por alto, ya que no son pocas las

ocasiones en que hoy en día, no solo las redes sociales, sino cualquier tipo de trámite en Internet nos hace sujetos de un entramado de algoritmos, clasificaciones y fórmulas estadísticas que no tienen otra intención que la de manipular nuestra conducta. El psicoanalista Gil Caroz hacía de ello una de las principales razones que esgrimía para defender la necesidad de que el psicoanálisis ponga en tela de juicio algunos de los aspectos fundamentales de la teoría política actual: «La tendencia a controlar al ciudadano es ahora llevada a un nuevo extremo por los algoritmos que están aprendiendo y elaborando nuestro perfil personal para predecir nuestro comportamiento y, sobre todo, nuestro comportamiento como consumidores» (Caroz, 2017). Y nos lo ilustra con el siguiente ejemplo:

Todos lo sabemos cuando compramos libros de Amazon, por ejemplo. Hay algoritmos que están construyendo nuestro singular perfil de lectores de libros y nos están sugiriendo comprar libros de acuerdo a nuestro perfil. Los bancos hacen lo mismo. Si usted solicita un préstamo, hay algoritmos que (le) informarán al banquero sobre su actitud con el dinero a partir de cómo se comporta con sus cuentas bancarias. Esto le permitirá decidir si le da el préstamo y en qué condiciones. (Caroz, 2017)

Como consecuencia, todo individuo se convierte, desde el momento en que abre su bandeja de correo electrónico por la mañana, en un tipo específico de sujeto: sin ambages, un consumidor. Cuando el individuo ve reducida su condición subjetiva a límites tan angostos, el bien político por el que lucha solo puede ser, ciertamente, precario. Sin embargo, en el lado opuesto de la balanza, parece que los propios análisis de Foucault en este término tienden a menospreciar el alcance de lo económico como prerrogativa direccional del poder. No se escapa que ello se debe en buena medida a una deuda doble con el pensamiento marxista, pues, por una parte, la idea foucaultiana del poder evidencia un importante parentesco con la jerarquización socio-idearia marxiana que dividía la realidad en estructura, infraestructura y superestructura; mientras que al mismo tiempo lo específico de su propuesta surge de un intento de emancipación que pretende dejar atrás algunos aspectos fundamentales del marxismo, en particular su teoría sobre el origen del dinero, que *a fortiori* tiene que considerar reduccionista. Pues, en la concepción de Foucault, saber y poder buscan entretenerse de un modo que suscita la impresión de que todo individuo solo puede aspirar a la condición de víctima: da igual que seamos presos o carceleros, porque cualquiera de ambas posiciones es meramente ilusoria y no hace sino encubrir el negativo de lo que supuestamente dejamos a un lado: el preso se vigila a sí mismo y, lo que es más importante, también a los demás. Esto hace que Foucault pase por alto la forma en que, por ejemplo, un médico puede ganar posición al aceptar como propios aquel cómputo de creencias que sintetiza en el concepto de *episteme* o saber bajo, lo cual conduce a una des-psicologización de los estudios sociales que tiene la virtud de posibilitar para ellos la apertura a su reflexión ontológica, de la que dará buena cuenta en su propuesta ética del cuidado de sí.

2. Ideología capitalista y sujeto (supuestamente) revolucionario

Pero antes de seguir con este desarrollo de los análisis foucaultianos, conviene acordarse de un texto que fue una de las primeras reflexiones que se pueden encontrar acerca de lo virtual como espacio de comunicación, especialmente en las artes. Se trata del libro de Walter Benjamin titulado *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, cuyas directrices están por lo demás en las antípodas de la tesis que aquí tratamos de desarrollar.

Del ensayo de Benjamin se deduce que transiciones como la que vivimos en la actualidad han ocurrido recurrentemente a lo largo de la historia, y que por lo general su aspecto novedoso ha merecido tanto el recelo como la celebración por parte de la intelectualidad, lo mismo de izquierda que de derecha. En el caso que ahora nos ocupa, Benjamin defiende una tesis que ha sido la avanzadilla de una opinión generalizada hoy día, muy frecuente en la propia prensa escrita, que se ha visto obligada a revolucionar por completo tanto los modos como los tiempos de su exposición publicitaria. Nos referimos a la idea de que medios tan presuntamente democráticos como son las redes sociales redundan en un mayor nivel de “participación ciudadana”, que tendría una capacidad inusitada para generar subjetividades en torno a tópicos muy masificables, y por ende susceptibles de albergar cierta esperanza para la reivindicación de sus aspiraciones (en lenguaje marxista: para la conformación de una clase social). Esta es la bandera bajo la que se arropan la multitud de movimientos neo-autonomistas que revolotean en un espacio mestizo, cuya ascendencia cada vez debe menos a las condiciones materiales y más a las recreaciones cibernéticas generadas por esos profesionales de la propaganda de nuevo cuño que son los *social media manager* y los especialistas en SEO.

A este respecto resulta muy ilustrativo el trabajo que Joaquín Estefanía publicó con el título *La nueva economía. La globalización* (1996). En este, a diferencia de lo que acostumbra a hacer en otros de sus ensayos (cf. *Informe Lugano* [1999]) no se limitaba a analizar las estructuras en las que se desarrolla el sistema, sino que más bien propone una reflexión acerca del estado de la economía mundial, sus orígenes, precedentes y posibles consecuencias, que sin embargo no excede los límites lingüísticos acostumbrados por los mismos “economistas”, a los que no deja de citar. A pesar de ello, lo que distingue a Estefanía de cualquiera de aquellos economistas es que a él le importa poco describir los graves peligros ecológicos inherentes los residuos industriales, por ejemplo, o denunciar la falta moral que supone las contradicciones del mercado, tanto en la relación entre sociedades (Estados-Nación) como en el interior de las mismas; es más, duda poco en asumir tales consecuencias como connaturales y en cierto modo deseables, objetivo de un utilitarismo económico que constituye el modelo lógico más aplastante en nuestras sociedades contemporáneas. Precisamente es en la valoración positiva que observa en determinadas conductas de donde se ve cómo es de impredecible el sistema y cuán difícil es para todo individuo alejarse de él. Pero con esta afiliación tan “fiel” de Estefanía al Sistema que trata de analizar, se comprueba en qué modo un sistema económico se puede desvincular por completo de su función teórica originaria, servir a las personas, y situar en cambio su campo de acción al margen de todo humanismo posible. “La nueva ideología”, en este sentido, vendría a ser la siguiente: el mercado existe, es un ser por y para sí mismo al que deben someterse todos los recursos alcanzables a su disposición, ya sean estos naturales o humanos. Su puesta en práctica es la “Globalización”. Ambos términos de la conjuntiva vienen a sumar la contradicción que esta ideología supone para el ser humano: por un lado, el carácter financiero en el que se mueve la gran mayoría del capital vuelve a este ineficaz o innecesario para la producción y asignación de recursos; por otro lado, las nuevas empresas internacionales son capaces de huir de los Estados y de cualquier tipo de reglamentaciones para encontrar paraísos in-humanos, además de fiscales, donde tanto los recursos de producción como las ventajas de distribución reducen al máximo las competencias estatales como garantes de la protección de sus ciudadanos y estos quedan así solos, esclavizados a merced de las leyes del mercado, que no significan otra cosa que la ausencia misma de leyes: “lo que importa es

conseguir que la empresa salga a flote”, enriquecerse: el triunfo de la humanidad que requiere, por definición, que los demás se empobrezcan. La ideología del Capital se comprende así como una ideología total, que entra en contradicción con cualquier otra forma de pensar que niegue la supremacía del valor-ley del interés del empresario como funcionario, es decir, de la persona que cumple su función de acaparador de beneficios.

Ante el no-aprecio, el desprecio; ante el rechazo, la aniquilación; como conclusión, una regla clara: y es que al individuo no le es posible decir que no. *Bartleby el escribiente* (Melville, 2014) se convierte en un referente imposible del ideal epistémico que funda la aspiración ilustrada de la subjetividad, es decir, aquella que se pretende en la oposición de todos los imperativos mistificadores o antidemocráticos, los mismos que Benjamin tratará de resumir con su noción estético-política de “aura”. El “preferiría no hacerlo” de Bartleby (y la conclusión a la que semejante rechazo avoca, que no es otra que una muerte segura), incapaz de escapar a todas las preguntas, todos los mandatos, todos los nombres, y todas las configuraciones de sentido que son siempre impuestas en nombre de un supuesto interés personal, se convierten en el mejor ejemplo de una tarea imposible, que es la de un individuo que no es capaz de nacer como sujeto porque no suscribe la demanda que el otro le hace para introducirlo en su algoritmo, en sus clasificaciones obsesivas en busca de nichos y estudios de mercado. En esta tarea Bartleby no tiene congéneres, pues el enfrentamiento con el “siempre lo mismo” sólo se puede llevar a cabo desde la particularidad, desde el cuidado de sí. Foucault propone esta noción, emparentada con la griega *epimeleia heautou*, para mostrar la senda de un trabajo laborioso en el que el ser mismo, al más puro estilo heideggeriano, se transforma en ese proceder.

El ejemplo de Bartleby muestra que el cuidado de sí no es, ni con mucho, una tarea fácil. Requiere una soledad que no es la mera soledad salvífica del ermitaño; no se trata de que el sujeto se neurotice ante el ordenador. Muy al contrario, es *la soledad en la batalla por hacerse ver y oír*. Pues en efecto, la tarea, y también la dificultad, del cuidado de sí consiste en ser “uno”, una particularidad, unas configuraciones elegidas por mí, frente al todo que, por antonomasia, pretende decidir qué soy, cómo soy y cómo he de pensar, comportarme y discurrir. Explica Foucault que el advenimiento de la edad moderna significó, precisamente, la sustitución de esta forma de “espiritualidad” –como también lo denomina– por el *gnothi seauton*, “conócete a ti mismo”. La diferencia entre ambas concepciones es clara, pues esta última significa la no necesidad e incluso la imposibilidad de que el sujeto se transforme en lo más íntimo de su estructura, ya que se le supone una configuración subjetiva *determinada* (lo mismo nos vale que, a este respecto, sea innata o aprendida, lo fundamental es que sea estática y permanente). El modelo de la práctica científica jugó aquí un papel considerable en la aniquilación de la “espiritualidad”: “basta abrir los ojos, basta razonar sanamente, de manera recta, y sostener la línea de la evidencia en toda su extensión sin soltarla nunca, para ser capaces de verdad” (Foucault, 2005).

La sociedad, el mercado, la cultura... como queramos llamarlo, se siente fuertemente violentada por la aparición de lo distinto, es decir, de la distinción –y no sin razones, habría que añadir. Las pretensiones universalistas que mueven a toda cultura dependen de su capacidad para aniquilar desde la base las pretensiones particularistas que a su vez animan a los cuerpos. Por eso el cuidado de sí no es,

simplemente, un acto individualista, sino que adopta las claves de un acto de rebeldía. Hay rebeldía en la resistencia de Bartleby, y eso a nadie se le escapa. “Nos vigilan” y, sin embargo, “no nos quieren ver”; frase que adopta aquí su sentido más pleno: todos pueden ver la resistencia de Bartleby, que a nadie se oculta, pero a la vez todos la tratan de sugerir nuevas formas de interpretarlo, de catalogarlo, de “descubrir”... finalmente: de controlarlo.

3. La resistencia del individuo en la psicología del fascismo

En el contexto de la crítica benjamiana, vale tomar por “fascismo” ese análisis característico de la primera Escuela de Frankfurt, bien resumido por el ya canónico libro de Tito Perlini, que se basaba en la ontología dualista freudiana y situaba la dificultad en los términos de un enfrentamiento entre los aspectos eroto-tanatológicos inherentes a la realidad pulsional humana: vida (*Eros*) y muerte (*Tánatos*) enfrentadas en el conflicto del individuo con la sociedad o, lo que es lo mismo, de creatividad y de agresividad confrontadas para demarcar los huidizos límites que distinguen los grados de libertad en la acción humana, por la presunta ausencia de una coacción externa autoritaria que nunca es tan coactiva como se la supone ni tan externa como nos gustaría alegar.

Según Perlini, “vida” y “muerte” deben confrontarse de continuo para salvaguardar la supervivencia del individuo: así se gesta la agresividad como mecanismo psicológico en la encrucijada de semejante tensión, donde se abre la oportunidad de una dialéctica donde luchan por ser reconocidos los intereses propios y los del otro, primer movimiento de cara a la constitución subjetiva del entramado social. La agresividad se entiende así fundamentalmente como el instrumento que proporciona la defensa de la vida. Gracias a esta dialéctica, se produce el fenómeno de la culturización en el ser humano: todo individuo deja de ser un “mero” individuo, y a partir de entonces queda atravesado por su cultura (por el significante, como gustaría decirlo a Lacan [Gracia Gómez, 2018]), que se le impone en la forma de una serie de normas definidas, a su vez, por los castigos que les han de ser concomitantes. ¿Qué es lo que ocurre entonces, a decir de Perlini? Que la agresividad como principio o pulsión (aquella “pulsión de muerte” que se oponía para Freud a lo erótico), ha cobrado plena independencia con respecto al propio individuo y, en todo caso, ya no está al servicio de su supervivencia sino, por un salto dialéctico inusitado, al de la supervivencia de la sociedad entera, el sistema, la cultura, la especie. De esta manera, la agresividad retorna contra un individuo que, en términos de su deseo, no la ha puesto en práctica. O en terminología de la Escuela de Frankfurt:

El ser humano mismo, en el proceso de su emancipación, [...] se degrada a mero instrumento alienado en su mismo poder, poder que, siendo deificado, se le impone amenazador e irreconocible desde el exterior. Es el mismo proceso de emancipación lo que instrumentaliza al hombre, lo somete, y es así como el dominio [en Freud: la agresividad] sobre la naturaleza se convierte en dominio [= agresividad] sobre el hombre. El mecanismo social se sustrae al hombre, del cual sin embargo es producto, se le impone y lo subordina con miras a perpetuarse ciegamente en sí mismo [...]. (Perlini, 1966: 65-66)

Por ello resulta tan sugerente, desde el punto de vista de esta escuela, hallar en lo mecánico de la tecnología una suerte de condición ontológica contra-emancipadora que casa con la conformación fascista de toda sociedad, capaz de ocultar su poder de formas sutiles (así lo defienden Adorno y Horkheimer en su *Dialéctica de la Ilustración*). El castigo con el que la sociedad carga contra la transgresión es la respuesta

sentida, ya no en términos de deseo (que querría el individuo), sino en términos de un *poder* que lo somete y resulta imposible de transgredir. Según Freud, la culpabilidad, que él sustancializa en la noción teórica de “superyó”, es la herramienta fundamental mediante la cual la cultura ejecuta a lo particular, a lo “extraño y peligroso”, asegurándose plenamente su supervivencia. La culpabilidad es, a un tiempo, la base de las éticas de corte kantiano, las cuales el propio Freud llega a tachar de “masoquistas” porque son las éticas que apuntan, precisamente y no de manera azarosa, a aquello con respecto a lo cual el individuo es impotente. La *Dialéctica de la Ilustración* ya había observado esta paradoja, con fácil solución: «El individuo oprimido consigue la paz, a la que aspira malamente, mezclándose con todo lo que lo esclaviza, y estando de parte de su perseguidor, hasta reconocerse verdadera y auténticamente en el mecanismo que lo tritura.» (*ibid.*, p. 68).

A imitación de estos fenómenos, existe toda una “lógica propia” e independiente de la voluntad de sujetos o corporaciones. Estas son de hecho las que llevan a Foucault a formular con precisión su no siempre bien comprendida (de hecho, más a menudo mal entendida) noción de “poder”. A nuestro parecer, la misma puede muy bien resumirse en la siguiente sentencia, que viene al caso de relacionar la direccionalidad de nuestro consumo como sujetos-usuarios de Internet y el hecho de que en otro tiempo fue esta una de las funciones principales, nada menos, que de la policía: “De nuevo, la policía vela sobre las ventajas que ofrece exclusivamente la vida en sociedad” (Foucault, 2000: 134). Por eso, incluso los intereses económicos más fundamentales, pueden ponerse en peligro por el “bien” de esta sociedad (Foucault cuenta cómo en 1956, durante la guerra de Francia con Argelia, la burguesía francesa hizo un ejercicio de “poder” desvinculándose de los lazos comerciales que antaño les había amarrado a la excolonia francesa [Varela y Álvarez-Uría, 2006: X]): «El siglo xx descubrió [que] se pueden resolver todos los problemas económicos que se quiera, pero los problemas de poder permanecen.» (Foucault, 2000: 134). Esta paradoja es equivalente a la que encuentra Foucault en las argumentaciones que acompañaron la instauración de las diversas policías de los nacientes Estados modernos:

[...] la policía vela por todo lo que regula la “sociedad” (las relaciones sociales) que prevalece entre los hombres [...] Al velar sobre la salud y los abastecimientos, se preocupa de la preservación de la vida; tratándose del comercio, de las fábricas, de los obreros, de los pobres y del orden público, se ocupa de las comodidades de la vida. En pocas palabras, la vida es el objeto de la policía: lo indispensable, lo útil lo superfluo. Es misión de la policía garantizar que la gente sobreviva, viva e incluso haga algo más que vivir. (Foucault, 2000: 133)

Pero volvamos a la obra de Benjamin. En ella el autor se apoyaba todavía fuertemente en la dialéctica marxista de corte positivista-hegeliano, que hacía prever que la transformación de los medios de comunicación debería abrir camino a la humanidad para facilitar el futuro advenimiento del *kerigma* revolucionario. Las tesis de Benjamin son interesantes, aunque solo sea por la cierta dosis de optimismo que no puede dejar de ser observado con simpatía, y que recuerda a aquel análisis de los medios de propaganda nazi que el todavía psicoanalista Wilhelm Reich, antes de su conversión en orgasmólogo, trató de poner al servicio de la maquinaria pseudorrevolucionaria socialista. Porque el ensayo de Benjamin no se limitaba a constatar, como sí hacía el de Reich, la *utilidad* que las nuevas tecnologías de comunicación (pro)ponían para cualquier forma de totalitarismo. Lo relevante para el autor de la Escuela de Frankfurt era, en cambio, que algunas de las innovaciones más significativas en el espacio técnico no solo no resultaban útiles para los intereses de la propaganda fascista, desdiciendo a Reich, sino que ante todo le eran

contraproducentes.

Benjamin se centra en cómo las últimas transformaciones del arte (en su caso, la aparición del cine) rompían a su decir con el misticismo que envolvía al arte y que él encarna en el concepto de “aura”, es decir, la consideración pretecnológica de que toda obra de arte debía tener una existencia única e irrepetible. Para él, la mistificación aurática propia de la obra de arte clásica o tradicional era un concepto apropiado para los usos ideológicos y propagandísticos del fascismo. De modo paralelo, la reproductibilidad técnica representaba la posibilidad de una nueva relación entre los seres humanos, que podía generar los vínculos necesarios para hacer viable la revolución. Ello se debía a que la reproducción técnica pierde “el aquí y ahora de la obra de arte, su existencia irrepetible en el lugar en que se encuentra”. Lo cual se traduce en la desvinculación de la obra con el concepto de “autenticidad”: lo que da lugar, a su vez, a una presencia masiva de la obra de arte, que puede aspirar de este modo a “buscar” a sus propios consumidores (es decir, a su nicho).

4. El arte y la hipnosis en la conformación del “gran Otro”

El aspecto principal que Benjamin distingue en la reproductibilidad técnica es el de esta masividad que tiene como corolario: es decir, no está destinada a ser disfrutada por una élite exclusiva, por unos pocos, sino que es inherentemente democrática, destinada a ser disfrutada por la mayoría. Gracias a la reproducción, el sentido para “lo igual” gana terreno a lo irrepetible, perdiendo ese misticismo, ocultismo, propio de la religión, y apropiado para una sociedad que someta al individuo.

Ya a partir del Renacimiento se había formado una ideología profana del arte que desemboca en *l'art pour l'art*, una “teología del arte” cuya consecuencia directa fue una *teología negativa* que aspiraba a una figura “pura” del arte a partir del rechazo de toda determinación con la obra de cualquier contenido objetual. En esta aspiración vio Benjamin una intervención directa de la reproductibilidad técnica, al ejercer el servicio de emancipar “la obra artística de su existencia parasitaria en un ritual”, en la misma medida en que la norma de la autenticidad se veía abocada al fracaso. Solo quedaban la obra artística y la multitud de sus futuros receptores. Se perdían los elementos “parasitarios” como consecuencia del acercamiento que la obra hacía al espectador: esta sale de los museos, iglesias, palacios... y se acerca a la realidad de la gente, a sus calles y hogares. Así, este análisis le conduce hacia el desarrollo de dos conceptos o tipos de valor con los que juzgar la obra artística: el valor cultural y el valor exhibitivo, donde el primero se entiende como esa capacidad cuasi mágica de influir en los demás, de sugerir y también de sugestionar, de dirigir los comportamientos de los individuos; mientras que el segundo busca poner en práctica la posibilidad de un sentido “propedéutico”, conformador de subjetividades. El paso de un arte presubjetivo, que podríamos decir, a uno plenamente subjetivador.

De este modo, el análisis que hace Benjamin de lo cultural del arte recuerda mucho a los análisis que hace Freud acerca de la psicología del fascismo y su proximidad con los fenómenos que, antes del nacimiento del psicoanálisis, habían sido puestos de manifiesto por la hipnosis. Como señaló entre nosotros el historiador de la medicina López Piñero (2000), la historia de la hipnosis anterior al nacimiento del psicoanálisis se caracterizada por ser una suerte de psicología sin sujeto. Esta historia cambiaría con la entrada en acto de

Hyppolite Bernheim, afamado opositor de La Salpêtrière que hizo escuela en Nancy. A este se le atribuye la consideración de que los fenómenos hipnóticos no eran sino el producto de sugerencias que habían sido puestas a uso y beneficio del hipnotizador, que de este modo devenía capaz de procurar todo tipo de efectos en el paciente. Freud entra en contacto con Bernheim en octubre de 1885. Este, al sustituir la hipnosis por la sugestión, había introducido propiamente al sujeto, se entiende: el sujeto “engañado”, “ilusionado”, sugestionado... en suma, el sujeto ya inmerso, desde antes de su estricta formulación, en el seno del juego de las transferencias, como podrá recordarlo Freud con posterioridad. Así se entiende la comparación que establece en *Psicología de las masas...* (1921) entre el uso terapéutico de la hipnosis y el propio fascismo, en razón de una estructura de fondo común que evidenciaba una relación de *dominio* fundada en el *enamoramiento* del paciente:

El hipnotizador pretende poseer un poder misterioso que despoja de su voluntad al sujeto. O lo que es lo mismo: el sujeto atribuye al hipnotizador tal poder. Esta fuerza misteriosa, a la que aún se da vulgarmente el nombre de magnetismo animal, debe ser la misma que constituye para los primitivos la fuente del tabú, aquella misma fuerza que trasciende de los reyes y de los jefes y que pone en peligro a quienes se les acercan (“mana”). (Freud, 1921: 2598)

Comparaba así al hipnotizador con el gobernador tirano. Por lo tanto, cuando Freud abandonó la práctica de la hipnosis como terapia para dar rienda suelta a su nueva disciplina, el psicoanálisis, no hay que leer en ello sino un motivo plenamente ilustrado; a saber: el intento de liberar al sujeto (de la hipnosis) de los rieles de su tirano, (con Lacan, su “amo”). No se trataba de que Freud se hubiera desengañado respecto a los contenidos teóricos y prácticos de la antigua disciplina, al contrario. Freud creía en la eficacia de la hipnosis, que suponía reproducía la estructura de la psicología del fascismo, fundada en el seguimiento ciego de un ideal que suponía una salida de lo meramente intrapsíquico al espacio de lo comunitario y político, en tanto que “este ideal tiene un componente social; es también el ideal común de una familia, de un estamento, de una nación” (Freud, 1921: 2033). Es la felicidad de todos ellos, y por ende, también la del individuo. Decía Delamare, pensador francés del siglo XVII tomado por Foucault en *Tecnologías y otros textos afines*, que “El único objetivo de la policía es el de conducir al hombre a la mayor felicidad de la que pueda gozar en esta vida” (Foucault, 2000: 130). En el mismo sentido, Turquet, coetáneo del anterior, esgrimía una tesis aún más irritante: “El hombre es el verdadero objeto de la policía” (*id.*).

En Internet, en las redes sociales, la nueva “policía”, o el nuevo mecanismo que lleva a cabo esta función, son las afamadas *cookies* que levantan tanta polémica y tantas suspicacias a un tiempo entre los impasibles sujetos, que devienen consumidores por el mero uso que hacen de las redes. El sujeto, consiguientemente, no debe transformarse a sí mismo, él es ya de por sí sujeto de “conocimiento”, de tal modo que sólo basta que sea lo que es para tener, en el conocimiento, un acceso a la verdad que está abierto para él por su estructura propia de sujeto: “lo que no somos capaces de conocer constituye precisamente la estructura misma del sujeto cognoscente, que hace que no podamos conocerlo” (Foucault, 2005: 186), de tal modo que la idea de una cierta transformación espiritual del sujeto en aras a darle por fin acceso justamente a algo a lo cual no tiene acceso por el momento, es “quimérica y paradójica”. Pero este sujeto que no se produce a sí mismo, el que se erige como modelo del científico moderno, sigue siendo un sujeto y, como tal, un producto (del poder). Lo específico estriba en que, en este caso, el comportamiento del individuo con respecto a ese poder es completamente *pasivo*; es entonces un mero producto del poder, moldeado por lo

que Foucault denomina “tecnologías del yo”, el fin de las cuales no es otro que el de “producir” los sujetos apropiados para el *statu quo* de cada momento, o para favorecer los cambios ideológicos preferidos por un bando de la batalla por la verdad, y que sólo *a posteriori* –precisamente mediante la transformación de esta subjetividad plenamente tecnificada, y en la que el yo es, por decirlo un poco heideggerianamente, “abandonado de sí”– será comprendido bajo la noción de “progreso” –de la humanidad, de la ciencia, etc. Aquí descansa el inmenso peligro de los aparentemente inocuos “logaritmos” que, como el significante lacaniano, nos atraviesan y convierten en un tipo de subjetividad muy particular desde el momento mismo en que pulsamos el botón de encendido del ordenador: logaritmos, fórmulas matemáticas, mediciones, en otras palabras: tecnologías que hacen de nosotros sujetos “a medida”: «Entonces, aquí hay un nuevo tipo de singularidad, una singularidad tecnológica, que es en realidad un intento de captar su modo singular de goce, de poder venderle tanto producto como sea posible» (Caroz, 2017). Desde ese momento, un algoritmo los ha calificado como consumidores y su viaje por el ciberespacio está condenado a seguir los pasos dictados por toda una serie de cálculos supermatemáticos que llevan a cumplir la ordenanza del beneficio económico de algún ser indeterminado, de algo o de alguien, instancia que suponemos imaginariamente, aunque sepamos que no nombra a nadie; como la mejor expresión posible del panóptico benthamiano (o, por mejor decir, ya plenamente foucaultiano). Porque, como lo diría un psicoanalista: «Si el Otro no existe es menester inventarlo, inventar ese ser de la caja registradora que todo lo ve y todo lo cobra, omnipresente [...]» (Braunstein, 1990: 242).

Hay una torre enorme, que lo cubre todo; suponemos que es un puesto de vigilancia, aunque no alcanzamos a ver a nadie en él. Pero el miedo nos atenaza, la culpa se incorpora a cada uno de nuestros actos. Un individuo se vuelve infinitamente pequeño ante esta situación, y la única salida “feliz” es la de “engrandecerse” poniéndose de parte “del más fuerte”, convirtiéndose en su portavoz, o incluso erigiéndose como una supuesta fuerza independiente, al modo de los matones que tantos argumentos han llenado para sustento del cine de cárceles. Entonces nos enfrentamos los unos a los otros, y lo hacemos además en clara connivencia con el poder; nos apropiamos de sus discursos, lo repetimos y nos envalentonamos ante las aparentemente gratas consecuencias. Y es que aquello por lo que antes se nos había reprimido, deviene ahora lo mismo por lo cual somos –supuestamente– “poderosos”. Pues en verdad no hay nadie en la torre de vigilancia. Nunca lo ha habido.

Bibliografía

- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. (1998): *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trotta, Madrid.
- BENJAMIN, W. (1989): “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”. En: *Discursos Interrumpidos I*. Taurus, Buenos Aires.
- BRAUNSTEIN, N. A. (1990): *Goce*. Siglo XXI, México D.F.
- CAROZ, G. (2017): “¿Por qué la política necesita hoy ser iluminada por el psicoanálisis?”. *Blog Zadig-España*, 18 de septiembre de 2017. Disponible en: https://zadigespana.wordpress.com/2017/09/18/35/#_ednref1 (Fecha de consulta: 17 julio 2018).
- ESTEFANÍA, J. (1996): *La nueva economía. La globalización*. Debate, Madrid.
- ESTEFANÍA, J. (1999): *Informe Lugano*. Icaria-Intermón, Madrid.

- FOUCAULT, M. (2000): *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós/ICE-UAB, Barcelona, España.
- FOUCAULT, M. (2012): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Random House, New York.
- FOUCAULT, M. (2005): *La Hermenéutica del sujeto. Curso del Collège de France (1982)*. Akal, Madrid.
- FOUCAULT, M. (2006): *Historia de la sexualidad, I La voluntad de saber*. Siglo XXI, Madrid.
- FRAILE, P. (1985): "El castigo y el poder. Espacio y lenguaje de la cárcel". En revista *Cuadernos de Geografía humana*, Año IX, nº 57. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/geo57.htm> (Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2018).
- FREUD, S. (1921): *Psicología de las masas y análisis del yo*. En: *Obras completas*. Biblioteca Nueva, tomo IV, pp. 2563-2610.
- GRACIA GÓMEZ, A. A. (2018): *¿Quién habla ahí? Freud y el sujeto del inconsciente*. Tirant lo Blanch, Valencia.
- LÓPEZ PIÑERO, J. M. (2002): *Del hipnotismo a Freud: orígenes históricos de la psicoterapia*. Alianza, Madrid.
- MELVILLE, H. (2014): *Bartleby el escribiente*. Alianza, Madrid.
- PERLINI, T. (1966): *La Escuela de Fráncfort: historia del pensamiento negativo*. Monte Ávila Editores, Caracas.
- RAYNER, T. (2012): "Foucault and Social Media: Life in a Virtual Panopticon". *Philosophy for Change*, 21/06/2012. Disponible en: <https://philosophyforchange.wordpress.com/2012/06/21/foucault-and-social-media-life-in-a-virtual-panopticon/> (Fecha de recuperación: 2 julio 2018).
- REICH, W. (1972): *Psicología de masas del fascismo*. Ayuso, Madrid.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (2006): Introducción a FOUCAULT (2006: I ss.).