



Nº 10 OCTUBRE 2026

Entre el silencio y el gesto para habitar lo invisible:  
formas para estar en el mundo desde el arte y la educación

# 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.10

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. Culturrhaza, 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**

Rincones y recuerdos de Paraty (Brasil)  
Foto: Jesús Caballero Caballero

**Contacto editorial / Editorial contact**

revistaafuir@gmail.com

**Lugar de edición:**

Jaén, España



# Sumario

## Contents

- 7      **Ana Leonarte-Benedí, Natalia Larraz-Rábanos y J.C. Bustamante**  
**Pausa etérea: una redefinición del silencio a través del discurso artístico**  
Ethereal pause: a redefinition of silence through artistic discourse
- 23      **Mario Scorzelli**  
**Del pasillo al galpón. Una perspectiva queer sobre el arte y el desarrollo de su industria en Buenos Aires**  
From the hallway to the warehouse: a queer perspective on art and development of its industry in Buenos Aires
- 35      **Mei-Hsin Chen**  
**El proyecto Aerocene de Tomás Saraceno: estética, ética y sostenibilidad para habitar el aire**  
Tomas Saraceno's Aerocene project: aesthetic, ethics and sustainability for inhabiting the air
- 51      **Raúl Ursúa Astrain, Alfonso Revilla Carrasco y Fernando José Sadio-Ramos**  
**La experiencia estética en el aula de Magisterio de Infantil a través de construcciones con formas aleatorias líquidas**  
Aesthetic experience in the Early Childhood Teacher Education classroom through constructions with random liquid forms
- 65      **Luisa Alejandrina Pillacela-Chin, David López-Ruiz y José Luis Crespo-Fajardo**  
**Resiliencia frente a un futuro incierto: formación y perspectivas profesionales de los estudiantes de artes visuales de la generación pandémica**  
Resilience in the face of an uncertain future: training and career prospects of visual art students from the pandemic generation
- 83      **Analía Inés Meo y Federico Fort**  
**El gesto técnico y las mujeres: entre la continuidad y el cambio en la escuela secundaria técnica**  
Embodiment, gestures and female participation: between continuity and change in technical secondary schools
- 95      **Belén Díez Atienza y Leticia Fayos Bosch**  
**Pintura barroca y formación de maestros: patrimonio, investigación y creatividad en el Grado en Magisterio en Educación Infantil**  
Baroque painting and teacher education: heritage, research and creativity in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education

# EDITORIAL

**E**ste número nos invita a detenernos en aquello que, aun formando parte de nuestra experiencia cotidiana, no siempre resulta visible: los silencios que nos atraviesan, los gestos que revelan formas de sentir y relacionarnos, los espacios que habitamos y las historias que construyen nuestra memoria. A través de distintas aproximaciones al arte y la educación, las contribuciones reunidas en este número exploran otras maneras de mirar, escuchar y comprendernos

Desde la experiencia estética y la creación artística hasta las prácticas educativas, las cuestiones de género, la sostenibilidad y el patrimonio, los textos de este número nos recuerdan que las artes no solo representan una realidad, también nos permite interrogarla, transformarla e imaginar otras posibilidades. Entre lo sensible y lo político, lo individual y lo colectivo, educar y crear se presentan como formas de estar en el mundo.

*This issue invites us to pause and attend to what, despite being part of our everyday experience, does not always come into view: the silences that resonate within us, the gestures that reveal ways of feeling and relating to one another, the spaces we inhabit, and the stories that shape our memory. Through different approaches to art and education, the contributions gathered in this issue explore alternative ways of looking at, listening to, and understanding ourselves.*

*From aesthetic experience and artistic creation to educational practices, gender issues, sustainability, and heritage, the texts in this issue remind us that the arts do not merely represent reality; they also enable us to question it, transform it, and imagine other possibilities. Between the sensory and the political, the individual and the collective, education and artistic creation emerge as ways of being in the world.*

## **Pausa etérea: una redefinición del silencio a través del discurso artístico**

*Ethereal Pause: a redefinition of silence through artistic discourse*

**Ana Leonarte-Benedí**  
Universidad de Zaragoza  
[aleonarte@unizar.es](mailto:aleonarte@unizar.es)

Recibido 12/12/2025 Revisado 21/07/2026  
Aceptado 12/09/2026 Publicado 31/10/2026

**Natalia Larraz-Rábanos**  
Universidad de Zaragoza

**J.C. Bustamante**  
Universidad de Zaragoza

### **Resumen:**

El silencio ha sido un concepto fundamental, tanto por su importancia física como por su peso simbólico. Sin embargo, ¿nos hemos preguntado alguna vez lo qué es el silencio? Este estudio propone una redefinición del concepto del silencio a través del discurso artístico a partir de un enfoque interdisciplinar que combina las percepciones personales y su manifestación en el arte. Para ello, se ha llevado a cabo una aproximación multimétodo mediante una metodología cualitativa y el análisis de obras artísticas. A partir de una encuesta de preguntas abiertas (N= 119), se analiza cómo es percibido el silencio en términos subjetivos. Posteriormente, se realiza un análisis crítico de la presencia del silencio en distintas obras artísticas destacando cómo el silencio funciona como recurso creativo. Para finalizar, se establece una línea de unión entre la percepción de los participantes y la expresión de los artistas, evidenciando una misma línea de pensamiento que no se ve reflejada en las definiciones clásicas y objetivas sobre el silencio. Esta aproximación permite construir una visión más rica y compleja del fenómeno, y revelar cómo el arte puede servir como un medio para la redefinición del silencio como una experiencia personal, subjetiva y emocional.

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Leonarte-Benedí, Ana; Larraz-Rábanos, Natalia; Bustamante, J.C. (2026). Pausa etérea: una redefinición del silencio a través del discurso artístico. Afluir (Ordinario X), págs. 7-22, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.251>

LEONARTE-BENEDÍ, ANA; LARRAZ-RÁBANOS, NATALIA; BUSTAMANTE, J.C. (2026). Pausa etérea: una redefinición del silencio a través del discurso artístico. Afluir (Ordinario x), octubre 2026, pp. 7-22, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.251>

## Abstract:

Silence has been a fundamental concept, both for its physical importance and its symbolic weight. However, have we ever asked ourselves what silence is? This study proposes a redefinition of the concept of silence through artistic discourse, based on an interdisciplinary approach that combines personal perceptions and their manifestation in art. To this end, a multi-method approach has been carried out using qualitative methodology and the analysis of artistic works. Based on a survey of open-ended questions (N= 119), we analyze how silence is perceived in subjective terms. Subsequently, a critical analysis of the presence of silence in different artistic works is carried out, highlighting how silence functions as a creative resource. Finally, a connection is established between the participants' perceptions and the artists' expressions, revealing a common line of thought that is not reflected in the classic and objective definitions of silence. This approach allows us to construct a richer and more complex view of the phenomenon and reveal how art can serve as a means for redefining silence as a personal, subjective, and emotional experience.

***Palabras Clave: silencio, discurso artístico, prácticas artísticas, estética, percepción***

***Key words: silence, artistic discourse, artistic practices, aesthetics, perception***

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Leonarte-Benedí, Ana; Larraz-Rábanos, Natalia; Bustamante, J.C. (2026). Pausa etérea: una redefinición del silencio a través del discurso artístico. Afluir (Ordinario X), págs. 7-22, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.251>

LEONARTE-BENEDÍ, ANA; LARRAZ-RÁBANOS, NATALIA; BUSTAMANTE, J.C. (2026). Pausa etérea: una redefinición del silencio a través del discurso artístico. Afluir (Ordinario x), octubre 2026, pp. 7-22, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.251>

## Introducción

El silencio es por definición la ausencia de sonido, sin embargo, ¿es realmente esto posible? ¿Se puede crear una situación en la que no haya sonido? Y en el caso de que esto fuera posible, ¿conseguirías no oír nada o escucharías al menos el sonido de tu propio cuerpo? Entonces, ¿qué es el silencio? A partir de todo esto, podríamos quizás deducir que el silencio no existe, o que quizás sea necesario un cambio en su definición.

Este estudio pretende profundizar en la percepción subjetiva del silencio, en comparación con las aproximaciones clásicas y objetivas y, sobre todo, analizar la definición del silencio y plantearla desde cero, buscando conocer qué significa realmente para las personas y reinterpretarlo desde un punto subjetivo a través del discurso artístico.

### Definición objetiva del silencio

Según la Real Academia Española (s.f.), el silencio es: (1) abstención de hablar; (2) falta de ruido; (3) falta u omisión de algo por escrito; (4) pasividad de la Administración ante una petición o recurso a la que la ley da un significado estimatorio o desestimatorio; (5) toque militar que ordenar el silencio a la tropa al final de la jornada; y (6) pausa musical. Por su parte el diccionario de Cambridge (s.f.) define la palabra “silence” (silencio) como (1) un período sin ningún sonido; completa tranquilidad; (2) un estado de no hablar o escribir o hacer ruido; (3) un período de tiempo en el que hay silencio total o no hay habla; y (4) un estado de negarse a hablar sobre algo o responder preguntas, o un estado de no comunicación. El diccionario francés “Larousse” (s.f.) el silencio se define como: (1) sin ruido en un lugar tranquilo; (2) acción de callar o no decir nada; (3) dejar de dar noticias, especialmente por carta; (4) ausencia de mención de algo en un escrito; (5) en música, interrupción más o menos larga del sonido; signo usado para indicar esta interrupción. Por último, en el diccionario alemán “Duden” (s.f.) y en, el silencio aparece como: (1) no molestado por una condición ruidosa y desagradable de sonido; (2) condición marcada por el hecho de que [de repente] no hay ruido fuerte, no se escucha ningún sonido, todo está en silencio; (3) Estado de calma. Sin embargo, una definición quizá más acertada aparece en el diccionario de Terreros y Pando (1786) donde silencio se define como: “Algo relativo, opuesto al ruido, bulla, grito, tumulto y habla”.

Según todo esto, se podría deducir que la definición varía enormemente de un diccionario a otro y, por supuesto, en función del idioma. Por lo tanto, se observa que no hay una definición clara del silencio y que constituye un tema ciertamente subjetivo. Dentro de las distintas definiciones se distinguen algunas de carácter más objetivo frente a otras con un carácter más personal o subjetivo. Las definiciones de los diccionarios “Terreros” y “Duden” representan mejor en cierta medida la esencia del silencio y son más fieles a la realidad. Sin embargo, poner palabras a algo tan etéreo resulta complejo, y por ello quizá la mayoría de estas definiciones, creadas por organismos que se caracterizan por ser esencialmente objetivos, no representen fielmente lo que sería el silencio.

### El silencio como parte de la cultura

El silencio es algo muy importante para algunas culturas o religiones, en la India por ejemplo practican el silencio espiritual. Esta práctica se conoce como “mounam”, que significa silencio, pero con un propósito espiritual. Entre las razones que justifican esta práctica, se encuentran el autocontrol, la introspección, la búsqueda de quietud mental, y el aumento de la energía vital (Bala y Dwivedi 2022; Demo Magazine 2023; Pacheco 2025; Times of India 2005). Esta práctica espiritual podría relacionarse con lo que toda persona busca del silencio, solo que realizada de una forma quizá algo más estricta o persistente. Estas prácticas dicen mejorar la salud, ya que las actividades diarias, como el trabajo, las reuniones sociales o simplemente el hecho de hablar agotan de forma tanto física como mental. De hecho, para Swami Premananda (1994), “hablar excesiva e innecesariamente reduce nuestra energía y nuestro tiempo de vida”. El propio Gandhi realizaba esa práctica, dedicando un día a la semana al silencio, al principio únicamente para tener tiempo de ocuparse de su correspondencia, pero finalmente esas 24 horas se convirtieron en una vital necesidad espiritual (Yogananda 1993).

Por otro lado, todas las religiones afirman que cuando uno está en silencio se le abre un contacto diferente con la realidad y con uno mismo. En la tradición musulmana, permanecer en silencio está asociado con volverse sumisos a Dios, el maestro de los poetas místicos musulmanes dice de hecho: “Hay una voz que habla sin palabras. Escucha”. En el budismo, el silencio se asocia con el camino hacia la sabiduría (Chiva 2014).

Pero el silencio está también presente en la cultura artística, convertido en un medio para la creatividad y la práctica artística. De esta forma, el silencio se emplea en el arte como medio de introspección, para representar la memoria traumática, como reflejo de la identidad o para explorar la subjetividad del espectador (Bellido Márquez y Travé Mesa 2024; Garriga Inarejos 2016; Garriga Inarejos 2018; Macher Nesta 2024).

### El silencio desde la perspectiva personal

El silencio se asocia también a la construcción y desarrollo personal a través de la paz interior, la soledad y la conexión con uno mismo y con otros (Lehmann y Wagoner, 2025). Hay estudios que demuestran que el silencio influye de forma significativa en la percepción subjetiva de uno mismo y puede promover una mayor conciencia de uno mismo, una mayor claridad mental y un mayor crecimiento personal (Fabbri et al. 2024; Lehmann 2016).

De esta manera, se incide en que el silencio puede presentar significados muy diferentes en función del individuo y que se construye a través de la combinación de factores sociales, culturales y contextuales (Brito et al. 2019; González Hernández 2022; Lehmann y Wagoner 2025).

## Método

En primer lugar, se empleó una metodología cualitativa desde el paradigma interpretativo para conocer en profundidad la percepción subjetiva de los individuos sobre el silencio (Strauss y Corbin 2002). Para la recogida de datos se empleó un cuestionario de preguntas abiertas, comúnmente empleado en la metodología cualitativa ya que permite a los informantes contar con una mayor libertad de respuesta y a la investigación nutrirse de una mayor información (Albudaiwi 2017; Lahmer 2022). Los datos se recogieron a través de la plataforma Google Forms y se analizaron a través del programa de análisis estadístico nVivo 14. Para acompañar los resultados, el análisis se acompaña de fragmentos textuales recogidos de los informantes. Para ello se ha establecido un código alfanumérico compuesto por la primera letra del nombre y la edad del informante, que no permite identificarlo pero sí obtener información valiosa sobre la aportación. Finalmente, se llevó a cabo un análisis temático, desde el paradigma interpretativo.

La muestra la conforman individuos de entre 17 y 75 años de la Comunidad Autónoma de Aragón, a través de un muestro por conveniencia. Se obtuvo un número total de 119 participantes (68,8% mujeres y 31,2% hombres), con una edad mínima de 17 años y una edad máxima de 74.

En segundo lugar, se realizó un análisis de obras artísticas de cualquier disciplina que tuvieran como temática central la representación del silencio y que ofrecieran acceso a la obra completa.

## Resultados

En primer lugar, en cuanto al análisis cualitativo desarrollado, un 82,4% de los participantes afirmaron que para ellos sí existe el silencio, aunque un 17,6% afirmó que no. Sin embargo, la respuesta resulta contradictoria ya que la mayoría afirman también que consideran que no hay ningún momento donde haya silencio absoluto. Por lo tanto, se podría considerar que la mayoría no consideran el silencio como algo literal sino quizá como algo más personal y por ello sí creen que existe pero no que sea posible lograr un silencio absoluto. De entre los lugares donde los informantes refirieron encontrar un silencio absoluto destacaron: en su casa, debajo del agua, el espacio, una cueva, la naturaleza o la montaña, en la muerte, en un desierto de sal, en la oscuridad de la noche, en un hospital o en la lectura. Incluso algunos informantes lo relacionan con la abstracción, la relajación o la concentración: “cuando consigo un alto grado de abstracción y concentración en algo” (J\_49); “creo que el silencio solo es absoluto si tú lo sientes, puede que para mí, un silencio absoluto sea escuchando música” (M\_17). Sin embargo, hay también informantes que afirman que no puede existir un silencio absoluto:

En un sentido puramente físico la ausencia total de sonidos es casi imposible de imaginar, y aunque consiguiéramos un espacio libre de sonido al 100%, seguiría presente el "ruido" de nuestros pensamientos. Pero sí creo que puede alcanzarse el silencio en los momentos de tranquilidad y paz interior (M\_24).

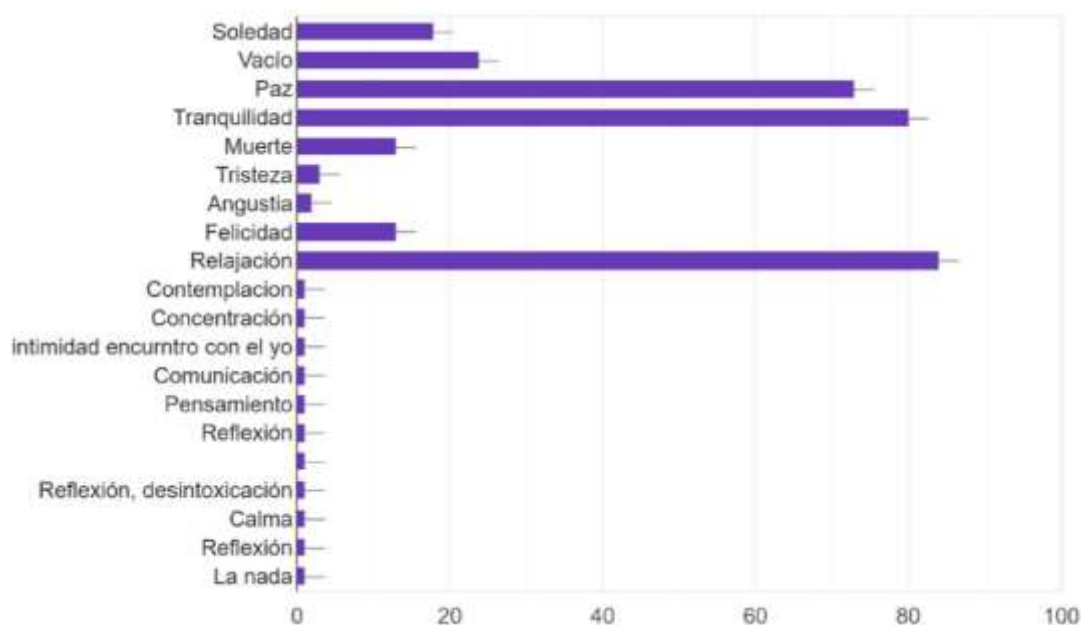
En general, la mayoría de informantes no perciben el silencio como algo absoluto, no se toman la definición literalmente, y por ello si encuentran el silencio en ciertos momentos o lugares de su vida cotidiana, aunque sin darse cuenta de que verdaderamente no son momentos de silencio absoluto.

Por otro lado, un 28% de los participantes afirman que es posible vivir sin silencio, sin embargo el 68,4% conciben el silencio como algo positivo, y el 29,1% como algo neutro.

En cuanto a la percepción personal y subjetiva sobre el silencio, la mayoría de personas lo asocian con la paz, la tranquilidad y la relajación, con fuerte peso también de la soledad y el vacío (figura 1).

**Figura 1.**

*Opiniones subjetivas de los participantes sobre el silencio.*



*Nota.* Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a su definición objetiva sobre el silencio, casi todo el mundo ha descrito el silencio como la ausencia de sonido, prueba de que quizá tenemos tan interiorizado lo que nos han enseñado que no nos planteamos otra cosa. Sin embargo, hay ciertas personas que sí respondieron algo distinto y le dieron un carácter muy personal e introspectivo: “recarga de energía” (E\_47); “mirar hacia adentro” (E\_39); “estado de calma y conexión con uno mismo” (P\_34); “estado de flotación” (V\_53); “una pausa que te permite seguir” (J\_34); “comunidad consciente con el todo” (L\_58); “estruido de paz” (A\_52), “espacio de melodía interna” (M\_53); “aquello que existe cuando no lo hacen las palabras” (C\_18); “la oportunidad de reflexión y relajación” (E\_27).

Con respecto a estas respuestas se puede observar que, para muchas personas, el silencio, más que algo científico o físico es algo metafórico, algo importante y necesario en el día a día. Para muchas personas el silencio es algo muy personal, un momento relacionado con la soledad y la tranquilidad y muchos lo definen como un estado de conexión con uno mismo. Otros también aportan una definición similar a la del diccionario pero añadiendo algo interesante, que es la palabra perturbar o molestar. Varias personas mencionan también la contaminación acústica que sufrimos día a día, y definen el silencio entonces como una vía de escape de esta.

Como se observa, para muchas personas la definición dada por el diccionario no concuerda con su propia definición del silencio. Ahora bien, vemos que en esta pregunta, en la que quizá se buscaba una definición más “científica” u objetiva sobre el silencio, la mayoría han respondido de forma subjetiva, lo cual demuestra aún más ese carácter subjetivo del silencio.

En la siguiente pregunta, en la que se planteaba qué significa el silencio de forma más personal, la mayoría han respondido con momentos o circunstancias en los que encuentran el silencio o en los que este les encuentra a ellos. Se han encontrado también este caso respuestas muy variadas, desde personas que dicen buscar el silencio hasta otras que sin embargo huyen de él.

Para la mayoría el silencio significa paz, equilibrio, tranquilidad, calma, descanso, reflexión o algo necesario. Sin embargo, encontramos también algunas respuestas algo distintas. Varias personas también han mencionado que es un estado que cuesta alcanzar y también que es algo que deberían practicar más: “algo necesario para la salud” (E\_50); “reconstituyente” (A\_55); “algo que se está perdiendo pero que no tardaremos en reclamar” (J\_54); “la semilla del pensamiento y la creatividad” (V\_37).

El silencio en ocasiones me produce tranquilidad pero también puede producirme angustia. Como una sensación de agobio. Puede ser la falta de costumbre al tenerlo. Prefiero algún sonido, incluso para dormir o relajarme (S\_40).

El silencio no significa el no oír nada, el silencio es la posibilidad de percepción de aquellos sonidos que son tapados por otros ruidos (R\_50).

En segundo lugar, se ha llevado a cabo un análisis de obras de arte de distintas disciplinas que trabajan la temática del silencio.

El principal referente es claramente John Cage, pues investigó y reflexionó abundantemente acerca del silencio. Para John Cage, el silencio tiene su razón de ser como parte del sonido y el ruido. Para él, el silencio da sentido a las cosas. Pone como ejemplo la música, que no sería música sin existir el silencio sino un infierno sonoro. Para Cage, no es posible crear una situación donde exista al 100% el silencio. Según él, ni siquiera estando en una habitación aislada, ni conteniendo la respiración se puede evitar que siempre haya algún sonido, pues siempre oiríamos el latido del corazón o el murmullo de un río en la lejanía, siempre habría algo (Fielding 2014; Fielding 2024; Fowler 2023).

Cage realizó distintos experimentos relacionados con el silencio. En ellos, Cage visitó la cámara acústica de la Universidad de Harvard para obtener una perspectiva del “silencio total”. A través de ese experimento, Cage pudo observar que escuchaba dos sonidos, uno agudo y otro grave. El más agudo correspondía a su sistema nervioso y el grave a su sangre en circulación. Con esto pudo demostrar que siempre existiría el sonido, por mucho que pudiésemos eliminar todos los ruidos de nuestro entorno, siempre quedarían al menos esos dos sonidos (Cage, 1961).

En 1951, Robert Rauschenberg crea las *Pinturas Blancas*, en las que el vacío ocupa el espacio del blanco soporte (Rodríguez Caeiro, 2009). Más adelante, Cage realiza de nuevo una obra relacionada con el silencio e inspirada en el trabajo de Rauschenberg. Se trata de una pieza musical de 4 minutos y 33 segundos consistente en profundo silencio. El pianista que la interpretó se sentó al piano frente al público y no se movió durante toda la obra, más que para levantarse y abandonar el escenario. Obviamente, el público, que había estado esperando ansioso esa nueva obra de Cage, criticó indignado la obra, argumentando que había fallado a sus seguidores al crear una obra en la que no había más que silencio. ¿Qué es lo más interesante de todo esto? No es la idea, ni la pieza musical, ni la interpretación, sino la respuesta de Cage a esas críticas. Cage dijo que 4 minutos y 33 segundos no era silencio y que el silencio no existía, durante la obra se oyó el viento de afuera y la lluvia sobre el tejado (Chen 2023; Fielding 2024). Cage decidió en esta obra dar la vuelta a todo lo que aparentemente sabemos sobre el silencio y lo convirtió en una pieza musical.

La obra de Laura Álvarez Conde también trabaja la temática del silencio bajo el título “Algo que decir, algo que callar” (s.f.). En esta obra crea un libro en blanco, lleno de espacios vacíos y con gran austeridad en las formas, donde a través de técnicas de gofrado y serigrafía genera recursos que conforman una antítesis entre la palabra y el silencio.

Werner Herzog, realizó un documental llamado “El país del silencio y la oscuridad” donde trataba el problema que sufren las personas ciegas y sordas. En él, no trata únicamente la soledad que sufren estas personas sino que da una lección de vida, de esperanza y de superación. También enseña otra visión de la vida de estas personas, mostrando que, por vivir en la oscuridad, viven más o valoran más ciertos momentos de la vida cotidiana (Herzog 1971).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.251>

También Massimo Cacciari habla en su libro “Soledad acogedora”, como el propio título indica, de ese concepto de la soledad y la ausencia, que podría asociarse mucho también al silencio, pues posiblemente te suma en esa soledad, no solo a las personas que no pueden oír nada, sino a todas las personas en general. Habla también de el "universal silencio" de la noche como la representación más clara del silencio, el momento donde todas las cosas, incluso los ruidos, duermen. ¿Podría ser la noche entonces el hogar físico del silencio? (Cacciari 2004).

Hay artistas que reflejan la introspección y la paz interior a través del arte como Tal Waldman en sus obras *White in Black* o *Into Silence*, Fernand Khnopff o Agnes Martin (Klyushina 2023; Martin s.f.; Waldman 2021) (ver figura 2). También hay artistas que buscan reflexionar y participar a través de la propia obra como Samson Young con *Nocturnal Music* o Baarran Ijlal con *Silent Minarets* o *Whispering Winds* (Rajendran, 2021 Young 2018). O artistas que buscan transmitir el silencio a través de la observación del espacio como Nina Backman con su *The Silence Project*, Hiroshi Sugimoto o Daphne Wright con *A Quiet Mutiny* (Backman s.f.; Sugimoto 2024; Wright 2020).

## Figura 2.

### Obras sobre el silencio



Nota. De izquierda a derecha: *Le silence de la neige*, Fernand Khnopff (1916); *Silence*, Tal Waldman; *Mañana*, Agnes Martin, (1965).

## Discusión

Los resultados obtenidos apuntan a que, para la gran mayoría de los participantes, el silencio sí existe. Sin embargo, sus definiciones no apuntan a la existencia de un silencio absoluto, sino a una experiencia subjetiva y contextualizada en momentos y situaciones concretas. Estas percepciones se alinean con lo que artistas contemporáneos plantean en sus obras, reflejando el silencio no como una ausencia, sino como una presencia cualitativa. Este enfoque se traba especialmente en la obra de John Cage, quien demostró que el silencio no existe como tal, sino que todo es sonido (Kostelanetz 2003). De hecho, en sus obras refleja el mismo pensamiento que los participantes de este estudio en el que los espacios que entienden como silenciosos el ruido sigue existiendo, pero se ve transformado en una percepción emocional.

De forma similar, artistas visuales como Agnes Martin y Hiroshi Sugimoto proponen un silencio que no se define por la falta de estímulo, sino más bien por su capacidad para sostener la contemplación, la calma, la atención. Esto respalda la idea de muchos informantes que encuentran el silencio en la atención plena, la concentración, la abstracción y la paz interior. De hecho, las obras de Sugimoto tratan de transmitir un silencio con cierto matiz espiritual que evoca muchas de las sensaciones que los informantes asocian con el silencio como el equilibrio, la relajación, la paz o la concentración. Las obras de Waldman, por otro lado, generan imágenes introspectivas que se asemejan a las sensaciones remitidas por los informantes en relación con el vacío, la soledad o los espacios de reflexión.

En la obra de Herzog, por otro lado, el silencio se convierte en un territorio existencial, en el que no presenta el silencio como una carencia sino como un modo alternativo de habitar el mundo, similar a los pensamientos de los informantes acerca de la abstracción, muerte o la vivencia del silencio a través de la música o la lectura.

La poeta y artista Laura Álvarez refleja en sus obras el silencio como una pauta necesaria y genera un vínculo entre la palabra y el silencio, poniendo importancia en los espacios entre ambos. Esta idea recuerda también a las definiciones personales aportadas por los participantes que relacionan el silencio con la sanación, la salud, el descanso o una pausa en la vida cotidiana.

Finalmente, Cacciari propone una lectura del silencio como un espacio de apertura en lugar de aislamiento que acoge las percepciones de los participantes del silencio como un espacio de reflexión, descanso e introspección.

En conclusión, vemos que el discurso artístico persigue la misma línea de pensamiento que la población general en relación con el silencio y refleja de alguna manera sus distintas percepciones. En este sentido, podría decirse que, aunque las definiciones clásicas y objetivas no terminan de reflejar fielmente la percepción de los individuos, sí lo hacen las obras de diversos artistas a lo largo de los años (ver tabla 1).

De esta forma, ambos grupos conciben la existencia del silencio, no como algo absoluto, pero sí de una forma más subjetiva o etérea, como algo personal para cada uno y que por lo tanto varía dependiendo del individuo y el contexto, entendiendo entonces que el silencio está

escondido dentro de cada uno y también de los pequeños momentos cotidianos del día a día, en situaciones de calma o ausencia dentro de uno mismo, obviando todos los ruidos que nos rodean. Como se ha evidenciado, cada persona concibe el silencio de forma diferente y lo encuentra en momentos completamente opuestos, por lo que podríamos decir que es el silencio algo completamente subjetivo.

Cabría entonces plantear quizás una redefinición del silencio, de forma que englobara más a todas las personas y definiera de una forma más apropiada su esencia, como lo hace de manera más fiel el discurso artístico actual. De esta, manera, en base a las opiniones aportadas por los informantes y las reflejadas en las obras de distintos artistas, el silencio podría entenderse como un estado de pausa o calma ajeno de los sonidos que te rodean o donde estos no interfieren sino que se unen a él en perfecta armonía, alimentando ese momento de paz, como un momento necesario de máxima percepción de la realidad. Esta redefinición englobaría más toda la esencia del silencio, dando pie a la subjetividad e incluso la imaginación. No obliga además a que haya una ausencia total de sonidos, sino todo lo contrario, relacionando el silencio con el sonido de una forma directa y comprendiendo que hay ciertos sonidos que facilitan e intensifican esa sensación de silencio. Teniendo en cuenta por ejemplo esa noción de Cage en su obra musical donde el silencio no es sino un conjunto de sonidos, quizá poco perceptibles. Incluiría también esta definición un estado en el que el individuo está más atento a la realidad que le rodea, donde es consciente de cada sonido y que permite al fin y al cabo conectar tanto con uno mismo como con el mundo.

**Tabla 1**

**Síntesis de las definiciones del silencio.**

| <b>Categoría</b>                           | <b>Definición</b>                                                                          | <b>Características asociadas</b>                                                                            | <b>Referentes artísticos</b>                 |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Silencio como ausencia relativa de sonido. | Situación en la que los sonidos dejan de interferir o pasan a un segundo plano perceptivo. | Ausencia percibida, reducción del ruido, sonidos poco perceptibles, transformación de la experiencia sonora | John Cage                                    |
| Silencio como experiencia subjetiva.       | Experiencia que cada individuo percibe y define de manera diferente según el contexto.     | Subjetividad, percepción individual, relatividad.                                                           | John Cage y discurso artístico contemporáneo |
| Silencio como calma y paz interior.        | Estado caracterizado por la tranquilidad, relajación y equilibrio.                         | Calma, paz, relajación, equilibrio, bienestar.                                                              | Hiroshi Sugimoto, Agnes Martin               |

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.251>

|                                                         |                                                                                                                                           |                                                                                        |                                |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Silencio como contemplación y atención plena.           | Estado de máxima atención y percepción de la realidad, en el que el individuo se concentra en lo que le rodea y en su propia experiencia. | Concentración, contemplación, atención, percepción consciente, presencia.              | Agnes Martin, Hiroshi Sugimoto |
| Silencio como introspección y reflexión.                | Espacio o momento que permite al individuo detenerse, reflexionar y conectar consigo mismo.                                               | Introspección, reflexión, interioridad, conexión con uno mismo.                        | Waldman, Cacciari              |
| Silencio como vacío o soledad.                          | Experiencia asociada a espacios de ausencia, aislamiento o vacío.                                                                         | Vacío, soledad, ausencia, interioridad.                                                | Waldman                        |
| Silencio como forma alternativa de habitar la realidad. | Modo diferente de experimentar, percibir y relacionarse con el mundo.                                                                     | Abstracción, percepción alternativa, experiencia existencial, conexión con el entorno. | Herzog                         |
| Silencio como pausa o interrupción.                     | Momento de detención dentro de la actividad cotidiana que permite descansar, detenerse o tomar distancia.                                 | Pausa, descanso, interrupción, suspensión, ralentización.                              | Laura Álvarez                  |
| Silencio como espacio de sanación y bienestar.          | Estado necesario para recuperar el equilibrio personal y favorecer el descanso, la salud y la recuperación.                               | Sanación, descanso, salud, bienestar, recuperación.                                    | Laura Álvarez                  |
| Silencio como espacio de apertura.                      | Apertura hacia la reflexión, las percepciones y la experiencia del entorno.                                                               | Apertura, receptividad, reflexión, percepción.                                         | Cacciari                       |
| Silencio como estado de máxima percepción               | Estado de conciencia en el que el individuo percibe con mayor intensidad tanto su mundo interior como la realidad que lo rodea.           | Conciencia, percepción, presencia, conexión con uno mismo y con el entorno.            | Cage, Sugimoto, Martin         |

*Nota.* Fuente: elaboración propia.

## Conclusión

El estudio ha permitido evidenciar que las definiciones objetivas sobre el silencio no reflejan en su totalidad su significado para las personas. Sin embargo, el discurso artístico sí ofrece, a través de numerosas obras, una visión que refleja la visión y percepción de las personas sobre el silencio. De esta manera, el silencio no emergería como una mera ausencia de sonido, sino como una experiencia compleja, cargada de significados emocionales, perceptivos y simbólicos, que depende del contexto interior y exterior del individuo. Para la mayoría de los informantes, el silencio es un estado subjetivo vinculado a la calma, la concentración, la reflexión, la introspección y la paz, aun cuando se acompaña de sonidos ambientales. Esta visión coincide con las propuestas de artistas como John Cage, Agnes Martin, Baaran Ijlal o Hiroshi Sugimoto, que abordan el silencio como una presencia activa y transformadora. Así, el arte emerge, no solo como un medio de representación de la idea del silencio, sino también como un espacio donde este puede ser redefinido, observado y compartido. En síntesis, el silencio se percibe a través de la expresión de los participantes y los artistas, como una forma de presencia expandida, como una forma de vida, una actitud, una práctica reflexiva y una necesidad vital. Así, este estudio invita a la reflexión, a repensar la actitud hacia el silencio y a adoptar una posición basada en la comprensión del silencio, más allá de la ausencia de sonido, como un espacio de introspección y creación.

## Referencias

- Albudaiwi, D. (2017). Survey: Open-Ended Questions. The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods. <https://doi.org/10.4135/9781483381411.n608>
- Backman, N. S. f. *The Silence Project*. 30 de julio de 2025, de <https://silenceproject.fi/>
- Bala, S., & Dwivedi, R. R. 2022. *Silence as a Spiritual Trope: A Study of Lord Shiva's Meditation as a Performative Art*. Delhi Technological University.
- Bellido Márquez, M. C., & Travé Mesa, A. 2024. *El silencio en la escultura sonora*. En *Las artes como expresión vital*, editado por T. López, S. Navarro Lalanda y P. E. Salas (Eds.), Peter Lang.
- Brito Vieira, D., et al. 2019. Experiences of silence in mood disorders. *Erkenntnis*, 84(3): 617-635. <https://doi.org/10.1007/s10670-022-00652-5>
- Cacciari, M. 2004. *Soledad acogedora: De Leopardi a Celan*. Abada Editores.
- Cage, J. 1961. *Silence*. MIT Press.
- Cambridge University Press. S.f. *Silence*. En *Cambridge English Dictionary*. 10 de julio de 2025. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/silence>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.251>

- Chen, X. 2023. Aesthetic contemplations on John Cage's 4'33". *Frontiers in Art Research*, 5(16): 48–52. <https://doi.org/10.25236/FAR.2023.051609>
- Chiva Benajes, F. J. 2014. *El silencio, actitud espiritual*. Espiritualidad Lasaliana. 17 de abril. <https://espiritualidad.lasalle.es/el-silencio-presentacion-prezi/>
- Demo Magazine. 2023. *Mouni Amavasya: Embracing silence and spiritual cleansing on the sacred no moon day*. 20 de enero de 2023. <https://www.demodemagazine.com/mouni-amavasya-embracing-silence-and-spiritual-cleansing-on-the-sacred-no-moon-day>
- Dudenredaktion. S.f. *Stille*. En *Duden online*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Stille>
- Fabbri, M., Pizzini, B., Beracci, A., & Martoni, M. 2024. Time consciousness: Silence, mindfulness, and subjective time perception. *Progress in Brain Research*, 202: 1-16. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2024.03.001>
- Fielding, J. M. 2014. An aesthetics of the ordinary: Wittgenstein and John Cage. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 72(2): 157–167. <https://doi.org/10.1111/jaac.12071>
- Fielding, J. M. 2024. A complicit quest for silence. *Wittgenstein-Studien*, 15(1): 45–58. <https://doi.org/10.1515/witt-2024-0003>
- Fowler, M. D. 2023. Composing Cagean silence. *Journal of Mathematics and Music*, 18(1): 61–88. <https://doi.org/10.1080/17459737.2023.2210346>
- Herzog, W. (Director). 1971. *Land des Schweigens und der Dunkelheit* [Film documental]. Werner Herzog Filmproduktion.
- Garriga Inarejos, R. 2016. *Espacios resonantes: del paisaje sonoro de las trincheras a la escucha del silencio en Alfonso Reyes y John Cage*. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VII, Historia del Arte*, 4. <https://doi.org/10.5944/etfvii.4.2016.15523>
- Garriga Inarejos, R. 2018. *El silencio como límite: en torno a la afirmación estética de la memoria traumática*. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VII, Historia del Arte*, 6. <https://doi.org/10.5944/etfvii.6.2018.20596>
- González Hernández, J. M. 2022. El sentido y el silencio: apuntes para una fenomenología del silencio. *Phainomenon*, 21(1): 127–136. <https://doi.org/10.33539/phai.v21i1.2549>
- Klyushina, E. V. 2023. Fernand Khnopff's logographic method: a case study of I Lock My Door Upon Myself. *Actual Problems of Theory and History of Art*, (6): 56–67. <https://doi.org/10.18688/aa166-6-56>
- Kostelanetz, R. 2003. *Conversing with Cage*. Routledge.
- Lahmer, M. (2022). Analyzing Open-ended Questions for Qualitative Research. Álvarez Conde, L. S.f. *Algo que decir, algo que callar*. 13 de noviembre de 2019, de <https://www.lauraalvarezconde.es/algo-que-deciralgo-que-callar>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.251>

- Larousse. S.f.. s.v. *silencio*. <https://www.larousse.com/dictionaries/spanish-english/silencio>
- Lehmann, O. 2016. The wilderness solo experience: A unique practice of silence and solitude for personal growth. *Journal of Humanistic Psychology*, 56(4): 349-365. <https://doi.org/10.1177/0022167816632116>
- Lehmann, O., & Wagoner, B. 2025. Silence is a construction: An exploratory of people's everyday understandings. *Journal of Social and Personal Relationships*. <https://doi.org/10.1177/1354067X241312245>
- Macher Nesta, K. 2024. *El poder del silencio en la creación artística*. *Textos Arte*, 9: 90–99. <https://doi.org/10.18800/textosarte.202401.007>
- Martin, A. B. S.f.. Grids and silence: meditative geometry in painting. EBSCO Research Starters. <https://www.ebsco.com/research-starters/biography/agnes-martin>
- Pacheco, C. 2025. Stillness, Silence and Contemplation. A Trilogy of Encounter. *Human Areas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-025-00503-z>
- Premananda, S. 1994. *Meditation and its utility in daily life: With practical hints* (1ª ed.). Shivanandanagar, Divine Life Society. World Wide Web Edition 2000.
- Rajendran, A. 2021. Listening for change: Baaraan Ijlal's practice of collecting stories. 4A Centre for Contemporary Asian Art. 19 de diciembre de 2021. <https://4a.com.au/articles/baaraan-ijlal-practice-anushka-rajendran>
- Real Academia Española. S.f. *Silencio*. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/silencio>
- Rodríguez Caeiro, M. (2009). La plasticidad del fonón: matrices polifónicas y poliédricas. *El artista*, 6.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. 2002. *Fundamentos de investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar grounded theory* (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Sugimoto, H. 2024. *Time Machine: Seascapes & Theatres*. Museo de Arte Contemporáneo de Australia. En J. Simon (Ed.), *Capturing time and memory through quiet imagery* [Catálogo de exposición]. Museum of Contemporary Art Australia.
- Terreros y Pando, E. de. 1786. *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana* (Vols. 1–4).
- Times of India. 2005. *When silence becomes the medium of profundity*. 22 de noviembre de 2005. <https://timesofindia.indiatimes.com/edit-page/when-silence-becomes-the-medium-of-profundity/articleshow/1258054.cms>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.251>

- Waldman, T. 2021. *Black in White* [Obras Inside Myself V1 y Under the Tree, tinta y lápiz sobre papel, 50 × 65 cm]. En Silence, The Culturium. <https://www.theculturium.com/tal-waldman-silence/>
- Wright, D. 2020. *Daphne Wright: A Quiet Mutiny* [Catálogo de exposición]. Crawford Art Gallery.
- Yogananda, P. 1993. *Gandhi, the man: The story of his transformation*. Self-Realization Fellowship.
- Young, S. 2018. Muted Situations #22: Muted Tchaikovsky's 5th [Instalación de sonido]. Bienal de Sydney. Recuperado de descripción en Biennale of Sydney.

## Del pasillo al galpón. Una perspectiva queer sobre el arte y el desarrollo de su industria en Buenos Aires.

### *From the Hallway to the Warehouse: A Queer Perspective on Art and the Development of Its Industry in Buenos Aires*

**Mario Scorzelli**

Universidad Nacional de las Artes  
(Buenos Aires – Argentina)  
[mario.scorzelli@unraf.edu.ar](mailto:mario.scorzelli@unraf.edu.ar)

Recibido 09/12/2025 Revisado 21/07/2026  
Aceptado 12/09/2026 Publicado 31/10/2026

### Resumen:

Este artículo aborda el cambio de emplazamiento de las galerías de arte mediante un desarrollo argumentativo que traza relaciones, o señala la ausencia de relaciones, entre el pasillo de *El Rojas* y los actuales galpones utilizados por galerías como Ruth Benzacar y Barro. Para esto, se propone una perspectiva de los estudios queer, que recupera la orientación fenomenológica de Ahmed y las narrativas del *arte queer del fracaso* de Halberstam, con la intención de inscribir el fenómeno de la adopción del galpón en un relato mayor: la historia triunfal de la industria del arte. En esa dirección, este artículo atiende a las mutaciones en la circulación del arte que tuvieron lugar entre aquel pasillo de los noventa y los galpones del nuevo milenio, trazando algunas directrices que esbozan la historia del éxito de la industria del arte, a la vez que intentan encontrar alternativas que permitan especular otras posibilidades para el desarrollo del arte, que lo proyecten sobre un futuro incierto, desatado de los sentidos contruidos a través de la periodización por décadas de la historia del arte y el enfoque relacional de la sociología. En este sentido, se analizan las *dos tesis antisociales* de Pombo como un punto de partida para indagar en una *ontología queer* que busca reorientar las discusiones sobre el arte de Buenos Aires hacia la estética, en respuesta a la expansión de la industria que se proyecta sobre él.

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Scorzelli, Mario (2026). Del pasillo al galpón. Una perspectiva queer sobre el arte y el desarrollo de su industria en Buenos Aires. Afluir (Ordinario X), págs. 23-33, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.249>

SCORZELLI, MARIO (2026). Del pasillo al galpón. Una perspectiva queer sobre el arte y el desarrollo de su industria en Buenos Aires. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 23-33, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.249>

**Abstract:**

This article examines the shift in the physical location of art galleries by tracing (or highlighting the absence of) connections between the hallway of El Rojas and the contemporary warehouses used by galleries such as Ruth Benzacar and Barro. It proposes a queer studies perspective that draws on Sara Ahmed's queer phenomenology and Jack Halberstam's narratives of queer art of failure, with the aim of situating the adoption of the warehouse within a larger narrative: the triumphalist history of the art industry. In this direction, the article attends to the mutations in the circulation of art that occurred between the hallway of the 1990s and the warehouses of the new millennium, sketching guidelines that outline the success story of the art industry while simultaneously seeking alternatives that allow us to speculate on other possibilities for the development of art—possibilities that project it toward an uncertain future, detached from the meanings constructed through the decade-based periodization of art history and the relational approach of sociology. In this regard, Marcelo Pombo's two antisocial theses are analyzed as a starting point for exploring a queer ontology that seeks to reorient discussions on Buenos Aires art toward aesthetics, in response to the expansion of the industry that is projected onto it.

***Palabras Clave: Industria del Arte, Galería de Galpón, Tesis antisociales, ontología queer, Marcelo Pombo***

***Key words: Art Industry, Warehouse Gallery, Antisocial Theses, Queer Ontology, Marcelo Pombo***

*Sugerencias para citar este artículo,*

Scorzelli, Mario (2026). Del pasillo al galpón. Una perspectiva queer sobre el arte y el desarrollo de su industria en Buenos Aires. Afluir (Ordinario X), págs. 23-33, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.249>

SCORZELLI, MARIO (2026). Del pasillo al galpón. Una perspectiva queer sobre el arte y el desarrollo de su industria en Buenos Aires. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 23-33, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.249>

## Introducción

El arte de Buenos Aires, acostumbrado a circular por pasillos e incómodos locales comerciales que distaban mucho de ajustarse a los parámetros de un *cubo blanco*<sup>1</sup> (O'doherty, 2011), en el año 2015 se encontraría con un consolidado dispositivo para la exhibición y comercialización de obras de arte: la “galería de galpón”.<sup>2</sup> Este dispositivo prometía mitigar todas las falencias técnicas y arquitectónicas que dificultaban una hipotética experiencia de las obras, desafectada de interferencias. Además, proponía ajustarse a los estándares internacionales para la exhibición de obras de arte. En este artículo, vamos a abordar, desde una perspectiva de los estudios queer, ese cambio de emplazamiento de las galerías —del pasillo al galpón— que se inscribe en un relato mayor: la historia triunfal de la industria del arte.

Mientras el arte de los noventa en Buenos Aires fue conocido como un arte doméstico, misterioso, guarango, *light*, liviano y marica (Lemus, 2015) —gracias a las prácticas desarrolladas por el círculo social del Rojas<sup>3</sup> y a un puñado de exhibiciones que mostraron obras de pequeño formato en un angosto pasillo (ver figura 1)—, el arte del nuevo milenio irrumpió en la ciudad con grandes ambiciones, aumentando drásticamente los metros cuadrados de sus emplazamientos hasta consolidar el dispositivo del galpón que reconfiguró el sistema de galerías de arte (Iglesias, 2018). En esa dirección, vamos a atender a las mutaciones en la circulación del arte que tuvieron lugar entre aquel pasillo de los años noventa y los galpones del nuevo milenio, trazando algunas directrices que esbozan la historia del éxito de la industria del arte. A la vez, intentaremos encontrar alternativas que nos permitan indagar otras posibilidades para el “arte de los noventa”, que lo proyecten sobre un futuro incierto, desatado de los sentidos contruidos a través de la periodización por décadas de la historia del arte y las perspectivas sociológicas que entienden al “campo del arte” a partir de la discursividad social.

Por otra parte, al referirnos a “las mutaciones en la circulación del arte”, nos enfocaremos tanto en las transformaciones de las condiciones de producción y recepción, vinculadas con el cambio del dispositivo de exhibición —del pasillo al galpón—, como en la transformación del estatuto del arte frente al avance de la industria. En este sentido, la perspectiva socio-semiótica podría complementarse con un enfoque estético-ontológico, abordando tanto la discursividad social de la industria como aquellos aspectos de las obras que exceden los sentidos proyectados sobre ellas. Así, proponemos motivar la reflexión sobre el futuro —o la ausencia de futuro— del arte en Buenos Aires frente a la expansión de la industria, reorientando los debates hacia la estética y recuperando una perspectiva que podríamos llamar *anti-social* —en cuanto prioriza el enfoque de la ontología del arte por sobre su discursividad social—.

---

<sup>1</sup>Me refiero a espacios emblemáticos del arte contemporáneo, fuertemente referenciados con el arte de los noventa y principios de los 2000, como el pasillo del Centro Cultural Rojas y la histórica sede de Ruth Benzacar en Florida al 1000.

<sup>2</sup>Entre los casos más significativos se encuentran la galería Barro en el barrio de La Boca y la nueva sede de la galería Ruth Benzacar en Villa Crespo.

<sup>3</sup>El Rojas era una sala que hacía de vestíbulo del auditorio del Centro Cultural Ricardo Rojas, dependiente de la Universidad de Buenos Aires, que se inauguró como Galería del Rojas el 13 de julio de 1989 con una performance de Batato Barea y una instalación de Liliana Maresca. Si bien con anterioridad se habían realizado algunas exposiciones en aquel recinto, las mismas no habían tenido regularidad ni continuidad, ni se hallaron dentro de la esfera de un programa artístico-curatorial como el que desarrollaría el artista Jorge Gumier Maier a lo largo de su gestión como director-curador entre 1989 y 1997 (Pineau, N. 2012).

## La gran proeza de la galería de galpón

En el año 2015, la galería Ruth Benzacar se mudó de su histórica sede de la calle Florida al 1000 —un subsuelo de techos bajos y puertas angostas— para instalarse en un antiguo galpón industrial del barrio de Villa Crespo (ver figura 2). Unos meses antes, a finales de 2014, abrió sus puertas la galería Barro, ubicada en un galpón de 400 metros cuadrados en el barrio de La Boca (ver figura 3). Estos dos casos, son centrales para abordar la consolidación de un nuevo dispositivo de exhibición y comercialización que vendría a redefinir el sistema de galerías de arte contemporáneo de Buenos Aires.

La galería de galpón es un dispositivo técnico-arquitectónico reconocible por sus cualidades materiales, que consisten en una gran nave con paredes blancas, techos altos, pisos de cemento alisado y la ausencia de interrupciones que contaminen visualmente el espacio. Además de esas cualidades espaciales de la arquitectura, la galería de galpón incorpora el despliegue de pautas de consumo, normas de comportamiento y maneras de hacer relacionadas con sus usos sociales.

De esa forma —a espaldas de una tradición local en la que el arte circuló por pasillos, bazares e incómodos locales—, el galpón se erige como un “objeto de deseo” que proyecta las dinámicas de poder y las construcciones sociales que subsumen el arte a su despliegue industrial. Así, la galería de galpón aparece en la escena del arte contemporáneo porteño con la fuerza de un trauma que amenaza el desarrollo del arte chico y doméstico a la vez que introduce la fantasía del crecimiento profesional.

La galería de galpón es un medio en el que se construyen identidades y se negocian las relaciones de poder, de esa manera es capaz de proyectar en los artistas la fantasía de realizar una gran exposición individual, de contar con un entramado institucional encargado de insuflar discursividad sobre sus obras, de acceder a un nuevo público, a un nuevo mercado y fundamentalmente a la posibilidad de “vivir del arte”. Es decir, convertir su práctica artística en una actividad profesional que se ajuste a los estándares y expectativas globales.

Hernández Galván (2022) en relación a *La promesa de la felicidad* (Ahmed, 2019) se ocupó de señalar que “el objeto de deseo se manifiesta como un dispositivo inalcanzable, el deseo se inclina hacia objetos, el deseo se pega a la felicidad. La consume, la cubre, la impregna y sobre esa superficie trabaja” (Hernández Galván. 2019).

La galería de galpón no solo constituye un escenario para la búsqueda individual de reconocimiento y estabilidad económica, sino que también se inserta en una narrativa colectiva que asocia el valor del arte con su capacidad de generar valor comercial y estatus social. Así, el galpón despliega una escena en la que los artistas y sus obras navegan entre las expectativas de la industria.

En esa dirección, podríamos pensar a la galería de galpón inscripta en un proceso mayor relacionado con la expansión de la industria del arte contemporáneo y la promesa de “vivir del arte”. Algo que vimos emerger junto al comienzo del nuevo milenio con la apertura de un cinturón de instituciones que incluía desde museos como MALBA y Proa, espacios de formación específicos para artistas como la Beca Kuitca, LIPAC y el Programa de Artistas de la UTDT, la consolidación de la feria arteBA y la irrupción de docenas de galerías de arte contemporáneo que abrían sus puertas en la Ciudad (Iglesias, 2012).

De esa manera, la industria del arte contemporáneo avanzaba con la promesa de expandir la esfera pública del arte. Su propósito parecía ser “rescatar” el arte de su domesticidad y amateurismo, para situarlo en un nuevo ámbito profesional que apenas podía ser imaginado en los años noventa.

Este fenómeno parece avanzar a un ritmo que supera nuestra capacidad de articular una respuesta que nos ayude a comprender los interrogantes que plantea para el desarrollo del arte. Así, resulta difícil entender cómo una ciudad como Buenos Aires, que se caracterizaba por su “arte chico”<sup>4</sup> y “doméstico”, desarrollado en un entorno que favorecía la proximidad, ha decidido darle la espalda a esa tradición para adoptar galpones desproporcionados.

Por otra parte, el desarrollo de esa industria del arte contemporáneo, que hoy impulsa la adopción de galpones como nuevos emplazamientos para las galerías de arte, posiblemente no hubiera sido posible sin la articulación de iniciativas privadas y públicas, una legislación que favorece con alivios impositivos el desarrollo de nuevos circuitos artísticos y una gestión urbana enfocada en políticas de maquillaje social.<sup>5</sup>

Con la intención de hacer legible este proceso, en el marco del desarrollo de una historia triunfalista de la industria del arte, se propone un abordaje desde la perspectiva de los estudios queer que nos ofrecen diferentes alternativas y orientaciones para indagar el desarrollo del arte no solo a través de la expansión de la industria, sino a pesar de ella.

En definitiva, el objetivo de este artículo es inscribir los cambios de estilo y escala asociados a la adopción del galpón como marcas que hacen legible la narrativa triunfalista del éxito de la industria y la profesionalización. Una narrativa que entra en tensión con otras alternativas para el arte que no pueden simplemente subsumirse en el triunfo de la industria.

## La ambición del proyecto

La transformación espacial y cultural de la escena artística porteña, que encuentra en la adopción de la galería de galpón uno de sus síntomas más visibles, no es algo que se revela sólo al visitar esos nuevos espacios expositivos grandilocuentes. El discurso de la expansión del mercado ha adoptado la forma de un gran relato triunfalista que ha modificado el *ethos* de los artistas e incluso ha redefinido el concepto de arte contemporáneo en nuestra ciudad. (Iglesias, 2018).

---

<sup>4</sup> Una actualización de los debates en relación al *arte chico* se encuentra en dos notas breves de El Flasherito. *Distintos tamaños del arte* (Sinclair, 2019) en el que la autora afirma que los artistas románticos que se dedican al arte chico crean sus obras en la intimidad de sus talleres, enfocándose en sus propias búsquedas personales y dedicándose a trabajar de manera constante. Este tipo de autonomía es similar a la del pintor aficionado o a la de las mujeres que, durante siglos, han bordado o tejido en sus hogares. Al resaltar prácticas productivas que han perdurado a lo largo del tiempo, se desafía la idea contemporánea de que el arte significativo es exclusivo de los profesionales, reproduciendo así un mandato que puede ser restrictivo y excluyente, en sintonía con las tradiciones arraigadas en esta región. Y, por otra parte, *La mutual del misterio* (Laxagueborde, 2019) que afirma que el arte chico se presenta como una forma de disimular la realidad al crear una nueva. No se trata únicamente de su autonomía, sino de su capacidad de proponer mucho con poco. Estas obras evocan sensaciones y son espacios donde habitar la sensibilidad. Más que simplemente considerar el término “arte chico”, se puede entender como la presencia de lo pequeño en el arte, que cuenta con una tradición y un linaje lleno de referencias diversas y arbitrarias. El arte chico no se limita a definir tamaños, sino que se relaciona con dimensiones económicas, espaciales, espectaculares y 11colectivas.

<sup>5</sup> los aspectos aquí enumerados quedan pendientes para ser analizados con mayor profundidad en futuros trabajos

Para caracterizar el fenómeno de la galería de galpón en ese contexto, encuentro relevante introducir una cita tan breve como altisonante, que contribuye a comprender no solo los rasgos formales de ese espacio, sino las fantasías y la estructura de sentimiento que se proyecta sobre él:

“El galpón blanco le gana al cubo blanco en todo tipo de economías: materiales, urbanísticas y simbólicas. La justa ambición del proyecto es la de poseer un espíritu contemporáneo al de las obras de arte que albergará” (Huffmann, Fernández Sanz, 2015).

En relación a este comentario, podríamos señalar una serie de rasgos que caracterizan la orientación del gran relato triunfalista de la industria del arte, como el énfasis economicista, la presencia de ilusiones objetivista, una suerte de planteo ortodoxo característico del determinismo abstracto, que suele abordar la realidad como si existieran fuerzas materiales desenvolviéndose por fuera de los sujetos. O, en esté caso puntual, como si fuera posible ocultar los rasgos de las personas en las sombras de esa tecnología emergente del mercado de arte contemporáneo porteño que identificamos en la galería de galpón. Por otra parte, podría sugerir cierta perspectiva normativa que proyecta sobre las obras y el espacio una relación de correspondencia ideal, surgida más de preconceitos generales que de una observación material.

A partir de esas ideas, sería posible reconocer a la galería de galpón como un dispositivo que determina cierto régimen escópico mediante el desplazamiento de los cuerpos en el espacio, que modela los comportamientos, organiza recorridos, jerarquiza los objetos y establece relaciones de poder y saber.<sup>6</sup> Sin embargo, ¿es eso lo mejor que podemos hacer a la hora de analizar las relaciones entre el arte, la subjetividad, la tecnología, la sociedad y la cultura? ¿Limitarnos a pensar que las transformaciones de la vida social y cultural que emergen en las galerías de arte son meros reflejos de los desarrollos económicos o tecnológicos?

## Las dos tesis antisociales de Pombo

Como ya mencionamos, el arte contemporáneo de Buenos Aires supo ser catalogado como un arte chico, de pasillo, doméstico, en una clara referencia al “arte de los noventa”, una formación discursiva desarrollada principalmente por historiadores del arte y sociólogos, que lograron cristalizar el arte de toda una década en una serie de producciones artísticas y en la vida social de un reducido grupo que circulaba por el pasillo del Rojas (Krochmalny, 2016).

En el contexto de este trabajo y para inscribir la adopción del galpón en el desarrollo de una industria del arte —que parece crecer con total indiferencia a las particularidades de las obras y la vida de los artistas de Buenos Aires— propongo indagar la construcción discursiva “arte de los noventa” a partir de las interpretaciones de Claudio Iglesias (2015) sobre lo que denominare las *dos tesis antisociales* de Marcelo Pombo:

---

<sup>6</sup> En relación a la caracterización del dispositivo, ver Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264.

- 1) solo importa mi metro cuadrado.
- 2) el arte de los 2000 nunca existió.

Marcelo Pombo es un artista que tuvo una activa participación en el Rojas, el centro neurálgico del “arte de los noventa”, en aquel momento en el que era casi imposible imaginar la expansión industrial que tendría lugar años después. Sus palabras fueron ampliamente recuperadas por investigadores y críticos, de todas maneras, considero que aún conservan cierto potencial para movilizar un giro a los sentidos que proyectan los abordajes de la historia del arte y la sociología. Aunque estos enfoques han enriquecido nuestra comprensión del campo artístico del Rojas, el carácter antisocial de las afirmaciones de Pombo rara vez ha sido discutido.

Por esto, resulta pertinente investigar cómo estas tesis pueden reconfigurar los discursos existentes y, sobre todo, colaborar en nuestra comprensión de la particular “orientación” que tuvo la consolidación de la industria del arte contemporáneo en nuestra ciudad.

Esto aparece en las interpretaciones de Iglesias (2012) que se ocupa de señalar que, mientras la primera tesis de Pombo —solo importa mi metro cuadrado— alude al modelo del “artista de artistas”, típico de los años noventa en Argentina en los que la producción artística estaba dirigida exclusivamente a amigos artistas, la segunda —el arte de los 2000 nunca existió— presenta un escenario desalentador para una década marcada por una autoestima fracturada, en la que los vínculos de solidaridad entre artistas fueron reemplazados por ferias, galerías de moda e instituciones educativas con una fuerte imagen de marca. La década que Pombo describe como inexistente se distancia de su “metro cuadrado”. Es una época en la que la escena artística creció, el mercado se expandió y el arte alcanzó una gran popularidad, pero a costa de perder su autonomía, ya que la industria que surgió a su alrededor logró someterlo a sus exigencias (Iglesias, 2012).

Siguiendo esas interpretaciones, encuentro que resulta pertinente indagar cómo estas tesis pueden colaborar en una reconfiguración de los discursos construidos por una historia del arte atenta a encontrar cierta cohesión semiótica en la periodización por décadas y en algunas perspectivas de la sociología que encuentran en el arte una práctica fuertemente relacional cuyo valor se subsume en el desarrollo de vínculos sociales que, por lo general, son considerados como inherentemente positivos.

A partir de las tesis anti-sociales de Pombo podemos especular que no todo el arte es relacional. El metro cuadrado podría no relacionarse con objetos como la industria del arte, el nuevo público, las bienales o las nuevas tendencias globales. En esa dirección, es posible que el arte de los noventa no se relacione con las fantasías de un futuro en el que los artistas devienen trabajadores profesionales.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup>Sobre este punto, Graham Harman (2014) propone el concepto de “arte no relacional” como una crítica a la noción de relacionalidad en el arte contemporáneo, que se popularizó a través del trabajo de Nicolas Bourriaud y su libro “Estética relacional” (1998). Mientras que Bourriaud enfatiza la importancia de las relaciones sociales que se producen a través del arte, Harman argumenta que esto reduce las obras de arte a sus efectos y contextos sociales, ignorando su autonomía. Para Harman, la “estética no relacional” defiende la independencia de las obras de arte no solo de su contexto social, sino también de cualquier objeto con el que interactúan. Esto implica que las obras de arte tienen un excedente que trasciende su mera existencia relacional.

## De la fenomenología queer a la ontología queer

Las tesis de Pombo podrían estar ahí para proponernos una *Fenomenología Queer* (Ahmed, 2024) del arte, que nos oriente a los objetos próximos y se repliegue frente a la expansión de la industria. En ese sentido, la orientación que proponen el metro cuadrado y la ausencia de un arte de los 2000, sugiere trayectorias para el desarrollo del arte que no necesitan seguir los caminos predefinidos de la aceptación social y el éxito comercial que propone la esfera pública de la industria del arte. En esa dirección, las tesis proponen una “vía antisocial” en la que se reafirma la existencia del arte no gracias a las interacciones sociales motivadas por la industria, sino a pesar de ellas.

En este punto, la fenomenología queer podría permitirnos reconocer que el arte no se produce en el vacío. Las experiencias y los deseos de los artistas están relacionadas con sus entornos, con la forma en cómo experimentamos y damos sentido a la realidad social, ya sea que nos encontremos en un pasillo o en un amplio galpón anodino. Según Sara Ahmed (2024), la “orientación” no solo determina cómo habitamos el espacio, sino que también moldea nuestra comprensión compartida del mundo y la dirección de nuestra energía y atención. En relación a esto, la autora propone una fenomenología queer<sup>8</sup> que podría redirigir nuestra atención hacia objetos que se desvían de las normas y direcciones establecidas. En el contexto de la reorientación del pasillo al galpón, la atención de las prácticas artísticas más íntimas y domésticas se podría desviar hacia un modelo más institucional y profesional. Sin embargo, este desplazamiento también invita a considerar qué objetos y experiencias quedan fuera de esta nueva orientación.

Si la galería de galpón recurre al dispositivo del cubo blanco, que funciona como un mecanismo de transición que trata de blanquear el pasado y, al mismo tiempo, controlar el futuro recurriendo a formas de presencia y poder supuestamente trascendentales (O'doherty, 2011) el pasillo del Rojas y el metro cuadrado de Pombo nos proponen una orientación que podría negar los principios trascendentales del cubo blanco —que por definición nos hablan de otro mundo— para afirmar su relación de proximidad con nuestro entorno. Entonces, el metro cuadrado podría no ser una vía alternativa de acceso a ese otro mundo ideal que representa el cubo blanco, sino una orientación material a lo que sucede en este mundo. En ese sentido, si el arte de los noventa es considerado doméstico, lo es porque no se proyecta en un cielo platónico, sino porque se desarrolla en el lugar más próximo.

Sin embargo, la tesis antisocial del metro cuadrado podría llevarnos incluso más allá de los cuestionamientos a las normas sociales, las estructuras de poder y nuestras identidades, para movilizar preguntas en relación a esos objetos tan particulares que llamamos arte y sobre los que parece montarse todo el aparato industrial. De esa manera, la orientación de la fenomenología queer podría darle paso a una *ontología queer*<sup>9</sup> que recupere la perspectiva

---

<sup>8</sup>Esta reorientación implica no solo analizar el concepto de orientación dentro de la fenomenología, sino también reflexionar sobre cómo la propia disciplina se orienta en su búsqueda de conocimiento.

<sup>9</sup>En este punto queda pendiente para futuros trabajos profundizar en las relaciones entre la Fenomenología Queer y la Ontología Orientada a los Objetos. En esa dirección, considero particularmente de interés indagar en el *realismo raro* de Graham Harman y la *Fenomenología Alien* de Ian Bogost. La fenomenología queer podría relacionarse con una fenomenología alien, que no prioriza nuestra estructura trascendental sobre otras. Ese movimiento podría posicionarnos de forma diferente frente a las obras de arte, para ayudarnos a especular no sólo cómo nos orientamos en relación a ellas, sino cómo se orientan ellas en relación a nosotros. De esa

estética para atender a cierto carácter nouménico, misterioso, que acecha en la proximidad del metro cuadrado de las obras de arte. De esa manera, quizás también podríamos orientarnos hacia aquello que Iglesias (2012) llama “autonomía” y que Gumier Maier (1997) llamaba “necesaria innecesiedad” —ambos parafraseando a Kant—. Desde la perspectiva de una ontología queer, el metro cuadrado podría hacer alusión a la retracción del arte frente al entramado discursivo y comunicacional que la industria proyecta sobre él. Así, el arte podría no solo parecer —desde una perspectiva fenomenológica— algo diferente al trabajo, sino ser —en un sentido ontológico— algo radicalmente distinto.

En ese sentido, la tesis antisocial del metro cuadrado y la fenomenología queer podrían colaborar en desarrollar un giro a las perspectivas históricas y sociológicas que abordaron el desarrollo del arte de Buenos Aires y permitir el despliegue de una orientación que atienda más a la ausencia de relaciones entre el arte y la industria que a sus correspondencias.

Por otra parte, la tesis sobre la inexistencia del arte de los 2000 podría proponernos una reevaluación del fracaso del arte doméstico frente a la expansión de la industria. De esa manera, podríamos recuperar algunos caminos alternativos para el desarrollo del arte a pesar de las narrativas sobre el éxito, la productividad y la identidad del artista como un trabajador profesional. En esa dirección, las tesis antisociales al negar la positividad intrínseca de la expansión de la esfera pública en relación al arte y al negar la existencia del arte en un futuro marcado por el éxito de la industria, podrían ofrecernos como alternativa un “arte queer del fracaso” (Halberstam, 2015).

## Consideraciones finales

El arte de los noventa ha sido considerado como un arte “marica”, principalmente por perspectivas de la historia del arte y la sociología que cristalizaron ese sentido a partir de observaciones sobre las prácticas del grupo social del Rojas que reconocen relaciones causales de continuidad y ruptura con otras generaciones. Sin embargo, una perspectiva desde el giro antisocial de los estudios queer podría proponernos un enfoque alternativo en el que el rasgo marica del arte no sea una construcción discursiva a partir de las relaciones que establecen los actores del Rojas en una determinada coyuntura temporal, sino una forma de reafirmar la autonomía de las obras y caracterizar su retracción frente al horizonte de productividad y profesionalidad de la industria. En esa dirección, los debates en torno al atributo marica podrían reintroducir la dimensión estética para comprender el costado anti-social que escapa a la perspectiva de la historia social del arte. Esto podría permitirnos especular con un futuro alternativo para el “arte de los noventa”. Un futuro que escapa del criterio de periodización por décadas y proyecta al arte de los noventa como una orientación posible en la que lo marica del arte sea la improductividad y la autonomía radical que pervive en un halo de misterio más allá de cualquier entramado industrial.

---

manera, el arte de los noventa podría ser un modo de ver a los artistas, desadaptados, sin tantas habilidades para socializar en un medio hiper-relacional contaminado por una masiva carga de discursividad en la extensa red de la industria del arte.

Las reflexiones sobre las tesis antisociales de Marcelo Pombo y la propuesta de una fenomenología queer abren un espacio para reconsiderar las trayectorias y la orientación del arte contemporáneo. Esta perspectiva, no solo invita a cuestionar las estructuras de poder que configuran el campo del arte y modelan las subjetividades, sino que también propone considerar el desarrollo de una ontología queer orientada a las obras de arte, como una aproximación alternativa a la orientación sociológica que indaga en el entramado de discursos que proliferan con el avance de la industria. En definitiva, el recorrido desde el pasillo al galpón no debe ser visto únicamente como un desplazamiento que ilustra el triunfo de la industria, sino como el desarrollo de diferentes orientaciones en relación al arte. Una orientación que disuelve las obras en sus relaciones con la industria del arte y otra que se retrae frente al entramado discursivo, comunicacional y comercial que la industria proyecta sobre las obras.

## Referencias

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264.
- Ahmed, S. (2024) *Fenomenología Queer*. Caja Negra.
- Bogost, I. (2016) *Fenomenología Alien* (Mario Scorzelli trad.) en Revista CIA número cinco. Url: [https://issuu.com/revistacia/docs/cia-n\\_\\_5](https://issuu.com/revistacia/docs/cia-n__5) Título original: *Alien Phenomenology, or What It's Like to Be a Thing*, University of Minnesota Press, 2012.
- Berlant, Lauren (2020): *El optimismo cruel*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Gumier Maier, J. (1997) *El Tao del Arte* en: el Tao del Arte (cat. expo.), Buenos Aires, Centro Cultural Ricardo Rojas - Universidad de Buenos Aires.
- Halberstam, Jack (2015) [2008]: “El giro antisocial en Estudios Queer”, en AAVV: *El cuerpo queer*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Iglesias, C. (15 de julio de 2012). El cielo del arte. *Página/12*.
- Iglesias, C (2018) *Corazón y realidad*. Consonni.
- Krochmalny, S. (2016). La construcción discursiva de las artes visuales de los noventa. *Question/Cuestión*, 1(50), 114–134. Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3245>
- Laxagueborde, J (2019) *La mutual del misterio*. El Flasherito.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.249>

Lemus, F. “¡Arte light, arte rosa, arte marica! Reapropiaciones poéticas en el arte argentino como formas de resistencia”, *Cambia. Revista Multidisciplinar de Ciencias Humanas*, Rio de Janeiro, vol. I, nº 1, 2015, pp. 117-132.

Fernandez Sanz N.; Huffmann, C. (2015) *Luz y Oficio*. Ruth Benzacar.

Harman, G. (2014). *Graham Harman: Art Without Relations*. ArtReview <https://artreview.com/september-2014-graham-harman-relations/>

Hernández Galván, F. (2022). Feminismo aguafiestas y alguna promesa de la in/felicidad. Reseña de Sara Ahmed. (2019). La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Buenos Aires: Caja Negra. *Debate Feminista*, 64, 241–246. O'doherty, B. (2011) *Dentro del cubo blanco: La ideología del espacio expositivo*. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (CENDEAC).

Pineau, N. (2012) *Espacios de exhibición durante los años noventa en Buenos Aires y la formación de una nueva escena artística*, publicado originalmente en María Isabel Baldasarre y Silvia Dolinko (eds.), *Travesías de la imagen. Historias de las artes visuales en la Argentina*, Volumen II, Archivos CAIA IV, Buenos Aires, EDUNTREF-CAIA.

Sinclair, M. (2019) *Distintos tamaños del arte. El Flasherito*.



## El proyecto *Aerocene* de Tomás Saraceno: estética, ética y sostenibilidad para habitar el aire

### *Tomás Saraceno's Aerocene Project: Aesthetics, Ethics and Sustainability for Inhabiting the Air*

**Mei-Hsin Chen**

Universidad de Navarra

[mchen@unav.es](mailto:mchen@unav.es)

Recibido 05/01/2026 Revisado 10/09/2026

Aceptado 15/09/2026 Publicado 31/10/2026

### Resumen:

El presente artículo examina el proyecto *Aerocene* de Tomás Saraceno como una propuesta crítica que trasciende la concepción del aire como mero recurso natural para redefinirlo como un medio vital, social y cultural. Mediante un enfoque transdisciplinario que articula la esferología de Peter Sloterdijk con la praxis artística contemporánea, se indaga en cómo las esculturas aerosolares de Saraceno vertebran una “estética de la interdependencia”. Estas instalaciones, propulsadas exclusivamente por termodinámica atmosférica, actúan como dispositivos éticos que impugnan las lógicas extractivas del Capitaloceno, sugiriendo modos alternativos de habitar la atmósfera basados en la movilidad sostenible y el metabolismo cero. El proyecto sitúa al aire como nexo vinculante entre comunidades y catalizador de una responsabilidad compartida, instando a un tránsito desde la explotación técnica hacia una ontología del cuidado y la coexistencia planetaria.

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Chen, Mei-Hsin (2026). El proyecto *Aerocene* de Tomás Saraceno: estética, ética y sostenibilidad para habitar el aire. *Afluir* (Ordinario X), págs. 35-50, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.252>

CHEN, MEI-HSIN (2026). El proyecto *Aerocene* de Tomás Saraceno: estética, ética y sostenibilidad para habitar el aire. *Afluir* (Ordinario X), octubre 2026, pp. 35-50, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.252>

## Abstract:

This article examines Tomás Saraceno's *Aerocene* project as a critical intervention that transcends the conception of air as a mere natural resource, redefining it as a vital, social, and cultural medium. Through a transdisciplinary approach that articulates Peter Sloterdijk's spherology with contemporary artistic praxis, the study investigates how Saraceno's aerosolar sculptures underpin an "aesthetics of interdependence." Powered exclusively by atmospheric thermodynamics, these installations function as ethical devices that challenge the extractive logics of the Capitalocene, proposing alternative modes of inhabiting the atmosphere grounded in sustainable mobility and zero metabolism. The project positions air as a binding nexus between communities and a catalyst for shared responsibility, urging a transition from technical exploitation toward an ontology of care and planetary coexistence.

***Palabras Clave: Aerocene, arte contemporáneo, proyecto artístico multidisciplinario, poética de la sostenibilidad, Tomás Saraceno***

***Key words: Aerocene, contemporary art, multidisciplinary artistic project, poetics of sustainability, Tomás Saraceno***

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Chen, Mei-Hsin (2026). El proyecto *Aerocene* de Tomás Saraceno: estética, ética y sostenibilidad para habitar el aire. *Afluir* (Ordinario X), págs. 35-50, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.252>

CHEN, MEI-HSIN (2026). El proyecto *Aerocene* de Tomás Saraceno: estética, ética y sostenibilidad para habitar el aire. *Afluir* (Ordinario X), octubre 2026, pp. 35-50, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.252>

## Una fenomenología del aire

El aire es ordinario y extraordinario a la vez (Connor, s.f.). Este elemento omnipresente constituye un fenómeno de naturaleza compleja, cuya composición química, propiedades meteorológicas y repercusión ambiental lo erigen como un ámbito de estudio transdisciplinario. La contaminación atmosférica y el cambio climático han aumentado su relevancia política y social. Morton (2013, 73) lo describe como un *hiperobjeto*, algo tan vasto y difuso que desafía la conceptualización humana. Su condición de medio de vida y de comunicación lo convierte en un factor clave para la existencia humana y su organización social, tal como propone Peter Sloterdijk (2016) en su análisis sobre la atmósfero-política.

El aire es el medio a través del cual se manifiestan las múltiples formas de vida, de interacción con el entorno y de socialización. Necesitamos recuperar la dimensión fenomenológica de *habitar el aire*, es decir, las formas en que los seres humanos perciben e interactúan con el medio en el que viven y a través del cual viven (Connor, s.f.). Ahora bien, ¿cómo podemos explorar la interconexión de cuerpos, entornos, estructuras sociales y experiencias humanas individuales que el aire hace posible? Parece imposible ignorar las experiencias e interacciones de los organismos vivos dentro de ese medio, en las que son sujetos de percepción y afecto, organismos metabólicos y, en última instancia, seres sociales (Szerzynski, s.f., 2017).

Necesitamos repensar la medialidad del aire, el clima y el tiempo más allá de los límites de un enfoque científico. Esto significa ir más allá de abstracciones como las temperaturas globales, los recuentos estadísticos de los cambios generales en los patrones meteorológicos y, en última instancia, de las supuestas soluciones tecnológicas ecológicas (Szerzynski, 2010). Quizá no se trate solo de una solución político-tecnológica. Considerar el aire como medio de vida implicaría verlo como un elemento no solo de la naturaleza, sino también de la cultura, como un híbrido que aborda cuestiones tanto de hecho como de interés. El proyecto *Aerocene* de Saraceno explora esta zona crucial y borrosa de transferencia entre un enfoque científico de la naturaleza y un enfoque experimental, artístico y fenomenológico más abierto de los elementos de la vida, como el sol, el aire, la tierra, los espacios que habitamos y las atmósferas que creamos (Szerzynski, 2017; Saraceno, 2017).

Desde la antigüedad griega, la relación entre el aire, el clima y la geografía no se concibió únicamente como una realidad meteorológica, sino como una tradición de pensamiento que atribuía al entorno atmosférico una influencia directa en la conformación de las sociedades. Esta perspectiva dio lugar a un conocimiento híbrido donde las condiciones ambientales se consideraban indisolubles de los cuerpos, las mentes y las formas de vida comunitaria. Antiguamente, el aire solía ser sinónimo de clima: la palabra *clima* en griego significaba, en realidad, condiciones locales y era originalmente un término geográfico (Méndez Frades, 2018). En la filosofía antigua, el marco climático definía la especificidad de

un lugar concreto; sin embargo, Hipócrates señaló que el aire que configura la vida en un territorio influye no solo en la fisiología corporal, sino también en las mentalidades, emociones e instituciones sociales de sus habitantes (Galimberti Oliveira, 2017). Por tanto, la diversidad cultural comenzó a estudiarse desde una perspectiva atmosférica (Gallagher, 2013; Tenney, 1916). Lejos de constituir un mero marco pasivo, las condiciones atmosféricas inciden en la estructuración social al imponer exigencias materiales y metabólicas que requieren respuestas colectivas de adaptación y cohabitación. Esta relación no debe interpretarse como un determinismo rígido, sino como una afinidad o inclinación hacia ciertas formas de vida social. Como sostenía Herder (1800/1966), el clima genera una disposición cultural y antropológica que modela las costumbres; en sus palabras, el entorno atmosférico “no obliga, sino que tienta” (pp. 176-177). De este modo, las culturas humanas se encuentran inmersas en un bucle de retroalimentación con el clima: al transformarse las condiciones atmosféricas, la organización comunitaria se reconfigura. Habitar el aire implica, en última instancia, reconocer que los grupos humanos se moldean con el paso del tiempo, las estaciones y las temperaturas, concibiendo la cultura como el arte de interactuar con la atmósfera para hacerla habitable o, por el contrario, arriesgarse a volverla inviable.

Sin embargo, la perspectiva climática no agota la experiencia del aire. Junto a las teorías del clima que conciben la atmósfera como un marco de arraigo local y comunitario, existe una segunda tradición de pensamiento centrada en los meteoros: las dinámicas del aire en perpetuo flujo y transformación. Mientras que el clima define la especificidad de un lugar, la meteorología —desde la física aristotélica hasta las ciencias de la complejidad— se ocupa de los acontecimientos fluidos, las fuerzas cambiantes y los fenómenos evanescentes como los vientos, las nubes y las corrientes térmicas (Barrero, 2004; Tsonis y Zerefos, 2020). Bajo este enfoque, la atmósfera deja de percibirse como un contenedor estático para revelarse como un sistema dinámico de fuerzas e impulsos cinéticos. Aristóteles ya concebía los meteoros como composiciones efímeras del aire y los elementos en constante mutación, destacando su carácter inestable y transitorio (Llovet-Abascal, 2023, 205). Esta dimensión meteórica del aire es decisiva para comprender la movilidad contemporánea: el aire no es solo un medio de localización o sustento, sino un vector energético y una cinta transportadora de movimiento (Janković, 2001). Es precisamente esta condición del aire como medio fluido y portador de energía la que permite reconsiderar las formas de desplazamiento y cohabitación planetaria que explora el proyecto *Aerocene*.

Así, el aire es el portador en constante movimiento de las semillas de la vida. Humboldt (1949) lo considera un océano de aire en el que estamos inmersos. Fue el primero en describir los estados térmicos del aire a medida que se desvían del sistema de latitudes en su famoso mapa de isotermas de 1838. Desde el punto de vista meteorológico, la vida flota y planea en el aire en forma de polvo fecundante o polen, semillas de plantas, huevos de insectos y microorganismos (Humboldt, 2011, pp. 210-352). En su obra describe cómo, incluso en los hielos polares, el aire resuena con los cantos de los pájaros y el zumbido de los insectos. Y no solo las capas más bajas, densas y vaporosas de la atmósfera están llenas de vida, sino también las regiones más altas y etéreas (Humboldt, 2011, p. 228).

Una visión histórica concisa de los conocimientos relativos a los fenómenos atmosféricos y climáticos revela la perdurable interconexión intrínseca de estos. Sin embargo, parece que esta perspectiva se ha olvidado tanto por el concepto moderno de meteorología científica como por la separación entre condiciones sociales y naturales. Sin embargo, cuando se considera el aire como un medio de vida, se aprecia que este une y sostiene los cuerpos humanos, los lugares, las culturas, las sociedades y los entornos. El aire es un estado que da forma y estabilidad al organismo vivo y proporciona una fuente primaria de energía. Además, el aire es un sistema de flujos y presiones que crea vida en un sistema de movimientos. Por lo tanto, el aire puede considerarse un medio de localización o sustento (clima) y de transporte o transmisión (meteoros). Esta dualidad del aire proporciona una base para una fenomenología del ser en el aire (Sloterdijk, 2016).

### El proyecto *Aerocene* de Tomás Saraceno

Una manera alternativa de comprender la naturaleza del aire es considerarlo desde una perspectiva estética, destacando su papel esencial como medio de vida. Tomás Saraceno, artista y científico, emplea una metodología experimental para explorar sus dimensiones sensoriales y simbólicas. A través de la creación de esculturas aéreas impulsadas por energía solar y térmica, transforma el aire en un objeto de interés artístico. Su proyecto *Aerocene*, iniciado en 2004, explora las múltiples facetas del aire como sustento climático, medio de transporte y nexo con el cosmos, proponiendo alternativas libres de combustibles fósiles. En 2012, durante su estancia en el MIT *Center for Art, Science & Technology*, Saraceno profundizó en estas ideas, dando continuidad a su investigación hasta la actualidad (*Aerocene*, s.f.-b; Saraceno, 2016; *Aerocene*, s.f.-g; Engelmann, 2020; Urbina Polo, 2022).

Desde esta perspectiva, se plantea que una estética del aire debe comprenderse como el desarrollo de una *aisthesis* del aire. El término *aisthesis* se refiere a un modo elemental de percepción sensorial que involucra la vista, el oído, el tacto y el olfato (Tatarkiewicz 1980, pp. 78-83). Al aplicar este concepto al aire, se abarcan aspectos como su visibilidad e invisibilidad, sus cualidades táctiles —tales como temperatura, humedad y movimiento—, así como sus dinámicas internas, como vientos, corrientes y densidad. **En este sentido, Saraceno propone una estética de la interdependencia, donde el arte no solo modeliza el clima, sino que hace accesibles sus estados dinámicos a la experiencia humana integral.** Además, se incluye la dimensión emocional vinculada a los patrones meteorológicos. Sin embargo, esta aproximación no busca modelizar el clima, sino hacer accesibles sus estados y dinámicas a la experiencia humana. En este sentido, el arte desempeña un papel crucial al generar espacios, situaciones y entornos que permiten percibir la atmósfera de manera integral. A través de sus instalaciones espaciales, esculturas sinestésicas y experimentos colaborativos, el proyecto *Aerocene* de Saraceno se convierte en una exploración tangible de esta *aisthesis* del aire, fomentando nuevas formas de coexistencia en la atmósfera.

El proyecto *Aerocene* es una iniciativa artística y multidisciplinar que reflexiona sobre el impacto de la humanidad en el planeta y que ha evolucionado hasta convertirse en un movimiento a favor de la justicia ecosocial. Su propuesta se basa en la flotación libre en el aire sin el uso de combustibles fósiles, litio o hidrógeno, y promueve una nueva forma de relacionarnos éticamente con la Tierra y su red interconectada de vida. Las esculturas de Saraceno actúan como termómetros éticos: al depender de la radiación solar y terrestre, evidencian la fragilidad de la termodinámica planetaria. *Aerocene* se ha consolidado como una plataforma para la justicia climática, la transición energética socioecológica, la defensa de los derechos humanos y no humanos, y la exploración de nuevas formas de conocimiento y percepción. Saraceno ha desarrollado herramientas sostenibles y colaborativas, como el *Aerocene Backpack* (Figura 1), un kit flotante portátil que permite a cualquier persona lanzar su propia escultura de aire y empezar a experimentar el océano de aire, impulsado únicamente por el sol, sin necesidad de combustibles fósiles, helio, hidrógeno, paneles solares o baterías. El *Aerocene Backpack* también incluye un kit de detección denominado *SensAIR* (Figura 2), que se encuentra en una botella de plástico transparente y sirve para la recopilación de datos atmosféricos sin emisiones, y la *Aerocene App*, que predice trayectorias de vuelo sin CO<sub>2</sub> mediante datos meteorológicos (Aerocene, s.f.-a). Además, se promueve la creación de sensores de contaminación y de dispositivos ambientales de código abierto, e invita a la comunidad global a reflexionar sobre nuestra relación con la atmósfera y el planeta (Aerocene, s.f.-e).



Figura 1. Proceso de montaje, inflado y vuelo de la escultura aerosolar *Aerocene Backpack*. A) Componentes y desembalaje del kit portátil en terreno. B) Proceso de llenado y captación de radiación solar y térmica. C) Despliegue inicial y pruebas de flotabilidad aerosolar. D) Escultura en sustentación y vuelo libre en la atmósfera sin uso de combustibles fósiles. Fuente: Adaptado de Aerocene Foundation, <https://aerocene.org/aerocene-backpack>.

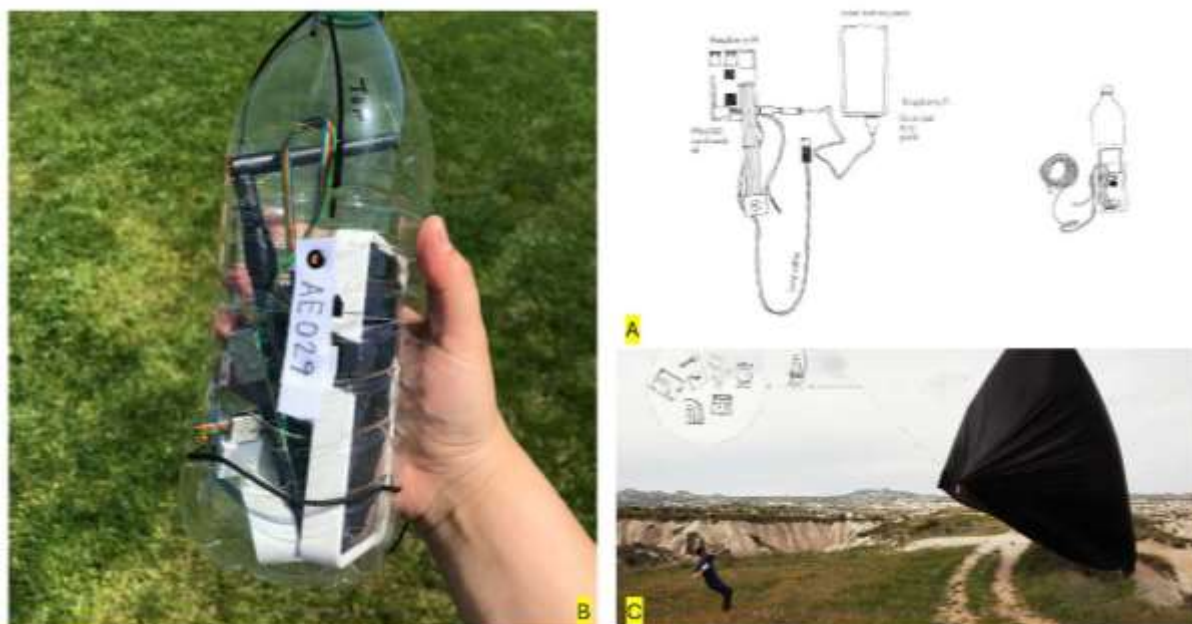


Figura 2. Componentes y funcionamiento del kit de detección atmosférica *SensAIR*. A) Ensamblaje del dispositivo con tecnología de código abierto (placa Raspberry Pi y módulo óptico en carcasa reciclada). B) Módulos y sensores ambientales para la medición en tiempo real de temperatura, humedad, presión y material particulado. C) Registro visual e interfaz de procesamiento de datos atmosféricos obtenidos durante los vuelos aerosolares. Fuente: Adaptado de Aerocene Foundation, <https://aerocene.org/sensing-devices>.

Las esculturas flotantes, llenas de aire y hechas de Mylar, se mantienen en el aire gracias al calor del sol durante el día y a la radiación infrarroja de la Tierra por la noche. Inspiradas en los globos *Montgolfière Infrarouge* (MIR) del Centro Nacional de Estudios Espaciales (CNES) de Francia en la década de 1970, estas estructuras utilizan tecnología aerosolar de energía cero para desplazarse con las corrientes atmosféricas (Saraceno 2016). Este concepto de movilidad desafía los paradigmas de transporte contemporáneos, proponiendo un desplazamiento nómada que se somete a la voluntad de los flujos de aire en lugar del dominio tecnológico vertical.

Las esculturas aerosolar de *Aerocene* incorporan una cámara que, durante su ascenso, captura imágenes siguiendo el movimiento del vehículo suspendido. Esta grabación documenta las corrientes y derivas meteorológicas dentro de la atmósfera y explora el potencial de los viajes ligeros impulsados por el viento. Este concepto abre la puerta a desplazamientos nómadas y aleatorios, o a trayectorias influenciadas por la complejidad de los flujos de aire, incluidas las corrientes ascendentes y descendentes. El estudio de la dinámica atmosférica y sus variaciones energéticas sugiere que los seres humanos podrían navegar a través de estos flujos. Por el

contrario, los métodos contemporáneos de transporte se basan en un enfoque dirigido, tecnológicamente controlado y altamente dependiente del consumo energético, en el que personas y objetos son trasladados en vehículos más pesados que el aire. En los diversos vuelos de estas esculturas flotantes, escenificados en distintos lugares, la atención no se centra en la naturaleza cerrada y aislada de la esfera, sino en la energía y la dinámica del aire. Un ejemplo reciente es la trayectoria realizada en 2020 en Salinas Grandes de Argentina bajo el título *Flying with Aerocene Pacha*, en la que se elevó más de 270 metros y recorrió una distancia de aproximadamente 2,5 km, marcando 32 récords mundiales (Figura 3), lo que ilustra el concepto de Saraceno sobre una forma innovadora de atravesar y ocupar el aire (Aerocene Foundation, 2023).

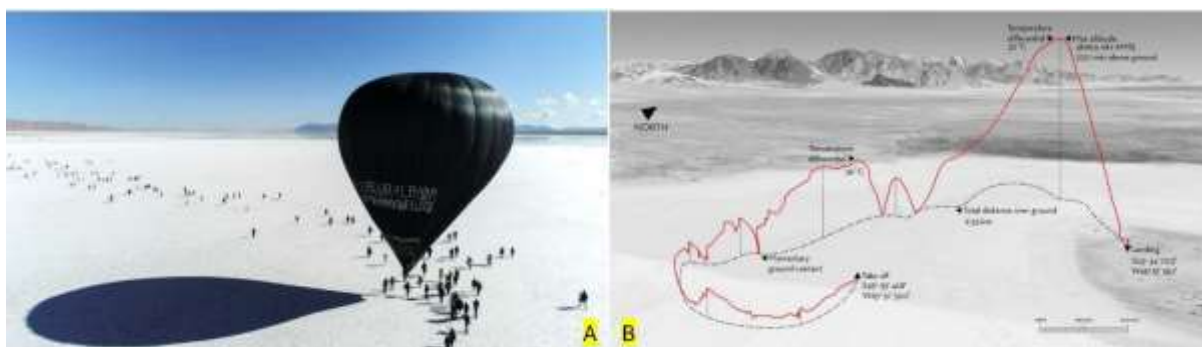


Figura 3. Acción aerosolar y comunitaria *Flying with Aerocene Pacha*. A) Despliegue en tierra y preparación del vuelo en colaboración con las Comunidades de las Salinas Grandes y Laguna de Guayatayoc, portando el mensaje de justicia ambiental en defensa del agua y el territorio. B) Elevación y sustentación libre de la escultura aerosolar propulsada únicamente por radiación térmica y solar, alcanzando un hito de movilidad sin emisión de carbono. Fuente: Adaptado de Aerocene Foundation, <https://pacha.aerocene.org>.

En este sentido, el proyecto *Aerocene* representa una metodología para dilucidar la naturaleza de la atmósfera, investigando su estructura, dinámica, flujos y densidad (Canal Encuentro 2018). Por tanto, podría afirmarse que el proyecto sondea, en última instancia, las posibilidades de que los humanos habiten el aire (Szerzynski s.f., 2017). Esta exploración de la habitabilidad nos remite inevitablemente a la *plural-esferología* de Sloterdijk (2016). Para el filósofo, vivir es siempre *estar en* un interior protegido, una esfera. Saraceno materializa esta idea al crear esculturas que no son objetos cerrados, sino membranas que capturan un fragmento de atmósfera. La conexión crítica aquí es que la *espuma* de Saraceno no es un refugio privado, sino un sensor de la esfera común planetaria; la interdependencia se vuelve tangible cuando la escultura asciende no por un motor, sino por su relación simbiótica con el calor solar.

En otras palabras, el proyecto *Aerocene* explora el aire desde una perspectiva estética, ética, social y energética, teniendo en cuenta aspectos climáticos y meteorológicos (Engelmann, 2020; Page, 2020, pp. 203-228). La mayoría de los métodos para acceder al aire requieren objetos con mayor densidad que el entorno, como aeronaves. Incluso los globos, los dirigibles y los seres vivos, como las aves y los insectos, dependen de combustibles, gases ligeros o de la fuerza muscular para mantenerse en el aire. Aunque algunos de estos métodos son más eficientes que otros, como el de las aves y los globos, todos dependen de fuentes externas de energía. *Aerocene*, en cambio, investiga objetos más livianos que el aire que flotan gracias a las propiedades del medio, utilizando la diferencia de temperatura y densidad entre el interior y el exterior de una envoltura ligera o esfera (Saraceno et al., 2015). Según Szerszynski (2015, p. 15), esto crea un “régimen metabólico” único. Al dirigir sus proyectos hacia el cielo y el sol, Saraceno se aleja de los métodos históricos que explotan los recursos terrestres, como la agricultura o los combustibles fósiles, para explorar un sistema energético que depende únicamente de la radiación solar y los flujos del aire. La distinción entre arte y ciencia es aquí cada vez más difusa, pues la investigación artística se nutre del rigor de los climatólogos para proponer un habitar atmosférico viable que pase de la belleza formal a la supervivencia ética.

Ahora bien, ¿cuál es el tiempo mínimo necesario para que una bolsa de aire dentro de una envoltura de tejido alcance la flotabilidad suficiente? ¿Cuál es la tracción ascendente que puede generar la radiación solar de forma aislada? ¿Cuál es la carga útil máxima que puede elevarse en un conjunto dado de condiciones meteorológicas? Así pues, es imperativo determinar la trayectoria de la corriente de aire y el punto en el que la escultura aerosolar podrá descender. La investigación artística de Saraceno se relaciona con los conocimientos científicos de los climatólogos y expertos en dinámica de flujo de la atmósfera, y combina así la creatividad artística con el rigor científico (*Aerocene*, s.f.-g; Canal Encuentro, 2018; Engelmann, 2020). Su trabajo contribuye a la investigación actual en este campo mediante el desarrollo de esculturas capaces de ascender a la estratósfera. La distinción entre arte y ciencia es cada vez más difusa.

Como se ha expuesto con anterioridad, el objeto de estudio de la investigación de Saraceno se centra en la energía de la atmósfera, específicamente en las formas en que esta energía se manifiesta y puede ser aprovechada (Saraceno et al., 2015). No se pretende reiterar el concepto de energía cero, el cual se utiliza con frecuencia en la comercialización de paneles solares, aislamiento de viviendas y parques eólicos. En contraste, las obras de Saraceno exhiben una abundancia energética que se manifiesta en diversos aspectos. Por ejemplo, la energía se almacena en los materiales, incluyendo sus propiedades elásticas, durabilidad y tensiones internas. Además, la energía está presente en la estabilidad y la dinámica de formas geométricas determinadas. La energía social, que sirve de base a numerosas iniciativas del proyecto *Aerocene*, incluida la iniciativa *Museo Aero Solar*, también puede clasificarse como una forma de energía.

El *Museo Aero Solar* (Figura 4), que forma parte del proyecto *Aerocene*, se fundó en 2007 a raíz de una conversación entre Saraceno y el escritor Alberto Pesavento. Esta iniciativa, implementada en diversos países, consiste en una escultura aerosolar creada colectivamente con

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.252>

bolsas de plástico recicladas, capaz de elevarse en el aire usando solo energía solar (Aerocene, s.f.-d; Saraceno, s.f.a.; Saraceno, 2017). Su objetivo principal es optimizar el uso de materiales a través de su reutilización y transformación mediante técnicas no convencionales, en contraste con el reciclaje, que suele ser altamente energívoro. Esta iniciativa estimula una experiencia colectiva de metabolismo cero, aprovechando el potencial del aire atmosférico sin agotarlo ni contaminarlo. El proyecto aprovecha las bolsas de plástico, que son contaminantes, para crear grandes estructuras flotantes. En las distintas estaciones del *Museo Aero Solar*, repartidas en diversas regiones del mundo, las comunidades locales se involucran de manera informal en la construcción de estas estructuras, utilizando herramientas básicas como pegamento y tijeras. Este proceso estimula una experiencia colectiva en la que el aire y la colaboración unen a las personas en la creación de objetos que flotan gracias a las propiedades del aire (Aerocene, s.f.-d; Saraceno s.f.-a.). El objetivo principal no radica en alcanzar la energía cero, sino más bien en lograr el metabolismo cero, lo cual implica abstenerse por completo del uso de cualquier forma de combustible, gas o energía física. El principio fundamental que rige este enfoque es el aprovechamiento del potencial del aire atmosférico sin agotarlo (Saraceno et al., 2015).



Figura 4. Proceso participativo y despliegue del *Museo Aero Solar*. A) Acopio y recolección comunitaria de bolsas de plástico reutilizadas. B) Taller colectivo de corte, pegado y personalización gráfica de la membrana plástica. C) Captación térmica e inflado de la estructura mediante la energía radiante del sol. D) Escultura aerosolar en su fase final de flotación y experiencia inmersiva espacial. Fuente: Adaptado de Aerocene Foundation, <https://aerocene.org/museo-aero-solar>.

Sin embargo, como ya señalamos en alguna ocasión, el proyecto de Saraceno se desvía de una perspectiva puramente científica sobre la naturaleza del aire. Lo considera un medio social y adopta una postura ética y política ante él, de forma análoga a las formas tradicionales de conocimiento (Saraceno, 2017). ¿Qué formas de interacción con el mundo que nos rodea, incluidos los entornos, las atmósferas e incluso los seres humanos, son posibles sin consumo ni destrucción? El planteamiento de Saraceno se basa en la amistad y en una relación no consumista con el entorno, mediante una actitud ingeniosa, frugal y orientada a compartir (Aerocene, s.f.-f)

Es evidente que la experiencia de estar en el aire abarca no solo la dimensión física, sino también las sociales y las afectivas. Se trata de la atmósfera social que crean colectivamente las personas, la forma en que habitan juntas el aire, colaboran en su formación y transformación, y el modo en que se mueven y viajan en él. El elemento fundamental de muchas instalaciones de Saraceno, la esfera, permite comprender el potencial de formación de comunidades sociales mediante la creación de microclimas a través del aislamiento. Al construir esferas, se genera un clima artificial aislado del exterior. De este modo, es posible crear ambientes más cálidos o más fríos que el entorno. Es decir, la esfera, elemento fundamental de Saraceno, permite comprender el potencial de formación de comunidades mediante la creación de microclimas. La construcción de esferas aislantes es, por tanto, un aspecto fundamental de la civilización, ya sea en forma de ropa o de vivienda. Muchos de los experimentos de *Aerocene* emplean este tipo de esferas cerradas. Por ejemplo, la instalación *Aerocene – Around the world to change the world* (Figura 5) en el Grand Palais durante la Conferencia COP21 de París refleja modelos de la inmensa, pero existencialmente confinada y finita esfera que habitamos, así como las numerosas subesferas aisladas más pequeñas que hemos creado dentro de ella (Martin, 2015a, 2015b; Aerocene, s.f.-c). Esta instalación está compuesta por una pluralidad de esferas que representan colectivamente la unidad de la atmósfera terrestre. Según Bruno Latour (2011), las esferas pueden conceptualizarse como ecosistemas complejos, en los que las formas de vida desarrollan defensas inmunológicas mediante la construcción de barreras protectoras y la implantación de sofisticados sistemas de aire acondicionado. Es dentro de estos entornos contruidos donde nacen y crecen los seres humanos. Estas esferas pueden explorar y comentar los aspectos climáticos del aire y nuestra morada en él, aunque la mayoría de los subproyectos de Saraceno dentro de *Aerocene* se centran más en los aspectos meteorológicos del aire, es decir, en nuestro movimiento en y con él.



Figura 5. Instalación *Aerocene* – *Around the world to change the world*. A) Vista general de las esculturas aerosolares suspendidas en la nave central de vidrio y acero, representando modelos de movilidad atmosférica no extractiva. B) Detalle de la envoltura termodinámica y dispositivo de simulación de trayectorias aéreas sin combustibles fósiles. Fuente: Adaptado de Aerocene Foundation, <https://aerocene.org/aerocene-at-the-grand-palais-cop21-paris-france>.

En dicho contexto, Saraceno desarrolló unas instalaciones o esculturas llamadas *Cloud Cities*, que exploran nuevas formas de habitar el aire de manera sostenible (Saraceno, s.f.-b.; Saraceno, 2017). Estas esculturas pueden ser tanto flotantes como estáticas, dependiendo del contexto y la instalación específica (Klopper, 2015). Algunas están diseñadas para suspenderse en el aire, inspiradas en sus investigaciones sobre estructuras ligeras y sostenibles, mientras que otras se presentan como esculturas fijas en exposiciones o espacios públicos. Saraceno las concibe como prototipos de ciudades futuras donde la movilidad se basa en principios de interconexión ecológica, desplazando el eje desde la estética de la forma hacia una ética de la coexistencia atmosférica.

## Consideraciones finales

La visión de *Aerocene* redefine nuestra relación con el aire, concebido no solo como un espacio de ascenso, sino también como un medio de apertura e interacción con fuerzas elementales y cósmicas. Sus esculturas flotantes, sustentadas por la energía solar y terrestre, así como por la presión atmosférica, se elevan y se desplazan, reflejando la interdependencia de los seres vivos con su entorno. Del mismo modo que estos, los cuerpos humanos no son entidades cerradas, sino sistemas en constante intercambio de energía, validando la tesis de Sloterdijk sobre la porosidad de nuestras esferas vitales. *Aerocene* nos invita a aceptar la incertidumbre y el riesgo como parte inherente de la existencia, promoviendo nuevas formas de solidaridad basadas en la interdependencia y la vulnerabilidad compartida, en lugar del aislamiento y la autosuficiencia. Más allá de su funcionalidad práctica, la propuesta se convierte en una metáfora

de una transición hacia una relación más abierta y consciente con el mundo no humano, redefiniendo el movimiento, la energía y la coexistencia dentro de la atmósfera (Szerzynski, s.f.). Desde esta perspectiva, *Aerocene* plantea una nueva manera de concebir el viaje, aprovechando la energía de la atmósfera como una red de corrientes de viento que transportan a quienes se dejen llevar. Al ascender con la escultura, la travesía se vuelve impredecible, guiada por los flujos atmosféricos en lugar del control humano. La trayectoria flotante transforma la percepción del tiempo y el espacio, desafiando las nociones convencionales de agencia y dominio. Durante el día, la escultura asciende con el calor del sol, descendiendo al anochecer, reflejando y siendo reflejada por los paisajes sobre los que transita.

La propuesta de Saraceno puede interpretarse como una utopía que nos invita a rendirnos a la aleatoriedad de los vientos y a reconocer la importancia de los flujos que sustentan la vida. En lugar de perseguir el control y el consumo, se nos insta a valorar la pasividad y la apertura como principios fundamentales. En un futuro, la humanidad podría experimentar un estado de flotación global, alcanzando una mejor integración con su entorno natural (**Humboldt, 1949**) y superando la era del aislamiento antropocéntrico para abrazar una verdadera ontología del aire.

## Referencias

- Aerocene. (s. f.-a). *Aerocene App*. <https://aerocene.org/aerocene-app/>
- Aerocene. (s. f.-b). *Aerocene timeline*. <https://aerocene.org/timeline/>
- Aerocene. (s. f.-c). *Around the world to change the world*. <https://aerocene.org/aerocene-at-the-grand-palais-cop21-paris-france/>
- Aerocene. (s. f.-d). *Museo Aero Solar*. <https://aerocene.org/museo-aero-solar/>
- Aerocene. (s. f.-e). *Sense the atmosphere*. <https://aerocene.org/sensing-devices/>
- Aerocene. (s. f.-f). *The Aerocene community*. <https://aerocene.org/contributors/>
- Aerocene. (s. f.-g). *What is Aerocene?* <https://aerocene.org/about/>
- Aerocene Foundation. (2023, mayo). *Aerocene Newspaper* (2). [https://aerocene.org/wp-content/uploads/2023/05/TS\\_XB22001\\_AE\\_Newspaper2023\\_Web.pdf](https://aerocene.org/wp-content/uploads/2023/05/TS_XB22001_AE_Newspaper2023_Web.pdf)
- Barrero, Á. (2004). El aporte de Aristóteles a la Meteorología. *Meteorología Colombiana*, (8), 107-113.
- Canal Encuentro. (2018, 6 de julio). *Tomás Saraceno. Aeroceno* - Canal Encuentro [Vídeo]. YouTube. [https://youtu.be/0\\_\\_Il4\\_0UkA](https://youtu.be/0__Il4_0UkA)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.252>

- Connor, S. (s. f.). *On the air*. <https://stevenconnor.com/onair.html>
- Engelmann, S. H. (2020). *Sensing art in the atmosphere: Elemental lures and aerosolar practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429270437>
- Galimberti Oliveira, M. C. (2017). Tratados hipocráticos sobre los aires aguas y lugares. *Revista Peruana de Investigación en Salud*, 1(1), 48-51. <https://doi.org/10.35839/repis.1.1.202>
- Gallagher, D. (2013). Reseña del libro *Why nations fail. The origins of power, prosperity and poverty*, por D. Acemoglu y J. A. Robinson. *Estudios Internacionales*, 45(174), 145-150. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2013.27001>
- Herder, J. G. von. (1966). *Outlines of a philosophy of the history of man* (T. O. Churchill, Trad.). Bergman Publishers. (Obra original publicada en 1800)
- Humboldt, A. von. (1949). *Océano, atmósfera y geomagnetismo*. Espasa-Calpe.
- Humboldt, A. von. (2011). Ideas for a physiognomy of plants. En *Views of nature: Or contemplations on the sublime phenomena of creation* (E. C. Otté y H. G. Bohn, Trans., pp. 210-352). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139095983.009>
- Janković, V. (2001). *Reading the skies: A cultural history of English weather, 1650-1820*. University of Chicago Press.
- Klopper, A. (2015). Bird, plane, Aerocene. *Nature Physics*, 11(12), 985-986. <https://doi.org/10.1038/nphys3588>
- Latour, B. (2011, marzo). Some experiments in art and politics. *E-Flux Journal*, (23). <https://www.e-flux.com/journal/23/67790/some-experiments-in-art-and-politics/>
- Llovet-Abascal, J. M. (2023). Aristóteles y el meteorito de Egospótamos. *Llull*, 46(93), 203-209.
- Martin, C. (2015a, 17 de diciembre). *At COP21, finding hope for climate in the Aerocene*. PAOC Spotlights. <http://paocweb.mit.edu/about/paoc-spotlights/at-cop21-finding-hope-for-climate-in-the-aerocene>
- Martin, C. (2015b, 21 de diciembre). *At COP21, finding hope for climate in the 'Aerocene'*. MIT News. <https://news.mit.edu/2015/cop21-finding-hope-climate-aerocene-1221>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.252>

- Méndez Frades, A. (2018, enero). Un paseo etimológico por la climatología (I). *Tiempo y Clima*, (59), 21-47.
- Morton, T. (2013). *Hyperobjects: Philosophy and ecology after the end of the world*. University of Minnesota Press.
- Page, J. (2020). Tomás Saraceno and the ethics of the sublime in the Aerocene. En L. Bollington y P. Merchant (Eds.), *Latin American culture and the limits of the human* (pp. 213-232). University of Florida Press.  
<https://doi.org/10.5744/florida/9781683401490.003.0009>
- Real Academia Española. (s. f.). Meteoro. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 28 de febrero de 2025, de <https://dle.rae.es/meteoro>
- Saraceno, T. (2016, marzo). *Becoming Aerosolar*. Arts at MIT. [https://arts.mit.edu/wp-content/uploads/2016/03/Aerocene\\_151118-5pm.pdf](https://arts.mit.edu/wp-content/uploads/2016/03/Aerocene_151118-5pm.pdf)
- Saraceno, T. (2017, abril). *Would you live in a floating city in the sky?* [Charla TED]. TED Conferences.  
[https://www.ted.com/talks/tomas\\_saraceno\\_would\\_you\\_live\\_in\\_a\\_floating\\_city\\_in\\_the\\_sky](https://www.ted.com/talks/tomas_saraceno_would_you_live_in_a_floating_city_in_the_sky)
- Saraceno, T. (s. f.-a). *Museo Aero Solar: For an Aerocene era*. Studio Tomás Saraceno.  
<https://studiotomassaraceno.org/museo-aero-solar-for-an-aerocene-era/>
- Saraceno, T. (s. f.-b). *Cloud Cities*. Studio Tomás Saraceno.  
<https://studiotomassaraceno.org/cloud-cities-hamburger-bahnhof/>
- Saraceno, T., Engelmann, S. y Szerzynski, B. (2015). *Becoming Aerosolar: From solar sculptures to Cloud Cities*. En H. Davis y E. Turpin (Eds.), *Art in the Anthropocene: Encounters among aesthetics, politics, environments and epistemologies* (pp. 55-62). Open Humanities Press.
- Sloterdijk, P. (2016). *Foams: Spheres volume III: Plural spherology* (W. Hoban, Trad.). Semiotext(e).
- Szerzynski, B. (2010). Reading and writing weather: Climate technics and the moment of responsibility. *Theory, Culture & Society*, 27(2-3), 9-30.  
<https://doi.org/10.1177/0263276409361915>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.252>

- Szerzynski, B. (2017). *The Aerocene and the mobility paradigms of the Earth*. Academia.edu. [https://www.academia.edu/36763490/The\\_Aerocene\\_and\\_the\\_mobility\\_paradigms\\_of\\_the\\_Earth](https://www.academia.edu/36763490/The_Aerocene_and_the_mobility_paradigms_of_the_Earth)
- Szerzynski, B. (s.f.). *Up. Aerocene*. <https://aerocene.org/newspaper-szerszynski/>
- Tatarkiewicz, W. (1980). *A history of six ideas: An essay in aesthetics*. Springer.
- Tenney, A. A. (1916). Reseña del libro *Civilization and climate*, por E. Huntington. *Political Science Quarterly*, 31(4), 633-635. <https://www.jstor.org/stable/2141643>
- Tsonis, A. A. y Zerefos, C. S. (2020). *Aristotle's Meteorologica: Meteorology then and now*. Archaeopress Publishing.
- Urbina Polo, I. (2022, 15 de septiembre). *Aerocene: Tomás Saraceno y una comunidad abierta de experiencias plásticas y científicas en el Antropoceno*. Di-Conexiones. <https://www.di-conexiones.com/aerocene-tomas-saraceno-y-una-comunidad-abierta-de-experiencias-plasticas-y-cientificas-en-el-antropoceno/>

## La experiencia estética en el Aula de Magisterio de Infantil a través de construcciones con formas aleatorias líquidas

### *Aesthetic Experience in the Early Childhood Teacher Education Classroom through constructions with random liquid forms*

**Raúl Ursúa Astrain**

Universidad de Zaragoza

[raulursua@unizar.es](mailto:raulursua@unizar.es)

Recibido 12/01/2026 Revisado 21/07/2026

Aceptado 12/09/2026 Publicado 31/10/2026

**Alfonso Revilla Carrasco**

Universidad de Zaragoza

[alfonsor@unizar.es](mailto:alfonsor@unizar.es)

**Fernando José Sadio-Ramos**

Escola Superior de Educação.

Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

[framos@esec.pt](mailto:framos@esec.pt)

### Resumen:

La experiencia estética surge de un encuentro peculiar del espectador con el mundo (natural o creado por el ser humano) en el que se produce un deslumbramiento que origina un conocimiento “*sui generis*” que no es posible de generar desde otras disciplinas (viadel, 2011). Este proyecto tiene un doble objetivo: implementar una experiencia concreta de convergencia entre arte y ciencia y, analizar en qué medida el atractivo de las formas líquidas resultantes puede aproximarse o traducirse como una experiencia estética para determinados espectadores. El presente artículo analiza exclusivamente el abordaje pedagógico de la experiencia estética a través de una experiencia concreta en dos aulas del grado de Magisterio en Educación Primaria. Los resultados indican que, aunque las composiciones dinámicas, imprevisibles y visualmente sugestivas no generaron una experiencia estética en la totalidad del alumnado, sí favorecieron la formulación de conclusiones y una comprensión más profunda de este tipo de experiencias perceptivas. Finalmente, las reflexiones individuales y colectivas permitieron evidenciar la complejidad inherente a estas vivencias, las cuales dependen de múltiples factores vinculados a contextos específicos y a algunas circunstancias aleatorias propias de la naturaleza, que son imposibles de controlar.

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Ursúa Astrain, Raúl; Revilla Carrasco, Alfonso; Sadio-Ramos, Fernando José (2026). La experiencia estética en el Aula de Magisterio de Infantil a través de construcciones con formas aleatorias líquidas. Afluir (Ordinario X), págs. 51-63, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.255>

URSÚA ASTRAIN, RAÚL; REVILLA CARRASCO, ALFONSO; SADIO-RAMOS, FERNANDO JOSÉ (2026). La experiencia estética en el Aula de Magisterio de Infantil a través de construcciones con formas aleatorias líquidas. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 51-63, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.255>

## Abstract:

Aesthetic experience arises from a particular encounter between the viewer and the world (whether natural or human-made), in which a sense of wonder occurs and gives rise to a sui generis form of knowledge that cannot be generated through other disciplines (Viadel, 2011). This project has a twofold objective: first, to implement a specific experience of convergence between art and science; and second, to analyze to what extent the appeal of the resulting liquid forms can be approached or translated as an aesthetic experience for certain viewers. This article focuses exclusively on the pedagogical approach to aesthetic experience through a concrete intervention carried out in two classrooms of the Primary Education Teacher Training degree. The results indicate that, although the dynamic, unpredictable, and visually suggestive compositions did not generate an aesthetic experience for all students, they did foster the formulation of conclusions and a deeper understanding of this type of perceptual experience. Finally, both individual and collective reflections made it possible to highlight the inherent complexity of these experiences, which depend on multiple factors linked to specific contexts and on certain random circumstances intrinsic to nature that are impossible to control.

***Palabras Clave: experiencia estética, educación plástica y visual, steam, inteligencia estética, educación estética***

***Key words: Aesthetic experience, Visual and Plastic Education, STEAM, Aesthetic Intelligence, Aesthetic Education***

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Ursúa Astrain, Raúl; Revilla Carrasco, Alfonso; Sadio-Ramos, Fernando José (2026). La experiencia estética en el Aula de Magisterio de Infantil a través de construcciones con formas aleatorias líquidas. Afluir (Ordinario X), págs. 51-63, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.255>

URSÚA ASTRAIN, RAÚL; REVILLA CARRASCO, ALFONSO; SADIO-RAMOS, FERNANDO JOSÉ (2026). La experiencia estética en el Aula de Magisterio de Infantil a través de construcciones con formas aleatorias líquidas. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 51-63, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.255>

## Introducción

La manera de percibir responde a tres conjuntos de influencias: las características físicas de los estímulos, la relación de los estímulos con su entorno y las condiciones dentro del individuo (Skaza, 2019; Tomsic-Amon, 2022a). Comprender la creación y la capacidad de experimentar una experiencia estética es fundamental en la formación del alumnado en Educación Visual y Plástica de Magisterio, ya que para que ésta suceda, no es suficiente con la adquisición de conocimientos técnicos sobre arte, sino que exige desarrollar una sensibilidad crítica, perceptiva e interpretativa. Es un proceso activo de observación en donde el objeto estético es una estructura abierta que se completa en el encuentro con el espectador. Esta concepción resulta clave en la formación docente, ya que sitúa al receptor —y, por extensión, al alumnado— como sujeto activo (Eco & Berdagué, 1985). La capacidad de experimentar una experiencia estética puede ir aumentando, ya que la mirada se educa y se va modelando a lo largo del tiempo. Su desarrollo en la formación de maestros les permite cuestionar nociones estereotipadas como la idea de “belleza”, para entender cómo los cánones estéticos dominantes son el resultado de contextos específicos. Estos procesos de discernimiento, evidencian que la educación estética se puede convertir en una herramienta crítica frente a concepciones hegemónicas y estandarizadas de lo visual (Givone et al., 2009). No se trata solo de aprender a mirar, sino de saber articular percepción, emoción, pensamiento y lenguaje, para saber guiar a su futuro alumnado en las prácticas artísticas. Los discentes de magisterio con una inteligencia estética desarrollada tienen muchas más posibilidades para crear contextos educativos significativos abiertos, de experimentación creativa (Gennari, 1997).

Conforme se evoluciona en las etapas del desarrollo estético (Michael J. Parsons, 2002) las prioridades perceptivas cambian y va desapareciendo la ‘mirada de túnel’ en donde algunos aspectos específicos quedan anestesiados (Johnston & Dark, 1986; Norman, 1998; van Moorselaar & Slagter, 2020). Surgen procesos de pensamiento más complejos que permiten reflexionar desde otras perspectivas, emitir juicios estéticos propios y hallar soluciones divergentes a problemas complejos; Incluso en otras áreas que a priori no están asociadas con el mundo creativo. En esta evolución de la mirada, de un modo complementario y transversal, la inteligencia estética desarrollada surge de la teoría de las inteligencias múltiples (Howard & David, 1997).

## Objetivo

El objetivo de la propuesta es promover la reflexión y la comprensión sobre la importancia del desarrollo de la educación estética, así como sobre las causas y los componentes que hacen posible este tipo de experiencias sublimes, a partir de un experimento STEAM específico, con un rendimiento visual significativo.

## Metodología

El objetivo de esta investigación exige articular un enfoque metodológico capaz de vincular el uso de imágenes y procesos artísticos con aprendizajes de carácter cognitivo, incorporando no solo los productos visuales resultantes, sino también los procesos reflexivos, perceptivos y experienciales que los construyen. En este sentido, la investigación se inscribe en el marco de las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación (MAIE) y, de manera específica, en la Investigación Basada en las Artes (IBA), al considerar que estos enfoques permiten integrar lenguajes no verbales, simbólicos y sensibles como formas legítimas de producción, análisis y validación del conocimiento en contextos educativos. Desde esta perspectiva, la creación artística no se concibe únicamente como un recurso didáctico, sino como un procedimiento de indagación que posibilita el acceso a dimensiones de la experiencia estética difíciles de abordar mediante metodologías exclusivamente discursivas. En paralelo, se empleó un cuestionario de preguntas abiertas, mediante el cual el alumnado reflexionó de forma individual sobre los objetivos alcanzados, las sensaciones experimentadas y el significado atribuido a la experiencia. Posteriormente, el docente-investigador realizó un análisis interpretativo de dichas respuestas con el fin de extraer conclusiones sobre los aprendizajes generados.

El uso combinado de herramientas como el cuestionario reflexivo y la recopilación sistemática de las imágenes producidas por los participantes durante el desarrollo de los proyectos constituye un corpus documental válido para el análisis de los aprendizajes derivados de prácticas artísticas en el ámbito educativo. Estos materiales permiten atender tanto a los resultados visuales como a los procesos de pensamiento, percepción y construcción de sentido asociados a la experiencia.

Al mismo tiempo, la investigación se sitúa dentro del enfoque artográfico propuesto por Irwin (Irwin, 2004), el cual concibe la investigación en educación artística como una práctica transdisciplinar en la que se entrelazan de manera inseparable la teoría, la praxis y la poiesis. Desde este marco, el investigador asume simultáneamente los roles de docente, artista e investigador, guiando en la comprensión de los fenómenos experimentados. La propuesta metodológica se desarrolla a través de tres fases interrelacionadas: Fase de creación artística colaborativa, fase exploratoria y de sensibilización, y fase de análisis reflexivo y devolución.

## Desarrollo e implementación

Se construye por grupos una pieza artístico-didáctica STEAM a partir de elementos comunes: tres botes de tinta de los colores primarios para mezclar con agua, un bote de cristal de 20 cm de diámetro, tres jeringuillas de plástico, un fondo blanco construido con cartulina, y la cámara de vídeo del propio móvil. La pieza audiovisual resultante está basada en las formas líquidas generadas por la diferencia de densidades entre el agua y el componente resultante de la mezcla entre los tintes de los colores primarios con agua. El recorrido del proyecto parte de la explicación de varios referentes artísticos con un lenguaje visual basado en formas líquidas (Figura 1)

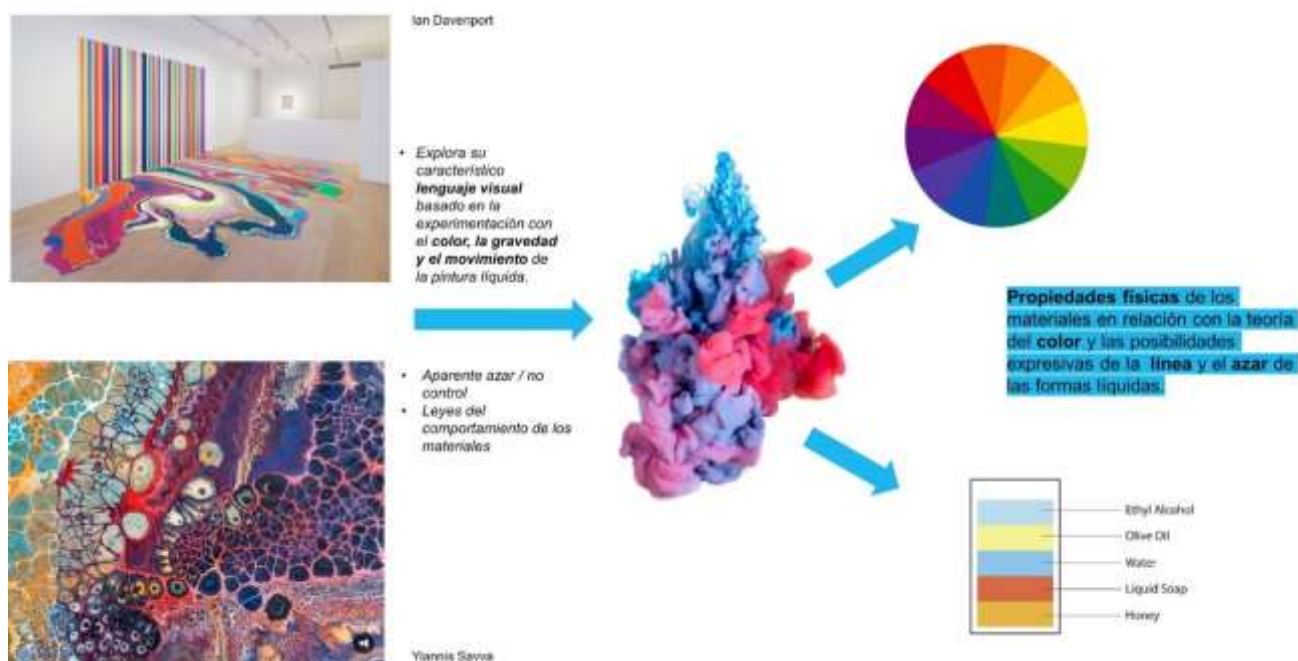


Figura 1: infografía propia realizada a partir de las imágenes de Ian Davenport y Yiannis Sawwa

Desde el punto de vista didáctico, sirve para explicar las propiedades físicas de los materiales en relación con la teoría del color y las posibilidades expresivas de la línea y el azar de las formas líquidas. Al introducirlos de manera vertical mediante una jeringuilla en el bote de cristal, se generan figuras abstractas aleatorias incontrolables (Imagen 2) que tienen la capacidad de generar formas atractivas para la gran mayoría de espectadores.



*Figura 2. Fotogramas del vídeo realizado por los alumnos Guillermo Ferreira, Raúl Albás, Ibai García y Manuel Ferrer.*

Esta propuesta concreta, tiene como objetivo secundario, promover la reflexión y la comprensión sobre las causas y los componentes que hacen posible una experiencia estética. En la fase final de la creación de la pieza audiovisual se añade una música que tenga la capacidad de potenciar la imagen en movimiento y pueda acercar al espectador a experimentar una experiencia estética. Finalmente, se les da la posibilidad de proyectar el video sobre espacios grandes e incluso tridimensionales del aula. Para ello el requisito previo es que tengan un fondo de color blanco. Posteriormente se visualiza en grupo y se reflexiona individualmente a partir de varias cuestiones entorno a los elementos clave de su creación, las cualidades que determinan que algo resulte atractivo y las razones por las cuales dirigimos la mirada hacia estas formas para admirarlas, ¿Es posible llegar a construir una experiencia estética de manera consciente? ¿Es posible llegar a prever cuando se va a experimentar este tipo de vivencias sublimes? (Viadel, 2011). Se adjunta un ejemplo del alumno Iván Lezcano Cortés:

**1. ¿Qué elementos componen una experiencia estética? Identifícalos en esta experiencia y razónalo.**

La componen tanto los objetos en sí, en este caso las pinturas, aceite o vinagre, en un medio acuoso como el agua, como la actitud del espectador, ya que, con una actitud activa, el espectador se siente deslumbrado, siente placer por lo que ve y se produce una buena experiencia estética. En este caso no hablamos de obras de arte físicas, sino de materiales naturales y estéticos, pero que siguen produciendo ese placer visual y deslumbramiento a quien lo observa activamente.

**2. ¿Es todo el mundo capaz de reaccionar con la misma experiencia estética?, ¿Es posible llegar a construirla?, ¿Qué necesitaremos para que esto se produzca?**

No, no todo el mundo es capaz de reaccionar con la misma experiencia estética, ya que cada uno tiene una actitud diferente hacia distintas experiencias, por lo que su experiencia estética cambiará para cada persona. Sí que se puede llegar a construir esa sensibilidad, con la educación estética. Esta, se puede basar en diversos aspectos, se puede trabajar en clase con obras de arte o trabajos, también en museos de manera divergente en talleres de trabajo conociendo así distintas visiones del alumnado, pero también es construida por la vida y desarrollo del propio alumno en base a su vida emocional y en todo lo que ha vivido.

**3. ¿Existe la posibilidad de que algunos miembros del grupo creen que se ha conseguido el objetivo y otros no?**

Sí, ya que como he mencionado anteriormente, cada individuo percibe el mundo de distinta manera, con distinto interés y actitud, un miembro del grupo puede ver solo gotas cayendo en agua y no creer que tiene más trasfondo, en cambio, otro miembro, que si tiene interés en lo que está observando, puede apreciar más, buscar otro significado, indagar de distintas manera y cultivar su inteligencia estética.

La gran parte del alumnado de magisterio con el que se ha trabajado en este proyecto parte de un primer obstáculo: no entiende la diferencia entre la apreciación artística y la experiencia estética (Figura 3) debido a que tienden a valorar únicamente aquellos objetos correspondientes a un tipo de “arte” estereotipado o a productos culturalmente validados, anestesiando procesos, objetos o contextos cotidianos que puedan llegar a contener o provocar experiencias estéticas intensas. Por ejemplo, un atardecer en los Alpes o una situación cotidiana en un interior en donde la luz natural y otros factores circunstanciales y efímeros han transformado la estancia de una manera “mágica” y al mismo tiempo efímera. La diferenciación de estas experiencias paralelas, plantea que la sensación de deslumbramiento no está restringido a las obras de arte, sino que puede surgir en contextos naturales, accidentes visuales, formas espontáneas o situaciones inesperadas.



Figura 3. A la derecha “El jardín de las delicias” de El Bosco. Creación propia.

## Resultados

La experiencia perceptiva demuestra que algunos productos visuales aparentan derivar de lo accidental y aleatorio. Esto se refiere a aquellos que proceden de la mezcla de componentes líquidos, tanto naturales como de origen humano y responden a leyes físicas concretas. En un análisis formal realizado en una fase inicial del desarrollo estético del alumnado, estos resultados pueden ser percibidos como experiencias estéticas debido a su cercanía con concepciones estandarizadas de lo “bello” o de lo visualmente atractivo propias de una mirada occidental colonizada (Astrain & Carrasco, 2025). El placer visual de las formas líquidas proviene por una parte de la fluidez de la línea y su continuidad debido a la ausencia de aristas (Figura 4). Construcciones visuales asociadas a los procesos naturales, que superan formalmente cualquier tipo de construcción humana consciente. Según la psicología de la percepción (Toccafondi, 2025), las formas líquidas viabilizan la lectura visual sugiriendo a través del

movimiento sensaciones de armonía y naturalidad (Bar & Neta, 2006; Bertamini et al., 2016). Estas formas resultan especialmente seductoras para la mirada infantil, ya que no exigen una interpretación figurativa rígida y su propia ambigüedad invita a la imaginación, la exploración simbólica y la conexión emocional. Esto favorece la autoexpresión y permite más libremente que cada observador construya significados personales.

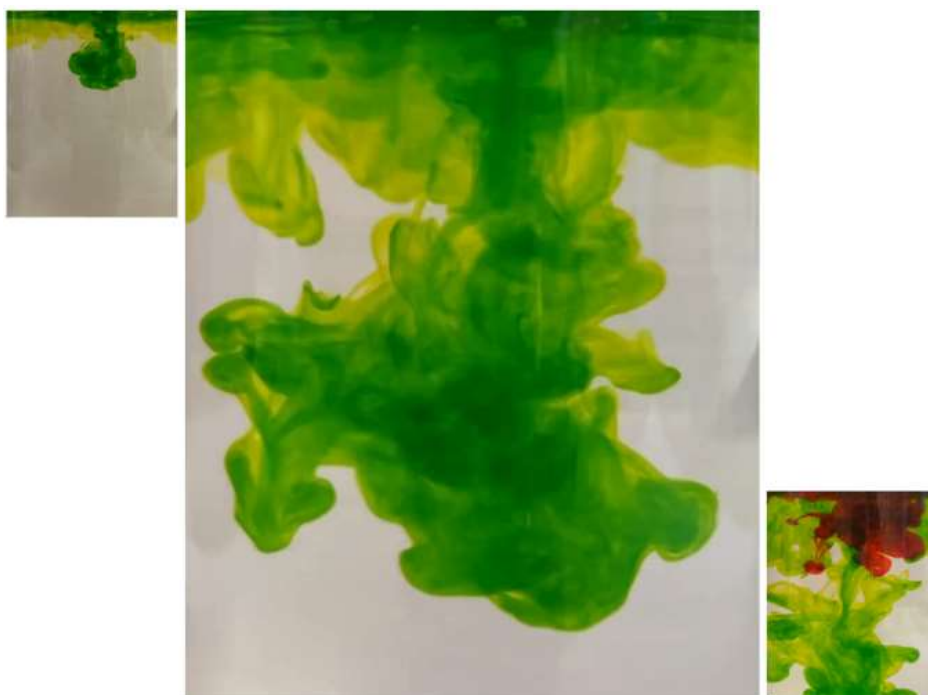


Imagen 4: Fotogramas del vídeo realizado por la alumna Yassine Esmeralda Marwa.

Durante el proceso de investigación y docencia de este proyecto surge un planteamiento que muestra una problemática evidente relacionada con la escasa preparación de los discentes debido a la existencia de una única asignatura optativa en el grado. Estas carencias permiten explicar las dificultades a las que se enfrentarán los futuros docentes del Grado de Magisterio cuando deban impartir Educación Plástica y Visual. Teniendo en cuenta que los dibujos infantiles en la etapa del garabato corresponden con la cuarta etapa del desarrollo estético según Parsons (Estilo y forma), se evidencia la dificultad que pueden experimentar los profesores no especialistas en esta materia, ya que el 80 % de ellos se encuentra aún en una etapa anterior del desarrollo estético (Expresividad) (Figura 5).

La escasa educación estética impide la valoración adecuada de imágenes que se sitúan en un nivel de desarrollo estético superior. Esto deriva en situaciones en las que aquellos dibujos realizados en la etapa del garabato —plenamente válidos y expresivos— puedan ser infravalorados o no entendidos por los docentes no especialistas, emitiendo calificaciones o apreciaciones erróneas, contrarias a lo que correspondería desde un punto de vista experto.

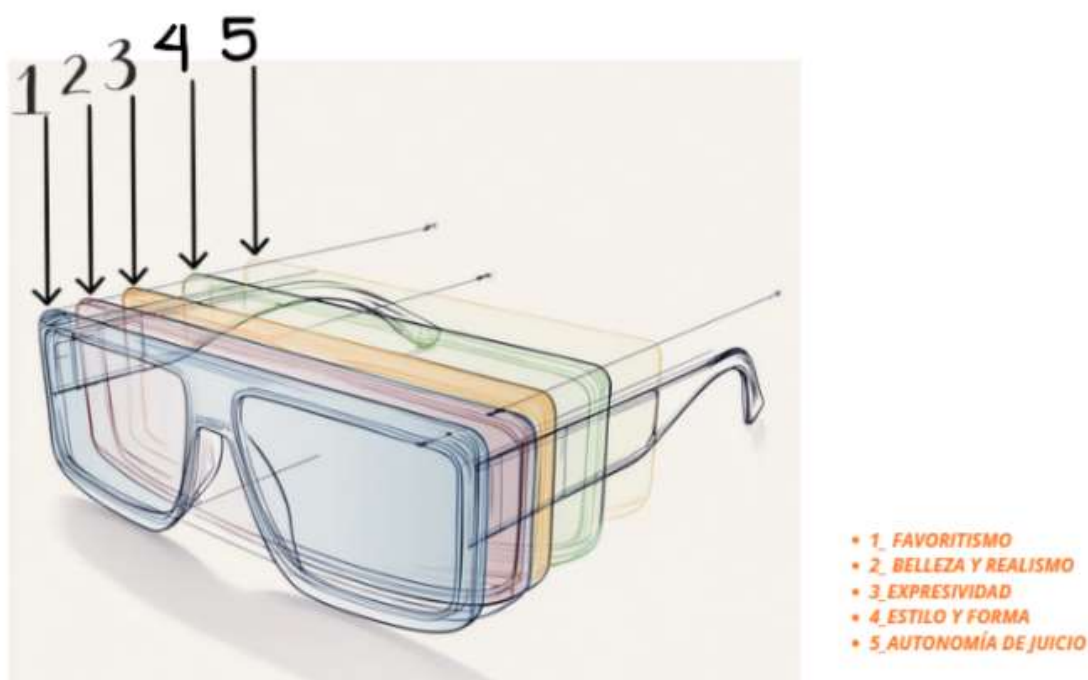


Imagen 5. Ilustración propia creada con IA a partir de un dibujo propio para representar las etapas del desarrollo estético.

## Conclusiones

La experiencia estética genera un conocimiento *sui géneris* que se construye a partir de la percepción sensible y la interpretación simbólica, produciendo un tipo de placer que no puede ser planificado. Las circunstancias contextuales, algunas de ellas aleatorias y vinculadas tanto a la naturaleza del objeto estético como a la disposición anímica del observador, no hacen posible programar este tipo de vivencias. Aunque una experiencia estética no pueda ser construida intencionadamente, sí es posible desarrollar una mayor sensibilidad hacia el contexto, educando la mirada mediante la evolución progresiva de la educación e inteligencia estética, y aumentando las posibilidades de que este tipo de vivencias se produzcan con mayor asiduidad.

Tomar conciencia de la importancia de la educación estética significa conferir un mayor reconocimiento a la Educación Plástica y Visual y entender su papel en la adquisición de habilidades críticas, creativas y perceptivas, fundamentales para la formación integral del individuo. La experiencia estética sustenta las demás formas de experiencia y se entiende como un proceso mediante el cual el espectador transforma un material circunstancial en un medio expresivo (Farris & Sengupta, 2015). Esta manera de vivir la percepción y la observación contribuye a desmontar la rigidez perceptiva. Por lo tanto, resulta pertinente implementar en el aula estrategias basadas en ejercicios prácticos que cuestionen las acciones mecánicas interiorizadas en lo cotidiano para evitar una observación convencional sustentada exclusivamente en el principio de *utilitas* (Rosa et al., 2023).

Los resultados de la investigación evidencian que una parte significativa del alumnado del Grado de Magisterio presenta limitaciones en su desarrollo estético, situándose mayoritariamente en etapas de desarrollo estético previas a las producciones plásticas de sus futuros alumnos/as. Esta brecha formativa dificulta la correcta interpretación y valoración del dibujo infantil, especialmente en etapas iniciales como el garabato, cuyos niveles expresivos y formales pueden resultar complejos de valorar. En consecuencia, existe el riesgo de que producciones plenamente válidas sean infravaloradas por docentes no especialistas cuya formación plástica y visual se reduce, en muchos casos, a una única asignatura optativa. Esta situación pone de manifiesto una carencia evidente en educación e inteligencia estética, así como la necesidad de reforzar la formación específica en los planes de estudio para garantizar que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias para evaluar, educar y orientar adecuadamente en esta área.

Asimismo, resulta imprescindible que los futuros maestros tomen conciencia de la evolución histórica y cultural de las formas de mirar y de sus implicaciones educativas, lo que les permitirá reconocer el valor de la Educación Plástica y Visual más allá de concepciones reduccionistas que la asocian únicamente con la combinación de colores, el descanso entre materias consideradas más complejas o la adquisición de habilidades de carácter meramente decorativo. Por otra parte, los resultados confirman que los contextos y condiciones desde los que cada observador experimenta una propuesta artística son diversos y no homogéneos. Aunque el producto final pueda resultar estéticamente atractivo, ello no garantiza la aparición de una experiencia estética en todos los participantes. Sin embargo, plantear proyectos en los que el resultado no alcance el objetivo inicial previsto constituye también una forma válida de aprendizaje significativo, ya que el análisis del proceso y la denominada “metodología del error” permiten comprender conceptos fundamentales desde una perspectiva crítica y reflexiva. En este caso, sobre la experiencia estética.

La experiencia desarrollada resultó novedosa y visualmente impactante para el alumnado, incrementando su motivación y favoreciendo su implicación en la elaboración de un producto audiovisual acompañado de música. En este tipo de proyectos, caracterizados por propuestas innovadoras y resultados visualmente sugestivos, la satisfacción del estudiante en su rol de creador contribuye de manera significativa al refuerzo y consolidación del aprendizaje, promoviendo una mayor participación y compromiso. Asimismo, el diseño de prácticas con distintos niveles de complejidad facilita la consecución de objetivos progresivos y el desarrollo de aprendizajes significativos con mayor profundidad.

## Referencias

- Astrain, R. U., & Carrasco, A. R. (2025). *Zonas Anestesiadas por la Mirada Especialmente Fértiles para el Arte Expandido*.  
<https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/brac/article/download/14360/4985/59809>
- Bar, M., & Neta, M. (2006). Humans Prefer Curved Visual Objects. *Psychological Science*, 17(8), Article 8.
- Bertamini, M., Palumbo, L., Gheorghes, T. N., & Galatsidas, M. (2016). Do observers like curvature or do they dislike angularity? *British Journal of Psychology*, 107(1), Article 1.
- Eco, U., & Berdagué, R. (1985). *Obra abierta*. Ariel Barcelona.  
[https://www.academia.edu/download/31511551/Eco\\_Umberto-Obra\\_abierta.pdf](https://www.academia.edu/download/31511551/Eco_Umberto-Obra_abierta.pdf)
- Farris, A., & Sengupta, P. (2015). *Democratizing Children's Computation: Learning Computational Science as Aesthetic Experience* (No. arXiv:1512.08619). arXiv.  
<https://doi.org/10.48550/arXiv.1512.08619>
- Gennari, M. (1997). *La educación estética: Arte y literatura*.  
<https://www.sidalc.net/search/Record/cat-unco-ar-25144/Description>
- Givone, S., Flórez, F. C., & Ferraris, M. (2009). *Historia de la estética*. Tecnos.
- Howard, G., & David, P. (1997). Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. *Argentina: Paidós*.
- Irwin, R. L. (2004). *A Metonymic Métissage*. a/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry. Vancouver ....  
[https://www.academia.edu/download/4095146/artography\\_ametonymicmetissage2004.pdf](https://www.academia.edu/download/4095146/artography_ametonymicmetissage2004.pdf)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.255>

- Johnston, W. A., & Dark, V. J. (1986). Selective attention. *Annual Review of Psychology*, 37(1), 43–75.
- Michael J. Parsons. (2002). *Como entendemos el arte: Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Paidós.
- Norman, D. A. (1998). *La psicología de los objetos cotidianos* (Vol. 6). Editorial Nerea.
- Rosa, M. A. S. la, Raposo-Grau, J. F., & Butragueño, B. (2023). Arquitectura fisiológica. Propuestas artísticas para hábitats futuros. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(2), Article 2. <https://doi.org/10.5209/aris.83883>
- Skaza, M. (2019). Architecture as a Consequence of Perception. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 471(2), 022033. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/471/2/022033/meta>
- Toccafondi, F. (2025). History of Intersensoriality and Art. In *Handbook of Gestalt-Theoretical Psychology of Art* (pp. 41–55). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781032694467-4/history-intersensoriality-art-fiorenza-toccafondi>
- Tomsic-Amon, B. (2022). La percepción multisensorial del espacio de la ciudad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(2), Article 2.
- van Moorselaar, D., & Slagter, H. A. (2020). Inhibition in selective attention. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1464(1), 204–221.
- Viadel, R. M. (2011). La investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211–230.



ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.266>

## Resiliencia frente a un futuro incierto: formación y perspectivas profesionales de los estudiantes de artes visuales de la generación pandémica

*Resilience in the face of an uncertain future: training and career prospects of visual arts students from the pandemic generation*

**Luisa Alejandrina Pillacela-Chin**

Universidad de Murcia

[estudios.arte.actual@gmail.com](mailto:estudios.arte.actual@gmail.com)

Recibido 07/06/2026 Revisado 21/07/2026

Aceptado 12/09/2026 Publicado 31/10/2026

**David López-Ruiz**

Universidad de Murcia

[dlr@um.es](mailto:dlr@um.es)**José Luis Crespo-Fajardo**

Universidad de Cuenca (Ecuador)

[luis.crespo@ucuenca.edu.ec](mailto:luis.crespo@ucuenca.edu.ec)

### Resumen:

El artículo analiza los condicionantes en la formación académica y la futura inserción profesional de estudiantes de Artes Visuales que cursaron parte significativa de su carrera durante la pandemia de COVID-19. El estudio se basa en una triangulación de percepciones de estudiantes y docentes, con el fin de identificar coincidencias y tensiones en la valoración de los efectos de la enseñanza remota de emergencia. Desde un enfoque cualitativo, se analizaron respuestas de la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca (Ecuador), evidenciando preocupaciones compartidas y divergencias interpretativas. Los resultados señalan la existencia de vacíos formativos, especialmente en el ámbito práctico, técnico y experiencial, así como afecciones psicosociales vinculadas a la confianza para la inserción laboral. No obstante, dichas limitaciones no se perciben como definitivas. Predomina una visión resiliente que valora el autodidactismo, la formación continua y el fortalecimiento de competencias digitales, destacando la necesidad de estrategias institucionales reparatorias.

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Pillacela-Chin, Luisa Alejandrina; López-Ruiz, David; Crespo-Fajardo, José Luis (2026). Resiliencia frente a un futuro incierto: formación y perspectivas profesionales de los estudiantes de artes visuales de la generación pandémica. Afluir (Ordinario X), págs. 65-82, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.266>

PILLACELA-CHIN, LUISA ALEJANDRINA; LÓPEZ-RUIZ, DAVID; CRESPO-FAJARDO, JOSÉ LUIS (2026). Resiliencia frente a un futuro incierto: formación y perspectivas profesionales de los estudiantes de artes visuales de la generación pandémica. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 65-82, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.266>

## Abstract:

The article analyzes the conditions affecting the academic training and future professional insertion of Visual Arts students who completed a significant part of their studies during the COVID-19 pandemic. The study is based on a triangulation of student and faculty perceptions, aimed at identifying convergences and tensions in the assessment of the effects of emergency remote teaching. Using a qualitative approach, responses from the Visual Arts program at the University of Cuenca (Ecuador) were analyzed, revealing shared concerns as well as interpretative divergences. The results indicate the presence of training gaps, particularly in practical, technical, and experiential areas, along with psychosocial effects related to confidence in entering the labor market. However, these limitations are not perceived as definitive. A resilient perspective prevails, emphasizing self-directed learning, continuous training, and the strengthening of digital competencies, while highlighting the need for institutional remedial strategies.

***Palabras Clave: Educación superior, artes visuales, COVID-19, empleo, cambio educacional***

***Key words: Higher Education, Visual Arts, COVID-19, Employment, Educational Change***

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Pillacela-Chin, Luisa Alejandrina; López-Ruiz, David; Crespo-Fajardo, José Luis (2026). Resiliencia frente a un futuro incierto: formación y perspectivas profesionales de los estudiantes de artes visuales de la generación pandémica. Afluir (Ordinario X), págs. 65-82, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.266>

PILLACELA-CHIN, LUISA ALEJANDRINA; LÓPEZ-RUIZ, DAVID; CRESPO-FAJARDO, JOSÉ LUIS (2026). Resiliencia frente a un futuro incierto: formación y perspectivas profesionales de los estudiantes de artes visuales de la generación pandémica. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 65-82, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.266>

## Introducción

La enseñanza universitaria en las disciplinas de artes plásticas o visuales destaca comúnmente por un modelo educativo donde el trabajo práctico en las aulas, el aprendizaje contextual y la comunicación cara a cara entre docentes y estudiantes resultan pilares fundamentales para generar conocimiento. No obstante, la crisis global de la COVID-19 iniciada a comienzos de 2020 (Adhanom, 11 de marzo de 2020), provocó una fractura severa en esquemas didácticos tradicionales. Esto obligó a digitalizar de forma total los procesos de instrucción que históricamente dependían de asistencia obligatoria y del uso de talleres equipados con herramientas específicas para el desarrollo de proyectos creativos. Dicha transición dio paso a la enseñanza remota de emergencia (ERT, Emergency Remote Teaching, por sus siglas en inglés; Hodges et al., 2020), la cual reconfiguró herramientas metodológicas buscando replicar efectividad formativa mediante sesiones virtuales en tiempo real o explicaciones en video. Esta situación puso a prueba bases teóricas de la formación artística, sembrando serias incertidumbres sobre si el aprendizaje vivencial puede sostenerse adecuadamente utilizando únicamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Por otra parte, la crisis sanitaria impulsó procesos tecnológicos que ya existían en el entorno artístico, transformando de este modo los canales de creación, difusión y ejercicio laboral hacia entornos completamente digitales (Figueras-Maz et al., 2021, p. 16; Golovei et al., 2020). Bajo este panorama de referencia, el presente trabajo se efectúa mediante un análisis cualitativo basado en un caso de la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca (Ecuador), con el fin de examinar los elementos condicionantes que la reorganización de la experiencia educativa (Hernández Sampieri et al., 2014) propia de la pandemia generaría en el porvenir laboral de los alumnos. Cruzando los puntos de vista de alumnos y profesores, se discuten los conceptos como déficit formativo, resiliencia y adaptación. Asimismo, se proporcionan valoraciones de utilidad para repensar la formación profesional en artes (tanto a nivel de universidad como en institutos técnicos avanzados) frente a entornos de crisis que fueren la adopción de esquemas de enseñanza remota de emergencia.

La Universidad de Cuenca, durante el periodo analizado, experimentó una radical transformación en cuanto a la adaptación organizativa a la virtualidad de técnicas y procesos de enseñanza-aprendizaje. En áreas tan marcadas por la creatividad, como son las artes visuales, la pedagogía debió reestructurarse para continuar apostando por métodos activos, sobre todo si valoramos el alto nivel de autonomía que entonces el estudio precisaba (Illescas Peña, 2020). En este sentido, se dio una notable flexibilidad curricular. Los modelos educativos más eficientes promocionaban la reflexión crítica y la ubicación del estudiantado en el centro de los procesos pedagógicos. En la fase de confinamiento, el *feedback* (la retroalimentación) entre docente y estudiante se convirtió en esencial, en tanto fue la única forma en que la parte analítica del trabajo personal lograba validez cualitativa y, por consiguiente, suscitaba el impacto psicoemocional de la formación *online* o asíncrona (Pillacela-Chin, 2026). Posteriormente,

cuando la sensación de peligrosidad frente a la COVID-19 disminuyó, el alumnado regresó a las aulas y talleres de la Facultad de Artes adoptando, al principio, un sistema híbrido entre presencialidad y virtualidad (Pillacela-Chin et al., 2025).

A la hora de trazar una somera exploración bibliográfica, a modo de antecedentes, orientada a la educación superior de las artes visuales durante la pandemia, es preciso mencionar que Pillacela-Chin (2025) hizo una revisión sistemática de literatura completa que reveló las principales problemáticas emergentes. Sin embargo, el tópico de las complicaciones en el mundo laboral de los estudiantes formados durante la pandemia requiere un examen particular. Numerosos artículos y en reportes de organismos internacionales se han ocupado de ello. Un informe precursor fue el emitido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la ONU, por la iniciativa Impacto Académico de las Naciones Unidas (UNAI). Este estudio previó que la pandemia impactaría de forma profunda en las expectativas profesionales de los diplomados, que según las encuestas eran conscientes de la incertidumbre de una futura contratación (Naciones Unidas, 2020).

En México, un artículo de Contreras-Espinoza y Kuri-Alonso (2024), analiza cómo los egresados se enfrentaron a un mercado de la contratación adverso porque, al no haber contado con prácticas profesionales presenciales durante la pandemia, sus competencias clave tuvieron un desarrollo limitado. Valadez García et al. (2023), por su parte, demostraron que los estudiantes formados en pandemia sufrieron un escenario laboral más restrictivo, inestable y con mayor tiempo de espera para conseguir su primera contratación formal. Situación análoga es denunciada por el *Economics Observatory*. (2023), responsabilizando al colapso en la oferta de entrenamientos y pasantías como causa directa. Al no poder ganar experiencia en entornos reales durante la emergencia sanitaria, los estudiantes universitarios quedaron en una desventaja estructural a la hora de postularse a puestos de trabajo. Igualmente, hay que reconocer causas no directamente relacionadas con la COVID. El blog de Morson Group (2025), en Gran Bretaña, añade que el mercado laboral se ha contraído exponencialmente desde 2023 para contrataciones de graduados, que se encuentran sobrecalificados para los puestos disponibles, además de que se suele requerir titulados en áreas clave, como ingeniería, enfermería o docencia, pero las universidades siguen generando candidatos que no siempre cuentan con las habilidades prácticas necesarias. Asimismo, es notorio que, a medida que las empresas buscan reducir costes, la Inteligencia Artificial está transformando los entornos laborales y disminuyendo las oportunidades de empleo para principiantes (Morson Group, 2025).

Para las disciplinas creativas, las dificultades de contratación fueron especialmente graves. Los jóvenes artistas fueron sacudidos por el "apagón cultural" de la pandemia (Somos Iberoamérica, 2022). Skaggs (2024), deja entrever que en el mundo de las artes el empleo depende en gran medida del capital social, es decir, de las interacciones con miembros de la comunidad artística y las redes de contactos. En este sentido, Markham et al. (2025), subrayan que al cancelarse durante la COVID-19 las muestras de fin de carrera y las tutorías presenciales, al cerrarse las galerías, museos e instituciones culturales, las oportunidades para los recién graduados mermaron.

Jones (2022), agrega que el mercado de las artes visuales se volvió hostil y excesivamente competitivo, hasta tal punto que una ratio significativa de jóvenes creadores tuvo que buscar trabajo fuera del sector cultural para poder subsistir.

Otros factores indirectos son intuitos por Skaggs et al. (2021), que subrayan que la falta de acceso al instrumental especializado y la infraestructura de las Facultades de Artes (tornos, tórculos de grabado, hornos de cerámica, etc.) tuvo como consecuencia que el alumnado no fuera capacitado para generar piezas de gran formato o alta calidad técnica, lo cual pudo reflejarse en sus portafolios de postulación laboral. También Skaggs et al. (2024), destacan que las disciplinas manuales tradicionales, como la pintura y escultura, fueron un tanto postergadas por los estudiantes graduados, dado que lo que el mercado de las artes visuales requería de forma inmediata era profesionales con habilidades tecnológicas avanzadas, tales como modelado 3D o edición digital.

## Materiales y métodos

Como caso de estudio particular, el artículo adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y crítico. Se utilizó un método de cuestionario focalizado de preguntas espejo (Fiske et al., 1998, p. 219; Díaz-Bravo et al., 2013). La recolección de información se realizó en 2024 mediante dicho cuestionario dirigido a dos grupos de informantes: estudiantes de los últimos ciclos de la carrera y docentes que impartieron clases a lo largo del periodo de enseñanza remota e híbrida. Participaron 57 estudiantes y 11 docentes.

La aplicación del cuestionario se realizó cuando los participantes se encontraban matriculados en los niveles séptimo (primer semestre del cuarto año de la carrera) y noveno de la carrera (último período del plan de estudios), correspondientes al periodo académico septiembre 2023–febrero 2024<sup>1</sup>. Estos niveles fueron elegidos debido a que sus integrantes experimentaron los más agudos periodos de la pandemia; además, al estar cerca del egreso, demostraban una madurez y capacidad crítica mayor.

De manera complementaria, el instrumento fue administrado a un grupo reducido de exestudiantes que habían finalizado su proceso formativo en 2023. Los docentes indagados representaban el 75% del claustro. De cualquier modo, en la investigación cualitativa el número de entrevistados no es tan relevante como las claves que los informantes puedan aportar a la investigación (Mendieta, 2015).

Las respuestas fueron analizadas mediante un proceso de clasificación temática inductiva, a partir del cual se identificaron categorías emergentes relacionadas con condicionantes formativos, psicosociales y profesionales (Wood y Smith, 2018). A continuación, se llevó a

---

<sup>1</sup> Cabe indicar que la Carrera de Artes Visuales se desenvuelve en la totalidad de 4.5 años, distribuidos en 9 ciclos (semestres) académicos.

cabo una triangulación de percepciones entre ambos colectivos con la intención de contrastar convergencias y divergencias, valorar complementariedades y fortalecer, por último, la validez interpretativa de los resultados (Sánchez-Flores, 2019).

Con el fin de profundizar en cómo los estudiantes percibieron el impacto de la COVID-19 y cómo pensaban que la experiencia les influiría en el mundo laboral postpandemia, se planteó la siguiente cuestión:

• *¿Consideras que haber cursado la carrera durante el periodo de pandemia puede influir en tu proyección e inserción profesional futura?*

En el caso del profesorado, y mediante una pregunta espejo orientada a recoger su perspectiva como formadores y agentes responsables de la orientación profesional del estudiantado conforme al perfil de egreso de la carrera de Artes Visuales, se planteó el siguiente interrogante:

• *¿Considera que el hecho de haber cursado la carrera durante el periodo de pandemia puede incidir en el desempeño y proyección profesional futura de los estudiantes?*

## Perspectiva estudiantil: resultados y discusión

De los 57 estudiantes participantes, dos no emitieron respuesta. En consecuencia, el análisis se basó en 55 respuestas válidas, de las cuales 31 (56 %) manifestaron que la experiencia formativa durante la pandemia podría incidir en su futuro profesional, mientras que 24 (44 %) no identificaron dicho condicionamiento. Estos resultados reflejan una distribución relativamente equilibrada de percepciones, con una leve predominancia de quienes reconocieron posibles efectos en su proyección laboral (Tabla 1).

Entre aquellos que afirmaron que no se verían condicionados en su futuro laboral, algunos reconocieron que, aunque hubo vacíos educativos, se trató de aprendizajes que podrían recuperarse con algo de esfuerzo y tiempo (8 menciones, 44% del total). La actitud estudiantil es, en este sentido, positiva, asumiendo los jóvenes que deberían seguir aprendiendo por cuenta propia aquellos saberes de los que todavía adolecen, ya sea mediante autoeducación o buscando espacios de instrucción adecuados. De cara a la empleabilidad, en cualquier caso, hay que considerar que las carencias de conocimiento se evidenciarían en relación a la labor que les fuera encomendada. Es decir, quizá no serían notorias, por ejemplo, falencias en escultura en un puesto de trabajo como ilustrador digital. Se observa una comprensión clara del aprendizaje como un proceso continuo que se extiende a lo largo de la vida. No obstante, su desarrollo está condicionado por la orientación que adopte el ejercicio profesional y por el grado de crecimiento sustentado en la experiencia y especialización que se consoliden en dicho ámbito laboral (Tabla 2). Asimismo, varios estudiantes señalaron que la vivencia de la pandemia constituyó en sí misma una experiencia significativa (4 menciones, equivalentes al 22 % del total).

Esta categoría emerge de la resiliencia y sostiene también un talante positivo. En efecto, las dificultades vividas son consideradas aquí como una oportunidad de crecimiento, una experiencia ilustrativa fruto de circunstancias inusuales que favoreció la habilitación de los chicos y chicas a la hora de adaptarse e intentar resolver cualquier imprevisto. Así pues, los jóvenes no dudan de que, si pudieron superar las dificultades de la pandemia, son capaces de enfrentar cualquier problema derivado de la vida profesional.

**Tabla 1.** ¿Consideras que haber cursado la carrera durante el periodo de pandemia puede influir en tu proyección e inserción profesional futura?

| Respuestas | Número | Porcentaje |
|------------|--------|------------|
| Sí         | 31     | 54%        |
| No         | 26     | 46%        |

**Nota.** Conteo por alusiones. **Fuente:** autores (2026)

Otro de los elementos señalados para no considerar la formación desarrollada durante la pandemia como una limitación fue el acercamiento y la adaptación al uso de entornos digitales (3 menciones, 17 % del total). La crisis sanitaria favoreció el fortalecimiento de competencias vinculadas a la alfabetización tecnológica, así como el desarrollo de prácticas artísticas relacionadas, por ejemplo, con la circulación y visibilización de obras en plataformas digitales y medios 2.0. Este aprendizaje adicional, en un contexto global donde los campos profesionales y los sistemas de producción se encuentran cada vez más tecnificados (especialmente en países que aspiran a mayores niveles de desarrollo, como Ecuador), podría traducirse en mayores oportunidades de inserción laboral para las nuevas generaciones

**Tabla 2.** Valoraciones negativas

| Justificación expresada                                                                        | Frecuencia de alusiones | Porcentaje |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------|
| Se admite la existencia de carencias, aunque se considera que pueden subsanarse posteriormente | 8                       | 44%        |
| Se destaca el valor formativo de haber atravesado esta experiencia                             | 4                       | 22%        |
| Se señala una mayor familiaridad actual con herramientas y entornos digitales                  | 3                       | 17%        |
| Se considera reducido el periodo sin actividades presenciales                                  | 2                       | 11%        |
| Se afirma haber mantenido un compromiso académico pleno                                        | 1                       | 6%         |

**Nota.** Principales tópicos de las respuestas negativas. Conteo por alusiones y porcentajes. **Fuente:** autores (2026)

En esta línea, Useche-Aguirre et al. (2021) advierten que la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto significativo en los emprendimientos ecuatorianos, obligándolos a integrarse al ecosistema digital y a reformular sus modelos de negocio como estrategia de supervivencia. De manera similar, los artistas visuales debieron incorporar recursos tecnológicos para sostener su actividad, recurriendo a espacios expositivos virtuales, ferias de arte en línea y a un uso intensivo de las redes sociales como canales de promoción y comercialización. Si bien este proceso amplió la proyección del arte ecuatoriano hacia nuevos públicos y mercados, también introdujo desafíos relevantes. Desde una perspectiva más amplia, Trickett (2022) sostiene que los creadores vinculados a los nuevos medios encabezarían procesos de transformación institucional en el ámbito cultural postpandémico, empleando tecnologías digitales para redefinir la experiencia artística. En consecuencia, la pandemia contribuyó a consolidar la articulación entre arte y tecnología como un eje central para una participación más activa en la cultura global.

Continuando con el análisis de los resultados, un grupo reducido de respuestas (2 menciones, equivalentes al 11 % del total) señala que el periodo de enseñanza no presencial tuvo una duración relativamente limitada y, por ello, no resultó tan decisivo como para afectar de manera sustancial las proyecciones futuras. Desde la perspectiva de estos informantes, la ERT abarcó aproximadamente un tercio de la carrera, mientras que el grueso de la formación se desarrolló bajo modalidades híbridas o presenciales. A partir de estos testimonios, se evidencia que los estudiantes manifiestan un nivel de autoconfianza que les permitiría compensar eventuales carencias de conocimientos o destrezas asociadas a haber cursado la carrera durante el contexto de la COVID-19.

En esta misma línea aparece un argumento adicional vinculado con la confianza en el propio desempeño. Para un estudiante (1 mención, 6 % del total), el esfuerzo máximo desplegado para sostener y culminar los estudios bastaría, en términos teóricos, para neutralizar posibles deficiencias. Aunque las condiciones hayan sido desfavorables, se reconoce que la calidad del aprendizaje depende en gran medida del compromiso personal y la autodisciplina. En esta respuesta se advierte una clara conciencia del alto nivel de responsabilidad asumido y del empeño por alcanzar un rendimiento académico elevado en un contexto adverso, aspecto que podría ser relevante de cara a la futura empleabilidad.

En contraste, entre quienes estiman que su trayectoria profesional sí podría verse afectada por haber cursado la carrera de Artes Visuales durante la pandemia, el argumento más recurrente (14 menciones, 52 % del total) remite a la existencia de vacíos en la formación y a la consecuente fragilidad de las bases técnicas adquiridas (Tabla 3). Se alude, en particular, a dificultades en la comprensión de conceptos esenciales, llegando algunos estudiantes a afirmar que “no todos los contenidos fueron abordados”. La dimensión práctica emerge como uno de los puntos más críticos, destacándose la ausencia de experiencias presenciales en talleres, como ocurrió con la serigrafía, cuya enseñanza resultó especialmente compleja en el marco de la ERT. No obstante, junto a estas limitaciones se observa una actitud marcada por la resiliencia y la confianza en el autoaprendizaje como estrategia compensatoria, aunque ello coexiste con una sensación evidente de incertidumbre respecto a la futura inserción laboral.

Tabla 3. Respuestas afirmativas

| Principales tópicos                                                              | Número de alusiones | Porcentajes |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|
| Vacíos formativos y falta de bases                                               | 14                  | 52%         |
| Afecciones psicosociales y falta de confianza para introducirse al mundo laboral | 5                   | 18%         |
| Sí, pero puede que me sirva para trabajar de forma virtual                       | 4                   | 15%         |
| No hubo una vinculación adecuada con la realidad del mundo del arte              | 3                   | 11%         |
| La creencia de que no se aprendió nada podría dificultar mi empleabilidad        | 1                   | 4%          |

**Nota.** Principales tópicos de las respuestas afirmativas. Conteo por alusiones. **Fuente:** autores (2026)

La categoría que se expone a continuación aborda la percepción de una disminución en la autoconfianza para afrontar la inserción en el ámbito laboral (5 menciones, 18 % del total), atribuida a la experiencia de formación en modalidades no presenciales, las cuales no habrían favorecido un desarrollo psicosocial plenamente adecuado. En los discursos recogidos se evidencian dificultades relacionadas con la valoración subjetiva de las propias capacidades, así como con el establecimiento de vínculos interpersonales de carácter asertivo. Diversos estudiantes expresan elevados niveles de inseguridad que, a su vez, derivan en estados de ansiedad, especialmente ante la posibilidad de que estas limitaciones interfieran en su futura integración profesional.

Los informantes reconocen que la competencia comunicativa constituye un requisito central en numerosos contextos laborales y advierten que la insuficiencia de habilidades sociales y profesionales podría situarlos en una posición de desventaja frente a cohortes formadas antes o después del periodo pandémico. Esta inquietud se intensifica por la sensibilidad del estudiantado ante determinados discursos que tienden a deslegitimar las enseñanzas artísticas, presentándolas como poco productivas o de escasa utilidad social, lo cual incide negativamente en la autoestima. De ahí la relevancia de promover una revalorización de la práctica artística, reconociendo —tal como sostiene Eisner (2004)— su papel central en la construcción histórica del pensamiento, así como la amplitud de sus potencialidades formativas y culturales.

Seguidamente se identifica un nuevo eje interpretativo que, aun inscrito en un marco de valoración crítica, introduce una lectura de signo positivo: la percepción de que los estudiantes han fortalecido sus competencias digitales, aspecto que podría resultar especialmente pertinente para las demandas actuales del mercado de trabajo (4 menciones, 15 % del total). En este sentido, aquello que inicialmente se presenta como una limitación se resignifica como una posible oportunidad.

Esta categoría guarda similitud con otros tópicos previamente mencionados, en los que se subraya la mayor familiaridad del estudiantado con herramientas digitales y modalidades de trabajo virtual, condición que podría traducirse en una ventaja comparativa en procesos de selección vinculados a empresas de base tecnológica o a esquemas de teletrabajo. Resulta frecuente encontrar este tipo de posicionamientos, los cuales ponen de manifiesto una actitud resiliente por parte de los jóvenes, alejados de interpretaciones fatalistas o conformistas respecto de su proyección profesional.

La siguiente categoría apunta, como un posible hándicap, a la escasa vinculación que tuvieron los jóvenes con la realidad del mundo del arte (3 menciones, 11% del total) debido a la imposibilidad de presencialidad en prácticas preprofesionales o vinculación con la sociedad durante la pandemia. La importancia radica en que dichas experiencias ayudan a comprender el contexto profesional real (un museo, una galería, una empresa de manufacturas artísticas), con todo lo que conlleva de relaciones personales. Esta falta de experiencia se aprecia como una desventaja relevante a la hora de adentrarse en el contexto laboral. Como es notorio, enseñar arte no solo es la adquisición de destrezas técnicas: se trata de construir una visión amplia del mundo (Gardner, 1982), un proceso que requiere de un diálogo entre teoría y práctica donde las experiencias reales contribuyen a dar sentido a lo aprendido. En este sentido, Finkel (2008) subraya la importancia de que las actividades académicas deriven en prácticas vinculadas con contextos auténticos, dado que son vivencias que afianzan la comprensión de contenidos teóricos y potencian la capacidad de resolver problemas concretos sobre el terreno. La educación virtual, no obstante, en tanto limitó la posibilidad de generar aprendizajes activos, situados y de interacción con la colectividad (Tejedor et al., 2020; Wenger, 1998), debilitó, en gran parte, los componentes formativos de pasantías, estancias y prácticas que podrían haber dado lugar a una inserción laboral más temprana.

Para cerrar el examen de los resultados, uno de los participantes señaló que la idea ampliamente difundida de que durante los años de pandemia el aprendizaje fue insuficiente podría tener consecuencias desfavorables en términos de empleabilidad (1 mención, 4 % del total). En otras palabras, dicha percepción social podría incidir negativamente en la valoración profesional de los egresados, con independencia de las competencias reales que hayan desarrollado. Cabe preguntarse si existe efectivamente un estigma asociado a las cohortes que cursaron su formación en este periodo. Si bien no se dispone de evidencias que confirmen tal situación, persiste el temor a que esta creencia circule en determinados contextos y termine influyendo de manera adversa en las oportunidades de contratación de los jóvenes, operando como una preocupación latente.

## Perspectiva docente: resultados y discusión

Se analizaron las respuestas de once docentes vinculados a la carrera de Artes Visuales. De ellos, nueve (82 % del total) consideraron que la pandemia tendrá efectos condicionantes en el proceso de profesionalización del estudiantado, mientras que dos (18 %) manifestaron no prever repercusiones significativas en su proyección futura (Tabla 4).

**Tabla 4.** ¿De cara al futuro profesional de los estudiantes, cree que les condicionará el haber hecho la carrera durante la pandemia?

| Respuestas | Número | Porcentajes |
|------------|--------|-------------|
| Sí         | 9      | 82%         |
| No         | 2      | 18%         |

**Nota.** Conteo por alusiones y porcentajes. **Fuente:** autores (2026)

Las valoraciones que descartan un impacto negativo se agruparon en tres ejes temáticos con el mismo peso relativo (33,3 % cada uno). En primer lugar, el profesorado reconoce la presencia de carencias formativas, aunque las interpreta como susceptibles de ser compensadas con el tiempo (Tabla 5). La existencia de vacíos, desde esta perspectiva, no implica que estos no puedan resolverse posteriormente mediante la práctica profesional, el esfuerzo sostenido y la disposición al aprendizaje continuo. Se asume, en este sentido, que la formación no concluye con la obtención del título, sino que se prolonga a lo largo de la vida laboral.

En el trasfondo de este posicionamiento se percibe una voluntad de relativizar o minimizar el dramatismo del problema. A diferencia del estudiantado, que expresa inquietudes en torno a una posible desventaja en el mercado de trabajo, los docentes no manifiestan un temor explícito a escenarios de discriminación. Así lo ilustra, incluso en tono irónico, la afirmación de uno de los profesores: “No he visto un anuncio que diga: se buscan artistas; abstenerse titulados de la pandemia”. Desde esta óptica, aun en el caso hipotético de que existieran mecanismos de exclusión, el factor determinante seguiría siendo la capacidad individual de cada estudiante para desenvolverse y progresar profesionalmente.

Tabla 5. Respuestas negativas

| Considero que no porque...                                              | Número de alusiones | Porcentajes |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|
| reconociendo que hubo vacíos, son cosas que se pueden aprender          | 1                   | 33,3%       |
| es valioso para ellos el haber vivido esta experiencia                  | 1                   | 33,3%       |
| ahora los estudiantes están más familiarizados con los medios digitales | 1                   | 33,3%       |

**Nota.** Respuestas negativas. Principales tópicos. Conteo por alusiones y porcentajes. **Fuente.** autores (2026)

La segunda categoría resalta el valor vivencial de la experiencia de la ERT y enfatiza en que el haberse enfrentado a difíciles situaciones en un contexto de crisis fortaleció, presumiblemente, las capacidades de los estudiantes. Para los docentes, estos jóvenes cuentan con un valor de resiliencia añadido y méritos de sobra para ejercer cualquier desempeño. Un testimonio lo expresa con elocuencia: “Superaron una gran adversidad, como héroes. Ellos deberían ser contratados porque han sido más valientes y resilientes”. Por último, la tercera categoría trae a colación que la familiaridad adquirida con las TIC y la virtualidad puede significar una ventaja de empleabilidad en el contexto contemporáneo.

Las respuestas que anticipan posibles dificultades en la empleabilidad del estudiantado dieron lugar a tres categorías analíticas diferenciadas (Tabla 6). El argumento señalado con mayor frecuencia por el profesorado (6 menciones, equivalentes al 67 % del total) se relaciona con la existencia de carencias formativas y la insuficiencia de bases técnicas y prácticas. Más allá de las alusiones implícitas a una comprensión superficial de determinados contenidos, la principal preocupación se sitúa en el ámbito de las asignaturas prácticas, aquellas que demandan la manipulación directa de materiales y la interacción presencial con el docente y con los compañeros en contextos de taller. Desde esta perspectiva, los docentes adoptan una postura crítica al advertir limitaciones que consideran difícilmente compensables, lo que podría situar a estas cohortes en una posición menos favorable al momento de competir por un puesto de trabajo.

Tabla 6. Respuestas afirmativas

| Principales tópicos                                                              | Número de alusiones | Porcentajes |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|
| Vacíos formativos y falta de bases                                               | 6                   | 67%         |
| Afecciones psicosociales y falta de confianza para introducirse al mundo laboral | 2                   | 25%         |
| Sí, pero puede que me sirva para trabajar de forma virtual                       | 1                   | 11%         |

**Nota.** Respuestas afirmativas. Principales tópicos. Conteo por alusiones y porcentajes. **Fuente.** autores (2026)

Por otro lado, las reflexiones del cuerpo docente también remiten a las consecuencias psicosociales derivadas del distanciamiento impuesto durante la pandemia y a la probable disminución de la autoconfianza del alumnado frente a su inserción laboral (2 menciones, 22 % del total). En este sentido, se señala que el confinamiento habría restringido el desarrollo de vínculos interpersonales y de habilidades comunicativas necesarias para la maduración personal y profesional, lo cual podría traducirse en una menor seguridad al enfrentar las dinámicas propias del ejercicio laboral.

Para terminar, una intervención (11% del total) destacó que el estar ahora los jóvenes más familiarizados con la virtualidad y las TIC podría facilitarles formas novedosas de inserción, tanto en términos de formación continua como en empresas de base tecnológica y en empleos a distancia, cada vez más comunes tras la pandemia en nuestro mundo globalizado. Se apunta al hecho de que muchos egresados accedieron a estudios de posgrado por medio de programas formativos *online* o a distancia, muy habituales en los años de la COVID y posteriores. Del mismo modo, en distintas asignaturas los portafolios artístico-profesionales del estudiantado pasaron a desarrollarse en formatos digitales, en consonancia con una orientación institucional que promovió la digitalización transversal de la cultura (Golovei et al., 2020). En este contexto, la transición hacia modalidades educativas virtuales resultó relativamente fluida para los estudiantes, situación que podría extrapolarse a escenarios laborales deslocalizados, caracterizados por no exigir la presencia física en un lugar determinado y operar principalmente a través de entornos *online*. En un escenario de transformaciones aceleradas, resulta difícil anticipar cuáles serán las prácticas creativas predominantes en el futuro; sin embargo, existe un consenso amplio en torno a que muchas de ellas se desarrollarán fundamentalmente en espacios virtuales.

## Triangulación y conclusiones

En primer término, cabe señalar que tanto el profesorado como el estudiantado coinciden en reconocer la presencia de deficiencias en el proceso formativo, sobre todo en lo relativo a las dimensiones prácticas y a la asimilación profunda de contenidos de carácter técnico. No obstante, estas limitaciones no suelen interpretarse, en la mayoría de los casos, como impedimentos insalvables. Por el contrario, desde el ámbito docente se enfatiza que dichos vacíos pueden ser compensados a través de procesos de formación permanente y estrategias de aprendizaje autónomo, incluso una vez que los egresados se han incorporado al entorno profesional. Así, aunque los estudiantes, debido a sus limitaciones, presenten cierta sensación de vulnerabilidad o temor a ser percibidos como menos válidos a la hora de insertarse en cualquier campo profesional, los docentes manifiestan gran confianza en las capacidades de los mismos para compensar lo no aprendido, resurgir y prevalecer. El alumnado, por su parte, coincide por entero en la necesidad de proseguir con el perfeccionamiento de sus falencias por medio de la autoeducación o la búsqueda de espacios formativos adicionales. Son conscientes de sus limitaciones, pero mantienen una postura resiliente, de autocrítica constructiva. En realidad, reconocer condicionamientos es el primer peldaño para solventarlos, con esfuerzo y voluntad. El autodidactismo, o el asistir a talleres privados u ofertados por instituciones públicas, se contemplan como estrategias válidas. Si bien no es lo ideal para el desarrollo de un talento creativo, la aptitud hacia el autoaprendizaje de esta generación es grande y ya fue demostrada con creces. Al respecto, sería acertado que las instituciones educativas ideen planes para cubrir estas brechas, dado que los informes revelan que los chicos y chicas de la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca todavía están dispuestos a acometer un esfuerzo extra que les faculte en mejor medida en el mundo laboral. Generar talleres o cátedras abiertas en la Facultad de Artes para que los egresados recuperen vacíos de conocimiento sería una idea muy recomendable. Incluso cuando no siempre se reconoce de manera explícita, subyace una responsabilidad de carácter institucional. En este sentido, se observa una convergencia clara entre docentes y estudiantes al valorar la experiencia vivida durante la pandemia como una prueba significativa de resiliencia. Ambos colectivos coinciden en que haber atravesado y superado un periodo marcado por la adversidad constituye un mérito relevante que debería ser adecuadamente reconocido. Esta vivencia puede entenderse, por tanto, como un capital valioso en el ámbito laboral, siempre que se sepa resignificar y poner en perspectiva.

De forma similar, existe consenso en torno al fortalecimiento de las competencias digitales del estudiantado. Este aspecto adquiere especial relevancia si se considera que un número creciente de profesiones se orienta hacia la virtualización y el trabajo deslocalizado. Aunque estas interpretaciones puedan parecer excesivamente optimistas, para las generaciones que atravesaron la pandemia (y para las que les siguen) el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación constituye menos un recurso accesorio que un activo estratégico, cuyo aprendizaje resulta ineludible en una sociedad globalizada, dinámica y crecientemente mediada por entornos virtuales.

En lo que respecta a las implicaciones socioafectivas, se advierte una cierta divergencia entre las percepciones del profesorado y las del estudiantado. Una parte significativa de los docentes reconoce que el aislamiento incidió negativamente en el desarrollo de habilidades sociales fundamentales para desempeñarse en contextos laborales colaborativos. Sin embargo, los estudiantes enfatizan con mayor contundencia el impacto de estas carencias en su desenvolvimiento psicosocial y, como consecuencia, expresan valoraciones más pesimistas sobre sus perspectivas profesionales. En este punto, puede observarse cómo una autopercepción excesivamente crítica llega a constituirse en un obstáculo adicional. Mientras el profesorado tiende a relativizar estos efectos y a restarles dramatismo, para algunos estudiantes la cuestión adquiere una gravedad considerable, probablemente por su incidencia directa en la autoconfianza. Y sin autoconfianza, difícilmente se construyen expectativas de futuro.

Por otro lado, tanto docentes como estudiantes coinciden en señalar que las limitaciones derivadas de la ERT restringieron experiencias fundamentales para la proyección profesional, tales como la realización de prácticas, el contacto directo con materiales y los procesos de socialización académica. No obstante, mientras el profesorado suele considerar que estas carencias pueden ser compensadas con posterioridad, una parte del estudiantado expresa una marcada sensación de distanciamiento respecto del ámbito artístico real, lo que intensifica sus niveles de inseguridad frente a la inserción laboral. En este punto se hace visible, como ya se ha indicado, la necesidad compartida de implementar mecanismos de compensación institucional, como talleres específicos o cátedras abiertas desde la Facultad de Artes.

En relación con este aspecto, resulta pertinente advertir que la triangulación de la información pone de manifiesto que, si bien ambos colectivos mantienen una visión relativamente optimista sobre el futuro del estudiantado, el profesorado tiende a situar la responsabilidad principal de superar estas dificultades en la capacidad individual del alumnado. Los estudiantes, por su parte, evidencian actitudes de resiliencia y madurez, pero también exteriorizan con mayor claridad sus temores e inseguridades. Esta situación abre un debate en torno a la responsabilidad ética institucional, ya que problemáticas como la falta de acceso a materiales, espacios y orientación práctica directa pueden interpretarse como déficits formativos atribuibles al contexto educativo. Reconocerlo implicaría la adopción de medidas concretas orientadas a la reparación. En este sentido, resulta especialmente relevante insistir en la implementación de acciones formativas compensatorias que permitan a la generación afectada fortalecer sus competencias técnicas y reducir sus inseguridades. Iniciativas de esta naturaleza constituirían una muestra tangible del compromiso social y la sensibilidad institucional de la Universidad de Cuenca hacia sus egresados.

## Referencias

- Adhanom, T. (2020, 11 de marzo). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. *Organización Mundial de la Salud*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Contreras-Espinoza, J. A., y Kuri-Alonso, M. A. (2024). Inserción laboral de egresados universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 14(28). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3821>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [http://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](http://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Economics Observatory. (2023, 19 de abril). *How has the pandemic affected young people's employment?* <https://www.economicsobservatory.com/how-has-the-pandemic-affected-young-peoples-employment>.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Figueras-Maz, M., Grandío-Pérez, M. del M. y Mateus, J. C. (2021). Percepción de los universitarios españoles sobre el uso de las redes sociales con fines didácticos. *Communication & society*, 34(1), 15-28. <https://dadun.unav.edu/server/api/core/bitstreams/04e8b911-0dab-4eb8-b78f-0df91b8cae24/content>
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Universitat de València.
- Fiske, M. Kendall, P.L. y Merton, R. K. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (1), 215-230. <https://doi.org/10.5944/empiria.1.1998.740>
- Gardner, H. (1982). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Golovei, V., Stoliarchuk, N. y Prigoda, T. (2020). Culture, Arts and Media During and Post the Covid-19 Pandemic. *EJTS European Journal of Transformation Studies*, 8(1), 55-81. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/journal-transformation/article/view/5543>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.266>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Illescas Peña, L. (2020, 18 de junio). *Practicar la docencia en tiempos de COVID-19*. Universidad de Cuenca. <https://www.ucuenca.edu.ec/comunicacion/blogs/practicar-la-docencia-en-tiempos-de-covid-19/>
- Jones, S. (2022). Cracking up: the pandemic effect on visual artists' livelihoods. *Cultural Trends*, 33(4), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09548963.2022.2120382>
- Markham, K., Coffield, E., y Crosby, J. (2025). Lost futures: COVID-19 as a crisis of employability for arts and humanities students in the UK. *Studies in Higher Education*, 50(3), 558–570. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2345827>
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Morson Group. (2025, 7 de julio). *Where are the jobs? Why graduates are struggling to get hired*. <https://www.morson.com/blog/why-graduates-are-struggling-get-hired>
- Naciones Unidas. (2020). COVID-19 y juventud: El futuro del trabajo para los jóvenes. *Impacto Académico de las Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/covid-19-y-juventud-el-futuro-del-trabajo-para-los-j%C3%B3venes>
- Pillacela-Chin, L. (2025). Covid-19 y educación en artes visuales. Revisión bibliográfica para una ciudadanía postpandemia. *Street Art & Urban Creativity*, 11(5), 1-14.
- Pillacela-Chin, L. (2026). Motivación y vínculos pedagógicos en tiempos de virtualidad: aprendizajes desde las Artes Visuales. En R. A. Gallego Torres y J. R. Vásquez Sánchez (Coords.), *Pedagogías digitales innovadoras* (pp. 37-49). Ed. Entropía Educativa.
- Pillacela-Chin, L. A., López-San Segundo, C. y Frutos-Esteban, F. J. (2025). Investigando sobre educación superior de las artes visuales y COVID'19. Aspectos metodológicos para un estudio de caso postpandemia. *Tercio creciente*, (28), 309-326.
- Sánchez-Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Skaggs, R. (2024). Socially distanced artistic careers: Professional social interactions in early, established, and late career stages during COVID-19. *Poetics*, 103, Artículo 101769. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2023.101769>
- Skaggs, R., Novak-Leonard, J. L., y Barbee, J. (2024). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Arts and Design Alumni (SNAAP Report). *Arts + Design Alumni Research, SNAAP*. [https://snaaparts.org/uploads/downloads/SNAAP-Special-Report\\_COVID\\_Feb-2024.pdf](https://snaaparts.org/uploads/downloads/SNAAP-Special-Report_COVID_Feb-2024.pdf)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.266>

- Skaggs, R., Burke, M. J., y Hoppe, E. J. (2021). *How COVID-19 has impacted the needed resources of arts graduates* (SNAAP DataBrief Vol. 9, No. 1). Strategic National Arts Alumni Project. <https://snaaparts.org/findings/databriefs/how-covid-19-has-impacted-the-needed-resources-of-arts-graduates>
- Somos Iberoamérica. (2022, 19 de septiembre). *¿Cómo relanzar las industrias culturales y creativas?* <https://somosiberoamerica.org/temas/economia-y-empleo/como-relanzar-las-industrias-culturales-y-creativas/>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 19–40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Trickett, T. (2022). Through the Looking Glass to a Post-pandemic World, With New Media Artists as Our Guide. En *Proceedings of EVA London 2022* (pp. 210–218). BCS Learning and Development Ltd. <https://doi.org/10.14236/ewic/EVA2022.40>
- Useche-Aguirre, M. C., Pereira-Burgos, M. J. y Barragán-Ramírez, C. A. (2021). Retos y desafíos del emprendimiento ecuatoriano, trascendiendo a la pospandemia. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 11(22), 271-286. <https://doi.org/10.17163/ret.n22.2021.05>
- Valadez García, A., y Álvarez Molina, M. E. (2023). Impacto del Covid-19 en la inserción laboral de los egresados de CETYS Universidad, México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(27), 00004. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1273>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea Ediciones.

## El gesto técnico y las mujeres: entre la continuidad y el cambio en la escuela secundaria técnica

### *Embodiment, gestures and female participation: between continuity and change in technical secondary schools*

**Analía Inés Meo**

Consejo Nacional de Investigadores (Argentina)

[analiameo@gmail.com](mailto:analiameo@gmail.com)

Recibido 02/07/2026 Revisado 21/07/2026

Aceptado 12/09/2026 Publicado 31/10/2026

**Federico Fort**

Consejo Nacional de Investigadores (Argentina)

### Resumen:

En este ensayo visual invitamos a lectores/as y observadores/as a realizar un recorrido por una colección de imágenes con el propósito de reconocer huellas corporales, materiales y afectivas del carácter reciente e inestable de la participación de jóvenes mujeres en una modalidad educativa históricamente caracterizada por su carácter androcéntrico. Son imágenes producidas en el marco de una investigación etnográfica sobre un proyecto educativo de mujeres docentes y estudiantes que configuraron la primera escudería automovilística exclusivamente de mujeres de Argentina en el 2018. Las imágenes muestran distintos tipos de manos manipulando herramientas y artefactos, ensuciándose, haciendo fuerza, pintando y dibujando (evocando cuerpos, relaciones, proximidades físicas, dificultades, destrezas y tensiones). Asimismo, permiten reconocer continuidades y cambios en los modos de habitar el taller en un escenario histórico de ampliación de derechos y de disputas por el derecho de las mujeres a aparecer en la esfera pública en igualdad de condiciones respecto de sus pares varones (Butler, 2019). Se trata de una galería que visibiliza el proceso de construcción corporal, afectivo y socio-material de lo que en la escuela técnica se ha dado en llamar el “gesto técnico” para el caso de jóvenes mujeres que contribuyeron al armado de un auto eléctrico que compitió en una carrera automovilística federal de estudiantes de escuelas técnicas durante los años 2024 y 2025.

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Meo, Analía Inés; Fort, Federico (2026). El gesto técnico y las mujeres: entre la continuidad y el cambio en la escuela secundaria técnica. Afluir (Ordinario X), págs. 83-94, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.267>

MEO, ANALÍA INÉS; FORT, FEDERICO (2026). El gesto técnico y las mujeres: entre la continuidad y el cambio en la escuela secundaria técnica. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 83-94, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.267>

## Abstract:

In this visual essay, we invite readers and observers to take a journey through a collection of images with the aim of identifying physical, material and emotional traces of the recent and unstable nature of young women's participation in an educational context historically characterised by its androcentric nature. These images were produced as part of an ethnographic study of an educational project involving female teachers and students who formed Argentina's first all-female motor racing team in 2018. The images depict different types of hands handling tools and artefacts, getting dirty, exerting force, painting and drawing (evoking bodies, relationships, physical proximity, difficulties, skills and tensions). Furthermore, they allow us to recognise continuities and changes in the ways of inhabiting the workshop within a historical context of expanding rights and disputes over women's right to appear in the public sphere on an equal footing with their male peers (Butler, 2019). This essay highlights the embodied, affective and socio-material process of constructing what, in technical schools, has come to be known as the 'technical gesture'—in the case of young women who helped build an electric car that competed in a national motor racing competition for technical school students in 2024 and 2025.

***Palabras Clave: gesto técnico, escuelas técnicas, mujeres***

***Key words: technical gesture, technical schools, women***

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Meo, Analía Inés; Fort, Federico (2026). El gesto técnico y las mujeres: entre la continuidad y el cambio en la escuela secundaria técnica. Afluir (Ordinario X), págs. 83-94, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.267>

MEO, ANALÍA INÉS; FORT, FEDERICO (2026). El gesto técnico y las mujeres: entre la continuidad y el cambio en la escuela secundaria técnica. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 83-94, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.267>

## Introducción

Desde sus orígenes, la escuela secundaria técnica en Argentina ha cimentado su identidad en la preparación para el mundo del trabajo, ubicando al espacio del taller como el núcleo de su modelo pedagógico (Gallart, 2006). No obstante, este entorno se ha configurado históricamente como un territorio masculinizado (Jacinto et al., 2020; León, 2009, Chervin, 2021). La escuela técnica aún hoy está fuertemente marcada por la segregación por género, reflejada tanto en la baja matrícula femenina (que ronda apenas el 33%) como en la persistente invisibilización de las mujeres, a quienes suele asociarse con la fragilidad (Bloj, 2017). Diversas investigaciones han mostrado que, por ejemplo, en la escuela técnica se impone a las estudiantes una presión adicional: la necesidad de validar constantemente sus capacidades o incluso de reprimir rasgos considerados femeninos para ser aceptadas, limitando así sus oportunidades de aprendizaje (Bloj, 2017). Pese a esto, el taller sigue siendo un espacio vital para forjar el sentido de pertenencia a las escuelas.

Este panorama comenzó a transformarse al calor de la recuperación democrática de los años 80, cuando las demandas por los derechos de mujeres y diversidades ganaron protagonismo en la esfera pública. En la última década, este activismo se profundizó a través de hitos fundacionales: el surgimiento de Ni Una Menos en 2015, la consolidación de los Paros Internacionales de Mujeres y la histórica sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en 2020. La irrupción de la llamada "marea verde"<sup>1</sup> y el activismo de las "pibas" no solo reconfiguraron la organización colectiva, sino que también obligaron a repensar las desigualdades desde una mayor complejidad.

En este escenario de fuertes demandas sociales, las políticas públicas empezaron a integrar la perspectiva de género de manera formal. La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) de 2006 marcó un quiebre al desplazar el enfoque biomédico tradicional por uno basado en derechos. Específicamente en el ámbito técnico, la Ley de Educación Técnico Profesional (2005) y la creación, en 2018, del Área de Equidad de Género del INET, establecieron como prioridad nacional el incremento de la presencia femenina en todas las especialidades. A estos avances se sumaron encuentros anuales de mujeres de escuelas técnicas y debates promovidos por sectores gremiales, buscando acortar las brechas de género en la modalidad.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos el entrecomillado para referirnos a categorías y expresiones utilizadas por autoridades, docentes, jóvenes, documentos oficiales o de otro tipo.

*“Recargadas”: la escudería de autos ecológicos conformada por mujeres*

En este contexto de cambio surge **“Recargadas”**<sup>2</sup>, la primera escudería de autos ecológicos conformada íntegramente por mujeres que, desde el 2018, participa en una competencia federal de autos eléctricos auspiciada por la Fundación Desafío ECO-YPF. Mujeres docentes con distinta formación, antigüedad y dedicación, junto a estudiantes de diferentes edades, trayectorias escolares (con y sin repetición) y de diferentes escuelas han integrado la escudería. El ingreso y sostenimiento de la participación de las estudiantes son voluntarios. Formar parte de este proyecto no otorga acreditaciones escolares de ningún tipo.

La emergencia de “Recargadas” se fundó en el propósito de expandir la presencia femenina en aquellas especialidades de la modalidad técnica tradicionalmente consideradas como las más “duras”, tales como mecánica, automotriz y electromecánica (Meo et al., 2023). Esta iniciativa, que nació bajo el auspicio de la Dirección de Escuela Técnica (DET) y contó inicialmente con el respaldo financiero de una firma de electrodomésticos, cobró vida cuando se le encomendó a Susy —supervisora y figura central del proyecto— la tarea de reunir a un grupo de docentes para participar en la competencia automovilística. La propuesta inicial era pintar una carrocería ya existente y dejarla “linda” para la “cámara” (un canal de televisión filmó a las integrantes de la escudería durante la primera carrera en la que participaron). Sin embargo, el equipo de docentes mujeres asumió el desafío con la determinación de “hacerlo bien” y construir la propuesta “desde cero”. El objetivo compartido de estas mujeres fue impulsar a las alumnas a apropiarse del taller y a “animarse” (dejando atrás el miedo y la vergüenza que, según las profesoras, muchas jóvenes sentían cuando tenían que usar herramientas). Las docentes y estudiantes mujeres compartieron el espacio del taller de la escuela (sede del proyecto) con sus pares varones (quienes, por ejemplo, les prestaron sus herramientas y también acompañaron enseñando, ayudando al armado del auto, la instalación y puesta a punto del motor). Durante períodos variables en cada año (de abril a noviembre en el 2025 y de agosto a noviembre en el 2024), las jóvenes asistían a reuniones organizativas, iban al taller a trabajar en distintos momentos del armado del auto que, en ocasiones, implicó la creación desde cero del vehículo y, en otras debido a falta de recursos, su reciclado. A veces estaban solas en el taller (siempre con algún docente mujer o varón). En otras ocasiones, estaban en pequeños grupos trabajando. En distintos momentos, tenían que realizar variadas acciones para armar o reciclar la carrocería y el chasis (entre otras limar, cortar, medir, atornillar, amolar, ajustar, martillar, remachar y, cuando podían hacer la carrocería del auto “desde cero”, medir, cortar, curvar y soldar caños). En todos los casos, pintaban de manera artesanal la carrocería. Para cada competencia, eligieron para decorar el auto una figura femenina o colectivo de mujeres que les parecía inspirador (en el 2025 fue María Elena Walsh -compositora y escritora de cuentos infantiles- y en el 2024 Cris Miró -primera travesti que triunfó en el mundo del espectáculo en Argentina durante la década de 1990).

---

<sup>2</sup> Las docentes y estudiantes mujeres decidieron que utilizemos el nombre real de la escudería, anonimizando a las personas e instituciones. Asimismo, nos han autorizados a publicar las imágenes de esta publicación (tomadas por las autoras).

Hasta la irrupción de “Recargadas”, el lugar de las mujeres en la competencia “Desafío YPF- Eco” había sido periférico, quedando relegadas casi exclusivamente al rol de pilotas bajo el argumento de que su menor peso y contextura física facilitaban el cumplimiento de las pruebas técnicas que se realizan antes de cada competencia en el autódromo. En el automovilismo profesional y en la fórmula F que inspiró la organización de esta competencia, las figuras y cuerpos femeninos han ocupado y ocupan lugares periféricos asumiendo roles de promoción de marcas y productos de distinto tipo que demandan juventud y belleza hegemónica para asumirlos. En Argentina, las “promotoras” son las mujeres que acompañan a los pilotos y a las escuderías en boxes posando y sonriendo para las cámaras (durante la carrera y el momento de premiación).

### *Gestos en disputa*

En distintas investigaciones cualitativas realizadas por Autor@1 y equipo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, docentes varones de materias de especialidades técnicas hacían referencia a la importancia de que los estudiantes se apropiaran del “gesto técnico”. Algunos docentes lo asociaban con rasgos centrales de la escuela técnica que ellos llamaban “tradicional” (e incluso “atrasada”) y que se desarrolló en Argentina a partir de mediados del siglo XIX – muy vinculada a la fábrica industrial y a sus necesidades de mano de obra con distintos tipos de calificación. Otros docentes, en cambio, seguían reconociendo al “gesto técnico” con el presente de la escuela técnica y lo vinculaban con la vigencia de (en escenarios que reconocían de creciente automatización en el sector productivo) la importancia de inculcar disciplina, seguridad, aprendizajes teórico-prácticos, control del cuerpo, y el reconocimiento de la importancia del trabajo con otros. Cuando hablaban de “gesto técnico” en las entrevistas y conversaciones informales hacían referencia a variedad de disposiciones y posturas corporales que, con el tiempo, debían ser internalizadas por los estudiantes y debían realizarse de forma “casi automática”. La incorporación de estas disposiciones corporales permite reconocer cómo posicionarse de manera correcta frente a una herramienta, maquinaria y/o artefacto con el fin de, por ejemplo, tomarlo, accionarlo, moverlo, arreglarlo o mantenerlo en buen estado. Estas disposiciones también suponen la incorporación de saberes y saberes hacer respecto de las posibilidades e incluso límites de los objetos. Según los docentes, apropiarse de este “gesto técnico” exigía práctica, ensayos, repeticiones, errores, titubeos y “poner el cuerpo”. Enseñar/aprender electricidad, carpintería, y mecánica, por ejemplo, exigía que se asociaran cuerpos, materialidades y afectos. Así, estos campos de intervención técnica ponen en juego materialidades que hacen hacer, exigen esfuerzos, movimientos, energía, fuerza, y modulaciones corporales -al tiempo que movilizan formas de conocimiento científico y tecnológico, nociones sobre la pedagogía, la escuela técnica y sus relaciones con el mundo socio productivo, y afectaciones de distinto tipo-. Sin embargo, el gesto no se reduce a ser una acción instrumental orientada a un fin. También puede ser comprendido como una forma sensible en la que se inscriben temporalidades heterogéneas. Didi-Huberman (2016), frente a una fotografía de Alexander Tsiras, en la cual vemos un lamento de un hombre ante un ataúd en un funeral, afirma: “es curioso en un entierro: incluso cuando quienes participan son jóvenes, uno percibe que tienen gestos muy, muy antiguos, mucho más antiguos que la misma gente” (p.39).

Esta persistencia de lo antiguo en el presente también encuentra sustento teórico en la propuesta de Giovanni Maddalena (2015) quien, desde una perspectiva pragmática, define al gesto como cualquier acto realizado con un principio y un fin que, partiendo de su raíz etimológica gero (“yo cargo”, “yo llevo adelante”), porta un significado que trasciende la inmediatez de la acción (pp. 69-70). Para Maddalena, el gesto opera como un “razonamiento sintético” cuya función primordial es “reconocer la identidad a través de los cambios” (p. 9), permitiendo que el cuerpo funcione como un puente donde la singularidad de un acto se funde con la generalidad de una memoria compartida. Al concebirlo como un “gesto completo” —una “mezcla densa” de elementos icónicos, indexicales y simbólicos— el autor nos permite comprender cómo una acción puede ser, al mismo tiempo, la actualización de una herencia cultural sedimentada y la apertura hacia una nueva determinación de sentido.

Es decir que, ante un determinado gesto podemos estar frente a capas arqueológicas que se expresan, en forma sintética, en él. En este sentido, las imágenes “son especies de cristales en las cuales se concentran muchas cosas, y en particular, esos gestos muy antiguos [...]” (Didi-Huberman, 2016, p.42). Pese a que en este ensayo no trabajamos con imágenes que muestren emociones “límites”, como el gesto de alguien ante la pérdida de un ser querido o el llanto y la impotencia de un rostro frente a una injusticia, nos parece llamativo enfocarnos en rescatar algunos de los gestos que vemos en las mujeres estudiantes de la escudería. ¿De dónde vienen estos gestos? ¿A qué cuerpos estaban históricamente reservados? ¿Qué ocurre cuando esos mismos movimientos —sedimentados durante décadas como masculinos en el taller— son ejecutados por otros cuerpos? ¿Se trata de una mera apropiación o de una transformación de la propia gramática gestual del taller?

En la perspectiva de Aby Warburg, en la cual Didi-Huberman abrevia, los gestos son portadores de una memoria cultural que sobrevive y reaparece en contextos históricos disímiles bajo la forma de *Pathosformeln*: fórmulas expresivas donde el movimiento del cuerpo condensa intensidades afectivas, tensiones y conflictos que exceden la situación inmediata en la que se manifiestan. Así, cada mano que aprieta, ajusta, lija o dibuja no sólo ejecuta una tarea técnica, sino que reactualiza —en su economía del movimiento— una historia de los cuerpos en relación con el trabajo, la destreza y la legitimidad de su hacer.

En este sentido, los gestos técnicos registrados en las imágenes pueden leerse como formas de aparición que hacen visible una disputa: la de la inscripción de cuerpos históricamente excluidos en un espacio —el taller, la técnica, la mecánica— entendido como masculino. Desde esta perspectiva, el “gesto técnico” no es únicamente la adquisición de una habilidad específica, sino un proceso de incorporación y transformación. Incorporación, en tanto implica el aprendizaje de una gramática gestual históricamente sedimentada; transformación, en tanto esos mismos gestos, al ser ejecutados por otros cuerpos, introducen variaciones, desvíos y reconfiguraciones.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.267>



ISSN: 2659-7721  
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.267>



ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.267>



Estas imágenes permiten advertir, allí donde la tradición técnica ha naturalizado ciertos modos de hacer como universales, su carácter situado y contingente. El gesto se vuelve un lugar de politización. Siguiendo la idea de lucha por el derecho a aparecer en la esfera pública trabajada por Judith Butler, podría decirse que estos gestos producen objetos al tiempo que muestran: hacen aparecer cuerpos que, al ejecutar esas acciones, reclaman su derecho a ocupar ese espacio en la escuela técnica. El gesto técnico deviene así un gesto performativo en sentido amplio: hace pero también instituye. Como argumenta Analía Inés Meo et al. (2023a), las “Recargadas” llevaron adelante de manera local luchas por su derecho a aparecer en la escuela técnica, con sus modos de hacer y habitar el espacio de taller con cuerpos feminizados que históricamente habían sido excluidos, discriminados, marginalizados en ese espacio y en la modalidad educativa técnica.

Como advertimos anteriormente, lo que comenzó como un proyecto pedagógico (cuyo fin era armar un auto y correrlo en la competencia) se fue transformando en la conformación de un colectivo de mujeres (docentes y estudiantes de distintas escuelas técnicas) que desplegó variedad de acciones para lograr que más mujeres fueran incluidas en la escuela técnica y se “animaran” a perder el “miedo” que, según docentes mujeres, les generaba tener que manejar herramientas, maquinarias y artefactos. “Recargadas” se fue configurando una alianza de cuerpos y una acción colectiva que desestabilizó la matriz de inteligibilidad que había asociado a la figura del mecánico (en el taller y en los boxes del autódromo) con el varón.

### A modo de cierre

Este ensayo visual ha intentado mostrar que los gestos técnicos registrados en las imágenes de “Recargadas” no son simplemente evidencia de una habilidad adquirida, sino huellas de una disputa más profunda: la que libran cuerpos históricamente excluidos por ocupar un espacio que la tradición ha definido como masculino.

A lo largo del recorrido propuesto, pudimos observar que el “gesto técnico” —esa gramática corporal que la escuela técnica ha transmitido durante décadas— no es neutral ni universal. Su aparente naturalidad oculta una historia de exclusiones sedimentadas: la del taller como territorio de varones, la de la mecánica como saber legítimamente masculino, la de la mujer como figura periférica destinada a la sonrisa y la promoción antes que a la llave hexagonal y la remachadora manual. Cuando manos femeninas (con sus uñas pintadas en muchos casos) liman, sueldan, miden y ajustan, no simplemente replican esos gestos: los desplazan, los interpelan y, en algún punto, los transforman.

En este sentido, la experiencia de “Recargadas” excede con creces su dimensión pedagógica inicial. Lo que comenzó como una propuesta institucional de “dejar linda” una carrocería vieja derivó en la construcción colectiva de una alianza de cuerpos —docentes y estudiantes, de distintas trayectorias y edades— que disputó, en el plano cotidiano del taller, el derecho a aparecer en igualdad de condiciones. Siguiendo a Butler, ese derecho no se proclama únicamente en las calles o en los textos legales: también se ejerce —y se conquista— en el gesto de quien toma una herramienta por primera vez y decide no soltarla.

Las imágenes analizadas evidencian, además, que este proceso de incorporación no está exento de tensiones. La necesidad de validar capacidades, de superar el miedo y la vergüenza, de demostrar permanentemente que se "puede", revela que la ampliación del derecho a habitar la escuela técnica es todavía un proceso en curso, frágil e inestable. La baja matrícula femenina, la persistencia de estereotipos y la demanda implícita de que las mujeres renuncien a ciertos rasgos considerados femeninos para ser aceptadas en el taller son indicadores de que las transformaciones estructurales avanzan de manera desigual respecto de los cambios que se producen en las prácticas cotidianas.

Sin embargo, también pudimos advertir que algo se ha movido. Los gestos que estas jóvenes ejecutan en el taller no son los mismos que los de sus antecesoras, porque no son ejecutados en las mismas condiciones históricas ni con el mismo horizonte de posibilidad. La marea verde, la Educación Sexual Integral, la Ley de Educación Técnico Profesional y la creación del Área de Equidad de Género del INET son el suelo sobre el que estas manos trabajan. Suelo en el que, desde la asunción del gobierno de Milei en diciembre de 2023, están emergiendo las políticas públicas y discursos gubernamentales que atacan de manera frontal al movimiento de mujeres, a los feminismos y a sus reivindicaciones históricas. Estas jóvenes ejecutan gestos en un terreno imperfecto y disputado. En ese sentido, cada imagen de este ensayo funciona como un cristal en el que conviven tiempos heterogéneos: el peso largo de una exclusión, el pulso nuevo de quien se anima, y el ímpetu de lógicas que se proponen negar desigualdades y marginalizaciones.

“Recargadas” muestra que lo técnico y lo político no se separan en el cuerpo de quienes aprenden. El gesto que ajusta un tornillo o suelda un caño es, al mismo tiempo, un gesto que reclama un lugar. Y ese reclamo, ejercido colectivamente, en los márgenes de un sistema educativo que aún no ha terminado de procesar sus propias contradicciones de género, constituye una forma menor pero no por eso menos significativa de transformación social.

## Referencias

- Bloj, Cristina (2017). *Trayectorias de Mujeres: Educación Técnico-Profesional y Trabajo En La Argentina*. Serie Asuntos de Género, Nro. 145. CEPAL. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/41230>
- Butler, J (2019). *Cuerpos Aliados y Lucha Política. Hacia Una Teoría Performativa de La Asamblea*. Paidós.
- Chervin, Mariano (2021). *De la marea verde a las culturas institucionales. Agendas, repertorios y formas de organización estudiantil en torno a la ESI en dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría]. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1987>
- Gallart, María Antonia (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* OIT/Cinterfor.
- Didi-Huberman, G. (2016). *¿Qué emoción! ¿Qué emoción?* Capital intelectual.
- Jacinto, Claudia; Millenaar, Verónica; Roberti, Eugenia; Burgos, Alejandro y Sosa, Mariana (2020). Mujeres en programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. el caso de la formación en el nivel medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3). <https://doi.org/10.7203/rase.13.3.16605>.
- León, Fernanda Graciela (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En Villa, Alejandro (Ed.), *Sexualidad, relaciones de género y generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 171-211). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Maddalena, G. (2015) *The philosophy of gesture: completing pragmatists' incomplete revolution*. McGill-Queen's University Press.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.206>

## **Pintura barroca y formación de maestros: patrimonio, investigación y creatividad en el Grado en Magisterio en Educación Infantil**

### *Baroque Painting and Teacher Education: Heritage, Research and Creativity in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education*

**Belén Díez Atienza**

Universidad de Zaragoza

[bediat@unizar.es](mailto:bediat@unizar.es)

Recibido 09/07/2025 Revisado 11/09/2026

Aceptado 15/09/2026 Publicado 31/10/2026

**Leticia Fayos Bosch**

Universidad de Zaragoza

[lfayos@unizar.es](mailto:lfayos@unizar.es)

### **Resumen:**

La propuesta se plantea como una experiencia de educación artística patrimonial orientada a la formación inicial del profesorado del Grado en Magisterio en Educación Infantil. Parte de la consideración del patrimonio artístico como un elemento activo dentro de los procesos educativos, capaz de favorecer experiencias de aprendizaje vinculadas con la observación, la interpretación, la reflexión y la construcción de significados. Desde esta perspectiva, el patrimonio no se concibe únicamente como un conjunto de bienes pertenecientes al pasado, sino como una realidad que puede ser conocida, comprendida, valorada, disfrutada, transmitida y socializada, estableciendo vínculos con las experiencias y las identidades de quienes se aproximan a él.

### *Sugerencias para citar este artículo,*

Díez Atienza, Belén; Fayos Bosch, Leticia (2026). Pintura barroca y formación de maestros: patrimonio, investigación y creatividad en el Grado en Magisterio en Educación Infantil. Afluir (Ordinario X), págs. 95-106, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.206>

DÍEZ ATIENZA, BELÉN; FAYOS BOSCH, LETICIA (2026). Pintura barroca y formación de maestros: patrimonio, investigación y creatividad en el Grado en Magisterio en Educación Infantil. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 95-106, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.206>

**Abstract:**

The proposal is conceived as an experience in heritage-based art education aimed at the initial training of pre-service teachers enrolled in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education. It is based on the understanding of artistic heritage as an active element within educational processes, capable of fostering learning experiences involving observation, interpretation, reflection and the construction of meaning. From this perspective, heritage is not understood merely as a collection of assets belonging to the past, but rather as a living reality that can be explored, understood, valued, enjoyed, transmitted and shared, establishing connections with the experiences and identities of those who engage with it

***Palabras Clave: Educación artística, patrimonio, formación docente***

***Key words: Art education, Heritage, Teacher Education***

*Sugerencias para citar este artículo,*

Díez Atienza, Belén; Fayos Bosch, Leticia (2026). Pintura barroca y formación de maestros: patrimonio, investigación y creatividad en el Grado en Magisterio en Educación Infantil. Afluir (Ordinario X), págs. 95-106, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.206>

DÍEZ ATIENZA, BELÉN; FAYOS BOSCH, LETICIA (2026). Pintura barroca y formación de maestros: patrimonio, investigación y creatividad en el Grado en Magisterio en Educación Infantil. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 95-106, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.206>

## Presentación, justificación y contextualización de la propuesta

La propuesta se plantea como una experiencia de educación artística patrimonial orientada a la formación inicial del profesorado del Grado en Magisterio en Educación Infantil. Parte de la consideración del patrimonio artístico como un elemento activo dentro de los procesos educativos, capaz de favorecer experiencias de aprendizaje vinculadas con la observación, la interpretación, la reflexión y la construcción de significados. Desde esta perspectiva, el patrimonio no se concibe únicamente como un conjunto de bienes pertenecientes al pasado, sino como una realidad que puede ser conocida, comprendida, valorada, disfrutada, transmitida y socializada, estableciendo vínculos con las experiencias y las identidades de quienes se aproximan a él (Fontal y Sánchez-Macías, 2024).

En este contexto, se propone incorporar la pintura barroca a la formación de futuros maestros y maestras mediante una aproximación activa, crítica y experiencial. La educación artística puede constituir un espacio para el desarrollo de formas de pensamiento vinculadas con la percepción, la interpretación y la construcción de significados a partir de la experiencia artística (Eisner, 1995; Aguirre, 2015). Por ello, la obra de arte se aborda no únicamente como un objeto de contemplación estética, sino como un recurso para generar procesos de conocimiento, reflexión y lectura crítica de las imágenes.

La propuesta toma como referencia la obra de Antonio Bisquert y, específicamente, el contexto patrimonial de la Sala Capitular de la Catedral de Santa María de Mediavilla de Teruel. A partir de este patrimonio artístico se plantea una experiencia de aproximación a la pintura barroca que combina el análisis visual, la interpretación y la producción artística. De este modo, la obra se convierte en un punto de partida para establecer relaciones entre patrimonio, experiencia estética y formación docente.

El planteamiento de la propuesta se encuentra fundamentado en aportaciones procedentes de la Investigación Basada en las Artes (IBA) y de las metodologías artísticas de investigación, especialmente en lo relativo al papel de los lenguajes artísticos como formas de exploración, representación y construcción de conocimiento. La IBA plantea la posibilidad de incorporar los procesos y lenguajes propios de las artes a los procesos de indagación, mientras que las metodologías artísticas de investigación amplían las formas de aproximación y comunicación del conocimiento mediante procedimientos vinculados con la creación artística (Marín, 2005; Roldán y Marín, 2012; Moreno y López, 2016).

En esta propuesta, dichas aportaciones se incorporan como fundamento conceptual y metodológico de la experiencia educativa, sin plantear la actividad como una investigación basada en las artes en sentido estricto. El interés se centra en trasladar al contexto de la formación inicial del profesorado determinadas posibilidades de los lenguajes artísticos para favorecer procesos de observación, interpretación, creación y reflexión. De este modo, la creación artística se entiende como una vía para experimentar y construir significados en torno al patrimonio.

Uno de los aspectos centrales es la atención a la materialidad y al lenguaje visual de la pintura. La estructura, la forma, el color y los diferentes códigos visuales intervienen en la organización del espacio pictórico y condicionan las posibilidades de percepción e interpretación de la obra. El análisis de estos elementos permite desarrollar una mirada más consciente sobre las imágenes y favorecer procesos de percepción y comprensión artística (Eisner, 1995).

A partir de esta aproximación, se plantea una experiencia de contemplación atenta y pausada. El alumnado identifica formas geométricas, colores, relaciones espaciales y elementos simbólicos presentes en las obras seleccionadas. Esta observación se acompaña de preguntas y procesos de reflexión orientados a interpretar los significados de las imágenes desde diferentes dimensiones: estética, emocional y simbólica. De esta manera, la contemplación deja de entenderse como una actividad exclusivamente receptiva y se convierte en un proceso activo de construcción de significado (Aguirre, 2015; Eisner, 1995).

La experiencia se desarrolla mediante pequeños grupos de trabajo, en los que se analiza una obra pictórica a partir de diferentes herramientas didácticas, entre ellas marcos geométricos, cartas de color y otros recursos gráficos. Cada grupo registra sus observaciones y desarrolla dos reinterpretaciones gráficas de la obra, acompañadas de una reflexión final. El proceso se recoge en un libro de artista, concebido como espacio de documentación, experimentación y reflexión sobre la experiencia desarrollada.

La utilización del libro de artista adquiere especial relevancia en el contexto de la formación del profesorado, puesto que permite integrar observación, creación, escritura y reflexión en un mismo proceso. Este tipo de recurso ha sido utilizado en experiencias de innovación educativa basadas en las artes dentro de los Grados de Magisterio, favoreciendo procesos de aprendizaje vinculados con la experimentación artística y la construcción personal de significados (Caeiro et al., 2022). Asimismo, puede constituirse como un dispositivo de creación y registro capaz de articular diferentes procesos visuales y narrativos (Gallardo, 2016).

En este sentido, el material elaborado durante la experiencia funciona como una cápsula temporal que recoge la manera en que el alumnado interpreta y transforma la pintura barroca desde su propia mirada. El resultado no se limita, por tanto, a una reproducción o reinterpretación formal de las obras, sino que articula análisis, creación y narrativa visual. Esta dimensión resulta especialmente significativa en la formación inicial del profesorado, ya que permite experimentar procedimientos que posteriormente pueden ser adaptados a contextos educativos de Educación Infantil (Caeiro et al., 2022).

La propuesta se integra, asimismo, en los talleres de transferencia didáctica desarrollados en colaboración con el Museo de Arte Sacro de Teruel, concebidos como espacios de aproximación educativa al patrimonio y de experimentación en torno a la mirada contemporánea sobre las obras. El museo se plantea, así como un espacio de aprendizaje en el que la relación entre obra, espectador y experiencia artística puede generar nuevas formas de interpretación y participación (Marín y Roldán, 2009; Mesías, 2012).

Desde esta perspectiva, el acercamiento a la pintura barroca permite trabajar no solo la sensibilidad estética, sino también la capacidad de cuestionar determinadas representaciones y estereotipos asociados al patrimonio sacro. La experiencia pretende aproximar al alumnado universitario a unos imaginarios que, por su carácter histórico y religioso, pueden resultar inicialmente distantes, favoreciendo una relación más activa y reflexiva con ellos.

En conjunto, la propuesta entiende el patrimonio artístico como un espacio de experiencia, conocimiento y construcción compartida, en el que la educación artística permite establecer relaciones entre la observación, la creación y la reflexión. La formación de futuros docentes se plantea, de este modo, como una oportunidad para experimentar metodologías y recursos artísticos que posteriormente puedan ser adaptados a las necesidades y características de la Educación Infantil.

*Ver la obra desde los materiales,  
desde la geometría fundamental  
para llegar a los colores,  
en un viaje*

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.206>

## Resultados

**Figura 1.**

*Encapsulado por el tiempo. Composición de análisis de la obra.*



ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.206>**Figura 2.***Valorar. Composición de análisis de la forma con figuras geométricas sencillas.*

**Figura 3.**

*Ver – mirar – estar – acompañar – jugar. Composición de interpretaciones de la obra de Bisquert.*



ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.206>**Figura 4.***Sintetizar-Componer. Composición interpretación con formas geométricas de la obra de Bisquet.*

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.206>**Figura 5.**

*Banalizar. Composición de interpretaciones de la obra de Bisquert con iconografías populares actuales.*



ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.206>**Figura 6.***Sensibilizar. Instalación con objetos cotidianos descontextualizados.*

## Referencias

- Aguirre, I. (2015). [Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia](#). *Docencia* 57, 20, pp. 4-15.
- Caeiro, M., Murillo, V., Ramos, N., Revilla Carrasco, A., y Covaleta, I. (2022). Libro-diario de artista: Una propuesta de innovación educativa basada en las artes a partir del método de los condicionantes para los Grados de Magisterio de Infantil y Primaria. En D. Cobos, E. López, A. Hilario, L. Molina, A. Jaén (coords.) *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*. (pp.523-536). Dykinson.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Fontal, O., y Sánchez, I. (2024). Personas y patrimonios compartidos. Conceptualización del patrimonio a partir de relatos en entornos digitales. *Perfiles educativos*, 46, (183), pp. 129-148.
- Gallardo, J.A. (2016). Procesos Fotográficos Artesanales y Libro de Artista / Craft Processing in Photography and artist's book". *Tercio Creciente*, 4, pp. 3-38.
- Marín, R. (2005). La "investigación educativa basada en las artes visuales" o "arteinvestigación educativa". En Universidad de Sevilla y Universidad de Granada, (Ed.), *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. (pp. 223-274). Universidad de Granada.
- Mesías, JM. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. Universidad de Granada.
- Moreno, M<sup>a</sup>.I. y López, M<sup>a</sup>.P. (coords.). (2016). *Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes*. Síntesis.
- Roldán, J., y Marín, R. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Ediciones Aljibe.Font.

*afluir*

revista de investigación  
y creación artística

**AASA**