



Nº 09 OCTUBRE 2025

resonancias en mOvimiento: aprendizajes desde las artes en tiempos de cambio

AASA

Asociación Cultural Acción Social y Arte. AASA

Inscrita en el Registro Nacional de Asociaciones con N.º: 607830
Jaén, España

AFLUIR es una Revista de Investigación y Creación Artística.

Su edición es responsabilidad de la Asociación Acción Social y Arte. AASA

ISSN 2659-7721

DOI: 10.48260/raif

<https://www.afluir.es/index.php/afluir>

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD**Director. Editor Jefe:**

Jesús Caballero Caballero. Universidad de Jaén

Coeditor Jefe

Pedro Ernesto Moreno García. Universidad de Jaén

Comité Editorial / Editorial Board

María Isabel Moreno Montoro. Universidad de Jaén, España

María Lorena Cueva Ramírez. Universidad de Jaén, España

Martha Patricia Espíritu Zavalza. Universidad de Jaén, España

Lorenza Olivares Bremond. Asociación Iniciativas, Andamios para las Ideas, España

Francisco Rafael Nevado Moreno. Conservatorio Superior de Danza de Málaga "Ángel Pericet", España

Ana María Ezqueta Figueroa. Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba "Miguel Salcedo Hierro", España

Josué Vladimir Ramírez Tarazona. Universidad Antonio Nariño, Colombia

María Guadalupe Valladares González. Universidad de las Artes ISA, Cuba

Giselda Hernández Ramírez. Universidad de las Artes ISA, Cuba

Inírida Morales Villegas. Universidad Libre Sede de Bogotá, Colombia

Myriam Romero Sánchez. Universidad de Sevilla, España

Fabio Ricardo Bastos Gomes. Universidad de Jaén, España

Rafael Moreno Pineda. Universidad de Barcelona. España

Comité Científico / Scientific Committee

Katia Pangrazi. Directora en el Departamento de Comunicación de la Accademia Belle Arti Terni, Italia

Teresa Pereira Torres-Eça. Profesora de Arte en ESAM, presidenta de APECV, fundadora de la RIAEA, representante europea en el consejo mundial de INSEA, Portugal

Lucía Loren Atienza. Universidad Nebrija, España

Francisco Rafael Nevado Moreno. Conservatorio Superior de Danza de Málaga "Ángel Pericet", España

Giselda Hernández Ramírez. Universidad de las Artes ISA, Cuba

María Guadalupe Valladares González. Universidad de las Artes ISA, Cuba

ISSN 2659-7721
DOI: 10.48260/ralf.9

Bibiana Vélez Medina. Vicerrectora Académica Universidad La Gran Colombia, Colombia
Celia Ferreira. Asociación APECV, Portugal
Nazaret García Cuadrado. Personal Técnico en Investigación de la Universidad de Extremadura, España
Alexandra Murray-Leslie. NTNU ARTEC (Art and Technology), Noruega
Antonio Ruano Ruano. Culturhaza, España
Antonio Félix Vico Prieto. Universidad de Jaén, España
Angela Saldanha. Universidade Aberta, Portugal
Maja Maksimovic. Univerzitet u Beogradu, Serbia
Hester Elzermann. Hogeschool Inholland, Holanda
Ana Rita Antunes. Asociación APECV, Portugal
Teresa López Castilla. Universidad de Granada, España
Clara Monteiro Brito. Universidade Federal do Ceará, Brasil
Fernanda Boscolo Georgiadis. Centro Universitário Senac, Brasil
María Letsiou. Athens School of Fine Arts, Grecia
Estrella Luna Muñoz. Universidade Estadual de Campinas, Portugal
Paloma Palau Pellicer. Universitat Jaume I, España
Viviana Pérez Riveros. Universidad de Jaén, España
Paulo Emilio Macedo Pinto. Profesor Asistente de la Universidade do Porto, Portugal

Diseño y maquetación / Design and layout

Jesús Caballero Caballero
Pedro Ernesto Moreno García

Tipografía afluir / Typography afluir

Leelwade UI 7pt
Montserrat 10pt

Imagen de portada / Cover image

Performance de Leo Albuquerque: *Ceci n'est pas une poupée* en el II Congreso "Que suene a bóveda"
Foto: Jesús Caballero Caballero

Contacto editorial / Editorial contact

revistaafuir@gmail.com

Lugar de edición:

Jaén, España

Sumario

Contents

- 7 **Pablo Tatés Anangonó**
Centro de Paz: aprendizajes de las y los estudiantes de artes de la Universidad Central del Ecuador al término del Paro Nacional de Junio de 2022
Peace Center: Learning Experiences of Arts Students from the Central University of Ecuador at the Conclusion of the National Strike of June 2022
- 33 **María Lorena Cueva Ramírez**
La acción artística como medio para la visibilización social de la comunidad sorda
Artistic action as a means for the social visibility of the deaf community
- 61 **Álvaro Sanz Fernández**
En búsqueda del significado musical: la interpretación semióticamente informada como alternativa al análisis formalista
In search of musical meaning: semiotically informed interpretation as an alternative to formalist analysis
- 77 **Jesús Fernando Ramírez Bernal y Karele Maxinahí Félix Piña**
La educación musical y su uso pedagógico en Primaria en el Estado de Sinaloa: México
Music education and pedagogical use in Primary Schools in the State of Sinaloa: Mexico
- 89 **Vicente Monleón Oliva**
Animación y conflicto bélico, Studio Ghibli como contexto de estudio
Animation and wartime conflict, Studio Ghibli as a study context
- 113 **Diego Luna Delgado y Berta Navarro**
Las visitas escolares a museos y centros de arte: análisis de la perspectiva de los departamentos pedagógicos a través de un estudio de caso
School visits to museums and art centres: analysis of the perspective of pedagogical departments through a case study
- 133 **Andrés Armando Rojas Galeano**
Cambio de paradigma en el uso de las redes sociales
Paradigm shift in the use of social networks

EDITORIAL

En este número, la creación se despliega como un territorio de aprendizaje compartido, donde las fronteras se disuelven y los lenguajes dialogan. Un mundo común que busca la paz desde todos sus rincones, desde la música como el pulso de la creación, la educación o la cultura audiovisual atraviesa geografías y sensibilidades. La acción artística se alza como voz de quienes habitan los silencios de la partitura sin interpretar, como la comunidad sorda que halla en el color y el movimiento su modo de gritar al mundo. Todas las aportaciones de este número se convierten en búsqueda de sentido, en huella emocional que une. La animación, en el universo de Studio Ghibli, nos recuerda que incluso en medio del conflicto bélico la imaginación puede sostener la esperanza. Cada artículo de este número es una investigación que vislumbra una pregunta esencial: ¿cómo las artes son vehículos para enseñarnos a mirar, a escuchar, a comprender al otro? Entre Ecuador, México y tantos otros lugares, las voces reunidas aquí trazan una cartografía donde el arte emerge, una vez más, como resistencia y ternura.

In this issue, creation unfolds as a territory of shared learning, where borders dissolve and languages enter into dialogue. A common world seeks peace from all its corners—through music as the pulse of creation, through education, or through audiovisual culture—crossing geographies and sensibilities. Artistic action rises as the voice of those who inhabit the silences of the unplayed score, like the deaf community that finds in color and movement its way to cry out to the world.

All the contributions in this issue become a search for meaning, an emotional trace that unites. Animation, in the universe of Studio Ghibli, reminds us that even in the midst of war, imagination can sustain hope. Each article in this issue is an inquiry that glimpses an essential question: how are the arts vehicles that teach us to see, to listen, to understand one another? Between Ecuador, Mexico, Japan, and so many other places, the voices gathered here trace a cartography where art emerges, once again, as both resistance and tenderness.

Centro de Paz: aprendizajes de las y los estudiantes de artes de la Universidad Central del Ecuador al término del Paro Nacional de Junio de 2022

Peace Center: Learning Experiences of Arts Students from the Central University of Ecuador at the Conclusion of the National Strike of June 2022

Pablo Tatés Anangonó

Grupo Al Margen, Universidad Intercultural
de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi
pablotatesanangono@gmail.com

Recibido 24/02/2025 Revisado 29/09/2025

Aceptado 29/09/2025 Publicado 31/10/2025

Resumen:

El 13 de junio de 2022, la Confederación de Nacionalidades Indígenas, CONAIE, se declaró en Paro Nacional. Para el movimiento indígena la toma simbólica de Quito, capital del Ecuador, es importante en sus procesos de movilización. Esto supone para el campesinado la búsqueda de aliados que apoyen su accionar. Las y los estudiantes de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador se organizaron para adecuar en las instalaciones de la facultad como un Centro de Paz, destinado a brindar alimentación y techo a las y los campesinos que se desplazaron a Quito. Miembros de 38 comunidades de la provincia de Cotopaxi, ubicada a 192 kilómetros de Quito, pertenecientes a la Unión Campesina UNOCAM, ocuparon este Centro de Paz. El presente trabajo tiene como objetivo hacer evidenciar lo aprendido por parte de las y los estudiantes de artes del campesinado. Se desarrolló una metodología cualitativa que abarca la observación participante y la entrevista semiestructura mediante la cual se hace una memoria de lo ocurrido. Al final de esta interacción, las y los estudiantes cambiaron su percepción sobre la política, la interculturalidad y el sentido del arte.

Sugerencias para citar este artículo,

Tatés Anangonó, Pablo (2025). Centro de Paz: aprendizajes de las y los estudiantes de artes de la Universidad Central del Ecuador al término del Paro Nacional de Junio de 2022. Afluir (Ordinario IX), págs. 7-31, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.201>

TATÉS ANANGONÓ, PABLO (2025). Centro de Paz: aprendizajes de las y los estudiantes de artes de la Universidad Central del Ecuador al término del Paro Nacional de Junio de 2022. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 7-31, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.201>

Abstract:

On June 13, 2022, the Confederation of Indigenous Nationalities, CONAIE, declared a National Strike. For the indigenous movement, the symbolic taking of Quito, the capital of Ecuador, is important in its mobilization processes. This means for the peasantry to search for allies who support their actions. The students of the Faculty of Arts of the Central University of Ecuador organized to adapt the faculty facilities as a Peace Center, intended to provide food and shelter to the farmers who moved to Quito. Members of 38 communities in the province of Cotopaxi, located 192 kilometers from Quito, belonging to the UNOCAM Peasant Union, occupied this Peace Center. The objective of this work is to demonstrate what has been learned by the peasant arts students. A qualitative methodology was developed that encompasses participant observation and semi-structure interviews through which a memory of what happened is made. At the end of this interaction, the students changed their perception about politics, interculturality and the meaning of art.

Palabras Clave: Campesinado, Interculturalidad, Política, Estética

Key words: Peasants, Interculturality, Politics, Aesthetics

Sugerencias para citar este artículo,

Tatés Anangonó, Pablo (2025). Centro de Paz: aprendizajes de las y los estudiantes de artes de la Universidad Central del Ecuador al término del Paro Nacional de Junio de 2022. Afluir (Ordinario IX), págs. 7-31, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.201>

TATÉS ANANGONÓ, PABLO (2025). Centro de Paz: aprendizajes de las y los estudiantes de artes de la Universidad Central del Ecuador al término del Paro Nacional de Junio de 2022. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 7-31, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.201>

Introducción

El 13 de junio de 2022, la Confederación de Nacionalidades Indígenas (CONAIE) lideró una protesta para pedir al Gobierno de Guillermo Lasso “un menor precio de la gasolina y el diésel, la limitación de la expansión extractivista y mayores plazos para cubrir deudas con los bancos...” (BBC, 2022).

El campesinado decidió movilizarse hacia Quito, centro simbólico del poder político del Ecuador. El 19 de junio, un día antes de la llegada del campesinado a la ciudad, el estudiantado de las asociaciones de las carreras de Danza, Artes Musicales, Artes Escénicas y Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador, se organizó para levantar un Centro de Paz en las instalaciones de la Facultad de Artes. El objetivo de este Centro fue alojar y atender necesidades básicas de las y los campesinos.

Este pedido recibió la negativa de Carmen Elena Jijón, decana de la Facultad de Artes UCE, en ese periodo. A pesar de esta negativa, las y los estudiantes de las mencionadas asociaciones, no dejaron de presionar para que las puertas de la Facultad de Artes se abran. El 25 de junio del 2022, el doctor Fernando Sempertegui, rector de la Universidad Central, autorizó la apertura de la Facultad de Artes.

Cerca de 600 campesinas y campesinos de la provincia de Cotopaxi, pertenecientes a la Unión Campesina UNOCAM, llegaron para recibir ayuda en las instalaciones de la FAUCE. Durante la estadía del campesinado se dio un encuentro e intercambio de enseñanzas que marcaron cambios en la comunidad educativa. Este artículo da cuenta de las enseñanzas que dejó el campesinado de la provincia de Cotopaxi, a las y los estudiantes de la Facultad de Artes.

Metodología

Esta es una investigación de carácter cualitativo. “Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad” (Hernández, Fernández, Batista, 2008, p.583). En este caso buscamos información sobre el aprendizaje que el campesinado deja a las y los estudiantes de artes. “Al tratarse de seres humanos los datos que nos interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva” (Hernández, Fernández, Batista, 2008, p.583). Aquí es fundamental comprender que el instrumento de recolección de estos datos es “el propio investigador” (Hernández, Fernández, Batista, 2008, p.583).

Para esta investigación, el docente de la Facultad de Artes, Pablo Tatés Anangonó, participó activamente en las labores de soporte y ayuda a las y los campesinos de Cotopaxi en el Centro de Paz. De esta manera, como sugieren Hernández, Fernández, Batista, el investigador se introduce en el ambiente y se mimetiza con este. El papel que desarrolla el observador es completo, ya que “se mezcla totalmente, el observador es un participante más” (2008, p.596).

Para la recolección de datos se hace uso de dos herramientas: la observación y la entrevista. Entre los propósitos esenciales de la observación está el “comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas” (Hernández, Fernández, Batista, 2008, p.588). Sobre esta observación fue necesario levantar anotaciones de campo y una bitácora que se vieron reforzadas por un trabajo fotográfico que sirvió como soporte y registro. Parte de ese material fotográfico ilustra este trabajo.

El trabajo de observación se centró en el entorno físico, en cómo un espacio destinado para impartir clases se transformó en un Centro de Paz. Otro punto para observar fueron las actividades: “individuales y colectivas: ¿qué hacen los participantes? ¿a qué se dedican?, ¿cuándo y cómo lo hacen?... propósitos y funciones de cada una” (Hernández, Fernández, Batista, 2008, p.588).

Este ejercicio de observación levantó algunas inquietudes. Para resolver estas dudas se usó la entrevista como herramienta para la recolección de datos. “Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (el entrevistado) ... a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Hernández, Fernández, Batista, 2008, p.597).

Se aplicó la entrevista estructurada. Según Pérez “este tipo de entrevista facilita la recolección y el análisis de saberes sociales cristalizados en discursos, que han sido contruidos por la práctica directa y no mediada de los protagonistas” (2005, p.50). Se entrevistó a tres dirigentes indígenas: Paul Catota, Carlos Tutasig y Miguel Catota, dirigentes indígenas de tres comunidades de la provincia del Cotopaxi. De ello se buscó saber: ¿cuál es su principal fuente de ingresos en el campo? ¿Cómo es la actividad campesina que desarrollan? ¿Es rentable esta actividad? ¿Cómo les afecta el decreto de subida del precio de los combustibles? ¿Cómo se han organizado para protestar en Quito?; y, ¿Cómo ven la ayuda que les han brindado las y los estudiantes de la Facultad de Artes?

Del lado estudiantil se eligió a estudiantes que participaron activamente en la organización del Centro de Paz y que fueron cabezas visibles en la organización: Kenia Zabala de la Carrera de Artes Musicales; Anthony Haro, Pamela Chicaiza y Luciana Zambrano de la Carrera de Artes Escénicas. Natasha Samaniego y Sergio Espín de la Carrera

de Plásticas. De los docentes que colaboraron con los estudiantes se entrevista a: Santiago Rodríguez y Berioska Meneses, también se suma el aporte de Christian Viteri, quien ocupó el decanato tras la renuncia de Jijón al término del Paro.

Las preguntas que se aplicó a las y los estudiantes de la FAUCE y docentes fueron: ¿Cómo está organizado el albergue? ¿Qué experiencias y aprendizajes les deja el campesinado de Cotopaxi? ¿Qué es la interculturalidad? ¿Qué es la política? ¿Qué cambios se notan en las prácticas artísticas de las y los estudiantes de artes luego del paro?



Fig. 1: Estudiantes de las carreras de Artes Plásticas, Artes Musicales, Danza y Artes Escénicas se reúnen en los predios de la Facultad de Artes UCE para organizar el apoyo logístico en alimentación a las y los campesinos de Cotopaxi.

Fuente: Fotografía de Pablo Tatés Anangón. (Junio 2022)

Marco teórico y Conceptual

Interculturalidad

Hablar de interculturalidad significa pensar en relaciones económicas y culturales más equitativas, en un marco de diálogo e intercambio. Luis Macas, histórico líder de la resistencia indígena, protagonista del levantamiento indígena en la década de los 90 en el Ecuador, sostiene que:

...la interculturalidad desde el movimiento indígena es el cuestionamiento al sistema político, un sistema político carente de representatividad y legitimidad, cuyo ejercicio de la política se caracteriza por la concentración del poder político y económico en manos de una elite privilegiada. El concepto y la práctica de la democracia totalmente vulnerada, está diseñada en función de cumplir y lograr los intereses de una minoría que ostenta el poder. (Macas, 2004)

Macas propone a la interculturalidad como un ejercicio que cuestiona al poder que ejercen las élites y los hombres que poseen privilegios en el Ecuador. En el campo de la interculturalidad, los discriminados y los históricamente marginados le dicen al poder: “existimos”, desde una dimensión político estética, que va más allá del mero diálogo de culturas. Macas aclara:

No podemos hablar de interculturalidad solamente desde el discurso o de un simple diálogo de culturas; es importante que desde los pueblos y naciones originarios aportemos hacia el cambio del sistema y de las estructuras. Es decir que la propuesta indígena de la interculturalidad debe ser de alto contenido político. (Macas, 2004)

Como Macas indica la interculturalidad propone el cambio de estructuras económicas y sociales opresoras por formas de organización y de toma de decisión que considere cosmovisiones y aportes de las distintas nacionalidades y pueblos que habitan en el Ecuador. En este sentido Macas amplía:

La interculturalidad primero parte del reconocimiento de la diversidad de culturas, de sociedades, de identidades, pero que desde su constitución los Estados nacionales no lo han hecho obviamente desde su visión uninacional, vertical y excluyente. En este sentido el movimiento indígena en esta región, con sus propuestas y acciones, del reconocimiento de la diversidad, de la constitución de una sociedad intercultural, de la construcción de un Estado plurinacional ha dado un remesón a la sociedad, a los estados nacionales y al poder en América Latina; por tanto la premisa fundamental de la interculturalidad es el reconocimiento de esa diversidad de pueblos, culturas, de procesos históricos, de identidades distintas en cada uno de los Estados Nacionales.

Desde la tarea de nuestros pueblos a través de sus organizaciones la interculturalidad implica que debemos generar espacios de debate sobre las temáticas de revisar, recuperar y fortalecer nuestra identidad, tenemos que regresar y estar conscientes de nuestros orígenes porque en ella están los valores, principios y saberes. (Macas, 2004)

Campesinado

Hablar de campesinado es hablar de una cosmovisión de vida que integra el cosmos. El campesinado no se define por una mera relación utilitaria con la tierra y con los productos agrícolas que esta produce. Hablar de campesinado es hablar de relaciones complejas, míticas, místicas, culturales y rituales que las y los campesinos entablan con la Tierra.

Para Silvia Seger, hablar de campesinado significa entender las relaciones que la mujer y el hombre entablan con la naturaleza. De aquí se podría entender que el campesinado es ese colectivo que desarrolla una relación con la naturaleza que “envuelve lo físico, abstracto, espacial, social y espiritual” (Seger, 2020, p.12).

Armando Barta amplía la idea del campesinado. La ubica como opción política, resultado de esa relación social y cultural que el campesino entabla en la base de la tierra.

La palabra campesino designa una forma de producir, una sociabilidad, una cultura, pero ante todo designa un jugador de ligas mayores, un embarnecido sujeto social que se ha ganado a pulso su lugar en la historia. Ser campesino es muchas cosas pero ante todo es pertenecer a una clase: ocupar un lugar específico en el orden económico, compartir un pasado trágico y glorioso, participar de un proyecto común.

En especial esto último: participar de un sueño, compartir un mito y una utopía... Los campesinos no nacen campesinos, se hacen campesinos: se inventan a sí mismos como actores colectivos en el curso de su hacer, en el movimiento que los convoca, en la acción que ratifica una campesinidad... (Barta, 2008, p.11)

La política

Las acciones de los estudiantes están conectadas con la política, Hannah Arendt define así este ámbito humano:

La política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres...La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de diferencias. (Arendt, 2020, p.131)

Fernando Savater habla de una actitud política, se trata de la búsqueda de “el acuerdo con los demás, la coordinación, la organización entre muchos de lo que afecta a muchos” (Savater, 2019, p.11).

Para Patricio Guerrero política y conocimiento son afines. Hablar de política implica conocer, saber, acercarse a las y los otros.

Las acciones políticas de las y los estudiantes se constituyeron en una forma de conocimiento. En este sentido hablar de política es hablar de conocimiento. Patricio Guerrero sostiene que “no resulta suficiente un conocimiento pensado, sino que el conocimiento debe tener una fuerza transformadora, para lo cual debe ser profundamente sentido y vivido” (Guerrero, 2018, p.39).

Política e interculturalidad también implican la dimensión afectiva para Guerrero esta es “una fuerza insurgente necesaria para la transformación de la vida”. (Guerrero, 2018, p.41) Sobre este punto Guerrero amplía:

La dimensión espiritual no la entendemos desde una perspectiva religiosa o como la que se plantea desde el new age, como una espiritualidad que no se pregunta sobre la dominación y la injusticia. La espiritualidad la entendemos desde dimensiones políticas, en el sentido que nos enseña la sabiduría de las naciones iroquesas, las cuales sentían la espiritualidad como la forma más elevada de la conciencia política. (Guerrero, 2018, p.39)

La estética

Los hechos de Junio influyeron en el modo de pensar y ver la estética. Elena Oliveras sostiene que “la Estética cubre el vasto campo de la representación sensible de la experiencia humana... A través de la representación sensible, el ser humano tiene una imagen de sí, toma conciencia de sí: se ve” (Oliveras, 2012, p.21). Oliveras aclara que “la Estética no estudia todo tipo de representación sensible de la experiencia humana sino aquella que la obra de arte concreta” (Oliveras, 2012, p.21). Durante el Paro Nacional de Junio se desarrolló una sensibilidad e inquietud que se proyectó en propuestas artísticas desarrolladas por las y los estudiantes.

Entendemos que en este desarrollo de la sensibilidad, la imaginación no se subordina al entendimiento. Por otra parte, la estética deviene en la necesidad del arte, en este sentido Shiner plantea:

¿Pero cómo pueden tales obras de arte idealizadas proveernos la libertad política y la igualdad que ya no pueden proporcionarnos los revolucionarios políticos? Shiller creía que en el arte podía cambiar la sociedad curando las divisiones internas dentro de cada individuo de tal modo que las acciones morales y políticas ya no serían un deber autoimpuesto sino una expresión espontánea de la persona. (Shiner, 2016, p.211)



Fig 2: Así lucieron las afueras de la Facultad de Artes de la UCE durante el Paro Nacional de Junio. Las y los estudiantes instalaron una mesa para el registro de las personas que pernoctaban en las instalaciones de la facultad. Fuente: Fotografía de Pablo Tatés Anangón. (Junio 2022)

Augusto Boal advierte de la importancia de pensar en la estética: “La castración estética vuelve vulnerable a la ciudadanía y la obliga a obedecer los mensajes imperativos de los medios de comunicación, de la cátedra y del podio, del púlpito y de todos los segmentos, sin pensarlos, refutarlos, ¡sin entenderlos siquiera!” (Boal, 2016, p.17). Para Boal “El pensamiento sensible, que produce arte y cultura, es esencial para la liberación de los oprimidos y hace más profunda su capacidad de conocer” (Boal, 2016, p.19). Sobre este tema añade:

Entre los humanos la lucha por el espacio es una lucha por todos los espacios: físico, intelectual, amoroso, histórico, geográfico, social, deportivo, político... Y hay que inventar un antídoto: la ética de la solidaridad, cuya construcción tendrá que ser obra de la lucha incesante de los propios oprimidos, y no una dádiva celeste; del cielo caen la lluvia, la nieve y el hielo, ocasionalmente, bombas y cohetes, pero no soluciones mágicas. (Boal, 2016, p.20)

Esta reflexión nos pone a pensar en el papel transformador del arte y del accionar de las y los estudiantes de artes en el Centro de Paz. También nos acerca a pensar lo que significa el arte en el particular contexto del Paro Nacional de Junio.

Podemos inferir que el arte nos permite simbolizar el mundo y de esta manera provocar en el hombre una comunión entre todos sus elementos, mente, espíritu, cuerpo y alma. El arte interpela a la humanidad a transformar el mundo, no solo a contemplar, al menos así lo plantea Boal.

El ciudadano no es aquel que vive en sociedad: es aquel que la transforma. El arte no es un adorno, la palabra no es absoluta, el sonido no es ruido y las imágenes hablan, convencen y dominan, No podemos renunciar a estos tres poderes -palabra, sonido e imagen- sin renunciar también a nuestra condición humana. (Boal, 2016, p.25)

Resultados

Puertas cerradas

A junio de 2022 la popularidad del gobierno de Lasso no era buena. Según la encuestadora Perfiles de Opinión, el 63.92% de las y los ecuatorianos calificó la gestión del presidente Lasso como mala, el 17,28% como muy mala y el 16.26% como buena (Perfiles de Opinión, 2022). Con estas cifras el gobierno de Lasso intentó criminalizar la protesta campesina. La Alianza por los Derechos Humanos Ecuador, así lo expresa en un informe que realiza juntamente con varias organizaciones sociales.

...el Gobierno Nacional se ha dedicado a estigmatizar, intimidar y criminalizar la protesta social... Uno de sus ejecutores fue Patricio Carrillo Rosero, actual ministro del Interior... Carrillo Rosero se ha dedicado a intimidar a la oposición popular con declaraciones provocadoras en medios de prensa y redes sociales y otras acciones subrepticias. El sábado, 11 de junio, en vísperas del paro nacional, Carrillo afirmó que la protesta social son siempre actos de violencia premeditada. (Alianza por los Derechos Humanos Ecuador, 2022)

En medio de este escenario, la decana de ese momento, Carmen Elena Jijón, se opuso a la apertura del Centro de Paz. En un oficio con fecha 22 de junio, Jijón argumentó lo siguiente:

... Considero, no es pertinente abrir un espacio como la Facultad de Artes, que no cuenta con la debida ventilación, pues lo único que ocasionaría son contagios masivos y la Facultad no cuenta con el aparataje pertinente para solventar emergencias médicas. Además, se está mal interpretando la resolución del HCU, pues el único espacio habilitado y aprobado es el Coliseo de la Universidad Central del Ecuador.

Adicionalmente, debemos tomar en cuenta que no contamos con el equipo humano pertinente que pueda hacerse responsable de los bienes y equipos que tenemos en la Facultad. (Jijón, 2022)

Sin embargo, el edificio de la FAUCE posee aulas amplias, de techos altos y goza de ventilación necesaria. En cuanto a los bienes, la sección administrativa posee puertas de rejas con mayores seguridades que las aulas comunes. Las aulas no poseen equipos sensibles como de computación o laboratorio, en su mayoría son espacios vacíos, que a lo mucho, poseen bancas y caballetes. Por otra parte, la organización estudiantil ya tenía experiencia organizativa y de cuidado de las instalaciones en el Paro Nacional de Octubre de 2019. Como dato curioso, Jijón, que en ese entonces era docente, apoyó abiertamente la protesta indígena.

Puertas abiertas

La presión estudiantil logró que las puertas de la FAUCE se abran. Las y los estudiantes se autoconvocaron. Decenas acudieron al Centro de Paz y Acopio como voluntarios que trabajaron en varias áreas: en la cocina decenas de estudiantes prepararon alimentos; otros, se encargaron del permanente aseo de las instalaciones; un tercer grupo se encargó de recibir donaciones de ropa, colchones y cobijas; finalmente, se organizó brigadas que pernoctaron con las y los campesinos en la facultad.

Las y los estudiantes apoyaron al campesinado sorteando su propia precariedad. Cabe no perder de vista que población joven ecuatoriana fue duramente golpeada en la pandemia. Durante el Paro Nacional de Junio todavía se sentían los efectos de la pandemia del Covid-19. La falta de empleo, así como la precarización de la educación fueron dos de los factores que más afectaron a las y los jóvenes. Las mujeres jóvenes, en general, han sido múltiples afectadas por la pandemia, como destaca un informe elaborado por Sanz.

En el sentido laboral, registran relativamente menores tasas de empleo adecuado (apenas el 12,3% estaría en esta categoría) y mucho más altas tasas de desempleo (27%, cuando es del 18,7% entre los hombres jóvenes y del 10,6% entre la población de 30 a 64 años). Sectores de trabajo no cualificado, en el que predominan las mujeres jóvenes, han sido de los más afectados por las medidas de confinamiento (servicios, turismo, cultura, restauración, etc.) (Sanz, 2020, p.8).

A pesar de esta situación el estudiantado se decidió a solidarizarse con el campesinado. Antony Haro, estudiante de Artes Escénicas, cuenta cómo iniciaron con la ayuda:

En la primera noche 18 estudiantes y otras 10 personas recibimos a dos mil campesinos en pleno toque de queda decretado por el gobierno. Intentamos organizar la logística, el espacio y la atención con esa escasez de personas e infraestructura. El único espacio dispuesto fue el hall del Teatro Universitario. Fue una noche conmovedora”. (Haro, 2022)

El campesinado

La organización estudiantil logró apoyar la lucha del campesinado de Cotopaxi. Al menos así lo dejan en claro tres dirigentes indígenas que, junto a más miembros de su comunidad, se alojaron en el Centro de Paz que abrió la FAUCE. Paul Catota, Carlos Tutasig y Miguel Catota están a la cabeza de tres, de las 38 comunidades que están asociadas a la UNO-CAM en Cotopaxi. Alrededor de mil campesinas y campesinos viven en estas comunidades en las cuales se siembran productos como la papa, el maíz, hortalizas, legumbres, además se produce lácteos como la leche y el queso.

Miguel Catota explica que alza en el precio de los combustibles afecta en el precio del balanceado que consumen las vacas. El quintal de este producto subió de 22 a 26 dólares, además, el ganado vacuno requiere de la inversión en varios productos que hace que sea insostenible la producción.

Un promedio de 60 personas, por comunidad, llegaron a Quito. Catota calcula que cerca de 600 campesinas y campesinos fueron alojados en el albergue de la FAUCE. Miguel dice que se necesita colchones, cobijas y ropa para los cambios: “a veces se piensa que la solución se va a dar en tres días, pero no es así, ya pasamos 15 días y nos vamos a seguir quedando” (Catota, 2022).



Fig 3: Los sentimientos de solidaridad y acogida hacia el campesinado de Cotopaxi se expresaron en carteles como este.

Fuente: Fotografía de Pablo Tatés Anangón. (Junio 2022)

Nosotros como agricultores y campesinos no tenemos ningún problema en sostener esta protesta durante mucho tiempo. Las tierras están ahí, las vacas están ahí, quedan nuestros hijos y mujeres en el campo. Estamos perdiendo por el alto costo de la vida, ¿qué nos queda?, nosotros tenemos que reaccionar. (Catota, 2022)

Miguel afirma que “gracias a los estudiantes, a la universidad que nos han acogido, estamos bien atendidos con la comida y los baños. Algunos compañeros están con gripe, pero mejoran con las pastillas” (Catota, 2022).

El dirigente Paul Catota dice que lo que más “se necesita son albergues para pasar la noche, cobijas y baterías sanitarias”. Paul afirma que las primeras noches en Quito durmieron en las calles, sin embargo, afirma:

Estamos en pie de lucha por nuestros derechos. No es en beneficio de ningún representante de la organización, estamos por voluntad propia. Agradecemos a la Universidad Central, nos han acogido los estudiantes, nos han organizado e instalado para que podamos pasar la noche, nos han dado un plato de comida y nos han dicho que esta es nuestra segunda casa. (Catota P, 2022)

El dirigente Carlos Tutasig asegura que el precio de fertilizantes y abonos se han elevado considerablemente, por eso “estamos en una marcha pacífica, venimos por nuestros derechos, necesidades y porque sentimos la pobreza en nuestros bolsillos” (Tutasig, 2022).

Los tres dirigentes coinciden que la organización universitaria cubrió sus necesidades en un 95%. También coincidieron en afirmar que no mantuvieron contacto con docentes o autoridades universitarias, toda la organización y la coordinación de la ayuda, la hicieron directamente con los estudiantes.

La interculturalidad

Al fin del Paro, esta experiencia dejó aprendizajes y reflexiones producto del contacto e intercambio con las y los campesinos. Es por esto que consultamos ¿qué se puede entender o definir como interculturalidad luego de esta experiencia?

A Natasha Samaniego, egresada de la Carrera de Artes Plásticas, el término interculturalidad le lleva a pensar en la presencia de varias identidades y en el intercambio de conocimientos (Samaniego, 2022). Para Espín la interculturalidad significa el “equilibrio entre las diferentes identidades y el compartir conocimientos” (Espín, 2022). Kenia Zabala, estudiante de Artes Musicales, dice que la interculturalidad “es el punto donde convergen varias culturas y donde se permite una retroalimentación de saberes entre diferentes poblaciones” (Zabala, 2022). La estudiante considera que en el Paro Nacional se compartieron experiencias y saberes para el bien común.

Chicaiza cree que la interculturalidad es una travesía que le permite cruzar las costumbres y tradiciones de las comunidades, “habitando y siendo conscientes” (Chicaiza, 2022). Para Zambrano, la interculturalidad permite intercambiar conocimientos, “es un fenómeno que está a flor de piel en todos” (Zambrano, 2022). Haro manifiesta que la interculturalidad es:

...el encuentro de diferentes formas de ver la vida, la cultura construye una manera de ver las cosas. Lo intercultural tiene que ver con encontrarme con otras personas que miran estos conceptos de otra manera (según como ellos estén formados). Es el encuentro con otras realidades. En el albergue se dialogó con personas (que tienen) distintos conocimientos, todos con distintos enfoques, en busca de una solución real y beneficiosa para todos. (La Interculturalidad lleva a pensar) en espacios de encuentro para diferentes percepciones, para converger, proponer desde diferentes enfoques, llevar propuestas y más. (Haro, 2022)

Los criterios de interculturalidad dados por las y los estudiantes rompe con la idea de conocimiento propuesta por Occidente. En el ámbito de las artes predomina el hacer y este tiene que estar en comunión con el pensar y el sentir. En este terreno Patricio Guerrero propone:

En la sabiduría del sendero de las y los yachaks se habla de la necesidad de la impecabilidad, es decir, coherencia entre lo que sentimos, pensamos, decimos y hacemos, pues esta falta de impecabilidad es la causa de enfermedades del cuerpo y del alma (Guerrero, 2008, p.55).



Fig 4: La organización estudiantil de la FAUCE fue capaz de alimentar a cerca de mil personas por día. Fuente: Fotografía de Pablo Tatés Anangón. (Junio 2022)

La experiencia del Paro Nacional de Junio posibilitó a las y los estudiantes de la FAUCE a pensar no solo en conocimiento sino en sabiduría, esto como resultado de las relaciones establecidas con el campesinado. Sobre esto Guerrero afirma:

... la sabiduría – al ser un conocimiento profundo que emerge de la propia realidad y la vida- no se pone ni delante, ni sobre ellas, sino junto a ellas, es con y desde ellas. La sabiduría no tiene la arrogante pretensión de objetivarlas, de hacerles objeto de estudio, de describirlas o de construir marcos conceptuales para interpretarlas racionalmente o controlarlas y dominarlas. Como dice el yachak Ricardo Taco: “La sabiduría es un conocimiento que nace desde el corazón (Taco, marzo 2009) y por lo tanto nos ofrece conciencia sobre el ser de la realidad y la vida, lo que nos permite comprenderlas en sus dimensiones más profundas, desde el corazón, para transformarlas y transformarnos en ese acto de conciencia vital. Corazonamos que es ese sentido liberador, esa dimensión insurgente que tiene la sabiduría, la que la hace radicalmente distinta de la episteme y, en consecuencia, no puede ser nombrada o peor considerada como tal. (Guerrero, 2008, p.91)

Desde el punto de vista de las y los docentes también hay reformulaciones sobre el concepto de interculturalidad. Christian Viteri considera a la interculturalidad como: “las relaciones sociales y económicas que implican una realización de intercambios y procesos de circulación, que hacen que las culturas interaccionen en un conjunto de diversidades de expresión” (Viteri, 2022). Sobre la experiencia vivida por las y los estudiantes de artes, añade:

...los procesos políticos económicos afectan a las bases de la cultura popular, generan sinergias en favor de la realización de la sobrevivencia que permite reorganizar los procesos de interrelación de comunicación de saberes en donde el proceso apunta hacia construir una sociedad de solidaridades. Van apareciendo diferentes gestos de participación y colaboración en donde los colectivos sociales étnicos y culturales se van relacionando. En las clases populares se generan solidaridades, cooperación, valores humanos... (Viteri, 2022)

Para Viteri es claro que estas relaciones circularon en el albergue de la FAUCE, ya que se puso en escena una crisis social y “esto lleva a que el conjunto humano busque condiciones para resistir y sobrevivir. Los lazos que aparecen son de lucha por la vida” (Viteri, 2022).

Para Santiago Rodríguez, docente de la Carrera de Artes Escénicas, que colaboró en el Centro de Paz, esta experiencia movilizó aprendizajes, motivados por una conversación en la cual el individuo se explora a sí mismo y al otro, a través de esto conoce nuevas realidades (Rodríguez, 2022). Además, vincula la experiencia de la interculturalidad con el conocimiento:

El conocimiento surge cuando hay preguntas, necesidades auténticas que te llevan a movilizarte y ahí te encuentras con alguien. En ese encuentro, tú partes de experiencias de vida... tienes dos opciones: decides mirar al otro o no, esto pasa por algo muy humano que es el temor. Te abres al otro y a lo que te propone, lo que implica salir de tu zona de confort... decides si pasas esa barrera del temor y te entregas a compartir lo que el otro te está enseñando, ese otro punto de vista esa manera de hacer, de ser, sin olvidar quién eres, pones esos conocimientos en dialogo con lo que eres. (Rodríguez, 2022)

La política

Otro término sobre el cual se indaga en las y los estudiantes es el de política, ya que se interactuó con el campesinado, importante actor político. Además, esta interacción se da en un momento protagónico para el campesinado.

Samaniego comprende que “las artes son políticas y combativas. No solo somos ornamento... somos uno de los entes que puede mover y hacer que se visualice algo... podemos ser parte del proceso de cambio” (Samaniego, 2022). Espín sostiene que la política consiste en “ver más allá de los buenos y malos, observar lo que tenemos alrededor, con criterio y experiencia... participar dentro de lo que es el cambio y la acción” (Espín, 2022).

Zabala, al pensar en política, considera que:

Se despertó en cada uno de los estudiantes ese deseo de apoyar, esto nos movió a unirnos y de ahí resultó una fuerza política, a nivel de facultad, que se interesa por el bienestar de los estudiantes... esta organización base se vio favorecida gracias al paro”. (Zabala, 2022)

La estudiante agrega que “...nos vemos como actores fundamentales del cambio, ya no estamos solo escuchando las noticias, esperando a que nos den haciendo un análisis para saber cómo nos afecta. (Ahora) nos interesarnos (en) ser actores protagonistas de cambio” (Zabala, 2022).

Haro percibe que en sus compañeros ha aumentado el interés por “hacer políticamente sus vidas todos los días. Lo siento a través del Paro. Ahora todos sienten fortalecidas sus convicciones para ejercer sus actividades políticas... la actividad política, como ciudadanos, va en aumento con enfoques interculturales” (Haro, 2022). Además, agrega que es “imposible no hablar de política. Si no lo hago desconozco de dónde vengo. (Con la política) se reafirma la forma en cómo quiero decir las cosas...” (Haro, 2022).

Para Viteri el Paro Nacional de Junio dejó un aprendizaje que no se da en las aulas, es por esto que la comunidad académica debe “generar estos lazos en favor de la gente. No estamos únicamente para reproducir conocimiento, estamos para producir experiencias” (Viteri, 2022). El ex decano agrega:

...los estudiantes son más conscientes de su participación social y esa conciencia se da por este ejercicio que han tenido con las comunidades. La universidad busca que los estudiantes se relacionen con la sociedad. El ejercicio del Centro de Paz fue práctico y vital, esto hace que el estudiantado tome otra relación con el ejercicio artístico... (Viteri, 2022)



Fig 5: “Solo las moscas saben”, fue el título de una de las obras de teatro que se presentó en la FAUCE, luego del Paro Nacional de Junio. El trabajo incluyó escenas que hacían referencia a lo ocurrido en las movilizaciones.. Fuente: Fotografía de Pablo Tatés Anangón. (Septiembre 2022)

La estética: una revisión de Las Moscas

El octavo semestre de la Carrera de artes Escénicas, bajo la dirección de la docente Madeleine Loayza, montó la obra “Solo las moscas saben”, basada en “Las Moscas” de Jean Paul Sartre, obra que dialogó con los hechos ocurridos en el Paro Nacional de Junio. La obra se estrenó un mes después de ocurrido el paro. Esta obra tiene la particularidad de haber sido ensayada, montada y representada en el lugar de los hechos, con las y los protagonistas del albergue FAUCE. Anthony Haro, Pamela Chicaiza y Juliana Zambrano son una parte del elenco de la obra. Haro recuerda:

En esas mismas tablas, donde los actores pusieron el cuerpo para la escena, dormimos los voluntarios viendo al techo de la tramoya. Ahí vivíamos, hacíamos, comíamos, existíamos, pensábamos y los demás realizaban diferentes actividades. Era justa y necesaria la obra porque ahí sucedió todo y no podíamos dejar de pensar en el paro... Yo tenía la intención de colocar todo lo que había sentido pensado y reflexionado en esos 18 días de protesta siempre, quise revelar, visibilizar lo que estaba pasando. Las moscas nos invitan a pensar en la libertad y la posibilidad de hacerse cargo de nuestras decisiones. (Haro, 2022)

Chicaiza considera que el Paro Nacional les permitió entretener los hechos con la obra de Sartre. “Encontramos personajes de la obra en el Paro, por ejemplo, Júpiter, un ser que manipula, se convirtió en la prensa, (los medios) manipularon la verdad” (Chicaiza, 2022). Estas no fueron las únicas reflexiones que surgieron en la estudiante:

Me hizo pensar en cómo estamos sumidos en el miedo al poder y que tan libres fuimos en este paro, ¿expresamos lo que teníamos que decir?, o ¿caímos en el círculo vicioso del poder, en donde más tienes, menos te importa el resto? Resistimos ante este miedo que nos quisieron imponer. (Chicaiza, 2022)

Las Moscas no fue la única experiencia estética pos-paro. Meneses sostiene que el Paro estimuló imágenes visuales así como sentimientos atravesados y esto se empezó a reflejar en las obras de las y los estudiantes. El arte sirvió como punto de desfogue y liberación de todo lo que se aguantó en ese proceso. La docente de Cerámica destaca que en las y los estudiantes de la Carrera de Danza se veía movimientos que reflejaban la depresión e invalidación que surgió de parte del Estado durante el Paro.

Viteri percibió que el tema del Paro Nacional se convirtió en “insistencia de posturas”. El docente de la materia de Pintura cuenta que, entre los estudiantes, se armaron brigadas de murales y carteles, destinados a despertar conciencia. “La facultad despertó para que los estudiantes encuentren en la realización estética y política una episteme que hace que surjan propuestas propias” (Viteri, 2022).

Rodríguez comenta que, en su materia, Juegos Escénicos, de la Carrera de Artes Escénicas, las y los estudiantes introdujeron la idea del Paro para estetizarla. Es así como se plantearon acciones y propuestas en base a las experiencias de las y los estudiantes en el Paro.



Fig 6: El presidente de la Confederación de nacionalidades Indígenas CONIE, hizo presencia en los predios de la FAUCE. Desde ahí dirigió un discurso a las bases campesinas llamando a la resistencia. Fuente: Fotografía de Pablo Tatés Anangón. (Junio 2022)



Fig 7: Campesinas, campesinos y estudiantes desarrollaron una convivencia armónica durante los días en los que se mantuvo del Paro Nacional de Junio 2022. Fuente: Fotografía de Pablo Tatés Anangón. (Junio 2022)



Fig 8: Imagen de los predios de la FAUCE durante el Paro Nacional de Junio. Fuente: Fotografía de Pablo Tatés Anangón. (Junio 2022)



Fig 9: La Casa de las Culturas Ecuatoriana fue intervenida por la Policía de Ecuador durante el Paro nacional de Junio. Este fue un hecho inédito en la historia democrática del país. Esto acrecentó el temor de una posible incursión militar en los predios de la FAUCE. Fuente: Fotografía de Pablo Tatés Anangón. (Junio 2022)

Al final del Paro

Al cabo de 18 días de paralización, el gobierno de Guillermo Lasso y el movimiento indígena firmaron un acuerdo el 30 de junio del 2022, con el cual, se dio fin a la medida de hecho. Al final del paro quedaron valiosas enseñanzas. Samaniego aprendió “a cuidar de la tierra, a pensar en formas más equitativas de distribuir los alimentos y saber compartir y convivir con el entorno natural” (Samaniego, 2022). Por su parte, Zabala aprendió que

el arte no es solo una cuestión teórica o que se pone en práctica en la creación de una obra...tiene una función de transformación social... tenemos en nuestro arte una herramienta práctica vivencial para (a su vez) hacer herramientas de transformación social... como artistas somos útiles no solo en la parte emocional sino también en lo político para ejercer cambios que son necesarios. (Zabala, 2022)

Chicaiza, en este mismo sentido, se siente:

...más reflexiva y atenta con el contexto social y con lo que pasa a su alrededor. Conocer la precariedad me hizo estar más alerta. El Paro y “Las Moscas” me construyeron, me fueron dando otros puntos de vista El arte con ser arte pone de cabeza todo. (Chicaiza, 2022)

Pamela Chicaiza agrega que no esperaba ver a jóvenes de otras facultades apoyando en el albergue de la FAUCE. Comenta que se crearon grupos de WhatsApp para resolver temas logísticos como el transporte para quienes vivían lejos del albergue. “Este acto de resistencia nos volvió sensibles ante el otro y ante lo que pasa” (Chicaiza, 2022). Zambrano destaca la valentía de muchos compañeros que firmaron oficios y peticiones, a pesar de que existía el temor a represalias.

Sergio Espín, estudiante de Artes Plásticas, considera que cuando se trabaja con “un grupo tan grande es difícil que haya una sinergia y que funcionen bien. Al inicio hubo dificultades, pero luego terminamos entendiéndonos y haciendo que las cosas funcionen” (Espín, 2022)

Conclusiones

Las y los estudiantes de la FAUCE demostraron tener una gran capacidad de organización, la misma que permitió cubrir las necesidades de alimentación, ropa y techo de cerca las campesinas y campesinos de la provincia de Cotopaxi. Por los datos obtenidos de los registros manuales que realizaron las y los estudiantes, cerca de mil personas recibieron alimento, tres veces al día, durante los seis días que permaneció abierto el Centro de Paz de la FAUCE. De estas mil, 600 pernoctaron en la facultad.

El albergue de la FAUCE dejó profundas reflexiones y enseñanzas en la comunidad educativa. En este espacio se dio un intercambio cultural que alteró la forma de ver la política y de cómo hacer arte. Se entiende por interculturalidad como un tiempo, espacio y oportunidad para acercarse a un encuentro, intercambio y diálogo de sabidurías.

Con respecto a la política se percibe que hay cambios: las y los estudiantes empiezan a percibirla como necesaria y humana, como un concepto que convoca a la unión y a la posibilidad de ser partícipes de transformaciones sociales. Esto también motiva cambios en las formas de hacer arte y en las búsquedas estéticas.

Las organizaciones campesinas siguen trabajando en propuestas y estrategias para que los gobiernos de turno cumplan con sus demandas. El campesinado y la organización estudiantil han formado una alianza político-estética de intercambio y apoyo.



Fig 10: Docentes y estudiantes juntaron esfuerzos durante el Paro Nacional de Junio. Fuente: Fotografía de Pablo Tatés Anangón. (Junio 2022)

Referencias

- AFP. (2022, 21 de junio). Miles de indígenas llega a Quito en octavo día de protesta por combustibles en Ecuador. <https://www.france24.com/es/minuto-a-minuto/20220621-miles-de-ind%C3%ADgenas-llegan-a-quito-en-octavo-d%C3%ADa-de-protesta-por-combustibles-en-ecuador>. Consultado el 16 de julio 2022.
- Alianza por los Derechos Humanos Ecuador. (Junio 2022) La legítima protesta social criminalizada y sin garantías. Pronunciamiento desde la Alianza por los Derechos Humanos sobre las acciones legítimas de protesta social y la respuesta estatal de criminalización por parte del Gobierno Nacional. <https://ddhhecuador.org/sites/default/files/documentos/2022-06/Pronunciamiento%20Alianza%20DDHH%20sobre%20protesta%20social%20Junio%202022%20.%2014.06.22.pdf>
- Arendt, H. (2020) La Promesa de la política. Paidós. Juárez México.
- Bartra, A. (2008). Campesindios. Aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado. *Boletín de Antropología Americana*, (44), 5-24.
- BBC. (2022, 30 de junio). Protestas en Ecuador; finaliza el paro tras un acuerdo entre el gobierno y el movimiento indígena. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-62005086>
- Boal, A. (2016) La estética del oprimido. Interzona. Buenos Aires Argentina.
- Catota, M. (28 de junio de 2022) Entrevista al dirigente campesino Miguel Catota/ Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.
- Catota, P. (28 de junio de 2022) Entrevista al dirigente campesino Paul Catota/ Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.
- Chicaiza, P. (23 de noviembre de 2022) Entrevista a la estudiante Pamela Chicaiza/ Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.
- Espín, S. (23 de noviembre de 2022) Entrevista al estudiante Sergio Espín/ Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.201>

- Guerrero, P. (2018). La chakana del corazonar. Desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala. Editorial Abya Yala. Universidad Politécnica Salesiana. Quito Ecuador.
- Haro, Anthony. (23 de noviembre de 2022) Entrevista al estudiante Anthony Haro/
Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.
- Iza, L. Tapia, A. Madrid, A. (2021) Estallido. La rebelión de octubre. Quito Ecuador. Fondo de Cultura Económica.
- Jijón, C. (22 de junio de 2022). Oficio Nro. UCE-FAR-DEC-2022-0440-O, 22 de junio 2022.
- Macas, L. (2004). Diversidad y Plurinacionalidad. Boletín ICCI-ARY Rimay, año 6, n 64.
<http://icci.nativeweb.org/boletin/64/macass.html>
- Meneses, B. (1 de noviembre de 2022) Entrevista a la docente Berioska Meneses /
Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.
- Oliveras, E. Estética. (2012). La cuestión del arte. Emecé. Buenos Aires Argentina.
- Perfiles de Opinión. (2022). Informe 174 del 3, 4 y 5 de junio del 2022.
<https://www.perfilesdeopinion.com/images/pdf/presidente.pdf>. Consultado el 18 de julio del 2022.
- Redacción BBC. 30 junio 2022. Protestas en Ecuador: finaliza el paro tras un acuerdo entre el gobierno y el movimiento indígena. Recuperado en:
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-62005086>. Consultado el 16 de julio 2022.
- Rodríguez, S. (7 de noviembre de 2022) Entrevista al docente Santiago Rodríguez/
Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.
- Samaniego, N. (23 de noviembre de 2022) Entrevista a la estudiante Natasha Samaniego/
Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.
- Sanz, J. Los jóvenes ante el abismo: consecuencias y oportunidades de una pandemia. I parte. En Juventud. Desafíos a la nueva normalidad. Ensayos sobre sus derechos.
<https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/ensayo-jovenes-pandemia.pdf>
- Savater, F. (2019) Política para Amador. Paidós. México DF México

Serger, S. 2020. Campesinado, concepciones de Naturaleza y tensiones asociadas: narrativas desde la zona de Íntag, Ecuador. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 40:129-151.

Shiner, L. *La invención del Arte*. (2014) Una historia cultural: Paidós España.

Tutasig, C. (28 de junio de 2022) Entrevista al dirigente campesino Carlos Tutasig/
Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.

Viteri, C. (8 de noviembre de 2022) Entrevista al decano de la Facultad de Artes UCE,
Christian Viteri/ Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.

Zabala, K. (16 de noviembre de 2022) Entrevista a la dirigente estudiantil Kenia Zabala/
Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.

Zambrano, L. (23 de noviembre de 2022) Entrevista a la estudiante Luciana Zambrano/
Entrevistador: Pablo Tatés Anangonó. Quito, Ecuador.

La acción artística como medio para la visibilización social de la comunidad sorda

Artistic action as a means for the social visibility of the deaf community

María Lorena Cueva Ramírez

Universidad de Jaén

mcueva@ujaen.es

Recibido 24/09/2025 Revisado 15/10/2025

Aceptado 15/10/2025 Publicado 31/10/2025

Resumen:

Este artículo es un acercamiento a la investigación de carácter narrativo titulada *Mírame que quiero hablar contigo. Visibilidad e interrelación social de la comunidad sorda a través de la acción artística*. Del análisis del trabajo de mediación socioeducativa a través de las artes con el colectivo, de contarme una y otra vez cuál había sido el proceso, resultado y conclusiones que había alcanzado durante los años de trabajo con ellos, surge este enfoque narrativo. Gracias al cual se evidencia la necesidad de dar un paso más, y tras el mismo narrar. A partir de una serie de prácticas artísticas desarrolladas con la Asociación Provincial de Personas Sordas de Jaén, de recopilar sus resultados y ser conscientes de la necesidad de generar un circuito de comunicación con las personas externas a la comunidad, para que de esta manera la sociedad pueda conocer la realidad de esta comunidad y de la gente que la compone, surge la idea de crear una exposición pública con los trabajos producidos con APROSOJA.

Podría decirse que este artículo muestra un proceso de investigación de carácter creativo, que se constituye narrativamente. Un proceso de indagación que me ha conducido al formato de la exposición, que parece resolver el problema de visibilización que tanto preocupa a la comunidad. Es decir, se dirige a responder la cuestión, ¿puede servir la acción artística como medio de visibilización e interrelación social de la comunidad sorda con el resto de la sociedad?.

Sugerencias para citar este artículo,

Cueva Ramírez, María Lorena (2025). La acción artística como medio para la visibilización social de la comunidad sorda. Afluir (Ordinario IX), págs. 33-60, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.207>

CUEVA RAMÍREZ, MARÍA LORENA (2025). La acción artística como medio para la visibilización social de la comunidad sorda. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 33-60, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.207>

Abstract:

This article is an approach to the narrative-based research titled *Look at me, I want to talk to you. Visibility and social interaction of the deaf community through artistic action*. From the analysis of socio-educational mediation work through the arts with the group, and from repeatedly recounting the process, results, and conclusions reached over the years of working with them, this narrative approach emerges. Through it, the need to take a further step becomes evident—namely, to narrate. Based on a series of artistic practices carried out with the Provincial Association of Deaf People of Jaén, the collection of their results, and the awareness of the need to create a communication channel with people outside the community—so that society can better understand the reality of this community and the individuals within it—the idea arose to create a public exhibition showcasing the work produced with APROSOJA.

It could be said that this article presents a creative research process, structured narratively. It is an inquiry that has led me to the exhibition format, which appears to offer a solution to the visibility issue that so deeply concerns the community. In other words, it seeks to answer the question: Can artistic action serve as a means for the visibility and social interaction of the deaf community with the rest of society?

Palabras Clave: *Investigación narrativa, personas sordas, visibilizar, relacionalidad, mediación artística*

Key words: *Narrative research, deaf people, making visible, relationality, artistic mediation*

Sugerencias para citar este artículo,

Cueva Ramírez, María Lorena (2025). La acción artística como medio para la visibilización social de la comunidad sorda. Afluir (Ordinario IX), págs. 33-60, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.207>

CUEVA RAMÍREZ, MARÍA LORENA (2025). La acción artística como medio para la visibilización social de la comunidad sorda. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 33-60, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.207>

Introducción

La investigación a la que hago referencia en este artículo, da cuenta del proceso de indagación que he llevado a cabo de forma colaborativa con la comunidad sorda de Jaén (España). Junto a este grupo de personas, emprendimos un camino común en búsqueda del sendero adecuado para acercarnos a uno de los principales retos a los que se enfrenta el colectivo, la integración. Descubrimos que, en este caso, para conseguir en un futuro cercano esta meta tan compleja, pasa por alcanzar un primer objetivo, la visibilidad e interrelación social.

La pesquisa a la que hago referencia tiene el nombre de *Mírame que quiero hablar contigo. Visibilidad e interrelación social de la comunidad sorda a través de la acción artística* y trata de mi tesis doctoral. Esta se plantea de una manera concreta, pero en cierto modo muy abierta, puesto que la acción artística es un vasto campo al que debemos aplicar concreción.

El concepto de cultura sorda engloba a una cultura que ha vivenciado su propia historia, sus propios procesos de desarrollo y evolución, que ha creado su identidad, en la cual tiene un gran peso su lengua común y las prácticas que de esta se han derivado, además de una cultura impregnada por el estigma de la discriminación que aún a día de hoy sufre este colectivo.

Durante el proceso de indagación, se tratan varias propuestas artísticas, que se completan con la exposición *Mírame que quiero hablar contigo*, la cual se aborda como un proceso de creación también. Dicha exposición es el punto que se selecciona como clave en este proceso de investigación. A pesar de la importancia que la muestra toma, pues acaba resultando fundamental en el proceso investigador, se ha preferido dejar el término “acción artística” de manera menos concreta porque la elección de la exposición es un caso y otros casos también servirían para llegar a caminos de la misma índole: las intervenciones comunitarias, arte de la calle, proyectos en el medio, etc.

En dicho proceso, hay un cuerpo de actividades que ocupan una parte importante de esta historia, pero a diferencia de otro tipo de investigaciones, estas no son el centro de atención. Las actividades me sirvieron como espacio de relación: la mía con los miembros de la comunidad y la relación entre ellos. Así mismo para hallar que la clave no estaba en preparar actividades para el grupo, sino en encontrar un camino para compartir vida social.

Una vez llevadas a cabo las prácticas artísticas que se desarrollaron en las diversas actividades, se decide proponer la exposición. Esta se presenta como ese espacio híbrido o membrana porosa entre educación y cultura que nos permite lograr el objetivo de interrelación planteado. También completa la puesta en marcha de mecanismos que facilitan, a este grupo de

personas sordas, la posibilidad de hacerse visibles y conseguir una llamada de atención a la sociedad. La exposición, además, les da una nueva dimensión y un segundo uso a las prácticas artísticas. Podemos decir que a través de este evento hacemos referencia a lo que describe Borriaud:

Las relaciones entre los artistas y su producción se desvían entonces hacia la zona de retroalimentación: desde hace algunos años los proyectos artísticos sociales, festivos, colectivos o participativos se multiplican, explorando numerosas potencialidades de la relación con el otro. (2006:73)

Revisión de la literatura

Este proyecto desarrolla todo un proceso de investigación que aborda la problemática de visibilidad que esta comunidad tiene y, de alguna manera, se presta atención a las relaciones sociales que se desarrollan desde la propia comunidad sorda y también las posibilidades de interrelación que se pueden abrir.

El objetivo fundamental de esta indagación es plantear caminos de actuación para trabajar sobre la visibilidad y la interrelación social de la comunidad sorda, trazados por la acción artística. Como objetivo de continuación está la interpelación a los sujetos tanto de los sordos como del resto de la sociedad, por eso ese mírame que quiero hablar contigo (que forma parte del título del proyecto y es el título de la exposición) puede partir tanto de un lado como del otro. Sin ser objetivos prioritarios, se dan una serie de intenciones como apuntar elementos de conocimiento sobre la comunidad sorda, o contribuir a mejorar las relaciones de dicha comunidad, o intentar trabajar sobre la inclusión.

La intención no es otra que fomentar un espacio de creación/convivencia/investigación con la comunidad sorda de APROSOJA (Asociación Provincial de Sordos de Jaén). Es decir, se ha procurado que este espacio sea un lugar de encuentro en el que reunirnos durante un tiempo y en el que desarrollar diferentes propuestas artísticas que, a partir de nuestras conversaciones en común, vayan constituyendo la base del trabajo.

Con la idea de dar lugar así a momentos de convivencia, de compartir, de crear y conocer(nos), damos paso a las actividades y a su proceso, una excusa para facilitar el encuentro. Creamos y damos forma a ideas-obras que expresan todo aquello que, hasta ahora, no sabíamos cómo manifestar, porque no conocíamos las herramientas adecuadas.

Otros objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de este proyecto son:

- Dar visibilidad al colectivo sordo acallado en nuestra sociedad por sus barreras de comunicación.
- Facilitar un acercamiento a la práctica artística como herramienta de comunicación y expresión.
- Entender esta práctica artística y las obras resultantes de la experiencia, como el medio para alcanzar las metas propuestas por el colectivo.

Tras el primer acercamiento al colectivo y después de investigar sobre ellos, a partir de referentes como Fanjul o el doctor Juan José Barajas, además de visionar diversos documentales y leer varios artículos, resulta llamativo cómo características tan importantes y básicas de las personas sordas y de su cotidianeidad pasan completamente desapercibidas para todos aquellos que no tenemos a alguien que vivencie esta realidad en nuestro entorno. Una inconsciencia social que los hace invisibles. Y es que posiblemente, ese sea uno de los factores que potencian el desconocimiento hacia este colectivo. No se trata de una discapacidad visible, no se puede identificar a una persona sorda a simple vista por la calle.

Ellos han intentado pasar desapercibidos debido, principalmente, a la exclusión social y aislamiento que, hasta hace relativamente poco tiempo, han sufrido todas las personas con diversidad funcional.

Por lo tanto, había que dar un paso fundamental para poder iniciar este proyecto desde la consciencia, había que asumir la sordera y perseguir la visibilidad. En consecuencia, todas las circunstancias nos llevan a entender pues, que necesitamos de un instrumento que nos ayude a calar en la sociedad. La búsqueda de ese medio/herramienta que favorezca la visibilización e integración de la comunidad sorda en la estructura social, ha sido el patrón con el que se ha llevado a cabo el proyecto.

La práctica artística, podía ser la herramienta idónea para resolver ciertas barreras de comunicación, que provocan este problema de exclusión social del colectivo sordo, debido a que al igual que Borriaud, entiendo que:

Cada artista cuyo trabajo se relaciona con la estética relacional posee un universo de formas, una problemática y una trayectoria que le pertenecen totalmente: ningún estilo, ninguna temática o iconografía los relaciona directamente. Lo que comparten es mucho más determinante, lo que significa actuar en el seno del mismo horizonte práctico y teórico: la esfera de las relaciones humanas. Las obras exponen los modos e intercambio social, lo interactivo a través de la experiencia estética propuesta a la mirada, y el proceso de comunicación, en su dimensión concreta de herramienta que permite unir individuos y grupos humanos. (2006:51)

Un proyecto de esta envergadura trata de propiciar un espacio en el que facilitar las relaciones humanas entre/con el mismo colectivo, con el fin de hacerlo visible y expandir esas relaciones con el resto de la sociedad a través de la práctica artística y de los resultados que de ella podamos mostrar.

Partiendo de la idea que plantea Borriaud de aprovechar los nuevos contextos creados en las ciudades, que nos permiten acercarnos a las obras de arte desde un enfoque que toma por tema central el estar-juntos, comprendemos que “El arte es un estado de encuentro” (Borriaud, N., 2006:16-18). No solo se trata de la relación entre los espectadores y la obra, sino que buscamos una relación directa, un encuentro, una intersubjetividad entre los productores de esa obra y los espectadores (la sociedad).

El *interaccionismo simbólico* nos ayuda a comprender la importancia de crear, a partir de nuestra práctica artística, símbolos con significados concretos que faciliten la comunicación con las personas oyentes. Promoviendo interacciones simbólicas para que la sociedad adquiera información sobre el colectivo y las ideas que este quiere transmitir, ya sean experiencias, sentimientos o historias de vida que son necesarias que la sociedad entienda y conozca.

La posición que se ocupa en esta situación es privilegiada, ya que la comunidad ha abierto sus puertas en el sentido literal y figurativo de la expresión, facilitando de esta manera ser consciente de qué tipo de interacción es la que tienen con la sociedad y entre ellos mismos. El *interaccionismo simbólico* requiere que el investigador entre activamente en el mundo de las personas que está estudiando para observar la situación desde la perspectiva del actor, contemplando lo que este toma en cuenta y examinando la forma en la que interpreta aquello que toma en cuenta (Blumer, H., 1982).

Método

Trabajar con este colectivo parte de la convivencia surgida a través de los cursos de aprendizaje de Lengua de Signos Española (LSE). En ellos es cuando se alcanza a descubrir que, a pesar de su actitud abierta con respecto a las personas que entran en la comunidad, ya sean personas que se acercan para aprender LSE, familiares de personas con discapacidad auditiva que buscan asesoramiento, o gente externa que propone actividades, hay algo que llama la atención. Esta asociación lucha “por la igualdad de oportunidades para las personas sordas, a través de políticas encaminadas a suprimir las barreras que impiden el ejercicio de nuestros derechos” (Confederación Estatal de Personas Sordas). Es cierta esta labor constante por conseguir abolir esas barreras sobre todo políticas y sociales, pero ¿es el método o el camino elegido el correcto?

¿Puede ser la práctica artística esa herramienta de visibilización que ayude al colectivo a alcanzar sus objetivos? Esto puede suceder si se entiende que el “Arte no es solamente una contemplación, es también un acto, y todos los actos cambian el mundo, por lo menos un poco” (Kushner, T., s.f.)

Winner (2006) expuso una serie de razones por las que resulta beneficiosa la práctica artística. Se adoptan estas razones bajo la consideración de que, en este espacio de encuentro y relación a través de la práctica artística, los integrantes podrán trabajar:

- Participación y perseverancia, aprendiendo a comprometerse con la materia a través de los proyectos realizados.
- Imaginación, visualizando e imaginando situaciones que se alejan de la mera observación.
- Expresión, transmitiendo así una visión personal en sus trabajos.
- Observación, utilizando la mirada propia y percibiendo detalles menos obvios.
- Reflexión, explicando, justificando y evaluando lo que realizan con un espíritu crítico.
- Exploración, aprendiendo más allá de sus creaciones, a tomar nuevos riesgos y a aprender de sus errores.
- Comprensión del mundo artístico, relacionándose con el arte y entendiendo todo lo asociado a él.

Aspectos obviamente beneficiosos en el terreno artísticos, pero que se pueden extrapolar a cualquier otro campo de la realidad vital de cada una de estas personas y de su relación con el resto. Porque a veces olvidamos que el ser humano, sean cuales sean sus características o capacidades es, ante todo, un ser social que necesita comunicarse y mantener algún tipo de vínculo o relación con el contexto en el que se desarrolla y, se llega a la conclusión que Borriaud defiende acerca de que “El arte es un estado de encuentro” (2006:17) y, es en ese encuentro, donde se produce descubrimiento del otro.

Al hilo de esta idea se comparte también el texto de Rico (2018:79)

(...) el arte tiene la capacidad de cuestionar y generar otras formas de relación y representación. Éste, puede difundir y visibilizar las enfermedades que permanecen en el olvido; eliminar o modificar los estereotipos; y cambiar la percepción y la forma de vivir y abordar las enfermedades.

Se desarrolla este proyecto trabajando en base a lo cotidiano, a aspectos cercanos a ellos como comunidad compartiendo con Dewey que “Podemos considerar que el producto artístico surge a partir de este orden de cosas, cuando se expresa la plena significación de la experiencia ordinaria” (1980:12).

Hay que señalar que este trabajo no trata directamente sobre integración, pero sí está relacionado con ella. Ya que este colectivo lo que busca es estar conectado e integrado. El objetivo principal es buscar estrategias de comunicación y relación que suplan a las que vemos que no son útiles a día de hoy.

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, romper las barreras que crea el desconocimiento.

El proceso se ha estructurado fundamentalmente en dos etapas. Una de ellas de varios años, aproximadamente tres años, de preparación, trabajo, pesquisas y una serie de operaciones para el andamiaje de los que tiene que ser esta investigación. La otra de estructuración, organización y muestra de todos aquellos procesos, resultados y conclusiones que se alcanzaron durante la primera parte descrita. Es habitual encontrar en la organización de un proyecto de investigación, que se comienza planteando cual es el problema que se debe resolver con el mismo. De hecho, en este, desde el principio se ha apuntado la problemática sobre la visibilización de la comunidad sorda. Al hilo de lo comentado, se debe señalar que el proceso de investigación, en este caso, ha sido el que ha conseguido evidenciar “el problema”. Por lo tanto, aunque también se anuncia al comienzo, para orientar sobre la temática de la indagación se va a ver a través del relato cómo, la cuestión principal de la misma, se fue generando.

Una vez conseguido un buen acopio de material y de información y experiencias devenidas de la primera etapa de realización de actividades artísticas, podía verse una gran cantidad de resultados y conclusiones como para dar diversas orientaciones al camino que se estaba trazando para conformar la investigación. Por lo tanto, en esta segunda etapa hubo una sub-etapa de mucha reflexión sobre cómo seguir dándole curso al trabajo. Esto supuso reorganizar, reestructurar y priorizar sentidos en lo que se tenía entre manos. Se debiera decir que, en lo personal, esta fue una etapa crucial del proyecto porque es la que conduce a darle la forma en la que finalmente llega a término. Sin embargo, una de las reflexiones más concluyentes es la de comprender que había que generar una exposición.

Esto que realmente viene como resultado, se convierte en parte del proceso. Aunque paradigmáticamente, no es esta una investigación artística, pues no busca la producción artística, los productos artísticos conforman una parte con bastante protagonismo en todo el proceso de investigación y en la cuestión que plantea como objetivo principal esta tesis, son realmente el vehículo que da respuesta.

Lo que traía la exposición a la tesis es el aspecto relacional, que abre uno de los caminos que se ofrecen a esta comunidad tras la investigación y que consiste en buscar espacios de visibilización. Es la exposición el espacio en el que se llega a la comprensión, como se verá en las conclusiones, que la visibilización de la comunidad sorda pasa por crear contextos estéticamente relacionales, si de actividades artísticas se habla, como estrategia para alcanzar la visibilidad.

Prácticas artísticas

Esta investigación se enmarca dentro del terreno de la intervención socioeducativa, basada en las artes o a través de las artes y no entra en el ámbito del arteterapia. Se puede hablar de mediación, pero desde la perspectiva en el que el arte y las prácticas artísticas en general son un medio de relación, de comunicación para establecer vínculos que no solo sirven para poner en relación a las personas, sino que, en este mismo contexto y situación, ayudan a resolver situaciones y conflictos. Al considerar que el camino de investigación y de formación no se encuentran ligados a aspectos y procesos terapéuticos, sobre todo viendo el desarrollo de trabajos como el de Santos Sánchez-Guzmán (2013), se deja constancia de que este proyecto se mueve en el ámbito de la intervención socioeducativa a través de las artes o de la mediación a través de las artes desde la perspectiva indicada.

La mediación e intervención socioeducativa se entiende y aplica, teniendo claro que en el colectivo en el que se lleva a cabo esta acción, cada persona tiene cosas que aportar.

La mediación e intervención socioeducativa a través de las artes consiste en la utilización del arte como herramienta para el aprendizaje, para la comunicación, la resolución de conflictos dentro de las comunidades, fuera de ellas o sociales. El objetivo de este tipo de práctica no consiste únicamente en que las personas que participan aprendan diferentes técnicas artísticas, la meta de la mediación artística es propiciar que el arte pueda ser una herramienta que ayude al empoderamiento de las personas que forman parte de la comunidad, que los anime a pensar y descubrirse, a comunicarse con su contexto más cercano, nutriéndose de este.

Para completar esta idea acerca de la mediación socioeducativa, a través de las artes, han servido de alimento las experiencias narradas por Eva Santos (2011), Ângela Saldanha (2014), Teresa Eça (2016), M^a Jesús Agra (2007) y más artistas/investigadoras que desarrollan su acción mediadora con diversos colectivos, entendiendo el arte como medio.

En conjugación con las experiencias de las artistas referenciadas, se comparte el marco de mediación artística que explica Moreno González (2010:5) que:

(...) pone el acento en la idea de que el Arte es una herramienta, es decir, en lo que la experiencia artística posibilita, al margen de los resultados. Lo que más nos interesa no es si la obra plástica producida es de mayor o menor calidad técnica o estética, ya que nuestro objetivo no es formar a artistas plásticos.

Al empezar a pensar en las actividades como parte de un conjunto, de un proyecto, se plantean tres objetivos que, si bien no son los generales de la investigación, sí que los enriquecen y los completan:

1. Mostrar la variedad de personas que podemos encontrar en la comunidad sorda y sus características.
2. Hacer ver y oír sus historias de vida, ignoradas por completo por el resto de la sociedad oyente.
3. Dar cuenta de cómo perciben en lenguaje y lo interpretan con su cuerpo para comunicarse entre ellos.

Usualmente un plan lógico para una investigación, y más concretamente de una tesis, es un diseño de la investigación. Pero el inicio fue otro, un comienzo sin previo plan ni diseño que se dirige a lo que fue la primera actividad. Un planteamiento que demostró no ser tan malo al final, porque formaba parte de la historia y del aprendizaje.

Después de la primera toma de contacto “fallida”, se llega a la deducción de que era crucial el plan y el diseño, se discierne que tener un plan es imprescindible, aunque sea para cambiarlo, y que el diseño hay que hacerlo con la idea de enriquecerlo.

Por lo tanto, una vez se llega a esta posición, se organiza el trabajo de campo de la siguiente manera:

- Fase de presentación. Se realizaron actividades que facilitaban el acercamiento colectivo, me permitían conocerlos y saber acerca de sus inquietudes, ideas y objetivos. Las actividades llevadas a cabo en esta fase son *Me presento* y *El árbol de los deseos*.

- Fase de conocimiento. Se desplegaron una serie de propuestas, que surgieron de las necesidades expuestas por los miembros de la comunidad, unidas a los objetivos y planes que previamente ya había ideado. Actividades como *Mis manos te los cuentan*, *Diccionario de emociones* y *Nuestra piel* son las que corresponden a este momento de la investigación.

Entre las modificaciones vinieron, por supuesto:

- Fase de exposición- Esta fase se añadió al plan posteriormente. Lo cual presenta que es importante tener un plan previo pero que, a su vez, esto no impide la posibilidad de ampliarlo a lo largo del proceso investigador. No solo se trataba de hacer las actividades, sino de mostrarlas dignamente y de hacer de ellas el artífice de la relación, del intercambio, exponerlas.

La investigación paulatinamente se ha ido instalando cada vez más en una estética relacional. Algo que quizá no formaba parte de la idea inicial, hasta que se comprendió la exposición como una acción performativa en sí misma, que daba lugar a la generación de lugares relacionales.

La manera en la que se ha tratado la práctica artística, en la que lo cotidiano se disuelve plenamente, convence del aspecto relacional del enfoque que se utiliza, como afirma Borriaud:

(...) hoy el acento está puesto en las relaciones externas, en el marco de una cultura ecléctica donde la obra de arte resiste a la aplanadora de la ‘sociedad del espectáculo’. Las utopías sociales y la esperanza revolucionaria dejaron su lugar a micro-utopías de lo cotidiano y estrategias miméticas (...). (2006:34-35)

Se comprendió este párrafo del autor cuando en la inauguración de la exposición se contemplaron a las personas allí presentes y la manera en la que se relacionaban. Evidenciando que, al fin y al cabo, lo que menos estaba importando allí eran los objetos repartidos a lo largo de la sala y lo que realmente había cobrado valor era que la presencia anecdótica de estos objetos había provocado la interacción entre los sujetos allí presentes. Se podía ver que estos objetos producían espacios y tiempos relacionales. La experiencia de la exposición había dado

lugar al diálogo generando comunicación y hechos más allá de cualquier cuestión ideológica y consideraciones estéticas preconcebidas.

Por último, se encuentra la fase de redacción en la cual se asimila que el tipo de investigación que se desarrolla es narrativa.

Lo que me ha conducido a preferir un estilo narrativo, para la redacción del informe que conforma esta investigación, viene por la búsqueda de una orientación a lo comprensivo antes que a lo descriptivo. El método narrativo lo asumimos, de este modo, como un método de investigación. Pues algo que debo reflejar en estas líneas es que el proceso de pesquisa no acabó en el trabajo de campo, que se supone que es estar con los sujetos participantes del proyecto, sino que durante el acto de escritura es cuando considero que realmente se completa. Adoptar la investigación narrativa como método, me ha permitido actuar, no solo durante el proceso, sino muy particularmente al redactar, un proceder “fundado sobre el libre albedrío de autoindivduar, autoconstruir y autoevaluar (...) en condiciones de autonomía y subjetividad totales” (Demetrio, 1999:9). Llegar a esta comprensión me permitió no limitarme a una mera “recolección y análisis de datos”, sino que he podido incorporar los recuerdos, tanto previos como del proceso, para poder reconstruir mi trabajo, incorporar participativamente a los sujetos y evaluar constantemente para reconstruir y reescribir la realidad de mi proceso.

Las actividades

La mayoría de las actividades del proyecto se realizaron de forma colaborativa, ayudándose unos a otros, promoviendo así la convivencia y el compañerismo, el respeto a la opinión del otro y perder el miedo a participar y a aportar ideas. Pues como muy bien explica María Martínez Morales:

(...) pienso en la acción de colaborar con un grupo de personas como un proceso en el que se comparten ideas en permanente cuestionamiento, metodologías de acción o ideas de trabajo, con la intención de incorporar y generar nuevos significados desde la relación con los demás, favoreciendo otras formas de hacer desde la horizontalidad (...) (Klett, Mediero y Tuduri, 2013). (Martínez Morales, M., 2017:120-121)

Cuando nos proponemos intervenir colaborativamente en un contexto determinado, o en una comunidad, es importante posicionarse desde una mirada más allá de nuestras intenciones. Pensar desde la relación con los demás, partiendo de la idea que presenta Borriaud de que “La esencia de la humanidad es puramente trans-individual, hecha por lazos que unen a los individuos entre sí en formas sociales” (2006:18), por lo tanto, hay que crear esos lazos desde el saber mirar y escuchar a las personas con las que se quiere trabajar y crear esta unión.

actividad 1: me presento

Se trata de una actividad propuesta a modo de presentación de grupo, fue el punto de partida, el primer encuentro para empezar a construir la idea de equipo. Un equipo de personas que iban a trabajar juntas durante un tiempo con varios objetivos que alcanzar, entre ellos el de aprender a utilizar las herramientas artísticas de una forma diferente al imaginario que la mayoría de ellos conocía. No se trataba de ser unos maestros de la técnica, ni de controlar a la perfección los diversos materiales, sino de entender que las técnicas, materiales y herramientas que se utilizan durante las prácticas artísticas son sus nuevas herramientas de expresión y comunicación con los demás.

Había personas que por primera vez se enfrentan a una situación de este tipo y tienen, por así decirlo, instaurada la creencia de que no se les da bien dibujar, pero en esta situación ¿qué es dibujar bien?

La intención de este momento era conocernos, compartir intereses y gustos, aspectos en general que ayudaran a conocernos los unos a los otros y, sin duda, esa intención se consiguió. El dibujo no ha sido más que el medio, el punto de encuentro, la actividad común que reunía a un grupo heterogéneo, con personalidades, situaciones, gustos y vidas diferentes.

actividad 2: el árbol de los deseos

Después de unos días de convivencia, conociendo su lengua, su día a día e historias de vida, podía observarse que la posición grupal desde la que presentaban su situación y necesidades era, en la amplia mayoría de los casos, un posicionamiento negativo. Se encontraban encallados en lo que les faltaba, sin fijar su mirada en dónde quieren llegar o en todo lo que han superado hasta el momento. Una situación que una vez expuesta, en una de las conversaciones, fue totalmente asumida por ellos. Comentaron que esa sensación de pesimismo la perciben desde la misma asociación, sobre todo cuando se reúnen para proponer cambios, mejoras y actividades.

En ese momento surge plantear la idea de crear un símbolo visual que ayudara a trabajar la positividad desde dentro de la comunidad. Entonces comenzó la creación de *El árbol de los deseos*.

La meta era darle la vuelta a esta perspectiva negativa y estancada en la carencia. Empezando a marcar un modo de trabajo y de convivencia que partiera desde la positividad, la posibilidad y el optimismo (Fig. 1 y Fig. 2). Por ello, al conocer la idea de trabajar un símbolo que cambiase la perspectiva desde la que proponer cosas y convivir en general como colectivo, decidieron formar parte de este proceso.

Cuando se pone en valor desear desde una perspectiva positiva, desde una postura de igualdad y utilizando el lenguaje como herramienta para acercarnos a lo que queremos, empiezan a desquebrajarse esas barreras que parecían impuestas o, en algunas ocasiones, autoimpuestas. Se descubre que todos y todas tenemos muchas aspiraciones y metas comunes.



Figs. 1 y 2: Proceso del árbol de los deseos (2017). Fuente: la autora

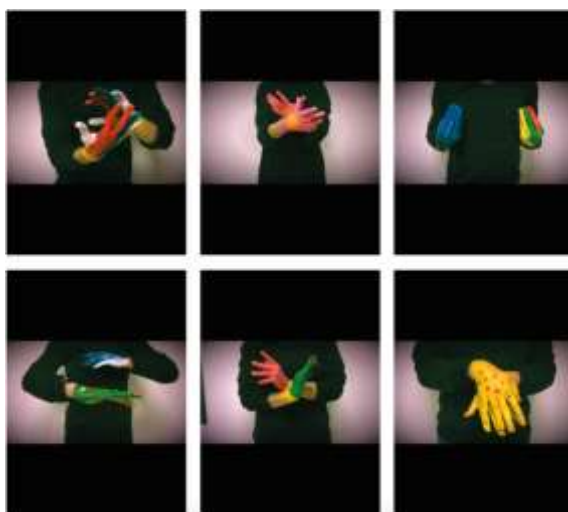
actividad 3: mis manos te lo cuentan

La actividad que se propuso a continuación se llama *Mis manos te lo cuentan*. Reunimos un grupo de personas que asistían a la comunidad para aprender Lengua de Signos Española (LSE), a intérpretes y familiares. Los integrantes del proyecto pudieron observar durante todo el proceso la actividad, colaborando con las personas que se unieron a la misma. La intención de hacerlos partícipes era, ante todo, que pudieran ver y entender cómo personas oyentes interpretaban su herramienta de comunicación desde una perspectiva artística para que así, ellos mismos, comprendieran su lengua como un elemento que puede acercarles a la práctica artística.

Elegimos la Lengua de Signos Española como herramienta de expresión artística, por ende, las manos pasaron a ser las protagonistas de la acción, así como lo son de la comunicación entre y con las personas sordas. A través de sus movimientos y de las formas y colores que en ellas se plasmaron, las manos pasaron a ser el centro de la práctica artística, pues entendemos tal y como destaca Cerrada (2011) que:

Las manos como instrumento de expresión de emociones, sentimientos e ideas necesitan ser formadas y preparadas para interactuar con la realidad. Pasar del objeto pensado al objeto creado es un proceso complejo en que la destreza de estas manos juega un papel decisivo. La capacidad creativa de una persona dependerá en gran medida de la capacidad de expresión de sus manos.

Por lo tanto, con esta propuesta se procuró promover la expresión artística de cada persona que quedó reflejada a través de colores, formas y movimientos; además, de fomentar que manifestaran su personalidad, ideas y sentimientos con las manos. Las manos se han convertido en su medio de comunicación con el resto de los asistentes al taller y con aquellas personas que visualicen el vídeo-arte resultante. El objetivo era hacer visible la expresividad, belleza y simbología de la Lengua de Signos la cual es entendida, en nuestro contexto, como el medio de comunicación entre y con las personas sordas (Fig.3). Hay que destacar que esta lengua puede ser un instrumento de comunicación útil también para las personas oyentes, si se percibe como una gran herramienta de expresión artística.



Figs. 3: Fotogramas de videoarte *Mis manos te lo cuentan* (2017). Fuente: la autora

actividad 4: diccionario de emociones

Una de las características a destacar si hablamos sobre la comunicación con/entre las personas con discapacidad auditiva es, sin duda, la expresión facial. Por lo que se debía subrayar el gran apoyo comunicativo que llega a ser esta parte del cuerpo a la hora de transmitir información.

Al hilo de esta idea, se llevó a cabo un análisis de la importancia de la expresión facial en otros ámbitos de las artes. La intención era investigar cómo una herramienta básica para la comunicación con las personas sordas, se convertía también en una herramienta fundamental en diferentes contextos artísticos.

Se tomó como punto de partida la idea del autorretrato, de la elección de expresión que el retratado quiere mostrar. Trabajando la expresividad facial como único medio de comunicación con el espectador.

Las risas y el ambiente distendido fue la tónica de la sesión. Ya había confianza y podían ser ellos mismos, preguntar, contar y comunicarse, en general, sin ningún problema, a pesar de ser un grupo heterogéneo y con diferentes experiencias a la hora de ponerse delante o detrás de una cámara.

El resultado fue sorprendente y dejó constancia de la atmósfera que se creó y la complicidad que de la que se ha hablado anteriormente (Fig. 4). Se llegó a la conclusión de que como dice Arnold Hauser (1969:151) “la imagen lo es todo: noticia informativa, artículo de fondo, instrumento de propaganda, cartelón, revista ilustrada, noticiario cinematográfico y film dramático”.



Fig. 4: Selección fotográfica perteneciente al *Diccionario de emociones* (2017). Fuente: la autora

actividad 5: nuestra piel

Normalmente, los días en los que se llevaban a cabo los encuentros, para realizar las actividades que formaban parte del proyecto, se desarrollaba al mismo tiempo un taller de confección de APROSOJA. En ese taller, varias mujeres de diferentes edades se reunían para aprender a coser, a hacer crochet y a confeccionar prendas o complementos.

Estas mujeres invitaron a los componentes del proyecto a crear algo en común, a utilizar sus herramientas, las telas y el hilo, para dejar constancia de los distintos perfiles de las personas que hay en la comunidad. Creando así a la actividad *Nuestra piel*.

Se trata de una representación de la unión de un grupo de personas que, aunque con diferentes recorridos y diferentes puntos de partida, han coincidido en un lugar en el que poder sentirse ellas mismas, aprender juntas y avanzar tanto individual como conjuntamente dentro de una sociedad que tal vez aún no termina de estar preparada para integrarlas como necesitan, pero gracias a esta unidad que están forjando podrán abrirse camino y a hacerse visibles (Fig. 5).



Fig. 5: Mujeres con la obra *Nuestra piel* (2018). Fuente: la autora

la exposición: mírame que quiero hablar contigo

Hasta aquí se había realizado un importante número de actividades, se va viendo que las actividades son interesantes, mueven emociones, producen situaciones a destacar en el grupo, pero la comunidad sorda no se hace más visible por esto.

Surge la necesidad y el propósito de que otros se involucren en esto y lo vean. Apareció la idea del evento público, en este caso la exposición.

La exposición no es la enésima actividad, está en otro rango. Las actividades habían provisto de material a la exposición, por lo tanto, junto con otros productos que ya tenían realizados, se puso en marcha una acción de encuentro social.

En la recopilación y visualización de las fotografías del evento, era evidente que realmente la interacción de la gente no era para contemplar los productos allí expuestos. Pero estaba ocurriendo algo. Las personas allí presentes estaban siendo personajes de una historia. Es decir, se estaban haciendo visibles los personajes y sus relaciones porque se estaban viendo desde fuera pero dentro.

Una vez que se vio que había suficiente material como para poder llevar más allá este proceso, ir más lejos a la hora de averiguar cómo ocurre esa comunicación entre la comunidad sorda y la sociedad, es cuando se plantea la idea de montar la exposición que, además, es el medio de publicación cuando la producción artística está en juego.

Había que pensar en las personas y ponerlas en el centro de interés. Se continuó con la interrogación acerca de por qué hay un conflicto de visibilización, pero se llegó a la idea de que el interés de verdad estaba en por qué las personas sordas se sienten invisibilizadas, y por qué no les dan resultado las medidas que ponen en marcha para ser más visibles. Aparece aquí también otro concepto, que había pasado inadvertido, pero que estaba desde el principio, lo dialógico. Por esto surgió también la exposición, no como un mero adorno final que ponía el colofón, sino como una práctica dialógica en los conceptos de comunicación y aprendizaje a través del diálogo, que se creyeron oportunos, para alcanzar con la difusión pública que propiciaba la exhibición de los resultados de las actividades. Se hace referencia al diálogo y al intercambio entre personas que se suceden en la exhibición, sin pensar que hay dos partes que no se entienden, una comunidad sorda y el resto de la sociedad.

Montar la exposición hizo nuevamente que se retomaran otros aspectos de la investigación, empezaron a aparecer necesidades, cosas que había que seguir averiguando e investigando para que lo que se iba a contar tuviera un enfoque lo más completo posible.

Si se trataba de quitar la venda de los ojos a los agentes – sociedad y comunidad sorda – ambos tenían que verse como responsables de los acontecimientos.

El montaje de esta propuesta parecía dejar “bonito” lo que se publica, la exposición, el cómo hacerlo se convirtió en parte del proceso. Teniendo que tener en cuenta cosas que de pronto se presentan como una carencia y tuvimos, entre todos, que volver hacia atrás para buscarlas y poder comunicar correctamente a la sociedad lo que queríamos.

La exposición ha sido otro método en el que poder ver y analizar el comportamiento de los sordos, pero fundamentalmente es la actividad que permitió ver el comportamiento social y la relación de los sordos con la sociedad a través de sus producciones artísticas.

Algo que se observaba, en este circuito generado entre miembros de la comunidad sorda y la sociedad, es que se produjo un vínculo relacional como el que establece Borriaud:

La posibilidad de un arte relacional -un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado- da cuenta de un cambio radical de los objetivos estéticos, culturales y políticos puestos en juego por el arte moderno. (2006:13)

Este entramado relacional de la actividad artística contribuye, también, a la diferencia más destacable a la que se enfrenta la comunidad sorda, que es el lenguaje. Su medio de conexión con la sociedad es a la vez, aquello que los hace diferentes.

El cúmulo de prácticas artísticas, la propia exposición, son espacios, territorios de lenguaje, de comunicación, que traen a la comunidad sorda un suplemento para la carencia de comunicación en la que viven.

Resultados

Al principio lo que se pedía con esta investigación era buscar medios para visibilizar a esta comunidad y se podía ver qué medios hay y se ponen en marcha, pero ¿qué es lo que llamaba la atención? Que seguía enquistado un problema de visibilización. ¿Qué es lo que pasaba entonces? ¿Qué es lo que faltaba si actividades y métodos se ponían en marcha? Lo que se veía es que las actividades carecían de comunicación. No era un problema de cómo hacer que se visibilice, sino de qué es lo que fallaba en el proceso de realización de actividades y eso era comunicar. Por lo tanto, la comunicación se convierte en este matiz de cómo hacer más visible al colectivo de personas sordas. Así queda claro que es necesario, en todo lo que se haga, tener la preocupación de cómo comunicarlo socialmente, pues hay que hacerlo “a bombo y platillo”. De ahí, que desarrollar esta exposición en un lugar reconocido como de impacto en el espacio social en el que se convive, como es el museo de la ciudad, era una elección óptima para conseguir una comunicación y difusión potente en este contexto.

Esta muestra pública se llevó a cabo con la intención principal de crear un espacio/evento que buscaba dar respuesta al objetivo principal de esta investigación, es decir, si hacer públicos los resultados de la práctica artística llevada a cabo por y para el colectivo, ayudaba a dar visibilidad al conjunto de personas sordas.

Fue una exposición en la que se mostraron los resultados de una serie de actividades, propuestas y reflexiones artísticas conjuntas, que se habían llevado a cabo en el marco de esta investigación y, algunas de ellas, de forma paralela a la misma. Queriéndose mostrar como resultado de la instalación de esta exposición, no las obras de arte que la componen, sino que el resultado de la misma pretende ser el discurso que de todo su conjunto de obras conseguimos extraer y podía captar el público asistente, es decir, el de la necesidad de dar visibilidad al colectivo sordo.

Se buscaba, por lo tanto, alcanzar un estado social reflexivo sobre cómo entender, acercarse y conocer a la comunidad sorda a través de esta instalación que contaba sobre ellos.

Las obras que formaron parte de esta exposición hacían referencia a aspectos como:

- De dónde viene esta comunidad. Su historia y recorrido.
- Cómo son las personas que forman parte de esta comunidad.
- Dónde quieren llegar. Cuáles son sus metas y camino a seguir como colectivo.

Para mostrar estos tres aspectos, la exposición constaba de tres partes principales que formaban a su vez una única instalación artística. En la primera se hacía referencia a *De dónde viene esta comunidad. Su historia y recorrido*, se encontraba una serie de fotografías que muestran la historia de la comunidad y de las personas que han formado parte de ella desde el momento de su fundación.

La segunda parte muestra *Cómo son las personas que forman parte de esta comunidad*, en este caso se descubrían objetos artísticos, artesanales y cuadros, todos ellos creados por y para personas sordas. Este conjunto mostraba la pluralidad de maneras de ver y entender cómo son las personas que forman este colectivo. Para ello, se hizo una selección de una serie de producciones artísticas igual de diversas, creadas por personas que forman parte de la comunidad y, también, por personas que trabajan con ellos de forma cercana, pero que no tienen discapacidad auditiva.

La tercera parte relacionada con *Dónde quieren llegar. Cuáles son sus metas y camino a seguir como colectivo*, recopilaba los resultados de las prácticas artísticas llevadas a cabo durante el desarrollo del proyecto. En esta parte se exhibían desde una serie fotográfica bajo el nombre de *Diccionario de emociones*, al *Árbol de los deseos* un collage y *Mis manos te lo cuentan* una creación de videoarte. Todas estas obras son fruto de las actividades artísticas, de la reflexión y de la convivencia. Obras que representan el cambio de rumbo, de enfoque de una comunidad de personas que, a través de la práctica artística, han encontrado un espacio y un medio para unirse, compartir y caminar juntos en busca de esa visibilidad que les acerque a la inclusión que tanto necesitan.

La inauguración de la exposición tuvo lugar el día 18 de junio de 2019, en el Museo de Jaén (Fig. 6). Realizamos una labor de difusión.

Fue toda una sorpresa descubrir que la llamada de atención sobrepasó cualquier expectativa. Cuando llegó la hora de inicio la sala estaba llena de personas del entorno de la asociación, del contexto universitario y cultural de Jaén y de medios de comunicación.



Fig. 6: Inauguración de la exposición *Mírame que quiero hablar contigo* (2019). Fuente: la autora

Discusión y conclusiones

En la investigación que aquí se ha desarrollado, las actividades artísticas son métodos que nos facilitan datos y como es propio en la investigación cualitativa también nos facilitan aprendizajes, en esta ocasión ha facilitado la exposición.

La exposición ha adquirido mucha importancia, porque en ella es donde mejor se comprende el sentido de relacionalidad que se incrustaba en la pregunta y propuesta de investigación que planteada al comienzo. Es decir, la problemática de invisibilización que tiene la comunidad sorda. Por lo tanto, es en este evento donde se consigue resolver este asunto, es en la exposición donde se implica todo lo que ha acontecido durante el trabajo de campo, para

llegar a la conclusión de que la comunidad sorda lleva a cabo una cantidad de operaciones y trabajos que les ponen en situación de resolver su visibilización social, lo que ocurre es que no consuman la experiencia poniéndola en circuito en la esfera pública y eso, en parte, lo logran con la exposición.

Sin duda, lo más notorio de los resultados que se han dado de las prácticas artísticas desarrolladas en este proyecto no es el resultado en sí, sino el contexto en el que se idearon y crearon. “No es inútil conocer el contexto de una obra y los modos en que un artista construyó socialmente su lugar” (García Canclini, N., 2010:39). Por lo que es preciso destacar, ante todo, el proceso. Ya que fue un espacio de convivencia para compartir. Poco a poco, ese espacio proporcionó la confianza y comodidad para hablar de cada una de las historias de vida, para ser conscientes de todos los pasos que se habían dado y todos los obstáculos que se habían superado para que se produjera el encuentro en ese momento ahí, enfocados en lo positivo, en todo aquello que puede ayudar a seguir hacia delante, abriéndose paso en la sociedad, haciéndose visibles.

En el formato de investigación presentado, las conclusiones y reflexiones están diseminadas a lo largo de todo el texto, por lo que ahora lo que desarrolla es un pensamiento final de recapitulación.

Puede confirmarse que esta experiencia y el objetivo que persigue, ha calado en las personas que la materializaron y, se ha de decir, que fue realmente emocionante ver que los resultados de las actividades, las obras, no solo sirvieron en ese momento concreto como símbolo de cambio y de reflexión conjunta, sino que, además, las adoptaron y adoptan a día de hoy como símbolos que representan los buenos deseos hacia su comunidad en otros contextos.

Se comparten las conclusiones a las que llegan Moreno Montoro, Huijbregt y Ramírez Contreras (2012):

- El arte mueve las relaciones humanas. A través de las experiencias como la que hemos relatado no solo se produce el contacto entre todos los agentes necesarios, sino que damos pies a la discusión y a trabajar los conflictos.
- El arte no es el producto para servir a un público que ya se ha preparado para recibirlo, el arte es el vehículo de aprendizaje y está disponible para ser utilizado por un público absolutamente lego en la materia.

El hecho de que las personas sordas hagan producciones artísticas no les visibiliza por sí. Es decir, la práctica artística en el contexto de la asociación puede servir como un proceso de reflexión, pensamiento y entendimiento sobre la situación como individuo, miembro de un colectivo, al igual que a las personas que han formado parte del proyecto y que son cercanas a la comunidad. Sin embargo, esta acción artística llevada a cabo en el seno de APROSOJA, no es por sí misma una acción de visibilización social externa a la asociación, que a fin de cuentas es lo que se quiere alcanzar.

¿Qué hace que el objetivo llegue a alcanzarse? La exposición. Que es una herramienta que pone en relación a la gente con la comunidad a través de las obras. En definitiva, ayuda a conseguir la visibilidad del colectivo sordo, aquellos eventos como happenings, performances, encuentros, exposiciones, ..., que ayudan a hacer públicos los procesos, los acontecimientos que facilitan la relacionalidad. Ya que, como indica García Canclini (2010:142) “Los proyectos creativos acaban de realizarse en el reconocimiento de quienes los ven”. Se llega pues, a la comprensión de que las prácticas artísticas relacionales son las que ponen en una situación visible a las personas sordas. Y aunque desde el inicio el concepto de estética relacional que se adopta en la investigación es el desarrollado según la presenta Borriaud, es aquí que se trae a colación a García Canclini porque en su crítica a la relacionalidad de Borriaud, él añade un aspecto más comunitario, más de igualdad social.

Si las obras de arte se colocaran directamente en un contexto humano de estimación popular, tendrían una atracción mucho más amplia de la que obtienen bajo el dominio de las teorías que ponen al arte en las alturas. (Dewey, J., 1980:12)

Si se crean eventos de este tipo y se les da la impronta correspondiente situándolos en espacios adecuados, como ha sido en este caso el Museo de Jaén, es posible que este tipo de momentos ganen la envergadura necesaria para que, tanto las personas que se encuentran en ese contexto social, como los medios de comunicación recojan lo que está ocurriendo y se hagan eco del mensaje que quiere expresar el colectivo.

Y es que si hay algo que ha quedado claro durante este proceso es que cuando se crean eventos públicos con el colectivo de personas sordas como foco del mismo, buena parte de la gente de la ciudad muestra curiosidad al respecto y acuden a ellos.

Es preciso poner en valor la gran repercusión mediática. Los medios de comunicación de la provincia de Jaén y de la comunidad autónoma de Andalucía han mostrado un gran interés y han dedicado parte de su tiempo y espacio de difusión a la exposición.

En resumidas cuentas, se puede decir que cuando las personas sordas hacen públicas sus expresiones artísticas, salen de su zona de confort, de ese búnker llamado asociación y del seno del espacio creado para personas sordas, consiguen llamar la atención de cierto sector de la sociedad que muestra una gran empatía hacia colectivos con diversidades y, como no, en este caso mostraron interés por el colectivo de personas sordas y los eventos que facilitaban un acercamiento a este grupo.

Concluyendo, se puede afirmar que el objetivo principal de esta investigación, conseguir que la práctica artística funcione como vía para solventar dificultades intrínsecas de la comunidad y como medio de visibilización del colectivo de personas sordas hacia el resto de la sociedad, se ha alcanzado durante el desarrollo de este proyecto. Ojalá, este sea el punto de partida para la creación de diversos eventos y espacios que ayuden a salir a este colectivo de su hermetismo, aprovechando esta corriente de empatía social que está en crecimiento. Ojalá, sigan creándose más momentos y espacios en los que las personas sordas vuelvan a decir *MÍRAME QUE QUIERO HABLAR CONTIGO*.

Referencias

- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.L.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Cerrada, M. (2011). La mano del artista. Revista *www.hipo-tesis.eu*. Serie Hipo I. Madrid. Recuperado de: http://www.hipo-tesis.eu/numero_hipo_i.html
- Confederación Estatal de Personas Sordas, CNSE (s.f.). <http://www.cnse.es/index.php>
- Demetrio, D. (1999). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Guerini e Associati.

- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Barcelona, Buenos Aires y México: Ed. Paidós Estética.
- Formenti, L. (2003). Una metodología autonarrativa per il lavoro sociale. In *Animazione Sociale*, n. 12, Dicembre pp. 29-41.
- García Canclini, N. (2010). *La Sociedad Sin Relato. Antropología y Estética de la Inminencia*. Uruguay: Katz Editores.
- Hauser, A. (1969). *Introducción a Historia del Arte*. Madrid: Guadarrama.
- Martínez, M. (2017). Un lugar común. El proceso colaborativo desde mi experiencia como a/r/tografa. *Tercio Creciente*, págs. 117-130. DOI: 10.17561/rtc.n11.8.
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. Publicado en *Revista Iberoamericana*. No. 52/2. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/42596813_La_mediacion_artistica_un_modelo_de_educacion_artistica_para_la_intervencion_social_a_traves_del_arte
- Moreno, M. I., Huijbregt, L. y Ramírez, A. (2012). Conocimiento estético y percepción háptica en la experiencia del arte como motor en las relaciones humanas. *Red Visual*, 17, págs. 15-22. Recuperado de:
http://www.redvisual.net/pdf/17/redvisual17_02_moreno-huijbregt-ramirez.pdf
- Rico, M. (2018). Creación artística de resistencia a los procesos de significación que excluyen las enfermedades. *Tercio Creciente*, 14, págs. 77-86.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n14.6>

- Saldanha, Ângela (2014). *NO CAMINHO PARA CASA um estudo a/r/tográfico de recolha de memórias numa comunidade informal*. Tesis Doctoral. Oporto: Universidade de Oporto.
- Santos Sánchez-Guzmán, Eva María (2011). *Posibles terapias para una sociedad patológica. Arte y políticas e identidad*. Vol. 4, pp.63-80. Recuperado de: <http://revistas.um.es/api>
- Santos, E. (2013). Reflexiones en torno a la investigación en arteterapia. *Red Visual*, 19, págs. 17-.29. Recuperado de: http://www.redvisual.net/pdf/19/redvisual19_02_santos.pdf.
- Torres de Eça, Teresa (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. Publicado en *(pensamiento), (palabra). Y oBra*, 16(16). <https://doi.org/10.17227/ppp.num16-3972>
- Winner E. et al. (2006). Studio thinking: how visual arts teaching can promote disciplined habits of mind. En Locher P. et al. (Eds), *New directions in Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Baywood.

En búsqueda del significado musical: la interpretación semióticamente informada como alternativa al análisis formalista

In search of musical meaning: semiotically informed interpretation as an alternative to formalist analysis

Álvaro Sanz Fernández

Universidad de Granada

asanfer.music@gmail.com

Recibido 24/09/2025 Revisado 15/10/2025

Aceptado 15/10/2025 Publicado 31/10/2025

Resumen:

Históricamente, se ha sostenido sin ningún tipo de acritud que la música posee y es capaz de transmitir significado. De hecho, se ha llegado a concebir como el “lenguaje supremo” por innumerables artistas y filósofos del arte. Del mismo modo, se asume y entiende que es un arte que opera y se transmite en una dimensión metatextual (ajena a su texto, a la partitura) y temporal, esto es, que un estudio de sus propiedades meramente formales no es suficiente para acceder a este plano simbólico en el que se mueve. No obstante y pese a ello, la rama que históricamente ha pretendido abordar su estudio se ha mantenido en paradigmas formalistas que reducen su naturaleza simbólica y metatextual a sus propiedades inmanentes: el *formalismo*.

Este artículo pretende aportar una nueva visión del asunto, una suerte de nuevo paradigma para la concepción en tanto que *signo* del objeto musical: la Interpretación Semióticamente Informada (ISI). Con una fuerte base en semiótica (ya que el *lenguaje* musical se encuentra vivo en un ecosistema semiótico), hermenéutica (ya que tanto los *intérpretes* y teóricos musicales como su audiencia ejercen inferencias sobre tal objeto artístico) y la narratología (por concebir a la música como *lenguaje* con propiedades *simbólicas*), la ISI se postula como una alternativa a las aproximaciones tradicionales a la música y a su significado.

Sugerencias para citar este artículo,

Sanz Fernández, Álvaro (2025). En búsqueda del significado musical: la interpretación semióticamente informada como alternativa al análisis formalista. *Afluir* (Ordinario IX), págs. 61-75,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.237>

SANZ FERNÁNDEZ, ÁLVARO (2025). En búsqueda del significado musical: la interpretación semióticamente informada como alternativa al análisis formalista. *Afluir* (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 61-75,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.237>

Abstract:

Historically, it has been widely accepted—without controversy—that music not only possesses meaning but is also capable of conveying it. Indeed, countless artists and philosophers of art have gone so far as to describe it as the “supreme language.” Similarly, it is generally understood that music operates and communicates within a metatextual (beyond its written form, the score) and temporal dimension. In other words, the mere study of its formal properties is insufficient to access the symbolic plane in which it unfolds. Nevertheless, the discipline that has traditionally sought to analyze music has largely remained within formalist paradigms, reducing its symbolic and metatextual nature to its immanent properties: formalism.

This article seeks to propose a new perspective on the matter—a sort of paradigm shift in conceiving the musical object as a sign: Semantically Informed Interpretation (SII). Drawing on semiotics (given that musical language exists within a semiotic ecosystem), hermeneutics (since performers, theorists, and audiences alike make interpretive inferences about the musical work), and narratology (by framing music as a language endowed with symbolic properties), SII positions itself as an alternative to traditional approaches to music and its meaning.

Palabras Clave: interpretación musical, semiótica musical, narratología musical, formalismo

Key words: musical interpretation, musical semiotics, musical narratology, formalism

Sugerencias para citar este artículo,

Sanz Fernández, Álvaro (2025). En búsqueda del significado musical: la interpretación semióticamente informada como alternativa al análisis formalista. Afluir (Ordinario IX), págs. 61-75, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.237>

SANZ FERNÁNDEZ, ÁLVARO (2025). En búsqueda del significado musical: la interpretación semióticamente informada como alternativa al análisis formalista. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 61-75, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.237>

Introducción

Problemática: brevísima revisión histórica

Hoy día, el debate que discute el origen del significado -artístico- está más abierto que nunca. Esto es, si el origen de tal significado se encuentra en el mismo objeto -artístico-, tal y como sostendría la filosofía prerromántica; en el que lo interpreta, como afirma la hermenéutica de Gadamer o Ricoeur; en el sistema de lenguaje que comunica al receptor con la obra, como diría Benjamin; o según Barthes, en el tiempo que es percibido; entre otras tantas posibilidades. No en balde, con la aparición de la nueva Escuela de Viena¹ y la posmodernidad y su afán (de)constructivo, todo elemento trascendente al objeto artístico parece negarse en pro de ser reducido a sus elementos formales inmanentes y, pese a haber pasado un siglo de tal consenso, pareciera ser que tal visión formalista sigue estando vigente.

En música, una manifestación artística puramente temporal, esta visión lleva férreamente asentada desde su origen a principios del siglo XX, reduciendo su condición *expresiva* a una suerte de manejo de las tensiones y distensiones de estructuras formales. Al *formalismo*, cuyo fundador fue Hanslick con su *De lo bello en la música* (1997, primera edición en 1854), se le atribuye el mérito de realizar una aproximación “científicamente formada” al fenómeno del significado musical acorde a los paradigmas de “rigor, sistematización y empirismo” (Ayer, 1977, p. 63) que tanto necesitaba la recién fundada “musicología sistemática” si es que quería caer del lado de las *ciencias naturales* y no de las denostadas *ciencias del espíritu* (Kimmey, 1980). Así, la principal empresa del formalismo fue diferenciar “contenido y forma” o una “percepción estética” de la música de una “patológica”², “liberando así a la música de todo su contenido emocional, sentimental, descriptivo o literario” (Fubini, 2020, p. 351).

No obstante, no tardarían en aparecer posturas con mayor amplitud de miras que, tras el nacimiento de la -central en este trabajo- semiótica, dotarían a la música mayor independencia respecto a sus elementos formales. Diría Nattiez en el plano epistemológico:

La obra musical no es solamente lo que solíamos llamar “texto”; no es meramente un conjunto de configuración de estructuras. En lugar de esto, es también los procesos que le han dado origen y los procesos a los cuáles éstos dan lugar: los actos de composición, interpretación y percepción. (Nattiez, 1987, p. 12)

¹ Cuyo nombre completo es “Círculo de Viena para el conocimiento científico del mundo”.

² Respectivamente, los títulos de los capítulos VII y V de *De lo bello en la música* de Hanslick. Nótese lo lacerante de sus afirmaciones pese a que, como diría Fubini, éstas eran emitidas de forma “diletante, imprecisa y extemporánea” (Fubini, 2020, p. 344).

En una dimensión ontológica, Goodman (2010, p. e. 1960, p. 265) afirmaría en su célebre libro *Los lenguajes del arte* que “la diferencia entre arte y ciencia no es la que existe entre sentimiento y hecho, [...] concreción y abstracción, [...] o, más señaladamente, entre verdad y belleza”, si no que ésta radica en las “características específicas de los símbolos representados”. Esto es, pareciera ser que la búsqueda de la prescripción o descripción del significado musical - lo que considero que es la batalla de fondo del asunto- está en las características de los símbolos con los que un arte se manifiesta y no en sus propiedades formales

Así, el formalismo o sostener la linealidad y univocidad del mensaje según el esquema jakobsoniano³ sucumben por mor de una concepción más holística en la que todos los agentes que componen el fenómeno artístico (ya sean materiales o *simbólicos*) se encuentran vivos y en constante interacción, tanto consigo mismos; como con la propia obra; como con sus receptores.

De esta forma, este trabajo parte de una reconcepción semiótica del ciclo artístico. En lugar de la arquetípica y lineal direccionalidad del significado propuesta por Jakobson (1960), véase, *productor -> mensaje -> receptor*, se va a utilizar la propuesta por Nattiez. Aquí, el *mensaje* -el significado que pretenda transmitir el objeto artístico en cuestión- no va a tener entidad completa al ser emitido por el que lo produce; ni estará únicamente destinado a ser recibido. Nattiez establece que este *mensaje*, lo que el llama *trace* -rastro, pista- se “construye” mediante un *proceso poiético* cuyo agente es el *productor* pero termina de completar su significado mediante la inferencia “reconstructiva” del *receptor*, quien ejerce sobre este *trace* un *proceso estético*. Seguiría el siguiente esquema.

A todo lo anterior se suma otra problemática de base. La música, además de ser un arte temporal, es un arte necesariamente performativa -o de dos fases, como diría Goodman (2010)-. Esto, lejos de coordinar un abordaje conjunto entre teoría y práctica, pone de manifiesto el total divorcio existente entre la rama académica o científica -a cargo de la musicología- y la rama artística e interpretativa -presente en los conservatorios-. Disciplinas ontológicamente intrínsecas a la música como la mencionada semiótica⁴, la hermenéutica, la retórica -del discurso- o los propios estudios del lenguaje -¿musical?- quedan totalmente apartados del fenómeno musical, el cual opera y lleva operando con total autonomía desde su escisión como *ciencia del espíritu*, esto es, disciplina alejada de nociones teoreticistas en pos de otras más relacionadas con *aesthética*. Dicho de otra manera, mientras que “las artes se quedan con conceptos como la belleza, el bien o la bondad [...] las ciencias, se queda con la verdad”.

³ Esto es, la arquetípica tripartición en emisor, mensaje y receptor (Jakobson, 1960).

⁴ ¿O es que acaso la música -“lenguaje” musical- no se puede tratar en términos fraseológicos, discursivos o comunicativos?

Como no puede ser de otra manera, esta desarticulación entre teoría y práctica lleva a una desconexión total entre la naturaleza ontológica de la música y un abordaje epistemológico adecuado a ello. Así, el *rastro* -*trace*- del *significado* que esconde cada *significante* es, o directamente obviado; o abordado desde una perspectiva formalista muy acorde a preceptos cientificistas y taxonómicos que poco o nada ven su reflejo en la realidad del fenómeno musical.

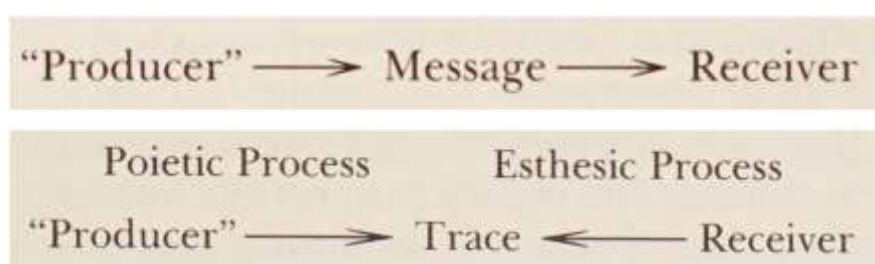


Fig. 1: Tripartición arquétipica del ciclo comunicativo según Jakobson (arriba) y propuesta de Nattiez (abajo).
Fuente: Nattiez, 1990, pp. 16-17.

Esto, como se verá a continuación, es de extrema relevancia porque sienta un marco epistemológico con el que abordar la mencionada problemática del significado de todo signo o, más concretamente, del significante que lo encarna

Propuesta

Para proponer alguna alternativa a los métodos existentes de exégesis y concepción musical que llevan vigentes tanto en la academia como en los conservatorios hay que ser conscientes de que proponer algo así implica inventar una nueva manera de entender cómo se manifiestan los *significados*, tanto en el propio texto como en el propio acto musical. Así, la dificultad de tratar con música -una disciplina agramatical pero semántica- implica coordinar los planos metatextuales en los que se genera y mueve tal *significado* con el plano real – “formalista”- en el que se encarnan en forma de *significantes*. Como dirían Beristain y Ramito (2008), para sortear esta situación de “intraducibilidad”, en lugar de buscar una “traslación exacta de significados”, habría que encontrar más bien una “equivalencia aproximada y condicionada por un determinado contexto psicológico-cultural”.

Así, afirman que esta concordancia entre el nivel metatextual -lo que denominan “metalenguaje”- y el nivel textual “-nivel del lenguaje objeto”- sólo puede advertirse mediante una manifestación en la dimensión retórica⁵ musical, lo que denomina “tropo”, esto es, “una irregularidad que comparte marcas semánticas con ambos sistemas [música y lenguaje]”. De esta forma, el *significado* de un *signo* musical sólo se completa si transcurre por el siguiente esquema, esto es, si al recurrir a esta dimensión metatextual, consigue volver al plano textual.

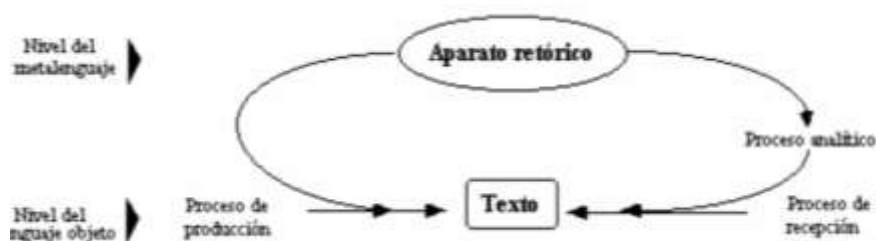


Fig. 2: Proceso de significación del signo musical. Fuente: Beristain y Ramiro, 2008, p76

De este modo, se propone concebir la retórica, entendida como conjunto de figuras -“tropos”-, como una herramienta de traducción de *significado* y no como un elemento de descripción formal de los *significantes* musicales de la cual extraer un *significado*. Tal es el caso que viene ocurriendo desde el barroco con autores como Burmeister (1606), Nucius (1613), Bernhard (1660) o, más señaladamente, Mattheson (1722)⁶; hasta la propia actualidad, con las reelaboraciones de dichos tratados de la mano de Bartel (1980), Cano (2000) o Quiroz (2012), totalmente vigentes hoy día pese a ser, literalmente, actualizaciones -en términos de solapamiento- de tratados del Renacimiento y Barroco.

Así, la ISI (Interpretación Semióticamente Informada) se presenta como una nueva herramienta exegética puesta al servicio de la práctica artística capaz de desengranar tales *significados* -y todo su *contenido de verdad*, como diría Adorno- mediante el estudio del texto musical en tanto que *signo* inmerso en un ciclo semiótico bidireccional y vivo.

⁵ Nótese la polisemia del término. Retórica puede ser entendida como el conjunto de leyes que conforman y elaboran un discurso, esto es, como “disciplina” dentro de la oratoria; o como el conjunto de “figuras” que lo conforman dentro del departamento de la *decoratio*, véase, metáforas, anátesis, prosopopeyas, etc.

⁶ Considerado el gran sistematizador de la cuestión de su tiempo con su tratado *Musikalische Rhetorik und Zuneigung* (1722). Se ha mantenido como referencia sin apenas cambios hasta la actualidad.

De esta forma, se supera la concepción formalista de las figuras retóricas, única puerta de entrada al *significado* musical. Acudiendo a una ordenación de las fases de la interpretación -en tanto que ejecución práctica- en la que se encuentren las dimensiones práctica y teórica, se podrán coordinar tales fuerzas para conseguir una efectiva herramienta de análisis artístico con un potente poder descriptivo y prescriptivo si se utilizare, respectivamente, para analizar tal texto o construir una interpretación. Esto es, una total reconciliación entre teoría y práctica; análisis y performance; y, en definitiva, ontología y epistemología artística. Centrada en la intermodalidad del discurso musical como, efectivamente, *discurso*, la ISI se presenta como un puente entre estas dos dimensiones que, como se expondrá a continuación, bebe de la semiótica, la hermenéutica, la narratología y la retórica del discurso, todo ello puesto al servicio de la realidad más perentoria del fenómeno musical.

Metodología

La naturaleza de este trabajo de investigación entraña una dificultad a la hora de establecer un punto de partida. Por un lado, la dimensión práctica en lo relativo a construir un producto musical opera de manera autónoma y totalmente independiente al ámbito teórico sobre el que, paradójicamente, se sustenta. Al mismo tiempo, la dimensión teórica -llamemos musicológica- no duda en inferir lacerantes y categóricas afirmaciones respecto a la práctica siendo totalmente ajena a esta naturaleza performativa. Como afirma Cook (2001, § 21), “[la musicología] se dedica a la erudición silenciosa de los textos musicales” y cuando alude a la práctica lo suele hacer “desplegando estrategias complejas y poco ortodoxas” (López Cano, 2022, p. 40). Mientras tanto, la dimensión práctica sigue enclaustrada en sus vetustos preceptos de postergación autorreplicante de altísima especialización técnica que se exponen torpe y obtusamente al gran público con un aire muy autosuficiente. Huelga decir que, por la parte de la musicología, tampoco se encuentra una conexión cercana con el público -véase, el fin de la esencia misma de la música- al resultar en “palabrería pseudofilosófica que complica la escucha y que no refleja una realidad musical” (Dahlhaus, 1978, p. 5). A esta brecha se le suma un tercer factor de complejidad y es que, tal y como se ha demostrado tanto desde una disciplina como otra, no demuestran ser autónomos ni en sus preceptos ni en su conciliación para con otras disciplinas. De este modo, es tan complejo como imperativo encuadrarlas en un marco interpretativo-filosófico común ya que, pese a utilizar términos epistemológicos comunes, no pueden concebir de manera más diferente la ontología de lo que la música es y debería ser.

Como tal, la metodología estará enfocada, por un lado, a conciliar teoría -musicología, análisis, retórica, semiótica, narratología y teoría del lenguaje- y práctica -técnica instrumental-; y por otro, a obtener un método útil capaz de poder llevarse a cabo de manera efectiva y significativa tanto para el intérprete como para el oyente mediante un encuadre en un sistema hermenéutico efectivo.

De este modo, la concepción de la ISI como se sustenta en un enfoque multimetodológico que combina investigación cualitativa, análisis teórico-musical, revisión bibliográfica interdisciplinaria y, por supuesto, práctica interpretativa permitiendo articular las dimensiones antes mencionadas. Así, se estructurará en tres ejes principales: (1) investigación documental y teórica, (2) metodologías cualitativas y (3) investigación basada en la práctica (PracDce-Based Research).

La interpretación semióticamente informada

El resultado de pretender elaborar una óptica que aborde teoría y práctica; abordaje científico y artístico; semiótica del discurso y discurso musical, es el surgimiento de una nueva forma de entender el *signo* musical: nuevo tipo de retórica, una que conciba que la descripción de un *significado* no ha de partir de su *significante* de manera directa o “formalista”, sino de un estudio más amplio del asunto.

Así, mientras que en las taxonómicas y formalistas catalogaciones de las figuras retóricas todo *significante* está asociado a un *significado* concreto⁷, aquí se propone ejercer activamente un acto de interpretación sobre tal *signo*, traer la *fusión de horizontes* de Gadamer (1999) a la música, componer bidireccionalmente el *significado* de cada *significante* y, en definitiva, aunar en todo acto interpretativo los procesos *poiéticos* y *esthéticos* que proponía Nattiez -ver figura 1-.

Esto, no obstante, abre la puerta a que convivan interpretaciones totalmente antagónicas en una suerte de espacio de intersubjetividad creada por el solapamiento de diferentes inferencias de *significado* ante un mismo *significante*. Tal cuestión parece estar plenamente superada y normalizada en la exégesis artística general tal y como sostiene Eco en su *Interpretación y sobreinterpretación* (1995) al convivir las figuras de los “creadores empíricos” -aquí entendidos como el agente *poiético*- y los “lectores modelo” -agente *esthético*-. Dice:

⁷ Véase, si se en el texto musical -*significante*- se plasma una figura musical ascendente, tal portará un *significado* asociado al tipo de figura retórica que pertenece, esto es, una anátesis y no de ninguna otra forma.

En efecto, en ocasiones los procesos y decisiones [de] los autores empíricos pueden no coincidir con los descubiertos por los analistas [...]. En definitiva, el lector modelo es mucho más lógico y consciente que su contraparte empírica pues emerge del mismo análisis que estamos ejecutando y, por tanto, pertenece a la misma esfera epistémica del *metatexto* producido. (Eco en Cano, 2022, p. 181)

Que ello levante ampollas en música sólo pone de manifiesto lo inoperante de los preceptos epistemológicos que llevan a la práctica el texto musical.

Esto abre la veda a un nuevo mundo de posibilidades de interpretación, en el que, como sostienen los semiólogos Saussure o Peirce, no existe una relación directa entre los planos metatextuales en los que se mueve la música y el plano textual. Tal cuestión, también, superada desde hace décadas en otras artes, en música aún queda como tarea pendiente.

No obstante, ha de hacerse con la máxima responsabilidad. El que se abran estos espacios no debería ser óbice para que se pervierta la propia obra. Como diría el célebre teórico teatral Meyerhold:

En arte no existe una ganzúa para todas las puertas, es necesario encontrar a cada obra su propia clave. Un director sabe leer correctamente la obra que se propone montar pero esto no es suficiente, debe todavía saber construirla [...]. Una obra de teatro no es más que la materia prima. Sin cambiar una coma, se puede interpretar tal obra con un espíritu totalmente contrario al de su autor. (Meyerhold, 1905, pp. 136-137)

De esta forma, se llega a una nueva forma de concebir la música: un ciclo semiótico en el que tanto el agente productor como el receptor; y el plano textual y metatextual se aúnan para dotar de *significado* a todo *signo*. Así, toda figura retórica -perfectamente catalogadas todas ellas en los tratados antes mencionados- serán únicamente un indicio de un contenido proposicional -*significado*- que pretende transmitir (ver figura 2). De esta forma, mediante un proceso analítico, desde la música se pretenderá encontrar concordancias con tal contenido literal -mediante una lógica de imitación-, lo que Goodman (2010, p. 69) denominaría “reordenamiento coherente del campo de referencia que afecta a varias etiquetas -atributos del objeto- mediante a un código de equivalencias⁸”.

⁸ Tal código al que se refiere Goodman y que presumiblemente tuviere el receptor del texto no es otro que la propia semántica con la que indefectiblemente vemos el mundo. Esto quedó plenamente demostrado con la denominada Gramática-M -M de Muscal- de Lerdahl y Jackendoff en 1983, universal e innata que opera de manera paralelamente en dimensiones de jerarquización, organización y combinatoria al propio lenguaje. Esto es, lengua y música son, sintácticamente, idénticos.

Desde este punto, ahora cargado de un *significado* proposicional, volvería a la música sintetizado y concretizado ya en instrucciones técnicas -interpretación-, completando así lo que Maestro (2017) denominaría el “ciclo transductivo”.

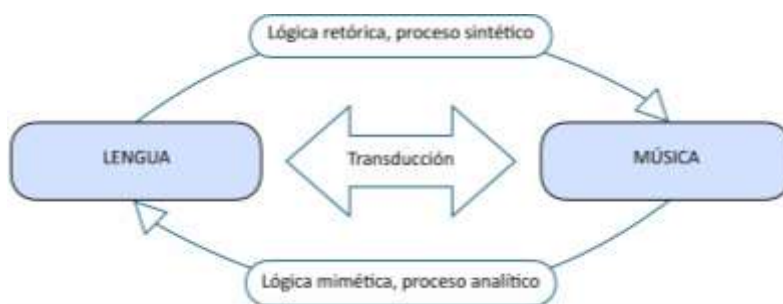


Fig. 3: Ciclo propuesto para la significación del signo musical. Fuente: Sanz, 2025, p. 172

Ahora, más que nunca, se aplicaría lo que afirma Kramer (2011, p. 8) en tanto a que “la interpretación produce *significado* sólo a cosa de producir incertidumbre sobre el texto”, de mantener esta “tensión productiva” gadameriana y, en definitiva, “no de estudiar lo que el objeto da, si no lo que devuelve” (íbid.). Esto es, toda interpretación no es tal si no está inmersa en el ecosistema semiótico en el que se mueven los *signos* artísticos: la Interpretación no es tal si no está Semióticamente Informada.

La ISI, el signo y la retórica

El concebir que todo signo musical ha de ser transducido a través del ciclo antes propuesto para cargarlo de proposicionalidad plantea una serie de cuestiones. Si se propone que los significantes musicales no poseen significado más que reflejar el *tropo* de *significado* que pretenden representar, ¿no se está incurriendo, pues, en una visión formalista del signo? Esto es, ¿atender al significado del objeto musical sólo por cómo opera el signo no es, acaso, el paradigma formalista?

Ciertamente, existen paralelismos entre la concepción formalista del texto musical y la propuesta en el presente artículo. La diferencia estriba en cómo se concibe tal para con su significado. El ejemplo más ilustrativo sería la brecha existente entre los sistemas de catalogación de las figuras retóricas propuestos históricamente y el sistema que propone la ISI, lo que, homónimamente, se denominaría Retórica Semióticamente Informada. Tal cuestión ha sido tratada ampliamente (en Sanz, 2025b), donde se propone una catalogación basada en la distancia existente entre el significante musical y el nivel simbólico al que alude (totalmente análogo a la tripartición peirciana del *signo*, propuesta desde la teoría semiótica) y no en las características formales del texto musical como ocurriría en los tratados retóricos antes mencionados.

Así, tanto la RSI como la ISI se podrían tomar como caras de una misma moneda, aludiendo la primera a una dimensión más epistemológica, enfocada al significante musical; y la segunda, a una más ontológica, centrada en encuadrar la música como fenómeno comunicativo. Nótese cómo, tanto una como otra, aluden y afectan a dimensiones y elementos totalmente propias de la música como disciplina artística que trascienden su forma, véase, su naturaleza como lenguaje vivo inmerso en un orden simbólico ergo social.

Discusión

Como intérpretes, desde ahora, hay que ejercer tal acción: “interpretación”. No bastaría con la traducción literal de los *significantes* musicales a la técnica instrumental del mismo modo que no es de recibo inferir un *significado* de un *significante* de manera directa o formal. Esto sería equivalente, en boca de McClary, a “explicar el Guernica de Picasso habiendo identificado la figura del “caballito” -horise-” (2001, p. 326). No obstante, tamaña obviedad ve una gran resistencia desde la práctica instrumental ya que, por lo mencionado anteriormente, pueden y llevan operando de manera autónoma y sin recurrir a estos insumos hermenéuticos o semióticos desde el origen de la música instrumental como disciplina escindida de su dimensión teórica, o sea, desde la hiperespecialización del intérprete.

La tarea que quedaría por delante es, quizás, incluir desde los primeros estadios de la educación musical -y artística en general- los elementos de los que se compone la disciplina en cuestión, véase, semiótica, gramática, sociología, semántica, hermenéutica, estética, etc. A lo largo de la carrera del intérprete musical, tan sólo dos asignaturas (que ocupan un curso cada una) se encargan de abrir interdisciplinariamente el horizonte conceptual de los músicos⁹.

⁹ Siendo Historia del pensamiento musical (6º EE. PP.) y Sociología y estética (2º EE. SS.), siendo impartidas, por lo general, por músicos y no expertos en Historiografía, Filosofía o Teoría de las artes.

Lo propio ocurriría desde la dimensión de la teoría pura, la “erudición silenciosa de los textos” de Cook. Es necesario, pues, una coordinación de las dimensiones teórica y práctica; y textual -literal- y metatextual -conceptual- para poder conseguir que todo texto, más que una suerte de guion, sea un púlpito desde el cual emanar *significados* encriptados en la partitura, ya sean sociales (impresos en la misma por el agente *poiético*) como propios del tiempo que los interpreta (vertidos por el *esthético*).

Conclusiones

La presente comunicación parte de una clara preocupación respecto al estado de la música clásica, tanto en su concepción reificada sujeta a todo tipo de logias secularmente separadas entre teoría y práctica o tradición y vanguardia, como en lo relativo al agente que la lleva a cabo: el “intérprete” musical. A cualquier posibilidad de conciliación se le suma la complejidad de que las disciplinas que asen el fenómeno musical como evento cultural, artístico y comunicativo -séase, narratología, retórica, semiótica, sociología y hermenéutica- están totalmente desarticuladas entre sí y, aún más grave, operando en un plano epistémico que obvia y en ocasiones niega la propia naturaleza de la música como arte puramente performativo. Así, el principal objetivo de la Interpretación Semióticamente Informada es proponer un nuevo enfoque que dignifique la música como elemento -literalmente- discursivo inmerso en un orden social; que proponga una alternativa viable a las formas existentes de acercamiento al objeto musical que abarque todas estas disciplinas; y, en definitiva, que aporte una nueva perspectiva diferente a la que lleva imperando en los últimos siglos para quien quiera aproximarse al objeto musical.

Además, elabora la primera concepción retórico-musical utilizable y aplicable universalmente, la Retórica Semióticamente Informada. Esto es, una vivificación de esta aparentemente vetusta disciplina que no puede estar más intrínsecamente relacionada con la música. Para ello, trasciende la *dispositio* retórica tan tratada en otros trabajos (Bartel, 1980; Tarling, 2004; Palacios Quiroz, 2012; Cano, 2000, 2020) para aplicar todas las fases de la elaboración del discurso de Quintiliano a, precisamente, la elaboración del discurso musical.

Dicho lo cual, la ISI se presenta como el primer ejemplo existente de abordaje epistemológico que abarque narratología, retórica, semiótica, sociología y hermenéutica -insisto, todas ellas dimensiones indisolubles del fenómeno musical- y, más relevantemente, que lo haga poniéndolas al servicio de la práctica ergo del intérprete de alto rendimiento: un total reencuentro entre teoría y práctica.

Referencias

- Adorno, T. W. (2009). *Disonancias: introducción a la sociología de la música*. Akal.
- Agawu, K. (1991). *Playing with Signs: A Semiotic Interpretation of Classic Music*. Princeton University Press
- Allanbrook, W. (1983). *Rhythmic Gesture in Mozart: La Nozze di Figaro and Don Giovanni*. University of Chicago Press.
- Almén, B. (2008). *A Theory of Musical Narrative*. Indiana university Press.
- Attali, J. (1995). *Ruidos: Ensayo sobre la economía política de la música*. Siglo Veintiuno.
- Beard, D., & Gloag, K. (2005). *Musicology, The Key Concepts*. Routledge.
- Chua, D. (2009). *Absolute music and the construction of meaning*. Cambridge University Press.
- Cross, I. (2005) *Music and meaning, ambiguity and evolution*. Cambridge University Press.
- Dahlhaus, C. (1999). *La idea de la música absoluta*. Idea Música.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.
- Fubini, E. (2020). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Música.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método*. Sígueme.
- González Aguado, F. (2003). *El significado musical y la emoción de la música*. Atopos.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro*. Acantilado.
- Hatten, R. (2004). *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Indiana University Press.
- (2018). *A Theory of Virtual Agency for Western Art Music*. Indiana University Press.
- Jackendoff, R., & Lerdahl, F. (1983). *A generative theory of tonal music*. MIT Press.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*. In *Style in language* (pp. 350–377). MIT Press.

- Juslin, P. (2005). *From Mimesis to Catharsis: Expression, Perception, and Introduction of Emotion in Music*. *Musical Communication*, 85–116.
- Karbusicky, V. (1987). *The index sign in music*. *Semiotica*, 66, 23–35.
- Kivy, P. (2001). *New essays on musical understanding*. Clarendon Press.
- (2007). *Music, language and cognition*. Oxford University Press.
- Kramer, L. (1996). *Classical Music and Postmodern Knowledge*. University of California Press.
- (2011). *Interpreting music*. University of California Press.
- López-Cano, R. (2000). *Música y retórica en el Barroco*. Unam.- (2022). *La música cuenta. Retórica, narratividad, dramaturgia, cuerpo y afectos*. esmuc.
- Marrades Millet, J. (2000). *Música y significado*. *Teorema*, 19, 5–25.
- McClary, S. & Leppert, R. (1987). *Music and Society: The Politics of Composition, Performance and Reception*. Cambridge University Press.
- Meyer, L. (1994). *Music, the art and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. University of Chicago Press. - (2001). *Emoción y significado en la música*. Alianza Música.
- Nattiez, J. (1990). *Music and discourse: toward a semiology of music*. Princeton University Press.
- Okiñena, J. (2021). *La interpretación musical como proceso artístico y científico*. Deusto.
- Palacios Quiroz, R. (2012). *La pronuntiatio musicale: une interprétation rhétorique au service de Händel, Montéclair, C. P. E. Bach et Telemann*. [Tesis doctoral]. Universidad de la Sorbona, París.
- Paz, O. (1983). *Los signos en rotación y otros ensayos*. Alianza Editorial.
- Peirce, Ch. (1935). *Logic as semiotic: The Theory of Signs*. Dover Publications.
- Rafmann, D. (1993). *Language, Music, and Mind*. MIT Press.
- Ratner, L. (1980). *Classical Music: Expression, Form and Style*. Macmillan USA.
- Rink, J. (2006). *La interpretación musical*. Oxford University Press.
- Said, E. (2007). *Elaboraciones musicales. Ensayos sobre la música clásica*. Debate.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.237>

Sanz, A (2025). Interpretación musical desde la narrativa: propuesta metodológica y análisis para un nuevo paradigma en la concepción intermodal de la obra musical [Tesis doctoral]. Universidad de Jaén.

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

Saussure, F. (2018). *Curso de Lingüística general*. Akal.

Vattimo, G & Rovatti, P. (1988). *El pensamiento débil*. Cátedra.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.241>

La educación musical y su uso pedagógico en Primaria en el Estado de Sinaloa, México

Music education and pedagogical use in Primary Schools in the State of Sinaloa, Mexico

Jesús Fernando Ramírez Bernal

Universidad Autónoma de Sinaloa (México)

fernando.ramirez.uaa@uas.edu.mx

Recibido 30/09/2025 Revisado 15/10/2025

Aceptado 15/10/2025 Publicado 31/10/2025

Karele Maxinahí Félix Piña

Universidad Autónoma de Sinaloa (México)

karele.felix.fce@uas.edu.mx

Resumen:

En este texto se analiza la situación actual de la educación musical dentro del sistema educativo público bajo la jurisdicción de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) de Sinaloa, pero destacando las limitaciones, logros y áreas de oportunidad, además de proponer estrategias para fortalecer esa disciplina como parte integral de la formación educativa.

Sugerencias para citar este artículo,

Ramírez Bernal, Jesús Fernando; Félix Piña, Karele Maxinahí (2025). La educación musical y su uso pedagógico en Primaria en el Estado de Sinaloa, México. Afluir (Ordinario IX), págs. 77-88, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.241>

RAMÍREZ BERNAL, JESÚS FERNANDO; FÉLIX PIÑA, KARELE MAXINAHÍ (2025). La educación musical y su uso pedagógico en Primaria en el Estado de Sinaloa, México. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 77-88, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.241>

Abstract:

This text analyzes the current situation of music education within the public education system under the jurisdiction of the Secretariat of Public Education and Culture (SEPyC) of Sinaloa, while highlighting the limitations, achievements, and areas of opportunity, in addition to proposing strategies to strengthen this discipline as an integral part of educational formation.

Palabras Clave: Educación Musical, pedagogía, Educación Primaria

Key words: Musical Education, pedagogy, Primary Education

Sugerencias para citar este artículo,

Ramírez Bernal, Jesús Fernando; Félix Piña, Karele Maxinahí (2025). La educación musical y su uso pedagógico en Primaria en el Estado de Sinaloa, México. Afluir (Ordinario IX), págs. 77-88, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.241>

RAMÍREZ BERNAL, JESÚS FERNANDO; FÉLIX PIÑA, KARELE MAXINAHÍ (2025). La educación musical y su uso pedagógico en Primaria en el Estado de Sinaloa, México. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 77-88, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.241>

Introducción

La educación musical es un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fomenta la creatividad, mejora las habilidades cognitivas y promueve la sensibilidad cultural (Hallam, 2010). Sin embargo, en México y particularmente en el estado de Sinaloa, su implementación en la educación pública enfrenta diversos retos. En este texto se analiza la situación actual de la educación musical dentro del sistema educativo público bajo la jurisdicción de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) de Sinaloa, pero destacando las limitaciones, logros y áreas de oportunidad, además de proponer estrategias para fortalecer esa disciplina como parte integral de la formación educativa.

La música, como lenguaje universal, tiene el poder de trascender barreras culturales y sociales, ofreciendo una herramienta invaluable para fomentar la empatía, la colaboración y el pensamiento crítico (Elliott, 1995). En el contexto educativo, su valor radica no sólo en la adquisición de habilidades técnicas, sino en su capacidad para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. A pesar de su importancia reconocida, en México la educación musical aún no recibe la prioridad necesaria dentro de las políticas públicas, lo que genera desigualdades de su acceso y calidad.

Es por ello que este trabajo busca no solamente evidenciar los desafíos en Sinaloa respecto a la falta de adecuación de los planes y programas de estudio por parte de la Secretaría de Educación Pública federal (SEP) para maestros especialistas en artes, sino también proponer caminos que integren la música como un elemento fundamental en la educación básica, en principio, del estado, pero intentando escalar a nivel nacional.

La Educación Musical

Cada día se puede conocer de mejor manera que el aprendizaje se puede obtener de múltiples formas, los estudiantes cuentan con diferentes cualidades que les hace aprender de una u otra manera los contenidos abordados en el aula. Esto crea un reto de gran dimensión para el docente, ya que lo obliga a buscar estrategias novedosas que le abran puerta a que sus estudiantes aprendan de la mejor manera aún con las diferencias mencionadas.

Al momento de brindar a un estudiante aprendizaje nuevo de cualquier tópico se puede encontrar que se tienen diferentes formas de aprender. Algunos obtienen el aprendizaje de manera más sencilla de manera visual leyendo acerca de lo que está viendo en clase; otros aprenden simplemente escuchando lo que el profesor expone viendo en clase; otros aprenden simplemente escuchando lo que el profesor expone frente al grupo.

“La forma en la que las personas aprenden se relaciona con la manera en que perciben la realidad, por tanto, la metodología a seguir dependerá de la individualidad del ser humano y la especificidad de cada entorno” (Roque et al., 2023, p.3).

En este sentido, la música se puede utilizar como una herramienta para lograr ese ambiente fuera de lo tradicional para que el estudiantado logre aprender algo nuevo en clase, tomando en cuenta que es un recurso de gran ayuda en los procesos de enseñanza-aprendizaje, creando un ambiente de disfrute junto con los compañeros de clase (Piedra, 2016). Este recurso tiene la facultad de crear este espacio de confianza entre los estudiantes, lo que les permite realizar diferentes actividades y aprender de una forma adecuada, en conjunto con sus compañeros.

Sin embargo, para lograr que esto se dé de manera natural, es importante contar con un docente que sepa conocer a sus alumnos y, de esta manera, adecúe sus herramientas para el aprendizaje general de los alumnos, debido a que, como expresa Conejo (2012): “a veces se puede desperdiciar la oportunidad de usar la música como herramienta didáctica para formar en otros conocimientos, promover el desarrollo de la personalidad o estimular determinadas formas de trabajo” (p. 266).

La educación musical se define como un proceso pedagógico que busca desarrollar en los estudiantes competencias musicales, sensibilidad artística y apreciación cultural (Elliot, 1995). Diversos estudios han demostrado que la música tiene un impacto positivo en el aprendizaje de otras áreas como matemáticas y lenguaje, además de contribuir al bienestar emocional de los estudiantes. Esta, al involucrar tanto el hemisferio izquierdo como el derecho del cerebro, fomenta habilidades clave para el desarrollo cognitivo integral (Hallam, 2010).

En el contexto educativo, la música no solamente promueve habilidades académicas, sino que también fortalece valores sociales y emocionales. Según lo que comenta Small (1998), hacer música es una forma de “musicking”, es decir, una actividad que refuerza el sentido de comunidad y pertenencia. Esto es particularmente relevante en contextos como lo es el de Sinaloa, donde la música tiene profundas raíces culturales y sociales, siendo parte esencial de todas las personas diseminados en los diferentes municipios del estado.

Los retos que se enfrentan de la educación musical en Sinaloa parten de su raíz en el sistema educativo mexicano: la educación artística. La UNESCO (2015) reconoce a la educación artística como un derecho humano fundamental y un medio esencial para el desarrollo sostenible. En este sentido, la inclusión de la música en los programas educativos, que proviene del apartado de la educación artística, no debe considerarse como un lujo, sino como una necesidad para garantizar una educación de calidad que fomente la creatividad y la diversidad cultural.

Por esta razón también, se encuentra con la necesidad de insertar maestros con la especialidad de educación musical, que cuenten con las herramientas y recursos adecuados para lograr que se llegue a alcanzar ese ambiente divertido, lúdico, para con los alumnos, buscando explotar al máximo todas las aptitudes con la que ellos cuentan para desarrollar su aprendizaje. Un docente que conozca a sus estudiantes es crucial, ya que esto permitirá que utilice las herramientas adecuadas para llegar a un aprendizaje significativo a debido a que, como expresa Conejo (2012):

La actividad de los profesores de la especialidad de educación musical está centrada en la enseñanza de la música. Pero a veces se puede desperdiciar la oportunidad de usar la música como herramienta didáctica para formar conocimientos, promover el desarrollo de la personalidad o estimular determinadas formas de trabajo (p. 266).

Sin embargo, y aún con lo anterior dicho, el sistema educativo mexicano no ha otorgado un mayor esfuerzo por brindar un mayor espacio para la educación musical, sin embargo, la relevancia que se le da a las expresiones artísticas es mínima, lo que complica que este tipo de beneficios se puedan lograr de manera exitosa, no dando el tiempo suficiente para que el docente de artes, o de música en este caso específico, realice sus actividades correctamente respecto a su planeación y a sus objetivos en clase.

Y es en ello, precisamente, donde se encuentra el problema: la inclusión de materias artísticas, como lo son la música, la danza, el teatro y las artes visuales, son mayormente vistas como un lujo, como un hobby o un rato de descanso para los docentes frente a grupo, restando importancia a la labor del docente de artes, y dejando de lado todos los beneficios que se puedan obtener de la inclusión de la educación musical en las aulas, generando un malestar general en el gremio artístico en el estado de Sinaloa, y dando un trabajo extenuante al Departamento de Educación Artística (DEA), responsable de abogar por todos y cada uno de ellos.

Retos de la educación musical en Sinaloa

Sinaloa, con su rica tradición musical, es reconocido como la cuna de la música de banda. Este género que combina influencias europeas e indígenas, es un símbolo de identidad cultural y cohesión social en la región (Martínez, 2021). A pesar de esta riqueza cultural, la educación musical en el estado no ha logrado integrarse plenamente en el sistema educativo público. En décadas anteriores, la música Sinaloense se desarrolló principalmente en espacios comunitarios y familiares, con un enfoque en la transmisión oral y la práctica empírica.

Las primeras iniciativas para formalizar la enseñanza musical surgieron con la creación de academias y conservatorios en ciudades como Culiacán y Mazatlán, aunque su alcance fue limitado a ciertos sectores de la población (Ocampo, 2018).

En la década de los 90's, con la descentralización educativa, se promovieron programas piloto que buscaban incluir la música en las escuelas públicas. Sin embargo, la falta de recursos y la capacitación insuficiente de los docentes impidieron que estas iniciativas se consolidaran (SEPyC, 2020). Actualmente, aunque existen esfuerzos aislados, como las orquestas juveniles y los talleres comunitarios, la educación musical en Sinaloa carece de una estrategia integral que garantice su acceso universal y sostenibilidad.

Dentro de los retos que se enfrenta la educación musical en Sinaloa se encuentra que muchas escuelas públicas carecen de espacios adecuados para la enseñanza de la música, de acuerdo con un informe de la SEPyC (2020), el 70% de las escuelas primarias no cuentan con los recursos necesarios para impartir clases de música. Además, la adquisición y mantenimiento de instrumentos musicales es un obstáculo recurrente. Las escuelas suelen depender de donaciones o recursos extraordinarios para ofrecer algún nivel de instrucción musical (García & Torres, 2020).

Por otro lado, aunque existen docentes con talento musical en el estado, muchos carecen de una formación específica en pedagogía musical. Esto limita la calidad de la instrucción que reciben los estudiantes (Rodríguez, 2019). Los programas de formación continua ofrecidos por la SEPyC no suelen incluir capacitaciones enfocadas en música, lo que deja a los docentes sin herramientas para mejorar sus prácticas en el aula, y buscar lograr adecuaciones pertinentes en su práctica docente que le permita enfrentar los retos que día con día se presentan con el estudiantado.

Aunado a ello, a pesar de la riqueza musical de Sinaloa, la música, junto con las demás expresiones artísticas, es vista como una actividad extracurricular y no como una materia de igual importancia que historia o español. Esta percepción afecta la asignación de recursos y la inclusión de programas musicales en las escuelas (Martínez, 2021). Además, los padres de familia también influyen en esta dinámica, ya que muchos priorizan materias consideradas prácticas, sobre aquellas que desarrollan habilidades artísticas.

Las situaciones expuestas, entonces, fungen como le eco de la educación musical, como necesidad de implementarla de manera adecuada en las aulas, buscando un beneficio en los estudiantes por medio de recursos artísticos que les brinden un espacio lúdico, con actividades que puedan atraerlos y que, dentro de estos mismos juegos, desarrollen habilidades cognitivas y sociales que les sean de utilidad para los años venideros.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

En el año 2018, con el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, comienza una nueva reforma educativa, la cual implementa en el sector educativo en un nuevo modelo educativo: La Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Para la Nueva Escuela Mexicana “la dignidad humana es el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable, irrevocable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social” (SEP, 2024, p.15). Este nuevo modelo educativo plantea lineamientos que se basan esencialmente en la parte humanista de las personas, propiciando la creación de lazos entre los estudiantes y que estos mismos aprendan el valor de los detalles que están a su alrededor, tenga respeto por la vida, por la naturaleza, tomen sus raíces y se sientan orgullosos de ellas, entre otros aspectos.

Según la SEP (2024), “la tarea principal de la educación en la NEM es propiciar que la niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vaya al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad” (p.15), lo que apoya la idea de esta nueva escuela humanista que busque no sólo la adquisición de conocimientos en las aulas, sino que este pueda llegar a todas las personas sin importar los posibles rasgos diferentes que se pudieran presentar en ellos.

Ante esta premisa, y analizando la estructura de este nuevo modelo educativo, la Nueva Escuela Mexicana, plantea la siguiente estructura organizacional para el planteamiento de su metodología:

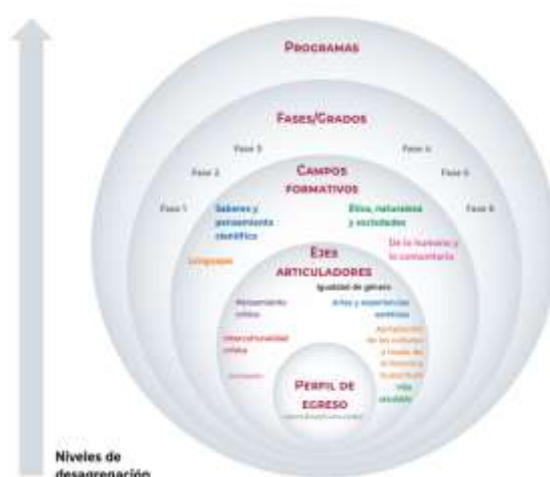


Fig 1. Esquema de los componentes en la que se articula la Nueva Escuela Mexicana. Fuente: el autor

En la imagen se puede apreciar de manera general la organización de los elementos que más tarde se describirán de manera más detallada, sin embargo, a manera de contextualización, se organizó primeramente por Fases, siguiendo con los Campos Formativos que pudieran desarrollarse en las escuelas apoyados en todo momento por los Ejes Articuladores que orientan los contenidos a trabajar con base en las circunstancias que se presenten en el centro escolar.

Con lo que respecta a las fases se organiza de la siguiente manera:



Fig 2. Organización de las fases de la Nueva Escuela Mexicana. Fuente: el autor

Como se aprecia en la figura, la Fase 1 corresponde a la Educación Inicial; la Fase 2 a los tres grados de nivel Preescolar, las siguientes tres Fases corresponden a nivel primaria, dividiéndose la Fase 3 para primero y segundo grado, la Fase 4 para tercero y cuarto grado y la Fase 5 para quinto y sexto grado; y, por último, la Fase 6, que contempla los tres grados de nivel Secundaria.

Cada una de estas fases contempla una jornada mínima diaria, las cuales se establecen con Educación Inicial 7 horas; nivel Preescolar, 3 horas; nivel Primaria, 4.5 horas y nivel Secundaria 7 horas (SEP, 2022). En estos periodos de tiempo se procura que los estudiantes obtengan los aprendizajes necesarios para lograr sobrellevar los retos que su nivel requiera, facilitándole los recursos óptimos para ello.

Y siguiendo con la organización de la NEM, tomando como referencia lo que respecta a los Campos Formativos, este modelo educativo plantea cuatro grandes campos a trabajar en las aulas: 1) Lenguajes, 2) Saberes y Pensamiento Científico; 3) Ética, Naturaleza y Sociedad y 4) De lo Humano y lo Comunitario.



Fig 3. Campos formativos y ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana. Fuente: el autor

Estos campos formativos permiten estructurar el currículo a través de la integración del conocimiento, lo que permite ver desde otra perspectiva la realidad existente en la educación, considerando diversos aspectos de la vida, enriqueciendo la parte humana de los estudiantes. Al mismo tiempo los campos formativos proponen una estructura con los Ejes articuladores, que reconocen esta diversidad de saberes posible en cada uno de estos Campos Formativos, lo cual “compromete con modo de construcción que tiene que pensarse desde la formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinares presentes en el campo” (SEP, 2024, p.136)

Estos Ejes articuladores son siete diferentes: 1) Vida saludable; 2) Interculturalidad crítica; 3) Igualdad de género; 4) Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura; 5) Inclusión; 6) Pensamiento crítico y 7) Artes y experiencias estéticas. Todos esos cuentan con la facultad de funcionar de alguna manera u otra con los Campos Formativos anteriormente mencionado, dando un sentido más completo a las razones por las cuales se realizan ciertas actividades en el aula.

La educación musical en nivel primaria en Sinaloa: retos y adaptación de planes y programas de estudio

La principal dificultad que se puede apreciar en el modelo educativo es que el contenido va dirigido esencialmente a docentes de aula, maestros con una formación normalista de nivel primaria que ocupan abordar los contenidos de todos los campos formativos, desaprovechando la oportunidad de tener a especialistas, en este caso, de música, impartiendo las clases con un conocimiento y preparación más amplios con el fin de impartir clases con mayor riqueza conceptual, práctica y con herramientas adecuadas para su implementación en el aula con el estudiantado.

El hecho de no implementar los contenidos y las estrategias a especialistas en el área, limita en gran medida la obtención de recursos a implementar, dando la opción de no lograr alcanzar los objetivos de los contenidos establecidos y privar a los estudiantes de una educación musical de calidad.

Ante esta situación, el Departamento de Educación Artística (DEA) de la SEP yC toma los contenidos curriculares establecidos por la SEP y genera adecuaciones pertinentes para los docentes agremiados a su departamento, el cual cuenta con especialistas de artes (música, danza, teatro y artes visuales) en todo el estado de Sinaloa, insertados en las diferentes escuelas primarias con el fin de llevar clases de artes que permitan a los niños el desarrollo artístico y todos los beneficios que esto conlleva.

En este sentido, crea en el año 2023 el Programa Sintético de Artes, un apartado para la Fase 2 (Preescolar) y otro para las Fases 3, 4, y 5 (Primaria), el cual surge “como una necesidad muy específica respecto a la situación en la que interactúa la comunidad docente especialista en la materia y las niñas y niños de los centros educativos de Educación Primaria del subsistema estatal en Sinaloa” (DEA, 2023, p.3).

Este documento retoma los enfoques, planteamientos y fases establecidos en la Nueva Escuela Mexicana, solamente dando un enfoque más desarrollado a las actividades artísticas, como un recurso pedagógico para todos los docentes de Sinaloa en la realización de su trabajo en las aulas de nivel primaria, abordando los elementos básicos de cada una de las expresiones artísticas.

En particular, y abordando el tema de este texto, la educación musical se inserta en el campo formativo de Lenguajes, el cual contempla “las prácticas sociales de los lenguajes, considerando procesos graduales de acuerdo con las características de edad, contexto y desarrollo de niñas, niños y adolescentes” (DEA, 2023, p.6).

En este programa sintético se proponen actividades y aprendizajes posibles en los estudiantes, lo que da pauta a los docentes para la elaboración de sus planeaciones y, de esta manera, buscar las necesidades de los estudiantes.

Si bien el Departamento de Educación Artística hace un trabajo arduo para que exista un manual, es importante mencionar que es sumamente necesario que se toma en cuenta ante la SEP a la Educación Artística como una asignatura que requiera de maestros especialistas y que los próximos modelos educativos les reconozcan su ardua labor, facilitándoles contenidos de relevancia para compartirlo de mejor manera en sus aulas.

Referencias

- DEA (2023). Programa Sintético de Artes de las Fases 3, 4 y 5. Educación Primaria.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Fregoso Peralta, R. (2020). La música en el sistema educativo mexicano: retos y oportunidades. *Revista de Educación y Cultura*, 12(3), 45-60.
- García, M., & Torres, L. (2020). Informe sobre las condiciones de la educación artística en Sinaloa. *Revista Sinaloense de Cultura*, 8(2), 12-18.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Martínez, A. (2021). Tradición musical y educación en Sinaloa: Un análisis crítico. *Cultura y Educación*, 15(1), 34-50.
- Ocampo, C. (2018). Retos en la educación artística en México. *Revista Mexicana de Educación*, 24(4), 67-81.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.241>

Roque Herrera, Y., Tenelanda López, D.V., Basantes Moscoso, D.R., & Erazo Parra J. L.
(2023). Teorías y modelos sobre los estilos de aprendizaje. *EduMeCentro*, 15, 1-19,
<https://orid.org/0000-0002-7098-3538>.

SEP (2024). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022
(Secretaría de Educación Pública, Ed.; 2nd ed.) SEP.

SEPyC. (2020). Informe anual de educación en Sinaloa. Secretaría de Educación Pública
y Cultura.

UNESCO. (2015). *Educación artística: Una estrategia global*. UNESCO Publishing.

Animación y conflicto bélico, Studio Ghibli como contexto de estudio

Animation and wartime conflict, Studio Ghibli as a study context

Vicente Monleón Oliva
Generalitat Valenciana GVA
vicente.monleon.94@gmail.com

Recibido 24/09/2025 Revisado 16/10/2025
Aceptado 16/10/2025 Publicado 31/10/2025

Resumen:

Studio Ghibli se consolida como una de las productoras de animación más influyentes a nivel mundial, abordando en sus narrativas temas profundamente actuales y controvertidos como el feminismo, la ecología, las disidencias sexuales y el conflicto bélico. Estas temáticas, integradas en sus historias y personajes, resuenan ampliamente en la ciudadanía, generando un impacto mediático y cultural significativo. El estudio emplea una metodología cualitativa de Investigación Basada en Imágenes (IBI) para explorar cómo se representa la guerra en las películas de Studio Ghibli, analizando la narrativa visual y simbólica de filmes de la compañía. A través de un análisis visual y contextual, el estudio examina cómo Ghibli utiliza elementos gráficos y narrativos para mostrar el impacto destructivo de la guerra, destacando sus efectos en individuos, comunidades y en la naturaleza misma. Este enfoque permite una reflexión profunda sobre la capacidad de la animación para sensibilizar y educar a audiencias de todas las edades, promoviendo valores pacifistas y una mirada crítica hacia el conflicto bélico. Los resultados sugieren que Studio Ghibli no solo entretiene, sino que educa emocional y éticamente a la audiencia, proponiendo alternativas al conflicto a través de personajes complejos y narrativas visuales poderosas. Este tipo de cine fomenta una conciencia ciudadana en temas sensibles; permitiendo una Educación Artística que trasciende la pantalla y se convierte en un recurso valioso para el análisis crítico en contextos educativos.

Sugerencias para citar este artículo,

Monleón Oliva, Vicente (2025). Animación y conflicto bélico, Studio Ghibli como contexto de estudio. Afluir (Ordinario IX), págs. 89-111, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.216>

MONLEÓN OLIVA, VICENTE (2025). Animación y conflicto bélico, Studio Ghibli como contexto de estudio. Afluir (Ordinario IX), octubre 2024, pp. 89-111, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.216>

Abstract:

Studio Ghibli is consolidating its position as one of the most influential animation production companies globally, addressing deeply current and controversial issues such as feminism, ecology, sexual dissidence, and armed conflict in its narratives. These themes, integrated into its stories and characters, resonate widely with the public, generating significant media and cultural impact. The study employs a qualitative methodology of Image-Based Research (IBR) to explore how war is represented in Studio Ghibli films, analyzing the visual and symbolic narrative of the company's movies. Through a visual and contextual analysis, the study examines how Ghibli utilizes graphic and narrative elements to showcase the destructive impact of war, highlighting its effects on individuals, communities, and nature itself. This approach allows for deep reflection on the capacity of animation to raise awareness and educate audiences of all ages, promoting pacifist values and a critical perspective toward armed conflict. The results suggest that Studio Ghibli not only entertains but also emotionally and ethically educates the audience, proposing alternatives to conflict through complex characters and powerful visual narratives. This type of cinema fosters civic awareness regarding sensitive issues, enabling an Artistic Education that transcends the screen and becomes a valuable resource for critical analysis in educational contexts.

Palabras Clave: cultura visual, cinematografía, Studio Ghibli, conflicto bélico, cuestiones intermedia

Key words: Visual culture, cinematography, Studio Ghibli, armed conflict, intermedial issues

Sugerencias para citar este artículo,

Monleón Oliva, Vicente (2025). Animación y conflicto bélico, Studio Ghibli como contexto de estudio. Afluir (Ordinario IX), págs. 89-111, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.216>

MONLEÓN OLIVA, VICENTE (2025). Animación y conflicto bélico, Studio Ghibli como contexto de estudio. Afluir (Ordinario IX), octubre 2024, pp. 89-111, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.216>

Introducción

El concepto de cultura visual (Monleón, 2022) se desarrolla como un campo interdisciplinario que estudia la producción, circulación e interpretación de imágenes en la sociedad. A diferencia de enfoques tradicionales centrados en el análisis del arte o los medios de comunicación por separado, la cultura visual comprende todas las formas de representación que influyen en la percepción del mundo, desde la pintura hasta la publicidad, pasando por la cinematografía y la animación. En este contexto, el cine de animación (Monleón, 2023) se establece como un medio clave dentro de la cultura visual, ya que la combinación de imagen, sonido y narrativa lo convierte en una herramienta de transmisión simbólica capaz de generar discursos sociales, políticos y filosóficos.

Dentro de este panorama, Studio Ghibli (Huerta y Monleón, 2021) se posiciona como una de las productoras más influyentes en la historia de la animación, no solo por su impacto artístico, sino también por su capacidad de construir relatos que trascienden las fronteras del entretenimiento. Fundado en 1985 por Hayao Miyazaki e Isao Takahata, el estudio japonés transforma la animación en un espacio de exploración estética y discursiva donde convergen la tradición y la modernidad, la fantasía y la crítica social. Sus películas se caracterizan por una atención meticulosa a los detalles, una profunda sensibilidad ecológica y una representación compleja de la condición humana. Lejos de los paradigmas comerciales dominantes en la industria cinematográfica, Studio Ghibli apuesta por historias que exploran las emociones, las relaciones interpersonales y la interacción entre humanidad y naturaleza; desafiando los límites convencionales del cine de animación.

Un elemento recurrente en la filmografía del estudio es la representación del conflicto y sus efectos sobre la infancia, la memoria y la identidad. En este sentido, el concepto bélico (López Martín y García Villar, 2017) adquiere una relevancia particular dentro de sus narrativas, entendido como el conjunto de estrategias, discursos y manifestaciones culturales que abordan la guerra y sus consecuencias. A través de sus relatos, la productora no solo representa el trauma y la devastación de la guerra, sino que también propone alternativas de resistencia, reconciliación y reconstrucción. La intersección entre cultura visual, animación y representaciones bélicas en el cine de Studio Ghibli permite un análisis integral sobre cómo la cinematografía de animación actúa como un espacio de memoria, crítica y transformación cultural. Al abordar temas como la pérdida, la resiliencia y la relación entre humanidad y naturaleza, el estudio contribuye a la construcción de una conciencia histórica y emocional que trasciende generaciones y fronteras, consolidando la animación como un medio fundamental dentro de la cultura visual contemporánea.

Objetivos

La presente investigación persigue como objetivo principal indagar sobre los discursos que la productora de animación oriental, Studio Ghibli, introduce en sus largometrajes sobre el concepto de conflicto bélico. Así se reflexiona sobre la capacidad que tiene la animación para sensibilizar y educar a la audiencia consumidora mediante la difusión de valores pacifistas con una mirada crítica; para valorar el potencial que presenta la Educación Artística para el fomento de una conciencia ciudadana sobre temáticas sensibles como la guerra.

Para el cumplimiento de este objetivo principal se atiende a uno secundario centrado en revisar críticamente las películas vinculadas con la temática bélica en sus tramas. Esta indagación se plantea desde la adopción de paradigmas teóricos como son la eco-crítica, el post-humanismo y la teoría del trauma; para generar así una aportación mayor al campo del conocimiento con el uso de estas corrientes interconectadas mediante la interdisciplinariedad que las caracteriza

Marco teórico

En las últimas décadas, el pensamiento crítico desafía las nociones tradicionales de sujeto, agencia y relación con el entorno. Tres marcos teóricos clave — el post-humanismo, la eco-crítica y la teoría del trauma — emergen como herramientas fundamentales para repensar la interdependencia entre la humanidad, otras formas de vida y los ecosistemas; vinculados a situaciones que generan cambios en el entorno como los conflictos armados. El post-humanismo cuestiona la centralidad de la persona y explora formas de subjetividad más allá del antropocentrismo, mientras que la eco-crítica examina las representaciones literarias y culturales de la crisis ecológica; enfatizando la interconexión entre naturaleza y cultura. Por su parte, la teoría del trauma ofrece un marco para analizar cómo los desastres ecológicos y las transformaciones tecnológicas afectan tanto a los cuerpos individuales como a los sistemas socio-ambientales. Este documento explora las sinergias entre estas perspectivas a partir de la revisión crítica de largometrajes de Studio Ghibli en los que el conflicto bélico tiene cabida como eje central de la trama o como aspecto presente en la misma – aunque sea de forma más secundaria –.

En un mundo marcado por la devastación ecológica es esencial reconsiderar los problemas y preguntas que guían nuestras prácticas educativas y de investigación. La eco-crítica es una ciencia que investiga la relación entre literatura y medio ambiente, no obstante, carece de una estructura teórica definida y un estatus científico consensuado. Proponemos definir la eco-crítica como un programa de investigación estructurado eróticamente, es decir, organizado alrededor de un conjunto de problemas eco-evolutivos y socioculturales atendidos por diversos marcos conceptuales. (Toro Rivadeneira, 2025, p. 202)

La investigación parte de un corte eminentemente ecológico y susceptible de ser analizada, de una manera crítica, las consecuencias medioambientales que ocasiona el conflicto bélico en las sociedades y comunidades de habitantes. Esta cuestión vincula el estudio de forma direccional con el concepto de eco-crítica la cual tiene cabida a través de la presencia de “interrelación entre los marcos conceptuales de la ecología y la teoría crítica” (Toro Rivadeneira, 2025, p. 201). Esta corriente teórica se centra en el análisis de problemáticas categorizados en listas o en el establecimiento de cuestiones a resolver (Minelli y Pradeu, 2014). El foco de interés según esta teoría son las cuestiones medioambientales (Holling, 2001).

La teoría eco-crítica – presentando ya una trayectoria – genera crítica sobre la idoneidad y efectividad en su utilización para generar hallazgos significativos al corpus del conocimiento. Aboga por este posicionamiento Toro Rivadeneira (2025). No obstante, siguiendo a Ostrom (2009) es preciso seguir indagando en problemas concretos y vinculados con una perspectiva común para poner en valor la idoneidad del paradigma y de la teoría en cuando a investigación científica de corte ecológica. Para ello, “un marco común de clasificación es necesario para facilitar los esfuerzos multidisciplinarios hacia una mejor comprensión de los complejos sistemas ecológicos” (Ostrom, 2009, p. 420).

La riqueza del concepto se justifica a partir de la complementación de la teoría junto a otros posicionamientos como el post-colonialismo (Hartnett, 2021), el eco-feminismo (Gaard, 2017), el post-modernismo (Oppermann, 2006) o el post-humanismo (Iovino, 2016); siendo este último un concepto relevante para el estudio presentado. Así se rescata el concepto de post-humanismo (Domínguez Rubio, 2008) como concepto clave en esta investigación.

Similar a la teoría eco-crítica, el posicionamiento post-humanista se desarrolla en el tiempo por medio de diferentes disciplinas como la Sociología (Latour, 2005), la Antropología (Strathern, 1999), la Psicología Hutchins (2005), la Geografía (Whatmore (2002), la Teoría Feminista (Haraway, 1992) e incluso los Estudios en Ciencia y Tecnología (Latour, 1999).

De esta manera, el post-humanismo llega a entenderse como el punto de inflexión entre todas estas teorías y experiencias científicas a través de las que el concepto de lo humano se empapa y nutre de nuevas preguntas para el estudio más interdisciplinares.

De acuerdo con Domínguez Rubio (2008) “Lo humano, de acuerdo a esta concepción, se define a través de una serie de propiedades y capacidades innatas, tales como las capacidades intelectivas y volitivas, que nos hacen esencialmente distintos a lo animal y lo material” (p. 64). El concepto de “humano” evoluciona hasta entenderse como un proceso a través del cual las capacidades innatas y definitorias de la esencia humana se actualizan en relación con las estructuras socio-culturales.

El posthumanismo nos conmina a salir de esta abstracción planteando lo humano como un elemento de una ecología más amplia en la que los contornos de lo humano y lo no humano se constituyen mutuamente. Dicho de otra forma, el post-humanismo nos invita a ver las propiedades y capacidades que nos hacen y definen como humanos no como elementos innatos que habitan dentro de nosotros, sino como capacidades que se desarrollan gradualmente a través de las relaciones con otros elementos, ya sean estos materiales o animales. En este sentido, el post-humanismo puede entenderse como una invitación a avanzar desde un humanismo abstracto hacia una verdadera pragmática humanista que nos permita entender las prácticas a través de las cuales las fronteras de lo humano son definidas y estabilizadas. (Domínguez Rubio, 2008, p. 64)

En la evolución interdisciplinaria de los posicionamientos teóricos del magma del conocimiento; el estudio de las experiencias humanas individuales y colectivas para dialogar con enfoques contemporáneos como la eco-crítica y el post-humanismo encuentran una vinculación con la teoría del trauma (Barros, 2022). La teoría del trauma se desarrolla como un enfoque que examina las consecuencias psicológicas, emocionales y sociales de experiencias traumáticas en individuos y comunidades. Este marco teórico se nutre de diversas disciplinas, incluyendo la Psicología (Parker, 2024), la Sociología (Alexander, 2018) y la Medicina (Maté, 2023; Van der Kolk, 2020), para comprender cómo eventos adversos impactan en la salud mental y el comportamiento humano.

Desde una perspectiva sociológica, Alexander (2018) introduce el concepto de trauma cultural, analizando cómo las sociedades procesan eventos colectivos traumáticos y construyen narrativas compartidas para dar sentido a dichas experiencias. Este enfoque destaca la dimensión colectiva del trauma y su influencia en la identidad y la memoria social.

Un trauma cultural se produce cuando los miembros de una colectividad sienten que han sido sometidos a un acontecimiento horrendo que deja marcas indelebles sobre su conciencia colectiva, marcando sus memorias para siempre y cambiando su identidad futura de manera fundamental e irrevocable. Si bien este concepto científico sugiere relaciones empírico/causales entre sucesos, estructuras, percepciones y acciones previamente no relacionadas entre sí, también ilumina, de nueva cuenta, un dominio significativo de responsabilidad moral y acción política. Mediante la elaboración de traumas culturales, los grupos sociales, las sociedades nacionales, y a veces incluso civilizaciones enteras, no solo identifican cognitivamente la existencia y las fuentes del sufrimiento humano, sino que también pueden asumir cierta responsabilidad moral por ello. En la medida en que los grupos identifican las causas del trauma y asumen esa responsabilidad moral, los miembros de las colectividades definen sus relaciones solidarias para que les permitan, e incluso obliguen, a compartir el sufrimiento de los demás. (Alexander, 2018, pp. 191-192)

Desde una perspectiva eco-crítica, el trauma no solo afecta a las personas, sino también a los ecosistemas; evidenciando cómo la degradación ambiental, el cambio climático y los desastres naturales generan heridas profundas en comunidades humanas y no humanas. En este sentido, el trauma ecológico (Latta, 2011) se configura como un fenómeno que exige una relectura de la relación entre la humanidad y su entorno, planteando la necesidad de una recuperación que integre justicia ambiental y resiliencia comunitaria.

El post-humanismo expande la teoría del trauma al cuestionar las jerarquías antropocéntricas que delimitan el sufrimiento y la memoria exclusivamente a la ciudadanía. Este enfoque invita a considerar cómo otras formas de vida y entidades tecnológicas pueden experimentar, registrar o responder al trauma; desafiando las concepciones tradicionales de agencia y subjetividad. Así, la intersección entre la teoría del trauma, la eco-crítica y el post-humanismo abre nuevas vías para comprender la crisis contemporánea desde una perspectiva relacional, interconectada y transdisciplinaria.

Metodología

El presente estudio adopta un enfoque socio-crítico (Loza Ticona, et al., 2020) para el análisis de los discursos transmitidos en largometrajes de la productora Studio Ghibli en relación con el conflicto bélico. Desde esta perspectiva, se considera que los discursos audiovisuales no son entidades neutras, sino que aportan significados ideológicos, culturales y políticos que influyen en la construcción de imaginarios colectivos y en la percepción de la guerra por parte de la audiencia.

Para abordar esta investigación, se emplea una metodología cualitativa (Pérez Andrés, 2002) concretada en la Investigación Basada en Imágenes – IBI – (Meo y Dabenigno, 2011), debido al enfoque centrado en el análisis de elementos visuales y narrativos de la comunicación audiovisual. La IBI permite interpretar los discursos cinematográficos a partir de sus elementos estéticos, simbólicos y discursivos, considerando el impacto que estos generan en la audiencia espectadora.

El estudio incorpora elementos de la Investigación Basada en las Artes (Hernández, 2008), dado que el cine, como manifestación artística, ofrece una riqueza visual y expresiva que requiere un abordaje que atienda tanto a su composición estética como a su contenido discursivo. En este sentido, la combinación de enfoques permite una lectura más profunda de la narrativa cinematográfica y de los mensajes implícitos en la obra de Studio Ghibli.

Para el análisis de los discursos, se recurre a una pluralidad de paradigmas teóricos que enriquecen la interpretación de los datos. Entre ellos, se destacan:

- Eco-crítica (Toro Rivadeneira, 2025). Para examinar la relación entre los discursos cinematográficos y la representación del conflicto bélico en relación con la naturaleza y el medio ambiente.
- Post-humanismo (Domínguez Rubio, 2008). Para analizar la representación de la tecnología, la relación entre lo humano y lo no humano, y su vinculación con las narrativas de la guerra.
- Teoría del trauma (Alexander, 2018). Para estudiar las representaciones del sufrimiento, la memoria histórica y las secuelas emocionales de la guerra en las figuras protagonistas y en la estructura narrativa de los largometrajes seleccionados.

Este estudio defiende la pluralidad de métodos investigativos (Alonso-Sanz, 2013) como una estrategia para enriquecer el proceso de análisis; permitiendo una aproximación integral a la complejidad del discurso cinematográfico en torno a la guerra y su impacto en la audiencia.

El análisis de los datos se lleva a cabo a través de técnicas de análisis textual y visual, incluyendo el análisis de contenido cualitativo y la semiótica audiovisual. Se examinan fragmentos seleccionados de diversas películas de Studio Ghibli que abordan temáticas relacionadas con el conflicto bélico, con el fin de identificar patrones discursivos, representaciones y posibles mensajes ideológicos.

Exposición y discusión de resultados

Desde su fundación, Studio Ghibli explora en profundidad la cuestión bélica en sus largometrajes; abordando sus impactos desde diversas perspectivas. A diferencia de otras representaciones cinematográficas que glorifican la guerra o la presentan con una visión simplista de la polaridad bondad-maldad, Studio Ghibli introduce una reflexión más matizada; enfocándose en las consecuencias humanas, sociales y ambientales del conflicto.

Películas como *Nausicaä del Valle del Viento* (Miyazaki, 1984), *La tumba de las luciérnagas* (Takahata, 1988), *Porco Rosso* (Miyazaki, 1992), *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997), *El castillo ambulante* (Miyazaki, 2004), *Ponyo en el acantilado* (Miyazaki, 2008) y *El viento se levanta* (Miyazaki, 2013) presentan diferentes ángulos sobre la guerra; cada una con un enfoque particular que enriquece la comprensión de su naturaleza destructiva y de sus implicaciones morales. Estas películas son analizadas desde enfoques teóricos contemporáneos como el post-humanismo (Hottois, 2013; Campagnoli y di Pego, 2023), la eco-crítica (Heffes, 2014; García Única, 2017) o la teoría del trauma (Barros, 2022), que permiten una lectura más profunda de su impacto narrativo y visual. A través de estas películas, Studio Ghibli no solo denuncia la guerra, sino que también ofrece un mensaje esperanzador sobre la posibilidad de un futuro más pacífico y armonioso.

La destrucción medioambiental y la guerra: *Nausicaä del valle del viento* (Miyazaki, 1984) y *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997)

En *Nausicaä del valle del viento* (Miyazaki, 1984), se presenta un mundo post-apocalíptico donde la guerra devasta el medio ambiente, dando lugar a un ecosistema tóxico y hostil. La protagonista, Nausicaä, busca la armonía entre la humanidad y la naturaleza, enfrentándose a facciones beligerantes que perpetúan la destrucción.

La eco-crítica (Toro Rivadeneira, 2025) permite analizar esta película como una reflexión sobre la relación disfuncional entre la persona y la naturaleza, mostrando cómo la codicia y la violencia conducen a un colapso ecológico irreversible. En la teoría eco-crítica se presenta una relación bidireccional junto a los posicionamientos de la sociología ya que las actuaciones comunitarias ofrecen la oportunidad de movilizarse contra el cambio climático (Pulido, 2018).



Fig. 1: Conflicto bélico en *Nausicaä del valle del viento* (Miyazaki, 1984) Fuente: *Nausicaä del valle del viento* (Miyazaki, 1984)

La princesa Mononoke (Miyazaki, 1997) examina el conflicto entre la humanidad y los seres espirituales del bosque, con la guerra como motor de la devastación ecológica. Desde el post-humanismo (Hernández Domínguez, 2020), la película cuestiona la centralidad de la persona en el ecosistema y propone una visión en la que la coexistencia con otras formas de vida es esencial. El personaje de San encarna esta resistencia contra la destrucción antropocéntrica, mientras que Ashitaka, con su maldición, es un símbolo de la interconexión entre la humanidad y la naturaleza, representando la necesidad de reconciliación.



Fig. 2: Conflicto bélico en *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997) Fuente: *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997)

Ambos largometrajes ponen en valor a la productora oriental como defensora de los derechos de los ecosistemas; así como de la preservación de la vida en estos. Todo ello, encontrando como origen del sentimiento ecológico la relación que desarrolla, el territorio de la productora, en este caso el sintoísmo.

Desde los albores de su civilización el respeto hacia lo natural ha sido inherente a la nación japonesa. Su religión nacional, el sintoísmo, de marcado carácter animista, defiende que cualquier objeto puede tener espíritu. Este politeísmo radical no sólo confería divinidad a los animales o los árboles, al punto seres vivos, sino también a hitos geográficos como rocas, montañas, lagos o ríos. Dicha deificación del medio inculcó un respeto connatural hacia la naturaleza, recordémoslo, en un imperio donde el *Dairi* es el máximo sacerdote sintoísta. El budismo por su parte también contribuyó al fenómeno; para esta religión el objetivo era comprender la Verdad mediante el equilibrio entre el cuerpo y la mente, el hombre y su entorno. Por supuesto, cualquier vida era sagrada para la doctrina budista, y son muchos los cuentos ejemplarizantes donde se narra que la compasión hacia los animales, por abyectos que éstos fueren, podía garantizar una reencarnación mejorada dentro del ciclo *Samsara*. (Míguez Santa Cruz, 2016, p. 216)

Desde la teoría del trauma – en base a la afectación psicológica - (Morales, 1997), ambas películas reflejan el daño irreparable que la guerra y la industrialización descontrolada dejan en los individuos y su entorno. La contaminación y la enfermedad aparecen como cicatrices del conflicto, simbolizando el trauma de generaciones enteras que atestiguan de la devastación. La lucha del bando protagonista por sanar su mundo se convierte en una metáfora de la resiliencia y la posibilidad de restauración, aunque las secuelas del daño perduren.

La guerra y la pérdida de la inocencia: La tumba de las luciérnagas (Takahata, 1988)

Isao Takahata aborda la guerra desde una perspectiva desgarradora en *La tumba de las luciérnagas* (Takahata, 1988), donde dos hermanos, Seita y Setsuko, intentan sobrevivir en un Japón devastado por la Segunda Guerra Mundial. La película se inscribe en la teoría del trauma al mostrar cómo el conflicto impacta al colectivo infantil, quienes pierden su inocencia y se les fuerza a enfrentar una realidad en guerra. Así se atiende al componente sociológico que se vincula con dicho posicionamiento teórico (Alexander, 2018). La narración de Seita, como un espíritu que recuerda los eventos, refuerza la idea de una memoria traumática que no tiene posibilidad de ser borrada.



Fig. 3: Conflicto bélico en *La tumba de las luciérnagas* (Takahata, 1988) Fuente: *La tumba de las luciérnagas* (Takahata, 1988)

La película también evidencia la degradación del entorno como una consecuencia directa de la guerra. La escasez de recursos, la destrucción de hogares y la desesperación de la población reflejan el impacto ambiental del conflicto. Esta cuestión se estudia desde la perspectiva eco-crítica; mediante la dinámica socio-ecológica defendida por Folke et al. (2005); ya que la acción humana mediante el conflicto bélico es la causante de la pérdida del entorno natural. La naturaleza, que debe ser un refugio, se convierte en un escenario de muerte y sufrimiento, simbolizando la fractura entre la humanidad y su entorno.

El post-humanismo se hace presente en la forma en que la guerra deshumaniza a los personajes, convirtiendo a la ciudadanía adulta en seres indiferentes al sufrimiento de quienes son menores. Esta deshumanización de la persona conlleva a la puesta en valor y visibilidad del debate latente entre lo humano y lo no humano como materialización del desarrollo de la teoría post-humanista. “Puede decirse, por tanto, que la característica definitoria de la propuesta post-humanista es la incorporación de lo no humano a la investigación de lo humano” (Domínguez Rubio, 2008, pp. 63). La sociedad posbélica retratada en la película evidencia la erosión de la empatía y la solidaridad; mostrando cómo la violencia no solo destruye físicamente, sino que también descompone los lazos humanos más esenciales.

La figura del héroe desencantado: *Porco Rosso* (Miyazaki, 1992)

En *Porco Rosso* (Miyazaki, 1992), se introduce a un protagonista atípico: un piloto veterano de la Primera Guerra Mundial que adopta la apariencia de un cerdo como reflejo de su desencanto con la humanidad. Desde la teoría del trauma (Morales, 1997), la transformación de Porco puede interpretarse como una metáfora del impacto psicológico del conflicto. Su aislamiento y cinismo son síntomas de un trauma no resuelto, que lo lleva a rechazar tanto la guerra como las interacciones humanas significativas.

La figura de Porco Rosso, con su aspecto animal, representa la pérdida de la fe en la comunidad humana; también una oportunidad para cuestionar las expectativas impuestas sobre las figuras heroicas de la guerra. En lugar de glorificar el combate, la película muestra la guerra como una experiencia que deja cicatrices imborrables. Desde el post-humanismo, la película desafía las nociones tradicionales de humanidad y heroísmo. Esta relación bidireccional entre la teoría post-humanista y el heroísmo vinculante al concepto de lo humano es defendido por Vásquez Rocca (2010) en su publicación.



Fig. 4: Conflicto bélico en *Porco Rosso* (Miyazaki, 1992) Fuente: *Porco Rosso* (Miyazaki, 1992)

La eco-crítica también está presente en la forma en que el protagonista se refugia en la naturaleza; alejándose de la civilización que es corrompida por la guerra y la codicia. Estos son “procesos ecoevolutivos, éticos y estéticos que enriquecen el ecosistema y promueven la salud eco-fisiológica de seres humanos, animales y ecosistemas” (Toro Rivadeneira, 2025, p. 208). La aviación, en lugar de ser un símbolo de progreso, se convierte en una herramienta ambigua que puede ser utilizada tanto para la belleza como para la destrucción. La aviación se entiende en términos de tecnología para el estudio.

Magia y militarización: *El castillo ambulante* (Miyazaki, 2004)

El castillo ambulante (Miyazaki, 2004) combina elementos de fantasía con una crítica significativa hacia la guerra. La película muestra un mundo donde la magia es instrumentalizada para fines militares, y donde la pareja protagonista, Sophie y Howl, se ven atrapados en un conflicto que desafían desde la resistencia y la solidaridad. La guerra es representada como una fuerza que fragmenta identidades y destruye hogares, evidenciado en la transformación de Howl y en la pérdida de la juventud de Sophie. Con publicaciones como la de Pérez Baquero (2022) se pone en valor la consecuencia que genera el trauma en la reformulación de la identidad de quienes experimentan la situación.



Fig. 5: Conflicto bélico en *El castillo ambulante* (Miyazaki, 2004) Fuente: *El castillo ambulante* (Miyazaki, 2004)

Desde la eco-crítica, el castillo ambulante funciona como una metáfora de la movilidad y la necesidad de un refugio en tiempos de guerra. La naturaleza es presentada como un espacio de sanación y regeneración, contrastando con la devastación provocada por los conflictos bélicos. Por medio de este ejemplo se evidencian los desafíos derivados del Antropoceno, la desigualdad social, los fenómenos ecológicos, etc., de acuerdo con el posicionamiento de Steffen, et al. (2007).

La transformación de Howl en una criatura monstruosa representa la forma en que la guerra deshumaniza y reconfigura a los individuos. Su lucha por preservar su identidad y no sucumbir a la violencia es una alegoría de la resistencia contra la militarización forzada. No obstante, el post-humanismo no debe ser entendido como una falta de humanización (Vásquez Rocca, 2009), sino como una actualización de la visión generada hacia el concepto de humano y de la ciudadanía que lo representa. Sophie, por su parte, experimenta una transformación física que refleja su crecimiento interno y su papel como mediadora en un mundo donde la magia y la guerra están entrelazadas. El castillo mismo, como estructura móvil y en constante cambio, simboliza la adaptabilidad y la posibilidad de reconstrucción en tiempos de crisis. A diferencia de los imperios militares que buscan la conquista, el castillo de Howl se convierte en un refugio; reforzando la idea de que la supervivencia y la esperanza dependen de la capacidad de resistir a la violencia impuesta por los poderes autoritarios.

Guerra y catástrofes naturales: *Ponyo en el acantilado* (Miyazaki, 2008)

Si bien *Ponyo en el acantilado* (Miyazaki, 2008) no aborda directamente la guerra, la película utiliza la metáfora de una catástrofe natural para reflexionar sobre la fragilidad del mundo y la necesidad de equilibrio. Desde la eco-crítica, el mar representa tanto la belleza como el peligro; mostrando cómo la intervención humana puede alterar el delicado balance del ecosistema. La transformación del océano tras la liberación de Ponyo y la tormenta que se desata simbolizan la respuesta de la naturaleza a la intromisión humana. Holling (2001) destaca en su publicación la cabida que tienen las preocupaciones ambientales en la teoría eco-crítica y de la peligrosidad que ejerce la ciudadanía ante la devastación del propio entorno. Esta misma idea es analizada por Monleón (2020) en un estudio efectuado sobre películas clásicas de Disney.

Desde la teoría del trauma, la película se analiza en términos de eventos catastróficos que afectan a las comunidades. Por tanto, la perspectiva sociológica se vuelve latente (Alexander, 2018), al tiempo que se atiende al trauma en vinculación con el entorno (Latta, 2011). La gran inundación que cubre la ciudad obliga a los personajes a adaptarse y reconstruir sus vidas, evocando las secuelas de desastres naturales y conflictos bélicos. Miyazaki parece sugerir que la guerra y las catástrofes ambientales tienen consecuencias similares en términos de desplazamiento, pérdida y reconstrucción.



Fig. 6: Catástrofe atmosférica en *Ponyo en el acantilado* (Miyazaki, 2008) Fuente: *Ponyo en el acantilado* (Miyazaki, 2008)

La figura de Ponyo es un ser híbrido entre lo humano y lo marino. Su deseo de convertirse en humana refleja una tensión entre la naturaleza y la civilización; recordando cómo las acciones de la ciudadanía pueden perturbar ecosistemas completos. Así se hace latente las características indispensables a través de las cuales se etiqueta el concepto de humano en la teoría humanista (Perdomo Castellano, Rincón Mármol y Sánchez Villaroel, 2014) y post-humanista (Domínguez Rubio, 2008). Sin embargo, la película sugiere que la coexistencia y la reconciliación son posibles si se respeta el equilibrio entre ambos mundos. En un nivel más profundo, en *Ponyo en el acantilado* (Miyazaki, 2008) puede leerse como una advertencia sobre el cambio climático y la explotación de los recursos naturales. La furia del océano y su posterior calma muestran la necesidad de respetar la naturaleza y comprender que la supervivencia humana depende de un mundo en armonía.

La dualidad del progreso: *El viento se levanta* (Miyazaki, 2013)

El viento se levanta (2013) examina la dualidad del progreso, mostrando cómo la innovación tecnológica puede ser utilizada tanto para la belleza como para la guerra. La historia de Jirō Horikoshi, diseñador de los cazas japoneses de la Segunda Guerra Mundial, plantea cuestiones morales sobre la responsabilidad de los creadores en tiempos de conflicto. Esta condición moral asociada a la figura principal del largometraje pone en cuestión la crítica hacia a las condiciones innatas y vinculantes con la persona, las cuales trata de actualizar la teoría post-humanista (Rodríguez Moya y Mercier, 2023). La película cuestiona el papel del ingeniero como creador de máquinas que pueden causar destrucción masiva, problematizando la idea de que el avance tecnológico es intrínsecamente positivo.



Fig. 7: Conflicto bélico en *El viento se levanta* (Miyazaki, 2013) Fuente: *El viento se levanta* (Miyazaki, 2013)

La eco-crítica se refleja en la forma en que la tecnología impacta el entorno. La tecnología debe ser entendida como un medio de mitigación y de adaptación frente al cambio climático, en lugar de ser un potenciador del mismo (Lovins, 2019); por ello, resulta imprescindible una revisión crítica del largometraje para favorecer la deconstrucción de mensajes sesgados y contrarios al ideal de preservación del medio ambiente. Mientras Jirō persigue su sueño de construir aviones bellos y eficientes, la realidad de la guerra ensombrece sus logros. El progreso industrial, que en un principio parece representar el ingenio humano, termina siendo utilizado para la destrucción. Miyazaki sugiere que la tecnología, sin un propósito ético, puede convertirse en un arma de opresión y devastación.

Desde la teoría del trauma (Pérez Baquero, 2022), la película muestra cómo el conflicto deja una marca imborrable en quienes participan en él, incluso de manera indirecta. Jirō experimenta un profundo dilema moral al ver cómo su trabajo es instrumentalizado por el gobierno para fines bélicos. Su historia es un reflejo del trauma colectivo de Japón tras la guerra, en el que el progreso material se construye sobre la memoria de la devastación.

Además, la relación entre Jirō y Nahoko introduce un elemento emocional que contrasta con la dureza del mundo exterior. Mientras la guerra avanza y el país se transforma, su amor se convierte en un refugio efímero que finalmente es consumido por la enfermedad y la muerte. Esto enfatiza la idea de que el progreso y la modernidad no pueden garantizar la felicidad ni la estabilidad. Miyazaki, a través de *El viento se levanta* (Miyazaki, 2013), plantea una crítica al idealismo del progreso sin ética. La película concluye con una sensación de ambigüedad. Jirō logra su sueño, pero al costo de contribuir a la maquinaria bélica. La historia sugiere que la innovación y la creatividad deben estar al servicio de la paz y no de la guerra, dejando abierta la pregunta sobre si el verdadero progreso es compatible con la destrucción.

Conclusiones

El presente estudio no solo refuerza el papel de la animación como vehículo de reflexión sobre la guerra, sino que también abre la puerta a futuras investigaciones que analicen su impacto en la educación y en la formación ciudadana. Explorar la relación entre animación, pedagogía y conciencia social permite seguir profundizando en el potencial de este medio como herramienta para sensibilizar a las nuevas generaciones sobre la importancia del diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

A través de un análisis visual y contextual, el estudio examina cómo Studio Ghibli emplea elementos gráficos y narrativos para representar el impacto destructivo de la guerra; resaltando sus efectos en individuos, comunidades y en la propia naturaleza. Este enfoque no solo consolida la capacidad del cine de animación para transmitir mensajes complejos, sino que

también refuerza su valor como medio de sensibilización y educación, fomentando una mirada crítica hacia el conflicto bélico. De manera específica se pone en valor que:

- Este enfoque permite una reflexión profunda sobre la capacidad de la animación para sensibilizar y educar a audiencias de todas las edades; promoviendo valores pacifistas y una mirada crítica hacia el conflicto bélico.
- Los resultados sugieren que Studio Ghibli no solo entretiene, sino que educa emocional y éticamente a la audiencia, al tiempo que propone alternativas al conflicto a través de personajes complejos y narrativas visuales poderosas.
- Este tipo de cine fomenta una conciencia ciudadana en temas sensibles; permitiendo una Educación Artística que trasciende la pantalla y se convierte en un recurso valioso para el análisis crítico en contextos educativos.

A partir de estos hallazgos, se abren múltiples líneas de investigación para futuras exploraciones académicas. Un primer camino a desarrollar es el análisis comparativo de cómo otras producciones de animación, tanto dentro de la cinematografía japonesa como en la industria occidental, aprueban la guerra y sus consecuencias; comparando sus estrategias narrativas, visuales y simbólicas con las utilizadas por Ghibli.

Ampliando, un área de investigación clave radica en el desarrollo de propuestas didácticas que permitan evaluar la percepción del alumnado ante estas representaciones de la guerra en la animación. Diseñar estudios que integren el visionado y análisis de estos productos culturales en el aula para obtener información valiosa sobre cómo la juventud comprende, interpreta y reflexiona sobre el conflicto bélico a partir de la animación. Por ejemplo, analizando el contenido bélico, contrastando sus impresiones con fuentes históricas y debates sobre la representación de la guerra en los medios audiovisuales. A través de encuestas, debates y análisis cualitativos, para medir el impacto de estos productos en la construcción de valores pacifistas y en el desarrollo del pensamiento crítico.

Asimismo, futuras investigaciones pueden indagar en cómo el uso de la animación en contextos educativos favorece el aprendizaje emocional y la empatía frente a las víctimas de la guerra. Mediante estudios de caso, se examina cómo distintas estrategias didácticas (análisis fílmico, dramatización, producción de narrativas visuales alternativas, etc.) potencian una comprensión más profunda de las consecuencias del conflicto y promueven una cultura de paz en las aulas.

Referencias

- Alexander, J. C. (2018). *Trauma: La rappresentazione sociale del dolore*. Mimesis.
- Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111-120.
- Barros, M. (2022). *Las islas: Un aporte a la teoría del trauma*. Grama ediciones.
- Campagnoli, M.A. y di Pego, A. (2023). Presentación del Dossier: Feminismos y posthumanismo. *Resistances. Journal of the Philosophy of History*, 4(7), 1-8.
- Domínguez Rubio, F. (2008). Hacia una teoría social post-humanista: el caso del síndrome de cautiverio. *Política y Sociedad*, 45(3), 61-73.
- Folke, C., et al. (2005) Adaptive Governance of Social-Ecological Systems. *Annual Review of Environment and Resources*, 30, 441-473.
- Gaard, G. (2017). *Critical Ecofeminism*. Lexington Books.
- García Única, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(3), 79-90.
- Haraway, D.J. (1992). The Promise of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others. En L. Gross Berg, C. Nelson y P.A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 295-337). Routledge.
- Hartnett, R. (2021). Climate Imperialism: Ecocriticism, Postcolonialism, and Global Climate Change. *Electronic Journal of Studies in the Tropics*, 20(2), 138-155.
- Heffes, G. (2014). Introducción. Para una ecocrítica latinoamericana: entre la postulación de un ecocentrismo crítico y la crítica a un antropocentrismo hegemónico. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 40(79), 11-34.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández Domínguez, M. (2020). Posthumanismo y ecología. Repensar afectos e interacciones a través de la filosofía deleuziana. En R. Braidotti y S. Bignall (Eds.), *Posthuman Ecologies. Complexity and Process after Deleuze* (pp. 117-119). Rowman & Littlefield.

- Holling, C. (2001) Understanding the Complexity of Economic, Ecological, and Social Systems. *Ecosystems*, 4(5), 390-405.
- Hottois, G. (2013). Humanismo; transhumanismo; posthumanismo. *Revista colombiana de bioética*, 8(2), 167-192.
- Huerta, R. y Monleón, V. (2021). Disney y Ghibli: Educación sin migraciones en la cultura visual. El cine de animación como recurso didáctico en las aulas. *PULSO Revista de Educación*, 44, 63-89.
- Hutchins, E. (2005). Material anchors for conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, 37(10), 1555-1577.
- Iovino, S. (2016). Posthumanism in Literature and Ecocriticism. Relations. *Beyond Anthropocentrism*, 4(1), 11-20.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Latta, A. (2011). Los desastres planificados: megaproyectos y trauma socio-ambiental, el caso de HidroAysén. *Sociedad Hoy*, 20, 111-129.
- López Martín, Á. y García Villar, M. (2017). *Mi vecino Miyazaki. Studio Ghibli. La animación japonesa que lo cambió todo*. Diábolo.
- Lovins, A. (2019) *Reinventing Fire: Bold Business Solutions for the New Energy Era*. Chelsea Green Publishing.
- Loza Ticona, R.M., et al. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39.
- Maté, G. (2023). *El mito de la normalidad: Trauma, enfermedad y sanación en una cultura tóxica*. EDICIONES URANO.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. *EMPIRIA - Revista de Metodologías en Ciencias Sociales*, 22, 13-42.

- Míguez Santa Cruz, A. (2016). La princesa Mononoke y sus signos. Un análisis a la luz de “El Tercer Impacto”. En A. Gómez Aragón (Ed.), *Japón y Occidente. El Patrimonio Cultural como punto de encuentro* (pp. 213-222). Aconcagua Libros.
- Minelli, A. y Pradeu, T. (2014). *Towards a Theory of Development*. OUP Oxford.
- Monleón, V. (2020). Mensajes (anti)ambientalistas en producciones cinematográficas Disney. Una aproximación artística para el tratamiento de la preservación del medio ambiente en la etapa de Educación Infantil. *Revista SONDA. Investigación en Artes y Letras*, 9, 161-173.
- Monleón, V. (2022). Una pedagogía crítica para el tratamiento de la Cultura Visual Disney. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 12(2), 1-24.
- Monleón, V. (2023). Análisis feminista y ensayo visual a partir de la serie de animación japonesa Yawara! *Revista Apotheke*, 9(2), 184-197.
- Morales, G. (1997). Subjetividad, psicología social y problemas sociales. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 6(1), 27-34.
- Oppermann, S. (2006). Theorizing Ecocriticism: Toward a Postmodern Ecocritical Practice. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, s.n., 103-128.
- Ostrom, E. (2009). A General Framework for Analyzing Sustainability of Social-ecological Systems. *Science*, 325(5939), 419-422.
- Parker, C. (2024). *Infancia trauma y recuperación: Sanando a tu niño interior*. Callie Parker.
- Perdomo Castellano, L., Rincón Mármol, R. y Sánchez Villarroel, M. (2014). La teoría Kaizen como corriente humanista y paradigmática en las organizaciones. *CICAG*, 11(2), 195-211.
- Pérez Andrés, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista española de salud pública*, 76, 373-380.
- Pérez Baquero, R. (2022). Hospitalidad, identidad y “transtierro” en el exilio español de 1939: El neologismo de José Gaos desde la teoría del trauma. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 78(4), 1641-1668.
- Pulido, L. (2018). Geographies of Race and Ethnicity II: Environmental Racism, Racial Capitalism, and State-sanctioned Violence. *Progress in Human Geography*, 42(2), 359-369.

- Rodríguez Moya, E. y Mercier, C. (2023). Post-humanismo y persona. Pistas para la vigencia ética de Emmanuel Mounier. *Tópicos*, 45, 1-17.
- Steffen, W., et al. (2007). The Anthropocene: Are Humans now Overwhelming the great Forces of Nature. *AMBIO: A Journal of the Human Environment*, 36(8), 614-621.
- Strathern, M. (1999). *Property, substance and effect: anthropological essays on persons and things*. Athlone.
- Toro Rivadeneira, D.Y. (2025). El enfoque erotético en ecocrítica. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 38, 201-240.
- Van der Kolk, B. (2020). *El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Eleftheria.
- Vásquez Rocca, A. (2009). Sloterdijk y Heidegger: humanismo, deshumanización y posthumanismo en el parque humano. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 23(3), 1-16.
- Vásquez Rocca, A. (2010). Nietzsche y Sloterdijk; Deauperación del nihilismo, posthumanismo y complejidad extrahumana. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1), 1-14.
- Whatmore, S. (2002). *Hybrid geographies: natures, cultures, spaces*. Thousand Oaks.

Referencias filmográficas

- Miyazaki, H. (director). (1984). *Nausicaä del valle del viento* [Cinta cinematográfica]. Studio Ghibli.
- Miyazaki, H. (director). (1992). *Porco Rosso* [Cinta cinematográfica]. Studio Ghibli.
- Miyazaki, H. (director). (1997). *La princesa Mononoke* [Cinta cinematográfica]. Studio Ghibli.
- Miyazaki, H. (director). (2004). *El castillo ambulante* [Cinta cinematográfica]. Studio Ghibli.
- Miyazaki, H. (director). (2008). *Ponyo en el acantilado* [Cinta cinematográfica]. Studio Ghibli.
- Miyazaki, H. (director). (2013). *El viento se levanta* [Cinta cinematográfica]. Studio Ghibli.
- Takahata, I. (director). (1988). *La tumba de las luciérnagas* [Cinta cinematográfica]. Studio Ghibli.

Las visitas escolares a museos y centros de arte: análisis de las perspectivas de dos departamentos pedagógicos

School visits to museums and art centres: analysis of the perspective of two pedagogical departments

Diego Luna

Universidad de Sevilla

dluna@us.es

Recibido 05/03/2025 Revisado 25/09/2025

Aceptado 20/10/2025 Publicado 31/10/2025

Berta Navarro

Universidad de Sevilla

bertanavarro02@gmail.com

Resumen:

El objetivo de este estudio de casos fue conocer cómo son planteadas y desarrolladas las visitas de grupos escolares de Educación Primaria según las experiencias de los profesionales integrantes de los departamentos pedagógicos del Museo de Bellas Artes de Sevilla y el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, respectivamente. Para recabar los testimonios de las personas participantes, se optó por una entrevista estructurada a partir de un guion de preguntas inspirado en la literatura científica. Los resultados obtenidos son organizados aquí en tres bloques temáticos: 1) los programas educativos y el currículo escolar; 2) los departamentos pedagógicos y sus estrategias didácticas; y 3) la experiencia con los grupos de Educación Primaria. El análisis y la discusión de tales resultados ayudan a problematizar y relativizar el impacto educativo de las visitas escolares a museos y centros de arte.

Sugerencias para citar este artículo,

Luna, Diego; Navarro, Berta (2025). Las visitas escolares a museos y centros de arte: análisis de las perspectivas de dos departamentos pedagógicos. Afluir (Ordinario IX), págs. 113-131, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

LUNA, DIEGO; NAVARRO, BERTA (2025). Las visitas escolares a museos y centros de arte: análisis de las perspectivas de dos departamentos pedagógicos. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 113-131, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

Abstract:

The main objective of this exploratory case study was to understand how school group visits from Primary Education are planned and conducted, based on the experiences of professionals working in the educational departments of the Museum of Fine Arts of Seville and the Andalusian Centre of Contemporary Art, respectively. To collect participants' testimonies, a structured interview was conducted following a script of questions inspired by the scientific literature. The results obtained are organized here into three thematic blocks: 1) educational programs and the school curriculum; 2) educational departments and their teaching strategies; and 3) the experience with Primary Education groups. The analysis and discussion of such results contribute to problematizing and relativizing the educational impact of school visits to museums and art centres.

Palabras Clave: pedagogía museística, visitas escolares, Educación Primaria, museos y centros de arte

Key words: museum pedagogy, school visits, Primary Education, museums and art centres

Sugerencias para citar este artículo,

Luna, Diego; Navarro, Berta (2025). Las visitas escolares a museos y centros de arte: análisis de la perspectiva de los departamentos pedagógicos a través de un estudio de caso. Afluir (Ordinario IX), págs. 113-131, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

LUNA, DIEGO; NAVARRO, BERTA (2025). Las visitas escolares a museos y centros de arte: análisis de la perspectiva de los departamentos pedagógicos a través de un estudio de caso. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 113-131, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

Introducción

En los últimos años, las relaciones entre escuela y museo han sido abordadas desde muy diversos prismas, demostrando con ello la relevancia tanto educativa como investigadora que posee el tema (Becerra Traver y Gomes Borges, 2022; Chirino-Colina, 2021; Cuenca López et al., 2021; Lucas et al., 2020; Quay et al., 2022; Rigo et al., 2020; Tirado-de la Chica, 2019; Trabajo Rite, 2020; Vidagañ Murgui, 2019a; Viladot Barba, 2023; Williams y Zimmermann, 2020; Xu, 2024). Desde la perspectiva de los museos y centros de arte, en la que se centra el presente trabajo, la labor educativa se ha venido enfocando cada vez más hacia el aprendizaje activo, experiencial y competencial, por medio de programas diseñados para complementar el currículo escolar según las diferentes edades y niveles educativos (Alarcón Gama, 2024; Medina-Salcedo y Siliceo-Jauset, 2024; Parisi-Moreno, 2021). A menudo, estos programas se estructuran en torno a temas específicos, pero siempre alineados de una u otra forma con los contenidos curriculares de las distintas áreas de conocimiento (Artes, Historia, Geografía, Ciencias...).

En lo que respecta a la metodología empleada por los departamentos o gabinetes pedagógicos de estos espacios culturales, y pese a la inexistencia de un consenso claro acerca de cuáles son las políticas educativas más adecuadas para ellos (Vidagañ Murgui, 2019b), la producción investigadora se ha ocupado preferentemente de estrategias didácticas como las siguientes:

- Narración de cuentos o anécdotas históricas, a veces desde un planteamiento alternativo (Chaves Guerrero, 2022);
- visitas guiadas interactivas o participativas, en las que los educadores animan a los estudiantes a expresar sus ideas y opiniones, intentando fomentar específicamente el pensamiento visual (Dysthe, 2021; González-Sanz et al., 2021);
- talleres prácticos y juegos educativos (búsqueda del tesoro, retos, cuestionarios, etc.), incluyendo actividades sensoriales o manipulativas, con el fin de incentivar la imaginación, la participación, la observación, la curiosidad y el descubrimiento autónomo (Morard et al., 2024; Piscitelli y Penfold, 2015);

- las tecnologías digitales, como la realidad aumentada (Alonso Alcalde et al., 2023), para hacer el contenido más accesible y atractivo;

- o proyectos colaborativos, con el objetivo de potenciar un aprendizaje colectivo, constructivo y duradero (Ponsoda López de Atalaya y Lucas Palacios, 2024).

Además de ello, no se deben olvidar los múltiples recursos didácticos adicionales ofrecidos por los museos y centros de arte, tales como guías, cuadernos, fichas, videos o actividades interactivas, los cuales permiten profundizar en los contenidos de las visitas escolares, *antes, durante y/o después* de las mismas (López Basanta y Sabaté, 2024). Por otra parte, una de las cuestiones que mayor interés investigador ha suscitado recientemente es la inclusión educativa en este tipo de espacios culturales (Castro Fernández y López Facal, 2021; García Martínez et al., 2021; Gómez Hurtado, 2023).

En todo caso, tanto el diseño de programas educativos, como la apuesta metodológica y la elaboración de recursos didácticos inclusivos, remiten directamente a la gran responsabilidad que poseen los departamentos o gabinetes pedagógicos propios de los lugares que ocupan. Como ha planteado Vidagañ Murgui (2020a), los departamentos pedagógicos suelen estar compuestos por profesionales con formación multidisciplinar, aunque con claras habilidades comunicativas y relacionales. Estos equipos pueden incluir educadores o pedagogos especializados en museos, historiadores del arte, mediadores culturales y artistas con experiencia en enseñanza. Además, en algunos casos, se cuenta con especialistas en inclusión educativa para adaptar las actividades a estudiantes con necesidades especiales.

Según estudios como los de Schep et al. (2018) o Suárez Suárez et al. (2021), el éxito de las visitas escolares estaría determinado justamente por factores como la preparación de los educadores, la experiencia profesional y las circunstancias laborales de estos, factor, este último, que ha sido señalado igualmente por Vidagañ Murgui (2020b) como uno de los que más dificulta actualmente la profesionalización de los educadores de los museos. Continuando con Suárez Suárez et al. (2021), otros de los condicionantes que afectan a la conexión entre los educadores y los estudiantes serían el curso educativo al que estos pertenecen, así como la vinculación entre el trabajo realizado en el aula y la temática de las exposiciones. De acuerdo con Colman Ramírez (2023), todas estas circunstancias serían agravadas por el poco interés hacia los museos demostrado sorprendentemente por gran parte del profesorado.

Objetivos y metodología

El presente estudio de casos se propuso profundizar en la comprensión del diseño y el desarrollo de las visitas escolares a los museos y centros de arte en Educación Primaria, desde la perspectiva de los profesionales que integran los departamentos pedagógicos del Museo de Bellas Artes de Sevilla (MBASE) y el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC), respectivamente. La elección de estos casos se debió al carácter representativo de ambos contextos, en tanto que espacios culturales y expositivos destacados de la ciudad de Sevilla (España), así como contenedores de dos colecciones tan distintas como complementarias en términos histórico-artísticos, estando centrado el MBASE en obras realizadas desde la Edad Media hasta el siglo XIX y, el CAAC, en propuestas artísticas desarrolladas durante los siglos XX y XXI. Sobre estos contextos, cabe señalar lo siguiente:

- El Museo de Bellas Artes de Sevilla fue fundado como “Museo de pinturas” en 1835, con las obras procedentes de conventos y monasterios desamortizados por el gobierno liberal de Mendizábal. Se sitúa en el centro de Sevilla, ocupando el antiguo Convento de la Merced Calzada fundado en unos terrenos cedidos por Fernando III tras conquistar Sevilla. El MBASE ofrece a los visitantes la oportunidad de explorar la rica Historia del Arte español a través de sus diversas galerías y salas de exposición. Su colección incluye obras maestras de pintores como Murillo, Velázquez, Zurbarán y Valdés Leal, entre otros. Además de la exposición permanente, el museo organiza regularmente exposiciones temporales, actividades educativas y talleres para públicos de todas las edades, brindando así oportunidades únicas de aprendizaje y apreciación del arte. En su página web, la institución ofrece información sobre las actividades educativas que programa anualmente, incluyendo el “reto MBASE”, de periodicidad irregular. En este mismo espacio virtual, el museo comparte diversos recursos educativos dirigidos a familias y profesores, consistentes tanto en guías con explicaciones, como en sugerencias de actividades interdisciplinares.

- El Centro Andaluz de Arte Contemporáneo fue fundado en febrero de 1990 con el propósito de establecer una institución dedicada a la investigación, conservación, promoción y difusión del arte contemporáneo en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). A partir de entonces, se inició un proceso de adquisición de obras con el objetivo de formar una colección permanente de arte contemporáneo. En 1997, el antiguo Monasterio de la Cartuja se convirtió en su sede, lo que marcó un hito importante en su desarrollo, integrando así el Conjunto Monumental de la Cartuja, además de la colección del Museo de Arte Contemporáneo de Sevilla.

Desde sus inicios, el CAAC ha buscado implementar un programa diverso de actividades (exposiciones temporales, seminarios, talleres, conciertos, recitales, ciclos de cine, etc.) con el fin de investigar y difundir el arte contemporáneo andaluz, nacional e internacional, en sus diversas formas de expresión. Además de su oferta cultural, el CAAC también ofrece la oportunidad de explorar el monumento que lo alberga, el cual posee un valioso patrimonio artístico y arqueológico que refleja su rica historia a lo largo del tiempo. En cuanto a las actividades educativas, destacan sus talleres y visitas guiadas, tanto a las exposiciones como al conjunto monumental, para todo tipo de públicos. Como objetivos específicos de la investigación, se establecieron los siguientes:

- 1) Comprobar qué tipo de estrategias y recursos didácticos están empleando actualmente los departamentos pedagógicos del MBASE y el CAAC para trabajar con el alumnado de Educación Primaria;
- 2) descubrir qué interés despiertan el MBASE y el CAAC en el alumnado de Educación Primaria, según el personal encargado de los servicios pedagógicos;
- 3) y, finalmente, comparar los servicios educativos que ofrecen el MBASE y el CAAC.

Para abordar tales objetivos, se optó por un enfoque investigador cualitativo, basado en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1994), en tanto que método explicativo y reflexivo centrado en una comparación constante entre las propias informaciones recogidas. Dichas informaciones se corresponden en esta ocasión con los testimonios de los participantes del estudio: dos representantes de los departamentos pedagógicos del MBASE y el CAAC, respectivamente, responsables de atender las visitas del alumnado de Educación Primaria.

Como técnica de recogida de información, se optó por la entrevista estructurada, previa firma de un consentimiento informado sobre los objetivos del estudio y el tratamiento de las informaciones obtenidas. Las dos entrevistas realizadas tuvieron lugar en el mes de mayo de 2024, en los respectivos contextos de la investigación, con una duración aproximada de 45 minutos cada una de ellas. Mediante la utilización del mismo guion de preguntas (véase Tabla 1), inspirado tanto en los objetivos del estudio como en la literatura científica, se pretendía obtener una serie de respuestas que pudieran ser comparables entre sí, pero, sobre todo, que reflejasen cómo son planteadas y desarrolladas las visitas del alumnado de Educación Primaria, según los testimonios de las propias personas implicadas en ellas de forma directa. Desde el carácter exploratorio de este estudio de casos, se pretendía, además, conseguir ciertas orientaciones para poder concretar posteriormente un diseño de investigación más amplio.

Tabla 1. Guion de preguntas

BLOQUE 1: los programas educativos y el currículo escolar	
1	¿El museo/centro de arte ofrece programas educativos específicos para el alumnado de Primaria? ¿Podría describirlos brevemente?
2	¿Suelen realizar cambios en sus programas basados en las experiencias vividas con el alumnado?
3	A la hora de planificar o diseñar las visitas escolares, ¿se tienen en cuenta los elementos del currículo oficial?
4	¿El museo/centro de arte cuenta con instalaciones y servicios adaptados al alumnado con necesidades educativas especiales?
BLOQUE 2: los departamentos pedagógicos y sus estrategias didácticas	
5	¿Qué tipo de formación tienen las personas que conforman el departamento pedagógico del museo/centro de arte y que interactúan con los grupos de alumnado de Primaria?
6	¿Qué estrategias didácticas se suelen emplear en las visitas al museo/centro de arte del alumnado de Primaria?
7	¿Ofrecen recursos didácticos adicionales como fichas o actividades para complementar (antes, durante o después) la visita del alumnado de Primaria?
BLOQUE 3: la experiencia con los grupos de Educación Primaria	
8	¿Qué visión previa de los museos/centros de arte suele tener el alumnado de Primaria cuando visita estos espacios expositivos?
9	¿Considera que los docentes trabajan previamente en clase con su alumnado las visitas al museo/centro de arte? ¿Por qué?
10	¿Cuáles son los temas a tratar que consideran más relevantes para el alumnado de Primaria en su museo/centro de arte? ¿Y los más atractivos?
11	En general, según su experiencia, ¿qué interés despiertan las actividades desarrolladas en el museo/centro de arte en el alumnado de Primaria?

Fuente: elaboración propia

Finalmente, todas las informaciones recabadas fueron abordadas mediante el análisis de contenido (Krippendorff, 2019). Gracias a esta técnica, los testimonios fueron procesados y organizados según los tópicos presentes en los discursos de las personas entrevistadas, respetando, en todo caso, las tres dimensiones temáticas en las que se dividía el guion de preguntas: 1) los programas educativos y el currículo escolar, 2) los departamentos pedagógicos y sus estrategias didácticas y 3) la experiencia con los grupos de Educación Primaria. Cada unidad de análisis ha sido codificada mediante una etiqueta formada por las siglas del contexto del que procede la correspondiente información (MBASE o CAAC) y un número indicativo del orden de aparición de esta en las respuestas de la entrevista, respecto al resto de informaciones obtenidas. A continuación, se analizan y discuten los resultados de este estudio de casos, organizados según las tres dimensiones mencionadas.

Análisis y discusión de los resultados

Los programas educativos y el currículo escolar

Tanto el MBASE como el CAAC ofrecen programas educativos inspirados en sus respectivas colecciones de arte, compartiendo en principio el objetivo de inculcar conocimientos dentro de un contexto educativo no formal, intercultural e inclusivo, en la línea de lo defendido por García Martínez et al. (2021). Según la representante del departamento pedagógico del MBASE, dentro de estos programas se contempla la realización de actividades muy diversas: “visitas presenciales al museo, talleres virtuales, talleres presenciales en las aulas o centros educativos y además ofrecemos formación de profesores y programas para desarrollar proyectos relacionados con la colección del museo” (MBASE-1). Por su parte, la representante del CAAC comenzaba destacando que los programas educativos desarrollados en este centro se dirigían hacia “todo tipo de públicos” (CAAC-1), señalando la existencia de hasta tres líneas de trabajo:

- 1) “con los centros escolares realizamos una actividad que se llama ‘Taller monasterio’ en el que [los estudiantes] pasan toda la jornada escolar conociendo tanto la historia como la exposición que haya a través de visitas a los espacios y talleres” (CAAC-2);
- 2) “con las familias tenemos un programa de visitas-taller que se desarrolla en 90 minutos los domingos, donde siempre se trabaja en torno al arte contemporáneo” (CAAC-3);
- 3) y “en días especiales y periodos vacacionales, el programa vaCAACiones, en los que de nuevo la temática protagonista es el arte actual y siempre se realiza un taller creativo en cuanto a lo visto en las salas” (CAAC-4).

En todo caso, ambos departamentos coincidían en que el planteamiento y la aplicación de posibles cambios en estos programas son contemplados “si es necesario y conducen a una mejora de los mismos” (MBASE-3) y, más concretamente, en el CAAC, “cuando se detecte dificultad, aburrimiento, incompatibilidad, etc.” (CAAC-5). También se percibe cierto consenso en torno a la importancia de considerar los elementos del currículo oficial a la hora de diseñar las actividades escolares, si bien el MBASE se limitaba a afirmar que estas “están diseñadas para poder desarrollar distintas competencias” (MBASE-4). Este objetivo coincide precisamente con el principal argumento por el que González-Sanz et al. (2021), desde su análisis de experiencias educativas en el Museo Picasso de Barcelona, defendían un trabajo constante y flexible entre el museo y la escuela, si bien este tipo de relación no fue reconocida en ningún momento en ninguna de las entrevistas realizadas en el presente estudio. A lo sumo, la representante del CAAC ofrecía una justificación más elaborada respecto a la consideración de los contenidos curriculares:

Entendemos que para el centro educativo supone un esfuerzo realizar una salida que tiene que justificar a las familias, al equipo directivo y a la inspección, por lo que desarrollamos unidades didácticas y presentaciones a docentes para cubrir esta necesidad, así como para compartir con el profesorado lo que harán durante su jornada en el CAAC y, llegado el caso, hacer modificaciones para adaptar mejor las visitas a los currículos y necesidades de las aulas (CAAC-6).

En lo que respecta al grado de adaptación de los programas educativos a las posibles necesidades especiales del alumnado, la explicación más desarrollada la encontramos en la respuesta de la representante del MBASE, quien afirmaba que: “puesto que las necesidades pueden ser múltiples habría que considerarlas una a una. En general, el museo está adaptado para personas con movilidad reducida (rampas, ascensores y servicios adaptados)” (MBASE-5), habiendo aludido anteriormente a un programa específico para fomentar la inclusión de ciertos sectores sociales: “Dirigido específicamente al primer ciclo de Educación Primaria en centros de zonas desfavorecidas de Sevilla capital, desarrollamos el programa ‘Revuelo en el museo. Zacarías va a la escuela’, que incluye introducción, visita al museo y taller final en el aula” (MBASE-2).

La respuesta proveniente del CAAC era en este caso algo más escueta y vaga: “Sí, siempre se intenta adaptar lo mejor posible los recursos materiales y humanos a las necesidades de los grupos” (CAAC-7), incidiendo en ello en otra respuesta: “es fundamental no solo tener en cuenta el ciclo educativo con el que se trabaja sino las particularidades y necesidades específicas de cada grupo” (CAAC-9). Esto último ha sido señalado en estudios como el de Lucas et al. (2020) como una señal de calidad de las prácticas educativas desarrolladas en los museos.

Cabe advertir, sin embargo, que ninguno de los dos departamentos mencionaba la importancia de las nuevas tecnologías para diseñar visitas interactivas, actividades online o difundir contenidos educativos en redes sociales. Esto contrasta con experiencias exitosas como la analizada por Alonso Alcalde et al. (2023), planteada sobre ciertas necesidades detectadas en el contexto de la pandemia del Covid-19. Un hecho que, recurriendo a trabajos como el de Piscitelli y Penfold (2015), donde se analizaba la vinculación entre participantes, entornos y programas para comprender las condiciones que garantizan el éxito de las visitas de niños en los museos de arte, podría estar relacionado con un problema de inversión económica en recursos tanto materiales como humanos.

Departamentos pedagógicos y sus estrategias didácticas

En cuanto a las estrategias didácticas puestas en práctica durante las visitas del alumnado de Educación Primaria, la representante del MBASE reconocía que “[...] tener en cuenta la etapa, ciclo educativo y características del grupo (puede incluir personas procedentes de otros países, con necesidades especiales, etc.) es fundamental. Las visitas se desarrollan a través del diálogo y la realización de pequeñas actividades” (MBASE-7). De hecho, el diálogo es la clave de la pedagogía museística analizada en trabajos como el de González-Sanz et al. (2021), pero también el nuevo gran reto para los educadores responsables de ella, quienes, según Dysthe (2021), deberían aprender a explorar la diversidad y la diferencia del alumnado mediante la apertura hacia las interpretaciones subjetivas de las obras artísticas. Por otra parte, desde el CAAC se esgrimía lo siguiente:

(...) se establece un diálogo previo con el profesorado facilitando la adaptación de los contenidos al público objetivo. Pero en cualquier caso son siempre líneas discursivas participativas, de diálogo y con apoyo de imágenes más allá de los exhibido para que comprendan mejor de qué se está hablando. Conceptos que luego desarrollan en el taller creativo (CAAC-9).

Como se puede observar, si bien el diálogo entre los educadores de museo y los estudiantes visitantes aparece como un significativo protagonista en las explicaciones recabadas, la colaboración con docentes e incluso con artistas como base para una educación artística centrada verdaderamente en el estudiante, tal y como se ha defendido en trabajos como el de Xu (2024), aparece completamente desapercibida. De igual modo, los discursos de los sujetos entrevistados adolecen por completo de referencias explícitas a técnicas o estrategias didácticas, como podrían ser las del “juego creativo”, descrita por Piscitelli y Penfold (2015), la de la exposición fotográfica o la de la creación de podcasts, estas últimas analizadas por Ponsoda López de Atalaya y Lucas Palacios (2024).

En lo que respecta a los recursos didácticos ofrecidos para complementar las visitas de grupos escolares, estudios recientes como el de López Basanta y Sabaté (2024) han subrayado la importancia de desarrollar elementos de este tipo desde la colaboración entre los centros educativos y las instituciones museísticas con el fin de mejorar los propios itinerarios educativos de estos últimos espacios. En este sentido, desde el MBASE se aseguraba utilizar diversos materiales didácticos, aunque sin aludir a ningún tipo de colaboración con las escuelas y, en general, sin demasiada concreción: “Ofrecemos recursos, ideas, propuestas y orientación tanto para la visita como para el desarrollo (comienzo o continuación incluido) de proyectos en el aula. El formato no es el de fichas o cuestionarios” (MBASE-8).

De un modo aún más vago, la cuestión de los recursos didácticos complementarios en el CAAC era concebida como algo extraordinario: “En caso de que las necesidades del grupo lo requieran se les facilita el material desde aquí o se les aconseja sobre qué trabajar en clase pero, como se ha dicho, no es lo general” (CAAC-13). Con algo más de detalle, se comentaba también lo siguiente: “Eso depende de las características del grupo, de la necesidad del profesorado y de la exposición a trabajar. La mayoría de veces no es necesario realizar actividades previas, durante la visita como decíamos sí empleamos imágenes y dinámicas de participación” (...) (CAAC-10). En todo caso, ni la representante del MBASE ni la del CAAC reconocían la importancia de plantear recursos didácticos acordes con el aprendizaje competencial defendido en la normativa curricular, como sí lo eran, por ejemplo, los relativos al proyecto titulado “la cápsula del tiempo”, planteado, en este caso, desde un contexto escolar (Medina-Salcedo y Siliceo-Jauset, 2024).

En último término, las cuestiones de las estrategias y los recursos didácticos empleados en los museos y centros de arte remiten a la relevancia de la preparación y los perfiles de los profesionales integrantes de los departamentos pedagógicos de tales espacios. Esto constituye un factor determinante para poder hacer frente a los problemas derivados de las tensiones habituales entre la planificación previa y el fomento de la creatividad del alumnado visitante, tal y como era identificado por Dysthe (2021). A este respecto, los integrantes de los departamentos pedagógicos del MBASE y del CAAC poseían “formación universitaria y superior” (MBASE-6), destacando, como indicaba la representante del CAAC, los siguientes estudios y cualidades:

Historia del arte, gestión cultural, educación artística, pero sobre todo somos dos personas con mucha trayectoria en este departamento (17 y 25 años al frente) lo que aporta herramientas que no se adquieren de otro modo más que con el trato directo con los públicos como la capacidad de comunicación y detección de dificultades en los discursos para readaptarlos sobre la marcha (CAAC-8).

La experiencia con los grupos de Educación Primaria

Como demuestra la literatura científica, los beneficios educativos de las visitas escolares a museos y centros de arte son múltiples. Así, por ejemplo, el estudio de González-Sanz et al. (2021), centrado en los testimonios de docentes de Educación Primaria, ha planteado que estas actividades resultan positivas por sus efectos cognitivos en el alumnado, por el modelo educativo constructivista y significativo que representa, y también por el propio concepto de museo como espacio cultural donde los estudiantes pueden participar y opinar libremente. Asimismo, varias investigaciones recientes (Alarcón Gama, 2024; Dysthe, 2021; Ponsoda López de Atalaya y Lucas Palacios, 2024; Rigo et al., 2020) señalan el aumento de la motivación en el alumnado como una de las consecuencias más visibles de este tipo de actividades. Esto concuerda con el testimonio de la representante del CAAC, quien expresaba que, gracias a la particular dinámica expositiva de este espacio cultural, el alumnado siempre terminaba siendo sorprendido en sus visitas:

En principio van a lugares como este con la idea preconcebida de que se aburrirán porque consideran que son espacios distantes de su realidad. Por fortuna el CAAC es un lugar que ofrece múltiples posibilidades y siempre sorprende al alumnado tanto por su historia como por las exhibiciones de arte contemporáneo (CAAC-11).

Los motivos de esta capacidad sorpresiva eran expuestos algo más adelante:

(...) siempre pedimos que si van a trabajar previamente lo hagan en líneas generales porque en este espacio es importante mantener la incertidumbre para jugar con la capacidad de sorpresa y evitar el “eso ya lo he visto, o ya lo sé” que expresa el alumnado que viene muy preparado y que es propio de estas generaciones de consumo de imágenes rápidas y efímeras (CAAC-12).

La riqueza de este lugar es que las exposiciones son siempre temporales y de cada una de ellas se saca lo que pueda resultar más atractivo y estar más en sintonía con el alumnado. Aunque en líneas generales les suele atraer mucho las obras de arte interactivas, las videoinstalaciones inmersivas, la pintura contemporánea más allá de lo figurativo, etc. (CAAC-13).

Como aseguraba esta misma persona, factores como los mencionados provocaban el hecho de que los estudiantes “se van con una percepción muy distinta a como llegaron de modo que mucho alumnado regresa con sus familias o sus centros escolares. En este sentido somos afortunadas porque tenemos un numeroso público fidelizado” (CAAC-14). En el caso del MBASE, su responsable se limitaba a comentar que las actividades diseñadas por el

departamento pedagógico para el alumnado de Primaria “sí, despiertan gran interés” (MBASE-12), si bien, en lo que respecta a los temas concretos abordados durante las visitas, reconocía que: “esta cuestión varía y depende tanto del nivel con el que se trabaja como del programa que desarrollamos” (MBASE-11). En esta línea, se reconocía que los perfiles de alumnado de Educación Primaria que visitan los museos y centros de arte son muy distintos y, por consiguiente, también las formas de desarrollar las visitas:

Dependiendo del ciclo, del centro y de los propios alumnos, la visión es variada pudiendo encontrar participantes que han visitado este espacio u otros similares previamente (tanto en visitas escolares como familiares) y otros que no han tenido ningún tipo de relación con los mismos (...) (MBASE-9).

Tal afirmación encaja con lo hallado en estudios como el de Morard et al. (2025), quienes detectaron ciertas tensiones surgidas entre la forma en que se diseña el aprendizaje basado en juegos y la forma en que se juega en los espacios culturales o, en un caso extremo, el de Chirino-Colina (2021), quien advertía que los estudiantes no consideraban que los museos fuesen lugares adecuados para el aprendizaje. En esta línea hay que ubicar también el trabajo de Dysthe (2021), quien identificó la falta de continuación de las actividades museísticas en el aula como un hecho lamentado por los estudiantes. A este respecto, desde el CAAC se comentaba lo siguiente: “aconsejamos al profesorado interesado sobre cómo seguir trabajando en torno a lo visto en el CAAC” (CAAC-10).

En todo caso, desde la perspectiva de los departamentos pedagógicos consultados, el aspecto más determinante en relación al desarrollo de las visitas era la preparación de estas por parte del profesorado, “encontrando centros que dan importancia a este paso previo y otros que no (MBASE-9). Esta circunstancia podría corresponderse en cierto modo con la indiferencia, desconocimiento y falta de sensibilidad hacia las instituciones museísticas por parte del profesorado detectada por autores como Chirino-Colina (2021) o Colman Ramírez (2023), quienes denunciaban que los docentes no suelen incluir en sus planificaciones objetivos relacionados con los museos ni, en general, fomentan la integración escuela-museo-comunidad. Desde el MBASE, se afirmaba, en todo caso, que algunos de los docentes “incluso realizan y organizan ellos mismos las visitas, y otros no. En este sentido ofrecemos formación de profesores con distintas propuestas” (MBASE-10).

Conclusiones

Los testimonios recabados en este estudio de casos ofrecen informaciones valiosas para comprender mejor el papel de los departamentos pedagógicos de museos y centros de arte, así como las experiencias que estos tienen de las visitas del alumnado de Educación Primaria. Sin embargo, la concreción en tan solo dos casos y lo limitado de la muestra obligan a subrayar una vez más el carácter exploratorio de la investigación. En este sentido, si bien los testimonios recabados son sintomáticos de dos formas ligeramente distintas de plantear y percibir las visitas escolares a los museos por parte de los departamentos pedagógicos de los mismos, en ningún caso estos resultan suficientemente representativos de lo que puede ocurrir en otras instituciones culturales, espacios expositivos o ciudades. Por todo ello, cabe reconocer la necesidad de seguir ampliando la investigación mediante la incorporación de nuevos contextos, técnicas y fuentes de información (incluyendo los propios materiales didácticos diseñados por los departamentos pedagógicos), que permitan triangular los resultados aquí analizados con el fin de desarrollar una visión más general y significativa del tema elegido.

Respondiendo al primero de los objetivos específicos asumidos, cabe afirmar que en el MBASE y en el CAAC existe una clara preocupación por adaptar las visitas a las necesidades concretas de cada grupo escolar. A este respecto, las representantes de ambas instituciones aseguraban apostar por “el diálogo” y las “dinámicas de participación”, tanto con el profesorado como con el alumnado, entendidas como estrategias para facilitar dicha adaptación. Sin embargo, la ausencia de menciones a otro tipo de técnicas más concretas sugiere una confianza quizá excesiva en la capacidad de respuesta del público visitante. Paradójicamente, ninguno de los departamentos pedagógicos consultados aludía explícitamente al diálogo ni a la colaboración cuando del diseño y la utilización de recursos didácticos complementarios se trataba. De hecho, este último aspecto ocupaba un lugar muy secundario en los discursos analizados.

Sobre el segundo objetivo asumido, si bien hemos hallado respuestas consonantes con lo declarado en la literatura, en el sentido de que las visitas a los espacios culturales suelen despertar el interés y la motivación del alumnado de Educación Primaria, es importante recalcar cierta diferencia entre los dos testimonios analizados: si, por un lado, desde el CAAC se aseguraba que los estudiantes que visitaban el espacio acababan tan sorprendidos que muchos de ellos regresaban a este con sus respectivos familiares; por otro, desde el MBASE se reconocía que el interés del alumnado variaba según el nivel educativo y “el programa que desarrollamos”, con cierto espíritu autocrítico.

Este tipo de resultados refleja que, a pesar de todas las conclusiones positivas acerca de las visitas escolares a los espacios expositivos halladas en la literatura, es preciso seguir problematizando y relativizando el impacto educativo de las mismas mediante nuevos estudios y trabajos de campo que registren las experiencias de todos los actores implicados en este tipo de actividades.

Por último, debemos señalar que los servicios educativos ofrecidos por el MBASE y el CAAC, según las explicaciones de sus respectivas representantes, reflejan muchas más similitudes que diferencias, y que estas no solo tenían que ver con el objetivo de inculcar conocimientos dentro de un contexto educativo no formal, intercultural e inclusivo, sino también con los perfiles de los profesionales responsables de alcanzar esta meta. Además, en ambos contextos se afirmaba conceder importancia a los elementos del currículo oficial, así como a la posibilidad de realizar modificaciones en los programas educativos ofertados. Otros aspectos comunes, en este caso negativos, eran la falta de atención e integración de nuevas herramientas tecnológicas, así como, aún más relevante, la precaria relación entre escuela y museo que denotaban algunas informaciones. Este último problema era achacado por los departamentos pedagógicos a la falta de interés y de colaboración por parte del profesorado.

Este tipo de resultados simboliza finalmente la necesidad de seguir ampliando el marco metodológico del presente estudio con el fin de comprender más a fondo el tema elegido. En este sentido, entre las posibles líneas en las que seguir trabajando se encontraría precisamente la del análisis crítico de la perspectiva del profesorado y su interés o no en las visitas a los museos. Y, del mismo modo, también la del alumnado, protagonista indiscutible, cuyas impresiones antes, durante y tras las visitas permitirían plantear algunas propuestas prácticas para aumentar el impacto formativo de las mismas.

Referencias

- Alarcón Gama, T. N. (2024). Desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de primaria mediante la interpretación de fuentes patrimoniales. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1-12. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2504>
- Alonso Alcalde, R., Juez Aparicio, L., y Abajo González, A. (2023). La educación online en los museos. El caso del Museo de la Evolución humana (Burgos, Castilla y León). *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 25(1), 225-249. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n1.7498>
- Becerra Traver, M. T., y Gomes Borges, S. M. (coords.) (2022). *Educación y museos*. Universidad de Extremadura.
- Castro Fernández, B. M., y López Facal, R. (2021). De la ficción a la inclusión: construcción de identidades compartidas desde el museo y la escuela. En M. A. Santos Rego, M. M. Lorenzo Moledo y Quiroga Carrillo, A. (coords.), *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Compostela 7-9 de julio de 2021* (pp. 1009-1011). Universidade de Santiago de Compostela.
- Chaves Guerrero, E. I. (2022). *Didáctica de la otredad desde el museo local. Narrativas históricas y artísticas en la formación ciudadana de docentes*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Málaga, España.
- Chirino-Colina, M. C. (2021). El museo: un espacio para la enseñanza-aprendizaje de la educación artística. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 295-312. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1706>
- Colman Ramírez, J. C. (2023). Maestros y museos. Una mirada desde el profesorado de Educación Escolar Básica. *AULA PYAHU: Revista de Formación Docente y enseñanza*, 1(1), 163-172. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art12>
- Cuenca López, J. M., Estepa Giménez, J., y Martín Cáceres, M. J. (coords.) (2021). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía*. Trea.

- Dysthe, O. (2021). Opportunities and challenges of dialogic pedagogy in art museum education. *Dialogic Pedagogy*, 9. <https://doi.org/10.5195/dpj.2021.317>
- García Martínez, B., Lozano Martínez, J., Cerezo Maíquez, M. C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 185-201. <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- Glaser, B. B., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez Hurtado, I. (2023). *Hacia un patrimonio inclusivo. Análisis de buenas prácticas de educación patrimonial y emocional para el desarrollo de las personas con capacidades diferentes*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Huelva, España.
- González-Sanz, M., Ibáñez-Etxeberria, Á., y Feliu-Torruella, M. (2021). Percepciones del profesorado de primaria sobre las visitas educativas basadas en las Visual Thinking Strategies (VTS). DAFO de su aplicación en el Museo Picasso de Barcelona. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 35(96-2), 175-194. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.89816>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- López Basanta, C., y Sabaté, M. (2024). Creación de recursos educativos en colaboración con la educación formal: la experiencia del museo de Lleida. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (31), 186-204. <https://doi.org/10.1387/cabas.26221>
- Lucas, L., Trabajo, M., y Borghi, B. (2020). El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas. *Arte, individuo y sociedad*, 32(2), 299-317. <https://doi.org/10.5209/aris.63288>
- Medina-Salcedo, S., y Siliceo-Jauset, M. M. (2024). La cápsula del tiempo, punto de partida para un aprendizaje competencial en Educación Primaria. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (31), 72-109. <https://doi.org/10.1387/cabas.26223>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

- Morard, S., Paukovics, E., y Sanchez, E. (2025). Understanding player experience in museum-based learning games: a mixed-methods analysis. En Plass, J.L., y Ochoa, X. (eds.), *Serious Games. JCSG 2024. Lecture Notes in Computer Science*, 15259. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-74138-8_14
- Parisi-Moreno, V. (2021). *El museo escolar y la biblioteca escolar. Recursos para desarrollar la competencia informacional en educación infantil y educación primaria*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Lérida, España.
- Piscitelli, B., y Penfold, L. (2015), Child-centered practice in museums: experiential learning through creative play at the Ipswich Art Gallery. *Curator*, (58), 263-280. <https://doi.org/10.1111/cura.12113>
- Ponsoda López de Atalaya, S., y Lucas Palacios, L. (2024). “Una mirada al patrimoni”: una acción educativa en el museo. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimoni Històrico-Educatiu*, (31), 172-185. <https://doi.org/10.1387/cabas.26217>
- Quay, J., Brown, R., Andersen, J., y Watkins, M. (2022). The art of education and the work(ing) of art: theorizing museum educator pedagogies. *Journal of Aesthetic Education*, 56(1), 74-93. <https://doi.org/10.5406/15437809.56.1.05>
- Rigo, D. Y., Melgar, M. F., y Elisondo, R. C. (2020). Museo y compromiso. Estudio de percepciones de estudiantes sobre una experiencia educativa. *Sinéctica*, (55), e1086. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-004)
- Schep, M., van Boxtel, C., y Noordegraaf, J. (2017). Competent museum guides: defining competencies for use in art and history museums. *Museum Management and Curatorship*, 33(1), 2–24. <https://doi.org/10.1080/09647775.2017.1387590>
- Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Suárez Suárez, M. Á., Calaf Masachs, R., Gutiérrez Berciano, S., y Urbano Contreras, A. (2021). Investigación evaluativa de visitas escolares: Hacia la profesionalización en la educación museística. *Revista complutense de educación*, 32(4), 515-524. <https://doi.org/10.5209/RCED.70725>
- Tirado-de la Chica, A. (2019). Educación en museos de arte: por un análisis situacional comparado de las visitas escolares. *Opción*, 89(2), 144-173.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

- Trabajo Rite, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo. Un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de la ESO*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Huelva, España.
- Vidagañ Murgui, M. (2019a). Reflexiones sobre la educación artística desde la práctica del museo de arte contemporáneo: el caso de los museos de Lisboa. *Artseduca*, (24), 55-64. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.5>
- Vidagañ Murgui, M. (2019b). Estrategias educativas en los museos de Arte Contemporáneo TITLE. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (15), 121-133. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i15.7980>
- Vidagañ Murgui, M. (2020a). Habilidades y perfil formativo para la educación artística en el museo. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 22(2), 113-126. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5359>
- Vidagañ Murgui, M. (2020b). Educación en museos: la función de los educadores de museos. *Educación y Futuro Digital*, (20), 45-58.
- Viladot Barba, P. (2023). Educación museística como antónimo de escolarización. *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, (86), 21-26.
- Williams, R., y Zimmermann, C. (2020). Twelve tips for starting a collaboration with an art museum. *Journal of Medical Humanities*, (41), 597-601. <https://doi.org/10.1007/s10912-020-09655-1>
- Xu, C. (2024). Collaborative reflection practice among artists, museum educators, and school teachers in art museum settings. *Reflective Practice*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2426274>

Cambio del paradigma en el uso de las redes sociales

Paradigm shift in the use of social networks

Andrés Armando Rojas Galeano
Universidad de Jaén
andresrojascompositor@gmail.com

Recibido 15/10/2025 Revisado 21/10/2025
Aceptado 21/10/2025 Publicado 31/10/2025

Resumen:

La humanidad paulatinamente ha ido saliendo de la pandemia global causada por el virus del COVID-19. Pandemia que causó estragos sin precedentes en el mundo contemporáneo: millones de fallecimientos, crisis sanitaria, confinamiento, distanciamiento, además de la entrega colectiva y el posterior descubrimiento de la vigilancia panóptica son algunos de ellos. Lamentablemente, estragos que actuaron tan solo como preámbulo para una confrontación bélica entre dos órdenes mundiales diferentes, el establecido y el que se quiere establecer¹. Sin precedentes en la era contemporánea porque son eventos que han lastimado principalmente la espina dorsal del mundo desarrollado, el primer mundo.

Como resultado, los predominantes en el orden mundial han sido afectados gravemente por los daños causados. Mientras que el resto del mundo, el mundo en vía de desarrollo, aunque también seriamente descompuesto por las circunstancias, está más acostumbrado a esos “desbarajustes sistémicos” y avanza como caballo desbocado, con una venda en los ojos.

Sugerencias para citar este artículo,

Rojas Galeano, Andrés Armando (2025). Cambio del paradigma en el uso de las redes sociales. Afluir (Ordinario IX), págs. 133-142, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.247>

ROJAS GALEANO, ANDRÉS ARMANDO (2025). Cambio del paradigma en el uso de las redes sociales. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 133-142, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.247>

¹ Al momento de escribir este texto, estaba iniciando la guerra entre Rusia y Ucrania.

Abstract:

Humanity has gradually emerged from the global pandemic caused by the COVID-19 virus. A pandemic that wreaked unprecedented havoc in the contemporary world: millions of deaths, a health crisis, confinement, social distancing, in addition to collective surrender and the subsequent discovery of panoptic surveillance, are just some of them. Unfortunately, these havocs acted merely as a preamble to a warlike confrontation between two different world orders: the established one and the one aspired to be. Unprecedented in the contemporary era, these events have primarily hurt the backbone of the developed world, the first world.

As a result, those in power within the world order have been severely affected by the damage caused. While the rest of the world, the developing world, although also seriously disrupted by circumstances, is more accustomed to these "systemic disruptions" and is advancing like a runaway horse, blindfolded.

Palabras Clave: cambio de paradigma, redes sociales, pandemia psíquica

Key words: paradigm shift, social networks, psychic pandemic

Sugerencias para citar este artículo,

Rojas Galeano, Andrés Armando (2025). Cambio del paradigma en el uso de las redes sociales. Afluir (Ordinario IX), págs. 133-142, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.247>

ROJAS GALEANO, ANDRÉS ARMANDO (2025). Cambio del paradigma en el uso de las redes sociales. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 133-142, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.247>

Diagnóstico: Inconsciente

La humanidad paulatinamente ha ido saliendo de la pandemia global causada por el virus del COVID-19. Pandemia que causó estragos sin precedentes en el mundo contemporáneo: millones de fallecimientos, crisis sanitaria, confinamiento, distanciamiento, además de la entrega colectiva y el posterior descubrimiento de la vigilancia panóptica son algunos de ellos. Lamentablemente, estragos que actuaron tan solo como preámbulo para una confrontación bélica entre dos órdenes mundiales diferentes, el establecido y el que se quiere establecer². Sin precedentes en la era contemporánea porque son eventos que han lastimado principalmente la espina dorsal del mundo desarrollado, el primer mundo.

Como resultado, los predominantes en el orden mundial han sido afectados gravemente por los daños causados. Mientras que el resto del mundo, el mundo en vía de desarrollo, aunque también seriamente descompuesto por las circunstancias, está más acostumbrado a esos “desbarajustes sistémicos” y avanza como caballo desbocado, con una venda en los ojos.

Es una situación grave, densa, pero comprensible, y es lógica, puesto que refleja una pandemia igual o más dañina que el COVID-19, que ha ido creciendo durante siglos; es la causante de millones de muertes, forjadora del orden económico y de la inestabilidad sistémica. De hecho, es un virus tan grande, que perfectamente se ha camuflado y que consideramos como algo positivo, lleno de libertades y comodidades, de facilidades y soluciones. Es el velo de la sombra, es la **pandemia psíquica**.

Es un virus tan poderoso y está tan incrustado en nuestro mundo, que grandes pensadores contemporáneos lo intuyen, pero lo desestiman, e incluso piensan que no se debe tener en cuenta, ya que nos haría cómplices, y al considerarlo, participaríamos activamente como engranajes de servicio, al caos del sistema.

Por ejemplo, en su ensayo *La Sociedad Paliativa*, el filósofo contemporáneo Byung-Chul Han expone:

El dispositivo neoliberal de felicidad nos distrae de la situación de dominio establecida obligándonos a una introspección anímica. Se encarga de que cada uno se ocupe sólo de sí mismo, de su propia psicología, en lugar de cuestionar críticamente la situación social. El sufrimiento, del cual sería responsable la sociedad, se privatiza y se convierte en un asunto psicológico. Lo que hay que mejorar no son las situaciones sociales, sino los estados anímicos.

² Al momento de escribir este texto, estaba iniciando la guerra entre Rusia y Ucrania.

La exigencia de optimizar el alma, que en realidad la obliga a ajustarse a las relaciones de poder establecidas, oculta las injusticias sociales. Así es como la psicología positiva consume el *final de la revolución*. (Han B.-C. , La Sociedad Paliativa , 2021)

El autor surcoreano presenta aquí su certera pero compleja visión sobre lo que considera *positividad* o *psicología positiva*, la cual, implica por parte de los individuos una constante autocorrección, auto optimización, autoajuste psicológico o introspección anímica para que la individualidad no desentone con lo que la sociedad espera de nosotros: el *rendimiento autoinfligido*. Influenciados así por una visión positivista del mundo moderno, donde no hay cabida para el cuestionamiento del sistema, vivimos bajo el manto de las libertades, según el autor, en realidad sometidas a los dictámenes ejercidos por el orden establecido. De esta manera, Han subraya que en vez de cuestionar la manera en la que el panóptico³ ejerce su poder sobre nosotros, se nos incita hacia la reflexión y corrección personal, paradójicamente, alejándonos cada vez más de nuestra propia identidad:

Desajustes, distorsiones y tensiones en el entramado social causan o incrementan los dolores crónicos. Sobre todo, es el vacío de sentido en la sociedad actual lo que hace insoportables esos dolores crónicos. Estos reflejan nuestra sociedad vaciada de sentido, nuestro *tiempo sin narración*, en el que la vida se ha convertido en pura supervivencia. Poco pueden hacer aquí los analgésicos y los análisis psicológicos. Nos vuelven ciegos para las causas socioculturales del dolor. (Han B.-C. , La Sociedad Paliativa , 2021)

Byung-Chul Han va más allá incluso, cuando sentencia que los análisis psicológicos poco pueden hacer por una mejoría de la situación social. Sin embargo, ¿cómo podemos interpretar lo que el autor hace?, ¿no es acaso un análisis de la manera en la que los individuos y el colectivo se relaciona con el sistema lo que centra el foco de su trabajo?, en sus reflexiones tan agudas ¿no acude a la introspección más profunda? y, ¿acaso no es la psique en su totalidad, como panóptico de vigilancia, como víctima y como perpetuador, la psique como *anima mundi* lo que el filósofo indaga?

Soy un seguidor de Han, y estoy convencido de que lo que él hace es un análisis psicológico, con seguridad no desde la *psicología positiva*, pero sí que analiza la lógica de la psique, individual y colectiva.

³ Panóptico como el modelo social de vigilancia propuesto por Michel Foucault en su libro *Vigilar y Castigar* (1975), que refiere a una estructura en la que el poder se ejerce a través de mecanismos de control y vigilancia que se han interiorizado en la mente del individuo. Por ejemplo, las *aplicaciones*.

De hecho, personas como él, adelantadas a su momento, visionarios porque ven lo que pocos ven, acuden a las capas de su propia mente en búsqueda de tal entendimiento, el que los hace mirarse al espejo, donde en el reflejo visualizan a la humanidad como colectivo. Seres humanos que, en el cuestionamiento de sí mismos, en su interrelación con el contexto y con los demás encuentran los defectos o las cualidades, vicisitudes de nuestro tiempo. ¿No es eso acaso un análisis, un análisis psicológico? Tal vez lo es, *inconscientemente*, porque tal vez, el lenguaje no es suficiente, la consciencia no es suficiente.

Un análisis psicológico no está limitado exclusivamente a entrar en una consulta con un psicólogo, mucho menos significa auto cercenar nuestra propia libertad, inhabilitando así la posibilidad de conocernos a nosotros mismos, como lo propone Han. Errados o no, aún tenemos el libre albedrío para analizar, analizarnos, y analizar a los demás, leve o profundamente.

Como lo he mencionado antes, dentro del trabajo de Byung-Chul Han, una de las críticas más relevantes que plantea es al concepto de positividad, que según él, en nuestra sociedad implica la exclusión de lo negativo, la eliminación de lo indeseable, incluido el dolor, incluida la autocrítica. Esto impide una aceptación plena y una comprensión real de la realidad tal como es.

En ese sentido, el autor aboga, de manera implícita, tal vez sin ser del todo consciente de ello, o quizás siéndolo, pero sin nombrarlo, por una visión estructural cercana a la psicología analítica: la unión de los opuestos, la función compensatoria y reguladora de la psique en sus inicios, la comprensión del arquetipo de la Sombra.

Según el autor francés y biógrafo de Jung, Jean-Jacques Antier, “la sombra es antisocial, es la suma de los elementos psíquicos incompatibles con la vida en sociedad”:

El arquetipo de la Sombra es el enemigo, el traidor, el invasor, el competidor, y todo lo que es extraño, diferente y potencialmente peligroso. Clave de todos los racismos, puede engendrar una conducta delictiva, un conflicto armado y, llevada al extremo, puede crear una doble personalidad. (Antier, 2013)

El editor y analista junguiano Daryl Sharp va en la misma línea que Han cuando afirma que “la percepción de la sombra es inhibida por la persona”, y continúa:

Si nos identificamos con una persona brillante, la sombra será correspondientemente oscura. Así, la sombra y la persona se encuentran en una relación compensatoria, y el conflicto entre ellas está invariablemente presente en un brote de neurosis. La depresión que caracteriza este estado indica la necesidad de darse cuenta de que uno no es todo lo que pretende o desea ser. (Sharp, 1994)

Inhibición, conflicto, neurosis, depresión. Todos son conceptos constantes en la obra del filósofo surcoreano. A su manera, Han ha visualizado el arquetipo de la sombra colectiva y, mediante el pensamiento, ha necesitado integrar ciertos aspectos de su propia sombra individual. Si no fuera así, ¿de qué otra forma podría identificarla con tanta claridad? Ha despertado, se ha hecho consciente, gracias al análisis. Intenta también hacer conscientes a los demás, desde su comprensión del funcionamiento de la mente colectiva. De hecho, señala los efectos de la inconsciencia de la sombra, paradójicamente sin nombrarla como tal. Tal vez no lo hace porque no la reconoce del todo, o quizá porque, si su consciencia de la sombra fuera parcial o ilusoria, sería justamente porque el velo mismo de la Sombra, eso que llamo pandemia psíquica, no se lo permitiría ver.

El virus, la pandemia psíquica, está tan avanzado, que lo invita a pensar que el reconocimiento de nuestro mundo interior funciona como autoflagelación; que, en la búsqueda de una mejoría individual, nos encadenamos a la máquina implacable del rendimiento. Entonces incluso, esos pocos que tienen la capacidad intelectual o emocional para visualizar los profundos problemas de nuestra era y transmitirlos, encuentran trabas en la solución al considerarla una herramienta al servicio de nuestro vigilante.

Se entiende la llamada del autor surcoreano cuando insiste en que el análisis y la corrección debe orientarse primero *hacia* y *en* las capas exteriores de la sociedad. Pero ya lo anticipó Carl Jung:

Los grandes problemas de la humanidad nunca se resolvieron por leyes generales, sino siempre únicamente por renovación de la actitud del individuo. Si ha habido un tiempo en que la meditación interior fuera de absoluta necesidad y de extrema conveniencia, es, sin duda, en nuestra época actual, preñada de catástrofes.⁴

Si no cambia el individuo, no cambia el colectivo. No es descabellado pensar que la organización, o los problemas de la humanidad que se han venido desarrollando desde comienzos del siglo XX, y evolucionando de forma singular en los inicios del siglo XXI, habrían tenido un devenir distinto si quienes estaban a cargo hubiesen sostenido una meditación constante y una comprensión profunda de su mundo interior y psíquico. Pero, en cambio, al mantenerse alejados de ese conocimiento, y a través de la influencia de sus actos, han impregnado con su perfume la misma desconexión en nosotros, los herederos de su fortuna.

⁴ Jung, Carl Gustav. *Lo Inconsciente en la vida psíquica normal y patológica*. Prólogo. Cabe resaltar que esto lo escribió Jung en 1916, pleno cénit de la Primera Guerra Mundial.

No es cuestión de idealizar ni de suponer que, si figuras como Byung-Chul Han o Carl Jung hubiesen tenido en sus manos el poder de legislar o reformar el sistema, el mundo sería otro. Sería ingenuo ignorar que detrás de cada figura de autoridad hay una red de fuerzas, estructuras e inercias que condicionan todo intento de transformación. Sin embargo, es legítimo imaginar cómo sería una sociedad que tomara en serio la dimensión psíquica del ser humano, una sociedad que, al menos, se preguntara por las raíces invisibles del malestar.

Ambos pensadores han señalado con claridad las falencias psíquicas del sistema como colectivo. Pero solo uno de ellos, puso el foco en las necesidades profundas del individuo. Después de todo, la filosofía y la psicología no son tan distintas.

Y es aquí donde más que nunca necesitamos recordar que la indagación en el entramado de nuestra mente individual no es un lujo, sino una necesidad. Porque la pandemia psíquica es la inconsciencia. Vivimos ajenos a nosotros mismos, al mundo que habitamos, a la procedencia de nuestros actos y de nuestras proyecciones. Somos automáticos. Nuestra sociedad tecnocrática y acelerada nos ha transformado en habitantes del automatismo, del ruido constante, de la neurosis cotidiana. La influencia de las máquinas y la velocidad de la intercomunicación nos han exiliado de nuestra capacidad reflexiva. Se ridiculiza toda influencia psicológica del pasado, y cuando esta emerge en el presente, la reprimimos con escapismos o la proyectamos con violencia, muchas veces en las redes sociales.

Joseph Campbell lo resumió con precisión:

Hoy no existe ningún significado en el grupo ni en el mundo; todo está en el individuo. Pero en él el significado es absolutamente inconsciente. El individuo no sabe hacia dónde se dirige, tampoco sabe lo que lo empuja. Las líneas de comunicación entre la zona consciente y la inconsciente de la psique humana han sido cortadas, y nos hemos partido en dos. (Campbell, 1959, págs. 341,342)

Somos herederos, descendientes directos del cénit de la desconexión con nuestro espacio interior. El camino del racionalismo, la revolución de las máquinas y la inflación de los intereses expansionistas, colonialismo, junto con los revanchismos, mortíferos juegos de poder. Estallaron los nacionalismos. La Primera Guerra Mundial entonces, cuyo resultado final, el “Tratado de Versalles”, significaría para Alemania y Europa en realidad, el compás de espera para un nuevo conflicto. Un Holocausto **es** la terrible exteriorización de una rabia contenida no por pocos años: **fue**, la manipulación de la mente colectiva y en particular de la Sombra contenida e ignorada, la que devastó al mundo, por segunda vez en menos de 30 años. En la primera mitad del Siglo XX, la velocidad del desastre humano va de la mano de la velocidad del desarrollo humano: barbarie y avance, dos caras de la misma moneda.

Guerra Fría a continuación: división, mundo radioactivo. Los conflictos esparcidos por todo el globo, pero focalizados en lugares poco nombrados. Capitalismo, control, consumo, adicción, sexualización; se va forjando nuestra realidad. Del acero al plástico, metafóricamente, reflejo del estado de transformación de la mente humana. Del acero a lo intangible, literalmente un reflejo de la velocidad de transformación del cuerpo de la máquina. Al final del siglo XX, ya la especie humana no era la creadora de la tecnología, sino su esbirro.

Innumerables artistas, poetas, filósofos, grandes matemáticos, científicos, guías espirituales. Revoluciones y transformaciones positivas por doquier también tienen lugar, pero no lo suficiente para cambiar el curso del sistema, siendo este posiblemente definido por un diseño superior que ha inclinado la balanza indiscriminadamente hacia lo *externo*.

Impregnados entonces por la *exteriorización total*, legado del siglo predecesor, ¿cómo no sería el curso correcto de las cosas, habitar el Siglo XXI absolutamente empujados hacia la enajenación? Consumando por fin nuestra *extracción total*, adaptándonos a esa positividad que nos usa, utilizándola para no pensar más de lo debido, pero sí para rendir más de lo necesario, y no para nosotros mismos. Así, es lógico que el resultado de los acontecimientos sea en realidad una gigantesca ruptura con las condiciones que fomentarían la evolución humana, que es interior.

Es justamente en este punto donde resulta fácil desacreditar estas ideas, y relegarlas al terreno de la autoayuda, del *coaching* motivacional, de la espiritualidad superficial o de esa psicología positiva que tanto critica Byung-Chul Han. Pero nada más lejos de la verdad. Aunque sea cierto que muchas de esas corrientes rozan la banalidad del consumo, del autoajuste o de la obediencia encubierta, también son el síntoma evidente de una búsqueda colectiva: una pulsión de reconexión con algo esencial de lo que nos hemos desligado. Y es aquí donde se produce una nueva paradoja. La misma maquinaria que nos vigila y nos exige rendimiento con su imperativo de mejora constante entra en contacto, casi sin saberlo, con una dimensión más profunda de nuestro ser. Una parte trascendental de nosotros mismos sigue deseando integrar lo que ha sido rechazado, olvidado o llevado hacia el inconsciente: nuestra naturaleza psíquica. Pero una vez más, no somos del todo conscientes de ello.

La dificultad radica en comprender que, para entender nuestra naturaleza psíquica, es imperativo analizar nuestro comportamiento, nuestra mente o, en otras palabras, necesitamos pensar por nosotros mismos, algo que cada vez hacemos menos, gracias a nuestras inseparables compañeras, las máquinas. A ellas, les estamos entregando grandes responsabilidades humanas.

Más importante aún, les estamos entregando **capacidades** humanas inmateriales, psíquicas: como la de reflexionar. No necesariamente porque estas máquinas lo hagan, sino porque nosotros lo dejamos de hacer. Poco a poco, entre más nos extraemos, más nos enajenamos y más le cedemos al componente externo (la máquina) cualidades intangibles de la especie humana, casi como una forma de proyección psicológica.

Justamente, Carl Jung describe con claridad lo que significa este “instinto de reflexión”, la esencia misma y la mayor riqueza de nuestra psique, al explicar que:

El instinto de reflexión supone la esencia y la mayor riqueza de la psique humana. La reflexión reproduce el proceso estimulador y traslada su impulso a una *serie de imágenes* que, finalmente, si el impulso es lo suficientemente fuerte, es reproducida en algún modo de expresión. Esta reproducción se refiere, en parte, a todo el proceso y, en parte, al resultado del desarrollo interno. (...) A través del instinto de reflexión, el proceso estimulador se transforma más o menos totalmente en contenido psíquico, es decir, se convierte *en experiencia: un proceso natural convertido en contenido consciente*. La reflexión es el *instinto cultural par excellence* y su fuerza se revela en la autoafirmación de la cultura frente a la nuda naturaleza. (Jung C. G., Obra Completa Vol. 8 - La Dinámica de lo Inconsciente, 2004)

Y, sin embargo, ese mismo instinto de reflexión que describe Jung, cuando logra abrirse paso entre el ruido de las máquinas, me dice que habitamos una pandemia psíquica, donde la inconsciencia de nuestras cualidades inmateriales resalta una búsqueda incesante de algo que hemos perdido, pero no sabemos qué es. Se evidencia a través de los síntomas propios de nuestra generación: brotes de neurosis, histeria, pereza, depresión, paranoia, temor y violencia. Para suavizarlos acudimos a la gigantesca máquina de escapismos y adormecimiento en la que se ha convertido el sistema: la industria multimillonaria del ocio con los videojuegos, los *streams*, los *influencer*, el alcohol o las drogas. Quienes se libran de todo lo anterior, en un desesperado gesto, alzan su mirada hacia los cultos, los gurús, el engaño místico o el Dios de nuestra era: la ciencia.

Pero existe una oportunidad, aunque nunca es la más fácil: confrontarse a sí mismo y desnudarse frente a la propia realidad, superando las bromas del destino. Redescubrir la fortaleza interna, la unidad de todas las partes que conforman nuestra actividad humana y transitar por el sendero del camino original, comprendiendo que el llamado no viene desde lo metafísico, sino desde la lógica. Llamado intelectual a la integración con el espíritu, a descifrar la estructura de la propia psique: origen y destino de todas las cosas.

La totalidad no es metafórica, es asequible. Requiere de compromiso, humildad, estudio y análisis: requiere de consciencia. Trascender es integrar los contenidos inconscientes, lo que no sabemos que existe pero que nos afecta, tanto individual como colectivamente. Traer de la oscuridad elementos a la luz exige valentía, pues de los escombros se renace, pero la transformación ahuyenta. Aquellos quienes sobrepasen la dificultad innata al despertar psíquico, comprenderán que sí vale la pena hacer parte del selecto grupo del uno por ciento, donde en este caso, el uno por ciento de la población es tan rica como el conjunto del grupo restante, y la riqueza, es la interior.

Ahí está, por supuesto, la esperanza.

Referencias

- Antier, J.-J. (2013). *Jung: o la experiencia de lo sagrado*. Barcelona: Kairós.
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Han, B.-C. (2021). *La Sociedad Paliativa*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2021). *No-Cosas*. Barcelona: Taurus.
- Jung, C. G. (2004). *Obra Completa Vol. 8 - La Dinámica de lo Inconsciente*. Madrid: Trotta.
- Jung, C. G. (2016). *Escritos sobre espiritualidad y transcendencia*. Madrid : Trotta.
- Jung, C. G. (2016). *O.C. Jung 14: Mysterium coniunctionis: (3 ed.)*. Madrid: Trotta.
- Sharp, D. (1994). *Lexicón Junguiano*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

afluir

revista de investigación
y creación artística

AASA