

LABORATORIOS DE A/R/TOGRAFÍA VISUAL

INSTRUMENTOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE LAS ARTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE



ÁNGEL GARCÍA ROLDÁN
FERNANDO BAYONA GONZÁLEZ
XABIER MOLINET MEDINA

Editores

eug

ÁNGEL GARCÍA ROLDÁN
FERNANDO BAYONA GONZÁLEZ
XABIER MOLINET MEDINA

Editores

LABORATORIOS
DE A/R/TOGRAFÍA VISUAL
INSTRUMENTOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE LAS ARTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Granada, 2025

© De los textos y las imágenes su autor.
© Universidad de Granada (España)

Edita: Editorial Universidad de Granada.
Campus Universitario de Cartuja.
Colegio Máximo, s.n. 18071 Granada
Telfs.: 958 24 39 30 - 958 24 62 20
www.editorial.ugr.es

ISBN (e): 978-84-338-7655-3
Diseño editorial: Xabier Molinet Medina

Agradecimientos

La publicación de este catálogo es uno de los resultados del proyecto de innovación docente PID24-115/2025, titulado "Laboratorios de A/r/tografía Visual para la implementación de narrativas audiovisuales como instrumento para la enseñanza y aprendizaje de las artes en la formación docente", financiado por el Vicerrectorado de Calidad, Innovación Docente y Estudios de Grado; y del proyecto PID2023- 1517445OB-I00 / 10.13039/501100011033, titulado "A/r/tografía, métodos de investigación educativa basada en artes visuales e inteligencia artificial para la innovación e inclusión social", financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Agencia Estatal de Investigación, y por FEDER, UE.

Proyecto de Generación del conocimiento, 2023,
financiado por MICIU/AEI
PID2023-151745OB-I00
10.13039/501100011033
y por FEDER, UE

Proyecto PID2023-151745OB-I00 / 10.13039/501100011033 financiado por:



MUESTRA INTERNACIONAL
DE VIDEONARRACIÓN
A/R/TOGRÁFICA



(Imagen de cubierta y contracubierta, fotografía en la página siguiente e imágenes de las páginas 18-19 y 140-141)
Ángel García Roldán, Fernando Bayona y Xabier Molinet
(2025). *Enjambres: sugerencias visuales a partir de una acción performativa de la artista Amaia Molinet*.



MUESTRA INTERNACIONAL
DE VIDEONARRACIÓN A/R/TOGRÁFICA
<https://veraiconoproduccion.wixsite.com/videoartografico>



LABORATORIOS
DE A/R/TOGRAFÍA VISUAL
<https://artograficalab.wixsite.com/lav-ugr>

Terminología empleada

En algunos capítulos de este libro se hace referencia a obras y procesos artísticos en cuya realización se ha implementado la inteligencia artificial por parte de sus autores. Los editores han optado por el término "generativo" para identificar este tipo producciones, derivando por tanto los términos compuestos "imagen generativa" y "vídeo generativo".



A/r/tografía visual y metodologías artísticas de enseñanza <i>Ricardo Marín Viadel</i>	8
---	---

PRIMERA PARTE

Laboratorios y estrategias

Creaciones visuales, proyectos editoriales e inteligencia artificial: un modelo a/r/tográfico de Laboratorio narrativo <i>Ángel García Roldán y Xabier Molinet Medina</i>	20
Inteligencia artificial y simulacro: una propuesta a/r/tográfica en Educación Secundaria <i>Iluminada González Agudo</i>	36
Juegos utópicos: rituales a/r/tográficos en el contexto de una tribu <i>ad hoc</i> <i>Rafael Liñán-Vallecillos</i>	50
Métodos a/r/tográficos para el aprendizaje crítico y la experimentación procesual en la investigación artística <i>Manuel Pérez Valero</i>	66
Proyecto Sayat Nova: fotografía escenificada e inteligencia artificial en la creación de narrativas visuales para la formación docente a partir de la obra de Sergei Parajanov <i>Fernando Bayona González</i>	78
Laboratorios de a/r/tografía audiovisual: continuarración y métodos ciegos de realización <i>Ángel García Roldán</i>	110

ÍNDICE

SEGUNDA PARTE

Laboratorios e instrumentos

Ver despacio: la fotografía en el aprendizaje del lenguaje audiovisual a partir de la escena el <i>Álbum de Auggie</i> de Paul Auster <i>Jaime Mena de Torres</i>	142
La metáfora del tejido como laboratorio para un documental a/r/tográfico: una experiencia de creación audiovisual e investigación en educación artística <i>Amalia Silva Sáez</i>	156
Latencia y Fulgor Audiovisuales: instrumentalización a/r/tográfica para un Laboratorio de Creación Audiovisual <i>Raúl Morales Osorio</i>	172
Laboratorio de Prácticas Audiovisuales y Bionarrativas: una práctica a/r/tográfica basada en la referencialidad para el aprendizaje audiovisual <i>María de los Ángeles González Merino</i>	190
El Cine de Canena: un laboratorio a/r/tivista desde la fotografía vernácula <i>Clara Foronda Cortés</i>	206
Rastros del tiempo: una hipótesis audiovisual sobre escenas escolares de educación artística generadas con inteligencia artificial <i>Jesica María Moreno García</i>	224

A/R/TOGRAFÍA VISUAL Y METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA

Ricardo Marín Viadel

(En la página siguiente)

Figura 1. Autor (2025). *Gráfico de las cinco denominaciones metodológicas*. Imagen digital.

Metodologías CUALitativas de investigación

Investigación basada en Artes
[*Arts based Research*]
(ABR)

Investigación **Educativa** basada en Artes
[*Arts based **Educational** Research*]
(ABER)

A/R/Tografía
[***A/R/Tography***]

A/r/tografía visual
A/r/tografía musical

.....

A/r/tografía audiovisual
[*Audiovisual A/r/tography*]

Introducción

Este libro es uno de los resultados de un proyecto de innovación docente situado en el contexto metodológico de la A/r/tografía Visual y de las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE), tal y como declaran explícitamente en sus respectivos títulos una buena parte de los capítulos.

Sus autores y autoras mencionan con naturalidad estos términos porque están directamente vinculados a los proyectos de creación e investigación artística y a los títulos de posgrado de la Universidad de Granada en el ámbito de las artes y la educación. Y efectivamente, ha sido en este contexto en el que han surgido y están desarrollándose estos enfoques metodológicos de investigación y enseñanza. Este libro es una contribución decisiva al desarrollo de estos campos del conocimiento.

La aparición relativamente reciente en la bibliografía académica (apenas unos quince años) de estos términos y, además, desde una zona periférica a los circuitos académicos internacionales, hace conveniente una sucinta explicación y contextualización de esta terminología.

A/r/tografía: integración de la enseñanza, la creación y la investigación

La a/r/tografía [*a/r/tography*] es un enfoque de investigación que reúne de forma congruente y equilibrada tres dimensiones: la creación artística, la investigación educativa y la enseñanza. La denominación de este enfoque de investigación, inventada por Rita Irwin en 2002 en el departamento de currículum y pedagogía de la universi-

dad de la Columbia Británica en Vancouver (Canadá), es un acróstico de tres letras que corresponde en inglés (*Artist* [artista], *Researcher* [investigador/a], *Teacher* [profesor/a]) a la palabra 'arte'. (Irwin y de Cosson, 2004; Springgay, Irwin, de Cosson, Wilson, Stephenson y Pente, 2002.).

La a/r/tografía fue ideada, en los primeros años del siglo XXI, en el seno de la Educación Artística, la disciplina centrada en los problemas de enseñanza y aprendizaje de las artes. Lo habitual en este campo del conocimiento, —excepto en los niveles educativos oficiales de infantil y primaria en los que el profesorado es responsable del conjunto de las asignaturas o materias del currículum oficial—, es que el profesorado tenga una formación artística profesional en conservatorios de música y de danza, facultades de bellas artes, escuelas de arquitectura, etc., y que compatibilice su carrera artística con su carrera docente. Como el profesorado universitario de Educación Artística, además de su actividad docente debe hacer investigación, las tres dimensiones que reúne la a/r/tografía corresponden exactamente a sus tres dedicaciones profesionales: creación artística, investigación científica y enseñanza.

El propósito de la a/r/tografía es aunar, en lugar de disociar, los ámbitos de la enseñanza, la creación y la investigación.

Hay proyectos de innovación docente que son claramente diferentes de los proyectos de investigación científica o de los de creación artística porque estas tres categorías están perfectamente asentadas tanto en el imaginario como en las normativas

académicas y universitarias en una gran mayoría de disciplinas. Pero, precisamente la a/r/tografía se inventó para difuminar las fronteras tajantes entre estos tres ámbitos. ¿Cómo ha sido posible su integración?

Una explicación verosímil es que en los últimos años del siglo XX y primeros del XXI, se produjeron cambios conceptuales, metodológicos y procedimentales decisivos, tanto en la investigación educativa como en la creación artística, que apuntaban en la dirección que después fraguó en la idea de la a/r/tografía.

Desde la Investigación Educativa basada en Artes hasta la A/r/tografía

La a/r/tografía es una derivada del enfoque metodológico denominado Investigación basada en Artes [*Arts based Research*], inventado por Elliot Eisner, una de las personalidades más destacadas de la Educación Artística de la segunda parte del siglo XX, en 1993, año en el que organizó un seminario de investigación educativa en la Universidad de Stanford que llevaba ese título.

Eisner ya había contribuido decisivamente al desarrollo y consolidación de los enfoques cualitativos de investigación en educación durante las décadas de los años 70 y 80 del siglo XX. Junto a las estrategias metodológicas procedentes de la etnografía, como la Observación Participante, o de la ciencia social, como la Investigación-Acción, o de las teorías feministas, Eisner, basándose en su formación en bellas artes y diseño, propuso metodologías cualitativas de investigación educativa tales como la Crítica Educativa o la Expertización Educativa. Ambas se fundamentaban en dos especialidades artísticas: la crítica de arte y la expertización de obras de arte (Eisner, 1976). Estas dos propuestas no tuvieron demasiado éxito y apenas fueron secunda-

das. En cambio, la 'Investigación basada en Artes' fue acogida con un éxito inmediato, no exento de grandes polémicas (Barone y Eisner, 2011; Eisner, 1993; Leavy, 2017).

La idea básica de la Investigación basada en Artes es buscar nuevas ideas e innovadoras estrategias metodológicas para la investigación educativa, no tanto entre las diversas ciencias humanas y sociales, sino directamente desde el mundo de la creación artística: literatura y poesía, teatro, cine, música, pintura, etc. Es decir, aprovechar para la investigación educativa algunas de las cualidades propias de las obras de arte, en particular sus valores estéticos.

Un ejemplo concreto y muy sintomático del cambio de perspectiva que proponía Eisner es el uso de metáforas. En la escritura académica de informes de investigación educativa el uso de metáforas estaba proscrito (American Psychological Association, 2010). Una metáfora puede ser eficaz, brillante, esclarecedora y enormemente sugerente, pero necesariamente adolece de cierta ambigüedad en su significado. Lo que Eisner subraya es que una metáfora es capaz de descubrir conexiones insólitas, iluminar ideas y explicar convincentemente acontecimientos, que únicamente de ese modo pueden alcanzarse. Por lo tanto, el dilema es ¿prescindimos en la investigación educativa de énfasis estéticos en aras de la objetividad o damos cabida a nuevos temas y problemas y sobre todo a nuevas posibilidades de comprensión en profundidad de los acontecimientos con la sutileza, calidez y convicción propias del arte? Elliot Eisner apostó decididamente por la segunda posibilidad.

La Investigación basada en Artes [*Arts based Research*] ha evolucionado rápida y vigorosamente en campos del conocimiento muy diferentes: arteterapia, enfermería,

negocios, etc. (Hinsliff-Smith, McGarry y Parveen, 2022; Ward y Shortt, 2020).

Una de las primeras disciplinas académicas en las que se desarrolló la Investigación basada en Artes fue la educación. En fecha tan temprana como 1997, Elliot Eisner y Tom Barone acuñaron la denominación 'Investigación Educativa basada en Artes' [*Arts based Educational Research*] (Barone y Eisner, 1997). El caso concreto que usó Eisner para ejemplificar el giro metodológico que implicaba la Investigación Educativa basada en Artes fue preguntarse si una novela de ficción sobre un problema educativo podría ser considerada una tesis de doctorado en una facultad de educación. ¿Es posible desprenderse de los datos empíricos, ya sean obtenidos en estrictas condiciones de laboratorio o en contextos más naturalistas como es el caso de encuestas y entrevistas, como demostración de las conclusiones para admitir las formas de representación propias de la ficción literaria en la investigación educativa?

... se pueden esgrimir buenos argumentos a favor de las obras de ficción dedicadas a la investigación social que muestran un potencial para alcanzar lo que hemos descrito como uno de los dos objetivos principales de la investigación sobre los asuntos humanos. Se trata del potencial del texto para mejorar el significado de los fenómenos sociales que se oponen a interpretaciones y conclusiones definitivas, ortodoxas y aparentemente establecidas. Las obras de ficción pueden, de hecho, a través de su reformulación de los detalles empíricos del mundo, alcanzar un poder extraordinario para perturbar y alterar lo familiar y lo común, para cuestionar e interrogar lo que parece haber sido respondido de manera concluyente, y para

redirigir la conversación sobre cuestiones sociales importantes. (Barone y Eisner, 2011, p. 101).

Al fin y al cabo, la gran mayoría de las creaciones artísticas son ficciones, ya sean visuales, sonoras o literarias, y por lo tanto la viabilidad de la Investigación basada en Artes depende de la aceptación de la ficción para usos investigacionales.

Desde la investigación científica a la Investigación Artística

Tradicionalmente lo propio de las artes es la creación y lo propio de las ciencias la investigación. Creación artística e investigación científica definen dos territorios separados, ambos valiosos, pero con cualidades rotundamente diferenciadas. Cada ámbito dispone de sus propias instituciones formativas, establece carreras profesionales nítidamente diferenciadas y, sobre todo, produce resultados perfectamente disímiles: obras de arte, por un lado, y teorías científicas, por otro.

La aparición de la Investigación Artística [*Artistic Research*] fue un resultado imprevisto de decisiones político-administrativas sobre la consideración oficial de las instituciones en las que habitualmente se forman los y las artistas profesionales. Particularmente en el contexto europeo, las instituciones de formación de artistas —ya fuesen academias de Bellas Artes, para la formación de pintores, escultores y arquitectos, los conservatorios de música, para intérpretes y compositores, de danza, para bailarines y coreógrafos, de teatro, para actores y escenógrafos, etc.—, eran (y en bastantes casos lo siguen siendo) centros de niveles elemental, medio, profesional o superior, perfectamente diferenciados de las universidades. No es fácil dilucidar cuáles fueron las razones, pero el caso es que, a finales

del siglo XX, muchas de estas instituciones, en sus niveles profesionales o superiores, fueron incorporándose a la universidad. La universidad no es únicamente una institución de formación de profesionales al más alto nivel de cualificación académica, sino también de investigación científica. Cuando las antiguas academias de bellas artes y los conservatorios de música y danza pasaron a ser facultades universitarias, sus estudiantes reclamaron poder acceder a todos los tipos de títulos oficiales propios de la universidad, incluido el doctorado, que es una titulación nítidamente investigadora. Lo mismo sucedió con su profesorado, fue necesario que se incorporara a la investigación. Pero ¿qué tipo de investigación podría, o le interesaría hacer, al profesorado de dibujo, pintura, escultura, violín, piano, o danza contemporánea? ¿Cuáles podrían ser sus mejores aportaciones originales en su campo del conocimiento?

Después de algunos titubeos en la denominación, finalmente, en los primeros años del siglo XXI, se asentó el término Investigación Artística, un campo del conocimiento en el que se mantienen los modos propios de la creación artística junto con los requisitos propios de la investigación científica tales como declaración de objetivos, justificación de los métodos y procedimientos, explicitación de los instrumentos, resultados y conclusiones (Schwab y Borgdorff, 2013; Varto, 2018; Vytautas, 2018).

Muy rápidamente la Investigación Artística se desarrolló en diferentes especialidades artísticas tales como música (Burke y Onsman, 2017), arquitectura (Hougaard, 2016), o *performance* (Blain y Minors, 2020).

Por lo tanto, en los años de cambio de siglo del XX al XXI, constatamos que produjo un doble acercamiento, desde la investigación hacia la creación artística y

desde la creación artística hacia la investigación. Esa doble confluencia podría explicar la viabilidad de la a/r/tografía. (Marín Viadel y Roldán, 2019).

De la A/r/tografía a la A/r/tografía Visual

La A/r/tografía Visual se inventa en Granada en 2012 (Marín-Viadel y Roldán, 2012). ¿Por qué la necesidad de añadir a la metodología a/r/tográfica el calificativo de visual? Las razones fundamentales son dos. Por un lado, la muy estrecha colaboración profesional y de amistad que hemos mantenido con Rita Irwin, tanto Joaquín Roldán como yo, durante las últimas dos décadas, lo cual no ha permitido debatir en profundidad sobre los límites y alcances de la a/r/tografía. Por otra, la necesidad de desarrollar la a/r/tografía en las diferentes especialidades artísticas, artes visuales, música, literatura, danza, etc., cada una de ellas con sus peculiaridades distintivas. Rita Irwin nunca ha considerado impropio la idea de la a/r/tografía visual. De hecho, la primera publicación en la que usamos este término, el artículo de revista citado al comienzo de este párrafo apareció en un número monográfico coordinado por ella y por Anita Sinner.

La a/r/tografía visual corresponde a cualquier proyecto a/r/tográfico que se desarrolla prioritariamente en cualquier modalidad de creación artística propia de las artes visuales. En este caso es necesario tener en cuenta que a la innovación metodológica que corresponde a la propia a/r/tografía, hay que añadir el que los datos, procesos, argumentos y resultados decisivos son imágenes visuales con un carácter marcadamente artístico (Roldán, Marín Viadel, Mosavarzadeh, Morimoto e Irwin, 2023). Usar imágenes visuales en investigación educativa exige recurrir a técnicas e

instrumentos de investigación específicos que solo muy recientemente comienzan a tener reconocimiento (Pinola Gaudiello, 2023).

Las metodologías artísticas de enseñanza

Las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) fueron ideadas como la contraparte didáctica de las Metodologías Artísticas de Investigación (MAI). Joaquín Roldán y Ricardo Marín Viadel publicaron por primera vez este término en 2010 (Roldán Ramírez y Marín Viadel, 2010).

Mientras que la denominación 'Metodologías Artísticas de Investigación' no ha llegado a arraigar, porque actualmente se usan más los de Investigación Artística [*Artistic Research*]o Investigación basada en Artes [*Arts based Research*], en cambio la de 'Metodologías Artísticas de Enseñanza' se ha ido afianzando (Arias-Camisón Coello, 2023; Rubio Fernández, 2023)

Tradicionalmente los métodos de enseñanza de las artes visuales se calificaban de creativos, activos, participativos, etc. ¿Por qué no directa y abiertamente artísticos?

Al menos, cuatro rasgos diferenciales caracterizan las Metodologías Artísticas de Enseñanza:

- a. El proyecto de enseñanza se plantea y desarrolla de forma muy semejante a como se desarrolla un proyecto artístico de tipo colaborativo-participativo.
- b. Se parte de una (en ocasiones de la combinación congruente de dos o más) obras de arte que se usa como referente fundamental del proyecto de enseñanza.
- c. Habitualmente se usan técnicas y materiales artísticos profesionales en el proyecto de enseñanza.
- d. Tan importante como el proceso es el resultado, que debe ser visualmente

congruente con la obra artística de referencia.

Conclusiones

Como se ha podido comprobar, tanto A/r/tografía Visual como Metodologías Artísticas de Enseñanza, son denominaciones recientes e innovadoras que apuntan en direcciones convergentes en las que la creación artística juega un papel central, ya sea en ámbitos más investigacionales o más didácticos.

Debido a su innovación y novedad la gran mayoría de los proyectos que se acogen a estos enfoques deben de realizar un doble esfuerzo: por un lado, resolver el tema o el problema que abordan y por otro desarrollar conceptos, técnicas e instrumentos de investigación o de enseñanza específicos para la especialidad artística en la que se desenvuelven.

Referencias

- American Psychological Association, APA. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* [*Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología*]. American Psychological Association.
- Arias-Camisón Coello, A. (2023). *Cuerpo e hipervisualidad: Una investigación a/r/tográfica de la era digital en contextos educativos* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/80687>
- Barone, T., y Eisner, E. W. (1997). *Arts Based Educational Research* [Investigación Educativa Basada en Artes]. En J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.), *Complementary Methods for Research in Education* [*Métodos complementarios para la investigación educativa*] (pp. 71-116). American

- Educational Research Association.
- Barone, T. y Eisner, E. W. (2011). *Arts based research [Investigación basada en artes]*. SAGE.
- Blain, M. y Minors, H. J. (Eds.). (2020). *Artistic Research in Performance through Collaboration [Investigación Artística en performance a través de la colaboración]*. Palgrave Macmillan.
- Burke, R. y Onsman, A. (2017). *Perspectives on Artistic Research in Music [Perspectivas sobre investigación artística en música]*. Lexington Books.
- Eisner, E. W. (1976). Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation [Expertización y crítica educativa: su forma y funciones en la evaluación educativa]. *The Journal of Aesthetic Education*, 10 (3/4), 135-150. <https://doi.org/10.2307/3332067>
- Eisner, E. W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research [Formas de conocimiento y el futuro de la investigación educativa]. *Educational Researcher*, 22 (7), 5-11
- Hougaard, A. K. (2016). *Refractions – Artistic Research in Architecture [Refracciones - Investigación Artística en Arquitectura]*. Architectural Publisher.
- Irwin, R. L. y de Cosson, Alex. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry [A/r/tografía: Representación de uno mismo a través de la indagación vital basada en artes]*. Pacific Educational Press.
- Leavy, P. (Ed.). (2017). *Handbook of Art-based Research [Manual (universitario) de Investigación Basada en Artes]*. Guilford.
- Hinsliff-Smith, K.; McGarry, J. y Parveen, A. (Eds.). (2022). *Arts Based Health Care Research: A Multidisciplinary Perspective [Investigación sobre la salud basada en artes: una perspectiva multidisciplinar]*. Springer.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2012). Quality Criteria in Visual A/r/tography Photo Essays: European Perspectives After Daumier's Graphic Ideas [Criterios de calidad en foto-ensayos de a/r/tografía visual: perspectivas europeas a partir de las ideas gráficas de Daumier]. *Visual Arts Research*, 38(2), 13–25. <https://doi.org/10.5406/visuarts-rese.38.2.0013>
- Marín Viadel, R.; Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895.
- Pinola Gaudiello, S. R. (2023). *Las imágenes en informes de investigación educativa: Una propuesta de uso a partir de la investigación basada en artes visuales* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/83380>
- Roldán. J.; Marín Viadel, R.; Mosavarzadeh, M.; Morimoto, K. y Irwin, R. L. (Eds.). (2023). *Visual methods, a/r/tography & walking. Métodos visuales, a/r/tografía y caminar*. Tirant.
- Roldán Ramírez, J. y Marín Viadel, R. (2010). Investigación y enseñanza de las artes basada en la fotografía. En J. Roldán Ramírez y M. Hernández González (coordinadores), *El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias*, (pp. 36-63). Universidad Autónoma de Aguascalientes y Universidad de Granada.
- Rubio Fernández, A. (2023). *Metodologías artísticas de enseñanza. Un modelo de enseñanza-aprendizaje basado*

en las artes visuales a través de la escultura [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/78902>

- Schwab, M. y Borgdorff, H. (2013). *The Exposition of Artistic Research. Publishing Art in Academia* [La exposición de la Investigación Artística. Publicando arte en la academia]. Leiden University Press.
- Springgay, S.; Irwin, R.L.; de Cosson, A.; Wilson, S.; Stephenson, W. y Pente, P. (2002). Cutting into the research space: Re-imagining A/r/tography as a Living Practice [Abriendo camino en el ámbito de la investigación: re-imaginando la A/r/tografía como una práctica viva]. Una comunicación y video-performance presentada en *Curriculum and Pedagogy Conference*, Athens, Georgia, USA; octubre 16-20.
- Varto, J. (2018). *Artistic Research. What is it? Who does it? Why?* [Investigación Artística. ¿Qué es? ¿Qué hace? ¿Por qué?]. Aalto University.
- Vytautas, M. (2018). *Mapping Artistic Research. Towards diagrammatic knowing* [Mapeo de la investigación artística. Hacia el conocimiento diagramático]. Vilnius Academy of Arts.
- Ward, J. y Shortt, H. (Eds.). (2020). *Using Arts-based Research Methods: Creative Approaches for Researching Business, Organisation and Humanities* [Usando los métodos basados en artes. Aproximación Creativa para investigar en Negocios, Organización y Humanidades]. Palgrave Macmillan.



PRIMERA PARTE

Laboratorios y estrategias



CREACIONES VISUALES, PROYECTOS EDITORIALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UN MODELO A/R/TOGRÁFICO DE LABORATORIO NARRATIVO

Ángel García Roldán y Xabier Molinet Medina

(En la página siguiente)

Figura 1. Lucas Quiros (2024). *Portada del proyecto editorial 'Unexpected Method'*. Fotomontaje a partir de imágenes generativas.



La capacidad de crear una realidad imaginada a partir de palabras permitió que un gran número de extraños cooperaran de manera efectiva. Pero también hizo algo más. Puesto que la cooperación humana a gran escala se basa en mitos, la manera en que la gente puede cooperar puede ser alterada si se cambian los mitos contando narraciones diferentes (Noah Hariri, 2015, p. 47)

La creación de relatos es el rasgo único que nos define como seres humanos y nos diferencia del resto de seres vivos. A lo largo de nuestra existencia hemos diseñado mitos, creencias, religiones, ideologías que nos han constituido como sociedades y han educado nuestro comportamiento. Los relatos pueden tomar diversas formas narrativas desde la oralidad, lo literario, lo musical y, por supuesto, lo visual. Este ha sido el punto de partida para el planteamiento de los proyectos editoriales generado en torno al Laboratorio Narrativo de la asignatura de Diseño, Cultura Visual y Educación en el Grado de Bellas de la Universidad de Granada.

Estamos condenados al pensamiento incierto, a un pensamiento acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene ningún fundamento absoluto de certidumbre. Pero somos capaces de pensar en estas condiciones dramáticas (Morín, 2005, p. 101).

El concepto de verdad es siempre contextual. Diseñamos nuestra propia historia y ficcionamos sobre lo acontecido, a partir de huellas, signos y resquicios, tirando del hilo hasta construir un relato. De alguna

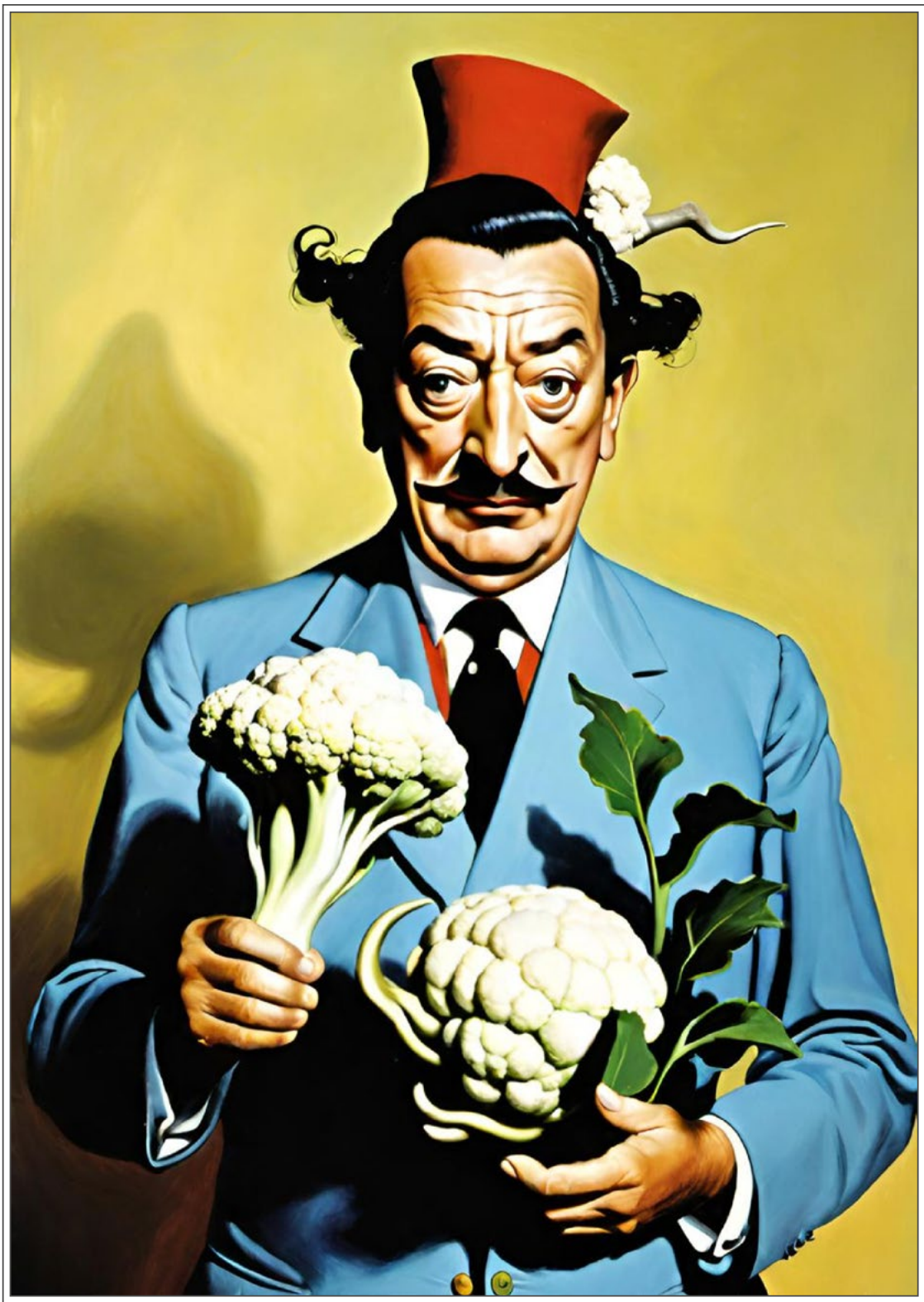
manera, el *Homo sapiens* es la primera y única especie que en sí misma engendra el impulso para su propia evolución: ser capaces de ficcionar. Para Román Gubern el arte es artificio y se define por su carácter mediador y manipulador, por lo tanto: «Interpretar y manipular significa inventar» (Gubern, 1996, p. 37). Creamos nuestra historia y manejamos conceptos complejos sobre nuestra experiencia del tiempo pero situándonos siempre desde un punto de vista: “no hay hechos, solo interpretaciones” (Nietzsche, 2006, p. 222).

Aceptamos que novelas como *Un mundo feliz* de Aldous Huxley (1932) o *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (1953) magnificaran algunos aspectos de la sociedad del momento, anticipando el futuro al que ya hemos llegado. Pero esta fascinación por ‘un mundo mejor’ de las utopías, aunque sea desde la alerta sobre su propia destrucción, las distopías, ha ofrecido referencias orientadoras al humano contemporáneo. En la historia de la literatura y de la filosofía hay numerosos ejemplos: *Utopía* (1516), de Tomás Moro; *La ciudad del sol* (1622), de Tommaso Campanella; *La nueva Atlántida* (1626), de Francis Bacon; *Viaje a Icaria* (1840), de Étienne Cabet; *Las noticias de ninguna parte* (1890) y *El paraíso terrestre* (1868), de William Morris; o *Una utopía moderna* (1905), de H. G. Wells. Ciertamente, son exageraciones y se muestran como metáforas con intención expresiva; sin embargo, nos permiten situarnos en el devenir de un futuro incierto.

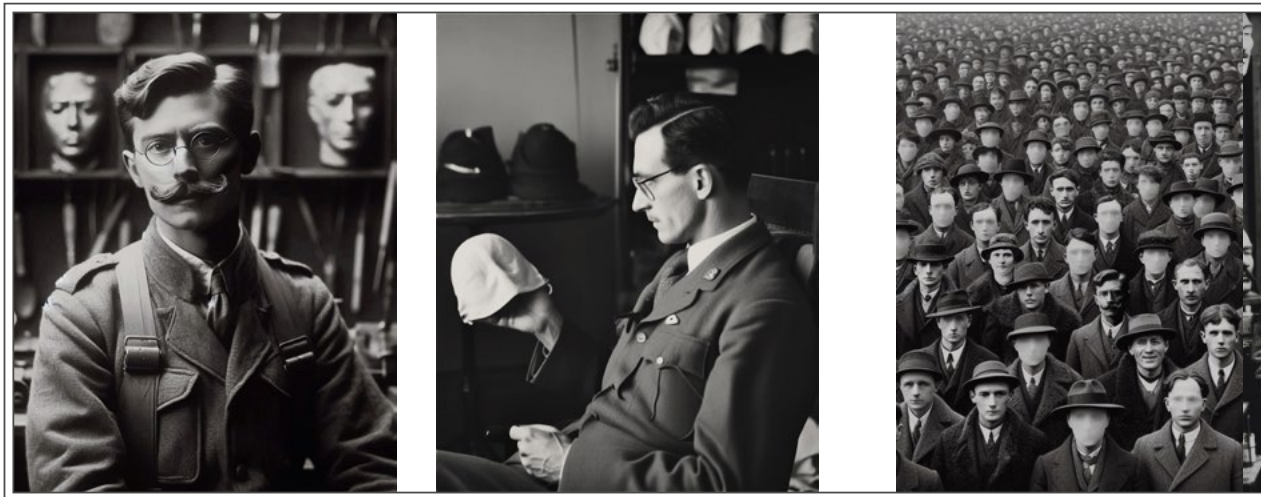
Los relatos son el medio por el que otorgamos sentido y continuidad a nues-



Figura 2. Autores (2025). Proyecto Claude Cahun y Marcel Moore - *Unexpected Method*. Fotoensayo compuesto por dos Citas Visuales de Javier Delgado Higuera (2024). *Teatro de la Sublevación*. Imágenes generativas.







(En las dos páginas anteriores)

Figura 3. Autores (2025). *Proyecto Salvador Dalí - Unexpected Method*. Par Visual compuesto por dos Citas Visuales de Cristina Altadill Casas (2024). *La fascinación por la curva logarítmica en la que todo acaba*. Imágenes generativas.



Figura 4. Autores (2025). *Proyecto Anna Coleman - Unexpected Method*. Fotoensayo compuesto por cinco Citas Visuales de Carla Carrillo Olmo (2024). Anna Coleman. Imágenes generativas.

tra existencia. Imaginamos nuestra prehistoria a partir de vestigios, construyendo un relato. Imaginamos otras formas de existencia, construyendo un relato. Especulamos sobre el futuro, construyendo un relato. La realidad es tan compleja, caótica y fragmentaria que las ficciones que nos relatamos son el medio por el que accedemos al mundo, tratamos de comprenderlo, lo interpretamos e incluso lo ampliamos y superamos. Seleccionamos y amplificamos algunos hechos, creando conexiones y patrones que se convierten en significados que trascienden. Las representaciones de lo real pueden tener mayor apariencia de realidad que la realidad misma, y nos seduce su coherencia. En términos de Baudrillard, vivimos en un "simulacro" porque nuestra percepción compleja de la realidad se fundamenta en los significados que nos hemos relatado. Lo real se aproxima a lo imaginado, y con ello, lo que consideramos realidad se transforma en un permanente simulacro (Baudrillard, 1978 y 1991).

La simulación es infinitamente más poderosa ya que permite siempre suponer, más allá de su objeto que el orden y la ley mismos podrían muy bien no ser otra cosa que simulación (Baudrillard, 1978, p. 43).

El punto de conexión de todas las historias incluidas en el proyecto editorial titulado *Unexpected Method* (V.V.AA., 2024) gira en torno al valor de lo inesperado, o lo insospechado, como recurso creativo para la creación utópica en un proyecto colaborativo que pondrá a disposición del alumnado nuevas herramientas creativas, como las apoyadas en inteligencia artificial (IA) y estructuras de creación horizontal basadas en el aprendizaje por proyectos desde un enfoque a/r/tográfico. En el caso que nos ocupa, los relatos se articulan en torno a la reconstrucción de posibles sucesos históricos relacionados de alguna manera con el arte y la cultura de los últimos siglos, y de los que no existen archivos documentales. Cada relato recrea estos posibles acontecimientos desplegando especulaciones

plausibles de hechos contrastables, de los que tenemos escasa información. La probabilidad especulativa enriquece los distintos relatos de ficción, aportando un juego con la memoria y una mirada comprensiva del contexto histórico en el que sucedieron. Los resultados reflejan un proceso colectivo crítico-creativo en torno al simulacro, en la mayoría de los casos desde una aproximación al falso documento, expuesto a través de distintos medios y lenguajes, como el falso documental (*fake*) o la difusión de contenidos a través de webs.

Planteamos, a través de este proyecto didáctico, un innovador modelo de laboratorio de educación artística, concebido como un espacio de experimentación colectiva para la formación de estudiantes de Bellas Artes. Se abandona la concepción tradicional de la asignatura de grado para transformarla en un entorno de investigación artística, donde los estudiantes desarrollan su capacidad investigadora a través de la práctica. El núcleo de este nuevo modelo se basa en la *a/r/tografía*, integrando la inteligencia artificial (IA) para la generación de narrativas visuales en proyectos colectivos (Marín Viadel et al., 2024).

El proyecto se estructura en torno a la realización de un proyecto editorial colaborativo, en el que los estudiantes son guiados hacia la creación de sus propios relatos visuales, como revisión utópica o distópica de las narrativas posibles en relación con sucesos o acontecimientos históricos ligados al arte y la cultura de los últimos siglos (especialmente del siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI). Son, en definitiva, relatos visuales que se generan dentro de un laboratorio *a/r/tográfico* centrado en la narrativa visual como revisión de los hitos culturales.

En este laboratorio se aprovechan las posibilidades generativas de la IA, no solo

como una herramienta que permite ilustrar los relatos, sino como una nueva estrategia formativa que permite, rápidamente, disponer de nuevas imágenes que se alejan o se aproximan a conceptos que determinan la construcción y posibilidades del relato. Es la IA la que media estas posibilidades narrativas de imágenes y vídeos (en formato de micropiezas de vídeo experimental e, incluso, cine documental), y la que permite trabajar en el laboratorio con las posibilidades pedagógicas de lo inesperado. Los procesos, desarrollados y recopilados en la publicación final, no se limitan a una simple aplicación de la tecnología, sino que exigen una planificación meticulosa de cómo estas nuevas herramientas instrumentalizan el pensamiento y el aprendizaje del alumnado. En este sentido, los relatos se integran, además, en plataformas transmedia que permiten diseñar nuevas experiencias e interacciones desde lo lúdico e inmersivo, sumando a la praxis docente nuevas posibilidades respecto a lo divulgativo y la experiencia del público. La reflexión crítica en el laboratorio es una derivación natural que madura en el colectivo, y la documentación de los procesos queda recogida en la propia estructura didáctica de trabajo interconectado de las bitácoras de los participantes: pequeños laboratorios autónomos de interacción, fundamentales para el aprendizaje, el seguimiento y la evaluación del proceso realizado.

La integración de la IA redefine la relación entre realidad y ficción en la creación de relatos visuales. En lugar de buscar una reproducción mimética de la realidad, se trabaja con la IA para generar imágenes que reinterpreten y reconstruyan la historia, especialmente en aquellos eventos con poca o ninguna documentación. Este proceso no solo exige creatividad e investiga-

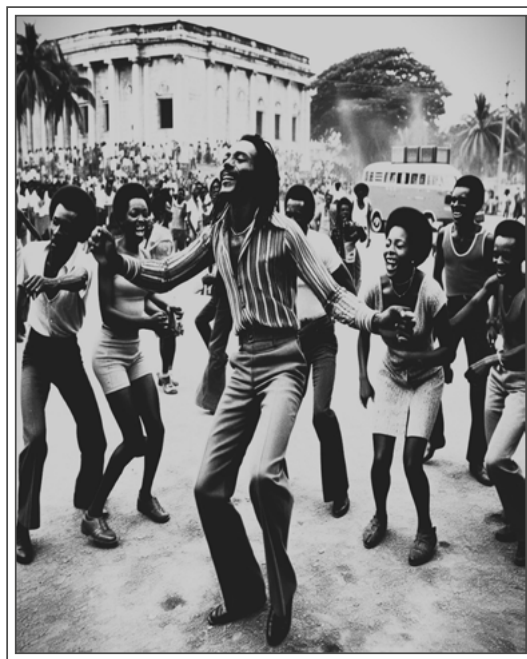
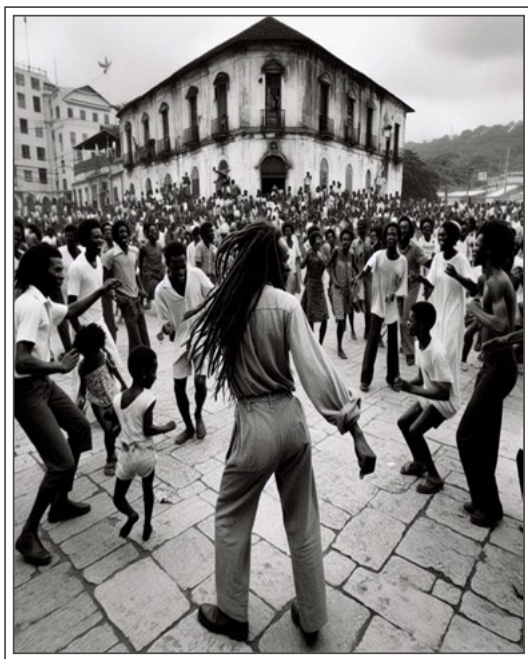


Figura 5. Autores (2025). *Proyecto Bob Marley - Unexpected Method*. Fotoensayo compuesto por dos Citas Visuales de Miriam Folch Andrés (2024). *One Love Peace Concert*. Imágenes generativas.

Figura 6. Autores (2025). *Proyecto Jackson Pollock - Unexpected Method*. Fotoensayo compuesto por cinco Citas Visuales de María Gil Miras (2024). *Pollock*. Imágenes generativas.



ción, sino también una comprensión crítica de las posibilidades y limitaciones de la tecnología.

El punto de partida inicial del proceso se conforma a partir de un breve relato visual, formado por la cohesión de cinco imágenes que determinan el interés de cada estudiante y orientan la línea de trabajo del proyecto narrativo. Implica un proceso consciente y creativo que transforma las ideas iniciales, basadas en experiencias visuales que hacen uso de la biografía y de todo tipo de imágenes argumentales aportadas por cada estudiante. Los procesos comienzan compartiendo el tema o la identificación del suceso elegido y, a partir de ahí, cada participante comienza a dar forma a un pequeño capítulo o narrativa visual, formada por cinco imágenes generadas con IA. La construcción narrativa se sostiene desde el diálogo entre las imágenes y permite disponer de múltiples estructuras visuales para construir los relatos. En algunos casos, la primera imagen puede acercarnos al contexto, sugiriendo una ambientación que atrape la atención, para



introducir en las siguientes personajes o detalles argumentales que permitan entender el conflicto o establecer el desenlace y la conclusión. En otros casos, cada página-imagen es un bucle de ida y vuelta que profundiza en un relato abierto a la especulación, o conforma estructuras visuales con una estética dominante que introducen el universo visual de algún artista.

Al plantear una enseñanza artística basada en la concreción de un contexto de indagación colaborativo, se enriquece, además, el escenario de aprendizaje, generando una mayor motivación y cohesión del grupo. El resultado de este proceso permite identificar un modelo a/r/tográfico de Laboratorio Narrativo que convierte la didáctica en una estructura especulativa y colaborativa como ensayo de la propia práctica artística, promoviendo procesos de enseñanza que alcanzan un nivel de significatividad y calidad propio del entorno profesional sobre el que se instruye, permitiendo abstraer un contexto de experimentación en el que se disponen y activan métodos autorreferenciales respecto a la

propia enseñanza. Los estudiantes, además de aprender desde esta práctica innovadora, crean resultados reveladores vinculados a conceptos de narratividad colectiva que, además, abstraen y describen los procesos y las experiencias educativas.

En conclusión, este modelo de laboratorio de educación artística ofrece un enfoque integral que combina la innovación tecnológica con una práctica colaborativa y reflexiva. El resultado es una metodología de aprendizaje significativa que impacta de forma real en la formación de los estudiantes, planteando una reconceptualización de lo académico y curricular como un auténtico laboratorio de investigación interdisciplinar.

Desde este tipo de laboratorios trabajamos, de una manera natural, la experimentación, la colaboración y el desarrollo de habilidades de investigación artística con los estudiantes, potenciando su capacidad crítica y reflexiva respecto al conocimiento, que no solo es considerado como un constructo expansivo, sino que también es planteado como generativo respecto a



las producciones realizadas y la calidad de sus resultados.

La incorporación de herramientas como la inteligencia artificial abre nuevas posibilidades a procesos basados en la conceptualización y narratividad de las imágenes, que en nuestro caso ha permitido orientar la indagación hacia la construcción de la historia como un paisaje común que fundamenta el Proyecto Editorial Colectivo. La IA nos abre la puerta a releer la historia, no como un hito estático, sino como una forma orgánica que permite la especulación y la creación de significados insospechados.

UNEXPECTED METHOD

Laboratorio Narrativo A/r/tográfico

Coord. Angel García Roldán

Xabier Molinet Medina



Diseño, Cultura Visual y Educación
Grado de Bellas Artes (Mención Diseño)
Universidad de Granada

Curso 2024-25

<https://ia2023bbaaugr.wixsite.com/unexpectedmethod>



Figura 7. Autores (2025). Proyecto Stuart Eduard Angel Jones - *Unexpected Method*. Par Visual compuesto por dos Citas Visuales de Larissa Carvalho (2024). Angel. Imágenes generativas.



Figura 8. Lucía Martín Cantón (2024). *Margarita Xirgu*. Imagen generativa.





Figura 9. Autores (2025). *Proyecto Hilma - Unexpected Method*. Fotoensayo compuesto por tres Citas Visuales de Lucía Zapater Vázquez (2024). *Hilma Af Klint*. Imágenes generativas.

Referencias

- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Editorial Kairós.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Anagrama.
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: De animales a dioses*. Debate.
- Marín Viadel, R., García Roldán, A., Molinet Medina, X., & Roldán, J. (2024). *Inteligencia artificial en educación y creación artística*. Universidad de Granada.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nietzsche, F. (2006). *Fragmentos póstumos (1885–1889), Volumen IV*. Tecnos.
- VV.AA. (2024). *Unexpected method*. Vera Icono Producciones.
- VV.AA. (2025). *Unexpected method* [sitio web]. Universidad de Granada. <https://ia2023bbaaugr.wixsite.com/unexpectedmethod>

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SIMULACRO: UNA PROPUESTA A/R/TOGRÁFICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Iluminada González Agudo





Figura 1. Autora. (2025). *Laboratorio A/R/Tográfico*.
Fotomontaje a partir de fotogramas del audiovisual
generativo de (González Agudo, 2021).

Introducción

Vivimos inmersos en una era de sobrecarga visual, en la que las imágenes circulan, se consumen y se desvanecen con tal rapidez que sus significados originales tienden a diluirse, dando lugar a una percepción hiperreal de la realidad (Baudrillard, 2009). En este contexto, las nuevas generaciones construyen su identidad y su relación con el mundo a través de imágenes moldeadas por algoritmos, modificadas mediante inteligencia artificial y difundidas por redes sociales. Frente a este panorama, el aula emerge como un espacio esencial para reflexionar sobre los mecanismos simbólicos que rigen la cultura visual contemporánea, y para proponer formas de desactivarlos críticamente desde el arte (Eisner, 2004).

Este trabajo se enmarca en la metodología a/r/tográfica (Irwin, 2013), y en especial en el desarrollo de Películas A/r/tográficas [*A/R/Tography Films*] (García Roldán, 2021), donde los límites entre artista, investigadora y docente se disuelven para abrir paso a una práctica híbrida, colaborativa y situada. En este contexto, el uso de recursos como el ensayo audiovisual se convierte en un medio privilegiado para reflexionar sobre la experiencia, cuestionar los imaginarios dominantes y construir conocimiento desde la creación.

Desde este enfoque, la propuesta que aquí se presenta nace de un laboratorio desarrollado en el IES Cartuja (Granada) entre abril y mayo de 2023, en el marco de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y con alumnado de distintos niveles de la ESO. La experiencia consistió

en la creación de vídeo-ensayos utilizando herramientas de *morphing* y edición audiovisual, con el objetivo de fomentar la pedagogía audiovisual.

El videoensayo titulado *Reface* (González Agudo, 2021) marca el punto de partida conceptual y estético de esta experiencia. Su título hace referencia directa a la aplicación móvil utilizada (*Reface* de Neocortex), una herramienta que permite insertar rostros propios en escenas cinematográficas preexistentes mediante técnicas de *morphing* facial. Pero más allá del recurso técnico, lo que la obra plantea es un gesto profundo: habitar otras identidades desde la imagen intervenida, jugar con lo que somos —o podríamos ser— dentro del imaginario audiovisual que nos rodea. En *Reface*, la autora abre un espacio de interrogación crítica sobre el fenómeno del *deepfake*, la suplantación visual y la lógica de la simulación que atraviesa buena parte de la cultura digital contemporánea. Esta propuesta se inscribe en una práctica a/r/tográfica donde la imagen no se presenta como simple espejo de lo real, sino como una herramienta viva de pensamiento, capaz de activar preguntas sobre la identidad, la representación y los modos en que aprendemos a ver y a vernos.

Este mismo enfoque sirvió de base durante el desarrollo del laboratorio realizado con el IES Cartuja, de un ensayo audiovisual colectivo titulado *Transcendental* (VAA, 2023). Ambas producciones forman parte de distintos laboratorios realizados en el contexto de la investigación doctoral de la autora, la primera abarcando un ensayo sobre la comprensión de la videonarración

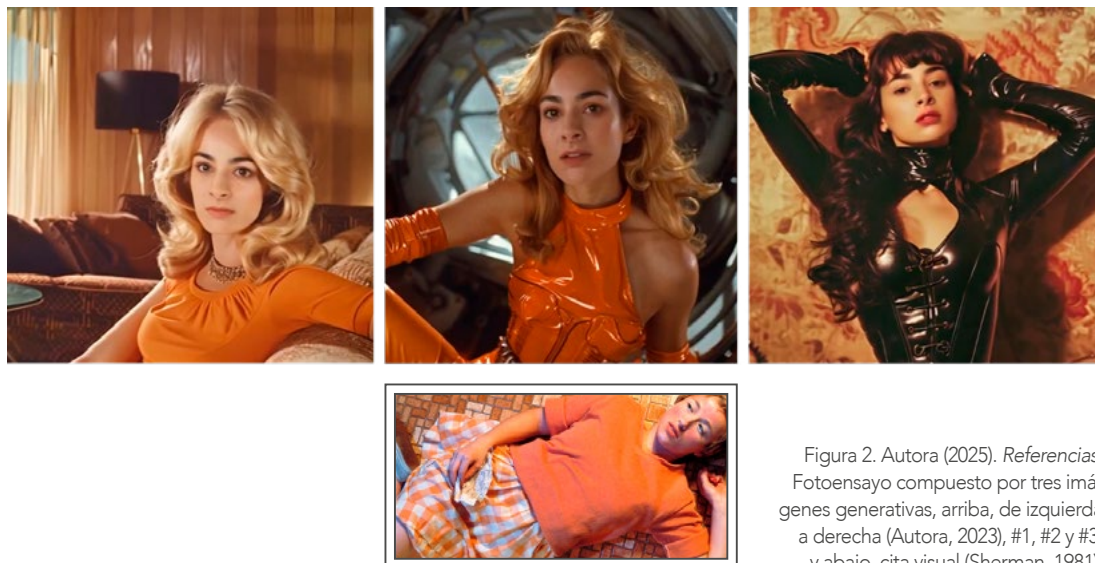


Figura 2. Autora (2025). Referencias. Fotoensayo compuesto por tres imágenes generativas, arriba, de izquierda a derecha (Autora, 2023), #1, #2 y #3; y abajo, cita visual (Sherman, 1981).

como estructura metodológica y, la segunda, perteneciendo a las indagaciones de la autora en el periodo de prácticas del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Granada (Gonzalez Agudo, 2023a). Ambas obras han sido proyectadas e incluidas en los comisariados y apartados oficiales de A/R/TOGRÁFICA, Muestra Internacional de Videonarración (A/r/tográfica, 2014-) durante las ediciones de 2021 y 2024.

Uno de los principios fundamentales que guiaron esta propuesta fue su vocación de accesibilidad y aplicación: todos los vídeos fueron creados íntegramente con teléfonos móviles, sin recurrir a equipos técnicos sofisticados ni a recursos externos. Esta decisión metodológica responde a una apuesta política y pedagógica: hacer de la creación audiovisual una posibilidad al alcance de cualquiera, dentro de cualquier aula, sin importar sus condiciones materiales. En ese gesto se afirma una pedagogía audiovisual

comprometida con la inclusión, que reconoce el potencial de los medios cotidianos como herramientas creativas y críticas.

A partir de ahí, cada vídeo-ensayo realizado por el alumnado se convierte en un territorio singular de exploración, donde las imágenes piensan, se sienten, se discuten. Como plantea García Roldán (2017), narrar implica también aprender a mirar cómo se construye un discurso, a reconocer las huellas de lo que nos forma y de lo que podemos transformar. En este sentido, la Inteligencia Artificial se incorpora como un detonante de nuevas formas de expresión, capaz de activar imaginarios, abrir preguntas y generar nuevas formas de relación con la imagen y con el mundo.

Metodología

Este laboratorio se inscribe dentro de un enfoque a/r/tográfico, donde los límites entre investigar, crear y enseñar se desdibujan para dar lugar a una práctica integrada, viva, situada. Lejos de ser un marco teórico ce-

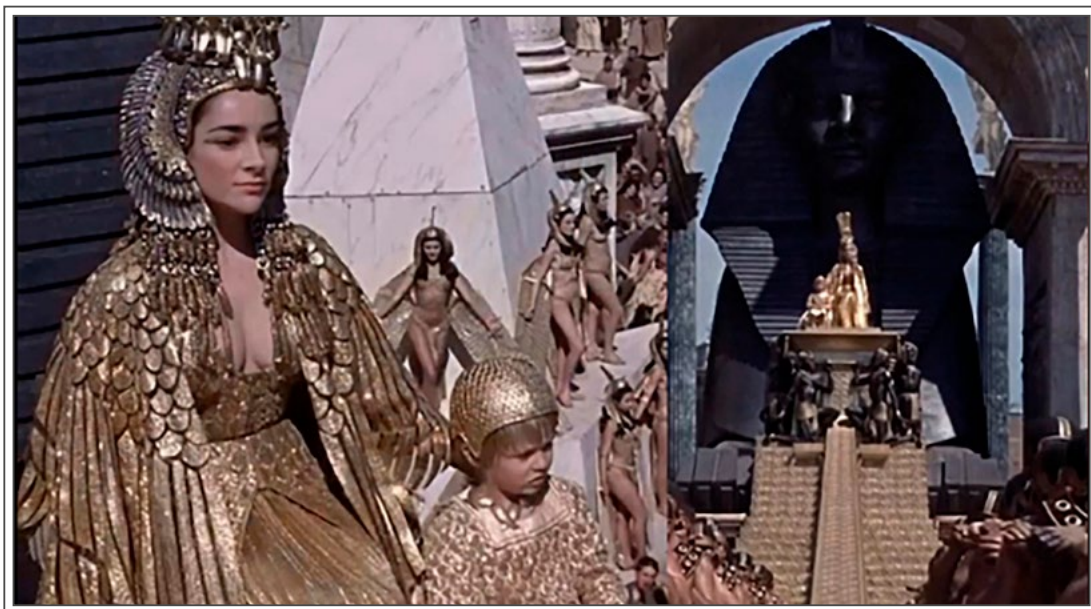


Figura 3. Autora (2024). *Reface*. Par visual compuesto por dos citas visuales (González Agudo, 2021), fotogramas, arriba 01'43" y abajo 01'46".

rrado, la Investigación Basada en Artes [Arts Based Research] (Barone y Eisner, 2012) se despliega aquí como una forma de estar en el mundo: observarlo, intervenirlo y pensarlo desde la experiencia estética y pedagógica. En este recorrido, la a/r/tografía ofrece una vía especialmente fértil, permitiendo que la práctica artística se convierta tanto en lenguaje como en forma de conocimiento. Un conocimiento que no se enuncia desde la distancia, sino que se encarna en imágenes, en cuerpos, en relaciones.

Los vídeo-ensayos producidos por el alumnado no son simples ejercicios escolares ni productos finales, sino fragmentos de un proceso abierto de búsqueda. Cada pieza audiovisual se erige como una narración íntima y crítica al mismo tiempo: un espacio donde las emociones, los símbolos y las preguntas se entrelazan con las herramientas del lenguaje audiovisual. En ellos, se hace visible un trabajo de selección, de edición, de negociación con la imagen, donde cada decisión técnica responde a una inquietud más profunda, a una mirada singular que se atreve a tomar forma.

La herramienta principal que articuló esta experiencia fue la aplicación móvil *FaceMagic* (AI Creation). Su elección no fue casual, sino profundamente intencionada: se trataba de un recurso accesible, gratuito y de uso intuitivo, capaz de abrir posibilidades creativas sin requerir conocimientos técnicos avanzados ni equipos sofisticados. Desde el primer momento, el alumnado pudo experimentar con su propia imagen, reubicándola en fragmentos de películas conocidas, habitando cuerpos ajenos, ficciones heredadas. Aquello que comenzó como un juego tecnológico fue pronto revelándose como una potente estrategia pedagógica: al intervenir secuencias reconocibles con sus propios rostros, los y las

estudiantes se vieron obligadas a preguntarse qué significa aparecer en la imagen, a quién representa ese cuerpo manipulado, qué discursos se replican o se tensionan al ocupar ese espacio visual.

En este cruce entre práctica y reflexión, el vídeo-ensayo se consolidó como un formato especialmente fértil (Morales Morante, 2013). Como sugiere García Roldán (2020), el vídeo-ensayo es “un espacio de indagación pero también de experimentación. El autor ensayará su pensamiento y también las distintas formas en las que puede concretarse y exponerse” (p. 114). Así, el trabajo en el aula fue concebido



Figura 4. Autora (2024). *Metodología*. Fotoensayo compuesto por: arriba, serie de cuatro imágenes generativas, de arriba a abajo y de izquierda a derecha consecutivamente, Autora (2023), L. C. (2023), M. G. (2023) y M. V. (2023); y abajo, fragmento de la cita visual (Brest, 1998), fotograma, 19'44”.

como un proceso abierto y maleable, sin guiones impuestos ni soluciones predefinidas. Cada estudiante tuvo la posibilidad de construir su propia narrativa visual, de buscar un ritmo, un tono, una estética que le fuera propia, haciendo del montaje un ejercicio de autoría y de toma de posición.

El punto de partida fue la proyección de *Reface* (2021), una videocreación elaborada previamente por la docente que funcionó como brújula estética y conceptual. Lejos de presentar un modelo a replicar, la pieza ofrecía un territorio abierto a la exploración: una narrativa visual sin guión, atravesada por el juego de identidades, la apropiación crítica y el cuestionamiento de los lenguajes audiovisuales dominantes. Este gesto inicial sirvió para introducir al alumnado en una lógica creativa alejada de estructuras rígidas, donde cada quien pudiera imaginar otras versiones de sí mismo/a y ensayar nuevas formas de habitar la imagen, convirtiéndose en protagonista de su propia narrativa visual. Fue entonces cuando el aula se transformó en laboratorio, en lugar de exploración compartida, acercándose a la apropiación crítica de la cultura audiovisual contemporánea.

Durante la fase inicial, cada estudiante seleccionó varias escenas cinematográficas con las que sentía algún tipo de conexión, ya fuera estética, emocional o simbólica. Este primer gesto —la elección de una imagen— se convirtió en un acto de introspección: ¿por qué esta escena? ¿Qué otras imágenes se descartaron y qué nos dice eso sobre quien elige? Con el paso de los días, esas preguntas se desplazaron al terreno de la edición, donde la duración de un plano, el orden de las secuencias, la superposición de rostros o las combinaciones narrativas dejaron de ser decisiones técnicas para convertirse en modos de pensar

las imágenes (Berger, 2000). Así, el lenguaje audiovisual opera como medio de comunicación y de pensamiento visual; una gramática de la subjetividad.

El aula, en ese tránsito, fue transformándose en un laboratorio vivo de creación colectiva, donde cada montaje era también una forma de autoconocimiento y posicionamiento crítico. Como parte del proceso, se propuso incluir al menos una escena en la que cada estudiante alterara su identidad de género mediante *morphing* facial. Esta intervención buscaba generar un espacio creativo desde la que cuestionar estereotipos, ficciones normalizadas y formas de representación impuestas sobre los cuerpos, especialmente en un contexto adolescente donde estas cuestiones están en plena ebullición.

Desde la posición docente-investigadora se asume la a/r/tografía como modelo metodológico de acción. Este enfoque supone repensar la forma de proceder pedagógicamente desde la activación de un ecosistema creativo-formativo-indagador, adoptando un método que permite diseñar elementos estructurales, como duración y formatos, dejando margen para la improvisación y la creatividad de los participantes. Como señalan Marín y Roldán (2019), “la a/r/tografía es un campo extremadamente laxo y abierto, cuyos horizontes son difusos y permeables” (p. 888), lo que favorece la creación de significados múltiples y contextualizados en el proceso educativo y artístico.

El proceso culminó con una acción editorial: a partir de los vídeo-ensayos individuales, la autora generó una pieza colectiva titulada *Transcendental* (2023). Este montaje final recopiló las narrativas del alumnado, funcionando como una segunda lectura crítica, donde la docente reflexionó

sobre las conexiones temáticas emergentes y las preguntas que el propio proceso de edición había suscitado. Más que una compilación, *Transcendental* fue una forma de pensar el aula como un espacio estético y político, donde el conocimiento no se transmite, sino que se construye colectivamente, desde el hacer, desde el cuerpo, desde la imagen.

Análisis de ejemplos visuales

Los ensayos audiovisuales producidos por el alumnado revelaron una sorprendente diversidad de intereses, enfoques estéticos y niveles de reflexión. Aunque muchos partieron de un gesto lúdico inicial —como insertarse en escenas reconocibles del cine comercial—, pronto emergieron narrativas personales cargadas de significados simbólicos y emocionales.

Una estudiante, por ejemplo, decidió insertar su rostro en una célebre escena de *Titanic* (Cameron, 1997). Lo que en un principio podía parecer una elección irónica o trivial, se transformó en una potente reflexión colectiva sobre los modelos de amor romántico, la construcción de los ideales de belleza y las jerarquías visuales impuestas por el cine hegemónico. Lejos de caer en la parodia, la intervención abría interrogantes sobre cómo nos vemos y cómo queremos ser vistos/as.

Otro alumno eligió una secuencia de *Matrix* (Wachowski y Wachowski, 1999), lo que detonó una discusión en torno a la noción de realidad y simulacro, así como sobre el cuerpo como interfaz tecnológica. A través de su montaje, se interrogaba sobre los límites entre lo real y lo virtual, mostrando una conciencia crítica respecto al uso de la IA y el lugar del cuerpo en la era de los datos.

Por último, otra alumna (Figura 6), su pieza titulada *Princesses and Queens in*



Figura 5. Autora (2025). *Análisis de un caso*. Fotoensayo compuesto por tres fotogramas de video generativo de N. C. (2023), de arriba a abajo, 00'06", 00'19" y 00'46".

the Colored Hole combinaba fragmentos de películas de princesas, insertando su rostro en cada escena. Sin narración verbal, el vídeo exponía un juego visual entre el deseo de pertenencia y la apropiación simbólica de modelos femeninos arquetípicos. Otro ejemplo significativo fue el titulado *Soy perfect@*, donde la alumna exploraba la presión estética y la artificialidad de los filtros de belleza, tematizando la autoexigencia física y emocional impuesta por las redes sociales.

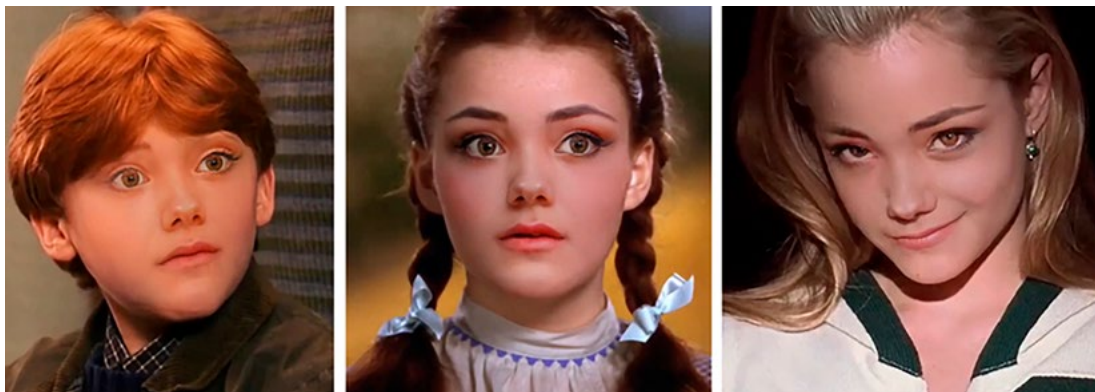


Figura 6. Autora (2025). *Escogiendo identidad*. Fotoensayo compuesto por tres imágenes generativas de P.P (2023).

Algunas de las propuestas adoptaron formas más abstractas, alejándose de lo narrativo para adentrarse en un juego visual hecho de colores, texturas, ritmos y movimientos. En lugar de contar una historia lineal, ciertos estudiantes exploraron el montaje como un terreno poético, donde las asociaciones entre imágenes respondían más a una lógica sensorial que argumentativa. Esta elección revelaba una sensibilidad afinada hacia lo visual como lenguaje expresivo en sí mismo, más allá de su función representacional. Las proyecciones en el aula de estos vídeo-ensayos marcaron momentos clave del proceso: permitieron visibilizar el trabajo realizado y propiciaron una dinámica de reflexión colectiva. Cada pieza proyectada se transformó en un espejo, un detonante de preguntas y resonancias compartidas. Así, el aula se convirtió en un lugar de escucha atenta y diálogo genuino, donde el arte no solo fue medio de expresión, sino también puente para comprender(se) en relación con los demás.

La experiencia se articuló combinando el espacio físico del aula con una extensión virtual a través de una plataforma web creada

para el proyecto (González Agudo, 2023b). Este entorno digital permitió compartir recursos teóricos y prácticos, consultar ejemplos de vídeo-arte contemporáneo y acceder a tutoriales sobre el uso de aplicaciones móviles y técnicas básicas de edición. En un contexto en el que las horas lectivas de Educación Artística son limitadas, esta dimensión virtual resultó clave para garantizar la continuidad del aprendizaje y facilitar una retroalimentación constante entre sesiones.

El proyecto se desarrolló a lo largo de siete semanas. Las dos primeras estuvieron dedicadas a la observación del grupo y al análisis de las posibilidades técnicas: se evaluaron los dispositivos disponibles, la conectividad del alumnado y el acceso a herramientas digitales como *FaceMagic* y *Capcut*, aplicación móvil utilizada para edición de video (de Bytedance Pte. Ltd.). Esta primera fase también permitió calibrar el grado de alfabetización digital del alumnado, y adaptar las dinámicas a las condiciones reales de cada grupo. La interacción con imágenes digitales y mundos virtuales les permitió explorar y expresar su identidad de manera performativa.

La fase de experimentación ocupó las siguientes tres semanas. Se trabajó con grupos, a razón de dos horas semanales, lo que supuso un total de seis sesiones por grupo. Sin embargo, un grupo de alumnos hizo el trabajo en dos semanas, con dos sesiones de dos horas cada una (cuatro sesiones en total), lo que exigió una mayor autonomía por parte de estos estudiantes.

En la primera sesión se proyectó el vídeo-ensayo *Reface* (2021), generando un breve debate en torno al uso de la imagen personal, la manipulación digital y las posibilidades expresivas del formato. A continuación, se presentó la plataforma web, se introdujo el funcionamiento de *FaceMagic*, y se explicó que trabajarían con sus propios teléfonos móviles. También se exhibió en A/R/TOGRÁFICA Muestra Internacional de Videonarración, invitando al alumnado a participar en la edición del año siguiente. Como tarea inicial, debían generar entre seis y ocho clips utilizando su rostro en escenas seleccionadas, a modo de archivo visual con el que empezar a trabajar.

En la segunda sesión se trabajaron algunos conceptos y experimentos que permitieron realizar una Teoría sobre el montaje cinematográfico como el Efecto Kuleshov (Kuleshov, 1974). Se ofreció una breve guía sobre el uso de la herramienta *CapCut*, formatos de exportación y criterios básicos de edición. A partir de ahí, los estudiantes comenzaron a trabajar con sus propios materiales, iniciando así la construcción de sus narrativas visuales.

Las sesiones tercera y cuarta combinaron teoría aplicada y práctica intensiva. En los primeros minutos se presentaron recursos breves sobre cómo generar títulos, insertar créditos, añadir pistas sonoras y utilizar efectos visuales. Estos contenidos también estaban disponibles en la plata-

forma web, para poder ser consultados fuera del aula. El resto del tiempo se dedicó a la producción audiovisual, con un acompañamiento personalizado por parte de la autora. En estas sesiones se observó una evolución significativa: mientras algunos estudiantes requerían apoyo para tomar decisiones básicas, otros avanzaban con rapidez, incorporando ideas más complejas, como la inclusión de diálogos o fragmentos personales. En el grupo de

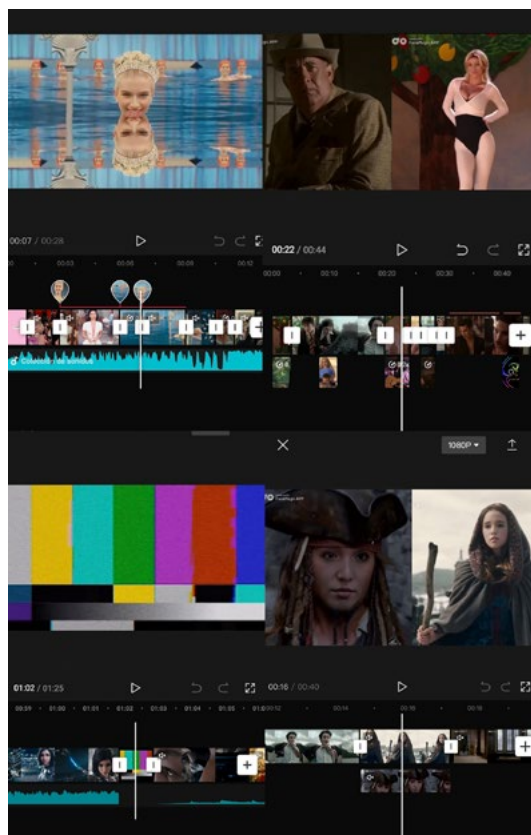


Figura 7. Autora (2023). Procesos de montaje audiovisual. Fotomontaje compuesto por cuatro capturas de la interface del montaje digital, arriba, de izquierda a derecha, A. M. (2023) y D. O. (2023), y abajo, de izquierda a derecha, D. Y. (2023) y Y. M. (2023).



Figura 8. VV.AA. (2023). *Transcendental*. Fotograma, 02'02"

4.ºA, a pesar del menor número de sesiones, algunos alumnos destacaron por su capacidad de resolución, aunque no se llegó a proyectar sus trabajos en clase por falta de tiempo.

Las sesiones quinta y sexta se centraron exclusivamente en la producción final. Ya no hubo teoría programada, sino una revisión sistemática de cada vídeo por parte de la docente, que ofrecía orientaciones específicas para reforzar la cohesión narrativa o la expresividad formal. En los grupos de 3.ºA y 3.ºB, la sexta sesión culminó con la proyección de los vídeo-ensayos finales. Esta actividad propició un espacio de intercambio muy enriquecedor, donde se discutieron aprendizajes sobre el uso crítico de la IA, las posibilidades del *morphing* y las diferentes formas de construir una narrativa audiovisual desde la subjetividad y la emoción.

Conclusiones

Cada uno de los vídeo-ensayos realizados por el alumnado constituye una lectura visual autónoma, con su propia lógica interna y su carga autobiográfica. A nivel individual, estas piezas funcionan como microrrelatos de identidad en proceso; en conjunto, conforman una suerte de mirada etnográfica sobre una generación concreta, un contexto específico y un modo de estar en el mundo a través de la imagen. Desde esta perspectiva, el proyecto ofrece una doble lectura: por un lado, permite acceder al universo simbólico de los adolescentes; por otro, revela cómo aprenden a decodificar, manipular y reinterpretar imágenes generadas mediante herramientas de Inteligencia Artificial.

Los resultados de esta experiencia confirman el valor del ensayo audiovisual como una herramienta pedagógica trans-

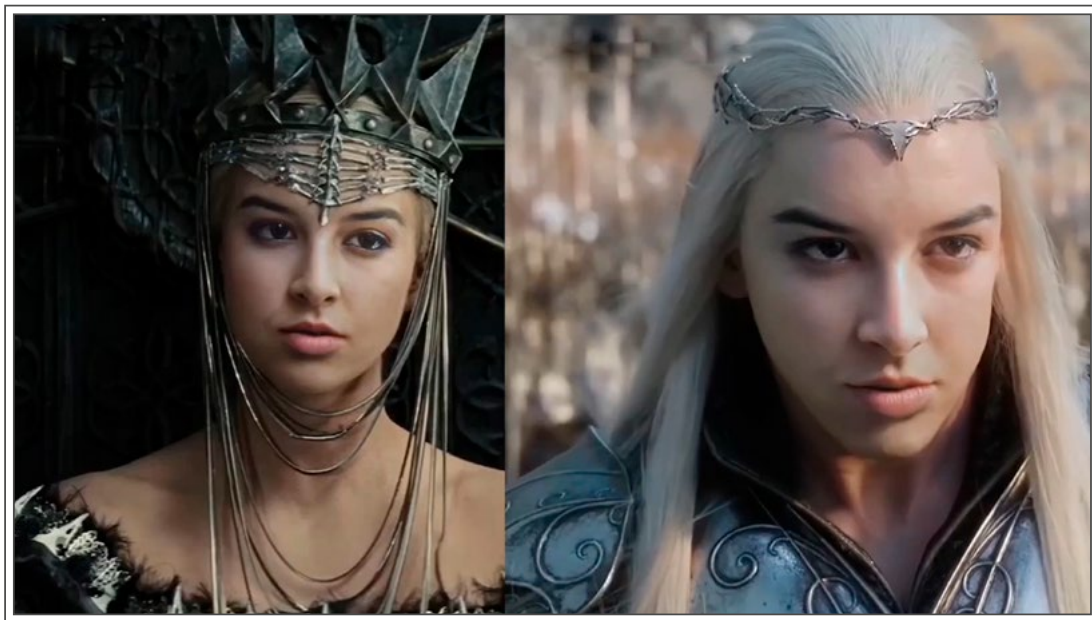


Figura 9. V.V.AA. (2023). *Transcendental*. Fotograma, 02'05".

formadora en el ámbito de la Educación Artística. Su integración en el aula facilita el desarrollo de una pedagogía audiovisual crítica al mismo tiempo que activa procesos de autoexploración y fomenta una mayor capacidad de análisis frente a los discursos visuales dominantes que circulan en la cultura contemporánea.

Trabajar desde un enfoque a/r/tográfico ha permitido también resignificar el papel del docente, que se convierte en mediador cultural, creador de contextos y acompañante de procesos significativos. Este tipo de práctica no busca transmitir respuestas cerradas, sino abrir preguntas nuevas que interpelen tanto a estudiantes como a educadores. La imagen deja así de ser un objeto pasivo de estudio para convertirse en una herramienta política, poética y pedagógica.

En una época donde la IA y la cultura digital reconfiguran nuestras formas de mirar y de construir sentido, es urgente incorporar estas tecnologías en el currículo, más que como herramientas, como lenguajes expresivos con un profundo potencial ético y simbólico. Desde esta perspectiva, el aula se concibe como un espacio de creación viva, donde la imagen se observa, se produce, se problematiza y se comparte.

La experiencia llevada a cabo en el IES Cartuja demuestra que el vídeo-ensayo, especialmente cuando se integra con tecnologías emergentes como la IA, es una vía pedagógica potente para el siglo XXI. Este formato ha permitido articular competencias clave como el pensamiento crítico, la comunicación visual y la expresión emocional, todas ellas fundamentales para habitar el ecosistema visual contemporáneo. Al-

gunos descubrimientos personales significativos que se descubrieron, por ejemplo, fueron la expresión de miedos o deseos a través del audiovisual, dando cuenta del potencial terapéutico, liberador y transformador del arte en el contexto educativo.

El alumnado no solo aprendió a "leer" y "escribir" en el lenguaje de las imágenes. La acción de insertar su propio rostro en escenas conocidas les permitió tomar distancia crítica, desnaturalizar los discursos visuales predominantes (Valderrama Barragán, 2017) y ensayar nuevas formas de representar(se). Autores como Sergei Eisenstein o Jean-Luc Godard ya intuían que el montaje no es una mera cuestión técnica, sino una forma de interrogar el mundo a través de las imágenes, de generar sentido y también disenso. En el contexto educativo, esta idea se entrelaza con propuestas contemporáneas que abogan por una pedagogía audiovisual situada, sensible y transformadora.

En este sentido, las aportaciones de Kuleshov, Vertov y Marker, entre otros, también resultan fundamentales para comprender el potencial del audiovisual como herramienta de investigación, creación y aprendizaje. Desde ahí, este trabajo se inscribe en una red de prácticas que entienden la educación artística como un territorio expandido, donde el montaje no solo articula imágenes, sino también subjetividades, cuerpos y miradas.

Desde una mirada a/r/tográfica, el aula deja de ser un simple espacio de reproducción de saberes para convertirse en un laboratorio de creación y pensamiento. El conocimiento no se transmite; se construye a través de la experiencia, del cuerpo y de la imagen. Esta forma de entender la docencia requiere también una transformación del rol docente, que pasa de ser transmisor de contenidos a facilitador de procesos, artista

pedagógico y observador implicado.

A futuro, es indispensable que este tipo de propuestas no queden relegadas a experiencias aisladas o proyectos puntuales. La pedagogía audiovisual debe ocupar un lugar central en el currículo, no como un añadido instrumental, sino como una necesidad básica en un mundo mediado por imágenes. Para ello, es fundamental proporcionar al profesorado formación específica en el uso crítico y creativo de las tecnologías emergentes, así como dotar a los centros de los recursos necesarios para sostener estas prácticas en el tiempo.

Tal como señalan Osuna-Acedo, Frau-Meigs y Marta-Lazo (2018), la educación mediática debe entenderse como un derecho cultural. Apostar por estas pedagogías implica formar a sujetos críticos, capaces de participar en la vida democrática, de comprender los lenguajes contemporáneos y de crear sentidos propios en un mundo saturado de representaciones.

Referencias

- A/r/tográfica *Muestra Internacional de Videonarración*. (2014-). [Website] Vera Icono Producciones. A. C. www.videonarracionartografica.es
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE Publications.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras* (A. Bixio Trans.). (Introducción de Alonso, L. E. ed.). Siglo XXI.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Brest, M. (Director). (1998). *Meet Joe Black* [Película]. Universal Pictures.
- Cameron, J. (Director). (1997). *Titanic* [Película]. Paramount Pictures.
- 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.
- García Roldán, Á. (2017). The Blind Method. Narrativas audiovisuales: creación, investigación y enseñanza en artes visuales. In R. Marín Viadel, y J. Roldán (Eds.), *Ideas visuales: Investigación Basada en Artes e investigación artística* (pp. 180–189). Universidad de Granada.
- García Roldán, Á. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías Artísticas de Investigación en Educación. La creación audiovisual como una estructura de indagación en contextos de formación, investigación y producción artística. *Communication & Methods*, 2(1), 108–125. <https://doi.org/10.35951/v2i1.68>
- García Roldán, Á. (2021). A/r/tography films. Instrumentos para la investigación y el aprendizaje audiovisual basados en el vídeo-ensayo. *Contraste Arte & Cultura*, (2), 40–49.
- González Agudo, I. (Directora). (2021). *Reface*. A/r/tography Film [Vídeo]. <https://vimeo.com/532392364>
- González Agudo, I. (2023a). *El ensayo audiovisual a partir de la imagen artificial: Una investigación educativa en Educación Secundaria Obligatoria* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Granada.
- González Agudo, I. (2023b). *IES CARTUJA | visualnarrative*. *Iluminadagonzalez*. <https://iluminadagonzalez.wixsite.com/visualnarrative/iescartuja>
- Irwin, R. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación Y Pedagogía*, 25(65–66), 106–113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- Kuleshov, L. (1974). *Kuleshov on Film: Writings by Lev Kuleshov* (R. Levaco Trans.). University of California Press.
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tography and Visual Arts Based Educational Research. *Arte Individuo Y Sociedad*, 31(4), 881–895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Morales Morante, F. (2013). *Montaje audiovisual: teoría, técnica y métodos de control* (1st ed.). Editorial UOC.
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., y Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 32.1(91), 29–42.
- Sherman, C. (1981). *Untitled #98*. Chromogenic print. 61 × 121.9 cm. [Fotografía] (Object number: 90.1982.x1-x3). <https://www.moma.org/collection/works/46055>
- Valderrama Barragán, M. (2017). El devenir de la identidad digital: del yo proteico al yo identificado. *PAAKAT: Revista De Tecnología Y Sociedad*, 6(11) https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-36072017000100005
- WV.AA. (2023). *Transcendental*. A/r/tography Film. [Vídeo]. <https://vimeo.com/835971112>
- Wachowski, L., y Wachowski, L. (Directores). (1999). *The Matrix* [Película]. Warner Bros.

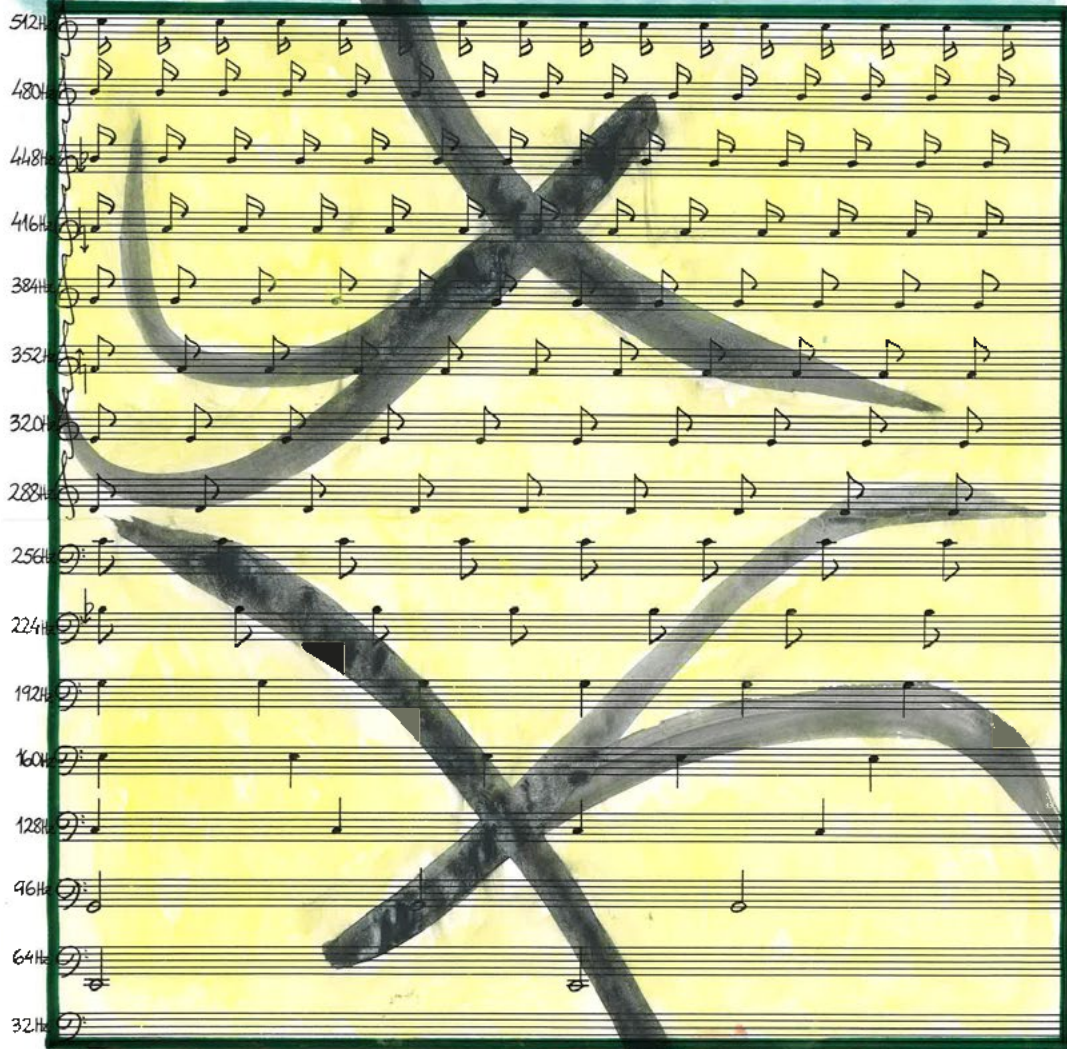
JUEGOS UTÓPICOS: RITUALES A/R/TOGRÁFICOS EN EL CONTEXTO DE UNA TRIBU AD HOC

Rafael Liñán-Vallecillos

(En la página siguiente)

Figura 1. Autor (2025). *Hécuba y Polidoro sobre armonía fractal.*

MÚSICA
D'E LAS CIUDADANAS



Y S O M O N
A B U C E H

Introducción

Los *Juegos utópicos* son rituales a/r/tográficos que proponen interacciones lúdicas, físicas, emocionales, espontáneas, donde las categorías y jerarquías convencionales se ponen en solfa, se flexibilizan, se reinventan y se vuelven a reinventar; donde se cuestiona, se recicla y se recontextualiza la memoria de cada participante y el amplio bagaje artístico compartido¹. Puesto que consisten en interacciones vivas, imprevisibles en su fluir constante, son una propuesta esencialmente ética, cimentada en el respeto, el consenso y el juego limpio. Puesto que se manifiestan como dramaturgias de carácter ritual son propuestas significativamente estéticas. Puesto que requieren una planificación y una realización colectivas, tienen sus partes técnicas y logísticas basadas en la experiencia, la motivación y la voluntad de cada uno de sus miembros, tanto para la convivencia como para la supervivencia.

Así pues, proponemos la constitución de una tribu, embarcada en la creación de su cultura, de forma que cada acto, cada obra, cada interacción sea una aportación orgánica a la evolución y desarrollo de la misma, empezando por consensuar sus principios éticos y valores principales; perfilando sus estéticas –inevitablemente eclécticas y, habitualmente, iconoclastas– en todos los ámbitos de acción, y aprovechando al máximo los recursos técnicos y logísticos disponibles.

Esta iniciativa, educativa y artística, integra corrientes como la creación colecti-

va, la improvisación, el pacifismo, el ecologismo, el *slow movement* o la conciencia plena (*mindfulness*), tanto para la práctica educativa como para el ámbito de las artes escénicas. Dichas perspectivas cultivan la reflexión filosófica y las prácticas éticas, promoviendo el respeto y el aprecio a la diversidad de orígenes, trayectorias, habilidades, voces y cuerpos implicados en cada acción. De modo particular, ponemos énfasis en la escucha –principalmente en planteamientos como *Deep Listening* de Pauline Oliveros (2005)– y en la experimentación sonora, que conecta con la visión de autores que conciben la interacción en contextos rituales participativos de improvisación como motores de creatividad y autoconocimiento (Cage, 1961; Schafer, 1994).

Otros dos aspectos relevantes de los *Juegos utópicos* son la lentitud extrema y la austeridad. La primera se cultiva, inicialmente, en el ámbito de la música (tempos lentísimos), la poesía fonética (pronunciación de cada fonema ralentizada al máximo), y la danza (al estilo butoh). Después, se amplía a otras disciplinas, con el denominador común de la ralentización. La austeridad se cultiva con acciones que tienen en cuenta el uso mínimo de recursos materiales y de logística, aprovechando, reduciendo, reutilizando y reciclando objetos, herramientas, símbolos, sonidos, melodías, versos, imágenes, etc.

La propuesta se vincula, así, con la idea de plantear la formación artística continua –del profesorado y del estudiantado– como una dramaturgia de la atención, de la alegría, la espontaneidad, lo lúdico, lo im-

¹ Se podría decir que, hoy día, somos bases de datos ambulantes en continua interacción, relación y emoción.

previsible, abierta a la experiencia sensorial holística compartida, en un escenario –sea el que sea– que, con la actitud adecuada, siempre será inspirador y estimulante, y brindará infinitas posibilidades de invención, de intervención y de aprovechamiento artístico.

En el presente texto exponemos tanto la base conceptual como el diseño de los *Juegos utópicos*, que están orientados a la inclusión, a la resolución consensuada de conflictos, y al desarrollo de la creatividad. Dado su carácter participativo, vivencial y reflexivo, resultan especialmente pertinentes para docentes en formación, en la medida que fomentan actitudes críticas, cooperativas y éticas, fundamentales para el aprendizaje artístico. También, como ya se ha dicho, se pueden realizar en diversos tipos de conciertos.

Este proyecto pone de relieve la importancia de generar entornos pedagógicos donde la consciencia de grupo, la sensibilidad sonora, la improvisación y la corporeidad funcionen como ejes para una educación comprometida con el respeto y la convivencia pacífica. A lo largo de las siguientes páginas se mostrará cómo la a/r/tografía, la autoetnografía de la tribu, y la performance pueden confluir, abriendo posibilidades para fortalecer la formación docente desde la vivencia ritual y la transformación personal y colectiva. Debido al carácter de la performance, con la improvisación, con la espontaneidad, los intérpretes son parte activa en el rol de artista de estos juegos ya que, en función a las indicaciones dadas, cada intérprete –con su intuición y experiencia (de cosecha o gran reserva)– puede decidir qué hacer en cada momento.

Como se ha mencionado antes, en el ámbito de la investigación pedagógica se hace una reflexión y autocrítica de las for-

mas de interacción, relación y emoción convencionales en el aula y se promueve un mejor conocimiento de uno mismo y de sus capacidades de movimiento y expresión musical. Con su práctica, estos *Juegos utópicos* ayudan a desprenderse de prejuicios, bloqueos y complejos, algo que es fundamental en todas las artes escénicas, en donde la expresión extiende sus límites infinitos hasta horizontes infinitos. Se cultivan valores educativos tales como el conocimiento de distintas propuestas artísticas y las corrientes que representan y se imaginan formas de interacción social alternativas.

Estas tres dimensiones se entrelazan de manera orgánica, nutriéndose de los tres roles de la a/r/tografía –artista, investigador y docente– dando como resultado unos juegos únicos en cada interpretación, donde audiencia e intérpretes disfruten de un rito en el cual se desprenden de prejuicios, jerarquías, agresividad, etc.

La dimensión ética de este proyecto reside en la calidad de las interacciones y relaciones, sobre los siguientes valores: respeto, actitud lúdica, emoción, espontaneidad, alegría, igualdad, disfrute, erotismo y hedonismo. Lo que se busca es la transformación a nivel individual y colectivo de los participantes de forma que lleguen a ser más sensibles, desprejuiciados, responsivos, respetuosos, juguetones, espontáneos, intuitivos, creativos, alegres, comunicativos, expresivos.

El carácter de estos juegos es radicalmente inclusivo, pudiendo ser partícipes personas privadas de libertad, geriatría, gente con déficit de atención, con espectro autista, en resumen, la inclusión de población vulnerable. El mero hecho de ser invitado a participar de la propuesta artística como intérprete de pleno derecho ya crea una sensación y una disposición tremenda-

mente estimulantes, inspiradoras, energizantes y terapéuticas. A los participantes se les desarma de prejuicios y se les desdibujan las categorías convencionales que discriminan entre creador, intérprete, audiencia, crítico, acomodador, técnico, programador, etc. Se estimula la creatividad, la responsividad, la intuición, la capacidad de desarrollar recursos artísticos, etc. Se cultiva la conciencia del otro, de la tribu y del entorno en el que tienen lugar los ritos artísticos como expresiones de una comunidad y su cultura. Se cultivan valores educativos tales como el conocimiento de distintas propuestas artísticas y las corrientes que representan y se imaginan formas de interacción social alternativas, esto es, utópicas.

Fundamentación teórica

a) Corrientes filosóficas y referencias artísticas

Los *Juegos utópicos* tienen su origen y justificación en dos preguntas: (1) ¿en qué medida la creación contemporánea –en sus múltiples ámbitos– y la educación artística se sustentan en categorías, jerarquías, intereses y barreras al servicio de una cultura desarraigada, mercantilista, discriminatoria y servil que, a la vez, promueven?; y (2) ¿qué responsabilidad tenemos nosotros/as docentes y artistas en la ubicua desigualdad, que es la razón de ser de las estructuras sociales, políticas, económicas que dominan nuestro sistema cultural, educativo y artístico, y administran el acceso a recursos, el reparto de funciones y las valoraciones y rendimientos de las distintas actividades profesionales en nuestro entorno?

Como respuesta, estos *Juegos utópicos* se arraigan en una comunidad concreta, cuyas raíces se nutren de las aportaciones confluyentes de valores humanistas, pacifistas y ecologistas que, a lo largo de la historia, han impulsado movimientos de

resistencia y modelos alternativos de convivencia. En el ámbito del pacifismo, destaca la oposición al uso de la fuerza como medio de resolución de conflictos. Si bien el término “pacifismo” se ha interpretado a veces como una actitud pasiva o ingenua, autores como Cortright (2008) evidencian la existencia de diversas modalidades que abarcan desde la no violencia absoluta hasta el rechazo pragmático de intervenciones armadas que perpetúen las desigualdades.

Por otro lado, el ecologismo moderno –esbozado, entre otros, por Pepper (1996)– parte de la toma de conciencia sobre la crisis medioambiental generada por el modelo de producción industrial y la sobreexplotación de recursos naturales. Estas reflexiones han dado lugar a distintas corrientes, desde las más reformistas, que abogan por medidas de conservación y regulación, hasta las de corte radical (*deep ecology*, ecologismo social, etc.) que exigen replantear de raíz las relaciones entre sociedad y naturaleza (Pepper, 1996). Se pone de relieve, además, cómo la justicia ambiental no puede dissociarse de la justicia social (Guha y Martínez-Alier, 1997), pues las comunidades más vulnerables resultan frecuentemente las más afectadas por la degradación del entorno.

La combinación de principios pacifistas y ecologistas sirve de apoyo conceptual a la propuesta de *Juegos utópicos* que promueven la no violencia y la preservación del entorno como pilares éticos. En el campo educativo, esta confluencia impulsa un enfoque donde el cuidado –tanto del otro como del entorno– se entiende como un acto fundamental de responsabilidad social y sensibilidad hacia la vida en sus diversas formas. Dichas nociones son particularmente relevantes en la formación docente, donde la promoción de la convivencia pacífica y

el respeto por la biodiversidad se convierten en objetivos pedagógicos de primer orden.

La idea de una educación lenta o sosegada surge en contraposición a la aceleración característica de las sociedades industrializadas (Parkins y Craig, 2006). El *slow movement* se fundamenta en la convicción de que la prisa y la saturación de estímulos dificultan la reflexión profunda, la empatía y el disfrute consciente de la experiencia diaria. Para la formación docente, la asimilación de esta perspectiva supone fomentar una didáctica que permita una reflexión más pausada, una escucha atenta del alumnado y una mayor sensibilidad al ritmo natural de aprendizaje.

Paralelamente, la práctica de la atención plena o *mindfulness* –popularizada en el ámbito clínico y educativo por trabajos como el de Kabat-Zinn (2013)– resulta esencial para cultivar la consciencia del momento presente. Más allá de su utilidad en la gestión del estrés o la ansiedad, el *mindfulness* promueve una relación más armónica con el entorno y con uno mismo, facilitando la autorregulación emocional y el desarrollo de la empatía (Kabat-Zinn, 2013). En el contexto educativo, contribuye a la capacidad docente de atender las dinámicas grupales, sostener la escucha activa y generar un ambiente de aula que invite a la curiosidad y la convivencia.

De esta forma, pacifismo, ecologismo, *slow movement* y *mindfulness* confluyen en una visión para la transformación educativa que busca formar profesores capaces de generar espacios de respeto, no violencia, conciencia ecológica y profundidad experiencial en la enseñanza de las artes.

b) Performance participativa, Música contemporánea, y Arte sonoro

Los *Juegos utópicos* se nutren, en gran medida, de los aportes de la performance

participativa, de la música contemporánea, y del arte sonoro. Compositores como Murray Schafer han acuñado conceptos como paisaje sonoro, sonosfera y ecología acústica para referirse al entorno acústico que habitamos y que puede ser explorado creativamente (Schafer, 1994). Por su parte, John Cage (1961) promueve la atención y asimilación de todo tipo de sonidos, incluyendo el silencio y los ruidos, como materia prima de la creación artística y fuente de reflexión ética y estética.

Con su *Deep Listening*, Pauline Oliveros (2005) subraya la importancia de la escucha activa y profunda, que involucra el cuerpo, la mente y las emociones en la aprehensión de los sonidos circundantes. Esta forma de escucha abre espacios de improvisación y experimentación colectiva, dando lugar a obras sonoras que son, a la vez, experiencias de descubrimiento personal y relación con el otro. En la línea de Oliveros, el énfasis en la interacción grupal y la atención plena al acto de escuchar resultan fundamentales para nuestros *Juegos utópicos*, al propiciar vínculos más estrechos entre los participantes y su entorno acústico.

La performance participativa introduce la idea de que toda persona involucrada, y no solo un público pasivo, forma parte activa de la acción artística. Este principio se alinea con enfoques pedagógicos críticos que fomentan la co-creación de la experiencia de aprendizaje (Palacios, Toboso, Acha, y Cerrada, 2023). Al situar en el centro al cuerpo y la improvisación, la performance posibilita un encuentro directo con la dimensión sensorial, rítmica y emocional de la experiencia humana.

En la formación docente, dicha perspectiva brinda la oportunidad de reformular las categorías y las relaciones jerárquicas típicas del aula, invitando a la colaboración

y la ruptura de roles prefijados. Cuando un docente se reconoce, simultáneamente, como participante y facilitador de un proceso performativo, se genera un campo de experimentación donde la creatividad, la escucha y la espontaneidad emergen como valores pedagógicos. Esto coincide con la meta de cultivar el potencial expresivo de cada individuo y la sensibilidad hacia la diversidad de expresiones artísticas que pueden darse en un mismo

En los Juegos utópicos, la a/r/tografía sirve de andamiaje metodológico para integrar la faceta creativa (arte sonoro, performance), la investigadora (observación sistemática de la experiencia, análisis reflexivo de la interacción) y la docente (planificación y facilitación de los juegos en contextos formativos). Este planteamiento respalda la idea de que el educador puede verse a sí mismo como un artista-investigador-docente que actúa y reflexiona simultáneamente, en un ciclo continuo de experimentación y aprendizaje.

Gracias a la a/r/tografía, la creación de situaciones performativas se vuelve una herramienta para la transformación de la práctica pedagógica. Los *Juegos utópicos* no se reducen a actividades lúdicas o ejercicios puntuales, sino que se constituyen en laboratorios de investigación sobre cómo la experiencia estética, la cooperación y la escucha profunda pueden alterar positivamente las dinámicas de la formación docente y, en última instancia, promover una cultura de paz y respeto ambiental.

Metodología

La presente propuesta se fundamenta en un enfoque práctico-reflexivo donde la Investigación basada en las artes y la perspectiva a/r/tográfica (Irwin y de Cosson, 2004) articulan la intervención educativa con la genera-

ción de conocimiento. De esta manera, los *Juegos utópicos* no solo se conciben como un conjunto de dinámicas lúdico-artísticas, sino también como un laboratorio de indagación en el que el rol del docente se transforma en el de artista-investigador-docente (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

En la línea de la investigación cualitativa y de los métodos basados en artes (arts-based research), la metodología pone énfasis en la experiencia directa de los participantes. Esto implica que los procesos creativos se convierten a la vez en objeto de estudio y en vehículo para la transformación pedagógica. El interés no se limita al resultado final (la "obra" o la secuencia de ejercicios), sino que se extiende al proceso que desarrollan tanto los estudiantes como el propio facilitador.

El carácter reflexivo de la propuesta se concreta en la observación y el registro sistemático de las sesiones, complementado con la escritura de cuadernos de bitácora y el análisis compartido de experiencias. A partir de esa documentación, el equipo docente puede reformular aspectos del diseño original, identificando resistencias, descubrimientos y líneas de mejora. De este modo, la práctica artística se fusiona con la reflexión educativa en un ciclo permanente de aprendizaje.

Siguiendo los postulados de la a/r/tografía, cada sesión de juego utópico se concibe como un espacio de encuentro (Irwin & de Cosson, 2004) en el que la improvisación, la escucha y la experiencia corporal devienen fuentes de información sobre la relación docente-alumnado. De este modo, la a/r/tografía opera como marco metodológico para enlazar la creación artística (arte sonoro y performance), la investigación (observación, documentación, análisis) y la docencia (planificación y conducción de la experiencia formativa).



Figura 2. Manuel Ángel Morales (2025). *Interpretación de Juegos utópicos con NeoArs Ensemble*. Fotografía independiente.

Por su parte, la vinculación con el enfoque reflexivo –similar al de la investigación-acción– permite que tras cada sesión se efectúe una evaluación continua del proceso. Así, el equipo facilitador (o el docente en formación) revisa las grabaciones sonoras, las notas de campo y las impresiones de los participantes, ajustando las siguientes fases de los juegos según los hallazgos emergentes. Con ello se potencia la adaptabilidad de la intervención y se atienden dinámicas grupales con mayor sensibilidad.

En suma, este marco metodológico se construye al integrar la mirada exploratoria y abierta de la Investigación basada en artes, la plasticidad, la integridad y la integridad de la a/r/tografía, y la lógica iterativa de la práctica reflexiva. Ello da sustento a

la implementación de los juegos utópicos como instancias formativas y de investigación simultáneamente, alineadas con la visión de una formación docente que reconoce la potencialidad transformadora del arte y la consciencia corporal.

Juegos utópicos

Introducción

En diferentes versiones y adaptaciones, los *Juegos utópicos* se han venido realizando en mis clases de Creatividad en la Enseñanza de las Artes y en la Investigación Artística, dentro del Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista (sede de la Universidad de Granada), desde 2015, con estudiantado de muy diversas trayectorias, bagajes, actitudes e intereses.

También, han sido interpretados en talleres y seminarios de formación del profesorado y congresos sobre creatividad en la educación artística –como CiCreat–, y en cursos y talleres de música contemporánea.

Además, con los necesarios ajustes, son susceptibles de ser utilizados en otros contextos. Así, se han llevado a cabo en conciertos de carácter participativo, para públicos muy variados, en el ámbito de la música experimental contemporánea, improvisaciones colectivas y, también, en conciertos educativos con escolares y familias, por ejemplo, en mis actuaciones con la Orquesta y Coro Nacionales de España, Spanish Brass, Neopercusión, Ensemble NeoArs, y otros².

Los perfiles de los participantes son muy diversos, en edades, orígenes, competencias, trayectorias y, a priori, no hay ningún requisito. Sin embargo, sí ha habido, puntualmente, situaciones desafiantes (para el docente y la tribu) con miembros que, en un contexto académico con evaluación de competencias, se han resistido a participar en el canto, la improvisación musical, el baile, la dramatización, etc. En estos casos, puesto que por encima de las actividades artísticas (estéticas y técnicas) está la convivencia (ética), se han aplicado soluciones consensuadas derivadas del marco constitucional de la tribu, aprobadas por todos sus miembros en asamblea.

Definición

Como su nombre sugiere, los *Juegos utópicos* consisten en interacciones lúdicas espontáneas entre todos los presentes (incluyendo los animales, plantas y el entorno natural o artificial) en un evento (clase, taller, concierto) con un marco regulatorio específico que le aporta identidad y retos,

cuyo objetivo principal es representar una metáfora de convivencia comunitaria, primero ética y después estética.

Debido a mi formación principal como músico, la idea primigenia tiene su fundamento en la escucha. En efecto, inicialmente eran manifestaciones concretas de mi concepción de música como “un juego entre seres que se escuchan”, donde se promovían interacciones múltiples con epicentro en la escucha, en clave lúdica entre los asistentes a algún evento sonoro y performativo, donde todos podían participar en la medida de sus deseos. Destaco el término “seres”, porque se tiene en cuenta también –como posibles participantes– a los animales y plantas del entorno, por ejemplo, en un evento al aire libre.

La premisa fundamental que da sentido y unidad a estos *Juegos utópicos* –en la interdisciplinariedad de sus diferentes ámbitos creativos– es que todos los participantes en el evento (sea una conferencia³, un laboratorio, un curso, un concierto puntual en un auditorio, un evento en la calle o en el campo) constituimos una comunidad crisol, a la que denominamos “la tribu”. El objetivo fundacional de la misma es crear su propia cultura, única, circunstancial, contextual, mestiza, efímera: música, pintura, bailes, poesía, gastronomía, símbolos identitarios (himno, bandera, escudo, tótems, tatuajes), etc. Algunas tribus solo existen por un tiempo breve, en torno a dos horas; la mayoría se desarrollan en una semana (30 horas), durante un semestre académico o un curso entero. Se recomienda interpretar estos juegos con un mínimo de 10 personas, pero lo ideal es una representación con un número de intérpretes superior a

2 Los enlaces de algunos de ellos están disponibles en mi web <https://www.rafaelinan.es/>

3 Rafael Liñán. UJA. Conferencia-performance “Ética y utopía en la música actual” 08/04/2021.
https://www.youtube.com/live/L6NqFhyKH_A?si=j6Yta3AAE8ORqypE

20, con su ecosistema sonoro (sonosfera) donde lo fundamental es la escucha. Se cultiva la escucha focal y global esférica, el “aquí y ahora” de la meditación y el *mindfulness*. Siempre predomina una actitud lúdica, intuitiva, espontánea, desprejuiciada, influenciada por corrientes como *Deep Listening*, la improvisación libre, la *Scratch Orchestra*, *Fluxus* y similares.

Entre las razones para emplear la referencia de la tribu, como base para las actividades:

- a. Lo más importante y, por tanto, lo prioritario y siempre presente son las personas que participan, atienden y asisten, en sus distintos grados de actividad.
- b. Concebimos el arte como un vínculo entre personas, que une y separa, que atrae, estimula y crea un sentimiento de pertenencia a la tribu, o deja indiferente e, incluso, puede producir rechazo y exclusión. En este sentido, sugiero reflexionar sobre el provocativo comentario del compositor austriaco Arnold Schönberg⁴: “el arte no es para todos; si es para todos, no es arte”.
- c. Puesto que la base de todas las experiencias es la interacción, se plantea un reto principal: consensuar unos códigos éticos, unos valores y unas afinidades que conformen un marco de convivencia adecuado y propicio para fomentar la colaboración en la elaboración de propuestas creativas e interpretativas de carácter individual y colectivo: composición musical, creación sonora, dibujo, poesía, canto, baile, gustos culinarios, recitados e interpretaciones, etc.
- d. Queremos crear ritos en los que se interactúa de forma intuitiva, espontánea, lúdica, de forma respetuosa, inclusiva, desprejuiciada, desjerarquizada, alegre. En estos ritos los participantes comparten estas actitudes formando un rizoma de performers. Entre los objetivos de estos juegos están canalizar o anular la agresividad, el conflicto, los prejuicios, el abuso de la fuerza y de poder, las jerarquías, la vergüenza, el dolor, el aislamiento.
- e. Los elementos de la naturaleza -el aire, la tierra, el agua y el fuego, junto con el éter o vacío cósmico- son referencias fundamentales para la inspiración e interpretación de estos juegos utópicos (que en realidad son piezas performativas que incluyen sonidos vocales, ruidos, grabaciones sonoras, etc.).
- f. Se exploran y utilizan sonidos todos los sonidos vocales: cantando y silbando hacia afuera y hacia adentro, multifónicos, timbres armoniosos y ruidosos, percusivos, onomatopeyas, reclamos de animales, mantras. Se utilizan percusiones corporales, exhalaciones, sonidos guturales, risas, gritos. Texturas musicales tales como monodia, polifonía, homofonía y heterofonía. Todo ello con el objetivo de crear obras corales, de arte sonoro y performances.

1. Juego utópico himno (canto lentísimo)

Este proyecto consiste en crear el “himno de la tribu”, para lo cual recurro a las instrucciones de mi *Polifonía utópica 1*, compuesta en 1995, para la presentación de la revista *Senderos* para el 2000, n.º 1, editada por Llorenç Barber y Carlos Galán (1995), en la Sala Manuel de Falla de la SGAE en Madrid.

Aunque originalmente era solo vocal, he realizado dos versiones con inclusión de instrumentos y adaptaciones varias: una con

4 Arnold Schönberg/Schoenberg (Austria, 1874-Los Ángeles, 1951), prolífico compositor, pintor y docente conocido, sobre todo, por sus obras atonales y dodecafónicas, que sentaron las bases de la Segunda Escuela de Viena, donde destacaron Anton Webern (1883-1945) y Alban Berg (1885-1935).



Figura 3. Manuel Ángel Morales (2025). Interpretación de Juegos utópicos con NeoArs Ensemble. Fotografía independiente.

Pauline Oliveros, Ione y Pablo Heras-Casado en 2002 que, para diferenciarla, la titulé *First Playful Meditation*. Fue estrenada en el Teatro Alhambra de Granada y, posteriormente, reinterpretada en el Teatro Central de Sevilla. Otra versión, para el Taller de Música Contemporánea de la Universidad de Málaga, funcionó como “preludio” de otra composición mía titulada *Gugurumbé*, que fue interpretada en numerosos auditorios de España entre 1996 y 2003. Es, por tanto, una composición participativa con una extensa y diversa trayectoria.

Las instrucciones para los participantes son:

- a. Piensa en una canción que signifique mucho para ti, cuya letra y música conozcas bien y hayas cantado otras veces.
- b. Cántala con emoción, con una sonrisa,

con tranquilidad y alegría, de forma suave aunque con relieves graduales.

- c. Al menos 8 veces más lenta que la original, a “cámara lenta”, intentando respetar las duraciones relativas tanto de vocales como de consonantes, así como las transiciones entre ellas, controlando la respiración.
- d. Concéntrate en tu voz, al tiempo que escuchas a los demás, y disfruta, pero no intentes afinarte ni sincronizarte con nadie.
- e. Disminuimos conjuntamente hasta la resonancia y el silencio.

Se pueden escuchar tres ejemplos de las interpretaciones por parte de distintos grupos, tanto del estudiantado del Máster en Artes Visuales y Educación de la Universidad de Granada, como por el Ensemble NeoArs

Sonora en concierto⁵.

Ejemplo 1: *Himno de la clase del MAVE 2025*.

Ejemplo 2: *Himno de la clase del MAVE 2024*.

Ejemplo 3: *Himno del Ensemble NeoArs Sonora*, incluido en mis *Rituales utópicos*, estrenados en el Espacio V Centenario de la UGR el 22 de marzo de 2021, con imágenes de Antonio Mezcua López⁶.

2. Juego utópico conjuro (poesía, coro, ensemble instrumental y arte sonoro)

Se puede llevar a cabo sobre cualquier música ampliamente conocida, cambiando la letra, o empezando de cero. Yo empleo canciones tradicionales, como *La Tarara*, *El vito*, *Los cuatro muleros* y *Anda jaleo*. Teniendo como referencia los valores de la tribu, se van escribiendo versos que encajen con las notas (alturas, duraciones, acentos, patrones rítmicos) en grupos de 2 a 5 personas. También utilizo bases de rap, o de otros géneros y estilos para realizar este juego. Siempre se tienen que interpretar en vivo los resultados. Una interpretación de este Juego se encuentra en el vídeo anterior, del Ensemble NeoArs Sonora (2021), a partir del crono 19'45".

Otros ejemplos relacionados son mis siguientes composiciones: *Conjuro*⁷ (2011) y *Oda a la guitarra*⁸ (2018).

3. Juego utópico partituras gráficas (creación e interpretación)

Para empezar, empleo partituras gráficas contemporáneas, como *Treatise de Cornelius Cardew*, o de compositores como John Cage, Pauline Oliveros, Wadada Leo

Smith, Earle Brown, o Morton Feldman.

El siguiente paso consiste en la composición de obras originales, sobre las referencias estudiadas, con nuevos códigos de color, duraciones, alturas, timbres, etc. Que después han de ser interpretadas en vivo, en principio por parte de los propios compositores/as y, después, por los otros participantes.

4. Juego utópico danzas tribales

Empiezo por utilizar una música de danza como el vals, la polka, la mazurka, o de marcha, como el *Rondó alla turca* de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), para después explorar coreografías originales sobre músicas originales compuestas por los participantes o del repertorio que se escoja.

5. Juego utópico símbolos identitarios

Igual que el Himno, anteriormente explicado, creamos los símbolos identitarios en el ámbito de la plástica: bandera y escudo, principalmente, aunque se invita a extenderlo a maquillaje, peinados, vestimenta y calzado, tótems, tatuajes, etc.

6. Juego utópico menú (gastronomía)

Uno de los aspectos más reveladores de una cultura es su gastronomía: qué ingredientes, qué procesos, qué combinaciones, qué rituales de disfrute y en qué épocas y horas. Así, creamos varios menús de la tribu, para cada momento del día, de la semana, según la temporada de cada estación del año. Desde una posición ética, se comenta cada ingrediente (su origen, huella, aportación nutritiva, textura, color), cada combinación y los procesos de elaboración.

Documentación

Hay varias formas de documentar estos laboratorios a/r/tográficos de dramaturgias performativas, entre las que destacan dos:

5 https://drive.google.com/drive/folders/1B_Drvb81BKd-mrYdhhKPzC09hBrAZ-dfY?usp=drive_link

6 Vídeo (<https://youtu.be/F6Wkv5hvNms?si=zkdQqDUaxK-FWLkmg>), *Polifonía utópica*, a partir del crono 15'35".

7 <https://soundcloud.com/rafael-linan/conjuro>

8 <https://soundcloud.com/rafael-linan/oda-a-la-guitarra>

- a. Cuadernos de bitácora: donde, a modo de diario, cada participante (incluido el docente) recoge todas sus creaciones individuales y colectivas, tales como dibujos (emblema, bandera, tatuajes), fotos y vídeos de las sesiones, poemas libres, letras para canciones tradicionales y para rapear, rituales (cotidianos, estacionales, eventuales) coreografías, menús, etc.
- a. Videocreaciones: que se realizan sobre las siguientes indicaciones y sugerencias[Redactadas en colaboración con Dolores Callejón Chinchilla, para una asignatura compartida en la Universidad de Jaén]: además de la obra final, es interesante llevar un registro del proceso; además, muestra el trabajo realizado, y deja constancia de buenas ideas que, a veces, se van quedando en el camino.

I. Premisas éticas: ¿qué tema/asunto quiero abordar?

- a. Lluvia de ideas, buscando posibilidades. En este caso partimos de nuestra idea ética de carácter utópico, con los distintos “personajes” o elementos y las diferentes historias que, a partir de ellos, han podido ir surgiendo (encontrando, descubriendo...).
- a. Párrafo resumen: De todo ello, he de decidir algo que quiera contar, un punto de partida, un tema. Se ha de describir en un párrafo. No es solo un resumen, sino, además, una justificación de lo que luego se hará.
- a. Una frase / Título. En concreto, ¿qué es lo que quiero transmitir al contar esto? Aunque pueden incluirse distintos elementos, personajes, historias..., la idea fundamental que quiero transmitir debe ser solo una. Tengo que decidirla y concretarla en una sola frase. Pensemos que podría ser como el título de la obra,

aunque esta frase se espera que sea descriptiva, y el título, luego, al final, podrá ser más simbólico.

- a. Guion. ¿Qué cosas puedo contar? ¿Cómo las organizo para desarrollar la idea/historia? (El guion). Es una secuencia de lo que aparece, pasa, se cuenta... Este desarrollo secuencial no tiene por qué ser cronológico (esta es solo una forma más); puede hacerse volviendo hacia atrás, en idas y vueltas temporales, o como una sucesión de elementos atemporales. Ha de haber: 1. Principio: ¿Cómo voy a comenzar, para atraer al posible público, para que quiera ver mi obra, conocer mi historia...? 2. Final: ¿Cómo voy a acabar? ¿Qué mensaje quiero que quede claro? ¿Qué quiero que se lleve el público: ¿dejar una sentencia, plantear interrogantes...? 3. Desarrollo: ¿Qué voy a ir contando, mostrando...? ¿Y cómo se secuencian todo esto en distintos momentos? Para eso, la narrativa se ha de dividir en varias escenas (breves), que organizo (esto sí), en una línea temporal.

II. Estética: ¿cómo lo voy a organizar/estructurar/articular/plasmar?

Teniendo ya decidido lo que se va a contar y dividida la narrativa en secuencias, escenas, distintas, se ha de decidir lo que se va a ver (imagen) y lo que se va a escuchar (sonido), lo que ocurre en cada una de ellas. - De manera general, podemos elegir un estilo estético concreto. Respecto a lo visual, podemos elegir formas, fondo, luces, colores..., planos, perspectivas, etc. Respecto a lo sonoro música, silencios, sonidos si va a haber un narrador/a, si va a haber algún diálogo, voces, etc. Para ello hemos de: a) buscar referentes artísticos, tanto del tema como del estilo y formato artístico elegido; b) hacer esbozos y bocetos, story board...

Hemos de hacer un primer esbozo de la idea y varios bocetos antes de desarrollar el producto final. Ha de verse la evolución de la idea hasta el resultado. Como vamos a presentar un documento audiovisual, podemos hacer el guion gráfico en el que especifico cada escena (viñeta). De cada escena (que he de numerar) indico: n.º de escena; tiempo/ duración aprox.; imágenes que aparecen / acción que ocurre; narración/ voces/ diálogos; silencios / sonidos/ músicas y otras notas (si fueran necesarias) En todo caso, el formato puede ser diverso, lo importante es que quede bien descrito en los bocetos previos.

Conclusiones

Los *Juegos utópicos* son una propuesta educativa y performativa de dramaturgias rituales que cultivan la conciencia de pertenecer a una tribu –por efímera que sea–, en un espacio y un tiempo, comparte un proyecto educativo o artístico, con el reto de crear los elementos identitarios que les hagan sentirse orgullosos y felices de ser miembros de la misma. Se valora y celebra la diversidad de ancestrías, disciplinas artísticas, trayectorias, competencias, habilidades –orgánicamente integradas– compartidas en el crisol de la tribu (*melting pot tribe*). En este sentido, junto con la constitución ética fundacional, se comparan los “árboles genealógicos artísticos”: referencias, influencias, preferencias, inspiraciones, modelos, etc.

En los ámbitos de la creación artística, de la investigación y de la educación, cualquier encuentro brinda una oportunidad idónea para el desarrollo y la transformación, tanto individual como colectiva. Por ejemplo, en el complejo ritual de un concierto, con sus intérpretes, audiencia, técnicos y personal de sala, managers, pu-

blicistas, críticos y demás categorías refleja el mundo y sus reglas de juego, en definitiva: su ética. Y la ética –palimpsesto colectivo que orienta y aspira a “lo bueno” y “lo recto”– es brújula que apunta, desde siempre, a la utopía, señalando caminos que, frecuentemente, obligan a jugarse la vida, lo cual es preferible a apoyar el juego hegemónico de esta sociedad mercantilista y consumista que nos convierte en creadores, productores y actores inútiles e inocuos.

La educación artística y las artes escénicas, con sus potenciales reveladores, terapéuticos y transformadores, pueden dar aliento y avituallamiento en este éxodo liberador. En base a nuestra responsabilidad sobre ese potencial, creo necesario fundamentar y evaluar nuestras investigaciones y acciones musicales utilizando insobornables criterios éticos –además de los estéticos y técnicos correspondientes– y seguir la evolución de contextos y circunstancias sociales, adecuando los contenidos, metodologías y procedimientos.

Los *Juegos utópicos* son propuestas de innovación docente en los ámbitos de la música, el arte sonoro, la poesía, la performance y, en general, las artes escénicas, que tienen como premisa y marco de referencia la constitución de una tribu que necesita crear su identidad y su cultura. Así pues, cada actividad se lleva a cabo con una conciencia de organicidad, de creación de un patrimonio compartido dentro de una comunidad de seres, donde caben animales, plantas y el entorno. Puesto que los juegos se basan en interacciones espontáneas entre los miembros, es recomendable establecer reglas y, por consiguiente, el punto de partida es consensuar una ética, unos valores compartidos que se establecen dentro de un “marco cons-

titucional de la tribu", redactado colectivamente e, igualmente, juzgado asambleariamente en su cumplimiento. En segundo lugar, se analizan las trayectorias, experiencias, habilidades e intereses de todos los miembros de la tribu crisol ad hoc, para ir creando colectivamente sus diversas manifestaciones artísticas: su himno, sus canciones, sus danzas, sus rituales, sus juegos, su gastronomía, su escudo, su bandera, etc. Seguidamente, se abordan todos los aspectos técnicos y logísticos para su iniciación, desarrollo y realización.

Es relevante señalar que, además de para ser realizados en clase, hay diversos planteamientos para diferentes contextos, incluidos talleres y conciertos. No obstante, los *Juegos utópicos* se han venido realizando, de forma sistemática desde 2015, en mis clases de Creatividad en la Enseñanza de las Artes y en la Investigación Artística, dentro del MAVE en la sede de la Universidad de Granada.

Algunas de las obras creadas, sobre todo canciones y danzas, sin obviar las variaciones y particularidades de cada tribu, han permanecido vivas en la memoria de los participantes, que siguen compartiendo conmigo y con sus compañerxs, regularmente, nuevas grabaciones en vídeo y audio.

Referencias

- Cage, J. (1961). *Silence: Lectures and Writings*. Wesleyan University Press.
- Cortright, D. (2008). *Peace: A History of Movements and Ideas*. Cambridge University Press.
- Guha, R., y Martínez-Alier, J. (1997). *Varieties of Environmentalism: Essays North and South*. Earthscan.
- Irwin, R. y de Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering Self through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living* (2nd ed.). Bantam Books.
- Liñán-Vallecillos, R. (2011). *Conjuro*, obra electroacústica con voz solista y grabación. En el CD *AMEE Volumen 03*, de la Asociación de Música Electroacústica de España. CD 1, pista 6. Dep. Legal: M-43280-2011.
- Liñán-Vallecillos, R. (2018). *Oda a la guitarra*, para solista de guitarra, recitador/a y grabación. En el CD *Deconstrucción de la guitarra flamenca*, producido por la Asociación de Compositores Sinfónicos Andaluces y la Consejería de Presidencia de la Junta de Andalucía. Dep. Legal: CO-1983-2019. Enlace: <https://youtu.be/MAel64SOSW0>
- Liñán-Vallecillos, R. (2021). *Rituales utópicos, para conjunto de cámara* (flautista, trompista, pianista, percussionista, violinista y violonchelista). Estreno a cargo del Ensemble NeoArs Sonora, el 22 de marzo de 2021, en el Espacio V Centenario de la UGR. Enlace: <https://lamadraza.ugr.es/multimedia/ensemble-neoars-en-concierto/>
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Oliveros, P. (2005). *Deep Listening: A Composer's Sound Practice*. iUniverse.
- Palacios, A., Toboso, S., Acha, A., y Cerrada, C. (2023). La performance como invitación al juego. Una reflexión desde la práctica sobre su utilidad en la formación inicial del profesorado de

- educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(2), 667–687. <https://doi.org/10.5209/aris.84558>
- Parkins, W., y Craig, G. (2006). *Slow Living*. Berg.
- Pepper, D. (1996). *Modern Environmentalism: An Introduction*. Routledge.
- Schafer, R. M. (1994). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Destiny Books.

MÉTODOS A/R/TOGRÁFICOS PARA EL APRENDIZAJE CRÍTICO Y LA EXPERIMENTACIÓN PROCESUAL EN LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Manuel Pérez Valero





Figura 1. Autor (2025). *Título visual*. Secuencia narrativa compuesta por cuatro fotografías de R. Lara-Osuna (2023)

Hacia un cambio de paradigma en la experiencia artística educativa

En los momentos de cambio es necesario afrontar las posibilidades que nos ofrece la educación y entenderla como un proceso inagotable de transmisión de cultura (Bauman (2008). Y es que, cuando hay cambios, hay también incertidumbres, pero todo eso nos lleva a la obligación de estructurar nuevos sistemas de formación docente que prioricen lo vivencial y significativo (Luzuriaga, 1968). Esto ayudará a nuestro alumnado a entender la educación artística desde una perspectiva más amplia. Docentes, discentes y profesionales de las artes, teniendo en cuenta el trinomio creación/investigación/aprendizaje (Artist/Research/Teacher), buscan posibilidades para pensar lo nuevo, para plantear otras formas de hacer y decir desde estrategias a/r/tográficas (Irwin, 2013; Marín Viadel et al., 2020). Así, se confirma que “crear, investigar y educar no son tres actuaciones diferenciadas entre sí, sino que pueden entrelazarse armónicamente” (Marín Viadel y Roldán, 2021, p. 93).

La sociedad que habitamos pasa por momentos culturales difíciles, y lo académico no se libra de ello, para solucionar esto debemos dejar atrás aquellas prácticas que no permiten dotar de una identidad al individuo que habita y construye la sociedad. La cultura que consumimos, nos obliga a reinventarnos constantemente, a estar en un estado de búsqueda incesante. Pero, para que esta búsqueda se transforme en progreso no debemos ser impacientes, no debemos buscar atajos, el tiempo es el mejor de nuestros recursos. Si los cam-

bios educativos se dilatan, esto no es síntoma de inferioridad, sino una manera de comprender que la gratificación inmediata (algo a lo que estamos acostumbrados) no te permite alcanzar un cambio pleno.

Debemos despertar en el aprendizaje del estudiantado el deseo de cuestionar y crear interrogantes desde la producción artística, ofreciendo un “espacio idóneo para generar oportunidades de participación social, de igualdad y libertad” (Saura-Pérez, 2015, p.766). La educación artística se transforma en un espacio para entender una nueva forma de pensar lo artístico, la educación, el conocimiento, generando contextos para la innovación y la transformación. Descubriendo el potencial de aquellos aprendizajes que surgen de lo cotidiano, de la realidad del estudiantado, se abordan en el aula problemáticas del mundo actual (Acaso, 2013; Rivas, 2014). Para ello, debemos apostar por habitar aquellos espacios llenos de incertidumbre, por el potencial de lo inesperado, de lo poético y la metáfora, por el placer de generar nuevas conexiones de la realidad que habitamos. Así, desde una educación sensible al mundo, se posibilitan nuevas formas de relación con él (Mesías-Lema, 2019).

Desde el pensamiento se construyen nuevas realidades y desde la creatividad las transformamos en artefactos artísticos. Salimos de los imaginarios colectivos y habituales en torno a lo educativo, y a través de la investigación basada en las artes producimos conocimiento que abre cuestiones sobre temas como la identidad de género y la justicia social (Barone y Eisner, 2012; Camnitzer, 2000).



Figura 2. Estudiante del Grado de Educación Primaria (2023). Escenografía realizada en el aula para llevar a cabo la propuesta. Fotografía independiente. [Se pueden observar los distintos materiales que el estudiantado debía buscar por la Universidad para realizar la composición del escenario teatral]

El aula como espacio performativo y laboratorio de creación

La propuesta se ha planteado desde una metodología basada en la creación y la investigación artística. Transformando el aula en un espacio performativo que permite la búsqueda de nuevas alternativas en la enseñanza de la educación artística. Se ha llevado a cabo en la asignatura de primer curso, Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas, del Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, en la Facultad de Ciencias de la

Educación y del Deporte de Melilla durante el curso académico 2023/2024, concretamente durante los días 4 y 7 de diciembre de 2023. En esta propuesta han participado 71 estudiantes (55 alumnos y 16 alumnas) con una media de 20 años. Se tomó la decisión de no unir al estudiantado en grupos de trabajo para que el alumnado se pudiera mover por toda el aula sin sentirse encorsetado en un lugar de trabajo específico.

Dotando al aula de un carácter propio de laboratorio y performativo se ha conseguido abrir puertas a la experimentación. Por ello, transformar el escenario educativo

ha sido fundamental por varias razones. Ha permitido al alumnado explorar y expresar su lado más creativo y emocional de manera única y dinámica. A través de la performance, el estudiantado puede experimentar en el proceso creativo, enriqueciendo su comprensión y apreciación del campo artístico en general. Además, fomenta habilidades importantes como la comunicación, la colaboración y la confianza, en uno mismo y los demás. Al presentarse ante un público, aprenden a manejar la ansiedad y a desarrollar su presencia escénica, lo que puede ser valioso no solo en el ámbito artístico, sino también en su vida personal y profesional. Otro aspecto clave es que la performance puede ser una herramienta poderosa para abordar temas sociales y emocionales. A través de la actuación y la expresión artística que va unida a esta disciplina, pueden explorar y reflexionar sobre sus propias experiencias y las de los demás, promoviendo así la empatía y la comprensión. En resumen, la performance en la educación artística no solo enriquece la enseñanza/aprendizaje, sino que también “puede generar narrativas para las sociedades contemporáneas, y visibilizar el lenguaje de la ciudadanía, los derechos humanos y la resolución de conflictos” (Pérez Solís, 2022, p.129).

Otra característica importante de la propuesta llevada a cabo en el aula ha sido el uso del tatuaje, a menudo considerado una forma de arte corporal, pero entendido aquí como un medio de expresión personal y cultural. En el contexto de la educación artística, ha servido para explorar temas de identidad, historia, técnica y estética (Alter-Muri, 2019; Kohlbeck et al., 2024; Marín-Viadel y Roldán-Ramírez, 2009). A medida que, desde lo académico, se comienza a reconocer el valor del tatuaje como forma

de expresión artística, se convierte en un centro de interés, apareciendo experiencias ligadas con este tema en el aula y en los contextos de investigación artística, y por tanto también en educación artística. Y es que, la piel es el órgano más extenso del cuerpo. Aunque usemos las yemas de los dedos para teclear nuestro teléfono móvil también las podemos usar para acariciar o recorrer texturas inesperadas. Desde tiempos antiguos, el tatuaje ha sido utilizado por diversas culturas como símbolo de estatus, rituales de paso y expresión de creencias. En la educación artística, es fundamental abordar estas raíces culturales para entender el significado detrás de los diseños y las técnicas. Esta exploración no solo enriquece su conocimiento, sino que también fomenta el respeto por las tradiciones de otros.

Además, el tatuaje invita al alumnado a reflexionar sobre su propia identidad. En un mundo donde la autoexpresión es cada vez más valorada, el tatuaje se presenta como una forma poderosa de comunicar quiénes somos. En el aula, los educadores pueden animar a los estudiantes a crear sus propios diseños de tatuajes que representen sus experiencias, valores y aspiraciones, todo ello “desde proyectos reales que inviten a la colaboración y que opten por la intervención, por la acción en el seno de la realidad social” (Vaquero-Cañestro, 2019, p. 750). Este ejercicio no solo estimula la creatividad, sino que también promueve la autoexploración y la confianza en uno mismo. Desde una perspectiva técnica, el tatuaje ofrece una variedad de habilidades que pueden ser enseñadas en un entorno educativo. Pueden aprender sobre el uso del color, la composición y la forma, así como las técnicas de dibujo y pintura que son fundamentales para crear diseños de

tatuajes. Además, la práctica del tatuaje implica un conocimiento profundo de la piel y la anatomía, lo que puede llevar a discusiones sobre la biología y la ética en el arte corporal. Al integrar estas disciplinas, los educadores pueden ofrecer una experiencia de aprendizaje holística que combina arte, ciencia y ética. El tatuaje también plantea preguntas importantes sobre la percepción y el estigma. A menudo, las personas con tatuajes se enfrentan a juicios y estereotipos. En el aula, se ha explorado cómo el arte del tatuaje desafía las normas sociales y culturales, fomentando un ambiente de diálogo abierto y respeto. Este tipo de discusión no sólo es relevante para el arte, sino que también prepara a los estudiantes para ser ciudadanos más empáticos, conscientes y justos.

El audiovisual también ha sido una herramienta fundamental para la propuesta que se ha planteado, ofreciendo otra manera para que los estudiantes aprendan, crean y se expresen. A través del vídeo se ha conseguido una experiencia de aprendizaje más dinámica y atractiva, fomentando la creatividad documental y la innovación. Uno de los principales objetivos del uso del audiovisual ha sido por su capacidad para contar historias, esto les permite desarrollar habilidades narrativas y de comunicación. Al crear archivos de documentación sobre lo ocurrido en el aula, el alumnado no solo aprende sobre técnicas audiovisuales, sino que también se convierte en narrador de su propia experiencia. También se ha fomentado la colaboración y el trabajo en equipo, ya que el estudiantado debe coordinar sus ideas y habilidades para lograr un resultado cohesivo. El uso de tecnologías audiovisuales también prepara a los estudiantes para el mundo laboral actual (Vélez et al., 2020), donde las habilidades digita-

les son cada vez más valoradas. Aprender a utilizar herramientas de edición de video, software y plataformas de distribución en línea (como instagram, youtube o vimeo) les proporciona competencias prácticas "para transmitir el conocimiento de manera disciplinada, crítica y creativa" (García-Sampedro, 2024, p. 108). El uso del audiovisual en la educación artística ofrece una plataforma para la autoexpresión y la reflexión personal. Se pueden explorar temas que les apasionan y abordar cuestiones sociales y culturales. Esto no solo les ayuda a desarrollar su identidad artística, sino que también promueve la empatía, la justicia social y la comprensión entre sus compañeros y compañeras. Es una herramienta poderosa que enriquece el aprendizaje, fomenta la creatividad y prepara a los estudiantes para un futuro en el que el arte y la tecnología están intrínsecamente conectados.

Propuesta visual/audiovisual en investigación/creación/educación. Trazos: explorando la identidad desde el tatuaje

Con la propuesta se pretende unir la realidad visual y cultural del alumnado con el currículum específico de la materia, evolucionando hacia una educación artística experiencial, activa y comprometida. Explorando así nuevas metodologías en el campo de la creación artística que favorecen el rol de creador en el estudiantado. Por ello, se ha formado al alumnado en nuevos lenguajes visuales y audiovisuales (Chion, 1993), que facilitaron la documentación procesual en formato de registro audiovisual. Así, se consigue una comunicación multimodal que se encuentra unida a la práctica real y social.

El objetivo principal de la propuesta ha sido entender los métodos a/r/tográficos

como formas de creación/investigación/aprendizaje que ayuden al alumnado a generar conocimiento desde sus propias vivencias y analizar críticamente imágenes en contextos artísticos y educativos. Originándose así aprendizajes significativos que conectan con su realidad. Y es que, escuchar al alumnado le da sentido a la evolución que debemos seguir como docentes, investigadores y artistas. Como sostiene Baudelaire (2014) en sus escritos, se trata de valorar todos los beneficios que nos aporta el contacto con las artes, ahora desde una perspectiva didáctica. Disfrutar y enriquecerse de la experiencia artística como consumo cultural que invade nuestra sociedad, aunque a veces pase desapercibida.

Partiendo de este enfoque, se han propiciado en el aula estrategias de aprendizaje/enseñanza que, desde la cultura visual y la vida experiencial, motivan tanto al docente como al alumnado. El diseño de la propuesta educativa parte de entender el propio acto de enseñar como una performance, un acto deliberadamente "vivo" o esencialmente "real" que se va construyendo conforme la clase se va desarrollando. Por ello el espacio educativo, el aula, se ha transformado (mediante el uso de materiales que se han ido encontrando en la misma universidad y que podían servir de atrezzo) en un escenario teatral (Figura 2), donde los protagonistas han sido el alumnado y profesorado. Pero no solo tenían la labor de "actuar" (experimentar en el aula), también han sido guionistas (preparando los contenidos de la asignatura), operadores de cámara (documentando lo ocurrido) y editores, montando un vídeo sobre la propuesta para las redes sociales (el resultado se puede visionar en <https://vimeo.com/1099299248?p=0s>). Como se ha comentado en la fundamentación teórica de la propuesta, se ha usado el



Figura 3. Estudiante del Grado de Educación Primaria (2023). El alumno, Yael González Cardo, explicando el proceso para la elaboración de un tatuaje. Fotografía independiente. [El alumno muestra al resto de la clase todos los materiales necesarios para realizar un tatuaje]

tatuaje como herramienta de expresión visual pero también como un instrumento de pensamiento cultural.

Para el comienzo de la propuesta, uno de los alumnos, Yael González Cardo (que tenía conceptos previos sobre la elaboración del tatuaje) se encargó de llevar al aula todo el material necesario para realizar un tatuaje (Figura 3), teniendo en cuenta todos los aspectos sanitarios y de higiene para dicha labor. También elaboró una presentación visual donde mostraba todo el material técnico (máquinas, agujas, tintas, guantes, cremas, papel de transferencia, etc) que había llevado y ejemplos de tatuajes realizados por él y por referentes que conocía.

Ha existido una participación activa tanto del profesorado como del alumnado. Por eso, el profesor encargado de la asignatura (Manuel Pérez Valero) ha querido formar parte de la performance dejándose tatuar por el alumno. Al encontrarnos en un escenario académico, se decidió que el tatuaje a realizar fueran elementos propios de la educación (una silla escolar, un libro



Figura 4. Autor (2025). *Elaboración del tatuaje (silla-mochila-libro) sobre la pierna del profesor. Serie compuesta por, izquierda, Estudiante del Grado de Educación Primaria (2023), y derecha (Pérez-Valero, 2023). [Secuencia narrativa que muestra el comienzo y el resultado del tatuaje realizado al profesor durante la propuesta]*



Figura 5. Estudiante del Grado de Educación Primaria (2023). *El profesor explicando técnicas de dibujo mientras es tatuado por el alumno. Fotografía independiente. [Se muestra al profesor enseñando diferentes dibujos en papel de calco que sirven para explicar conceptos básicos (punto, línea, espacio y tono) del dibujo].*

de texto y una mochila), como se puede observar en la Figura 4, y que también han estado presentes en la escenografía planteada para la performance (Figura 2). Estos elementos también sirvieron como excusa para plantear cuestiones sobre los edificios académicos que habitamos y su mobiliario.

Después de la presentación elaborada por el alumno llegaba el momento de dibujar, tatuar, fotografiar y grabar. Mientras el profesor era tatuado se iban desarrollando los contenidos de la materia para ese día en cuestión (Figura 5), propiciando así un clima informal en el aula que era favorable para la recepción de contenidos por parte del alumnado. La clase se convirtió en un espacio para la reflexión sobre la identidad cultural y las distintas posibilidades que pueden ofrecer disciplinas como el dibujo, la fotografía, la performance y el video como recursos educativos.

El alumnado participe en la propuesta también ha tenido la ocasión de practicar la técnica del tatuaje, pero en lugar de hacerlo sobre la piel humana lo hacía sobre soportes que había llevado al aula el alumno encargado de desarrollar la clase ese día (Figuras 6 y 7). Para la documentación visual de lo ocurrido, además del propio estudiantado, estuvo acompañándonos la profesora Rocío Lara Osuna (artista audiovisual y profesora de Educación Artística en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla).

Conclusiones

La educación no es solo un proceso de transmisión de conocimientos, sino un viaje continuo que se adapta a las realidades cambiantes de nuestra sociedad. En este contexto, la educación artística se presenta como una herramienta poderosa para fomentar la creatividad, la crítica y la au-

toexpresión. Utilizando las artes como herramienta vivencial que permita crear nuevas narrativas en la comunicación artística. Durante la propuesta ha existido una colaboración personal entre alumnado y profesorado, favoreciendo procesos creativos que apuestan por aprender juntos desde lo intelectual y emocional. Así, dialogando y conociendo las opiniones de los discentes se construye un conocimiento que destaca por su sinceridad. Al transformar el aula en un espacio performativo y de laboratorio, los estudiantes no solo han aprendido, sino que también han explorado su identidad y su entorno a través de la creación artística. La inclusión de metodologías como el tatuaje y el uso de herramientas audiovisuales ha enriquecido la experiencia educativa.

La educación artística, al ser un espacio de experimentación y reflexión, puede empoderar al estudiantado para que se conviertan en ciudadanos más conscientes y críticos. Se podría decir que es un momento emocionante para la educación porque se están buscando nuevas formas de enseñar y aprender que responden a las necesidades del alumnado y de la sociedad en general. Donde los discentes entienden la importancia de adquirir y manejar sus conocimientos, no solo desde su formación académica, sino también desde su autogestión personal. Esto ha permitido al futuro profesorado ser capaz de construir imágenes desde una mirada crítica y reflexiva. La experiencia a/r/tográfica, por lo tanto, se ha enriquecido de la performance, la fotografía, el dibujo, el tatuaje y la imagen (fija y en movimiento) para concebir la educación artística como un espacio para la expresión, la reflexión y la emoción. El desarrollo de la propuesta educativa ha favorecido una educación activa, participativa, reflexiva y experiencial.



Figura 6. Estudiante del Grado de Educación Primaria (2023). Alumnado tatuando sobre diferentes soportes llevados al aula. Fotograma de un video realizado por R. Lara Osuna, 00'53". [Se observa a un alumno usando una máquina para tatuar sobre diferentes soportes que previamente se habían repartido por el aula].



Figura 7. Autor (2025). Ejemplos de tatuajes realizados en el aula por el alumnado. Serie muestra compuesta por tres fotografías, de izquierda a derecha, Estudiante 1 (2023), Estudiante 2 (2023) y Estudiante 3 (2023). [Se pueden observar algunos de los resultados que se llevaron a cabo durante la experimentación con el tatuaje y el dibujo. La elección de los motivos a ilustrar era decisión del estudiantado, siempre que conectasen con su cultura visual].

Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Alter-Muri, S. (2019). The Body as Canvas: Motivations, Meanings, and Therapeutic Implications of Tattoos. *Art Therapy*, 37(3), 139–146. <https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1679545>
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Art based research*. Sage Publications.
- Baudelaire, Ch. (2014). *El esplín de París* (pequeños poemas en prosa). Alianza.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa Editorial.
- Camnitzer, L. (2000). *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América.
- Chion, M. (1993). *La audiovisión. introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós Comunicación.
- García-Sampedro Fernández-Canteli, M., Miranda Moráis, M., y Peña Suárez, E. (2024). Diseño de recursos audiovisuales como herramienta para el desarrollo de competencias digitales docentes. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 76(2), 107–126. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.102057>
- Irwin, R. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Kohlbeck, S. A., Kant, J. M., Glassford, R., y Monroe, T. (2024). Art on the skin, lifesaving within: Exploring the role of tattoo artists in suicide prevention. *Journal of Community Psychology*, 52, 762–773. <https://doi.org/10.1002/jcop.23128>
- Luzuriaga, L. (1968). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Losada.
- Marín Viadel, R., Roldán, J., y Caeiro Rodríguez, M. (2020). *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico*. Tirant Humanidades.
- Marín Viadel, R., y Roldán, J. (2021). A/r/tografía Social y Educación Artística para la Justicia Social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10(2), 91–102. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006>
- Marín-Viadel, R. y Roldán-Ramírez, J. (2009). Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth). *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 99–106. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0909110099A>
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Pérez Solís, R. (2022). El performance como recurso didáctico en la Educación Social. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (35), 123–131. <https://doi.org/10.25145/j.quiricul.2022.35.06>
- Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*. Penguin Random House Mondadori.
- Saura-Pérez, A. (2015). Arte, educación y justicia social, *Opción*, 31(6), 765–789. <https://bit.ly/3xyFrzB>
- Vaquero-Cañestro, C. (2019). El tatuaje como catarsis. Afrontando el acoso desde la educación artística. En Z. Calzado Almodóvar et al. (Eds.), *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI* (pp. 741–751). Fundación Caja Badajoz.
- Vélez, C., Bustamante, M., Loor, B., y Afcha, S. (2020). La educación para el emprendimiento como predictor de una intención emprendedora

de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 13(2), 63-72.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200063>

PROYECTO SAYAT NOVA: FOTOGRAFÍA
ESCENIFICADA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN
LA CREACIÓN DE NARRATIVAS VISUALES PARA LA
FORMACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA OBRA DE
SERGEI PARAJANOV

Fernando Bayona González

(En la página siguiente)

Figura 1. L. Guijarro López, L. López Fernández, A. Moldero
Vergara, J. Pulido Úbeda y A. Ramos Pérez (2024). *La familia*.

Fotografía digital.



La renovación de la didáctica de las artes visuales en la universidad demanda la adopción de estrategias que logren integrar lenguajes contemporáneos capaces de articular creación, investigación y reflexión crítica. Esta integración es el fundamento del enfoque a/r/tográfico, que como plantea Rita Irwin (Irwin y de Cosson, 2004), propicia un espacio rizomático donde confluyen los roles de artista, investigador y docente en torno a la experimentación creativa. Como señalan Marín Viadel y Roldán (2019) “la a/r/tografía es un campo extremadamente laxo y abierto, cuyos horizontes son difusos y permeables, porque está interconectado con multitud de enfoques de investigación, con cualquier práctica artística y con cualquier proyecto educativo” (p. 888). Esta flexibilidad metodológica permite convertir el aula en un laboratorio de investigación vivencial, donde la práctica artística favorece la generación de saberes que trascienden la dicotomía entre teoría y práctica, potenciando una formación holística e innovadora tanto para el profesorado como para el alumnado.

El presente capítulo expone brevemente la fundamentación teórica, la estructura metodológica e instrumental, y los resultados del laboratorio *Sayat Nova: Fotografía escenificada e inteligencia artificial a través de la obra audiovisual de Sergei Parajanov*, a la vez que reflexiona sobre las aportaciones de la fotografía escenificada –o fotografía construida (FoCo)– a la educación artística universitaria.

La propuesta aborda la creación de imágenes de carácter escenificado realiza-

das por el alumnado en el espacio educativo, incorporando narrativas visuales como estrategia para la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales; valiéndose para ello de la fotografía y la Inteligencia Artificial como recursos técnicos, tomando como punto de partida el filme *Sayat Nova* de Parajanov (1969).

Sergei Parajanov y Sayat Nova

El filme *Sayat Nova*, también llamado *El color de la Granada*, encarna la cumbre creativa de su director. Parajanov construye un retrato singularmente libre de la vida de Sayat-Nova (1712-1795), trovador y poeta fundamental de la tradición armenio-georgiana (Dowsett, 1997). Esta aproximación trasciende el relato convencional, sirviéndose de su biografía para experimentar con el lenguaje fílmico y gestar un artefacto visual en el que la iconografía, la composición cromática y la representación de usos y símbolos populares funcionan como vehículos para explorar el imaginario colectivo y sus raíces culturales, más allá de las restricciones de la narrativa lineal o historicista.

A lo largo de toda la película, el espectador es sumergido en una sucesión de escenas ricamente construidas a modo de *tableaux vivants* [cuadros vivientes] con referencias plásticas a la iconografía persa y armenia, donde escasean los diálogos y predominan los bucles de acción en los que se intercalan la escenificación de versos del poeta con pasajes de su vida, envueltos en una atmósfera musical y visual de profunda carga hipnótica y mística, que desafían los estándares convencionales (Martín, 2024).

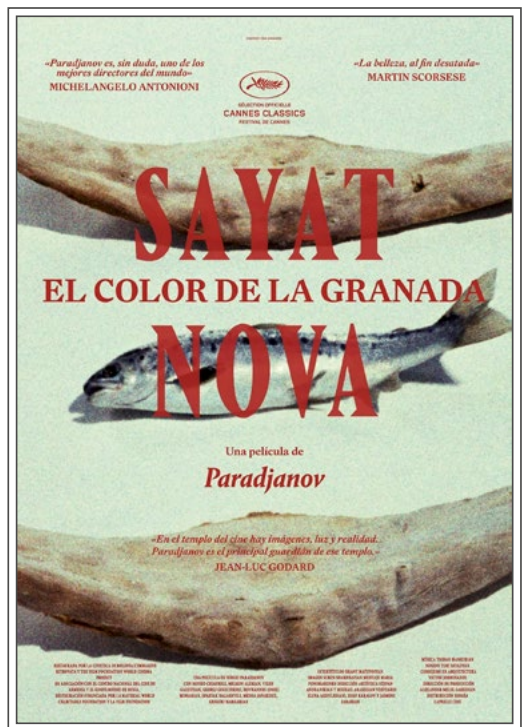
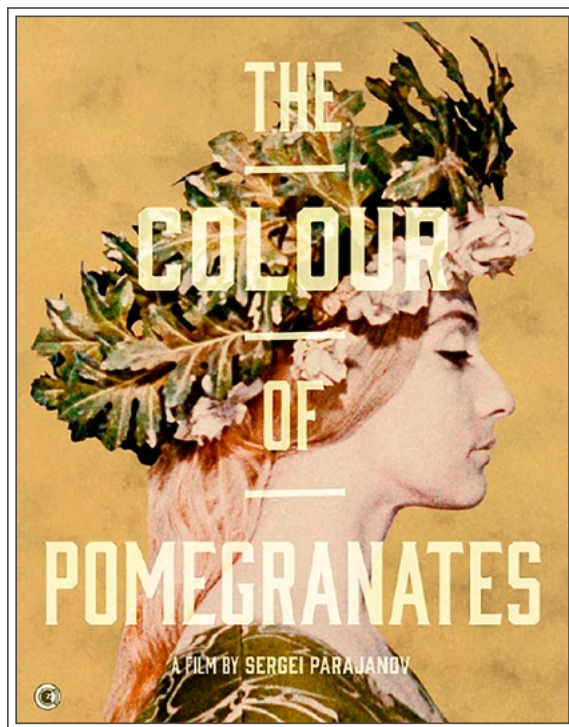


Figura 2. Autor (2025). Sayat Nova o El color de la granada. Par visual compuesto por dos citas visuales correspondientes a la cartelera del film (Parajanov, 2010 y 2014).

La obra de Parajanov, no solo redefinió el lenguaje fílmico de su época, sino que los recursos formales y conceptuales desarrollados bajo su imaginario continúan estimulando la creatividad contemporánea, consolidando su figura como referente ineludible en la reformulación de la narrativa visual y la construcción simbólica en la cultura mediática actual (Parajanov Foundation, s.f.).

Planteamientos de partida y procesos a/r/tográficos

La propuesta del laboratorio se articula partiendo de estas premisas, coincidiendo

con la celebración del centenario de su nacimiento, implementada en el contexto de la asignatura Didáctica de las Artes Visuales, del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Este dispositivo docente configura un marco propicio para la reflexión crítica, donde la práctica del *tableau vivant* y la fotografía escenificada y/o construida, combinadas con el uso de la inteligencia artificial, se consolidan como herramientas pedagógicas altamente eficaces, capaces de potenciar la creatividad, estimular el análisis visual y favorecer un aprendizaje activo. Adoptar la experimentación a/r/tográfica



Figura 3. J. Bédmar Carmona, N. Díaz Almenara, V. M. Huertas Rodríguez y A. Martínez García (2024). Moodboard para *El origen de los libros sagrados*. Grafito, roturador, bolígrafo, cinta adhesiva e impresión fotográfica sobre papel, 59,4 x 84 cm.

en el aula, permite trabajar la fotografía construida como una forma de pensamiento independiente a través de una estructura narrativa que surge de la propia experiencia.

Estructura de la propuesta

La premisa fundamental que da sentido y unidad a la propuesta se articula en torno a la creación de un proyecto coral en el que cada grupo de trabajo ha de generar tres imágenes fotográficas de carácter escenificado, que configuran, a modo de capítulos, una estructura narrativa mayor.

Organizados en grupos de 4 a 6 integrantes, los estudiantes asumen los roles esenciales para la producción de las imágenes, asimilando los perfiles profesionales de fotógrafo/a, director/a artístico/a, ayudante de producción, iluminación, e intérpretes de los/las personajes, como elenco básico de una producción de estas características.

El laboratorio, entendido como estrategia didáctica, se sistematiza en cinco fases fundamentales:

1. La referencialidad como punto de inicio
Partiendo del análisis filmico de la película *Sayat Nova* de Parajanov, se propone la selección de tres fotogramas que sirvan como “escenas clave” sobre las que sustentar la estructura conceptual, narrativa y visual planteada por cada grupo. Un ensayo, a modo de *storyboard*, en el que basar el futuro *moodboard*, y donde la referencialidad implica un diálogo crítico con la obra preexistente, a la vez que “la cita visual trasciende la mera reproducción para convertirse en un acto de reinterpretación conceptual. Este enfoque enseña a los estudiantes que toda creación artística es un nodo dentro de una red histórica” (Bayona-González, 2025).

La referencia, dentro de la investigación y enseñanza artística, es contemplada como una estrategia de indagación para el aprendizaje que nos remite a la interacción con otros artefactos, para generar nuevos contenidos [...]. Esta correspondencia nos obliga a considerar la existencia de un universo simbólico en el que la referencialidad juega un papel fundamental en la construcción de los relatos, ya sea por la interrelación de enunciados dentro de la obra, o por su relacionabilidad con otros que permiten su enriquecimiento y cuestionamiento (García Roldán 2020, p. 119).

2. El *moodboard* como espacio de reflexión

En una segunda fase, el laboratorio plantea el uso del *moodboard* como estructura base, funcionando simultáneamente como herramienta e instrumento pedagógico, facilitando la organización, planificación y comunicación visual en el primer caso; a la par que genera conocimiento, activa procesos reflexivos y permite la investigación a través de la imagen.

Esta dualidad lo posiciona como un recurso metodológico especialmente valioso en la educación artística, ya que sirve como puente entre la conceptualización teórica y la materialización visual. Desde el enfoque a/r/tográfico, el *moodboard* trasciende su función técnica para convertirse en un espacio reflexivo común ya que permite al alumnado: (a) traducir el análisis conceptual al lenguaje visual; (b) establecer conexiones semánticas entre referentes heterogéneos; (c) documentar el proceso de reflexión y toma de decisiones creativas; y (d) materializar la investigación visual como acto de indagación reflexiva.

La versatilidad de este instrumento posibilita el uso de un “tablero” donde reflexionar sobre el proyecto de forma grupal y colaborativa, intercambiando ideas visuales



Figura 4. Autor (2025). *Variaciones para La naturaleza del saber*. Fotoensayo compuesto por: arriba, de izquierda a derecha, una fotografía digital de J. Bédmar Carmona, N. Díaz Almenara, V. M. Huertas Rodríguez y A. Martínez García (2024). *La naturaleza del saber*; y tres imágenes generativas de N. Díaz Almenara (2024). *Resultados visuales para La naturaleza del saber I, II y III*; y abajo, de izquierda a derecha, dos citas visuales (Parajanov, 1969). Fotogramas, 8' 16" y 17' 36".





Figura 5. Autor (2025). *Variaciones para El portador*. Fotoensayo compuesto por, arriba, de izquierda a derecha, una fotografía digital de J. Bédmar Carmona, N. Díaz Almenara, V. M. Huertas Rodríguez y A. Martínez García (2024). *El portador*; y cinco imágenes generativas de V. M. Huertas Rodríguez (2024). *Resultados visuales para El portador I - V*; y abajo, una cita visual (Parajanov, 1969), fotograma, 18' 43".



mediante la utilización de bocetos, apuntes, fotografías, *collages*, fragmentos de materiales constructivos, etc., que sirven para componer una idea más aproximada de la propuesta a desarrollar en la siguiente fase.

3. El aula transformada en laboratorio de escenificación experimental

En un tercer nivel, se propone la realización de un aparato visual narrativo fundamentado en la creación de imágenes fotográficas escenificadas, donde se metareferencian los tres fotogramas seleccionados inicialmente, transformadas y reinterpretadas libremente en nuevas propuestas creativas que siguen las directrices acordadas grupalmente en el *moodboard*.

En este apartado convendría contextualizar dos conceptos fundamentales im-

bricados en el proceso de materialización de cada proyecto. De una parte, el *tableau vivant*, entendido como cuadros vivos (Bajac, 1999), representaciones cargadas de densidad simbólica y elaborada escenificación, donde las estrategias teatrales y pictóricas, se fusionan con procedimientos técnicos y una alta dosis de control compositivo y performativo. El alumnado pone en juego diferentes dramaturgias interpretativas que operan como *mise-en-scène* de una obra dividida en tres actos, que acontece el tiempo necesario para ser fotografiada. La escenografía, la frontalidad, el control del encuadre, el manejo calculado de la luz, así como la construcción deliberada del significado, funcionan como ejes que devienen en una estructura básica



para la producción de imágenes cargadas de narrativa y reflexión simbólica.

De otro, la fotografía escenificada. En este sentido, es necesario establecer una breve diferenciación. Aunque los términos fotografía escenificada, escenográfica y construida a menudo se emplean de manera intercambiable, cada uno designa un matiz específico dentro de las prácticas que se alejan del registro documental. La fotografía construida (FoCo) funciona como la categoría más amplia, englobando cualquier imagen creada a través de una manipulación deliberada, ya sea en la planificación, durante la toma o en la posproducción. Su énfasis reside en el proceso integral de creación, que puede ser tanto analógico como digital. Dentro de este gran marco, la fotografía escenográfica se centra específicamente en el diseño y la composición del espacio visual. Heredera del teatro y la pintura, su principal interés es la construcción del escenario, el atrezzo y la ambientación, donde cada elemento espacial se dispone cuidadosamente para articular una narrativa o una atmósfera concreta. Por

otro lado, la fotografía escenificada prioriza la acción y la dimensión performativa.

Es este último caso el que interesa a la propuesta, dadas las limitaciones espaciales, temporales y económicas ligadas a la producción de los diferentes proyectos en el aula. En este caso, al alumnado actúa como un director/a de escena, y el foco se centra en la representación de las situaciones propuestas en el *moodboard*, la dirección de los y las intérpretes, y la captura del "momento mágico" escenificado.

A través de la recreación fotográfica escenificada, el alumnado experimenta los múltiples procesos de preproducción, escenografía, dirección actuarial y posproducción característicos de este género. La puesta en escena, entendida aquí como la composición colectiva de una escena detenida que condensa en una imagen fija toda la carga narrativa y simbólica de idea visual.

4. La Inteligencia Artificial como dispositivo para crear y cuestionar nuevas realidades

La cuarta fase del laboratorio se centra en la metarreferencialidad: parte de las imá-



Figura 6. Autor (2025). *Constructo de El oráculo y La ofrenda*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, un moodboard de M. Lozano Frías, S. Martín Martín, N. Molina Ramos y P. Muñoz Angulo (2024). Moodboard para *El oráculo y La ofrenda*. Grafito, cinta adhesiva, lana, tela de terciopelo, papel de aluminio, perlas e impresión fotográfica sobre papel, 42 x 59,4 cm; centro arriba, una cita visual (Parajanov, 1969), fotograma, 4' 43"; centro abajo, una cita visual (Zurbarán, 1635-1640); derecha arriba y centro, dos fotografías digitales de M. Lozano Frías, S. Martín Martín, N. Molina Ramos y P. Muñoz Angulo (2024). *El oráculo I y II*; y derecha abajo, una imagen generativa de M. Lozano Frías (2025). *La ofrenda*.





Figura 7. Autor (2025). *Constructo de La mujer misteriosa*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, de arriba abajo, tres citas visuales (Parajanov, 1969), fotogramas, 72' 37", 72' 34" y 55' 20"; y derecha, una fotografía digital de M. Lozano Frías, S. Martín Martín, N. Molina Ramos y P. Muñoz Angulo (2024). *La mujer misteriosa*.



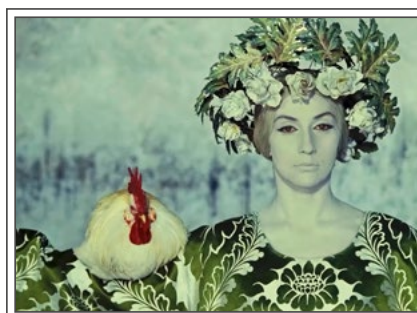


Figura 8. Autor (2025). *Constructo de La muerte*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, de arriba abajo, dos citas visuales (Parajanov, 1969), fotogramas, 52' 27" y 12' 31"; centro y derecha, un moodboard y una fotografía digital de M. Martín Gutiérrez, A. Padilla Gómez, A. Pimentel Vargas, A. Rodríguez García y I. Vélez Lario (2024). *Moodboard para La muerte*. Rotulador e impresión fotográfica sobre papel, 42 x 59,4 cm; y, *La muerte*, respectivamente.



Figura 9. Autor (2025). *Constructo de El vientre*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, una cita visual (Parajanov, 1969), fotograma, 12' 6"; centro y derecha, un moodboard y una fotografía digital de I. Fermín Martínez, A. Fuentes Carretero, I. García Castro, C. Gea López, P. Jiménez Fernández y C. Lorca Gaitán (2024). *Moodboard para El vientre*. Lápiz de color, rotulador, tela e impresión fotográfica sobre papel, 42 x 59,4 cm; y, *El vientre*.

Figura 10. Autor (2025). *Variaciones para La sacerdotisa*. Fo-toensayo compuesto por, izquierda, una cita visual (Parajanov, 1969), fotograma, 73' 41"; centro, una fotografía digital de I. Fermín Martínez, A. Fuentes Carretero, I. García Castro, C. Gea López, P. Jiménez Fernández y C. Lorca Gaitán (2024). *La sacerdotisa*; y derecha, de arriba abajo, dos imágenes gene-rativas de A. Fuentes Carretero (2025). *La sacerdotisa II y III*.



genes producidas colectivamente en la fase previa, para reinterpretarlas de forma individual mediante las posibilidades de la Inteligencia Artificial generativa. El objetivo es que el alumnado, a partir de su propio material visual, elabore nuevos discursos transformados en imágenes digitales y breves piezas audiovisuales.

Estos resultados confluyen en una “supranarrativa” o estructura mayor que integra todas las creaciones en una secuencia lineal ordenada. La sucesión de escenas funciona como una segunda versión –o reversión– del proyecto original *Sayat Nova*, enlazando entre sí las distintas escenas y los personajes que comparten.

La posproducción digital, lejos de ser una simple fase técnica, se erige en un instrumento crítico esencial que desvela el carácter construido de toda imagen, desmonta la ingenua noción de “veracidad fotográfica” y demuestra que toda repre-

sentación visual expresa posicionamientos políticos e ideológicos.

5. La documentación visual del proceso de aprendizaje

Las conclusiones visuales del proceso creativo no solo se ejemplifican en las imágenes fotográficas o las generadas a través de Inteligencia Artificial. Uno de los aspectos más interesantes del uso de esta estrategia en el espacio educativo tiene que ver con la utilización del recurso del *making off* como instrumento para documentar el propio proceso de aprendizaje por parte del alumnado. A la vez que utilizan la fotografía para desarrollar imágenes artísticas, también la utilizan para documentar visualmente sus propios procesos de aprendizaje mediante el uso de sus dispositivos móviles. Esta bidimensionalidad productiva –crear obra y documentar el proceso de creación– constituye un elemento diferenciador frente a metodologías tradicionales, ya que permite la reflexión



metacognitiva durante todas las etapas del proyecto, generando de este modo una "memoria colectiva expandida". Una valiosa documentación, presentada en forma de memorias visuales reflexivas que condensan y recogen todo el proceso de aprendizaje del alumnado, a la vez que constituye un material pedagógico de gran interés.

A modo de conclusión

El empleo de este tipo de estrategias permite convertir el espacio del aula en un dispositivo a/r/tográfico que la transforma en plató, el análisis visual se materializa en acción performativa y la reflexión teórica se traduce en gesto creativo. Por esta vía, la práctica artística, la investigación visual y la docencia convergen, propiciando la construcción de conocimiento colectivo y la resignificación crítica de símbolos y tradiciones, al tiempo que el alumnado se enfrenta a la complejidad y riqueza de la producción

visual contemporánea y su potencial para la innovación educativa.

Estas experiencias permiten promover un enfoque cognitivo y experimental, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también participan en procesos de construcción visual y conceptual, favoreciendo la interdisciplinariedad y la reflexión crítica sobre los discursos artísticos. La integración de estas estrategias en la práctica docente favorece el desarrollo de competencias fundamentales en Educación Artística, enriqueciendo los modos de enseñanza y aprendizaje en contextos formativos, y posicionándose como recursos innovadores para afrontar los retos de la enseñanza contemporánea en las artes visuales.

En un contexto social saturado de imágenes generadas por algoritmos, enseñar a construir –más que a consumir– fotografías deviene en acto político y pedagógico.



Figura 11. Autor (2025). *Constructo para La viuda*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, una cita visual (Parajanov, 1969), fotograma, 70' 32"; centro, arriba y abajo, un moodboard y una fotografía digital de J. M. Belmonte Sosa, C. Bertos López, A. Delgado De Medio y M. García Moya (2024). *Moodboard para En la corte*. Grafito, plástico, cinta adhesiva, tela e impresión fotográfica sobre papel, 42 x 59,4 cm; y, *La viuda*; y derecha, de izquierda a derecha, de arriba abajo, cuatro imágenes generativas de A. Alcaide Camarero (2025). *La viuda en llamas I - IV*.





Figura 12. Autor (2025). *Variaciones para Las siamesas*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, una fotografía digital de A. Alcaide Camarero, J. M. Belmonte Sosa, C. Bertos López, A. Delgado De Medio y M. García Moya (2024). *Las siamesas*; arriba, centro y derecha, dos imágenes generativas de M. García Moya (2025). *Las siamesas con coronas de flores I y II*; y centro abajo, una cita visual (Parajanov, 1969), fotograma, 74' 2".





Figura 13. Autor (2025). *Constructo para La cortesana*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, arriba, un moodboard de M. C. Abellán Ruiz, A. Caballero Contreras, M. Dorronsoro Camacho, C. Hernández Guijarro y A. Rubio Sánchez (2024). *Mood-board para La traición*. Grafito, rotulador e impresión fotográfica sobre papel, 42 x 59,4 cm; izquierda abajo, una cita visual (Parajanov, 1969), fotograma, 73' 41"; centro, una fotografía digital de M. C. Abellán Ruiz, A. Caballero Contreras, M. Dorronsoro Camacho, C. Hernández Guijarro y A. Rubio Sánchez (2024). *La cortesana*; y derecha, una imagen generativa de M. C. Abellán Ruiz (2025). *La cortesana con tocado de flores*.







Figura 14. Autor (2025). *Constructo para El ritual*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, abajo, una cita visual (Parajanov, 1969), fotograma, 74' 19"; centro, arriba y abajo, una fotografía digital y un dibujo de M. C. Abellán Ruiz, A. Caballero Contreras, M. Dorrnsoro Camacho, C. Hernández Guijarro y A. Rubio Sánchez (2024). *El ritual*, y, *Boceto para El ritual*. Grafito y rotulador sobre papel, 42 x 59,4 cm (detalle); y derecha, de izquierda a derecha, de arriba abajo, cuatro imágenes generativas de M. C. Abellán Ruiz (2025). *Variaciones para El ritual I - IV*.



Figura 15. Autor (2025). *Constructo para El ovillo de la vida*. Fotoensayo compuesto por, arriba, izquierda y derecha, un moodboard y una fotografía digital de M. Martos Fernández, M. Medina Aguilera, A. Palomo Aguilar y L. Sequera Tapias (2024). *Moodboard para Las Parcas*. Bolígrafo e impresión fotográfica sobre papel, 42 x 59,4 cm; y, *El ovillo de la vida*; izquierda abajo, una cita visual (Parajanov, 1969), fotograma, 30' 8"; y derecha, centro y abajo, tres imágenes generativas de A. Palomo Aguilar (2025). *Variaciones para El ovillo de la vida I y II*.







Figura 16. Autor (2025). *Variaciones para La santa*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, una fotografía digital de M. Martín Gutiérrez, A. Padilla Gómez, A. Pimentel Vargas, A. Rodríguez García y I. Vélez Lario (2024). *La santa*; y derecha, de arriba abajo, dos imágenes generativas de A. Pimentel Vargas (2025). *La santa como ángel* y *La santa oscura*.



Parajanov, nos recuerda que la imagen es siempre artificio; el reto educativo consiste en hacer visible esa arquitectura de ficciones para que los futuros maestros puedan, a su vez, acompañar a sus alumnos en una lectura crítica del mundo visual.

Referencias

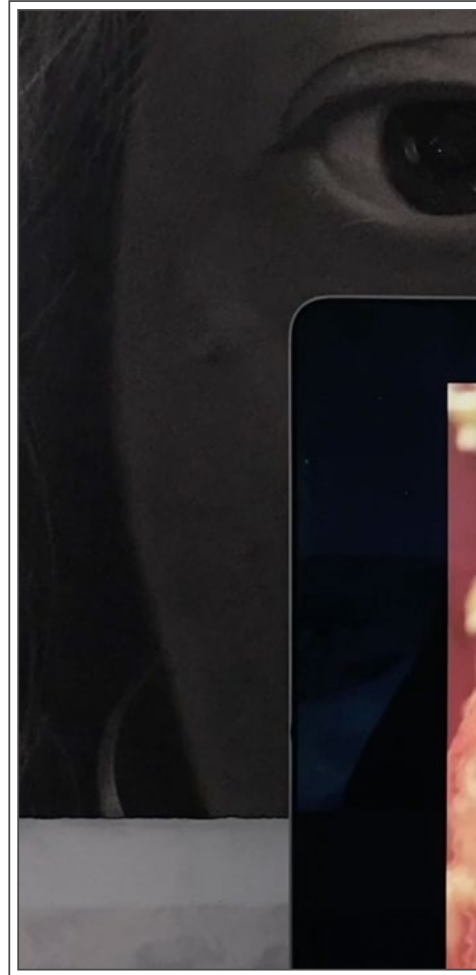
- Bajac, Q. (1999). *Tableaux vivants. Fantaisies photographiques victoriennes (1840-1880) [Pinturas vivientes. Fantasías fotográficas victorianas (1840-1880)]*. Réunion des Musées Nationaux.
- Bayona-González, F. (2025). *La Fotografía Escenificada (Stage Photography) y/o Fotografía Construida (FoCo): Análisis a/r/tográfico sobre su metodología de creación, investigación y aprendizaje [Tesis de doctorado]*. Universidad de Granada.
- Dowsett, C. J. F. (1997). *Sayat-Nova: An 18th-century troubadour; a biographical and literary study [Sayat-Nova: Un trovador del siglo XVIII; un estudio biográfico y literario]*. Peeters.
- García Roldán, A. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías artísticas de investigación en educación: La creación audiovisual como una estructura de indagación en contextos de formación, investigación y producción artística. *Comunicación y Métodos*, 2(1), 108–125. <https://doi.org/10.35951/v2i1.68>
- Irwin, R. L. y de Cosson, A. (Eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry [A/r/tografía: Autorrepresentación mediante la indagación vital basada en artes]*. Pacific Educational Press.
- Marín Viadel, R.; Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Martín, C. A. (2024, 29 de junio). Contraplano: Alucinantes cuadros vivientes de Parajanov. *Ciudad CCS*. <https://www.ciudadccs.info/publicacion/19352-0>
- Parajanov Foundation. (s.f.). *Sergei Parajanov Official Website [Página oficial Sergei Parajanov]*. <https://parajanov.com/>
- Parajanov, S. (Director). (1969). *Sayat Nova [El color de las granadas]* [Película]. Armenfilm. <https://www.youtube.com/watch?v=NtuEVEbsDmk&t=1112s>
- Parajanov, S. (2010). *Cartelería usada a partir de 2010* [Película]. Armenfilm.
- Parajanov, S. (2014). *Cartelería usada a partir de 2014* [Película]. Armenfilm.
- Zurbarán, F. (1635-1640). *Agnus Dei [Cordero de Dios]*. Óleo sobre lienzo, 37,3 x 62 cm. Museo del Prado, Madrid, España. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/agnus-dei/795b841a-ec81-4d10-bd8b-0c7a870e327b>

(En la página anterior)

Figura 17. L. Guijarro López, L. López Fernández, A. Molero Vergara, J. Pulido Úbeda y A. Ramos Pérez (2024). *La virgen*. Fotografía digital.

LABORATORIOS DE A/R/TOGRAFÍA AUDIOVISUAL:
CONTINUARRACIÓN Y MÉTODOS CIEGOS DE
REALIZACIÓN

Ángel García Roldán



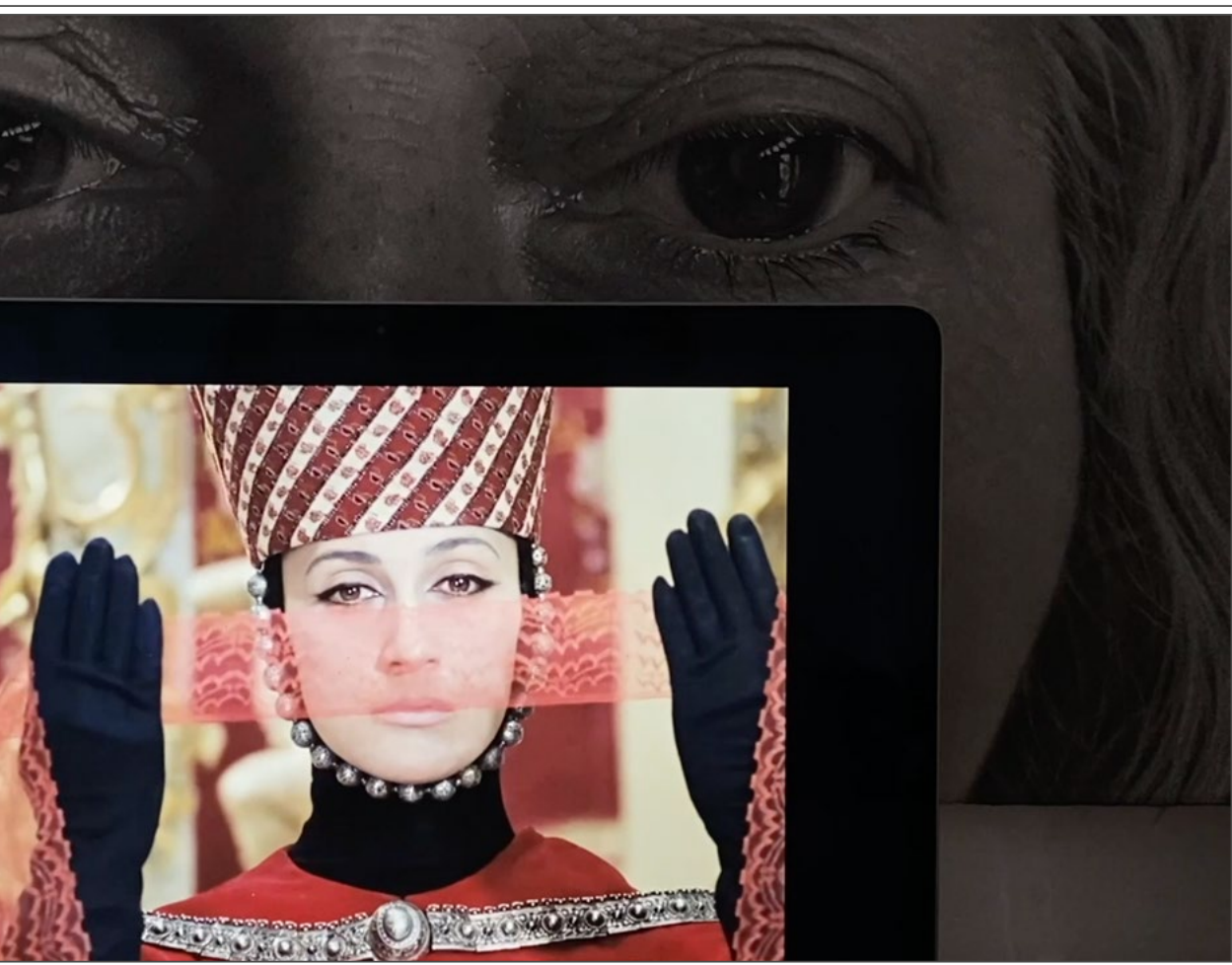


Figura 1. W.A.A. (2025). *Entropic Method*. Fotograma. 27'49".

La historia de los laboratorios de A/r/tografía Audiovisual (García Roldán, 2024a) ha ofrecido un interesante despliegue de métodos de experimentación audiovisual, sirviendo como matriz para los trabajos que, edición tras edición, se han presentado en A/R/TOGRÁFICA Muestra Internacional de Videonarración (2014-). Desde *El Caso* (2014) hasta *Unexpected Method* (2025), cada título refleja una exploración metodológica específica: *Blind Method* (2015), *Uncertain Method* (2016), *Unreal Method* (2017), *Ready-Made Method* (2018), *Utopy Method* (2019), *Paradogical Method* (2020-21), *Inmaterial Method* (2022), *Etherotopic Method* (2023) y *Natural Method* (2024). En todos ellos, más allá de la clave colectiva de la creación, se ha profundizado en la idea de 'Continuarración', un término acuñado por la artista Dora García (2013) a partir de la lectura de *Finnegans Wake* (1939) de James Joyce. Esta noción, que alude a la continuidad discursiva del relato, es fundamental para comprender la propuesta de estos laboratorios. La idea de Joyce, y de sus traductores e interlocutores, es que la narración no se fragmenta en paradas o en saltos de página; la relación de acontecimientos que inventa el autor es un continuo en esa invención.

En palabras de Savino (2017, p. 2), "No hay estrategias narrativas, Joyce no tiene temas —el tema es la matriz de los relatos, una métrica, un ajuste al tema, donde nada desborda, el relato no oye la resonancia, borra el recitativo, y ese borramiento es el realismo—". Desde la perspectiva de la a/r/tografía audiovisual, la 'continuarración' establece una relación significativa entre el acontecimiento azaroso y la sugerencia performativa, elementos

que se manifiestan en el mismo acto de la grabación, que históricamente denominamos rodaje. Por esta razón, las Metodologías del Caminar [*Walking Methodologies*] se convierten en un referente clave en los Métodos [*Methods*] desarrollados en los Laboratorios de A/r/tografía Audiovisual. Estas metodologías promueven un compromiso con la experimentación performativa, trascendiendo la mera recolección de datos. Como afirman Springgay y Truman (2018, p. 84), es necesario "pasar de pensar los métodos como procesos de recolección de datos a entenderlos como formas de entrelazarse en relaciones". La práctica performativa de lo audiovisual, que implica caminar y grabar —o filmar—, fomenta la idea de 'pensar-en-movimiento' como una práctica de enredar, de generar problemas y de agitar el pensamiento, permitiendo la especulación y el desarrollo de medios y métodos propios para la creación. En nuestro caso, el narrar continuo que implica caminar grabando "es una práctica de enredar las cosas, de generar problemas y de agitar el pensamiento" (Springgay y Truman, 2018, p. 134).

Unexpected Method (2025): El Hallazgo Fortuito y la Revisión Constante

La práctica audiovisual desarrollada en el último laboratorio, titulado *Unexpected Method* (2024-25), se centra en la experiencia de lo fortuito y lo incierto como *leitmotiv* para la revisión constante del hallazgo referencial. En este caso, las citas a los me-
trajes *The Color of Pomegranates* [Sayat Nova] (1969) del director armenio Sergei Parajanov, y *The Five Obstructions* (2003)



Figura 2. Autor (2025). *Fase preparatoria*. Fotoensayo compuesto por una serie de cuatro fotogramas (V.V.A.A., 2025), de arriba a abajo, 19'34", 19'42", 19'30" y 19'40".

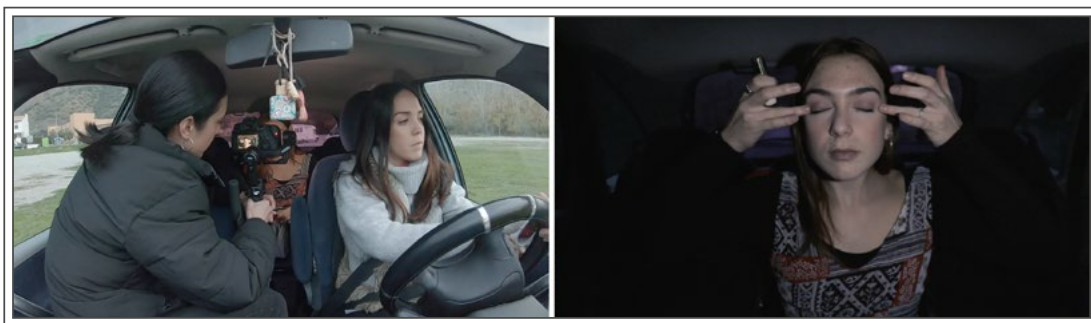


Figura 3. Autor (2025). *Autorreferencialidad en el metraje final n°1*. Par visual compuesto por dos fotogramas (V.V.A.A., 2025), izquierda 20'07" y derecha 24'10".

de los realizadores daneses Lars von Trier y Jørgen Leth, sirven como punto de partida. Las múltiples resonancias y reverberaciones que estas referencias proponen orientan un camino de experimentación y autoaprendizaje que los participantes traducen desde sus propias perspectivas e intereses. Son estas interpretaciones e intereses los que consolidan la experiencia del hallazgo y, con ella, el aprendizaje; un proceso significativo que desafía la lógica académica tradicional y que perdura en el contexto de lo vital: la experiencia de lo vivido.

La estética y las cuestiones conceptuales que abordan estas dos referencias proporcionan una trama orientadora que conecta, rizomáticamente, con la práctica del laboratorio desde el inicio. El objetivo es c/a/r/tografiar el propio contexto creativo de los participantes y prolongar dicha actividad en las sesiones de trabajo. Se desarrolla así una disposición metodológica basada en cuatro instrumentos fundamentales (García Roldán, 2024b): el 'registro', como recurso narrativo primario de escritura continua; la 'provocación', como exposición constante a lo inesperado; 'lo evocativo', que predispone al relato desde la figura del relator; y la 'referencialidad', clave conceptual y sostén es-

tético que permite asegurar una consistencia reflexivo-visual en el proyecto ensayístico.

Más allá del aula: La experiencia a/r/tográfica en el mundo real

La experiencia a/r/tográfica trasciende las paredes del aula. Los Laboratorios de A/r/tografía Audiovisual exigen comprender el proceso experimental como un contexto en contacto permanente con la realidad. La clave de estos procesos reside en la experimentación con el medio, unificando los contenidos teórico-prácticos con el aspecto motivacional que la realidad infunde. Se trata de diseñar la práctica desde la experiencia de la 'salida de campo' —el propio rodaje—, como el entorno imprescindible para el aprendizaje audiovisual. Lo próximo se convierte en un espacio ideal para encontrar relatos fortuitos y nudos de conexión; rizomas que solo pueden concatenarse desde la experiencia con lo vivido y que no podemos proveer en las sesiones preparatorias. *Unexpected Method*, como laboratorio, se detiene en las 'reverberaciones' (Irwin, 2013) al disponer un juego compartido que conecta y construye significados en lo urbano y la ciudad; espacio de tensión que se puede concebir como un laberinto narrativo en

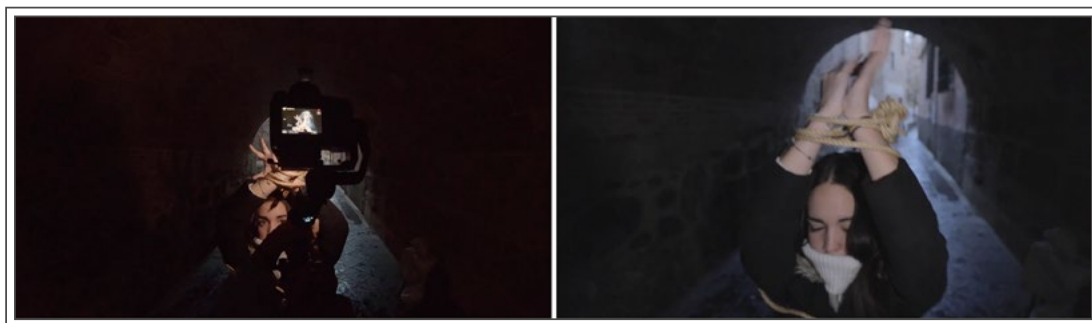


Figura 4. Autor (2025). *Autorreferencialidad en el metraje final n°2*. Par visual compuesto por dos fotogramas (VV.AA., 2025), izquierda 20'00" y derecha 39'50".

el que se interconectan referencias y relatos evocativos dentro de un mapa de relaciones rizomáticas (Deleuze y Guattari, 2002).

El Rodaje como proceso colectivo de colaboración y autonomía creativa

En la línea del vídeoactivismo (Richardson, 2007) y de las prácticas audiovisuales colaborativas (Villaplana Ruíz, 2015), desde los laboratorios de A/r/tografía Audiovisual, el rodaje implica solucionar colectivamente las disyuntivas que el modelo plantea: localizaciones, transporte, horarios, emplazamientos, grupos de trabajo, técnicas, instrumentos, acuerdos, espacios de reflexión colectiva, etc. Todo el planteamiento del rodaje implica una responsabilidad, un acuerdo con el grupo y un escenario de creatividad ineludible. Es esencial desarrollar una dinámica en la que los participantes decidan, coincidan y valoren autónomamente decisiones relevantes respecto a la interpretación metafórica y poética de sus relatos. Son estas propuestas narrativas las que detallan los hitos del proceso de aprendizaje y las que sugieren posicionamientos estético-conceptuales sobre el propio proceso. Es más; condicionan, desarrollan, expanden y concretan la instrumentalización utilizada

en los procesos, determinando una forma de ensayo autorreflexiva que atestigua y detalla los procedimientos desarrollados dentro del propio resultado.

Pero en última instancia la parte más interesante de cualquier proceso de colaboración real es la manera en que quienes participan en él nos transformamos, todo el mundo renuncia a un poco de su dogmatismo cuando observa las cosas desde la perspectiva de otros, aprendemos algo sobre nuestras propias limitaciones y prejuicios, vemos refinarse nuestras ideas a través del diálogo, y en último término somos capaces de hacer un trabajo mejor que el que cada uno de nosotros y de nosotras podría haber hecho individualmente (Richardson, 2007).

Autorreflexión y Bitácora Colectiva

La autorreflexión no solo afecta a la conciencia del pensamiento argumental —lo que colectivamente accionamos y registramos—, sino también cómo procedemos y en qué estructuras e instrumentos nos apoyamos. Surge una especie de “re-presentación de la identificación de *sí mismo* por *sí mismo*” (Álvarez Falcón, 2020, p. 30) que entraña un “efecto retorno” sobre una forma de recurrencia contradictoria.

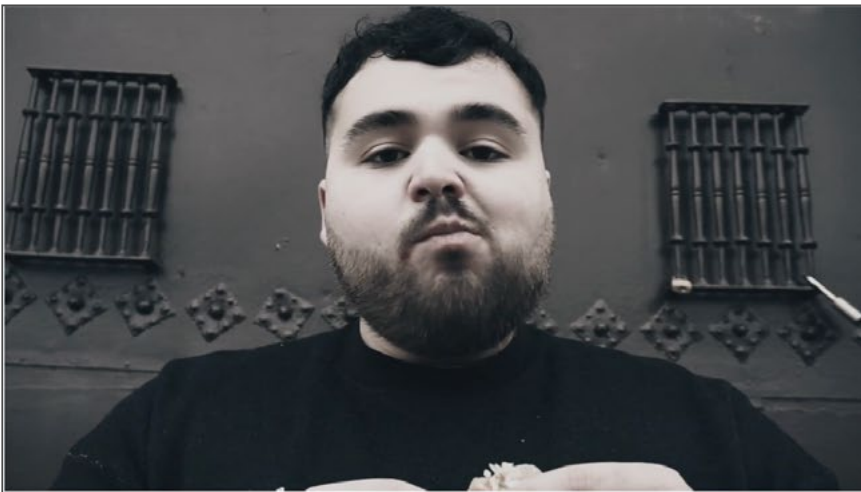




Figura 5. Autor (2025). *Relaciones rizomáticas n°1*. Fotoensayo compuesto por: izquierda, serie de tres fotogramas (V.V.A.A., 2025), de arriba a abajo 30'15", 30'22"y 30'30"; derecha, serie de tres citas visuales, arriba (Jørgen Leth, 1982), fotograma 18'56"; centro (Sergei Parajanov, 1969), fotograma 59'10; y abajo (Jørgen Leth, 968), fotograma 10'49".

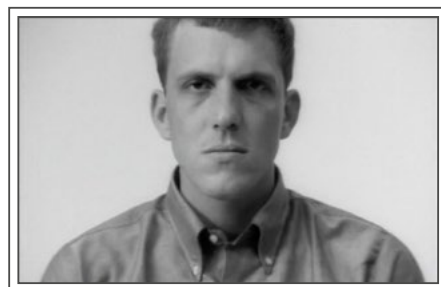




Figura 6. Autor (2025). *Relaciones rizomáticas n°2*. Fotoensayo compuesto por: izquierda superior, par visual formado por dos fotogramas (VV.AA., 2025), de izquierda a derecha 04'11" y 04'34"; izquierda inferior, par visual formado por dos citas visuales (Leth, 1968), fotogramas, de arriba a abajo 2'22" y 2'23"; derecha superior, fotografía digital de M^a de los Ángeles González Merino (14 dic. 2024). *Documentación del rodaje de Entropic Method*; e inferior, par visual formado por dos citas visuales, izquierda (von Trier & Leth, 2003), fotograma 28'25, y derecha (VV.AA., 2025), fotograma 19'52".



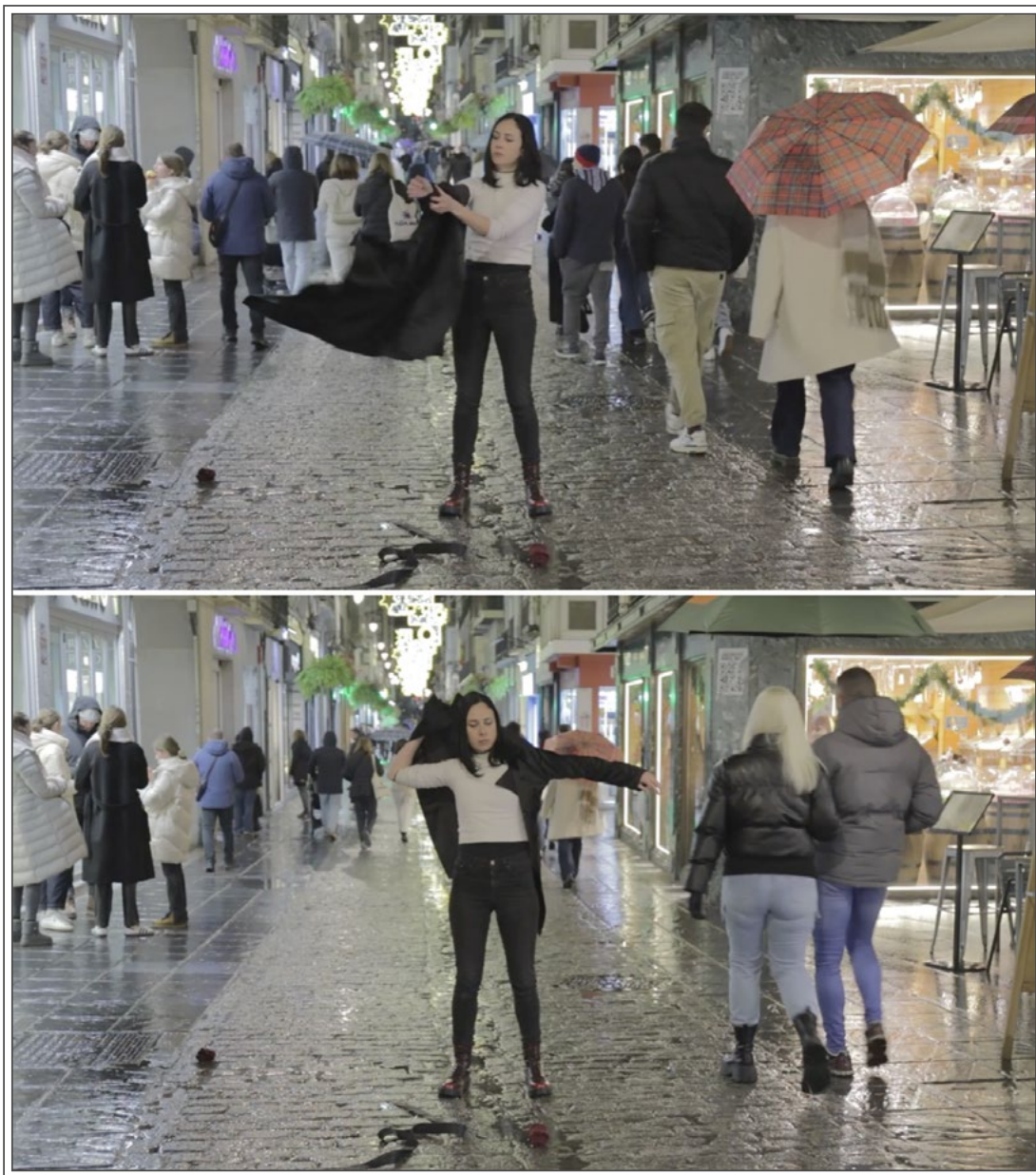


Figura 7. Autor (2025). *Relaciones rizomáticas n° 3*. Fotoensayo compuesto por: izquierda, par visual formado por dos citas visuales, arriba (Leth, 1968), fotograma 5'24", y abajo (von Trier & Leth, 2003), fotograma 28'25"; y derecha dos fotogramas (V.V.AA., 2025), arriba 19'00" y abajo 19'07".

Esta orientación aclaratoria y testimonial de los laboratorios obliga a considerar la cuestión autorreferencial como un artefacto audiovisual que funciona a modo de bitácora colectiva. Cada registro es una entrada en ese diario de abordaje, y se inserta en un relato que dispone los distintos puntos de vista —narrativas que no solo participan de la creatividad artística para contar relatos y generar metáforas, sino además narrativas que explican cómo se han realizado, demostrando en el propio relato el hacer de sus realizadores. Esta cuestión es crucial para entender el valor pedagógico de estas producciones, característica reseñable de las *A/r/tography Films*, que desde el relato describen los propios instrumentos utilizados, las técnicas e incluso los contextos en los que se ha creado el contenido audiovisual de los metrajes.

Fases de trabajo y estructura del proceso

Los resultados de este laboratorio describen tres fases de trabajo — 1. Referencial, 2. Praxis Audiovisual, y 3. Exhibitiva y Divulgativa—, en relación con los procesos llevados a cabo: sesiones preliminares, acciones preparatorias e instrumentales, salidas de campo y rodajes, montajes reflexivos, compilación del relato definitivo, y por último, proyección de los resultados.

Las sesiones preliminares y las acciones preparatorias e instrumentales, disponen y despliegan el aspecto más referencial. Se describen las pautas generales del laboratorio definiendo la filosofía del proyecto desde la descripción del título *Unexpected method*. Son las sesiones más teóricas en las que se contextualizan los Laboratorios de *A/r/tografía Audiovisual*, detallándose instrumentos, experiencias y aportaciones en el contexto *a/r/tográfico*. En la fase instrumental se presentan los instrumentos en torno al vídeo-ensayo como estructura audiovisual pedagógica

y se practica su uso con experiencias basadas en micronarrativas acumulativas que ofrecen a los participantes una visión clara sobre sus usos y posibilidades tanto en la investigación como en la pedagogía audiovisual. Estos instrumentos que se aplican en estas fases son el vídeo-registro, la vídeo-provocación y la vídeo-evocación (García Roldán, 2020).

Además, en estas fases se presentan y visualizan las referencias fílmicas que orientarán las siguientes fases quedando vinculadas estática y conceptualmente al título del proyecto, *Unexpected Method*. El film de Parajanov operará en la línea más estética y poética, mientras que el falso documental de Lars von Trier y Jørgen Leth ofrece la conexión con una pedagogía fílmica basada en la autorreferencialidad de ambos cineastas y que será un punto de inflexión en el propio proyecto del laboratorio. La trama nos presenta a un maduro Lars —el alumno convertido en maestro que en la película toma la figura de rígido productor-educador—, frente a un dispuesto y eficiente Jørgen —el maestro que en sus horas bajas accede al juego retorcido del “*enfant terrible*” del cine europeo y cofundador de DOGMA95—. La obra de Trier y Leth es una catarsis creativa que empieza mucho antes de la propia película, porque la idea de tomar como referencia el propio cortometraje experimental del segundo *The Perfect Human* (Leth, 1968) y trocearlo a modo de sugestivos capítulos, predispone a los dos directores y a los espectadores del filme, a un juego de resonancias que circunscriben el concepto de renacimiento en esta particular pedagogía. El nivel de autorreflexividad del relato se convierte en un ejercicio de creatividad cinematográfica sin precedentes porque la trama convierte a la película en una obra que habla de sí misma y de las resistencias de los directores a convertirse en el juego del otro.



Figura 8. Autor (2025). *Relaciones rizomáticas n° 4*. Fotoensayo compuesto por: arriba, un fotograma (VV.AA.,2025), 18'25"; y abajo, par visual compuesto por dos fotogramas de la cita visual (Parajanov, 1969), arriba 03'04", y abajo 31'39".

Leth, la Reencarnación Creativa y la Fase Preparatoria

Leth, el director que filmó a Warhol devorando una hamburguesa en *66 scenes from America* (1982), queda atrapado en el bucle de la reencarnación creativa: ¿hasta cuándo se puede rehacer una obra? Y ¿por qué las distintas versiones siguen siendo tan interesantes como la primera? La orientación autorreflexiva del laboratorio reconsiderará constantemente esta idea que quedará reflejada en la producción final.

Se cierra la fase preparatoria con las propuestas de rodaje de los integrantes del grupo. Cada participante es un realizador y, por lo tanto, propone una revisión de las obras de referencia, deteniéndose en algún aspecto estético-conceptual de las mismas. Para agilizar y organizar esta sesión, se plantea que en las jornadas previas los participantes en el laboratorio envíen sus ideas, sugerencias a través de audios que serán transcritos utilizando una aplicación de Inteligencia Artificial. La sesión recapitula estas locuciones y, planteando un debate abierto, se orientan las propuestas, concretando acciones, localizaciones, vestuario, objetos, etc. Dicha sesión es grabada voluntariamente por los propios estudiantes atendiendo a los intereses que el debate pueda ofrecer al equipo.

Praxis Audiovisual: El Método Ciego y la Colaboración

La praxis audiovisual, es fundamental para entender la dinámica de grupos generada. Se contempla un 'método ciego' de realización en el que todos los participantes del laboratorio serán realizadores, *performers* y ejecutarán en algún momento la camarografía. Se forman cinco pequeños equipos de realización compuestos, en la mayor parte de los casos, por cuatro personas. Cada equipo organiza su propio rodaje teniendo

en cuenta las aportaciones que se han ido planteando en las fases previas. Se genera una escaleta general para identificar los grupos y localizaciones de partida, acordando tiempos y logística, así como la posibilidad de concretar en algún momento de la jornada un lugar de reunión.

Salida de Campo: Inmersión en la Ciudad y Documentación Audiovisual

Las sesiones dedicadas a la salida de campo contemplan dos jornadas de rodaje en diferentes lugares de la ciudad que los estudiantes escogen según los intereses de su plan de rodaje. Estas jornadas son muy dinámicas e intensas, donde los participantes socializan y debaten sobre la propia experiencia. De hecho, no solo son objeto de atención las acciones y secuencias de filmación, más o menos ideadas, también forma parte de los contenidos las acciones espontáneas del propio equipo; esto es, filmando, dialogando, o simplemente trasladándose de un lugar a otro de la ciudad. No se parte de ideas exactamente definidas, sino de sugerencias que se irán concretando en la grabación. Además, es el momento de poner a prueba todos los instrumentos planteados en las sesiones preparatorias, y una amplia documentación audiovisual permitirá entender las jornadas de rodaje como una fuente inagotable de recursos. Entre estos instrumentos nos centramos en: la vídeo-evocación, como estrategia creativa para generar una narrativa autorreferencial, y el registro, como ejercicio de libertad audiovisual e instrumento desencadenante del hallazgo audiovisual.

Montaje, Método Ciego y Creación Colectiva

Una vez concluida la fase de rodaje, se da paso a las fases 4 y 5, que implican un proceso reflexivo de montaje. Para consensuar

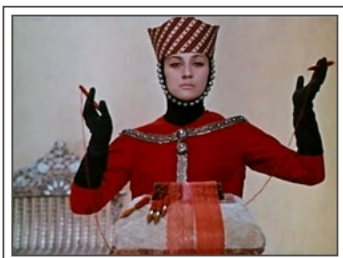
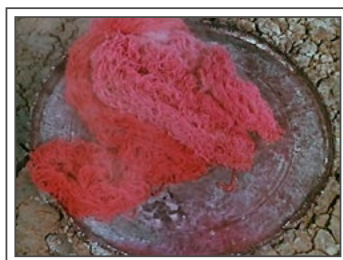


Figura 9. Autor (2025). *Relaciones rizomáticas n°5*. Fotoensayo compuesto por: arriba, un fotograma (VV.AA., 2025), 26'07"; y abajo, par visual compuesto por dos fotogramas de la cita visual (Parajanov, 1969), arriba 09'09", y abajo 28'56".

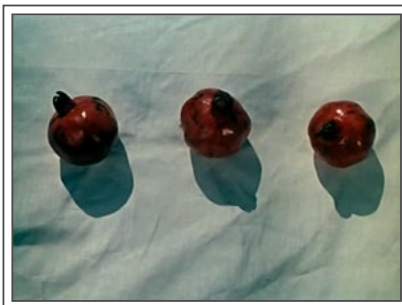
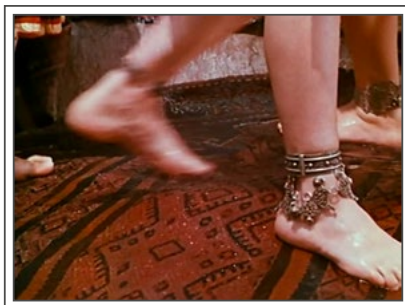


Figura 10. Autor (2025). *Relaciones rizomáticas n°6*. Fotoensayo compuesto por: arriba, un fotograma (V.V.A.A.,2025), 11'30"; y abajo, par visual compuesto por dos fotogramas de la cita visual (Parajanov, 1969), izquierda 08'08", y derecha 02'14".

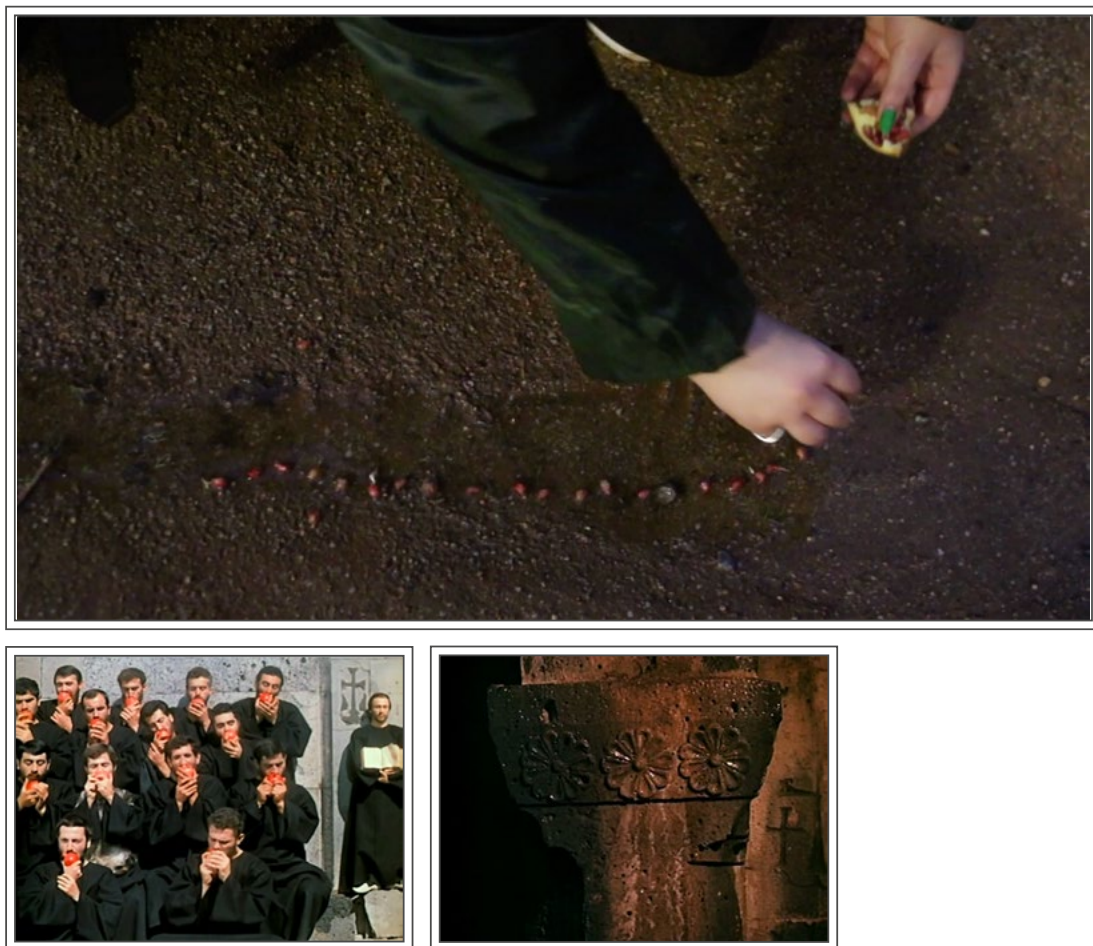


Figura 11. Autor (2025). *Relaciones rizomáticas n°7*. Fotoensayo compuesto por: arriba, un fotograma (V.V.AA., 2025), 24'52"; y abajo, par visual compuesto por dos fotogramas de la cita visual (Parajanov, 1969), izquierda 33'47", y derecha 03'52".

un método ciego más permeable con los intereses de todo el colectivo, los equipos de edición son distintos a los equipos de rodaje. Cada participante-camarógrafo aporta al nuevo equipo el contenido grabado con la dirección y la performance de integrantes en otros equipos. Por lo tanto, nadie coincide con nadie y queda garantizada la libertad creativa de todos. Ningún participante se siente autor de ningún relato y, a su vez, todos consideran que tienen responsabilidad sobre el material ideado en conjunto. Se difumina la idea de autoría y se garantiza la colectividad de la producción a partir de la ejecución de este 'Método Ciego' (García-Roldán, 2017) de creación audiovisual.

Didáctica y Reflexividad en la producción final

Esta dinámica permite, además de trabajar con más contenido del que seríamos capaces de abarcar con otra estructura, generar las mismas experiencias en cada uno de los participantes porque, definitivamente, 'todos hacen de todo', lo que obliga a una organización meticulosa de acciones y de los resultados que en conjunto son la estructura didáctica sobre la que se desarrolla la experiencia. La reflexividad y riqueza didáctica que aportan estas producciones inciden precisamente en visibilizar estas dinámicas en la propia película. Este tipo de contenidos se potencian desarrollando una vídeo-evocación por cada miembro de los equipos, trasladando la primera impresión sobre el montaje concluido. Se obtiene nuevamente un contenido reflexivo que aportará la base para un texto argumental sobre lo que se ha realizado en el laboratorio —el primer contenido evocativo ya se realizó sobre las obras de referencia en las acciones preparatorias—, aportando un enfoque testimonial al montaje final.

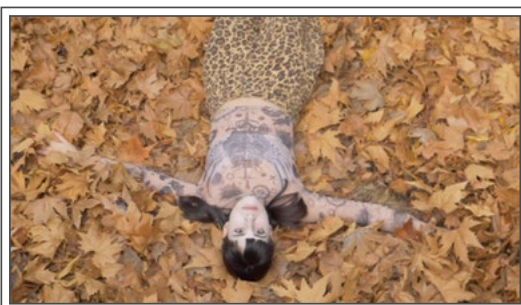
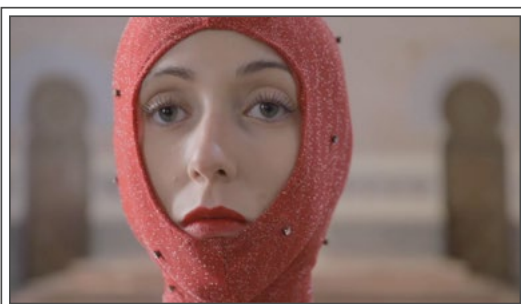
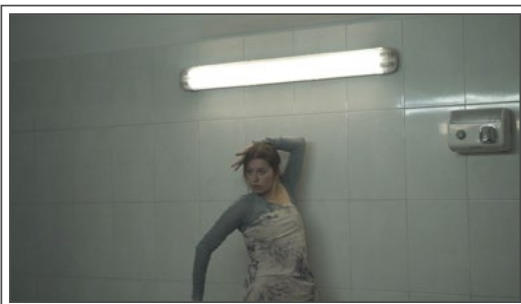


Figura 12. Autor (2025). *Reflexividad*. Fotoensayo compuesto por una serie vertical de cuatro fotogramas (VV. AA., 2025), de arriba a abajo, consecutivamente, 24'30", 22'52", 40'04" y 39'15".

Las creaciones son procesos de aprendizaje, pero también formas ensayísticas que permiten mostrar cómo se hacen y para qué sirven. Sin duda, una fuente inspiradora y una guía para otros proyectos. El proceso de montajes grupales da paso a la compilación del relato definitivo. Las micronarrativas experimentales de los equipos de trabajo, son insertadas estructuralmente dentro de un metarrelato, o relato definitivo, que incluye una buena cantidad de material previo generado por los participantes en las fases preparatorias y jornadas de rodaje, además de la revisión evocativa de las producciones generadas por los equipos de producción. Finalmente, el vídeo-ensayo final concreta el esquema de narrativa global que concluye, organiza y explica los conocimientos y experiencias realizadas en el proyecto.

Exhibición y Divulgación: Proyecciones en A/R/TOGRÁFICA. Muestra Internacional de Videonarración

La producción es exhibida en varias sesiones de A/R/TOGRÁFICA¹ (2014-), evento anual cuyo objetivo es exhibir y divulgar este tipo de producciones e investigaciones audiovisuales y ser un punto de encuentro en la A/r/tografía Audiovisual.

Tras más de una década de proyecto, y con la idea de visibilizar y ofrecer nuevos puntos de vista en el emergente territorio de la investigación y la pedagogía audiovisual —especialmente aquella que se preocupa por la enseñanza y la investigación en el ámbito de las Artes Visuales y la Educación Artística—, A/R/TOGRÁFICA, aspira a convertirse en una plataforma de referencia internacional especializada en a/r/tografía audiovisual.

¹ A partir de la edición de 2025 la Muestra Internacional de Videonarración A/r/tográfica acorta su título con el abreviado de A/R/TOGRÁFICA.

Resultado del Laboratorio: Entropic Method

Entropic Method (2025) es una A/r/tography Films de estilo documental creada a partir de un 'Método Ciego' de realización y montaje que indaga, desde la referencialidad, un metarrelato autorreflexivo sobre el propio método a/r/tográfico ensayado en el laboratorio.

(En las páginas siguientes)

Figura 13.: Autor (2025). *Secuencia temporal descriptiva del documental experimental 'Entropic Method'*. Esquema de fotogramas compuesto por una serie secuencia de 360 fotogramas con inclusión de franjas de tono para describir secciones argumentales del metraje (V.V.A., 2025).



#1 — 00'00"

#2 — 00'05"

#3 — 00'15"

#4 — 00'23"

#5 — 00'30"



#6 — 00'37"

#7 — 00'45"

#8 — 00'52"

#9 — 01'00"

#10 — 01'09"



#11 — 01'15"

#12 — 01'25"

#13 — 01'30"

#14 — 01'39"

#15 — 01'45"



#16 — 01'51"

#17 — 02'00"

#18 — 02'07"

#19 — 02'15"

#20 — 02'22"



#21 — 02'30"

#22 — 02'37"

#23 — 02'45"

#24 — 02'52"

#25 — 03'00"



#26 — 03'07"

#27 — 03'15"

#28 — 03'22"

#29 — 03'30"

#30 — 03'38"



#31 — 03'45"

#32 — 03'52"

#33 — 04'00"

#34 — 04'07"

#35 — 04'15"



#36 — 04'22"

#37 — 04'30"

#38 — 04'38"

#39 — 04'45"

#40 — 04'52"



#41 — 05'00"

#42 — 05'12"

#43 — 05'15"

#44 — 05'21"

#45 — 05'30"



#46 — 05'37"



#47 — 05'45"



#48 — 05'52"



#49 — 06'00"



#50 — 06'07"



#51 — 06'15"



#52 — 06'22"



#53 — 06'30"



#54 — 06'37"



#55 — 06'45"



#56 — 06'52"



#57 — 07'00"



#58 — 07'07"



#59 — 07'15"



#60 — 07'22"



#61 — 07'30"



#62 — 07'37"



#63 — 07'45"



#64 — 07'52"



#65 — 08'00"



#66 — 08'07"



#67 — 08'15"



#68 — 08'22"



#69 — 08'30"



#70 — 08'37"



#71 — 08'45"



#72 — 08'52"



#73 — 09'00"



#74 — 09'07"



#75 — 09'15"



#76 — 09'22"



#77 — 09'30"



#78 — 09'37"



#79 — 09'45"



#80 — 09'52"



#81 — 10'00"



#82 — 10'07"



#83 — 10'15"



#84 — 10'22"



#85 — 10'30"



#86 — 10'37"



#87 — 10'45"



#88 — 10'52"



#89 — 11'00"



#90 — 11'07"



#91 — 11'15"



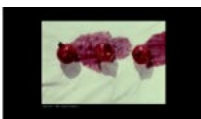
#92 — 11'22"



#93 — 11'30"



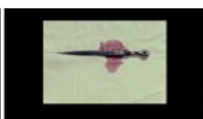
#94 — 11'37"



#95 — 11'45"



#96 — 11'52"



#97 — 12'00"



#98 — 12'07"



#99 — 12'15"



#100 — 12'22"



#101 — 12'30"



#102 — 12'37"



#103 — 12'45"



#104 — 12'52"



#105 — 13'00"



#106 — 13'07"



#107 — 13'15"



#108 — 13'22"



#109 — 13'30"



#110 — 13'37"



#111 — 13'45"



#112 — 13'52"



#113 — 14'00"



#114 — 14'07"



#115 — 14'15"



#116 — 14'22"



#117 — 14'30"



#118 — 14'37"



#119 — 14'45"



#120 — 14'52"



#121 — 15'00"



#122 — 15'07"



#123 — 15'15"



#124 — 15'22"



#125 — 15'30"



#126 — 15'37"



#127 — 15'45"



#128 — 15'52"



#129 — 16'00"



#130 — 16'07"



#131 — 16'15"



#132 — 16'22"



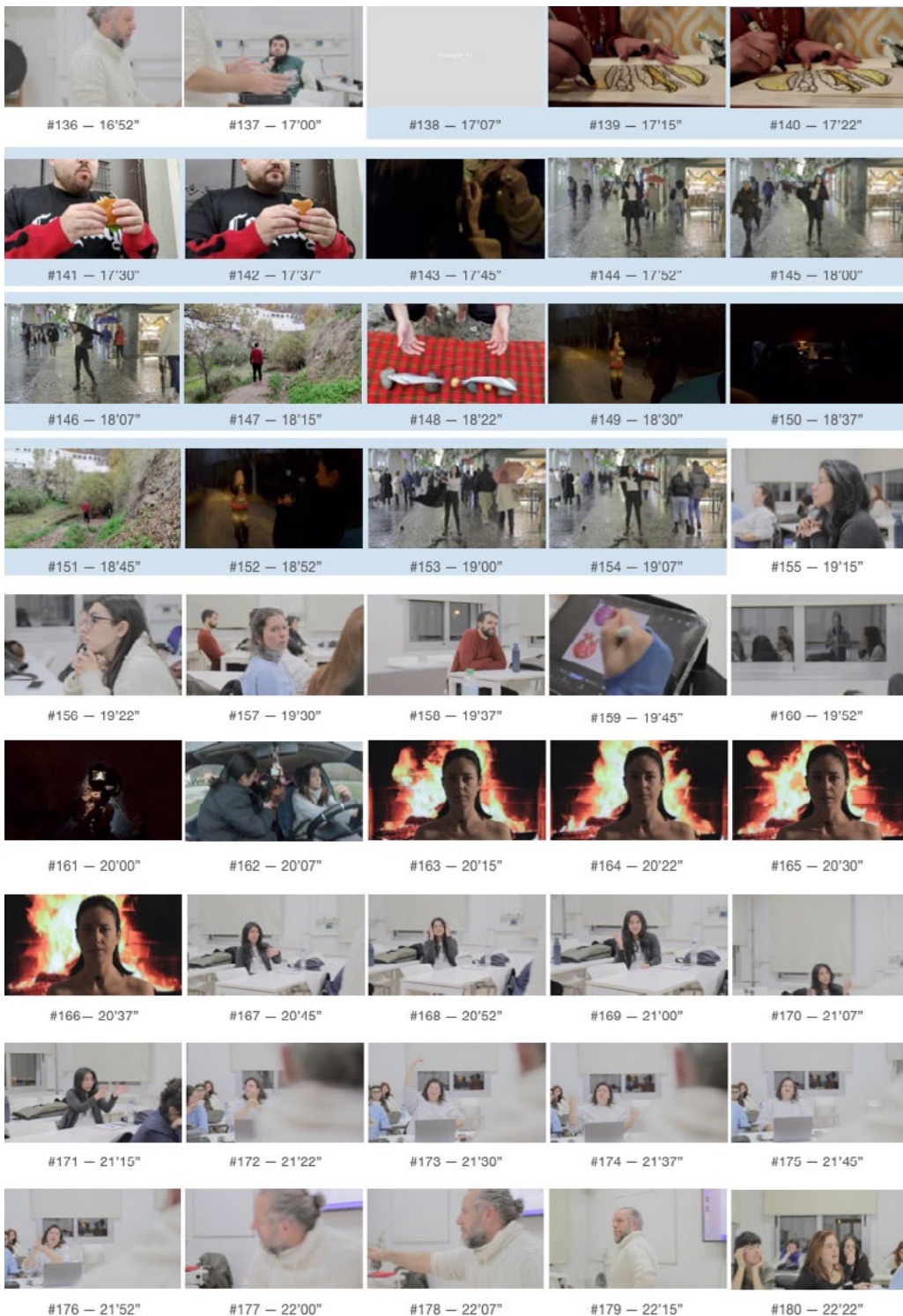
#133 — 16'30"

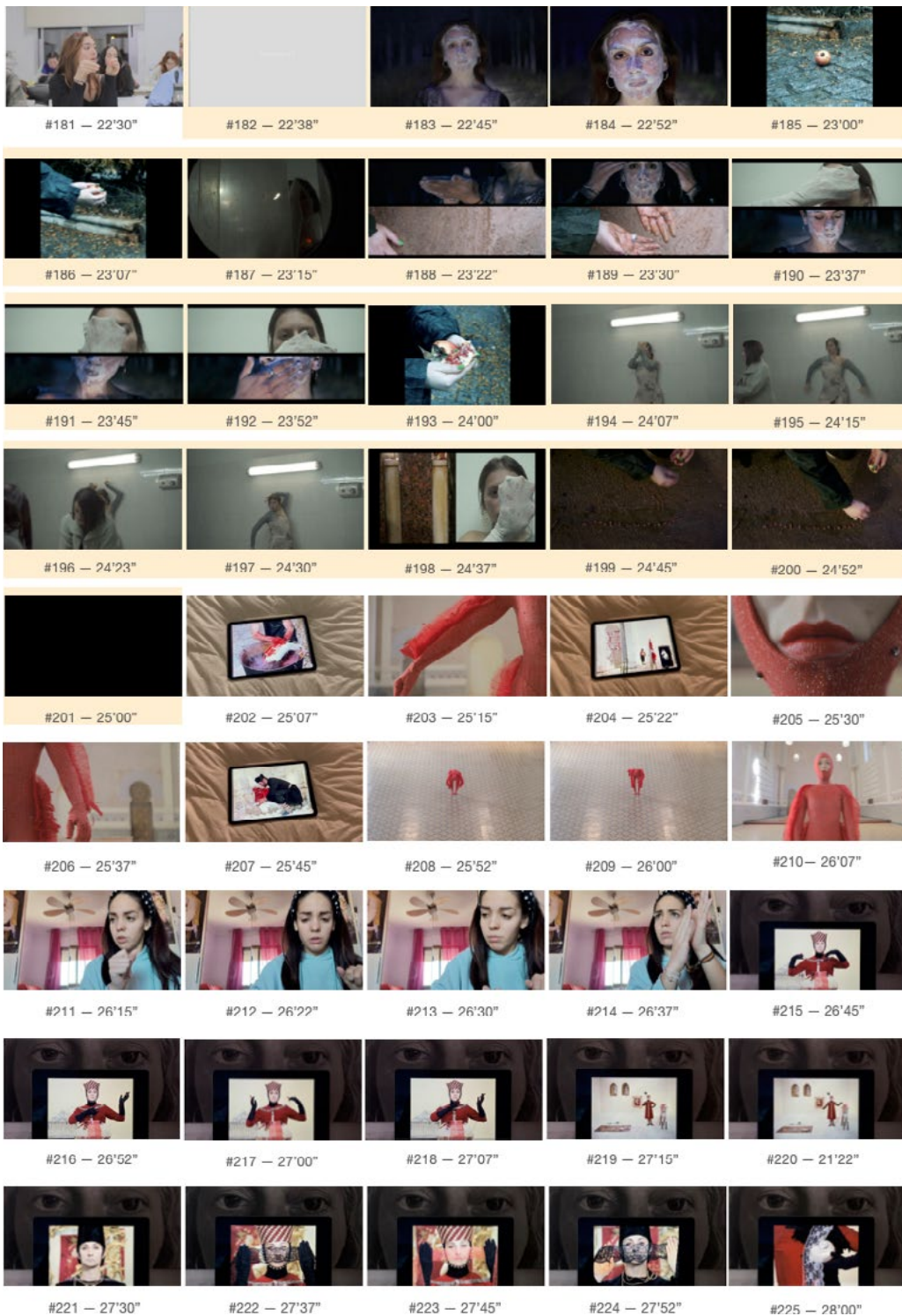


#134 — 16'37"



#135 — 16'45"







#226 — 28'07"



#227 — 28'15"



#228 — 28'22"



#229 — 28'37"



#230 — 28'30"



#231 — 28'45"



#232 — 28'52"



#233 — 29'00"



#234 — 29'07"



#235 — 29'15"



#236 — 29'22"



#237 — 29'30"



#238 — 29'36"



#239 — 29'45"



#240 — 29'52"



#241 — 30'00"



#242 — 30'07"



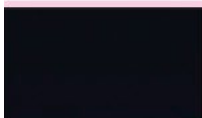
#243 — 30'15"



#244 — 30'22"



#245 — 30'30"



#246 — 30'37"



#247 — 30'45"



#248 — 30'52"



#249 — 31'00"



#250 — 31'07"



#251 — 31'15"



#252 — 31'22"



#253 — 31'30"



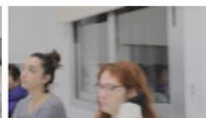
#254 — 31'37"



#255 — 31'45"



#256 — 31'52"



#257 — 32'00"



#258 — 32'07"



#259 — 32'15"



#260 — 32'22"



#261 — 32'30"



#262 — 32'39"



#263 — 32'45"



#264 — 32'52"



#265 — 33'00"



#266 — 33'07"



#267 — 33'15"



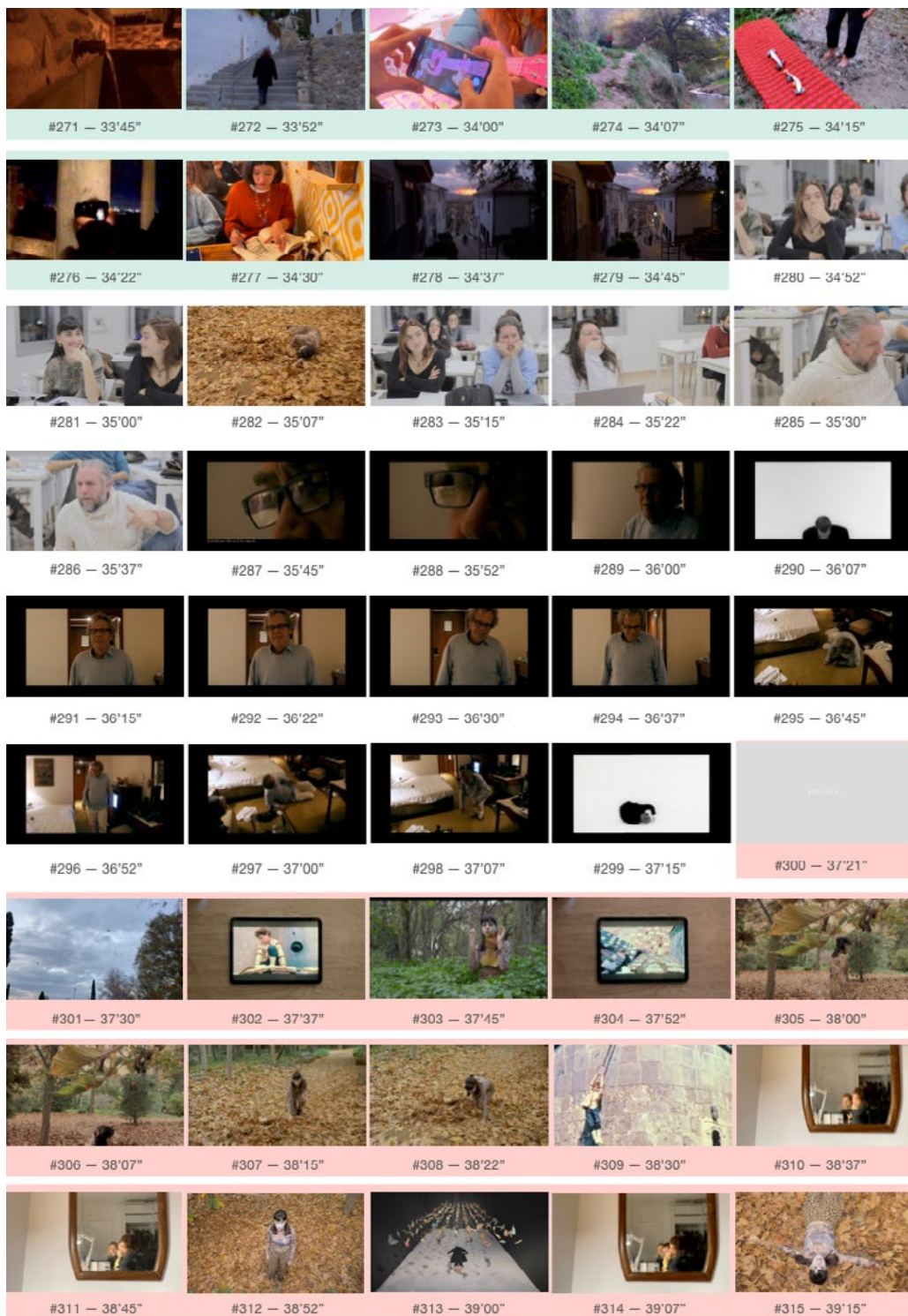
#268 — 33'22"



#269 — 33'30"



#270 — 33'37"





#316 — 39'15"



#317 — 39'30"



#318 — 39'37"



#319 — 39'45"



#320 — 39'52"



#321 — 40'00"



#322 — 40'07"



#323 — 40'15"



#324 — 40'22"



#325 — 40'30"



#326 — 40'37"



#327 — 40'45"



#328 — 40'52"



#329 — 41'00"



#330 — 41'07"



#331 — 41'15"



#332 — 41'22"



#333 — 41'30"



#334 — 41'37"



#335 — 41'45"



#336 — 41'52"



#337 — 42'00"



#338 — 42'07"



#339 — 42'15"



#340 — 42'22"



#341 — 42'30"



#342 — 42'37"



#343 — 42'45"



#344 — 42'41"



#345 — 43'00"



#346 — 43'07"



#347 — 43'15"



#348 — 43'22"



#349 — 43'30"



#350 — 43'37"



#351 — 43'45"



#352 — 43'52"



#353 — 44'00"



#354 — 44'07"



#355 — 44'15"



#356 — 44'22"



#357 — 40'30"



#358 — 44'42"



#359 — 44'45"



#360 — 44'50"

Sinopsis

Entropic Method es un documental experimental que, a partir de la "cámara participante" de Jean Rouch (1995) y la "continuación" de James Joyce, reconstruye las experiencias de un laboratorio audiovisual. Inspirado en *The Color of Pomegranates* (1969) de Sergei Parajanov y *The Five Obstructions* (2003) de Lars von Trier y Jørgen Leth, el filme entrelaza cinco relatos performativos —organizados en capítulos—, utilizando un método ciego de realización y basándose en los cuatro instrumentos clave de las *A/r/tography Films*: el registro, la referencialidad, la provocación y la evocación. El resultado es una reflexión sobre el caos y la creatividad en el cine, que busca dar sentido al desorden generado ante la exposición a lo inesperado.

Ficha técnica

Entropic Method (2025)

VV.AA.

44'52"

A/r/tography Films

Laboratorio de *A/r/tografía Audiovisual*

Máster de Artes Visuales y Educación.

Universidad de Granada

Link: <https://vimeo.com/1073817795>



Referencias

- Álvarez Falcón, L. (2020). La "autorreferencialidad" de la experiencia estética. *Fedro, Revista De Estética Y Teoría De Las Artes*, (9). <https://revistascientificas.us.es/index.php/fedro/article/view/12685>
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos
- García, D. (2013). *Continuarración. Sueños y Crímenes*. Diputación de Granada.
- García Roldán, A. (2024a). *Laboratorios de A/r/tografía Audiovisual*. [Website]. Vera Icono Producciones <https://veraiconoproduccion.wixsite.com/video-artography>
- García Roldán, A. (2024b). *A/R/TOGRAPHY FILMS. Laboratorios de experimentación audiovisual en la investigación y las prácticas artísticas educativas*. En X. Molinet Medina (ed.), *Prácticas Artísticas y Educativas en torno al audiovisual* (pp.19-37). Tirant Humanidades.
- García Roldán, A. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías Artísticas de Investigación en Educación. La creación audiovisual como una estructura de indagación en contextos de formación, investigación y producción artística. *Communications & Methods*, 2(1), 108-125. <http://doi.org/10.35951/v2i1.68>
- García Roldán, A. (2017). The Blind Method. Narrativas audiovisuales: creación, investigación y enseñanza en Artes Visuales. En R. Marín Viadel y J. Roldán (ed.), *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigaciones artística* (pp.176-185). Universidad de Granada.
- Irwin, R.L.; García, D. (2013). La practica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65-66), 106-113.

- Leth, J. (1982). *66 scenes from America*. Statens Filmcentral
- Leth, J. (1968). *The Perfect Human*. Laterna Films
- Muestra Internacional de Videonarración A/r/tográfica (-2014) A/R/TOGRÁFICA [Website]. Vera Icono Producciones. <http://www.videonarracionartografica.es>
- Parajanov, S. (1969). *Sayat Nova (The Color of Pomegranates)*. Armefilm Studios.
- Richardson, J. (2007). Memorias de una vídeoactivista. *Transversal. Prácticas de transmutación de signos*. <https://transversal.at/transversal/0307/richardson/es>
- Rouch, J. (1995). El hombre y la cámara. En E. Ardèvol y L. Pérez Tolón (ed.), *Imagen y cultura. Perspectivas de cine etnográfico* (pp.95-121). Diputación Provincial de Granada.
- Savino, H. (2017). *Variaciones con Anna Livia Plurabelle*. Que la verdad no arruine nuestra historia. Ciclo: Lenguajes VI, 2017. Círculo Lacaniano James Joyce. Madrid, 2017. <https://www.cilajoyce.com/james-joyce-vida-y-arte/variaciones-con-anna-livia-plurabelle-que-la-verdad-no-arruine-nuestra>
- Springgay, S. y Truman, S. E. (2018). *Walking Methodologies in a More-than-Human World: WalkingLab*. Routledge.
- Trier, L., Leth, J. (2003). *The Five Obstructions*. Laterna Film.
- Villaplana, V. (2015). Cine colaborativo. Discursos, prácticas y multiplataforma digitales. Hacia una diversificación de formatos transmedia participativos en el espacio digital europeo. *Fonseca Journal of Communication*, 11(11), 88-117. <https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/2172-9077/article/view/13436/13714>
- W.A.A. (2024). *Entropic Method*. [digital video-a/r/tography Film]. España: Laboratorio de experimentación audiovisual del Máster de Artes Visuales y Educación. Universidad de Granada. <https://vimeo.com/1073817795>





SEGUNDA PARTE

Laboratorios e instrumentos

VER DESPACIO: LA FOTOGRAFÍA EN EL
APRENDIZAJE DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL A
PARTIR DE LA ESCENA *EL ÁLBUM DE AUGGIE* DE
PAUL AUSTER

Jaime Mena de Torres

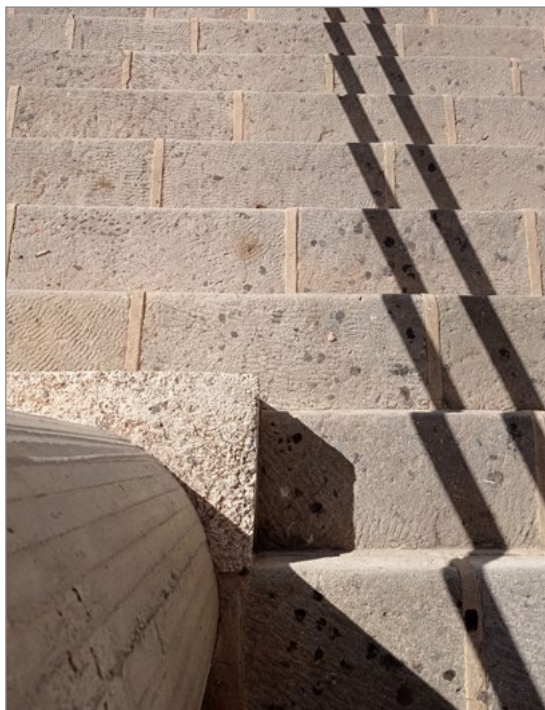


Figura 1. Autor (2025). *Recuperar la materialidad*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2024) y una cita visual (Varda, 1954).

Mientras hojeaba los álbumes y empezaba a estudiar la obra de Auggie, no sabía qué pensar. Mi primera impresión fue que se trataba de la cosa más extraña y desconcertante que había visto nunca. Todas las fotografías eran iguales. Todo el proyecto era un curioso ataque de repetición que te dejaba aturrido, la misma calle y los mismos edificios una y otra vez, un implacable delirio de imágenes redundantes. No se me ocurría qué podía decirle a Auggie, así que continué pasando las páginas, asintiendo con la cabeza con fingida apreciación. Auggie parecía sereno, mientras me miraba con una amplia sonrisa en la cara, pero cuando yo llevaba varios minutos observando las fotografías, de repente me interrumpió y me dijo: –Vas demasiado deprisa. Nunca lo entenderás si no vas más despacio (Auster, 2015, p. 902).

Introducción

La escena “El álbum de Auggie”, incluida en el relato de Paul Auster *El cuento de Navidad de Auggie Wren* (publicado originalmente en 1990) y llevada al cine por Wayne Wang en la película *Smoke* (1995) –escrita en colaboración con el propio Paul Auster– es muy representativa de la función que ocupa la mirada estética tanto en la producción visual, como en la contemplación de las producciones audiovisuales. Desde el lado del creador o creadora de imágenes, filmar y fotografiar supone un ejercicio de observación analítica: “no se coge una cámara para no ver. Se coge para detener

la mirada y enfocar, para preguntarte acerca de lo que estás viendo, para percibir las presencias invisibles.” (García-Alix, 2008, p. 99). Desde el lado del espectador, contemplar una imagen debería representar también un ejercicio complejo de comprensión: “solemos suponer que el espectador asimila tan solo lo que está concluido, y no advertimos que este asimilar implica actividades similares al del creador [...]. De otra manera no es percepción, sino reconocimiento” (Dewey, 2008, p. 60).

En el aprendizaje de lo visual resulta fundamental dimensionar estas cualidades de las imágenes estáticas y en movimiento. Aprender a mirar y a utilizar la imagen como medio supone aprender a vincularse con un modo de conocer, vivenciar, aprehender y comunicar. Sin embargo, a pesar de vivir inmersos en el momento de mayor democratización de la fotografía y el video hasta el momento, la imagen se ha desmaterializado en sus cualidades puramente visuales. Como señala Fontcuberta (2024), esto se debe principalmente a que la imagen se vincula mayoritariamente con actos de registro, de sociabilización, de divertimento, de comunicación masiva, de exposición y no tanto con un lenguaje a través del cual generar estructuras de comprensión, de argumentación o de vivencia estética. De igual modo, el lugar del individuo como espectador se sitúa en un espacio contradictorio: en la era en la que mayor acceso tienen las personas a lo visual, se ha desarrollado un consumo exacerbado cuya naturaleza no reside tanto en la promoción de lo visual como forma de acceso a contenido, sino en una prácti-



Figura 2. Autor (2025). *Observación recurrente 1*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de M. P. (2024).

ca generalizada de las grandes plataformas de comunicación visual cuya finalidad no es tanto el acceso al contenido visual, sino más bien, retener cuanto más tiempo posible al usuario dentro de estos entornos digitales (Haidt, 2024).

Junto a esto, es clave comprender el cambio que se ha producido en el modo en que se consume y comparten imágenes. Desde la generalización del *smartphone* en 2010 y la consolidación de las redes sociales, se ha producido un cambio en la forma en que se visualizan videos y fotografías, pasando de la linealidad a una estructura en red (Hidalgo, 2021). Frente a los modelos de las revistas y periódicos, o incluso de las fotografías analógicas, en la que la imagen se recibe en un orden preestablecido y bajo una estructura visual cerrada, el acceso actual a la imagen se establece en torno a un modo no secuencial basado en la interactividad y la simultaneidad, generando un consumo visual fragmentario y frenético (Fontcuberta, 2016). Se acceden a videos y fotografías desde la concatenación sucesiva promovida por el *scroll*, a través de un intercambio de imágenes y videos en las plataformas de mensajería instantánea o en la consulta no lineal de contenido en páginas webs y plataformas audiovisuales. No se ve un video de forma aislada, sino se sabe que hay cientos de estos al alcance de un simple gesto con el dedo o pulsando en una de las miniaturas que se ofrecen en la plataforma audiovisual. Al mismo tiempo, el lugar y el momento desde los cuales acceder a estos materiales se ha transformado al vivir en una conexión casi permanente, pudiendo consultar una imagen prácticamente en cualquier momento y lugar a través del *smartphone*. De modo que, la forma de relación con las tecnologías y la imagen se ha transformado, gene-

ralizándose una cotidianidad con lo visual que lejos de promover un uso más complejo del lenguaje, lo ha simplificado hasta el punto de invisibilizarlo.

Estas cuestiones, tanto el sentido de la producción, como el modo en que accedemos y consumimos imágenes ha generado un nuevo contexto formativo de lo visual que enfrenta la enseñanza-aprendizaje a un reto: encontrar formatos, espacios e instrumentos que no solo sean acordes con este contexto, sino que también favorezcan un encuentro con la creación audiovisual que democratice la visión de la creación de imágenes como una forma genuina de lenguaje capaz de abrir el conocimiento y la comunicación a espacios a los que solo se puede llegar desde el uso consciente del lenguaje. Así, si asumimos que la creación visual puede llegar a ser algo más que documentación o entretenimiento, si nos apropiamos de la concepción de la imagen como una forma de acceso al mundo, como un medio a través del cual conocer y poder comprender una parte de éste, deberíamos (re)cuestionarnos el uso y el lugar que ocupan las imágenes en nuestra cotidianidad y el modo en que generamos entornos de aprendizaje de lo visual.

Recuperar la materialidad de la imagen para lo audiovisual

Angès Varda afirma que “la fotografía le ha enseñado a hacer cine” (Blümlinger, 2011, p. 76). Varda ha utilizado la fotografía para planificar los encuadres, los motivos y elaborar el guion técnico de algunas de sus películas tales como *La Pointe Courte* (1954) y *L’Opéra Mouffe* (1958), pero también para pensar estéticamente y generar nuevas comprensiones acerca de su proceso creativo (DeRoo, 2021). Sin embargo, la aportación de la fotografía al audiovisual

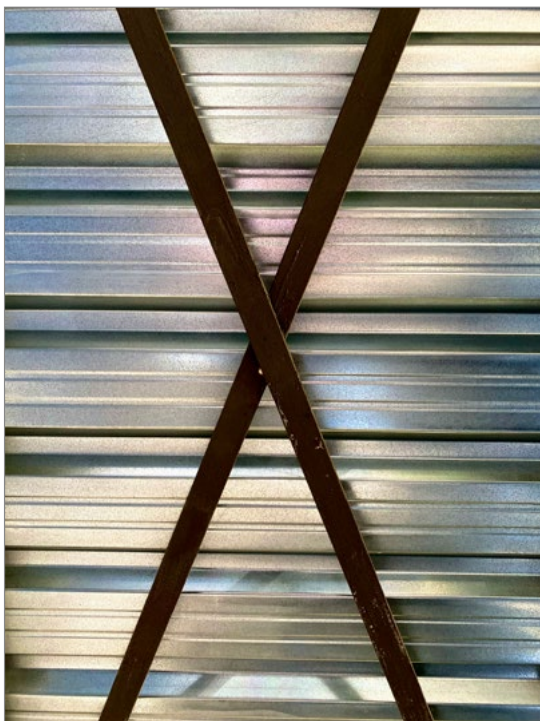
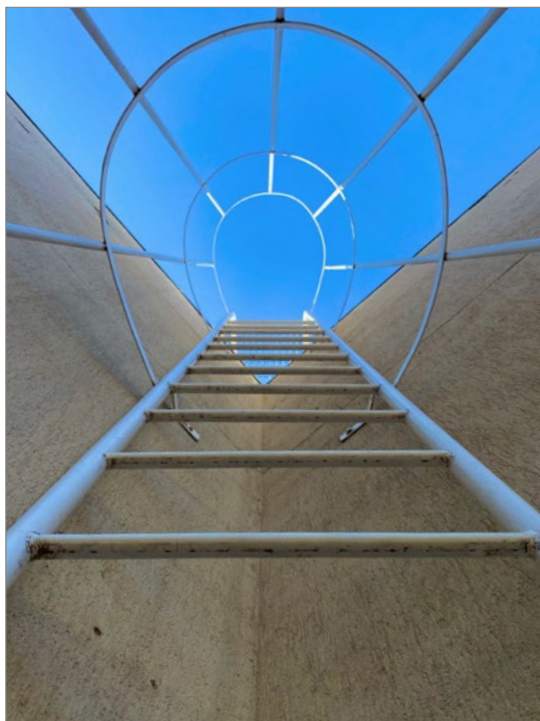


Figura 3. Autor (2025). *Observación recurrente 2*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de A. F. (2024).

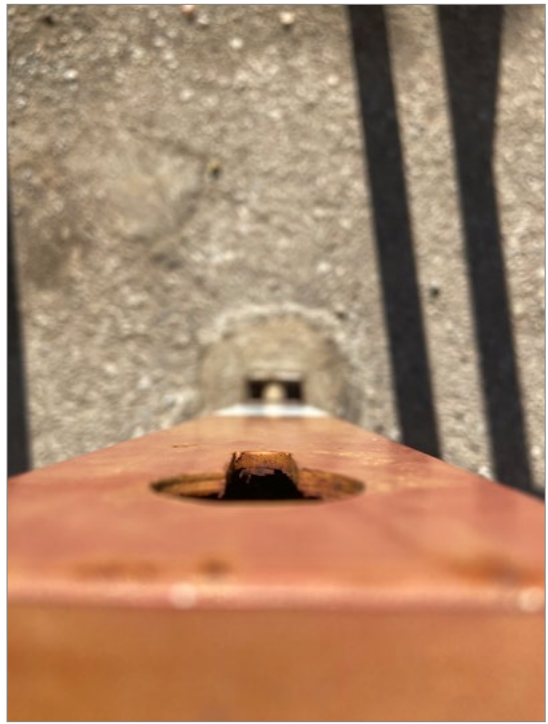


Figura 4. Autor (2025). *Observación recurrente 3*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de K.S. (2024).



Figura 5. Autor (2025). *Observación recurrente 4*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de P.G. (2024).

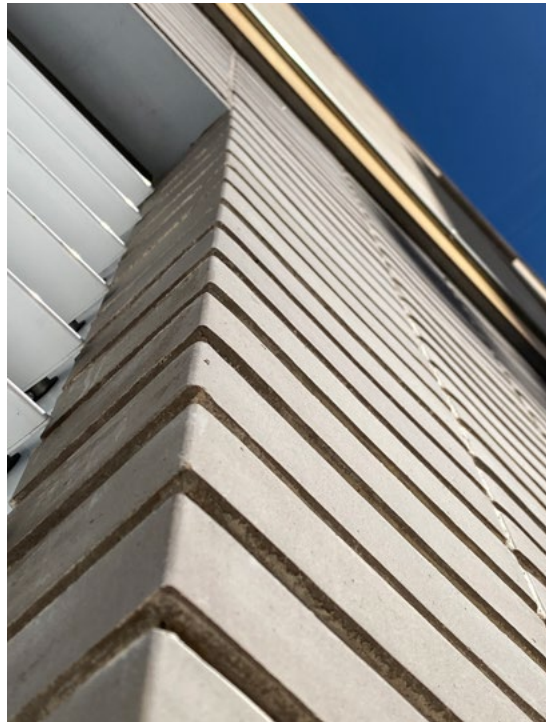


Figura 6. Autor (2025). Observación recurrente 5. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de C.P. (2024).

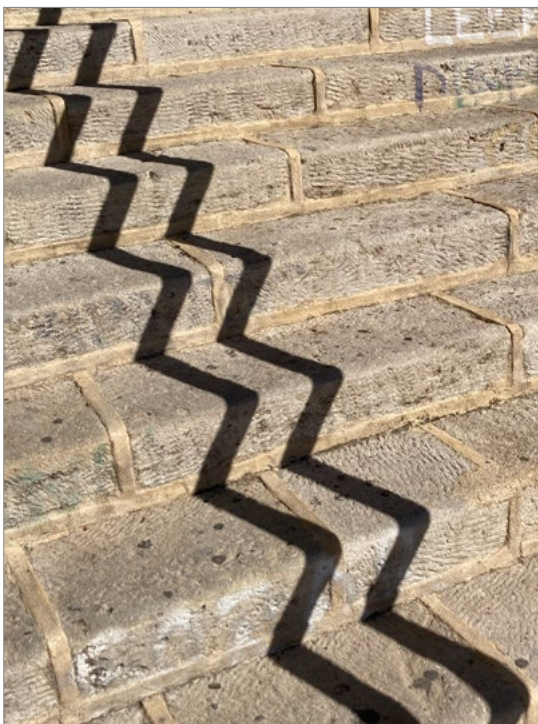


Figura 7. Autor (2025). *Observación recurrente 6*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de A.V. (2024).

puede suponer más que una forma de pensar formal y conceptualmente la producción, pudiendo llegar a constituir un modo particular de creación audiovisual. Experiencias como las desarrolladas por Chris Maker (*La Jetée*, 1962; *Sans Soleil*, 1983) en las que la fotografía es el elemento central de la creación visual o, más recientemente, las de Oliver Laxe (*Mimosas*, 2016; *O que arde*, 2019; *Sirat*, 2025) quien define su trabajo como “un cine de imágenes” (Rosado, 2025), ofrecen referentes desde los cuales plantear la fotografía como un medio a través del cual abordar el estudio del papel de la imagen estática en el audiovisual.

Esta forma de concebir la fotografía en el audiovisual permite dimensionar la importancia de la fotografía más allá de su papel en el cine como registro de una filmación. Trabajar el aprendizaje de lo audiovisual desde la fotografía introduce en el alumando un espacio de reflexión acerca del valor de la imagen en la creación audiovisual. Se trata de entender que la imagen no está subordinada a la palabra o la narrativa, sino que es un elemento conceptual clave. Si bien, la imagen es el medio fundamental del director o directora para presentar su idea, conviene promover en el alumnado la concepción de que no solo importa lo que sucede dentro de la imagen, sino que la cualidad de ésta es esencial para poder comunicar. En este sentido, trabajar previamente la fotografía genera unas condiciones en las que se activa la atención hacia la imagen en sí, ya que no hay otros recursos (como la palabra o el sonido) que puedan apoyar la construcción y explicitación de la idea. Ejemplos como los de Varda, Maker o Laxe ofrecen referencias en lo audiovisual en las que se le otorga una función clave a la imagen como instrumento conceptual y narrativo. Sin embargo, llegar a esta dimen-

sión del uso de la imagen en lo audiovisual, puede ser complejo en el contexto visual actual dada la profusión de imágenes y su consumo exacerbado.

En este sentido, el relato escrito por Paul Auster, nos interesa como fuente educativa ya que: (1) afronta el reto de encontrar una perspectiva y una postura artística en la creación; (2) explora el potencial estético de una realidad cotidiana no explícitamente interesante (por su valor artístico, cultural o social); y (3) propone un ejercicio con el que trascender lo explícito de la imagen y la producción visual. Basar la enseñanza-aprendizaje de lo audiovisual en esta escena y estas tres cuestiones, favorece la creación de una dinámica de trabajo que lleva al cuestionamiento de lo que significa mirar y construir una imagen significativa, así como, a preguntarse acerca de qué motivos tienen potencial artístico-visual. En el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje de lo audiovisual, el “El álbum de Auggie” añade al aprendizaje la atención hacia la fotografía fija y el papel fundamental que ocupa en la creación audiovisual. Dedicar varios días a fotografiar un mismo lugar representa una puerta hacia el medio audiovisual en tanto que: (1) motiva una dinámica reflexiva acerca de la técnica, el contenido y las estrategias narrativo-conceptuales; y (2) define una acción desde el cual dirigir la atención hacia aquello que no parece espectacular tanto en lo técnico, como lo conceptual, y que puede ser realmente interesante como espacio de comprensión desde lo visual. Así, la mirada persistente y artística hacia un lugar, transforma la práctica educativa en un laboratorio de exploración estética que amplía la concepción de la creación y expectación visual de lo meramente instrumental a una dimensión como espacio desde el cual mirar, comprender y expresar.

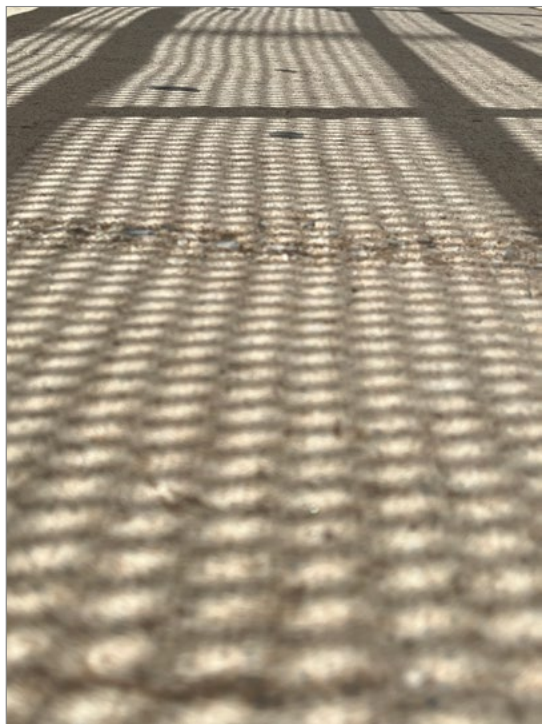
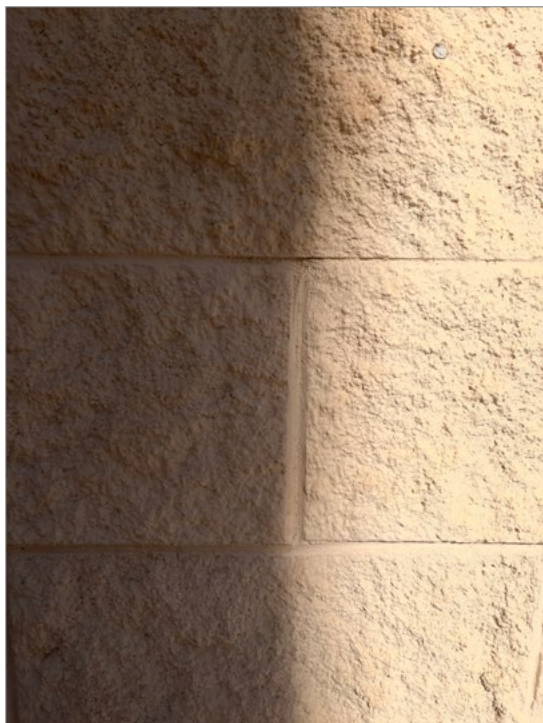


Figura 8. Autor (2025). *Observación recurrente 7*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de C.H. (2024).

Coda

Incluir un espacio para la fotografía en el aprendizaje de lo audiovisual permite subrayar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje la importancia de la imagen en la producción audiovisual. Utilizar la fotografía como una etapa del proceso, posibilita el desarrollo de una mirada más consciente en la que se integra la atención hacia las cualidades visuales con la dimensión expresiva y simbólica de la imagen. Esta forma de trabajar la fotografía enseña a componer desde la atención a las formas, las estructuras, los colores o la luz, implicando al mismo tiempo una reflexión sobre el tiempo y el movimiento. Como ocurre en la escena de "El álbum de Auggie", posicionar al alumnado en esta situación supone una invitación a observar y reflexionar sobre cómo incluir estos elementos en la práctica audiovisual de forma sutil. Mirar pausadamente una misma escena en un punto fijo y durante un largo periodo ayuda a activar la conciencia acerca del tiempo como estructura compositiva, narrativa y expositiva. En otras palabras, da la oportunidad de dimensionar el tiempo y el movimiento como algo más que duración, situándolos como recursos con los cuales construir junto a los elementos explícitamente audiovisuales.

Referencias

- Auster, P. (2015). El cuento de Navidad de Auggie Wren. En M. Salís y P. Brines (Eds.), *Cuentos de Navidad: de los hermanos Grimm a Paul Auster* (pp. 900–911). Alba.
- Blümlinger, C. (2011). Angès Varda. De la fotografía al cine y viceversa. *L'Atalante. Revista De Estudios Cinematográficos*, 12, 70–77.
- DeRoo, R. J. (2021). Agnès Varda: Photography and Early Creative Process. *Camera Obscura: Feminism, Culture, and Media Studies*, 36(1), 215–229. <https://doi.org/10.1215/02705346-8838613>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Fontcuberta, J. (2024). *Desbordar el espejo. La fotografía, de la alquimia al algoritmo*. Galaxia Gutenberg.
- García-Alix, A. (2008). *Moriremos mirando*. La Fábrica.
- Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa: Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Deusto.
- Hidalgo, D. (2021). *Anestesiados: la humanidad bajo el imperio de la tecnología*. Catarata.
- Rosado, R. (2025). Oliver Laxe, un viaje entre raves y desiertos. *Fotogramas*.
- Varda, A. (1954). *La Pointe Courte* [película]. Ciné Tamaris.

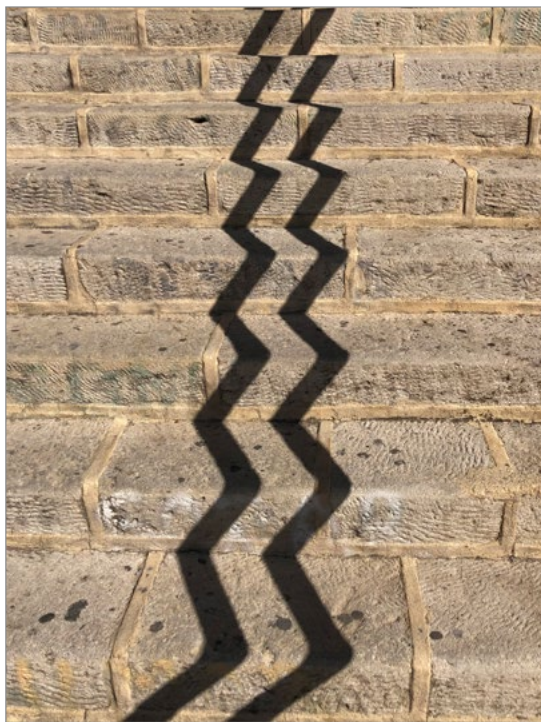
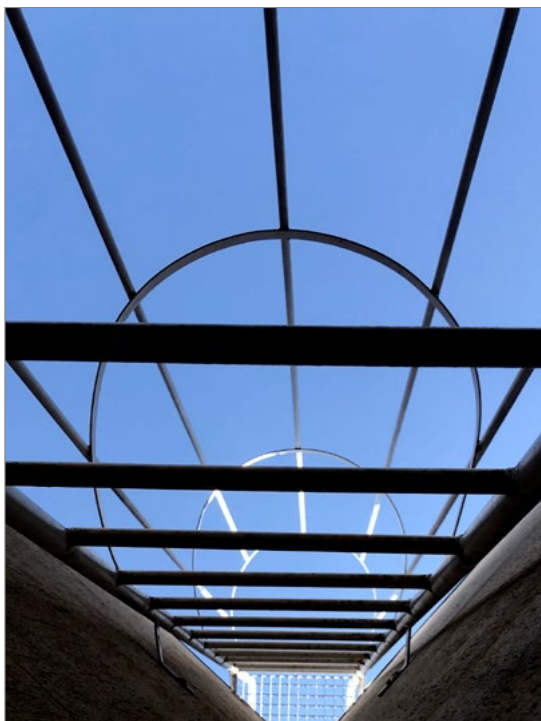
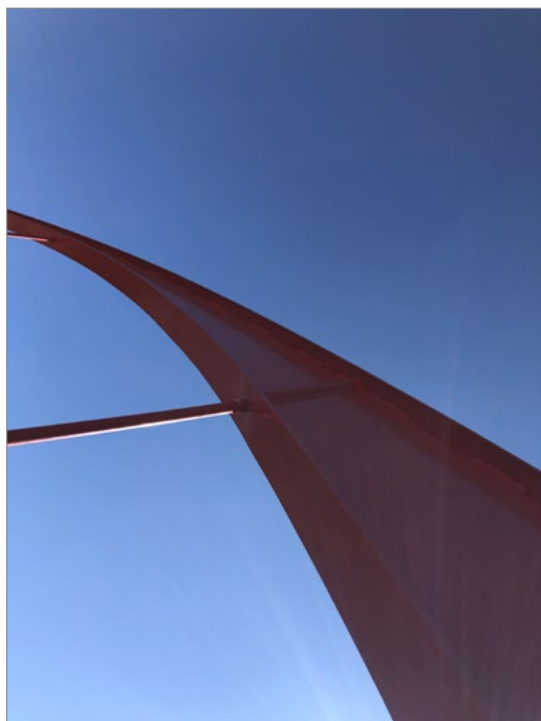


Figura 9. Autor (2025). *Observación recurrente 8*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de E.G. (2024).

LA METÁFORA DEL TEJIDO COMO LABORATORIO
PARA UN DOCUMENTAL A/R/TOGRÁFICO:
UNA EXPERIENCIA DE CREACIÓN AUDIOVISUAL
E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Amalia Silva Sáez





Figura 1. Autora (2025). *Tejer y grabar*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la autora (2023).

Tejer es una acción repetitiva y constante que se manifiesta en el movimiento y el cruce de los hilos en un sentido y en otro. En ese gesto, en ese ritmo lento de ir y venir en el que tejemos un punto y cruzamos los hilos, construimos significado. Es en ese proceso cuando la trama y las relaciones aparecen, cuando se entrelazan las historias y memorias de vida (Silva, 2024).

Este texto reflexiona sobre la experiencia de creación audiovisual llevada a cabo en el contexto del Máster de Artes Visuales y Educación de la Universidad de Granada en torno al documental titulado *Las tejedoras y la tejedora*; una investigación audiovisual que se plantea como un proceso de aprendizaje a través de la práctica orientado a comprender, estética y artísticamente, la experiencia de tejer. Los resultados de esta investigación son, entre otros, el propio documental que situamos en las Investigaciones Basadas en Artes (Barone y Eisner, 2012) y que adopta, además, un enfoque a/r/tográfico (Irwin, 2013), en el que “confluyen simultáneamente los intereses artísticos, educativos e investigadores” (Marín Viadel y Roldán, 2019, p.882), para concretar un modelo autorreferencial de creación audiovisual que parte del vídeo-ensayo como forma de pensamiento (García Roldán, 2024).

Lo audiovisual se concibe no solo como un medio, sino como un lenguaje a través del cual es posible analizar y comprender la propia experiencia indagadora, explorando, de esta manera, su escritura ensayística para poder generar un conoci-

miento situado, arraigado a la experiencia vivida. En el documental *las tejedoras* son las mujeres entrevistadas, y *la tejedora* la propia autora, que indaga en las dos fases o procesos de creación audiovisual, la de la grabación y registro, donde se establece la proximidad con la etnografía audiovisual y el montaje, la verdadera escritura (tejer) del relato (tejido) como historia de vida (las historias de estas mujeres-tejedoras). Con este planteamiento, el ensayo documental visibiliza las distintas conexiones de aquello que se percibe pero no es tangible, permitiendo un pensamiento colectivo y la reflexión de la a/r/tógrafa-tejedora en primera persona.

Las historias de vida constituyen un elemento característico de ciertas investigaciones narrativas, en donde los acontecimientos y sucesos de las personas implicadas en el relato se relacionan o articulan a través de un argumento. En este contexto, lo relevante no es el contenido específico de lo filmado, sino el cómo, a través de lo audiovisual, se logra exponer una experiencia singular que da paso a una reflexión sobre el mundo, y a la vez, cuestiona las formas de construcción narrativa.

La cuestión sobre cómo tejer un relato desde la creación audiovisual, desde un punto de vista pedagógico, es probablemente la cuestión más significativa del relato contenido en este video-ensayo documental. El despliegue autorreferencial de la propia experiencia permite responder y plasmar toda la problemática. La metáfora del tejido estructura toda la investigación narrativa para “tejer” el propio proceso de



Figura 2. Autora (2023). *Investigando manos tejedoras*.
Fotografía analógica.

aprendizaje, desentramando las múltiples relaciones y significados que nos sitúan ante una forma particular de interacción social y de producción de sentido.

Desde esta perspectiva, y a partir del punto de vista de la investigadora en la reconstrucción de las experiencias de otras mujeres tejedoras, este audiovisual a/r/tográfico se plantea más allá de la idea clásica de un documental cinematográfico o de una etnografía audiovisual. La a/r/tografía audiovisual se concibe como una estrategia para obtener conocimiento de la realidad y un camino para aprender de ella, tanto del aprendizaje mismo sobre la realidad, como de las distintas estrategias y pensamientos que dan forma al dispositivo.

Se construye, por tanto, un camino de experimentación sobre lo real que permite abstraer nuevas consideraciones audiovisualmente performativas. En ese sentido, el modo performativo del documental, tal como lo define Bill Nichols (1994) resulta pertinente para situar esta investigación, ya que se orienta a evocar experiencias y emociones, involucrando al espectador en una relación afectiva y reflexiva con el texto, más que en una argumentación persuasiva sobre el mundo histórico. Este tipo de películas pone el acento en las cualidades expresivas y en el tono subjetivo de la narración. En sintonía con esta perspectiva, Stella Bruzzi recoge algunas ideas sobre este punto de vista del cine documental,



Figura 3. Autora (2023). *Desatando nudos*. Serie secuencia compuesta por cuatro fotogramas (Silva, 2023), de arriba abajo, izquierda a derecha 21'12", 21'18", 21'20" y 21'23".

aclarando que el cine documental no es exactamente una ventana transparente a la realidad.

Así, lejos de romper con la tradición en el sentido de compromiso con la realidad, constituyen precisamente una extensión lógica de los fines de esa tradición: no menos preocupados por la representación de la realidad que sus predecesores, pero mucho más conscientes de las subjetividades y falsificaciones que ello inevitablemente implica (Bruzzi, 2002, p. 227).

Desde el mismo enfoque, Antonio Weinrichter, clasifica el documental performativo en el que aquello que se realza es el hecho mismo de la comunicación, dejando a un lado ya definitivamente la problemática de la objetividad/veracidad.

Parece que al cine de no ficción contemporáneo le empezó a interesar menos hablar del “mundo histórico” nicholsiano que mostrar quién, y desde dónde, habla. Y lejos de ocultarla como antes, empezó a desplegar una subjetividad, esa inscripción del yo que antes se consideraba “vergonzosa”, y a desplegarla como una *performance* (Weinrichter, 2004, pp. 50-51).

El documental ‘Las tejedoras y la tejedora’ es una a/r/tografía audiovisual que requiere de esta performatividad, tanto en la activación del dispositivo como desde el enfoque de la autora y los participantes. El artefacto documental es la estructura de la indagación y, a su vez, la forma narrativa, que entreteje estrategias evocativas como la vídeo-evocación (García Roldán, 2020) y técnicas habituales de la antropología visual, como la entrevista fílmica. Según Ángel García Roldán esta estrategia de utilizar como referencia la documentación audiovisual —en este caso, las entrevistas

a las tejedoras— tiene “[...] la intención de evocar o estimular impresiones, recuerdos, sensaciones, o sentimientos en torno a ese conjunto de imágenes, en definitiva: recoilar conocimiento o información de personas” (p.120), que, en este caso, se orienta particularmente hacia la exploración de la propia subjetividad de la investigadora.

El componente autoetnográfico, según Ricardo Marín Viadel (2005), puede entenderse como una modalidad de investigación que despliega múltiples capas o estratos de conciencia orientada a establecer conexiones entre lo personal y lo social o cultural. Sin embargo, como señala Hernández (2008) en la mayoría de las investigaciones etnográficas o autoetnográficas las imágenes suelen ocupar un lugar secundario, al utilizarse únicamente como un apoyo ilustrativo del relato textual. Frente a esto, la investigación busca, mediante diversas estrategias metodológicas de la Investigación Basada en Artes, darle un papel central al registro visual y audiovisual, no solo como evidencia, sino como un aspecto activo de una trama de significados y experiencias que contribuyen a la generación de un nuevo conocimiento, que se presenta en forma de relato. Este entramado no se limita a las imágenes captadas con la cámara de vídeo durante la investigación, sino que se amplía a otros materiales, como fotografías y registros audiovisuales personales, que permitieron profundizar y expandir el análisis y la reflexión.

Tejer el audiovisual implica desarrollar una serie de experimentaciones y experiencias significativas dentro de la realización audiovisual con la intención de compilar, recapitular e incluso instrumentalizar cualquier aproximación al hecho grabado. Desde este punto de vista, se concretaron distintas estrategias como el visionado de



Figura 4. Autora (2024). *Metáforas visuales*. Fotoensayo compuesto por dos fotogramas (Silva, 2023), de izquierda a derecha 12'17" y 12'19".

cada una de las entrevistas, que serían comentadas en primera persona por la autora para recoger nuevas impresiones sobre lo grabado. Utilizando una grabadora de audio, las imágenes y las palabras de las tejedoras evocaban nuevas conexiones, ideas y pensamientos. Al fijar el dispositivo desde lo evocativo las palabras se ajustan en una suerte de espontaneidad fílmica; un proceso interesante en el que a medida en que se va hablando, se adquiere mayor fluidez y, por tanto, el subsiguiente "texto" hace visible el rizoma del pensamiento ligado a la palabra experimentada. Estas relaciones promueven la reflexión y profundizan, ahora con una mirada más subjetiva, en los temas abordados en las entrevistas. En definitiva, no se busca hablar sobre las entrevistas, sino a partir de ellas para ir más allá en la reflexión.

A partir de las notas de audio obtenidas mediante la evocación de las entrevistas, se llevó a cabo un segundo ejercicio metodológico. Estos registros sonoros fueron incorporados dentro de una secuencia en un programa de edición de vídeo, y posteriormente, se incorporó el material recopilado de la investigación, las que incluían las grabaciones realizadas hasta ese momento junto con otros archivos personales, prin-

cialmente fotografías. A medida que se iba escuchando la grabación evocada, se fueron incorporando los archivos visuales de manera más espontánea a la secuencia. Esta estrategia permitió establecer relaciones argumentales de forma intuitiva, facilitando el ensayo continuo con el material filmado y el evocado. En esta fase, correspondiente al montaje, las imágenes y las palabras comienzan a articularse y tomar sentido no solo en el propio relato sino en la propia investigación como respuestas y conclusiones al mismo tiempo.

La inclusión de fotografías tomadas por la propia investigadora en el desarrollo de la realización audiovisual refleja el punto de vista de la autora, en el mismo sentido que John Berger y Jean Mohr (2007) plantean que las fotografías son retrospectivas, es decir, nos remiten al pasado (detienen el flujo del tiempo). En contraste, el vídeo se configura a partir de formas narrativas de continuidad y anticipación: "Ante una fotografía uno busca lo que estaba ahí. En el cine esperas a ver qué viene a continuación" (Berger y Mohr, 2007, p.279). Este cruce resulta particularmente significativo en relación con el trabajo desarrollado, ya que la posibilidad de incorporar fotografías y experimentar con el lenguaje audiovisual per-



Figura 5. Autora (2023). *Costureras de imágenes*. Serie secuencia compuesta por cuatro citas visuales (Vertov, 1920), fotogramas, de izquierda a derecha 34'37", 34'45", 34'52" y 34'57".

mite interrumpir la linealidad narrativa propia del vídeo para, en cierto modo, retornar al pasado y activar procesos de memoria.

Toda forma narrativa sitúa al sujeto pensante de modo diferente. [...] La forma narrativa fotográfica le coloca frente a la tarea de la memoria: la tarea de reanudar continuamente una vida vivida en el mundo. [...] La naturaleza exacta de esta forma narrativa, todavía experimental, tal vez se vuelva aún más clara si hablo brevemente del uso del montaje. Si de verdad narra, lo hace a través del montaje (Berger y Mohr, 2007, p.287).

Desde el vídeo-ensayo planteamos esta tipología de indagación reflexiva que nos permite estar ensayando continuamente una narrativa propia y experimentar con el lenguaje. En suma, una doble finalidad, habitual en este tipo de investigaciones en el territorio de la investigación a/r/tográfica: "una forma expresiva de indagación relacional que permite la interpretación o explicación crítica de diversas situaciones, a través de formas originales de narración, en las que los resultados muestran sus dinámicas y estructuras particulares de creación e investigación" (García Roldán, 2020, p.116).

Estos relatos personales aportan información relevante al objeto de estudio, con-

tribuyendo a su análisis posterior en el proceso de montaje y permitiendo así ampliar y enriquecer la narrativa de la investigación con el aporte de nuevos elementos. Asimismo, se suman al diseño y a la estructura del estudio aspectos metodológicos de la autoetnografía visual, que implica la incorporación de la propia subjetividad de la autora. No se trata de hablar "de" una misma, sino "desde" una misma, como una manera de presentarse y reconocerse como persona, como mujer y como tejedora.

La autobiografía se convierte en etnográfica cuando el cineasta o videasta entiende su historia personal como implicada en formaciones sociales mayores y procesos históricos. La identidad ya no es un "yo" trascendental o esencial que es revelado, sino una "puesta en escena de la subjetividad", una representación de sí misma como una performance (Russell, 2011, p. 2).

Así como ocurre en el acto de tejer, crear un audiovisual surgió de un interés genuino, que más allá de lo puramente técnico, bus-

(En las dos páginas siguientes) Figura 6. Autora (2025). *Secuencia temporal descriptiva del documental experimental 'Las tejedoras y la tejedora'*. Esquema de fotogramas compuesto por una serie secuencia de 360 fotogramas del metraje (Silva, 2023).



*Las tejedoras y la tejedora (2024) - Amalia Silva.
A/I/Photography Film, Documental.
#1: Time 00:00:15*



#2: Time 00:00:30



#3: Time 00:00:45



#4: Time 00:01:00



#5: Time 00:01:15



#11: Time 00:02:45



#12: Time 00:03:00



#13: Time 00:03:15



#14: Time 00:03:30



#15: Time 00:03:45



#21: Time 00:05:15



#22: Time 00:05:30



#23: Time 00:05:45



#24: Time 00:06:00



#25: Time 00:06:15



#31: Time 00:07:45



#32: Time 00:08:00



#33: Time 00:08:15



#34: Time 00:08:30



#35: Time 00:08:45



#41: Time 00:10:15



#42: Time 00:10:30



#43: Time 00:10:45



#44: Time 00:11:00



#45: Time 00:11:15



#51: Time 00:12:45



#52: Time 00:13:00



#53: Time 00:13:15



#54: Time 00:13:30



#55: Time 00:13:45



#61: Time 00:15:15



#62: Time 00:15:30



#63: Time 00:15:45



#64: Time 00:16:00



#65: Time 00:16:15



#71: Time 00:17:45



#72: Time 00:18:00



#73: Time 00:18:15



#74: Time 00:18:30



#75: Time 00:18:45



#81: Time 00:20:15



#82: Time 00:20:30



#83: Time 00:20:45



#84: Time 00:21:00



#85: Time 00:21:15



#6: Time 00:01:30



#7: Time 00:01:45



#8: Time 00:02:00



#9: Time 00:02:15



#10: Time 00:02:30



#16: Time 00:04:00



#17: Time 00:04:15



#18: Time 00:04:30



#19: Time 00:04:45



#20: Time 00:05:00



#26: Time 00:06:30



#27: Time 00:06:45



#28: Time 00:07:00



#29: Time 00:07:15



#30: Time 00:07:30



#36: Time 00:09:00



#37: Time 00:09:15



#38: Time 00:09:30



#39: Time 00:09:45



#40: Time 00:10:00



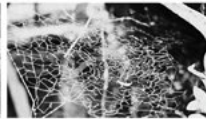
#46: Time 00:11:30



#47: Time 00:11:45



#48: Time 00:12:00



#49: Time 00:12:15



#50: Time 00:12:30



#56: Time 00:14:00



#57: Time 00:14:15



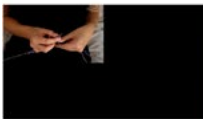
#58: Time 00:14:30



#59: Time 00:14:45



#60: Time 00:15:00



#66: Time 00:16:30



#67: Time 00:16:45



#68: Time 00:17:00



#69: Time 00:17:15



#70: Time 00:17:30



#76: Time 00:19:00



#77: Time 00:19:15



#78: Time 00:19:30



#79: Time 00:19:45



#80: Time 00:20:00



#86: Time 00:21:30



#87: Time 00:21:45



#88: Time 00:22:00



#89: Time 00:22:15



#90: Time 00:22:30

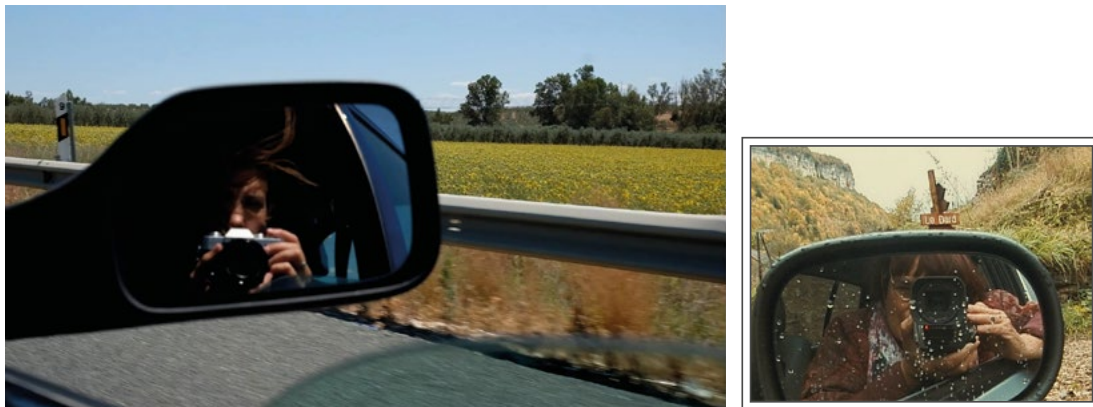


Figura 7. Autora (2025). *Punto de vista*. Fotoensayo compuesto por izquierda, fotograma (Silva, 2023), 01'04"; y derecha, cita visual (Varda, 2000), fotograma 47'28".

caba convertirse en una práctica de aprendizaje autorreflexivo y en algún modo, de autoconocimiento. Más que solamente querer contar algo, existía la intención de provocar o de evocar nuevas ideas que permitieran reconocerse en ellas. En esta búsqueda de encontrar otras maneras de contar, la investigación audiovisual hizo sentido para la investigación. Se buscaba tejer conexiones entre pasado y presente, entre la imagen fija y la imagen en movimiento, que funcionara como una analogía del propio acto de tejer y destejer: "como una forma de experimentar con los lenguajes y de apelar al encuentro con la propia subjetividad y la creación de un texto propio, como un tejido propio" (Silva, 2024, p.19).

Desde un punto de vista referencial, el relato que se entreteje en el documental

Las tejedoras y la tejedora se entrelaza a obras clásicas del cine moderno como: *El hombre de la cámara* (1929) de Denís Abrámovich Káufman (más conocido por su seudónimo Dziga Vertov); *Sans Soleil* (1983) de Chris Marker, y *Los espigadores y la espigadora* (2000) de la cineasta belga Agnès Varda, entre otros.

En *El hombre de la cámara* (Chelovek s Kinoapparatom, 1929) de Vertov, se retrata la vida cotidiana en las ciudades soviéticas, buscando capturarla en su inmediatez. Lo que resulta interesante para esta investigación es lo que Prividera (2022) destaca: "Asistimos a una película cuyo tema son sus propias condiciones de producción: vemos al público llegando al cine, al camarógrafo buscando imágenes a través de la ciudad y hasta cómo la película se de-



Figura 8. Autora (2025). *Desde la ventana*. Fotoensayo compuesto por izquierda, cita visual (Varda, 2000), fotograma 47'23"; y derecha (Silva, 2023), fotograma 3'20".

tiene cuando la montajista hace su trabajo" (p.40). Aunque desde una perspectiva distinta, la secuencia de las costureras del filme de Vertov resignifica el valor de lo colectivo coincidiendo con nuestro propio interés por el proceso identitario. En ambos casos –tanto en el documental de Vertov como en esta investigación– se identifica un enfoque común del audiovisual cómo tejido o textil, una dinámica que en la película se representa simbólicamente a través de la figura de la montajista y la costurera.

Por otro lado, el metraje de Marker (1983) ofrece cuestiones fundamentales para entender el proceso de pensamiento que se va construyendo a través de las imágenes del film. La narrativa se va tejiendo ante la secuencialidad discursiva de las imágenes y las palabras. Así pues, el relato

puede ser considerado un tejido del director y protagonista que "construye su sentido en esa misma mixtura de imágenes diversas hilvanadas por la narración en off" (Prividera, 2022, p.83).

En *Las tejedoras y la tejedora* (2023) surge una reflexión de tono más poético, que busca entretejer el objeto filmado – imágenes, sonidos, ideas y pensamientos, cuestionando de forma constante, desde lo audiovisual, cómo construir un relato que dialogue con lo real. En este sentido, la obra de Agnès Varda, *Los espigadores y la espigadora* (2000) se constituye como un referente fundamental para este trabajo. De entrada, este film permitió aproximar y relacionar ambas experiencias: la de tejer y la de realizar el audiovisual. En el documental, Varda investiga la figura de los es-



Figura 9. Autora (2023). *La espigadora*. Fotoensayo compuesto por dos citas visuales (Varda, 2000), fotogramas, de izquierda a derecha 10'52" y 10'53".

pigadores, mientras a ella misma se la reconoce como una espigadora de imágenes. Y es en este acto de recolectar imágenes o registros, y luego construir con ellos un nuevo relato, que se despliega, de alguna manera, un recorrido hacia un reconocimiento o una comprensión de sí misma, como espigadora y como cineasta.

Este posicionamiento es significativo porque la investigación y el film modulan, simultáneamente, la forma en que Varda se sitúa en el mundo, y es en ese encuentro —entre el gesto de espigar y la práctica cinematográfica— donde la directora encuentra un nuevo sentido en el cine. Al respecto, Müller (2021) comenta:

[...] compendió de su forma de entender el cine como “el arte de cosechar imágenes”, para luego barajarlas inesperadamente y hacer con ellas un brico-

laje que les otorgue un nuevo sentido [...] Conjuga la realidad con la ficción, el documento con la narración. La cámara suele asumir la perspectiva subjetiva de la protagonista, un punto de vista de connotaciones expresivas que se alterna con el punto de vista al que los espectadores estamos acostumbrados (p.178).

Técnicamente la película nos sitúa frente a un tipo de ensayo documental performativo y autorreflexivo, que no solo establece un punto de vista, sino que también revela su propio proceso de creación a través del relato. Ricard Mamblona Agüera describe así esta doble intención en la obra de Varda:

La directora se expone en primera persona a una realidad social de la que intentan encontrar unos vínculos que unan sus reflexiones personales a los



Figura 10. Autora (2024) *Modos de ver*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la autora, izquierda (2021) Violeta tomando una fotografía; derecha (2022) Paisaje rural en Patagonia Chilena.

fragmentos dispersos del mundo y de sus individuos. Se involucra en el filme de manera tan personal que acaba por incorporar fragmentos de sí misma autotomándose y autorretratándose, con referencias explícitas no solo sobre su propia vida sino también sobre los elementos técnicos y dispositivos de producción de su propia película (Mambloña, 2012, p.87).

Por este motivo, el título del documental hace alusión al título de Varda. *Las tejedoras* son las mujeres entrevistadas en el marco de la investigación, quienes permiten generar un proceso de identificación y reconocimiento mutuo, con el fin de comprender ese interés por tejer, entendiéndolo como una necesidad y como la búsqueda de un espacio propio en el que el acto de tejer se integra como forma de vida. Por

su parte, *la tejedora*, remite a la propia autora, cuya vida se entreteje con las historias y experiencias de las mujeres participantes.

Además de estas fuentes referenciales de Vertov, Marker o Varda, en el territorio documental del cine latinoamericano el foco en la mirada ancestral, y en especial de aquellas obras que se detienen en la práctica del tejido dentro de las comunidades indígenas (Guatemala, México, Colombia, Bolivia, etc.), han construido un diálogo referencial para *Las tejedoras* y *la tejedora*. Los documentales: *Tejidos de Memoria* (2019) de Fredy Usnas, *Las tejedoras* (2018) de Axel Ovalle, *La libertad* (2017) de Laura Huertas Millán, y *Tejiendo Relatos* (2015) de Clara Calvet han sido metrajes de peso en nuestra investigación.

La experiencia de creación e investigación audiovisual que se presenta en este

capítulo no solo constituye un registro de la práctica artística vinculada al tejido, sino que se configura, ante todo, como una experiencia educativa. Se propone como un principio instrumental para proyectar, hacia nuevos escenarios educativos, la aplicación de este enfoque metodológico en laboratorios de creación cuyo foco esté en el proceso de aprendizaje de la mirada y de la construcción de narrativas visuales, reconociendo el montaje como un elemento fundamental.

Esta investigación comienza a transitar hacia contextos de educación escolar con el fin de ampliar y aplicar experiencias didácticas buscando desarrollar nuevas formas narrativas en el aula por medio del lenguaje fotográfico y audiovisual, con la intención de encontrar, crear y comprender otras maneras de contar. En un mundo donde los medios digitales y las imágenes son los lenguajes predominantes, aprender a narrar y a interpretar nuestras historias mediante imágenes se vuelve una habilidad crucial.

Como plantea Berger (2016), mirar es un acto de elección en el que miramos la relación entre nosotros mismos y las cosas, y nunca miramos algo de manera aislada. Nuestro modo de ver está dado por esta relación. Crear imágenes, por lo tanto, implica también crear modos de ver. Desde esta perspectiva, y siguiendo las ideas de Marín Viadel, la educación artística “[...] consiste, principalmente, en crear imágenes y objetos predominantemente artísticos para aprender a conocernos mejor a nosotros mismos y a nuestro contexto y que sirve para transformar el mundo en el que vivimos” (2021, p.28). Este planteamiento propone una visión integradora de la educación artística, que favorece la toma de conciencia de la propia vida y el desarrollo de la identidad a través de la creación.

El análisis, la apreciación y la creación o producción de imágenes y medios audiovisuales, abordados desde una mirada artística, facilitan que los estudiantes aprendan a interpretar y tomar puntos de vista propios, promoviendo el desarrollo de la autonomía y la emancipación de la mirada (Ranciere, 2008) para descubrir su capacidad de pensar, aprender y comprender críticamente su realidad social. En definitiva, esta investigación a/r/tográfica se proyecta como una contribución al conocimiento pedagógico y a la práctica educativa en artes, ofreciendo un proyecto que no solo documenta un proceso, sino que explica y justifica cómo podemos enseñar y aprender a mirar artísticamente.

Referencias

- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE.
- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Berger, J., y Mohr, J. (2007) *Otra manera de contar*. Gustavo Gili.
- Bruzzi, S. (2002). *New Documentary: A critical introduction*. Routledge.
- Calvet, C. (Directora). (2015) *Tejiendo Relatos* [Documental]. Autoproducción.
- García Roldán, Á. (2024). A/R/Tography Films. Laboratorios de experimentación audiovisual en la investigación y las prácticas educativas. En Xabier Molinet Medina (Coord.). *Prácticas artísticas y educativas en torno al audiovisual*, pp.19-37. Tirant Humanidades.
- García Roldán, Á. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías Artísticas de Investigación en Educación. La creación audiovisual como una estructura de indagación en contextos de formación, investigación y producción artística. *Communication & Methods*, Vol.2 (1), 108-125.

- Hernández, F. (2008). La Investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Huertas Millán, L. (Directora). (2017) *La libertad* [Documental]. Sensory Ethnography Lab, Harvard University.
- Irwin, R. (2013) La práctica de la a/r/tografía. Traducido por Diego García. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65-66), 106-113. <https://bit.ly/3CFMdFI>
- Káufman, D. A. (Dziga Vertov) (Director). (1929). *El hombre de la cámara* [Documental]. Vseukrainske Foto Kino Upravlinnia (VUFKU).
- Mamblona, R. (2012). *Las nuevas subjetividades en el cine documental contemporáneo* [Tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya]. Repositori UIC. <http://hdl.handle.net/10803/83917>.
- Marín Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o Arte en Investigación Educativa. En Marín Viadel, R. (ed.). *Investigación en educación artística* (pp. 223-274). Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R., y Roldan, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895.
- Marín Viadel, R. (2021). ¿Qué es la educación artística?. En Marín-Viadel, R., Roldán, J. y Callix, L. (Eds.). *La enseñanza de las Artes Visuales en contextos de riesgo de exclusión social* (pp.12-31). UNAH.
- Marker, C. (Director). (1983). *Sans Soleil* [Documental]. Argos Films.
- Müller, S. (2021). Elizaveta, Leni y Agnès: Tres mujeres que cambiaron el cine. En *Proyecto narrativa y género: El camino de la heroína – El arquetipo femenino universal para un nuevo paradigma* (Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos], 91). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.
- Nichols, B. (1994). *Blurred Boundaries: Questions of Meaning in Contemporary Culture*. Indiana University Press.
- Ovalle, A. (Director). (2018). *Las tejedoras* [Documental]. Autoproducción.
- Prividera, N. (2022). *Cine Documental: La pasión de lo real*. La marca editora.
- Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Verso.
- Russell, C. (2011). Autoetnografía: Viajes del yo. *laFuga*, 12. <http://2016.lafuga.cl/autoetnografia-viajes-del-yo/446>
- Silva, A. (2024). El documental como metáfora del tejido: Una experiencia de creación audiovisual para la investigación en educación artística. *Observatorio Cultural*. <https://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2025/02/20/el-documental-como-metáfora-del-tejido-una-experiencia-de-creacion-audiovisual-para-la-investigacion-en-educacion-artistica/>
- Silva, A. (Directora). (2023). *Las tejedoras y la tejedora* [A/r/tography film, documental]. <https://youtu.be/MWNHPj-8Jkrs?si=qYGePc0EE0sHLS5w>
- Usnas, F. (Director). (2019). *Tejidos de memoria* [Documental]. Autoproducción.
- Varda, A. (Directora). (2000). *Los espigadores y la espigadora* [Documental]. Ciné Tamaris.
- Weinrichter López, A. (2004). *Desvíos de los real. El cine de no ficción*. T&B Editores.

LATENCIA Y FULGOR AUDIOVISUALES:
INSTRUMENTALIZACIÓN A/R/TOGRÁFICA PARA
UN LABORATORIO DE CREACIÓN AUDIOVISUAL

Raúl Morales Osorio





Figura 1. Morales Osorio (2025b). *Latencias*. Fotograma, 02'44".

Introducción

Las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación (MAIE) (Marín Viadel, 2011) en relación con el vídeo-ensayo a/r/tográfico ofrecen nuevas posibilidades narrativas y abren el camino a renovadas perspectivas de indagación vital gracias a su carácter dúctil y permeable. El diálogo y la interconexión entre la investigación y la indagación vital son precisamente lo que define la práctica de la a/r/tografía como ámbito de investigación transformador que explora los procesos vitales de aquellas ideas, asuntos o temas que inspiran su sensibilidad artística:

Explorar ideas, problemas y temas desde una perspectiva artística ofrece maneras de construir significados personal y colectivamente. Los a/r/tógrafos están constantemente ocupados con procesos artísticos como una forma de crear nuevas comprensiones mediante la creación de conocimiento (Irwin, 2013, p.109).

Por su parte, el vídeo-ensayo es una forma de pensamiento audiovisual que constituye un instrumento metodológico de gran utilidad como estructura para el propósito de la pedagogía audiovisual, definido como:

[...] un crisol de influencias, matices, permeabilidades, evidencias, ubicuidades y manifestaciones que lo sitúan en un inexacto límite. Su naturaleza dispar, múltiple, y en ocasiones antagónica a otros géneros de tendencia más estática dentro del audiovisual contemporáneo, lo conducen a una frontera indeterminada pero altamente potencial (García Roldán, 2020, p.111).

Es precisamente su naturaleza permeable la que permite al vídeo-ensayo diversificarse en diferentes instrumentos como la vídeo-evocación, el vídeo-registro o la vídeo-referencia, los cuales habilitan el desarrollo de narrativas. En este sentido, existe todo un ámbito de indagación e investigación audiovisual ligado a las *A/r/tography Films* (García Roldán, 2021) que abre el camino para la exploración de elementos de significación creativa como procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y creación artística.

Instrumentalización Metodológica A/r/tográfica aplicada a un Laboratorio de Creación Audiovisual

Los procesos de este laboratorio han conducido a una transformación en el ámbito del conocimiento y la experiencia audiovisual, que implican el tratamiento en dos niveles de acción, el registro y el montaje, dando forma a vacíos, heridas, latencias y fulgores audiovisuales que permiten entender sus narrativas como un organismo vivo. Es el resultado de confrontar los procesos de indagación y creación audiovisuales acerca de las posibilidades de recuperación de la mirada con aquello que deja en ellas una huella ineluctable, abriendo el camino a nuevos significados y perspectivas de investigación artística.

Son precisamente estos registros y su instrumentalización metodológica los elementos que generan el estudio de emergentes líneas de investigación en el marco de la a/r/tografía en relación con los ámbitos cinematográfico y audiovisual, un cam-

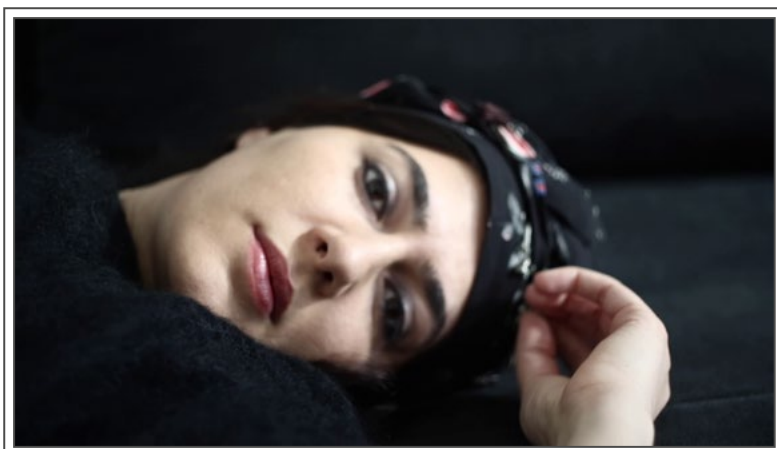


Figura 2. Autor (2025). *Videonarrativas a/r/tográficas*. Tríptico compuesto por tres fotogramas (Morales Osorio, 2025e), arriba 02'04", centro 02'05", y abajo 02'06".

po de estudio innovador y de amplias posibilidades dentro de la “arteinvestigación educativa” (Marín Viadel, 2005) que posibilita el desarrollo de una nueva terminología aplicada a los escenarios de la experimentación audiovisual.

Latencia Audiovisual: la imagen como organismo vivo

Esta instrumentalización metodológica a/r/tográfica intrínsecamente ligada tanto a la vídeo-referencia como a la vídeo-evocación, toma como referencia fotogramas audiovisuales en los que se reflejan elementos de naturaleza orgánica y/o artística en la propia materia fílmica, en forma de vacíos, huellas y heridas visuales. Desde el punto de vista del montaje audiovisual, la Latencia se ubica en el “intersticio” entre los fotogramas, alterando y, en ocasiones, condicionando a las imágenes con las que se relaciona. En este sentido, la Latencia Audiovisual permite entender las relaciones entre las imágenes como las formas permeables de un organismo vivo.

La Latencia Audiovisual funciona como una estructura metodológica de investigación a/r/tográfica de carácter cualitativo que busca la exploración y el desarrollo de la percepción: “Los artistas entienden el poder de la imagen, el sonido, la representación y la palabra, y no de manera separada unos de otros, sino de forma interconectada para crear significados adicionales que permiten generar interconexiones y formas de conversación relacionales” (Irwin, 2013, p.109). Así, al igual que la imagen latente se construye a partir de los vacíos, heridas y huellas visuales entre los fotogramas, la apertura de los procesos de investigación a/r/tográfica “sugieren que puede haber grietas, rupturas, desgarros o cortes en lo que percibimos” (Irwin, 2013, p.112). Esos

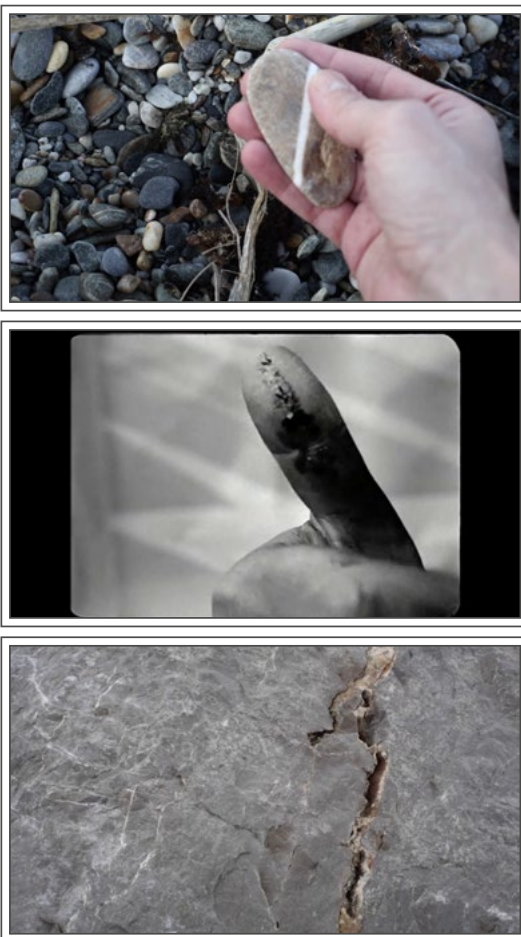


Figura 3. Autor (2025). *Reflexiones sobre la latencia audiovisual I*. Tríptico compuesto por tres fotogramas de, arriba (Morales Osorio, 2025b), 02'46"; centro, cita visual (Epstein, 1929), 04'09"; y abajo (Morales Osorio, 2025b), 03'06".

espacios intermedios en el montaje (Levaco, 1974) nos ayudan a ver más allá de lo aparentemente visible, funcionando como representación del impulso que mueve a una secuencia a relacionarse con otra y que a su vez nos motiva, como creadores/espectadores audiovisuales, a comprometernos artística y educativamente con la necesidad de recuperar la mirada.



Figura 4. Autor (2025). *Video-latencias*. Fotoensayo compuesto por, arriba, par visual de dos fotogramas, izquierda, cita visual (Dreyer, 1928), 10'43"; derecha, cita visual (Godard, 1962), 17'27"; y abajo, media visual formada por dos fotogramas de ambas citas visuales (Dreyer, 1928), 54'50" y (Godard, 1962), 17'20".



Figura 5. Autor (2025). *Reflexiones sobre la latencia audiovisual*
II. Tríptico compuesto por tres fotogramas de (Morales Osorio,
2025b), arriba 03'28", centro 03'25", y abajo 03'26.



Figura 6. Autor (2025). *Reflexiones sobre la latencia audiovisual*
 III. Fotoensayo compuesto por seis fotogramas de, izquierda,
 arriba y centro, citas visuales de (Buñuel, 1929), 01'38" y 04'17";
 izquierda, abajo (Val del Omar, 1955), 02'22"; y derecha (Mora-
 les Osorio, 2025b), de arriba a abajo 01'44", 01'51" y 02'09".

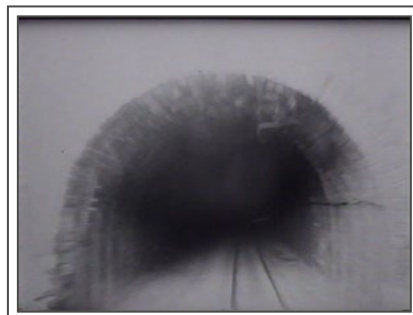


Figura 7. Autor (2025). *Reflexiones sobre la latencia audiovisual IV*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotogramas de la cita visual (Peleshian, 1992), izquierda y arriba 00'57"; y derecha, serie vertical, de arriba a abajo 02'29", 4'46" y 5'43".



Figura 8. Autor (2025). *Reflexiones sobre la latencia audiovisual*
 V. Fotoensayo compuesto por cuatro fotogramas formando
 dos pares visuales de la cita visual (Markopoulos, 1949). Arriba,
 Primer par, de izquierda a derecha, 08'26" y 06'47"; y abajo,
 segundo par, de izquierda a derecha, 08'07" y 09'20".

Fulgor Audiovisual

El Fulgor Audiovisual se origina como resultado de la interacción entre la luz y la materia fílmica en la transición entre dos imágenes. Se trata de una capa de densidad lumínica y textural, de carácter imperceptible, que nace de la propia materia, consiguiendo transformar la imagen figurativa en una textura de luz y color (Figura 10). Estas transiciones son el resultado de la filmación de ambos elementos y de su progresiva modulación. El efecto que producen es extraño y sugestivo al mismo tiempo, porque consigue transmitirnos la sensación de estar viendo la película desde dentro del celuloide, al revelarnos los secretos ocultos que esconde, pocas veces proyectados en la pantalla.

El resultado visual reproduce una suerte de tensión generada por la interacción mecánica de la luz con el filme, un latido que contrae la imagen y la expande al mismo tiempo, hasta advertir en ella destellos que nos anuncian su final, y el paso hacia la siguiente. La sistematización de esta herramienta metodológica nos permitirá trabajar con una serie de imágenes que se manifiestan como pulsaciones o latidos del corazón que hacen sensible en ellas el pulso del "cuerpo audiovisual" (Vertov, 1929) que las produce.



Figura 9. Autor (2025). *Fulgor audiovisual I*. Tríptico compuesto por tres citas visuales de (Baillie, 1971), de arriba a abajo, fotogramas 08'20", 08'09" y 08'14 respectivamente.



Figura 10. Autor (2025). *Fulgor audiovisual II*. Fotoensayo compuesto por tres pares visuales de la cita visual (Mekas, 2000). Fotogramas de izquierda a derecha, arriba, Primer par, 09'07" y 09'07,05"; centro, Segundo par, 17'05" y 17'05,05"; y abajo, Tercer par, 18'33" y 18'33,05".

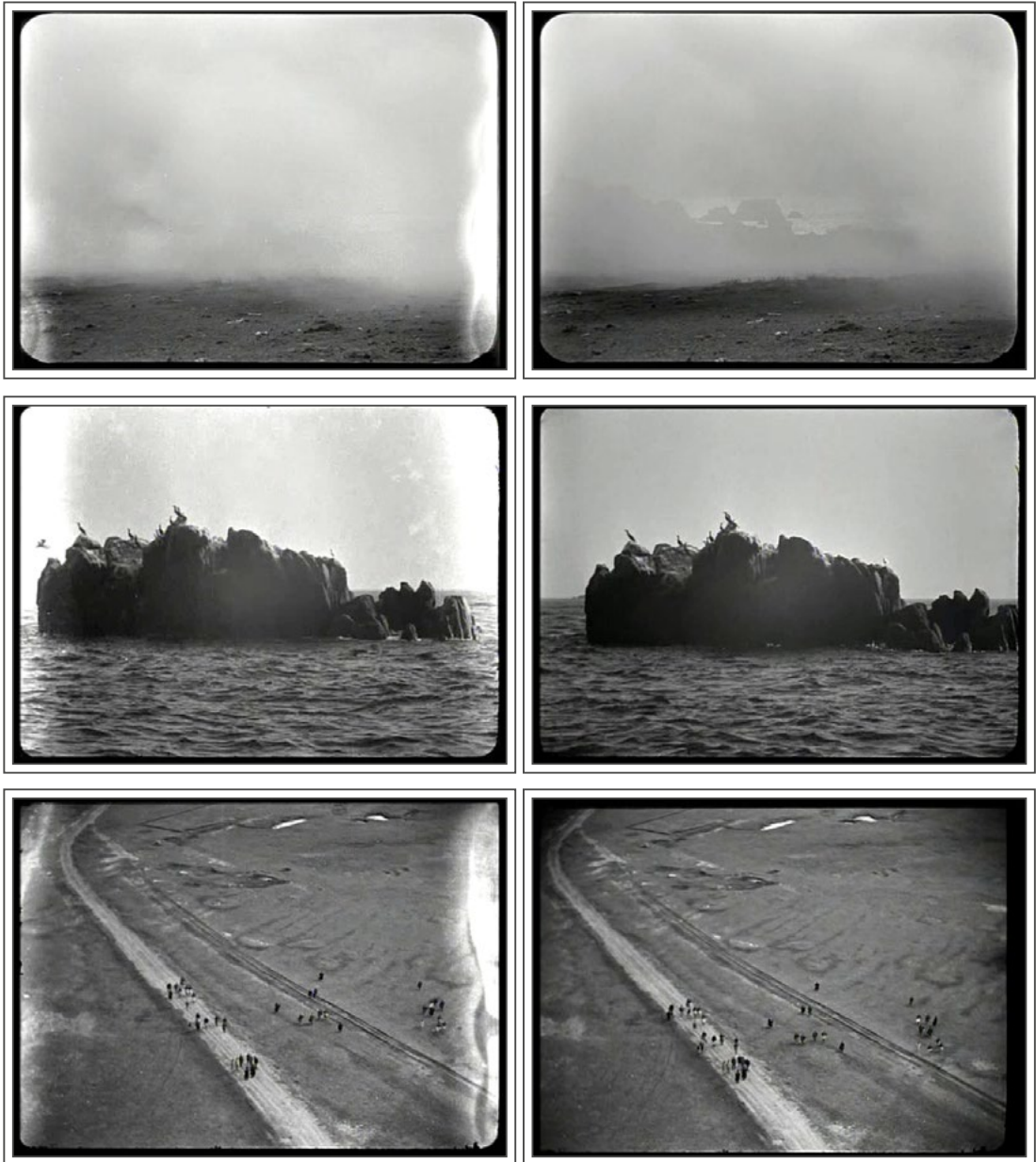


Figura 11. Autor (2025). *Fulgor audiovisual III*. Fotoensayo compuesto por tres pares visuales de la cita visual (Epstein, 1929). Fotogramas de izquierda a derecha, arriba, Primer par, 07'52" y 07'53"; centro, Segundo par, 12'15" y 12'16"; y abajo, Tercer par, 46'36" y 46'37".



Figura 12. Autor (2025). *Fulgor audiovisual IV*. Tríptico compuesto por tres fotogramas de la cita visual (Baillie, 1964), de arriba a abajo, respectivamente, 08'21", 08'24" y 18'22".

Aproximaciones e incertidumbres de un Laboratorio de Creación Audiovisual

El Laboratorio de Creación Audiovisual se ha desarrollado en el contexto de una investigación doctoral en la que se plantea un autoaprendizaje inserto en el ámbito del documental experimental (Morales Osorio, 2025a). La realización de una serie de vídeo-ensayos encuadrados en el marco del laboratorio define una estrategia de carácter pedagógico que logra habilitar un ámbito de indagación sobre los nuevos instrumentos desarrollados, como respuesta a la hipótesis acerca de las posibilidades que plantea lo audiovisual desde el punto de vista de las acciones artístico-pedagógicas. Este Laboratorio ha producido las siguientes *A/r/tography Films*: *Latencias* (Morales Osorio, 2025b), *Latencias II* (Morales Osorio, 2025c), *Fulgor* (Morales Osorio, 2025d) y *Caminar entre latencias* (Morales Osorio, 2025e). Confluyen en estas producciones los principios de la *a/r/tografía* audiovisual, esto es, su carácter pedagógico, investigador y creador. Al estar estrechamente vinculadas a lo vital, los procesos y productos de este laboratorio tienen un carácter biográfico-narrativo, en la línea del concepto "*Dasein*" ("ser/ahí"), que define la relación del ser humano con el mundo que habita (Heidegger, 2012).

Como resultado final de este laboratorio, se desarrolla el documental *Caminar entre latencias* (Raúl Morales Osorio, 2025d), una bionarrativa que plantea diferentes ejercicios de cómo estos instrumentos pueden construir una obra audiovisual definitiva que ofrece una línea de investigación pedagógica para la "Recuperación de la mirada" (Flaherty, 1922; Vertov, 1929; Rossellini, 1948; Val del Omar, 1955; Peleshian, 1975, 1992; Wenders, 1976; Angelopoulos, 1995; Costa, 2001).



Figura 13. Autor (2025) *Laboratorios de Experimentación Audiovisual I*. Tríptico compuesto por tres fotogramas, arriba, cita visual (Rossellini, 1948), 73'06"; centro, media visual formada por dos citas visuales (Rossellini, 1948) y (Morales Osorio, 2025e), 25'20", y abajo (Morales Osorio, 2025e), 25'34".



Figura 14. Autor (2025) *Laboratorios de Experimentación Audiovisual II*. Fotoensayo compuesto por tres pares visuales de (Morales Osorio, 2025e). Fotogramas de izquierda a derecha; arriba 02'28" y 16'38"; centro 25'38" y 25'52"; y abajo 13'51" y 26'26".

Conclusiones

La A/r/tografía permite la indagación y experimentación en escenarios desconocidos, a los que otras formas metodológicas no logran acceder. Esta metodología ha facilitado la creación e investigación de instrumentos que posibilitan tanto la exploración como la formación y la producción audiovisual, abarcando los diversos ámbitos presentes en la imagen audiovisual contemporánea.

Los Laboratorios de Creación Audiovisual proponen dos nuevas posibilidades como método constructivo del trabajo de "Recuperación de la mirada": Latencia y Fulgor Audiovisuales. Los desarrollos empíricos abordados han generado ejemplos iniciales que abren caminos para su aplicación y profundización en investigaciones y prácticas docentes futuras.

La búsqueda de lo latente en la imagen supone, precisamente, una experiencia que nos confronta con el misterio de la obra audiovisual, reflexión que abre una nueva hipótesis concluyente: ¿podemos, a partir de las miradas del presente, construir nuevos instrumentos pedagógicos para las imágenes?

Referencias

- Angelopoulos, T. (1995). *La mirada de Ulises (To vlemma tou Odyssea)*. Grecia/Francia/Italia/Alemania/UK/Rumanía/Albania: GFC, Paradis Films.
- Baillie, B. (1964). *Mass for the Dakota Sioux*. U.S.A.
- Baillie, B. (1971). *Valentin de las Sierras*. U.S.A.
- Buñuel, L. (1929). *Un perro andaluz (Un chien andalou)*. Francia.
- Costa, P. (2001). *Où gît votre sourire enfoui?* Francia/Portugal: AMIP, Contracosta Produções.
- Dreyer, C. Th. (1928). *La pasión de Juana de Arco (La passion de Jeanne d'Arc)*. Francia: Société générale des films.
- Epstein, J. (1929). *Finis terrae*. Francia: Société Générale de Films.
- Flaherty, R. J. (1922) *Nanook, el esquimal (Nanook of the North)*. Francia/USA: Les Frères Revillon.
- García Roldán, Á. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías Artísticas de Investigación en Educación. La creación audiovisual como una estructura de indagación en contextos de formación, investigación y producción artística. *Communication & Methods*, 2 (1), 108-125.
- García Roldán, Á. (2021). A/r/tography Films. Instrumentos para la investigación y el aprendizaje audiovisual basados en el vídeo-ensayo. *Contraste. Arte y cultura*, (2), 40-49.
- Godard, J-L. (1962). *Vivir su vida (Vivre sa vie)*. Francia: Les Films de la Pléiade, Pathé Consortium Cinéma.
- Heidegger, M. (2012). *Ser y tiempo*. Trotta. (Trabajo original publicado en 1927).
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, (65), 106-113. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación.
- Levaco, R. (1974). *Kuleshov on Film. Writings of Lev Kuleshov*. University of California Press.
- Marín Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o Arteinvestigación Educativa. En R. Marín Viadel (coord.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 223-274). Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34 (3), 271-285.

- Markopoulos, G. J. (1949). *Christmas U.S.A.* U.S.A.
- Mekas, J. (2000). *As I Was Moving Ahead Occasionally I Saw Brief Glimpses of Beauty*. USA.
- Morales Osorio, R. (2025a). *Recuperar la mirada en los territorios de la resistencia audiovisual. Artes Cinematográficas y Pedagogía Audiovisual desde un enfoque a/r/tográfico*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.
- Morales Osorio, R. (2025b). *Latencias*. España: A/r/tography Films.
- Morales Osorio, R. (2025c). *Latencias II*. España: A/r/tography Films.
- Morales Osorio, R. (2025d). *Fulgor*. España: A/r/tography Films.
- Morales Osorio, R. (2025e). *Caminar entre latencias*. España: A/r/tography Films.
- Peleshian, A. (1975). *Las estaciones (Vremena goda)*. U.R.S.S.: Yerevan Film Studio.
- Peleshian, A. (1992). *Fin (Verj)*. Armenia: Hayk Studio.
- Rossellini, R. (1948). *Alemania, año cero (Germania anno zero)*. Italia/Francia/Alemania: Tevere Film, SAFDI, Union Générale Cinématographique (UGC).
- Val del Omar, J. (1955). *Aguaespejo granadino*. España.
- Vertov, D. (1929). *El hombre de la cámara (Chelovek s Kino-apparatom)*. U.R.S.S.: VUKFU.
- Wenders, D. (1976). *En el curso del tiempo (Im lauf der zeit)*. Alemania.: WDR, Wim Wenders Productions.

LABORATORIO DE PRÁCTICAS AUDIOVISUALES Y
BIONARRATIVAS: UNA PRÁCTICA A/R/TOGRÁFICA
BASADA EN LA REFERENCIALIDAD PARA EL
APRENDIZAJE AUDIOVISUAL

María de los Ángeles González Merino

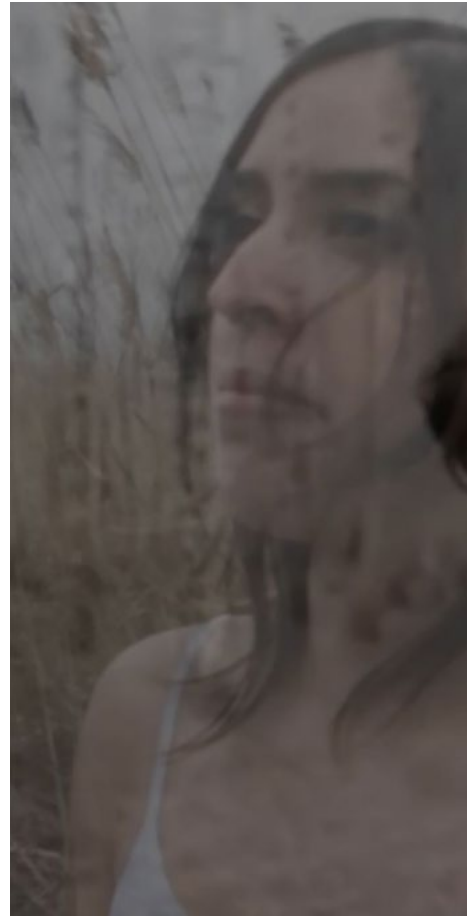




Figura 1. Autora (2024). *Dos historias*. Media visual compuesta por dos citas visuales de (Tarkovsky, 1962), fotograma 34'33", y (García y Reyes, 2017), fotograma 02'04".

Introducción metodológica a la a/r/tografía audiovisual

La a/r/tografía audiovisual constituye una metodología transdisciplinaria que se sitúa en la intersección de arte, investigación y educación en la cual el artista, el investigador y el educador confluyen en un proceso de creación, reflexión y aprendizaje. Los procesos artísticos se convierten en espacios de indagación, generando nuevas formas de experimentación con el ensayo audiovisual. Esta convergencia cuestiona las estructuras tradicionales de investigación académica, situando el audiovisual más allá de un medio; como fin impulsor de un razonamiento profundo e introspectivo (García-Roldán, 2012).

Este enfoque se materializa a través de las *A/r/tography Films* (García-Roldán, 2024), producciones audiovisuales que emergen de prácticas metacognitivas y colaborativas, y que se presentan como una herramienta que permite la investigación y la praxis audiovisual, permitiendo que los propios procedimientos creativos se conviertan en parte del objeto de estudio. En lugar de buscar respuestas definitivas, se privilegia el proceso como forma de conocimiento, permitiendo que la investigación se convierta en una práctica viva en constante evolución (García-Roldán, 2012).

Los orígenes de las *A/r/tography Films* se encuentran en la confluencia de varias prácticas experimentales dentro de las artes visuales y cinematográficas. La implementación del vídeo-ensayo como estructura pedagógica en la práctica a/r/tográfica ha sido esencial para este enfoque

permitiendo profundizar en inquietudes filosóficas, estéticas y conceptuales (García-Roldán, 2020).

En el paradigma de las narrativas audiovisuales, en ocasiones, la ausencia de un guión preestablecido o la flexibilidad del montaje, permite que el significado emerja durante el proceso de producción y postproducción, facilitando una práctica audiovisual que implica formas de aprender basado en vivencias. Desde este punto de vista, la Muestra Internacional de Videonarración A/r/tográfica (www.videonarracionartografica.es) se erige como un espacio fundamental para la difusión e intercambio de este tipo de prácticas. Se trata de un evento anual de carácter internacional, organizado por la Universidad de Granada y Vera Icono Producciones, que se configura como un encuentro interdisciplinar entre artistas, investigadores y docentes comprometidos con la exploración crítica del lenguaje visual. Cada edición se articula en torno a una línea conceptual-metodológica que estructura su programación, y se complementa con actividades formativas —seminarios, conferencias, laboratorios y encuentros— que promueven el diálogo colectivo en torno a las prácticas investigativas visuales. Estas acciones se desarrollan en distintos espacios culturales de la ciudad de Granada, con el respaldo de diversas instituciones colaboradoras (A/r/tográfica, 2014–).

La distinción fundamental entre cualquier práctica pedagógica en artes y una basada en la a/r/tografía visual radica en la integración y la simultaneidad de roles que esta última promueve. Mientras que las



Figura 2. Autora (2025). *Superposición de miradas femeninas en dos realidades*. Fotoensayo compuesto por dos citas visuales de, izquierda (Tarkovsky, 1979), fotograma 159'19"; y derecha (V.V.AA, 2023), fotograma 37'10".

prácticas pedagógicas artísticas convencionales suelen centrarse en la transmisión de habilidades técnicas y apreciación estética, la a/r/tografía se sitúa en la intersección de las metodologías de Investigación Basadas en Artes (IBA) (Marín-Viadel y Roldán-Ramírez, 2019), incorporando instrumentos y enfoques específicos que integran el lenguaje visual con el proceso de investigación en las diferentes prácticas artísticas. Este marco metodológico permite las metáforas y metonimias visuales, junto con las reverberaciones visuales, provocando la ilación de las imágenes con las experiencias y los distintos enfoques personales, y propiciando una constante evolución de los significados que se generan a partir de la interacción visual (Irwin, 2004). Esta metodología se sitúa en la intersección entre las metodologías

cualitativas de las ciencias humanas y sociales, y las tendencias colectivas y participativas del arte contemporáneo.

Bases pedagógicas de la referencialidad en el aprendizaje de las artes audiovisuales

La referencialidad, como concepto, ha sido central en la filosofía del arte y la teoría de la representación, aludiendo a la relación entre una obra y aquello que representa. Esta noción implica que las obras artísticas pueden remitir a realidades, ideas externas, o a experiencias y producciones anteriores, revelando así su capacidad para aludir a algo distinto de sí mismas. Sin embargo, en las últimas décadas, el concepto de autorreferencialidad ha emergido como una reformulación crítica de la referenciali-

dad tradicional, proponiendo una estructura en la que la obra de arte no solo alude a un contenido externo, sino que se refiere a sí misma, reflexionando sobre su propio proceso de creación, sus medios y su estructura interna.

La autorreferencialidad, en este contexto, se ha convertido en un principio fundamental dentro del arte contemporáneo y en un pilar importante en la pedagogía de las artes. Mientras que la referencialidad se centra en la relación de la obra con el mundo exterior, la autorreferencialidad introduce una ruptura con esta concepción, haciendo que la obra se mire a sí misma, reflexionando sobre los mecanismos que la constituyen, sobre los medios y los procesos que la generan. Este giro ha sido descrito por diversos autores, como Álvarez-Falcón (2010), quien señala que la autorreferencialidad es una estructura dinámica y recursiva que no solo permite una representación del mundo, sino que establece un proceso continuo de autorreflexión tanto para el espectador como para el creador. Las obras autorreferenciales se caracterizan por un enfoque que va más allá de la representación: se convierten en espacios en los que se cuestionan y se deconstruyen los propios medios de representación, involucrando al espectador en una experiencia estética que, lejos de ser pasiva, le invita a participar activamente en el cuestionamiento de los procesos que subyacen a la obra misma.

En el ámbito pedagógico, especialmente en las artes visuales y audiovisuales, este concepto adquiere una importancia central, ya que permite desarrollar un modelo de aprendizaje en el se propicia la asimilación de conocimientos, asumiendo un rol activo-reflexivo en el proceso de creación. Este enfoque, tal y como señala Pradier-Sebastián (2019), subraya una evo-

lución en las prácticas artísticas contemporáneas que ponen en primer plano los dispositivos de representación, invitando a una reflexión sobre las condiciones mismas de la producción artística. En las artes visuales y audiovisuales, las obras autorreferenciales cuestionan el diálogo visual o narrativo de una obra. Como destaca Pradier-Sebastián, el giro autorreferencial lleva a la obra a convertirse en un “dispositivo de representación” que no solo representa una idea de lo externo, sino que pone en evidencia el proceso recursivo de creación. Álvarez-Falcón (2010) enfatiza, por tanto, que el carácter autorreferencial e inherente del aprendizaje artístico, representa una oportunidad para fomentar una comprensión más profunda y compleja de los procesos de creación artística y sus mecanismos de representación.

En este estudio, se ha pretendido analizar y desarrollar el concepto de referencialidad como estrategia para facilitar el aprendizaje audiovisual. Los resultados y conclusiones se han desarrollado específicamente en el *Laboratorio de Prácticas Audiovisuales y Bionarrativas* que forma parte de la investigación de doctorado de la autora dentro del marco de las *A/r/tography Films*, donde se plantea la interacción entre la creación audiovisual y el entorno, a partir de técnicas de recontextualización visual como la vídeo-referencia y los ensayos visuales (foto-vídeo). Los ensayos resultantes del laboratorio han favorecido, además, una exploración profunda de las narrativas visuales y de los significados simbólicos que emergen al establecer diálogos intertextuales entre diferentes obras.

El objetivo de este laboratorio ha sido recrear o transformar escenas y secuencias cinematográficas a partir de instrumentos de referencialidad visual, generando una



Figura 3. Autora (2024). *Muerte*. Fotoensayo compuesto por seis fotogramas de dos citas visuales, izquierda (Fincher, 2007), de arriba a abajo 17'40", 23'56" y 04'50"; y derecha (Camuñas-García, 2022), de arriba a abajo, 03'10", 01'34" y 00'28".

apropiación del audiovisual para la producción de nuevas formas de conocimiento. Al interrelacionar las imágenes de diferentes piezas cinematográficas y artísticas, se facilita un aprendizaje basado en la práctica narrativa, promoviendo una pedagogía audiovisual que se centra en la experimentación y el cuestionamiento de las formas tradicionales de narrar.

Laboratorio de Prácticas Audiovisuales y Bionarrativas. Fases de indagación

El proceso de investigación se organiza en tres niveles que permiten avanzar desde el reconocimiento de fuentes artísticas hasta la creación de nuevas narrativas audiovisuales. El uso de la referencialidad como herramienta pedagógica, en la que se exploran los vínculos estéticos y narrativos entre imágenes, se convierte en un medio fundamental para generar nuevas formas de expresión audiovisual. Así, los fotoensayos y vídeo-ensayos no solo contribuyen al aprendizaje audiovisual, sino que también abren nuevas posibilidades en la creación de narrativas, consolidando una pedagogía audiovisual basada en la práctica y la reflexión crítica. Estas fases se pueden desglosar en los siguientes niveles de aproximación:

1) Reconocimiento de Fuentes Artísticas

La primera fase del proceso se basa en el reconocimiento de fuentes artísticas de calidad, tales como obras cinematográficas. Este nivel permite establecer relaciones de significado entre las diferentes obras a través de una visión intertextual; la identificación y el análisis de estas fuentes es crucial para la creación de nuevos relatos a partir de fotoensayos y vídeo-ensayos.

2) Vinculaciones Estético-Narrativas y Estrategias Visuales

Una vez identificadas las fuentes artísticas, la siguiente fase se centra en la creación

de narrativas que vinculen la estética y los relatos de las obras seleccionadas; en esta fase resultan útiles las medias visuales (Marín-Viadel, Genet-Verney y Molinet-Medina, 2018); en el contexto audiovisual referida a un instrumento que permite mediante transparencias, la superposición de dos o más secuencias visuales, reproduciéndose simultáneamente en el mismo plano, creando un entramado visual que permite la interacción y la relación entre los diferentes elementos. O bien, las secuencias descriptivas y temporales; que representan una secuencia de acción o movimiento mediante la organización visual de una serie de cuadros o fotogramas, fluyendo de manera continua en el tiempo (temporal) o descomponiendo el movimiento de manera estático, proporcionando una visión segmentada de la acción (descriptiva). De este modo, se puede estudiar la dinámica del movimiento o los elementos visuales a través de sus distintos puntos en el tiempo, sin la necesidad de seguir el ritmo temporal del audiovisual tradicional.

3) Creación de Nueva Narrativa

La fase final del proceso se orienta hacia la creación de un ensayo audiovisual basado en los aprendizajes adquiridos previamente. La producción reinterpreta obras previas y explicita sus métodos, generando conocimiento audiovisual en línea con las *A/r/tography Films* descritas por García-Roldán (2020). La creación de estos metrajés, documenta el proceso de aprendizaje convirtiéndose en un producto artístico que refleja el aprendizaje, el proceso y la experimentación en la investigación.

***Who I Am.* Resultados del laboratorio y fuentes referenciales**

Esta práctica pone en evidencia cómo el proceso de reinterpretación de las obras sirve

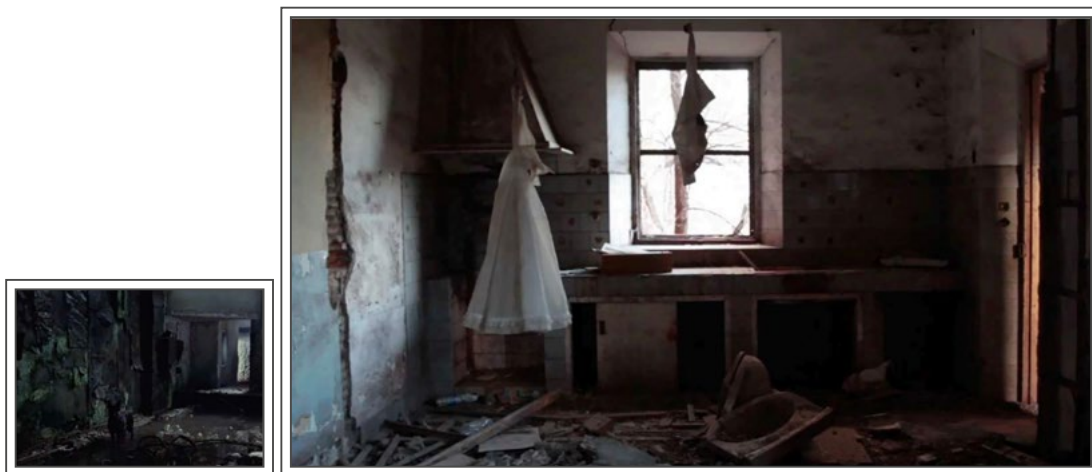


Figura 4. Autora (2025). *Conexiones con Tarkovsky en el paisaje próximo I*. Fotoensayo compuesto por dos series de tres fotogramas de dos citas visuales, izquierda (Tarkovsky, 1979), 113' 56"; y derecha (VVA, 2018), 10'47".

como espacio de aprendizaje, donde el estudiante no solo reproduce, sino que también reflexiona sobre las decisiones creativas y las posibilidades de reinterpretar lo ya conocido.

El metraje resultante, *Who I Am* (González Merino, 2024) tiene una duración aproximada de diez minutos, y forma parte de los resultados del *Laboratorio de Prácticas Audiovisuales y Bionarrativas*. El proyecto se basa en la exploración de la autorreferencialidad, entendida no solo como una referencia a otras obras, sino también como un proceso en el que la creación reflexiona sobre sí misma. El ensayo audiovisual muestra las estrategias metodológicas empleadas en su realización, y expone, en la misma línea de tiempo, el proceso creativo completo; desde la conceptualización y preproducción hasta la filmación, el montaje y la postproducción.

Como ensayo intenta definir una dimensión teórica-reflexiva, integrando cuestionamientos relacionados con la identidad, el existencialismo y la condición humana, a través de una óptica crítica y feminista. Ade-

más, el discurso narrativo de la obra se ve enriquecido por la incorporación de conceptos como la "vídeo-cita" y la "vídeo-alusión" (García-Roldán, 2020), que se convierten en recursos metodológicos esenciales para el desarrollo del proyecto, reforzando el carácter autorreferencial y experimental del ensayo audiovisual. A través de estos recursos, las imágenes-referencia generan nuevas formas de significados a través de su interacción con otras imágenes y contextos.

El estudio establece una conexión clara con obras cinematográficas que funcionan como ejemplos paradigmáticos de la *a/r/tografía* audiovisual. Aunque cargada de citas directas e indirectas a cineastas como Ingmar Bergman, Alfred Hitchcock, Andrei Tarkovsky o Lars von Trier; *Who I Am* (2024) tiene como principal referente metodológico *The Five Obstructions* (2003), de Lars von Trier y Jørgen Leth, una obra necesaria para entender como una producción puede convertirse en un objeto de reflexión y experimentación.



Figura 5. Autora (2024). *Lo que el ojo no ve*. Fotoensayo compuesto por nueve fotogramas de la cita visual (Bayona, 2023), de izquierda a derecha, arriba 14'33", 14'33,5" y 14'34", centro 14'37", 14'37,5" y 14'38", y abajo 14'45", 14'45,5" y 14'46".

En *The Five Obstructions*, von Trier (el maestro) desafía al cineasta Jørgen Leth (el alumno) a reinterpretar su propio cortometraje *The Perfect Human* (1967) bajo diversas restricciones formales y conceptuales. Estas limitaciones no solo producen un proceso de re-creación, sino que también actúan como herramientas pedagógicas y catalizadores de la creatividad. Al forzar al creador a trabajar dentro de ciertas limitaciones, el proyecto de von Trier se convierte en un ejercicio de autorreflexión sobre los mecanismos de creación cinematográfica.

Este enfoque se encuentra en consonancia con las ideas de Sergei Eisenstein sobre el montaje, particularmente en lo relacionado con la creación de significado a través del choque y la tensión entre imágenes. Eisenstein (1949) describe el montaje no solo como una técnica, sino como un medio para organizar la percepción del espectador, para que éste sea capaz de interpretar imágenes en función de su interacción dentro de una secuencia. En este

sentido, la recontextualización de secuencias en el metraje de *Who I Am* opera de forma similar, donde el montaje no solo organiza, sino que redefine los significados y las relaciones visuales entre las imágenes.

La autorreferencialidad, entendida dentro de esta obra como una práctica que revisita y reinterpreta el legado cinematográfico, se convierte en una estrategia que trasciende la mera cita o referencia intertextual. En lugar de una simple evocación de obras previas, el metraje establece un diálogo entre las imágenes que genera una nueva narrativa. La incorporación de elementos visuales y conceptuales de películas de referencia no solo subraya la influencia estética y filosófica de estos cineastas, sino que también abre el camino a una reconfiguración de los modos de representación. La obra de Bergman, por ejemplo, es un claro antecedente del análisis profundo sobre la identidad y la subjetividad que se explora en *Who I Am* mediante una reflexión sobre la construcción de la identidad a través de la imagen.

De manera similar, el concepto de autorreflexión se vincula con la noción de cine metarreferencial, tal como se ejemplifica en *El aficionado* (*Amator*) de Kieślowski (1979). En este filme, un hombre común comienza a filmar su vida cotidiana con una cámara, lo que inicialmente parece un acto inocente, pero que pronto se convierte en una reflexión sobre el lenguaje y las implicaciones éticas del cine. Este tipo de cine metarreferencial se basa en la idea de que el proceso de creación de una obra puede ser tan relevante como el contenido que dicha obra presenta. El protagonista de *El aficionado* pasa de ser un simple observador a convertirse en un sujeto crítico de su propia práctica audiovisual, estableciendo una especie de reflexión sobre la reflexión, una cualidad que es inherente al metraje creado en este estudio. Al igual que en *The Five Obstructions*, *El aficionado* pone énfasis

en el proceso como un espacio para el cuestionamiento y la autocrítica, donde la propia producción cinematográfica se convierte en el objeto de análisis.

En relación con la autorreferencialidad y la metarreferencialidad, el filósofo Erving Goffman ofrece un marco teórico interesante al abordar el concepto de la presentación del yo en la vida cotidiana. En su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Goffman (1981) sostiene que las interacciones sociales se configuran mediante “máscaras” que las personas asumen en función de las expectativas sociales. Este concepto se puede extrapolar al análisis de las imágenes cinematográficas: el cine, como medio de comunicación, ofrece “máscaras” visuales que los cineastas asumen al representar la realidad. *Who I Am*, al jugar con la reconfiguración de imágenes y referencias visuales, actúa como un medio que cues-

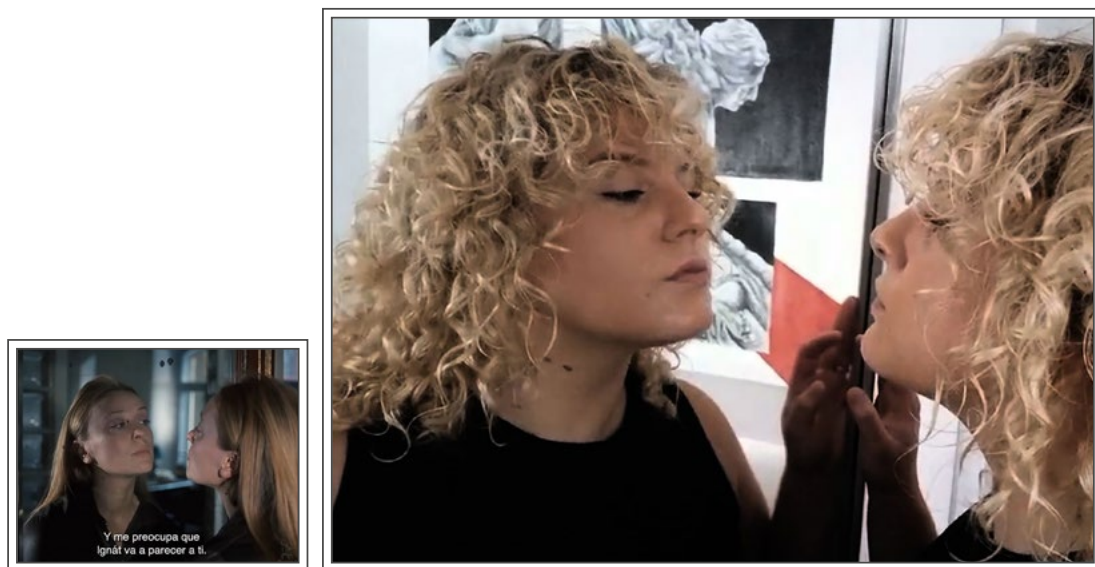


Figura 6. Autora (2024). *Descaro*. Fotoensayo compuesto por dos citas visuales, izquierda (Tarkovsky, 1975), fotograma 34'57", y derecha (González Merino, 2024), fotograma 03'19".

tiona la relación entre las representaciones y los significados subyacentes, planteando una reflexión crítica sobre el acto de crear imágenes y sobre las identidades que esas imágenes pretenden construir.

El cineasta ruso Lev Kuleshov (1929), argumentaba que el significado de una imagen no se encuentra exclusivamente en la imagen misma, sino en la relación que ésta establece con otras imágenes. Por eso, el metraje subyacente de *Who I Am* explora cómo la interacción de las imágenes en un espacio audiovisual puede generar nuevas interpretaciones que no se limitan a una narrativa preestablecida, sino que se despliegan como una multiplicidad de significados posibles.

En paralelo, el concepto de aprendizaje a través de la práctica desarrollado por John Dewey (1980) se ve reflejado en la metodología del proyecto, que pone énfasis en la creación como un proceso de investigación y reflexión. Dewey subraya la importancia de la experiencia directa en el aprendizaje, planteando que “el arte no es un objeto terminado, sino un proceso continuo, que no se agota en la obra de arte misma, sino que es completado en la experiencia que genera” (Dewey, 1980, p. 24). En este sentido, *Who I Am* no solo es un producto final, sino un proceso de aprendizaje en el que el creador se involucra activamente en la experimentación con el medio, cuestionando las convenciones y formas preexistentes del cine.

La idea de una meta-cita visual como un acto de autorreflexión sobre la citación y recontextualización de imágenes se origina en conceptos más amplios que se encuentran en estudios de montaje, apropiación y transgresión en la producción cinematográfica y audiovisual. Julia Kristeva (1980), introdujo el término “intertextualidad”

para describir la relación entre los textos y la influencia mutua entre ellos. Su obra establece una base para entender cómo las referencias y citas no solo conectan obras entre sí, sino que también permiten crear nuevos significados y diálogos entre las mismas. Roland Barthes (1977), profundiza en cómo el significado de un texto se construye en función de su interpretación por parte del espectador. Su enfoque puede ser extendido al análisis de las imágenes en el cine y el audiovisual. La creación de una meta-cita visual puede ser entendida como un comentario visual sobre los discursos visuales previos.

Sergei Eisenstein (1949), cuya teoría del montaje y la dialéctica de la imagen, al hacer interactuar dos imágenes para generar nuevos significados, puede servir como un fundamento conceptual para pensar en la meta-cita visual como una referencia que no solo se reproduce, sino que también genera una reflexión crítica. Lars von Trier en su trabajo *The Five Obstructions* (2003), como mencioné previamente, desafía la idea de la cita y la reutilización de material original a través de restricciones formales, lo que puede inspirar el concepto de una meta-cita visual como un acto de reflexión sobre el uso de las imágenes previas.

Desde el contexto del *Laboratorio de Prácticas Audiovisuales y Bionarrativas*, pueden incluirse otras obras menores dentro del proceso de búsqueda personal, como *Amarillo* (González Merino, 2023). Se trata de un ensayo audiovisual que parte de la experimentación artística para la creación de nuevas narrativas mediante el montaje no lineal de video-registros. *Amarillo* aborda temáticas relacionadas con la familiaridad y la crudeza de la familia obrera, representada simbólicamente por el color amarillo. La obra se construye



Figura 7. Autora (2024). *Semejanza entre obras*. Fotoensayo compuesto por dos series de tres fotogramas cada una de dos citas visuales, izquierda (Deren, 1943), de arriba a abajo, 03'55", 04'00" y 04'22", y derecha (Pozas, 2021), de arriba a abajo 01'11", 01'02" y 00'32".



Figura 8. Autora (2024). *Siluetas*. Fotoensayo compuesto por tres citas visuales, izquierda (Mendieta, 1978), fotografía; centro (Meroño-Esteban, 2021), fotograma 02'32"; y derecha (González Merino, 2024), fotograma 05'55".

a partir de unidades mínimas de significado audiovisual, articuladas a través de un proceso de montaje inesperado, en el cual la contraposición de imágenes permite la reasignación o resignificación de diálogos que no habían sido previstos en el momento de la grabación.

La mayoría de las escenas de *Amarillo* (2023) son registros de archivo que no fueron concebidos originalmente para este ensayo audiovisual. Se trata de grabaciones generadas por su interés estético o evocador, orientadas a documentar sucesos familiares o personales, sin una intención guionada. Dichos archivos, provenientes de cámaras o dispositivos móviles, fueron posteriormente seleccionados y montados, dando lugar al audiovisual. En este sentido, el significado emergió durante el montaje, no en la etapa previa de registro.

Metanoia (2023) constituye otro ejemplo de obra surgida en el laboratorio. Es un vídeo-ensayo que nace de la experimentación audiovisual como estrategia de aprendizaje. La no linealidad narrativa permite generar nuevas estructuras dialógicas, cuya intención principal es transmitir dramatismo e incertidumbre. En consonancia con el significado del término griego *metanoia*, la

obra explora temas vinculados a la transformación y al tránsito vital.

Se trata de una obra experimental en la que la performatividad se aborda como un ejercicio de experimentación y autoconocimiento. Durante su proceso de creación, se llevó a cabo una búsqueda estética centrada en la imagen audiovisual, inspirada en la película *La infancia de Iván* (1962), de Andréi Tarkovsky. *Metanoia* se nutre del aprendizaje derivado del análisis de otras producciones surgidas en laboratorios audiovisuales, presentes en la videoteca de *Artography Films*.

A modo de conclusión

Podemos afirmar que la referencialidad, en tanto estrategia creativa y pedagógica en el ensayo audiovisual, constituye un terreno fértil para la exploración de nuevas formas de significación visual, revelando la potencialidad del montaje como herramienta de pensamiento y configurando una experiencia de creación abierta, reflexiva y profundamente vinculada con el deseo de comprender e interpretar nuestra realidad desde lo visual.

Desde esta perspectiva, se vislumbra un campo de indagación en crecimiento, encaminado en la creación de nuevas narrativas

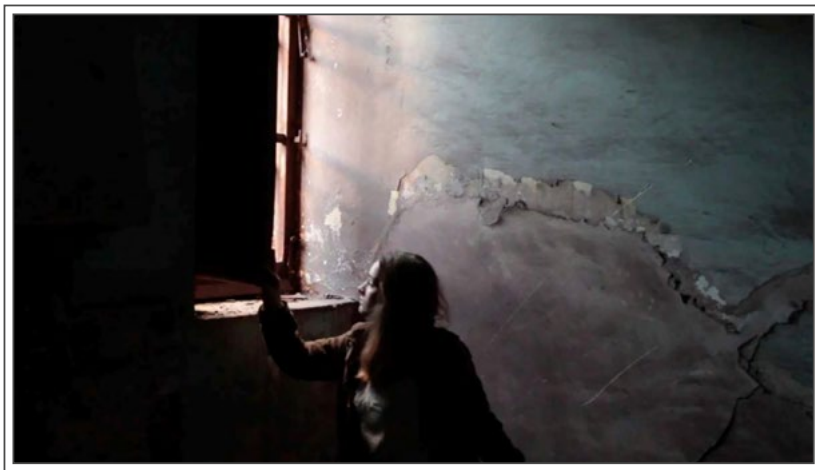


Figura 9. Autora (2025). *Conexiones con Tarkovsky en el paisaje próximo II*. Fotoensayo compuesto por dos citas visuales, izquierda (Tarkovsky, 1979), fotograma 112'13"; y derecha (V.V.AA., 2018), fotograma 10'09".

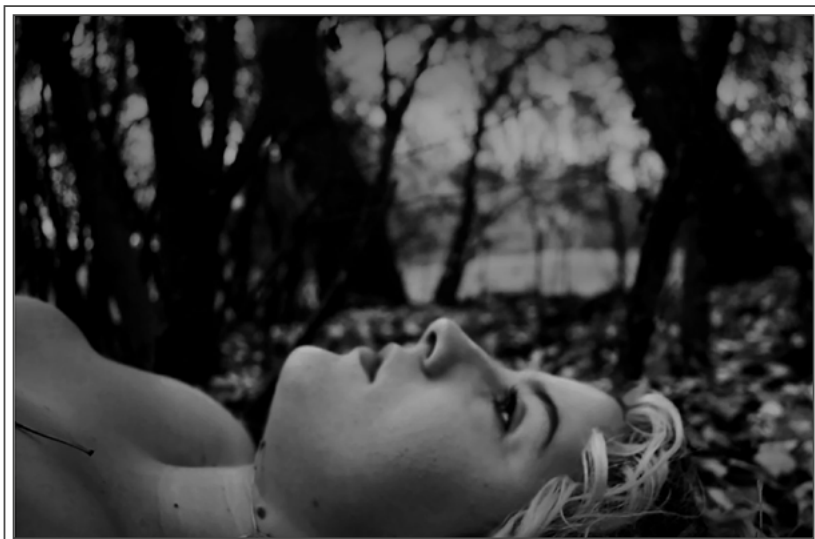
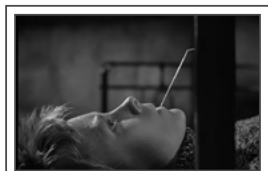


Figura 10. Autora (2024). *Semejanza visual encontrada*. Fotoensayo compuesto por dos citas visuales, izquierda (Tarkovsky, 1962), fotograma 58'16"; y derecha (González Merino, 2023), fotograma 00'16".

audiovisuales a través de nuevos instrumentos y estrategias de aprendizaje. La referencialidad amplía los márgenes de lo posible en la creación contemporánea y propone un enfoque crítico-sensible que sitúa la imagen como central del conocimiento, habilitando futuras líneas de estudio sobre los modos en que se construyen, comparten y transforman los discursos visuales en contextos pedagógicos y artísticos.

Referencias

- Álvarez-Falcón, L. (2010). La "autorreferencialidad" de la experiencia estética. *Fedro, Revista de estética y teoría de las artes*, pp. 33-34.
- A/r/tográfica Muestra Internacional de Videonarración (2014-) *Unexpected method [Nota de prensa]*. Universidad de Granada. <https://veraiconoproduccion.wixsite.com/videoartografico/unexpected-method>
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. Hill and Wang.
- Bayona, J.A. (Director). (2023) *La sociedad de la nieve* [Film]. Netflix y Misión de audaces film.
- Camuñas-García D. (Director). (2022) *Suspiros de la Vega* [digital vídeo-a/r/tography film]. España: Laboratorio de experimentación audiovisual del Máster de Artes Visuales y Educación. Universidad de Granada. <https://vimeo.com/490514896>
- Deren, M. (Directora). (1943). *Meshes of the Afternoon* [cinta cinematográfica]. Alexander Hammid.
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eisenstein, S. (1949). *Film Form: Essays in Film Theory*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Fincher, D. (Director). (2007) *Zodiac* [Film]. Paramount Pictures.
- García, A. y Reyes, P. (Director). (2017) *A otra realidad* [digital vídeo-a/r/tography film]. España: Laboratorio de experimentación audiovisual del Máster de Artes Visuales y Educación. Universidad de Granada. <https://vimeo.com/490514896>
- García-Roldán, Á. (2024). A/R/TOGRAPHY FILMS. Laboratorios de experimentación audiovisual en la investigación y las prácticas artísticas educativas. En Molinet-Medina, X. (ed.), *Prácticas artísticas y educativas en torno al audiovisual*. Tirant Humanidades, pp. 19-35.
- García-Roldán, Á. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías artísticas de investigación en educación. *Comunicación & Métodos*. 108-125. <https://doi.org/10.35951/v2i1.68>
- García-Roldán, Á. (2012). *Videoarte en contextos educativos: las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/tográfica* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://angelgarciaroldan.wixsite.com/bibliography/tesis>
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- González-Merino, M.A. (Directora) (2024) *Who I am?* [digital vídeo-a/r/tography film]. España: Laboratorio de experimentación audiovisual del Máster de Artes Visuales y Educación. Universidad de Granada. <https://vimeo.com/1008441718>
- González-Merino, M.A. (Directora) (2023) *Metanoia* [digital vídeo-a/r/tography film]. España: Laboratorio de experimentación audiovisual del Máster de Artes Visuales y Educación. Uni-

- versidad de Granada. <https://vimeo.com/1008441718>
- González-Merino, M.A. (Directora) (2023) *Amarillo* [digital vídeo-a/r/tography film]. España: Laboratorio de experimentación audiovisual del Máster de Artes Visuales y Educación. Universidad de Granada. <https://vimeo.com/1014439465>
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography. A Metonymic Métissage. En R. L. Irwin y A. De Cosson (eds.) *A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational, pp. 27-38.
- Kieślowski, K. (Director). (1979) *El aficionado* [Film]. Film Polski.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Columbia University Press.
- Kuleshov, L. (1929). *El arte del cine*. Academia de Ciencias de la URSS.
- Leth, J. (Director). (1967). *The Perfect Human* [Film]. Det Danske Filminstitut.
- Marín-Viadel, R., Genet-Verney, R. y Molinet-Medina, X. Research techniques in visual a/r/tography: Visual quotations and their uses In photo series and visual average. En A. Sinner, R.L. Irwin y T. Jokela (Eds.), *Visually Provoking: Dissertations in Art Education*. Lapland University Press.
- Marín-Viadel, R. y Roldán-Ramírez, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Mendieta, A. (1978). *Untitled "Silueta Series, Iowa"*. Fotografía color, 25,4 x 20,3 cm. The Estate of Ana Mendieta Collection 1948-1985. Galería Lelong, New York and Paris. <https://artblart.com/tag/ana-mendieta-tree-of-life/>, <https://www.anamendietaartist.com>
- Meroño-Esteban, J. (Director). (2021) *Encajar* [digital vídeo-a/r/tography film]. España: Laboratorio de experimentación audiovisual del Máster de Artes Visuales y Educación. Universidad de Granada. <https://vimeo.com/547591163>
- Pozas C. (Director). (2021) *La tercera crisis* [digital vídeo-a/r/tography film]. España: Laboratorio de experimentación audiovisual del Máster de Artes Visuales y Educación. Universidad de Granada. <https://vimeo.com/532937032>
- Pradier-Sebastián, A. (2019). Arte y autorreferencialidad: Genealogía Kantiana del concepto. En Piñero-Moral, R y Cascales-Tornel, R. (Eds.), *Arte, acción, experiencia*. Sindéresis, pp. 173-184.
- Tarkovski, A. (Director). (1979) *Stalker* [cinta cinematográfica]. Mosfilm.
- Tarkovsky, A. (Director). (1975) *El espejo* [cinta cinematográfica]. Mosfilm.
- Tarkovsky, A. (Director). (1962) *La infancia de Iván* [cinta cinematográfica]. Mosfilm.
- Von Trier, L. & Leth, J. (Directores) (2003). *The Five Obstructions* [Film]. Zentropa Real ApS.
- VV.AA. (2023) *A Tarkovsky. Narrativas basadas en la vídeo-referencia* [digital vídeo-a/r/tography film]. España: Laboratorio de experimentación audiovisual del Máster de Artes Visuales y Educación. Universidad de Granada. <https://vimeo.com/807145380>
- VV.AA. (2018) *Stalker Project* [digital vídeo-a/r/tography film]. España: Laboratorio de experimentación audiovisual del Máster de Artes Visuales y Educación. Universidad de Granada. <https://vimeo.com/427154660>

EL CINE DE CANENA: UN LABORATORIO A/R/TIVISTA DESDE LA FOTOGRAFÍA VERNÁCULA

Clara Foronda Cortés



Figura 1. Autora (2024). *Noches de cine de verano*. Fotografía digital.





Figura 2. Autora (2025). *El cine de verano*. Par visual compuesto por dos fotografías digitales de la autora.

El Cine San Fernando (1954), se enmarca en la localidad de Canena (Jaén). Se encuentra al sur de la provincia en un valle circundado por colinas y montañas pertenecientes a Sierra Mágina. Con menos de dos mil habitantes, está rodeado de olivares a las faldas de un castillo construido en el s. XVI. Sus habitantes, dedicados en esencia al mundo olivarero, han descuidado las actividades culturales y artísticas. Su cine era el núcleo social y cultural. Todo se articulaba y se tejía en torno a la calle principal (un bar, un casino y el cine). Los más mayores cuentan cómo era la vida y como aquel espacio se encuentra anidado en lo más profundo de sus corazones.

Cuando uno entra en el recinto del Cine San Fernando lo primero que observa son dos partes bien diferenciadas: El cine de invierno y el cine de verano. El primero, es una nave con las paredes acolchadas donde albergaba más de doscientas butacas de terciopelo rojo. Hoy, la ruina inminente asola el espacio, convertido en almacén de trastos, escombros y los propios enseres del cine.

El cine de verano es un patio inmenso, donde, dicen que cabían más de mil personas sentadas en sillas de enea o sillas de hierro forjado en sus últimos coletazos (1996). En este patio no solo se proyectaban películas, también se hacían verbe-



nas. Hoy las flores silvestres y los árboles frutales inundan el lugar. Cuando los cines transitaron hacia el mundo digital, el Cine San Fernando de Canena se quedó atrás. Imposible competir con los cines modernos en las grandes ciudades de alrededor. Cerró sus puertas a mediados de los años noventa, dejando a la intemperie toda su esencia, su esplendor de lámparas de cristal, de carteleras con neones luminosos, de farolillos en las noches de verano. Y poco a poco, los vecinos lo fueron olvidando.

Hace cuatro años, los nietos de los dueños volvieron a darle vida con la creación de una asociación cultural que adoptó el nombre del cine para su recuperación a

través de acciones artísticas. Hoy, seguimos luchando y rehabilitando el cine para todo el pueblo, devolviéndoles parte de sus recuerdos y de su identidad desde iniciativas y eventos como el *Festival de Cortos Caseros del Cine de Canena*, el *Jornal Fanzinero*, el *Canena Party*, *Fiesta del vinilo*, cine de verano, verbenas, noches temáticas, performances, micros abiertos, acciones queer, talleres y conciertos.

El objetivo principal de este laboratorio ha sido desarrollar una serie de acciones e intervenciones que den visibilidad al contenido artístico, cultural y social que utilizamos y ponemos en marcha para reactivar el cine abandonado.



Figura 3. Autora (2025). *A/R/Tivismo en el Cine de Canena n°1*. Par visual compuesto por dos fotografías pertenecientes a la Colección Documental del Cine de Canena. Derecha, Autora (2025). Polaroid n°30 - 'El Alminar', e izquierda, Luis M. (2025). Polaroid n°29 - 'Plancha'.

La noción de espacio abandonado como lugar perteneciente al Tercer Paisaje se vincula a la denominación acuñada por el antropólogo y paisajista Guilles Clément que diferenciaba tres tipos de paisaje dentro de nuestras sociedades. El Primer Paisaje quedaba vinculado a espacios en los cuales transitamos y convivimos, como puede ser un colegio, una estación de autobuses o un supermercado. El Segundo Paisaje aludía a los espacios en los cuales el ser humano no transita. Según Clément (2007):

Sería la reserva, un conjunto protegido de actividad humana por un gesto, por una decisión. Estos últimos son espacios considerados frágiles o escasos, por tanto, en estos terrenos existe una decisión de las personas de que eso sea así, en consecuencia, son más vulnerables a la intervención humana (p.12).

El Tercer Paisaje, se organiza en torno a aquellos espacios que han sido explotados o transitados por el ser humano pero que han dejado de serlo. De modo que estos espacios singulares son lugares residuales y territorios carentes de interés para las sociedades de consumo, por lo que permanecen olvidados y expuestos al abandono. Su recuperación permite disponer y desplegar una amplia diversidad de estrategias artísticas y culturales para su reactivación, primero como espacio de interacción y en segundo lugar como un continente que vuelve a recobrar interés y vida propia; se vuelve a transformar en un centro cultural, fijando y afianzando nuevas actividades.

En este caso hablamos de las ruinas de un antiguo cine, por lo que las acciones derivadas de la propia investigación-ac-



Figura 4. Autora (2025). *A/r/Tivismo en el Cine de Canena n°2*. Par visual compuesto por dos fotografías pertenecientes a la Colección Documental del Cine de Canena. Derecha, Autora (2024). *Polaroid n°45 - 'Amigos de Luis'*, e izquierda, Autora (2025). *Polaroid n°28 - 'Celia y Ana'*.

ción retoman el modelo del viejo espacio. Esta visión positiva respecto a la ruina es uno de los focos relativos al desarrollo del laboratorio A/r/tivista que se está llevando a cabo, entendido como un lugar para desarrollar dispositivos artísticos o un espacio en el que llevar a cabo acciones que legitimen y alimenten nuevos recursos educativos en el ámbito de la pedagogía artística.

En esta línea surgen las siguientes acciones desarrolladas desde el año 2021 y que promueven un contexto permeable con la población de Canena, sus inquietudes y expectativas planteando una retroalimentación entre el proyecto y sus habitantes. Siguiendo a Joan Fontcuberta (1997):

No se trata de una simple documentación de la superficie de las cosas, de sus apariencias externas, sino de escudriñar el territorio en tanto que plataforma his-

tórica, en tanto que escenario de conflictos y en tanto que configuración de identidad; provocar la interacción del antes y del después, de lo todavía funcional con lo ya inútil; constatar el asombro por las vitalidad industrial con la melancolía por su decadencia, el contraste de sus monumentos esplendorosos con sus vestigios más humildes (p.91).

Espacios reactivados a través de iniciativas a/r/tivistas

La Tabacalera fue el primer gran proyecto que se nos vino a la mente al tratar de verbalizar nuestro trabajo. Está en Madrid, en el barrio de Lavapiés. Sus acciones están vinculadas a la sociedad. Este centro surgió por la necesidad de desarrollar un proyecto de intervención en la antigua tabacalera donde se pusiese el foco en el barrio me-



Figura 5. Autora (2024). *Polaroid n°38 - 'Organizando'*. Colección Documental del Cine de Canena. Fotografía independiente.



Figura 6. Autora (2025). *A/R/Tivismo en el Cine de Canena n°3*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías pertenecientes a la Colección Documental del Cine de Canena. Arriba, Autora (2023). Polaroid n°15 - 'Bemar con M. y L.'; Centro, Autora (2023). Polaroid n°19 - 'Photocall en el Festival de Cortos'; y Abajo, Autora (2023). Polaroid n°16 - 'El premio de Bemar en el Festival de Cortos'.



Figura 7. Autora (2025). *A/R/Tivismo en el Cine de Canena n.º4*. Par visual compuesto por dos fotografías pertenecientes a la Colección Documental del Cine de Canena. Derecha, Autora (2024). Polaroid n.º37 - 'Técnicos', e izquierda, Luis M. (2022). Polaroid n.º14 - 'Camarera'.

diente talleres y acciones políticas. Es un centro autogestionado.

El artífice de la Tabacalera es Jordi Claramonte, y autor del libro *Estética Modal II* (2021). En él, nos detalla cómo se vertebra el mundo del arte contemporáneo a través de numerosos literatos, poetas y artistas en general que han tratado el ámbito del arte de una forma íntima, ahondando en ocasiones sobre aspectos que nos parecían muy relevantes para la investigación:

El oficio, requiere siempre una comprensión profunda y detallada de cómo funcionan los medios artísticos entre los que hay que incluir no sólo la pintura, la escultura o la música sino también el "oficio" del artista conceptual o el del artista de contexto, puesto que cada género de producción artística es sólo practicable a través del puñado de técni-

cas propias de cada medio que le permitirán abordar con éxito cada una de las operaciones a las que recurrimos bajo la invocación de lo categorial (p. 260).

Investigando acerca de asociaciones y colectivos que se dedicasen a la recuperación de espacios mediante acciones A/R/Tivistas o acciones artísticas, nos encontramos con *La Fábrica de toda la vida*, en los Santos de Maimona (Extremadura). Este colectivo se dedicó al desarrollo y la puesta en valor de una cementera abandonada desde 1973. En 2013 ocupan el lugar y empiezan con las labores de rehabilitación a través de un *crowdfunding*. Gracias a este tipo de mecenazgo se inician una serie de reformas hasta que en 2015 se abre al público.

A raíz del impacto social que supuso la reapertura de este espacio, se vienen



Figura 8. Autora (2025). *A/R/Tivismo en el Cine de Canena n°5*. Par visual compuesto por dos fotografías pertenecientes a la Colección Documental del Cine de Canena. Derecha, Autora (2023). *Polaroid n°27 - 'Paco Sánchez'*, e izquierda, Autora (2024). *Polaroid n°24 - 'Postpunkfloyd'*.

haciendo distintas acciones artísticas, así como charlas o conferencias amparadas por el propio ayuntamiento de la localidad. Una de esas acciones artísticas es “Cine al fresco”. Esta iniciativa, nos sorprendió gratamente, ya que nuestra intención primigenia también era proyectar películas al fresco. Tener un referente en este sentido nos hizo abrir aún más el abanico de las actividades que se podrían ofrecer en el espacio, ya que este tipo de iniciativas abogan por un cine más contemporáneo y enfocado al cine documental.

Sin embargo, y a pesar de la búsqueda de otros espacios como el nuestro, aún no lo hemos encontrado. No existe un cine recuperado como laboratorio A/R/Tivista para la dinamización artística, cultural y social de un pueblo.

La polaroid como estrategia de documentación visual

El uso de la polaroid como fotografía vernácula en nuestro laboratorio articula documentalmente el conjunto del proyecto A/R/Tivista del Cine de Canena. Su utilización radica en la necesidad de documentar a través de lo cercano y de lo cotidiano, para aproximarnos desde la estética del procedimiento de la fotografía instantánea a la esencia natural del proyecto. Nuestro planteamiento A/R/Tivista ofrece, de esta manera, una estrategia basada en la originalidad del archivo; una colección que posibilita imágenes únicas, reforzando al mismo tiempo la filosofía del proyecto.

El uso de estos mecanismos obsoletos o poco frecuentes, nos ayuda a recuperarlos y compartirlos con la sociedad. Vemos, el uso



Figura 9. Autora (2025). *A/R/Tivismo en el Cine de Canena* n.º6. Par visual compuesto por dos fotografías pertenecientes a la Colección Documental del Cine de Canena. Derecha, Autora (2023). Polaroid n.º26 - 'Bernar_usk', e izquierda, Autora (2022). Polaroid n.º11 - 'Premiados Festival de Cortos'.

de la fotografía analógica como esa vuelta al origen, en palabras de Susan Sontag (2006):

Las fotografías son quizás los objetos más misteriosos que constituyen, y densifican, el ambiente que reconocemos como moderno, las fotografías son en efecto experiencia capturada y la cámara es el arma ideal de la conciencia en su talante codicioso. Al enseñarnos un nuevo código visual, las fotografías alteran nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar. Son una gramática y, sobre todo, una ética de la visión (p.16).

Proyectos a/r/tivistas

A continuación se recogen los proyectos que desde el Cine de Canena se han ido consolidado a los largo de los últimos años de proyecto *A/R/Tivista: Festival de Cor-*

tos Caseros del Cine de Canena, El Jornal Fanzinero, Canena Party, Acciones Queer, Fiesta del Vinilo, Verbenas, Cine de verano y Talleres de creación artística.

Festival de Cortos Caseros del Cine de Canena
Este es uno de los eventos más importantes que se realizan dentro de la programación. Este año, 2025, será la quinta edición del festival y cada vez más gente se une para disfrutar de esta noche tan singular en la cual todo gira en torno a la creación audiovisual como un medio cercano.

Este evento propone una visión diferente acerca de los festivales de cine y sus agentes dinamizadores. En este sentido, el pueblo se ha integrado con el proyecto y se ha involucrado en la creación de una pieza artística que posteriormente se ha proyectado en la gran pantalla del patio del cine de verano. Cada año se entregan premios



Figura 10. Autora (2025). *A/R/Tivismo en el Cine de Canena n°7*. Par visual compuesto por dos fotografías pertenecientes a la Colección Documental del Cine de Canena. Derecha, Autora (2024). Polaroid n°33 - 'NUNO2', e izquierda, Autora. (2024). Polaroid n°36 - 'Rebe y Yai'.

caseros mediante un concurso previo con un jurado externo y con los propios miembros de la asociación. Sin embargo, el objetivo del festival no es ganar, es pasar una buena de verano en el cine compartiendo y creando tejido social.

El Jornal Fanzinero

Este evento se centra en la reflexión acerca de la autoedición y la autogestión dentro del mundo artístico. Hablamos de autoedición en parámetros muy generales, donde cualquier modo de hacer arte desde lo casero y el "DIY" tienen cabida en esta propuesta. Realmente es un encuentro o convivencia entre artistas de diferentes áreas de conocimiento y actuación. "Estos espacios actúan como nodos en los que de manera autónoma se juega y ensaya, se comparten conocimientos y se aprende, constituyéndose como laboratorios socia-

les colaborativos" (Collados-Alcaide, 2015, p. 54). Estos laboratorios, autogestionados y colaborativos, no buscan como resultado la explotación económica del espacio y de sus agentes, sino la dinamización del entorno a través de la creación artística y conceptual, así como la cohesión entre el pueblo y los artistas que participan.

El formato es un "mercadillo" en el patio del cine donde distintos artistas de toda la península, ponen a la venta sus creaciones artísticas, concretamente el fanzine. La temática gira en torno a la autoedición, no obstante, también tienen visibilidad otras disciplinas artísticas que integran nuestro patrimonio cultural, desde performance, conciertos, poesía o talleres.

Canena Party

El festival de música *Canena Party* es una iniciativa surgida en el año 2024 con la pre-



Figura 11. Autora (2025). *A/R/Tivismo en el Cine de Canena n°8*. Par visual compuesto por dos fotografías pertenecientes a la Colección Documental del Cine de Canena. Derecha, Autora (2023). Polaroid n°42 - 'Mk Ultra Cuts', e izquierda, Autora (2023). Polaroid n°41 - 'Taller Make up'.

tensión de recuperar los pequeños festivales de música para dar visibilidad a las bandas incipientes surgidas en otras áreas de la provincia y otorgarles un espacio de oportunidad. Esto es uno de los principales objetivos A/R/Tivistas, crear ese sentido de pertenencia a través de la música, en palabras de Gutiérrez-Rubí (2021):

La relación entre activismo y A/R/Tivismo es íntima; ambos se encuentran en su potencial transformador, en su capacidad para conseguir objetivos y en la inmensa variedad de lenguajes artísticos. Ayudan a la conexión emocional, a la identificación con diversas causas, a la implicación y el sentido de pertenencia (p.66).

Esa esencia transformadora del propio territorio desde la creación artística y la dinamización cultural y social, es uno de los

objetivos principales del *Canena Party* ya que la música no es sólo el único lenguaje en escena, también la performance y la acción audiovisual.

Acciones Queer

Siempre se ha abogado por un entorno seguro e inclusivo dentro del Cine. Por eso, colectivos y asociaciones involucrados en la dinamización de lo "queer" en entornos rurales son fundamentales para alcanzar los objetivos del proyecto. Es importante la creación de una red que nos permita desarrollar unas herramientas que generen performances y actividades reivindicativas con un impacto emocional e identitario en las personas que participen de estos encuentros. Así mismo, estas acciones A/R/Tivistas supondrán un eje transformador en el territorio. José María Mesías-Lema (2018) lo expone de esta manera:



Figura 12. Autora (2025). *A/R/Tivismo en el Cine de Canena n°9*. Par visual compuesto por dos fotografías pertenecientes a la Colección Documental del Cine de Canena. Derecha, Autora (2023). Polaroid n°20 - 'Los Baezanos', e izquierda, Autora (2024). Polaroid n°46 - 'Los amigos de la Peña'.

El artivismo, entendido como un proceso artístico complejo, se vio influenciado por el apogeo de la performance, las prácticas feministas y la teoría «queer» que reclamaban estrategias comunicativas más eficaces dentro del campo artístico contemporáneo, capaces de requerir e institucionalizar unos derechos inexistentes de aquellos colectivos en situación de riesgo y exclusión social (p.2).

Fiesta del Vinilo

Esta actividad pretende poner en valor el vinilo y recuperarlo. Muchos habitantes de Canena tienen vinilos que ya no usan. A través de la creación de esta fiesta los vecinos y las vecinas traen sus vinilos al cine para poder ser reproducidos y compartidos. Se incentiva el intercambio de los mismos, así como la creación de vínculos inexistentes hasta el momento entre los más jóvenes y

los más mayores del pueblo en un mismo espacio.

El vinilo, como pretexto o excusa para establecer relaciones, conocernos y desarrollar el tejido social del propio pueblo y alrededores. Vivimos en una época en la que los espacios están bien delimitados y en raras ocasiones se comparten por placer. "La postmodernidad, como antaño la modernidad o el renacimiento, carece de propósito, de una meta definitiva, de una alternativa. No gestiona ninguna herencia ni se afina en ningún proyecto" (Lanceros, 1994, p. 53). La posmodernidad entendida como una carencia social y una pérdida radical de territorios de actuación legítimos dentro de los pueblos y las ciudades.

Verbenas

La creación y el desarrollo de verbenas, tal y como lo hacían generaciones pasadas en



Figura 13. Autora (2025). *A/R/Tivismo en el Cine de Canena nº10*. Par visual compuesto por dos fotografías pertenecientes a la Colección Documental del Cine de Canena. Derecha, Autora (2023). Polaroid nº17 - 'Paco y Gabriel', e izquierda, Autora (2023). Polaroid nº48 - 'Javi, Miguel y Reyes en el Taller de Pintura'.

el mismo espacio de antes, nos ha hecho observar las necesidades del pueblo y comprender que la recuperación del espacio debe hacerse desde la experiencia estética, la tradición y el cuidado de las mismas. Si bien, somos conscientes que en las ciudades este tipo de tradiciones populares se han ido perdiendo o transformando, pero en pueblos tan pequeños como Canena, aún se pueden conservar y transferir a las generaciones venideras, siempre con sus consecuentes cambios, pero siendo testigos de esa mutación de su propia historia.

Cine de verano

La proyección de películas en el cine es otro uso del espacio que el pueblo necesitaba. Esto ha sido posible gracias a la colaboración del Ayuntamiento de Canena y la Diputación de Jaén como intermediarios con las grandes distribuidoras de cine. Sin

estos agentes no hubiese sido posible la reproducción de películas en el cine ya que la licencia de reproducción y la cesión de las mismas es ilegal. Devolverle al espacio su uso intrínseco ha sido todo un logro, porque, sin la necesidad de crear una sala de cine comercial al uso, hemos reclamado y conseguido que traigan de nuevo el haz de luz al patio. Las nuevas generaciones han compartido, como lo hicieron sus abuelos, las noches de verano en el cine.

Talleres de creación artística

Estos eventos están muy vinculados al propio uso del espacio como estudio o taller. El cine como soporte o laboratorio de experimentación artística por lo tanto, como lugar para enseñar y aprender. Según Carmen Vaquero (2022):

La atención a este devenir insólito de la obra de arte de los últimos años como

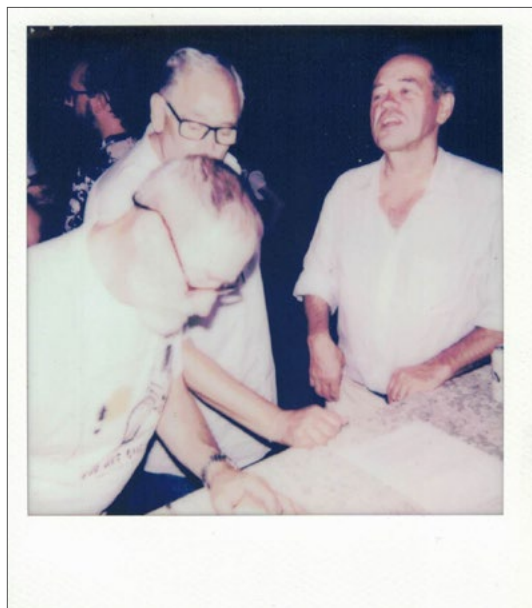


Fig. 14. Autora (2025). *A/R/Tivismo en el Cine de Canena n°11*. Par visual compuesto por dos fotografías pertenecientes a la Colección Documental del Cine de Canena. Derecha, Autora (2023). Polaroid n°43 - 'Manolo y amigos', e izquierda, Autora (2024). Polaroid n°32 - 'NUNO1'.

intersticio social en el marco de una utopía de encuentro, proximidad y acercamiento, se debe a su capacidad para superar nociones exclusivamente formalistas, historicistas o experienciales y ahondar en la necesidad de crear nuevas configuraciones de lo social (p. 37).

Conclusiones

En esta nueva configuración de lo social, el arte contemporáneo y las experiencias artísticas van ligadas a la idea de conformar el territorio para cambiarlo y dinamizarlo. Por lo que dichos encuentros o talleres están siendo enfocados a las nuevas generaciones.

Hemos realizado talleres para adultos, pero nos mueve más la acción artística desde el colegio. Estas salidas del aula a espacios donde se legitiman como laboratorios

artísticos se traducen en territorios de actuación enriquecedores para el alumnado.

A consecuencia de esta investigación, no solo hemos conseguido reactivar el Cine, sino que hemos logrado que el pueblo de Canena despierte del letargo cultural y artístico, devolviéndole un espacio donde albergar nuevas iniciativas y compartir experiencias que contribuyan a educar de manera estética a todos los habitantes de Canena.

Nos sentimos responsables en la lucha y en el cuidado de este espacio. Esta responsabilidad nos hace conciliar nuestras vidas con el interés en crear proyectos que vayan en consonancia con la investigación artística en ámbitos rurales y en espacios abandonados.

Plantear que una cámara Polaroid —y sus clásicos positivos de una sola copia—

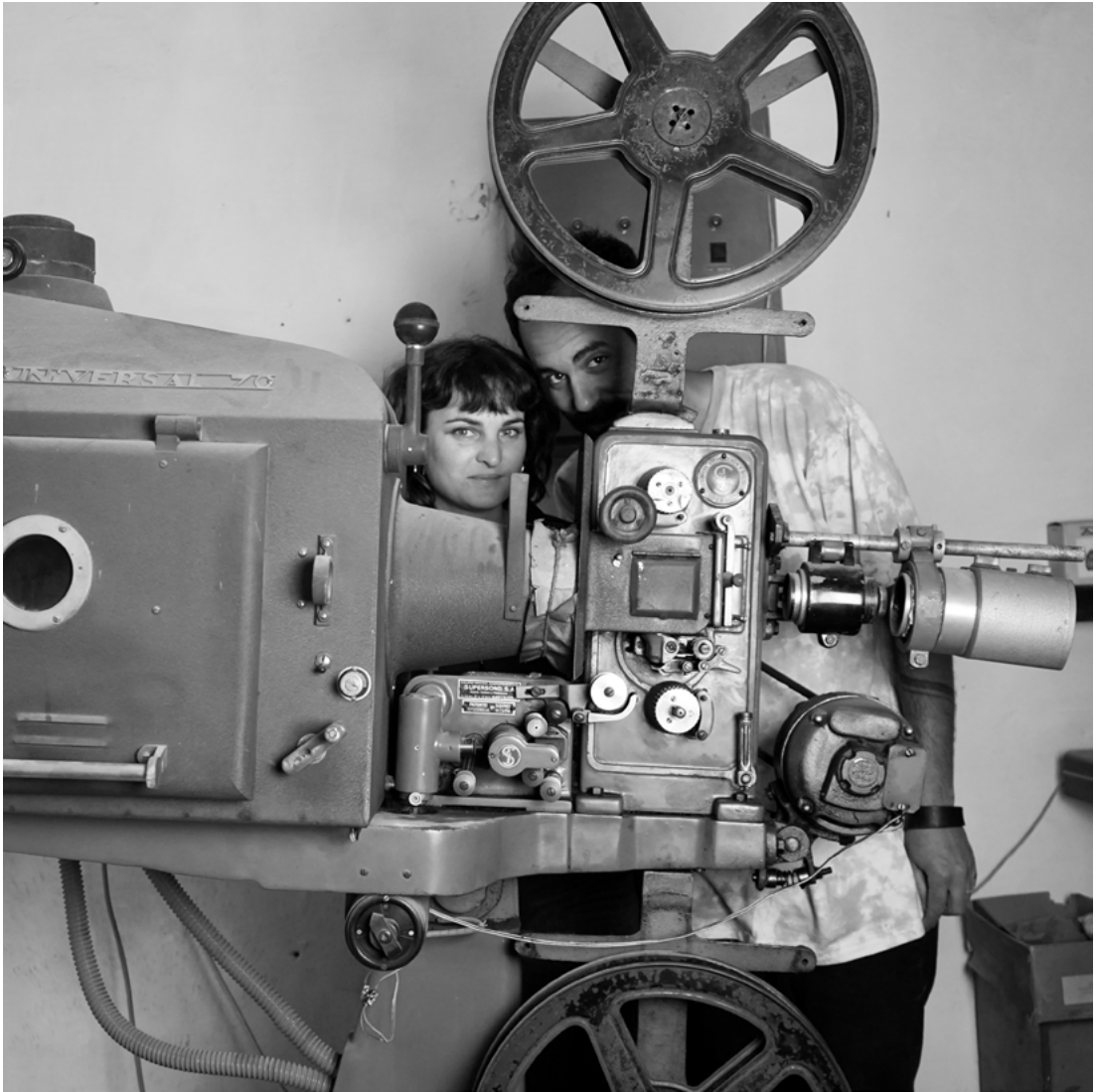


Figura 15. Autora (2024). Luis y yo con el cinematógrafo del Cine de Canena. Fotografía Independiente.

pueden convertirse en una estrategia acertada para documentar un proyecto ARTivista como el que se desarrolla en el Cine de Canena, significa no solo un compromiso estético con la fotografía vernácula, sino también aceptar que la instantaneidad y el error implícito de este tipo de fotografías pueden acercarnos, como ninguna otra propuesta, con la recuperación del Tercer Paisaje. Ese que estando no se ve; que deambulando no se recorre; y ese que sintiéndose es efímero, porque se debate continuamente entre la memoria, su deconstrucción y la recuperación de la mirada.

La documentación visual del proyecto A/R/Tivista del Cine de Canena, se convierte en la investigación de la autora en una fuente inagotable de nuevas experiencias con la fotografía como actitud ante la memoria; un laboratorio dentro de múltiples laboratorios que se entrecruzan abordando estrategias para consolidar la cultura y la acción artística en nuestro pueblo.

Cualquier sociedad puede sanar, reconstruirse y albergar en ella un interés especial e incalculable que la hace única: el Arte.

Referencias

- Collados, A. (2015). Laboratorios artísticos colaborativos. Espacios transfronterizos de producción cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 45-64.
- Claramonte, J. (2021). *Estética Modal II*. Tecnos.
- Clément, G. (2007). *Manifiesto del Tercer Paisaje*. Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Gustavo Gili.
- Gutiérrez-Rubí, A. (2021). *Artivismo. El poder de los lenguajes artísticos para la comunicación política y el activismo*. UOC.
- Lanceros, P. (1994). *La modernidad cansada*. Ediciones Libertarias.
- Mesías-Lema, J. M^a. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 57, 19-28.
- Sontag, S. (2006). *Sobre fotografía*. Alfaguara.
- Vaquero Cañestro, C. (2022). Educación artística relacional. Una experiencia de artivismo educativo en la formación inicial a partir de "anticlases". En L. Triviño-Cabrera; P. Rivero y M.C. Larouche (Coords). *Alfabetización multimodal, artivismo educativo y redes sociales. Experiencias didácticas para la innovación docente* (pp. 37). Graó.

RASTROS DEL TIEMPO: UNA HIPÓTESIS AUDIOVISUAL SOBRE ESCENAS ESCOLARES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA GENERADAS CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Jesica María Moreno García

(En la página derecha)

Figura 1. Autor desconocido (c.1950). *Fotografía 229*.
Colección particular de la autora. Fotografía independiente.



Nos encontramos en un contexto histórico, cultural y social donde la diversificación del entorno mediático y el acceso libre a sus productos, desarrollados bajo la lógica de un entorno virtual, han transformado los conceptos de memoria personal y colectiva. Esto se relaciona con la expansión y proyección de los bancos de datos e imágenes, lo que implica una nueva forma de entender la realidad y su archivo, pero también de abarcar nuestros propios recuerdos en el tiempo.

Cada día, con cada persona, nace una nueva historia y, a la vez, se pierde una realidad, y con ella, un relato que podemos apartar del olvido, recuperando así la mirada colectiva y nuestra historia más reciente. La memoria personal termina olvidándose, abandonando sus historias y los vínculos establecidos a lo largo del tiempo. La cuestión principal de este Laboratorio de Experimentación Audiovisual (García Rolán, 2024a) es intentar desarrollar un modelo de reconstrucción visual basado en las actuales e innovadoras herramientas de la Inteligencia Artificial, que permiten reconstruir audiovisualmente las escenas de una fotografía, animándola a partir de modelos de proyección y continuidad visual.

Según Julio Aróstegui (2004), la memoria, interpretada como acopio y patrimonio de vivencias comunes compartidas, así como “bien cultural”, se ha convertido en uno de los componentes más significativos de la cultura actual, hasta el punto de hablar de una “cultura de la memoria” que hace presente “lo pasado”, convirtiéndolo en uno de los valores objeto de un renovado interés por parte de ciertas ciencias

sociales, la antropología, la psicología y, particularmente, la historiografía.

El cambio hacia un “tiempo de la memoria” puede rastrearse con cierta claridad desde el giro decisivo que se produce en los contenidos culturales occidentales a partir de finales de la década de los sesenta del siglo XX. Se ha dicho que si la cultura de la modernidad a comienzos de ese siglo tenía la perspectiva de los “futuros presentes”, la que ha traído la posmodernidad, acusadamente desde la década de los ochenta, se ha vertido hacia los “pretéritos presentes”. Nuestro tiempo padece el “síndrome de la memoria recuperada” y desarrolla, en consecuencia, una “cultura de la memoria”. La memoria se ha convertido en una “obsesión cultural de monumentales proporciones en el mundo entero” (p.8).

Los relatos basados en la memoria son construcciones argumentales que sitúan el pasado en el presente y pueden ofrecer un mejor conocimiento de aquello a lo que hacen referencia, manteniendo vivo el recuerdo —o su archivo— en una continuidad significativa sobre los acontecimientos y la Historia.

Si la Memoria y la Historia llegan a presentarse como correlativas y secuenciadas es porque ambas son una manifestación y un reservorio de la experiencia humana. La experiencia vivida es acumulada en la memoria y la historia es su explicitación permanente y pública (p.11).

En definitiva, trabajar sobre aspectos de la memoria implica trabajar también con sus formas de registro y archivo. En este caso, si



Figura 2. Autora (2025). Animación n°1. Fotoensayo compuesto por, izquierda (Anónimo, c.1950), n° 229, fotografía positivada en papel, y derecha, serie secuencia de Autora (2025). Video-registro n°1, compuesto por cuatro fotogramas de vídeo generativo, superior izquierda, 00'00", superior derecha, 00'02", inferior izquierda, 00'03", e inferior derecha, 00'05".



Figura 3. Autora (2025). Animación n°2. Fotoensayo compuesto por, arriba, serie secuencia de Autora (2025) Video-registro n°2, compuesto por tres fotogramas de video generativo, de izquierda a derecha, 00'01", 00'02" y 00'04"; y derecha, cita visual (Photo Division Photographer, 1944a).



se trata de imágenes (fotografías o secuencias de película), pueden activarse sus conexiones latentes internas, convirtiéndose en unidades referenciales con una estructura de reinterpretación potencial.

Para nuestros intereses, los registros visuales sobre los entornos educativos y sus actividades son menos frecuentes. Buena parte de ellos se encuentran relacionados con estudios etnográficos ligados a la documentación institucional de entornos profesionales, mientras que otra parte permanecen ocultos en los contextos estrictamente familiares de sus protagonistas, quienes pueden aportar datos reveladores y novedosos respecto a la reconstrucción de esas etapas educativas anteriores a la contemporánea. Las fotografías de archivo son algo singular, pero al mismo tiempo pueden identificar patrones, costumbres o circunstancias comunes que ayudan a describir la educación de una época. Si lográsemos revisar todo este archivo documental, nos permitiría observar y analizar estas imágenes para entender cuestiones reve-

ladoras respecto a cómo era la educación artística en aquellas generaciones.

El objetivo principal de este laboratorio es generar una investigación-creación (experimentando con distintas aplicaciones de inteligencia artificial) a partir de fotografías de archivo que muestran a grupos de escolares desarrollando actividades artísticas en el aula. El resultado de estas experimentaciones es un ensayo audiovisual que amplifica nuestro conocimiento.

El videoensayo como forma de pensamiento, propone una mirada y un compromiso para pensar a través de sus imágenes favoreciendo nuevas situaciones y evidencias que ampliarán el sentido de lo que vemos (García Roldán, 2024a, p.29).

La identificación de acciones escolares en las que la expresión plástica parece formar parte del currículo educativo aporta



Figura 4. Autora (2025). Animación n°3. Fotoensayo compuesto por, arriba, serie secuencia de Autora (2025) Video-registro n°3, compuesto por tres fotogramas de video generativo, de izquierda a derecha, 00'01", 00'03" y 00'04"; y derecha, cita visual (Photo Division Photographer, 1944b).

una información valiosa sobre dichas actividades (organización del aula, relación educativa profesor-alumnado o modelo pedagógico implícito) y supone el punto de partida para las indagaciones con la IA y las hipótesis audiovisuales correspondientes.

La idea de poder reconstruir esas escenas educativas y desarrollar posibilidades narrativas a partir de los archivos fotográficos originales permite ofrecer una nueva perspectiva sobre estos hitos históricos, en muchos casos utilizados meramente como ilustraciones de la enseñanza de otra época. Poder narrar audiovisualmente, apoyándonos en esas imágenes, permite sugerir nuevas conceptualizaciones dentro de un relato más amplio que podemos identificar como una arqueología visual de la Educación Artística.

Se vuelve a insistir sobre el proceso de excavación arqueológica en la que la me-

moria no es el faro que ilumina, sino la arena que se mezcla con lo vivido y oculta los objetos de gran valor del coleccionista, para ser olvidados rompiendo la línea divisoria entre lo real y lo imaginario. Un ejercicio de descubrimiento que combina además la imaginación y el olvido (Lapeña Gallego, 2015. p.190).

La distancia entre las fotografías y sus reconstrucciones audiovisuales implica puntos de vista distintos del mismo acontecimiento. La relación espacio-tiempo genera nuevas expectativas respecto al sentido de las acciones cuando se explicita el movimiento o este es sustancialmente la forma capturada. El ensayo audiovisual que planteamos en este laboratorio se conforma a través de diversas experimentaciones con aplicaciones de Inteligencia Artificial que leen e interpretan las imágenes, ofreciendo ideas y conceptos recurrentes en formato texto, así como pequeñas secuencias en movimiento que animan las fuentes documentales, incluyendo variaciones de movimiento basadas en dichas hipótesis



Figura 5. Autora (2025). Animación n°4. Fotoensayo compuesto por: arriba, serie secuencia de Autora (2025) Video-registro n°4, compuesto por tres fotogramas de vídeo generativo, de izquierda a derecha, 00'01", 00'02" y 00'04"; y derecha, cita visual (Photo Division Photographer, 1944c).



audiovisuales y en la continuidad visual. En cualquier caso, estas micronarraciones, adscritas a las *A/r/tography Films* (García Roldán, 2020), aportan a nuestro estudio nuevas capas de contenido, vinculando imaginación y archivo, en definitiva: experimentación y memoria.

Arte, escuela e IA: una hipótesis audiovisual

La escuela y sus contextos han sido un tema recurrente, aunque, sin duda, son escasas las aportaciones desde la perspectiva de la imagen que cuenta; imágenes que acerquen a la escuela de otras épocas. Encontrar una fotografía que recoja el momento que ocurría en las aulas es un encuentro afortunado y un documento imprescindible en esta investigación. ¿Cómo eran esos programas educativos? ¿Qué se hacía? ¿Cuáles eran los resultados que no vemos?

Al recrear esas imágenes con Inteligencia Artificial, generamos formas narrativas verosímiles que ofrecen nuevos enfoques respecto a cómo sería el ambiente en esos escenarios escolares y de qué manera se

desarrollaban las acciones. El valor de estas hipótesis audiovisuales respecto al contexto educativo demuestra las posibilidades de la fotografía como recurso evocador de la realidad. Si podemos revertir el orden de cómo se documentaría una escena filmada respecto a la fotografía fija en un metraje de la época, comprenderíamos que la posibilidad de que estas producciones, que aluden al pasado, coincidan con el acontecimiento real, valida el propio interés por la recreación. Además, nos permite acceder a relatos de mayor complejidad respecto al objeto del estudio, como en nuestro caso, interesados en la evolución de la Educación Artística.

La trama narrativa del videoensayo titulado 'Rastros del tiempo' (Moreno García, 2025) responde tanto a las propias imágenes de archivo como al contexto en el que fueron creadas. Estas fuentes documentales

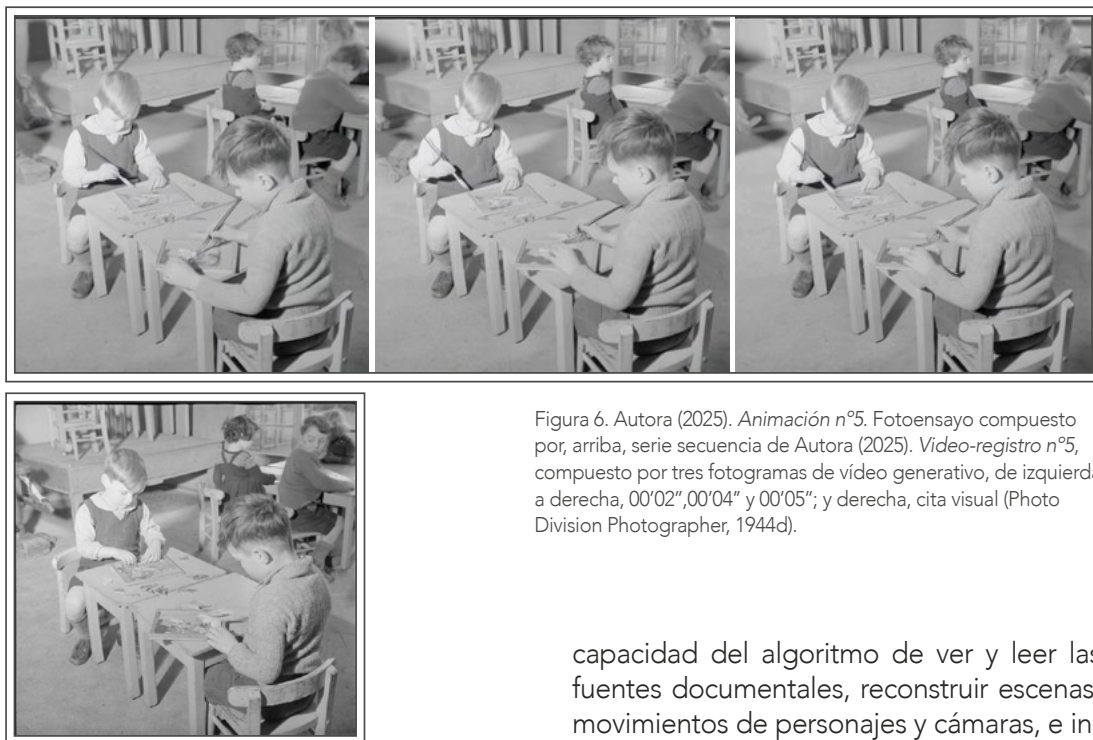


Figura 6. Autora (2025). Animación n°5. Fotoensayo compuesto por, arriba, serie secuencia de Autora (2025). Video-registro n°5, compuesto por tres fotogramas de video generativo, de izquierda a derecha, 00'02", 00'04" y 00'05"; y derecha, cita visual (Photo Division Photographer, 1944d).

(fotografías realizadas en las décadas de los años 40, 50 y 60) referidas a escenas escolares en las que se desarrollan actividades artísticas, permiten hilvanar breves narraciones audiovisuales, a modo de video-registros (García Roldán, 2020), a los que se les añade paisajes sonoros y locuciones, realizados también con IA, para organizar un metraje experimental de tipo documental.

Revivir el pasado a través del arte, especialmente del cine, con el fin de reflexionar sobre los hechos históricos, es un proceso de investigación-creación utilizado por algunos cineastas contemporáneos (Godard, 1988; Philiber, 2002; Wenders, 2014; Varda, 2020). Retomar la narrativa desde ese enfoque evocador nos permite recuperar el pasado y trasladarlo a una estructura documental creíble. Gracias a la Inteligencia Artificial podemos recrear las imágenes. La

capacidad del algoritmo de ver y leer las fuentes documentales, reconstruir escenas, movimientos de personajes y cámaras, e inducir a posibles relatos, genera una nueva posibilidad de trama y contenido, y a su vez de indagación y estrategia creativa. Se trata, por tanto, de hacer hablar a las imágenes desde la lógica del encuentro, de la conversación y de la escucha. Los relatos que afloran no son una historia completa, sino fragmentos de memoria; imágenes que animan imágenes de personas en espacios con objetos, trozos incompletos de momentos vividos, una especie de recuerdo evocado a través de la tecnociencia del algoritmo.

La IA utiliza determinadas reglas simbólicas basadas en modelos numéricos que siguen siendo, como casi todo lo digital, un sistema binario. La percepción de la IA es una forma de apropiación de contenidos de su entorno natural, las bases de datos de internet, y toda esta información es susceptible de su interpretación para ofrecer la mejor solución a las cuestiones solicitadas (García Roldán, 2024b, p.82).



Figura 7. Autora (2025). Animación n°6. Fotoensayo compuesto por: arriba, serie secuencia de Autora (2025) Video-registro n°6, compuesto por tres fotogramas de video generativo, de izquierda a derecha, 00'01", 00'02" y 00'04"; y derecha, cita visual (Photo Division Photographer, 1944e).



Procesos del laboratorio

La IA transforma las imágenes y modifica los archivos de su memoria, aprendiendo de ello y transformando su conocimiento en cada ocasión, pero la entelequia del proceso sigue permaneciendo en la percepción y experiencia humana, por consiguiente, la inteligencia Artificial no evoca su memoria: la coge prestada de su anfitrión (García Roldán, 2024b, p.88).

La práctica de este laboratorio ha permitido desarrollar un videoensayo a partir de las múltiples variaciones desarrolladas por la IA respecto a las fuentes fotográficas utilizadas. La mayoría de estas imágenes pertenecen a fondos fotográficos reconocidos de mediados del siglo XX, como la División de Fotógrafos del Ministerio de Información de los Estados Unidos [*Ministry of Information Photo Division Photographer*]. También se incluyen fotografías anónimas seleccionadas en archivos fotográficos digitalizados como HuffPost y algunas de las que se desconoce el origen,

pertenecientes a la colección particular de la autora.

Sobre estas imágenes se han aplicado distintas técnicas de Inteligencia Artificial para obtener las hipótesis audiovisuales, principalmente técnicas de animación basadas en la continuidad visual utilizando la plataforma KREA.ai. El guion del metraje es fruto de una conversación con ChatGPT, tomando como referencia las fotografías de origen. Cada una de ellas fue leída convenientemente por la IA, proporcionando sucesivas descripciones que se fueron sumando en un diálogo sugerente que, a término, fue compilado y resumido por el propio chat en formato de guion para una obra audiovisual. Finalmente, este texto fue enviado (a sugerencia de la propia IA) a la plataforma NaturalReader, que transformó definitivamente el texto en locución.

Esta idea de incluir un narrador aporta un sentido documental a la pieza y sostiene la trama argumental del relato, compuesto por fragmentos que funcionan como una memoria colectiva.

En efecto, esa articulación de sucesivas imágenes fijas, ligadas únicamente por una voz anónima, pretende representar la estética fragmentaria de los recuerdos en el fondo de nuestra mente, así como la reconstrucción de éstos a través del tapiz del tiempo mediatizado por las imágenes (Abad Montesinos, 2012, p.183).

La estructura del videoensayo ofrece una perspectiva autorreferencial, característica de las A/r/tography Films, en la que la propia realización permite entender las claves de su creación: “Por eso, las A/r/tography Films son narrativas abiertas que tienden a autodefinirse como formas de ensayo audiovisual desde el mismo momento en que comienza su realización” (García Roldán, 2024a, p. 32).

La obra resultante es un cuestionamiento visual como ensayo con la propia memoria contenida en las imágenes. La IA no entiende exactamente lo que ve, pero lo vincula con lo que conoce. La distancia entre conocer y saber en un proceso mediado por la Inteligencia Artificial es una circunstancia creativa interesante que permite acceder a un nuevo tipo de imágenes de síntesis, donde la “libertad” generativa no procede exactamente del recuerdo personal o colectivo, sino de otros factores ligados a la continuidad de significados visuales que la IA es capaz de operar. Según García Roldán, la forma con la que la IA trabaja audiovisualmente a partir de las imágenes-referencia que le aportamos no funciona de la misma manera que cuando nosotros evocamos a partir de la visión de una imagen.

No accede a ellas como recuerdos explícitos con capacidad evocativa —porque no tiene experiencia sobre ellas— sino como formas visuales de contenido objetivo ligadas a la utilidad del usuario. La IA trata por igual una imagen del siglo XX que una imagen realizada en el día de hoy. De hecho, no alcanzaría a entender el juego conceptual que nos propone Joseph Kosuth en *One and Three Chairs* [Una y tres sillas] (1965); la IA no percibiría la relación entre una silla, la fotografía de una silla y la descripción escrita de ésta; solo interpretaría una imagen con distintos objetos entre los que al menos dos parecen sillas (García Roldán, 2024b, p.86).

Aplicabilidad didáctica

La creación de laboratorios de a/r/tografía audiovisual que parten de fuentes documentales, como fotografías, documentación gráfica o registros familiares, favorecen la creación artística a través de acciones experimentales que unifican multiplicidad de materiales y técnicas visuales, con el objetivo de generar nuevos relatos o narrativas visuales, abordando la cuestión de la memoria colectiva como objetivo principal. Dependerá del contexto y los objetivos específicos, pero su potencial para contribuir a una comprensión más profunda y humana de nuestro mundo es innegable.

Evocar una imagen es revivirla, sacarla de la memoria y recuperar los contextos, detalles y emociones asociados, lo que implica un viaje en el tiempo de regreso al pasado y a las experiencias vividas. La evocación es un proceso natural relacionado con las imágenes,

(En páginas siguientes)

Figura 8. Autora (2025). *Secuencia temporal descriptiva del documental experimental 'Rastros del Tiempo'*. Esquema de fotogramas compuesto por una serie secuencia de 48 fotogramas del video-ensayo (Moreno García, 2025).



#1 — 00'03"



#2 — 00'06"



#3 — 00'09"



#4 — 00'12"



#5 — 00'15"



#6 — 00'18"



#7 — 00'21"



#8 — 00'24"



#9 — 00'27"



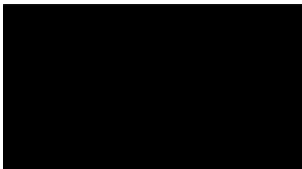
#10 — 00'30"



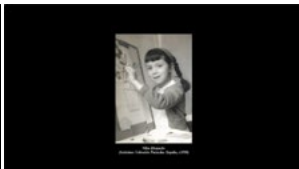
#11 — 00'33"



#12 — 00'36"



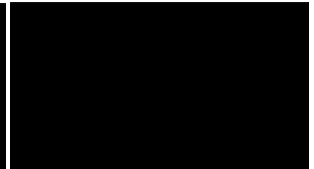
#13 — 00'39"



#14 — 00'42"



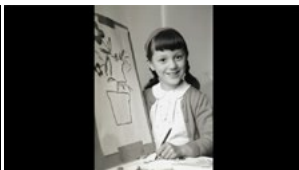
#15 — 00'45"



#16 — 00'48"



#17 — 00'51"



#18 — 00'54"



#19 — 00'57"



#20 — 01'00"



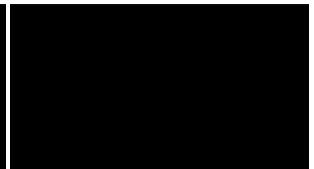
#21 — 01'03"



#22 — 01'06"



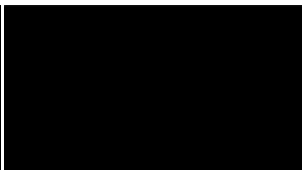
#23 — 01'09"



#24 — 01'12"



#25 — 01'15"



#26 — 01'18"



#27 — 01'21"



#28 — 01'24"



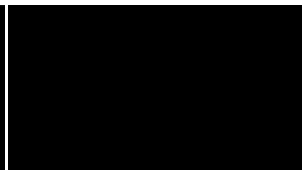
#29 — 01'27"



#30 — 01'30"



#31 — 01'33"



#32 — 01'36"



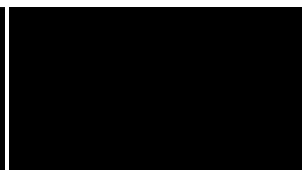
#33 — 01'39"



#34 — 01'42"



#35 — 01'45"



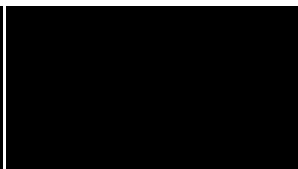
#36 — 01'48"



#37 — 01'51"



#38 — 01'54"



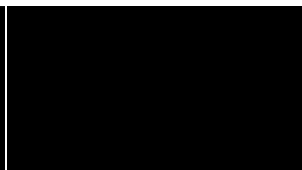
#39 — 01'56"



#40 — 01'59"



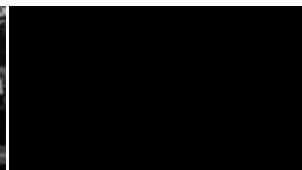
#41 — 02'02"



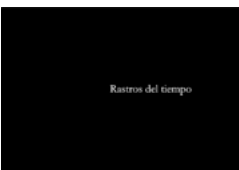
#42 — 02'05"



#43 — 02'08"



#44 — 02'11"



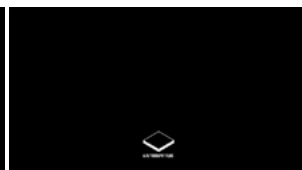
#45 — 02'11"



#46 — 02'17"



#47 — 02'23"



#48 — 02'29"



Figura 9. Autora (2025). Video-registro n°1. Fotograma de video generativo, 00'02".

los objetos, los contextos o los espacios, y es esencial para cualquier estudio que busque recuperar y entender la práctica del tiempo.

Generar y desarrollar un proceso creativo tomando como referencia la memoria visual implica conocer y seleccionar distintos puntos de vista, analizar críticamente el contexto y generar una comprensión profunda de los hechos, los contextos y los testimonios que operan como formas complejas de una memoria colectiva. Sin duda, estas estructuras basadas en la memoria y su archivo son la base estética y conceptual para tratar una variedad de objetivos en el ámbito de las artes, que implican desde la propia creación artística hasta la investigación aplicada a determinados temas y contextos a través del arte y la enseñanza, con experiencias de indagación y aprendizaje basado en proyectos.

La utilización de la Inteligencia Artificial en estos procesos de indagación, formación y creación a/r/tográfica favorece la experimentación directa con las fuentes documentales, en la que los archivos superan el potencial ilustrativo, habitual hasta la fecha, para poder ser utilizados desde la concepción de una nueva potencialidad narrativa que, audiovisualmente, permite acceder a nuevas formas y dinámicas de creación.

La trama pedagógica del videoensayo (García Roldán, 2020) se complementa, desde la referencialidad y la acción evocativa, con una nueva experiencia conceptual ligada a ciertos procesos de simulacro, a partir de la similitud significativa que promueve la propia fotografía y los procesos de continuidad de las imágenes en movimiento.

Sinopsis

Este ensayo audiovisual ha sido realizado utilizando fotografías de archivo de escolares que el aula desarrollan distintas ac-

tividades artísticas. La mayoría de estas imágenes pertenecen a fondos fotográficos reconocidos y abarcan el periodo histórico de la mitad del siglo XX. También se incluyen referencias fotográficas que pertenecen a la colección particular de la autora.

Sobre estas imágenes se han aplicado distintas técnicas de Inteligencia Artificial para obtener las hipótesis audiovisuales recogidas en el metraje.

La creación de este tipo de ficciones narrativas permite reconstruir los contextos en los que fueron realizadas creando un relato singular que permite desarrollar nuevas perspectivas sobre la historia y el futuro de la Educación Artística.

Ficha técnica

Rastros del tiempo 2025

Jesica María Moreno García (Dir.)

2'29"

A/r/tography Films

<https://vimeo.com/1071634784>

Soporte IA

Las imágenes han sido animadas utilizando la plataforma de Inteligencia Artificial KREA. ai de Krea (2025)

El guion ha sido creado conversando con ChatGPT de OpenAI (2025).

La voz en off ha sido creada con la plataforma NaturalReader de Naturalsoft Ltd. (2025)



Referencias

- Abad Montesinos, J. (2012). El tiempo, la memoria y el compromiso. Chris Marker, un viaje a través de las imágenes. *Revista de letras y ficción audiovisual*. 3, pp.182-202.
- Anónimo (c.1950). *Fotografía 229* [Fotografía] Colección particular de la autora. Granada. España
- Aróstegui Sánchez, J. (2004). Retos de la memoria y trabajo de la historia. Pasado y memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, 3, 5-58. <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/89bc599a-feb1-45e0-94b6-450a4ecaf767/content>
- García Moreno, J. M^a. (Directora). (2025). *Rastros del tiempo* [Película]. A/r/tography Films. <https://vimeo.com/1071634784>
- García Roldán, A. (2024a). ARTOGRAPHY FILMS. Laboratorios de experimentación audiovisual en la investigación y las prácticas artísticas educativas. En X. Molinet Medina (Coord.), *Prácticas Artísticas y Educativas en torno al Audiovisual* (pp. 19–35). Tirant Humanidades.
- García Roldán, A. (2024b). BARBAR(IA) o ¿qué sabe la inteligencia artificial sobre la guerra? En R. Marín Videl et al. (Eds.), *Inteligencia A/R/Tificial en Educación y Creación Artística* (pp. 72–115). Editorial Universidad de Granada. https://editorial.ugr.es/libro/inteligencia-artificial-en-educacion-y-creacion-artistica-artificial-intelligence-in-education-and-art-making_139554/
- García Roldán, A. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías Artísticas de Investigación en Educación. La creación audiovisual como una estructura de indagación en contextos de formación, investigación y producción artística. *Communication & Methods*, 2(1), 108–125. <https://doi.org/10.35951/v2i1.68>
- Godard, J. L. (Director). (1988). *Historie[s] du cinéma*. [Documental]. Gaumont, Vega Film, La Sept, France 3, CN-C,TSR.
- Lapeña Gallego, G. (2015). Evocación del recuerdo en la ciudad a través de la práctica artística. *Arte y Ciudad - Revista de Investigación*. 8. 181-194.
- Ministry of Information Photo Division Photographer (1944a). *A Modern Village School. Education in Cambridgeshire, England, UK, D23614*. [Fotografía] Imperial War Museums. Londres. Reino Unido. <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205201563>
- Ministry of Information Photo Division Photographer (1944b). *A Modern Village School. Education in Cambridgeshire, England, UK, D23626*. [Fotografía] Imperial War Museums. Londres. Reino Unido. <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205201570>
- Ministry of Information Photo Division Photographer (1944c). *A Modern Village School. Education in Cambridgeshire, England, UK, D23619*. [Fotografía] Imperial War Museums. Londres. Reino Unido. <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205201566>
- Ministry of Information Photo Division Photographer (1944d). *A Modern Village School. Education in Cambridgeshire, England, UK, D23631*. [Fotografía] Imperial War Museums. Londres. Reino Unido. <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205201574>
- Ministry of Information Photo Division Photographer (1944e). *A Modern Village School. Education in Cambridgeshire, England, UK, D23614*. [Fotografía] Imperial War Museums. Londres. Reino Unido. <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205201563>

- re, England, UK, D23631*. [Fotografía] Imperial War Museums. Londres. Reino Unido. <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205201567>
- Philibert, N (Director). (2014). *Être et avoir*. [Documental]. Les Films d'Ici, Maïa Films, Canal Plus Image International
- Varda, A. (Director). (2020). *Los espigadores y la espigadora*. [Documental]. Ciné Tamaris
- Wenders. W. (Director). (2014). *La sal de la tierra* [Documental]. Decia Films, Amazonas Images, Solares Fondazione delle Arti.



Este libro es uno de los resultados de un proyecto de innovación docente situado en el contexto de la A/r/tografía y de las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) a través del desarrollo de laboratorios en la formación e investigación visual vinculada a los títulos de grado y posgrado de la Universidad de Granada en el ámbito de las artes y la educación.

Debido a su carácter innovador y original, estos laboratorios se plantean una doble dificultad: por un lado, resuelven el tema o problema que abordan; y por otro lado, desarrollan conceptos, técnicas e instrumentos de investigación o enseñanza específicos para la especialidad artística en la que se inscriben.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

eug

EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA