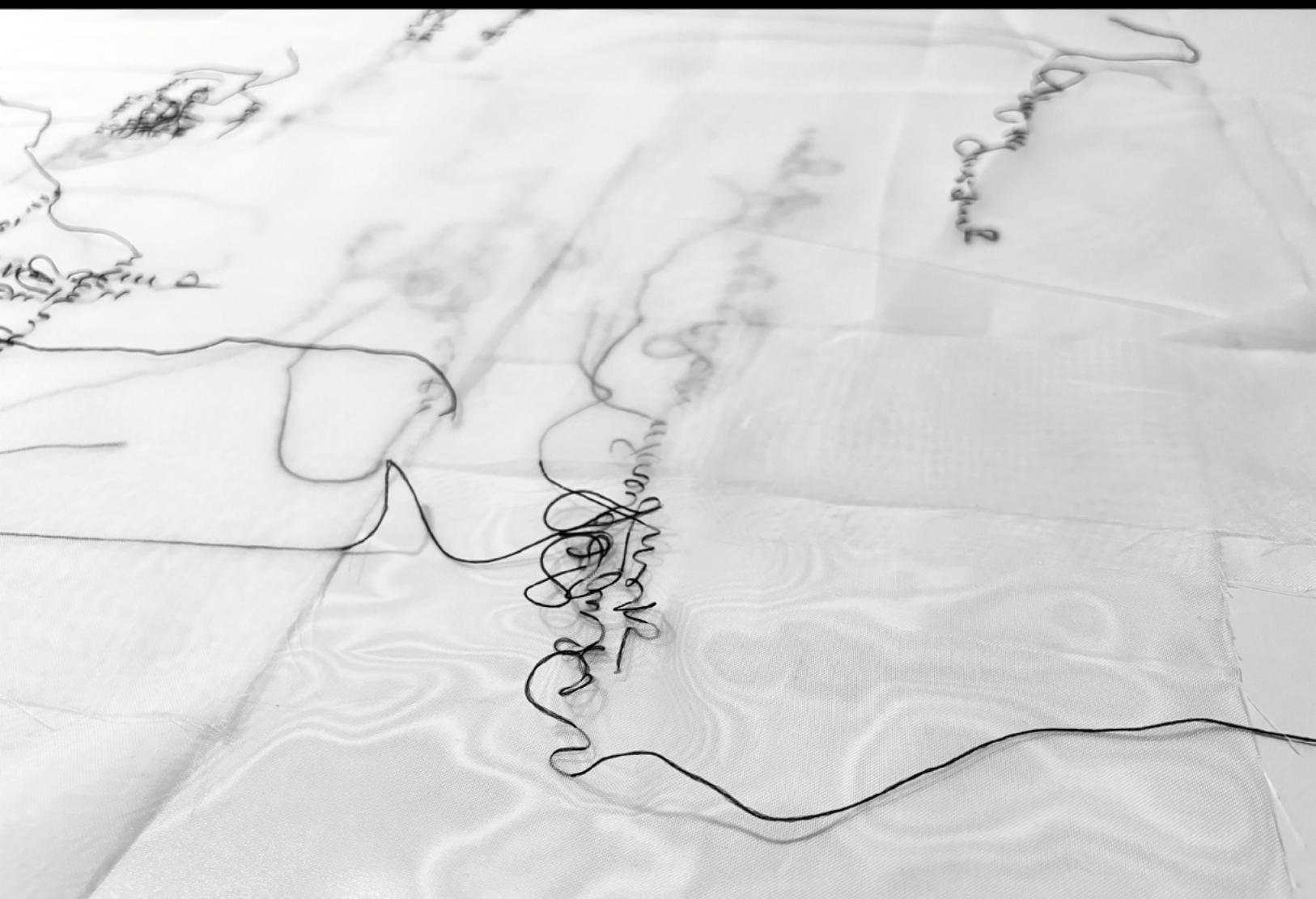


APORTES

DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA

REVISTA INDEXADA A SCIELO - BOLIVIA

Nº 40 - Diciembre 2025 - Santa Cruz de la Sierra - Bolivia



Nº40
NÚMERO ESPECIAL

FACULTAD DE HUMANIDADES,
COMUNICACIÓN Y ARTES
 **UPSA**
UNIVERSIDAD PRIVADA DE
SANTA CRUZ DE LA SIERRA

APORTES

DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA

Nº 40. Diciembre 2025. Número especial - Santa Cruz de la Sierra - Bolivia
Revista indexada a SCIELO - BOLIVIA desde 2018

UNIVERSIDAD PRIVADA DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA, BOLIVIA

Facultad de Humanidades, Comunicación y Artes

RECTORA Lauren Müller de Pacheco

Editora Revista APORTES
de la Comunicación y la Cultura

Editoras Ejecutivas Beiby Vaca Parada
María Alejandra Peredo Antunovich

Coordinadora Invitada Adriana Monroy Galindo - Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

Supervisor Editorial Roberto Antelo Scott (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)

Directora Emérita Ingrid Steinbach Méndez (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)

Comité Editorial Fabiana Chirino Ortiz (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)
Ingrid Steinbach Méndez (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)
Juan Fernando Subirana (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)
Sergio Daga Mérida (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)
Victor Hugo Limpias Ortiz (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)
Carmen Elena Sanabria Salmón (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno - Bolivia)
Jenny Ampuero (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno - Bolivia)
Mercedes Nostas Ardaya (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno - Bolivia)
Erick Torrico Villanueva (Universidad Andina Simón Bolívar - La Paz - Bolivia)
Marcial Murciano (Universidad Autónoma de Barcelona - España)
Adriana Monroy Galindo (Universidad Autónoma de Barcelona - España)
Natalia Chávez Gomes da Silva (Georgetown University - Estados Unidos)
Sibel Çelik (Dicle University - Turquía)

Diseño y diagramación Diego Villarroel Toyama

Imagen de Portada Gabriela Lobato. "Cuando la voz se corta".

Depósito Legal: 8-3-56-01

ISSN: 2306-8671

ISSN online: 2788-8460

Misión Revista Aportes: APORTES de la Comunicación y Cultura es un espacio de difusión de conocimiento producto de la investigación y reflexión de temas relacionados a la comunicación, la sociedad y la cultura, desde una perspectiva científica y humanista. El contenido diverso, crítico y analítico de la publicación aportará al conocimiento, discusión y propuesta de solución de problemas de la sociedad.

Los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión de APORTES ni de la UPSA.

Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - UPSA

Av. Paraguá y Cuarto Anillo

Tel.: +591 (3) 346 4000 | Fax: +591 (3) 346 5757

Apartado Postal N° 2944

Santa Cruz de la Sierra - Bolivia

Índice

- 7** La Disputa por la Forma: conversación con Andrea Soto Calderón
Adriana Monroy-Galindo
- 17** Educar para la democracia desde la educación narrativa: lectura crítica del libro-álbum ¡Votad a Lobo!, en educación primaria
Carmen Lucía Carrillo Vera / Juan Andrés Escalona Díaz
- 35** Explorar las redes sociales en la educación: algunas reflexiones
María Alejandra Rojas
- 49** El remake cinematográfico como prisma didáctico: técnica, memoria y relectura crítica en la enseñanza superior del cine
Ludovico Longhi
- 65** La visualidad de lo fonográfico en la construcción de una memoria colectiva
Santiago Videla
- 79** Videodanza: territorio de movimiento y memoria
Cintia A. Gutiérrez Peña
- 89** El archivo de la felicidad: memoria y testimonio de la historia en el cine doméstico
Enrique Fibla Gutiérrez
- 109** Vibraciones y matices inaprensibles
Gabriela Lobato Ramos
- 121** Paisajes de Control: Líneas de fuga y la infraestructura como territorio
Fabrizio Contarino

Presentación

Es un placer presentar el número 40 de APORTES de la Comunicación y Cultura, una edición especial dedicada a explorar las articulaciones entre Técnica, Memoria e Imagen. Este volumen parte de una premisa compartida por los trabajos aquí reunidos: las imágenes no se limitan a mostrar, sino que participan activamente en la producción de sentido. Desde esta perspectiva, el número invita a reflexionar sobre cómo los dispositivos técnicos y las mediaciones visuales reconfiguran nuestra relación con el pasado, la identidad y las experiencias colectivas.

Este número reúne nueve contribuciones —entre entrevista, artículos y ensayos— que, desde las ciencias sociales, la didáctica y las artes visuales, exploran los vínculos entre técnica, memoria e imagen a partir de diversas prácticas y formas de inscripción sensible. En todos los casos, la imagen se concibe como un dispositivo performativo, capaz de instituir memoria e intervenir en los modos de habitar el mundo.

El volumen se abre con una conversación con la filósofa chilena **Andrea Soto Calderón**, *La Disputa por la Forma*. En este diálogo, se propone una reflexión crítica sobre los modos de hacer que se naturalizan en la cultura digital y se subraya la importancia de sostener prácticas que mantengan abierta la imaginación. La entrevista funciona como un marco conceptual y sensible que orienta la lectura del conjunto, situando la técnica como un campo de disputa estética y política.

A continuación, el primer conjunto de artículos se sitúa en el ámbito educativo, explorando el potencial crítico de las imágenes y los dispositivos técnicos en la formación de nuevas generaciones. **Carmen Carrillo y Juan Escalona** analizan el libro-álbum como herramienta para la formación democrática, destacando cómo su formato verbo-íónico permite desentrañar ideologías y discursos autoritarios. **María Rojas** aborda la literacidad crítica digital frente a la desinformación, proponiendo descifrar las lógicas de las plataformas para identificar las estrategias técnicas que moldean los contenidos. Cierra este tramo **Ludovico Longhi** con una aproximación pedagógica al cine a través del remake, donde la reinterpretación audiovisual del pasado permite a los estudiantes comprender la memoria como un proceso vivo y dinámico.

El texto se adentra luego en cómo las tecnologías e infraestructuras organizan la percepción y la historia. **Santiago Videla** examina la visualidad de lo fonográfico hasta las plataformas digitales, invitando a reflexionar sobre cómo la imagen condiciona el recuerdo y la circulación de la música, estableciendo un puente entre técnica, cuerpo y experiencia sensorial. **Cintia Gutiérrez**, en diálogo con esta perspectiva, explora la videodanza como un archivo vivo, un espacio donde movimiento, imagen y técnica se entrelazan; la cámara deja de ser un simple instrumento de registro para convertirse en un agente activo que participa en la construcción del gesto y su transformación temporal. **Enrique Fíbla-Gutiérrez** analiza el cine doméstico en contextos de exilio, revelando cómo estas filmaciones, lejos del mandato comercial del “archivo de la felicidad”, construyen un testimonio íntimo que, mediante la selección y la ficción, logra sobrevivir a la Historia con mayúscula.

El número continúa con trabajos que exploran cómo la práctica artística articula imagen y memoria a través de la sensibilidad del hacer. **Gabriela Lobato** investiga la fragilidad del dibujo bordado, reivindicando la lentitud del hilo y la puntada como formas de resistencia sensible frente a la vorágine digital. **Fabricio Contarino** examina las infraestructuras de cemento del Mediterráneo a través del proyecto *Líneas de fuga*; en su enfoque, lo material deja de ser un objeto inerte para revelarse como un archivo sedimentado de poder que transforma activamente nuestra percepción del paisaje.

En conjunto, las contribuciones de esta edición muestran que la técnica —entendida como modos de hacer, más allá de las tecnologías mediáticas— transforma lo que vemos, lo que pensamos y cómo recordamos. Al situar distintas formas y usos de la imagen —didáctica, sonora, archivística, bordada o danzada— en el cruce de estos debates, este volumen se configura como un espacio de diálogo que conecta la producción artística con la investigación académica. Sobre todo, constituye una invitación a repensar y ampliar las nociones de memoria e historia, reconociendo la agencia que se activa en lo mínimo, en los gestos y en los relatos que atraviesan el cuerpo.

Agradezco profundamente a quienes confiaron sus textos a estas páginas y a quienes acompañaron con rigor todo el proceso editorial. Espero que la diversidad crítica de esta edición contribuya a despertar nuevas preguntas y a abrir líneas de reflexión dentro de nuestra comunidad.

Dra. Adriana Monroy Galindo
Coordinadora Invitada

La Disputa por la Forma: conversación con Andrea Soto Calderón¹

The Dispute over Form: conversation with Andrea Soto Calderón

Adriana Monroy-Galindo

Es Doctora en Medios de Comunicación y Cultura. Actualmente ejerce como investigadora y lectora María Goyri en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), donde estudia la cultura visual contemporánea y las nuevas tecnologías. En paralelo, integra el equipo de investigación del proyecto “Construcción social del valor del arte: la cuestión del dispositivo” en el Instituto de Investigación y Experimentación en Arte y Crítica (IIEAC) de la Universidad Nacional de las Artes (UNA), Argentina.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4363-0128>

Correo: adriana.monroy@uab.cat

Fecha de recepción: 10/11/2025

Fecha de aprobación: 01/12/2025

Resumen

Una conversación sobre la clausura de la imaginación y la necesidad de gestos de “des-automatización y des-autonomización” para rescatar la memoria afectiva y construir realidades que aún no son posibles. La obra de la filósofa chilena Andrea Soto Calderón ha desafiado consistentemente la concepción tradicional de la imagen como mera representación. En su trabajo ella articula una operación crítica que busca trazar un paisaje diferente para pensar las imágenes.

En esta entrevista, se aborda cómo la inercia del mundo digital, dominado por el autoritarismo de las plataformas y la obsesión por la estandarización y la eficacia, amenaza nuestra capacidad de “imaginar otras formas de lo posible” y de relacionarnos con la complejidad de nuestro pasado. La clave reside, argumenta, en la “disputa por la forma” y en la capacidad de introducir otras formas de relacionarnos a partir de una “memoria afectiva” que implica una activación del pasado a partir del cuerpo.

¹ Andrea Soto Calderón es doctora en Filosofía, profesora de Estética y Teorías del Arte en la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en las transformaciones de la experiencia estética en la cultura contemporánea, la investigación artística y el estudio de la imagen. Entre sus publicaciones recientes destacan sus libros *El trabajo de las imágenes* junto con Jacques Rancière (Casus Belli, 2022), *La performatividad de las imágenes* (Metales Pesados, 2020), *Imaginación material* (Metales Pesados, 2022) e *Imágenes que resisten. La genealogía como método crítico* (La Virreina Centre de la Imatge, 2023).



Abstract

This interview unfolds as a conversation on the narrowing of imagination and the need for practices that interrupt habitual modes of perception in order to reactivate affective memory and open up realities that have yet to take shape. The work of the Chilean philosopher Andrea Soto Calderón has consistently challenged the conventional understanding of images as mere representations. Across texts ranging from *The Performativity of the Image* to *Material Imagination*, she has developed a critical framework that reorients how images are thought, sensed, and enacted.

The dialogue addresses how the inertia of contemporary digital environments—shaped by platform authoritarianism and an emphasis on standardization and efficiency—undermines our capacity to imagine alternative possibilities and to engage with the complexity of the past. Throughout the conversation, Soto Calderón argues that what is at stake is a struggle over form, understood not as an abstract problem but as a situated practice: the ability to introduce other modes of relation grounded in affective memory, where the past is activated in and through the body.

Adriana Monroy-Galindo (AMG): Para empezar, me gustaría contextualizar el trabajo que hiciste en *Imaginación material*. En tu primer libro, *La performatividad de las imágenes* (2020), planteas cómo las imágenes pueden abrirse a potencialidades que no las predefinan desde el consumo y la producción. Luego, en *Imaginación material* (2022), pones el foco en cómo la materia también trabaja con la imagen. ¿Cómo ves esta relación entre imagen, materia, técnica y cómo influye en nuestra percepción del pasado y la memoria colectiva?

Andrea Soto Calderón (ASC): Muchas gracias por prolongar este diálogo que hemos iniciado hace varios años ya. Mi trabajo ha sido un esfuerzo por articular otras categorías de análisis y comprensión de los procesos formativos de las imágenes. Durante mucho tiempo, la reflexión filosófica se ha instalado en esa pregunta ontológica de qué es la imagen. A mí me parece que, antes de preocuparnos por definir, estabilizar o fijar la imagen, necesitamos un movimiento que se aproxime a su complejidad.

Aunque se dice que hemos superado el paradigma de la representación, pienso que sigue muy arraigado en nuestros hábitos en relación con el hacer de las imágenes. Eso le da una importancia muy preponderante a la idea que se puede expresar o transmitir a través de una imagen; a mí más bien me interesa qué campo generan las imágenes, qué mundo de relaciones producen. **Lo que hace imagen no es necesariamente lo que muestra como tema o contenido, sino la relación que configura.** En este texto, me interesaba justamente pensar en una época en que parece bastante evidente que **la fuerza imaginativa se ocluye**, donde imaginar otras formas de lo posible parece muy difícil, ¿cuál es el movimiento crítico que podemos producir para alterar esa tendencia? Contra la idea de la imaginación formal (una idea que luego se proyecta en la materia sensible), me interesaba pensar que **la materia se imagina** y cómo esa imaginación se activa en el contacto con los propios materiales. Materia ahí no es solo lo concreto, sino que implica desplazar al sujeto de la centralidad que ha ocupado en los paradigmas antropocéntricos.

La imagen inscribe en su materia las huellas de un tiempo, de una experiencia, de una técnica de producción. Por eso, los modos en que producimos y consumimos imágenes no son indiferentes al modo en que nos relacionamos con el pasado.

La relación con la memoria es fundamental, ya que la imaginación se nutre de nuestra memoria. No es casual que la mayor parte de los dispositivos actuales nos insten a delegar en ellos esta función. Es absolutamente necesario nuestro vínculo con la memoria activa, la del cuerpo, del gesto, de la historia. El vínculo con la técnica no puede obviarse. Pensar la imagen pasa por considerar sus condiciones técnicas y materiales. Así como la memoria colectiva se constituye por sedimentaciones y mediaciones técnicas, cuando la técnica se orienta a la estandarización y la eficacia, como en la cultura digital o algorítmica, se tiende a esquematizar el acceso a lo sensible. Esto produce una relación con el pasado que privilegia la inmediatez por sobre la elaboración, lo que somete a la memoria a regímenes de visibilidad que excluyen lo incierto o ambiguo. Por ello, es fundamental repensar estos vínculos para resistir a la reducción de la memoria a esquemas funcionales. Necesitamos pensar cómo impacta el trabajo creativo y la nueva manera de producir imágenes en la era del autoritarismo de las plataformas (Hito Steyerl, 2025)², reconociendo que las técnicas nunca son neutras y que las infraestructuras son cada vez más opacas.

AMG: Me interesa profundizar más en cómo podríamos replantear nuestra relación, no solo con las imágenes, sino también con la técnica. Las grandes corporaciones mediáticas que controlan tanto la producción como la circulación de imágenes están definiendo en gran medida el futuro, a partir de los dispositivos técnicos que incorporamos a nuestra cotidianidad. En este contexto, pienso en la conocida reflexión de Walter Benjamin, donde avanzamos, casi arrastrados por el viento, hacia el progreso, mientras miramos hacia atrás sin poder actuar o reflexionar realmente sobre lo que vemos.

Entonces, me pregunto **cómo podríamos recuperar una relación más reflexiva y activa con ese pasado**, incluso mientras somos empujados hacia adelante por una lógica de aceleración, eficiencia y estandarización impuesta por la tecnología. ¿Qué tipo de gestos crees que podrían ayudarnos a ralentizar, hacer una pausa o incluso rescatar ciertos valores del pasado que no forman parte del proyecto político de estas grandes plataformas tecnológicas?

ASC: En esto siempre vuelvo a Bernard Stiegler, en aquella inquietud que se mueve en su pensamiento sobre cómo crear hábitos de desautomatización y de des-autonomización en el que nos introduce el capitalismo de plataformas. Hay una pérdida de autonomía que se va generando a través de los diversos procedimientos que nos informan (aplicaciones, dispositivos, publicidad, superficies), pero más aún, una pérdida no solo de las formas de experiencia sensible sino de los vínculos que son los que nos liberan. La cosa es cómo estructuran nuestro mundo, cómo estructuran nuestras expectativas, nuestros deseos, nuestros modos de relación y el tiempo de esas relaciones. De ahí que para mí sea tan importante **la disputa por la forma**, considero que es un campo de batalla en el que no se puede ceder, porque forma y materia no se separan, modulan nuestros mundos y forman sus condiciones de posibilidad.

Como decía Benjamin, “hay que dar la palabra a tiendas”; el futuro no está delante ni el presente está detrás, no sabemos cómo se hace, pero precisamente por eso necesitamos experimentar. Es en un intersticio complejo donde puedeemerger otro tiempo, a veces me gusta pensar que estamos “entre el tiempo” como se está entre las olas, que estás envuelta por esas distintas capas temporales. Ese dar la palabra a tienda significa tener el valor para pensar sin barandilla, ir hacia lo imprevisto y avanzar como se pueda, incluso a veces avanzar retrocediendo. En este sentido, no sé cuáles son esos gestos específicos, creo que hay que crearlos en cada caso, en gran parte para no unificar el pensamiento y cuidar la multiplicidad.

2 Steyerl, H. (2025). *Medios calientes: Las imágenes en la era del calor*. Caja Negra.

En cualquier caso, se trataría de gestos que vayan contra esa tendencia hacia la automatización en la que nos ponen la mayor parte de las infraestructuras contemporáneas. La tendencia es predecir, calcular y modelar eso que se supone que es tu deseo. Por eso, creo que muchas veces las imágenes más intempestivas hoy en día son esas imágenes que no cierran su sentido, aquellas que no se rigen por la lógica de la eficacia, que habilitan un espacio para la imaginación, en donde no esté todo hecho listo para ser consumido. Nos adaptamos muy rápido a procedimientos que nos hacen el camino más corto, en teoría se supone para ganar tiempo. Pero me parece que esa pregunta punzante que hacía Ortega y Gasset, en su conferencia sobre la técnica (1933), sobre ¿qué vamos a hacer con ese tiempo que hemos ahorrado?, sigue siendo más vigente que nunca. ¿Para qué quieres ganar tiempo si estás ganándolo para perderlo en otra forma de consumo?

AMG: Y, en relación con las técnicas de archivación contemporáneas y la Inteligencia Artificial (IA), ¿hasta qué punto la IA puede clausurar o conducir nuestras maneras de interpretar el pasado al esquematizar y priorizar la efectividad?

ASC: Considero que lo que está en juego no es solo la organización del pasado, sino la forma en que se posibilita su interpretación. La IA filtra, ordena y prioriza según entrenamientos específicos. En la medida en que automatiza la selección y clasificación, puede tender a clausurar los márgenes de lo visible, restringiendo el acceso a lo que no se ajusta a sus categorías.

El riesgo es que estas tecnologías promuevan una relación con el archivo que suprima el tiempo necesario para la elaboración, el desvío, el error, que son formas de pensar el pasado desde lo sensible. **Si el archivo se convierte en una base de datos optimizada para la consulta rápida, lo que se pierde es lo que se desborda.** El archivo debe ser un espacio de reactivación performativa, no un repositorio cerrado.

AMG: ¿Cómo se podrían reactivar las imágenes y archivos de un modo performativo, que no estén predefinidas por miradas hegemónicas?

ACS: La reactivación performativa implica no tomar las imágenes como documentos fijos, sino como superficies con las que se puede establecer un nuevo contacto. Esto requiere un trabajo de desidentificación: sustraer la imagen del marco que la hace legible y romper con los automatismos de su recepción. Se trata de trabajar con lo que la imagen “puede hacer” con las resonancias y los afectos que moviliza, en lugar de buscar lo que “dice”. Esto puede ocurrir en las prácticas artísticas, pero también en otros espacios comunitarios donde la imagen se pone en juego como forma de elaboración colectiva.

AMG: En *Imaginación material* planteas algo que me interesa mucho, que es el tema de la memoria afectiva, que entiendo que tiene relación con el proceso formativo, esa segunda fase que mencionas antes de la inventiva. En ese contexto, citas a Silvia Rivera Cusicanqui³ y hablas de **una forma de recuperar la memoria desde el cuerpo**, pero justamente no como algo fijado a una superficie específica, sino como algo que se va transformando a través del compartir de las relaciones. ¿Podrías contarnos más sobre lo que significa memoria afectiva para ti y cómo se articula en esos procesos formativos en los que trabajas?

3 Rivera Cusicanqui, S. (2015). Sociología de la imagen: Ensayos. Tinta Limón.

ASC: Sí. Me interesa mucho, en Silvia Rivera Cusicanqui, ese desvío que propone hacia la visualización. Porque visualizar no es lo mismo que ver o mirar. No tiene esa carga de “régimen de visibilidad” asociada a establecer o fijar algo, sino que la visualización remite a una actividad, a algo que se está haciendo, que se está formando y que al mismo tiempo nos pone en contacto. La idea de contacto, para mí, es clave: contacto con una experiencia en la que una ha sentido que la vida palpita de otro modo. Porque pareciera que damos por sentada la vida, incluso en nuestras formas de automatización diaria. Stiegler analiza esto, por ejemplo, cómo hasta en las relaciones amorosas se automatizan los besos. Y no es que quiera restarle valor a las acciones cotidianas, al contrario, siempre he pensado que hay una erótica que se juega en esos pequeños detalles. Pero sí me interesa señalar esos momentos en los que la vida mueve un pulso diferente.

En ese sentido, me parece muy interesante cómo en **el trabajo de Cusicanqui con comunidades hay también un proceso de recuperación de formas sensibles**, sobre todo en pueblos originarios que han sido colonizados a través de la palabra. Ella habla de cómo la escolarización fue una especie de “alfabetización del espíritu”; un intento de aplanar o de meter en un ritmo regular toda la riqueza de esos imaginarios. Imaginarios que, en el caso de las comunidades andinas, se expresaban en los telares, en la forma de organizar las cercas, los caminos, incluso en cómo se construía en relación con los lagos. Ahí, la imagen tiene un sentido completamente diferente al que se le ha dado en Occidente o en Europa.

La memoria afectiva es una forma de pensar el vínculo entre cuerpo, imagen y tiempo. Es una memoria que se inscribe en los gestos, en los ritmos, en las prácticas.

El afecto en términos estéticos no es reducible a la emoción, sino que es algo que pone en movimiento una potencia. Esa memoria afectiva es una memoria que toca algo de ti o de algo que todavía no eres. Hay muchas maneras de vincularse con la memoria afectiva, que pasa, como decíamos antes, por ejercicios de visualización, pero también de manera cotidiana, como, por ejemplo, algunas prácticas que hemos perdido, como cuando las fotografías familiares circulaban por tus manos, permitiendo volver a vivir algo de lo que estaba aconteciendo ahí. Hoy en día, el hecho de que no recordemos el cumpleaños o el número de teléfono de la gente que queremos se vincula en gran medida con procesos que hemos delegado y una memoria que no pasa, que no se filtra de la misma manera por el cuerpo.

Ahí se vinculan afecto, cuerpo, visualización y relación colectiva. No es lo mismo ver algo que compartir con alguien lo que has visto y construir la memoria entre todas. Esta memoria se articula a través de acciones pequeñas y se inscribe en el cuerpo de cada quien de manera singular, no se inscribe en tu cuerpo de la misma manera como se inscribe en el mío. Por eso, me interesan ciertos énfasis del trabajo de Silvia Rivera Cusicanqui, en parte, porque le da otra dignidad al mirar imágenes, como ella dice, la “sensibilidad popular a las imágenes” en donde se puede trabajar la posibilidad de entrar en contacto con una memoria que para ti ha sido pregnante.

La memoria afectiva se opone a una memoria burocrática que reduce el pasado a archivos y fechas. Es una memoria viva, que se transforma en el contacto, y es profundamente política, porque nos permite imaginar otros modos de habitar el mundo y de recordarlo, así como de traer a la presencia eso que la representación no admite.

AMG: Pienso en cómo en la actualidad se observa contenido en el que muchas personas realizan los mismos gestos sobre las mismas plataformas, como Instagram, por ejemplo, lo que produce una sensación de homogeneidad en nuestras formas de relacionarnos. **Aunque las redes sociales se presentan como espacios de conexión, muchas veces refuerzan dinámicas individualistas que dificultan la construcción de experiencias compartidas.**

ASC: Sí, yo creo que, en relación con lo que comentas sobre las redes, es importante pensar que ninguna red está dada solamente por su infraestructura. Debemos pensar cómo se articulan las relaciones. Podemos tener una sociedad de redes, pero no de vínculos; la agencia política es crucial. Ahora bien, para mí la cuestión está en que no hay nada más humano que la técnica. Y no lo digo porque quiera recenterar al ser humano, me parece indispensable reubicar su posición, pero también me parece que es importante que la singularidad que el “sujeto” aporta no se diluya tanto que acabemos perdiendo toda agencia política. En ese sentido, me interesa mucho volver a pensar que, en esta red de actantes, que los humanos no estemos en el centro de la relación no significa que todas las agencias sean simétricas, o que tengamos el mismo tipo de agencia que otros elementos. Eso, más bien, nos plantea el desafío de pensar cómo se articulan esas relaciones.

El problema, entonces, no es tanto que existan estas plataformas, ni esta sociedad de redes en la que vivimos. **El problema es cuando una forma de relación se impone por sobre las demás y se presenta como modelo único**, como si desde ahí tuviéramos que estructurar todas nuestras relaciones.

AMG: En relación con lo que planteas sobre la necesidad de cuidar la multiplicidad, resulta interesante **pensar la categoría de migración no solo como desplazamiento físico, sino como un cambio de perspectiva**. Este movimiento parece habilitar formas de compartir experiencias desde otros lugares.

ASC: La categoría de migración me interesa porque, cuando alguien migra, más allá del cliché de que “uno se va, pero el territorio no se va de ti”, que también es cierto, lo que realmente me interesa es que **ese desplazamiento produce un desajuste, una desorganización de estructuras previas**. Hay algo del pensamiento que aparece precisamente en esa exposición, en quedarse sin tierra, en cierto exilio, ya sea decidido o forzado, y por supuesto no da lo mismo cuáles sean las razones, ni las condiciones de privilegio desde las cuales se hacen esos movimientos. Pero en todos los casos, hay algo así como un movimiento telúrico, un movimiento sísmico de desencaje. Y a mí me interesa mucho pensar la transformación en esos términos, no como algo total o absoluto, sino como un conjunto de procesos múltiples de desencaje, que nunca llegan a adecuarse del todo a eso que se nos propone como norma o como modelo.

AMG: Hoy en día, parece que ciertos actores con poder, desde la política o los medios, buscan reinstaurar un orden rígido de categorías, divisiones y esquemas. Esto se manifiesta tanto en decisiones políticas como en los discursos y en la manera en que las plataformas digitales organizan nuestra experiencia cotidiana. Pienso, por ejemplo, en lo que plantea Silvia Rivera Cusicanqui (2018)⁴ sobre cómo el sistema escolar en Bolivia fue una herramienta para borrar saberes indígenas e imponer un proyecto estatal moderno. ¿No cumplen hoy plataformas como YouTube un rol similar, como formas de escolarización digital que normalizan nuestros comportamientos? **¿Dónde o cómo podemos encontrar esas brechas para que otra forma de vida pueda emerger?**

4 Rivera Cusicanqui, S. (2018). Un mundo ch'íxi es posible: Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón.

ASC: Incluso en plataformas como TikTok, que parecen una repetición asfixiante, **hay algo del cuerpo que resta**, que no puede asimilarse por completo ni dejarse normalizar. Entonces, a mí lo que me interesa es cómo poder conectar, cómo poder establecer esos vínculos entre esos excesos o suplementos. Cómo poder formar escenas que contesten a esas escenas hegemónicas que se imponen con una narrativa demasiado sólida y totalizante. Sobre todo, ante la emergencia de los nuevos fascismos que son aberrantes. El pensamiento de Walter Benjamin sigue siendo tremadamente actual, cuando afirma esa pequeña potencia que puede crecer en los detalles. O, como plantea Marie José Mondzain, cuando propone el caso de las plantas saxífragas, que son plantas muy débiles, tenidas incluso por malas hierbas, pero tienen fuerza inmensa, incluso pueden fisurar un pavimento y abrir ahí una brecha en donde otra forma de vida pueda respirar.

Educar para la democracia desde la educación narrativa: lectura crítica del libro-álbum *¡Votad a Lobo!*, en educación primaria

Educating for democracy through narrative education: critical reading of the picture book *¡Votad a Lobo! (Vote Wolf!)* in primary education

Carmen Lucía Carrillo Vera

Chile, Doctora en Educación, mención Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil-Juvenil, Universitat Autònoma de Barcelona. Máster en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Universitat de Barcelona.

Correo: carmen.carrillo.vera@gmail.com

Juan Andrés Escalona Díaz

Chile, Doctor en Historia Contemporánea, Universitat de Barcelona. Máster en Historia Contemporánea y Mundo Actual, Universitat de Barcelona.

Correo: jescalonadiaz@gmail.com

Fecha de recepción: 31/10/2025

Fecha de aprobación: 08/12/2025

Resumen

El presente artículo propone un análisis sobre el potencial formativo del libro-álbum como espacio de lectura literaria y crítica, desde una perspectiva que articula la educación narrativa y la educación para la democracia en el ámbito escolar. A modo de ejemplo, se presenta el diseño de una propuesta didáctica situada en segundo año básico en Chile, que permite examinar cómo la obra *¡Votad a Lobo!*, de Davide Cali y Magali Clavellet, puede vincular estos dos enfoques didácticos, ofreciendo un marco de análisis sobre las relaciones teórico-didácticas entre literatura y democracia. El libro-álbum ofrece un recurso idóneo para reflexionar en el aula sobre la dimensión ideológica y social de los relatos, abordando fenómenos como el liderazgo autoritario y la manipulación del discurso político y favoreciendo el desarrollo de una conciencia democrática y crítica en el alumnado, sin descuidar el abordaje analítico de sus elementos narrativos. Desde un enfoque



teórico-reflexivo, se argumenta que la educación narrativa constituye un medio privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico y ético, en tanto propicia un diálogo entre la dimensión estética del texto y los valores que orientan la vida democrática. La propuesta didáctica se presenta como un ejemplo situado y adaptable a otros contextos educativos, donde la literatura puede actuar como mediación entre memoria, imaginación y conciencia ciudadana.

Palabras clave: *educación ciudadana; libro para niños, educación básica, lectura.*

Abstract

This article proposes an analysis of the educational potential of picture books as a space for literary reading and criticism, from a perspective that combines narrative education and education for democracy in schools. As an example, we present the design of a teaching proposal for the second year of elementary school in Chile, which allows us to examine how the work *¡Votad a Lobo!* (Vote wolf!) Davide Calì and Magali Clavellet can link these two teaching approaches, offering a framework for analyzing the theoretical and didactic relationships between literature and democracy. The picture book offers an ideal resource for reflecting in the classroom on the ideological and social dimensions of stories, addressing phenomena such as authoritarian leadership and the manipulation of political discourse and promoting the development of democratic and critical awareness in students, without neglecting the analytical approach to its narrative elements. From a theoretical-reflective approach, it is argued that narrative education is a privileged means for the development of critical and ethical thinking, as it fosters a dialogue between the aesthetic dimension of the text and the values that guide democratic life. The didactic proposal is presented as an example that can be adapted to other educational contexts, where literature can act as a mediator between memory, imagination, and civic awareness.

Keywords: *civic education; children's book, basic education, reading.*

Introducción

En un contexto global caracterizado por el descrédito de las instituciones, el auge de discursos polarizadores y la creciente presencia de la desinformación, la escuela se enfrenta al desafío de educar para la democracia en condiciones de gran incertidumbre. Más allá de la instrucción formal en contenidos cívicos, esta tarea requiere cultivar en el estudiantado la capacidad de interpretar críticamente los discursos, reconocer las ideologías subyacentes y construir juicios éticos sobre los modos de convivencia social. La educación literaria y especialmente la narrativa¹, entendida como un espacio de diálogo entre texto narrativo, lector, mundo y realidad, ofrece un marco privilegiado para desarrollar la interpretación y la empatía, al tiempo que permite abordar de manera crítica los valores e ideologías que las historias ponen en juego en el aula.

En este aspecto, los textos narrativos constituyen una vía de acceso a la realidad, en tanto representan modos de comprender y organizar la experiencia humana (Colomer, 2005a; Bruner, 2003). Su lectura y análisis en el contexto escolar posibilitan reconocer cómo la literatura no solo recrea lo real, sino que también lo interroga, proyectando visiones del mundo y modelos de convivencia. Desde esta perspectiva, la educación narrativa contribuye a articular la dimensión estética

¹ La noción de educación narrativa, aunque vinculada al campo de la educación literaria, aún carece de una definición plenamente consolidada. En adelante, se utiliza conforme a su desarrollo teórico en la tesis doctoral de Carrillo, C. (2025). *La educación narrativa en la escuela primaria chilena* [Universitat Autònoma de Barcelona].

con la formación ética y democrática, favoreciendo la reflexión sobre el metalenguaje literario como, por ejemplo, los personajes, la estructura, el ambiente, el narrador, los recursos lingüísticos o las imágenes, así como también observar otros aspectos como los discursos, los valores y las relaciones de poder que atraviesan la vida colectiva (Fittipaldi, 2013; Colomer et al., 2018).

En la educación básica chilena, este desafío adquiere particular relevancia a partir de la articulación curricular entre las áreas de Lenguaje y Comunicación (LC) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS). Ambas asignaturas coinciden en su propósito formativo: contribuir a la educación de sujetos críticos, capaces de participar activamente en una sociedad democrática (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2012). Sin embargo, la enseñanza de la literatura suele quedar relegada a un plano instrumental, centrado en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y en la adquisición de destrezas evaluables, lo que reduce su potencial formativo y estético (Carrillo, 2023). Frente a ello, este trabajo propone recuperar la función de la literatura como práctica de lectura crítica y como experiencia de ciudadanía simbólica.

A partir del marco teórico y didáctico que orienta este trabajo, se plantea una propuesta dirigida a la educación primaria que utiliza el libro-álbum *¡Votad a Lobo!* (Calì y Clavellet, 2023) como ejemplo de aplicación. Davide Calì, reciente ganador de la cuadragésima cuarta edición del Premio Andersen 2025, entregado por la Revista Andersen de origen italiano que promueve la literatura infantil y juvenil, publicó este cuento ilustrado en 2020, en francés, *Votez Leloup*, en un contexto de liderazgos autoritarios por todo el globo. Recep Tayyip Erdogan en Turquía, Victor Orbán en Hungría, Narendra Modi en India, Andrzej Duda en Polonia, Rodrigo Duterte en Filipinas, Donald Trump en Estados Unidos y Jair Bolsonaro en Brasil, todos estos líderes habían llegado por vía electoral al poder ejecutivo de sus respectivos países y rápidamente dieron muestras de rasgos autoritarios que recelaba de la prensa y de la libertad de expresión a la vez que fomentaban un nacionalismo excluyente de minorías tan grandes como la población musulmana en India. En este escenario fue publicado este libro-álbum que mediante la palabra y la imagen buscaba la reflexión sobre la democracia y la participación, en un contexto de crisis de representatividad que se presenta como un fenómeno global y que no tiene pronta solución (Brown, 2021; Forti, 2024).

La propuesta busca ofrecer un modelo posible para abordar en el aula la manipulación del discurso político y la fragilidad de los valores democráticos mediante la lectura narrativa. Además de su potencial temático, se promueve la observación de los elementos constituyentes, como la construcción de los personajes, la estructura narrativa y la articulación entre texto e imagen, considerados componentes centrales del saber literario que favorecen una comprensión más profunda de los mecanismos de construcción del sentido (Colomer, 2005a; Fittipaldi, 2013). Desde este punto de vista, la lectura del libro-álbum no se limita a identificar mecánicamente contenidos o mensajes, sino que invita a analizar cómo los recursos narrativos, visuales y simbólicos configuran determinadas ideologías y visiones del mundo. De este modo, la educación narrativa y la educación para la democracia se entienden como enfoques didácticos complementarios que permiten el trabajo interdisciplinario y contribuir a la educación de lectores capaces de reconocer los elementos narrativos, las relaciones entre forma y contenido, entre lenguaje y poder, y de construir una lectura ética y crítica de los textos y de la realidad (Díez, 2022).

En primer lugar, se presentan el método, la muestra, los instrumentos y el procedimiento. A continuación, el marco teórico que articula los conceptos de libro-álbum, educación narrativa, educación para la democracia y autoritarismo, destacando su potencial para formar pensamiento crítico. Luego los resultados, a través de los cuales se presenta la pertinencia del libro *¡Votad a Lobo!*, como texto modal para una mediación educativa que pone en juego las relaciones entre palabra, imagen y poder. También se describe la propuesta didáctica modelo diseñada para segundo

año básico. Finalmente, se discute el valor de esta experiencia como ejemplo transferible a otros contextos, subrayando el papel de la literatura infantil como espacio para pensar la democracia y los vínculos entre técnica, memoria e imagen, en consonancia con los enfoques didácticos de la educación narrativa y la educación para la democracia.

Marco teórico

El libro-álbum como artefacto estético y educativo

El libro-álbum se ha consolidado como un objeto privilegiado para el trabajo con la lectura literaria en la escuela. Su carácter híbrido, que combina palabra e imagen en una relación de interdependencia, lo convierte en un texto particularmente propicio para desarrollar la interpretación múltiple y la sensibilidad estética (Colomer, 2010; Fittipaldi, 2013). No se trata únicamente de un material destinado a los primeros niveles lectores, sino de un artefacto cultural que exige una lectura compleja, en la que los significados se construyen en el espacio de tensión entre lo visual y lo verbal (Arenas, 2013; Valencia, 2018).

Asimismo, el libro-álbum puede abordarse no solo por su contenido temático, sino también por su construcción narrativa: la secuencialidad de las imágenes, el punto de vista del narrador, los silencios, los encuadres y la composición de la página son dimensiones que amplían las posibilidades interpretativas del texto. Analizar estos recursos permite reconocer cómo el sentido se produce en la interacción entre texto e imagen y cómo cada decisión formal contribuye a configurar una visión del mundo. Así entendido, el libro-álbum constituye un espacio privilegiado para el desarrollo del metalenguaje literario, al invitar a reflexionar sobre los procedimientos narrativos y visuales que construyen significados y que, en su conjunto, revelan la dimensión ideológica y social del relato.

Diversos autores coinciden en que el libro-álbum invita a una lectura activa en la que el texto y la imagen dialogan para construir significados múltiples (Varas, 2024; Consejo-Pano, 2014). La simultaneidad entre lectura verbal y visual exige del lector un proceso de interpretación constante, en el que las imágenes actúan como mediaciones que expanden el sentido del relato y abren la posibilidad de una lectura crítica del mundo (Arizpe y Styles, 2015). En este sentido, articula un trabajo cognitivo y simbólico en torno a la metáfora, la intertextualidad y la construcción de la mirada, lo que favorece tanto la comprensión estética como la reflexión ideológica.

El formato mismo del libro-álbum, con su secuencialidad de imágenes, el uso del silencio, los encuadres, los colores y la gestualidad de los personajes, opera como un dispositivo de lectura que configura una visión particular de la realidad (Salisbury y Styles, 2014). Cada decisión visual y narrativa cumple una función estructurante en la producción de sentido, de modo que analizar estas decisiones implica reconocer la dimensión discursiva del texto y su relación con la representación del poder y la cultura (Berger, 2000; Díaz y Carrillo, 2023). Desde esta mirada, este tipo de texto no es solo un soporte literario, sino una mediación cultural que permite repensar las formas de representación, cuestionar las jerarquías visuales y reflexionar sobre las ideologías implícitas en la construcción del relato (Joly, 2019).

En el contexto escolar, su valor pedagógico radica en la posibilidad de integrar el placer estético con la reflexión crítica. A través de la lectura de imágenes y palabras, el alumnado puede explorar las tensiones entre apariencia y verdad, entre discurso y acción, entre lo dicho y lo mostrado. Estas operaciones de lectura son también operaciones de pensamiento que habilitan una comprensión más profunda del lenguaje y de la sociedad.

La educación narrativa como educación para la democracia

La enseñanza de la literatura ha evolucionado en las últimas décadas, desde una visión centrada en la transmisión de un canon hacia una concepción que reconoce su función formativa en sentido amplio. Más allá de enseñar literatura, se trata de formar lectores literarios capaces de interpretar, valorar y dialogar con los textos (Colomer, 1998; Munita y Margallo, 2019). Esta transformación responde a una concepción de la lectura como práctica social, donde el sentido se construye en la interacción entre texto, lector y contexto (Valencia, 2018).

Leer literatura supone entrar en contacto con múltiples voces y modos de comprender el mundo. Tal como plantea Fittipaldi (2013), el aprendizaje literario debe integrar dimensiones afectivas, cognitivas, estéticas y éticas, de modo que la lectura se transforme en una experiencia de conocimiento y autoconocimiento. En el ámbito escolar, esto implica desplazar la enseñanza de la literatura del análisis formal hacia una interpretación situada, donde los textos se conciben como representaciones culturales que permiten reflexionar sobre los valores, las ideologías y los conflictos de la vida social. Bajo esta lógica, la escuela ha de propiciar espacios de lectura y escritura en los que el estudiantado interprete y disfrute las obras literarias considerando su contexto de producción y recepción (Carrillo y Díaz, 2023).

En este contexto, la literatura ofrece un espacio simbólico donde es posible ensayar emociones morales, cuestionar el poder, comprender el sufrimiento ajeno y ejercitarse la deliberación interior. A través del encuentro con personajes, espacios, situaciones y voces diversas, el lector se enfrenta a dilemas de tipo social, ético y político que estimulan la reflexión sobre la justicia, la libertad o la responsabilidad colectiva. La educación narrativa se concibe como un enfoque dentro de la educación literaria que integra los saberes y las prácticas en torno a los textos narrativos con la enseñanza ética, estética y social del lector en formación.

Al trabajar con relatos que organizan la experiencia humana y abren posibilidades de interpretación, la educación narrativa permite conectar los elementos del metalenguaje literario, como los personajes, la estructura, el narrador o el ambiente, con procesos de comprensión del mundo social y moral (Colomer et al., 2018; Fittipaldi, 2013). En consecuencia, leer narrativamente no implica solo analizar las historias y sus elementos, sino comprender cómo los relatos configuran ideologías, valores y formas de ver la realidad, posibilitando una lectura crítica y situada del mundo (Carrillo, 2025).

Democracia, liderazgo autoritario y educación crítica

Cada año se publican informes que evidencian el aumento de la desigualdad a nivel mundial. La concentración de la riqueza en pocas manos, la pérdida de derechos sociales, el encarecimiento del costo de vida y la degradación ambiental son fenómenos que afectan crecientemente a la ciudadanía (CEPAL, 2024; Kamande et al., 2024; OECD, 2024; United Nations, 2024). Esta desigualdad no solo tiene consecuencias económicas, sino también políticas, pues erosiona la confianza en las instituciones democráticas y alimenta el descontento social promoviendo la aparición de soluciones simplistas en manos de liderazgos autoritarios, síntoma de una crisis más profunda de la democracia liberal, incapaz de reconciliar la libertad política con la justicia social (Rosanvallon, 2020; Bigliery y Cadahia, 2021; Forti, 2024).

La incapacidad de los Estados para revertir estas tendencias ha generado una crisis de representatividad a nivel mundial, especialmente visible en América Latina, donde las democracias liberales enfrentan un deterioro de legitimidad tras décadas de dictaduras y transiciones políticas

frágiles (Feierstein et al., 2024). En este contexto, el desencanto ciudadano ha favorecido el surgimiento de liderazgos autoritarios que prometen restablecer el orden frente a la delincuencia, combatir la migración, proteger la identidad nacional y la soberanía frente a un neoliberalismo que mueve capitales y personas de un país a otro al mismo tiempo que concentra el poder económico en unos pocos y precariza la vida de millones.

En este sentido, la ciencia política y la filosofía han interpretado este fenómeno como un momento populista en el cual la ciudadanía levanta por vía electoral a liderazgos autoritarios que den respuesta a una condición que se valora como de emergencia. En la academia, respecto al populismo no hay unanimidad en cuanto a la definición de un concepto difuso e inasible que es usado mayoritariamente como denostación en los debates políticos. En el caso latinoamericano, el término suele emplearse de manera peyorativa para descalificar liderazgos progresistas, aunque su aplicación también se ha extendido a los movimientos de derecha. Desde otra perspectiva, Finchelstein (2019) lo entiende como una democratización del fascismo al movilizar masas por vía electoral sin recurrir a la violencia. Por su parte, Mudde y Rovira (2019) lo describen como una estrategia política basada en la contraposición entre “pueblo” y “élite”, utilizable tanto por gobiernos de izquierda como de derecha, una idea también compartida por Rosanvallon (2020), quien identifica a los votantes populistas como los perdedores de la globalización.

Sin embargo, al comparar el populismo con el fascismo de la primera mitad del siglo XX, resuenan características comunes, el liderazgo carismático, la retórica nacionalista y el desprecio por el pluralismo, han hecho que al hablar de estos populismos de derecha se recurra a la palabra fascista. El libro de Jason Stanley, *Facha* (2019), precisamente pretende ser un catálogo de las características fascistas que algunos liderazgos promueven desde sus gobiernos por el mundo. No obstante, historiadores como Gentile, Paxton y Traverso advierten sobre los riesgos de trasladar categorías del siglo XX al presente, proponiendo en su lugar hablar de *posfascismo* (Gentile, 2024; Paxton, 2019; Traverso, 2021) como contraste al fascismo histórico combatido en la Segunda Guerra Mundial (Gramsci, 2019; Zetkin, 2019).

Ejemplos actuales de esta tendencia son los gobiernos de Putin en Rusia, Orbán en Hungría o Milei en Argentina (Semán, 2024). Aunque legitimados por la democracia electoral y el Estado de derecho, una vez en el poder, estos régimes promueven la concentración del poder judicial y legislativo en el ejecutivo, limitan la libertad de prensa y concentran los medios de comunicación. Ante la falta de consenso sobre cómo denominar a estas formas de gobierno, Forti (2024) propone el concepto de autocracia electoral.

Por otro lado, algunos pensadores como Laclau (2005) y Mouffe (2018) reivindican el populismo como una forma de articulación democrática desde la izquierda. En la línea de Biglieri y Cadahia (2021), se entiende aquí el populismo no como desviación autoritaria, sino como un movimiento popular organizado que promueve sus demandas políticas en un liderazgo populista. En este marco, el libro-álbum *¡Votad a Lobo!* puede leerse como una alegoría de la democracia electoral contemporánea: una sociedad que, en busca de soluciones rápidas, termina legitimando, por vía democrática, liderazgos autoritarios. Sin embargo, también ofrece una lectura de resistencia, en la que, como propone James Scott (2004), las formas de dominación generan respuestas que van desde la resistencia sin confrontación hasta, como problematizó Gramsci (2011), la construcción de una nueva hegemonía cultural.

Según estas discusiones sobre el denominado momento populista, se hace necesario incorporar estas lecturas al aula para problematizar la política y sus prácticas entre el estudiantado. Si los educandos aprenden a reconocer el lenguaje de la propaganda de los liderazgos autoritarios,

así como el funcionamiento de la democracia, tendrán más herramientas de análisis que les permitirán prevenir su aparición y fomentar otras formas de organización. Educar para la democracia implica promover una cultura escolar basada en el diálogo, la participación y el pensamiento crítico.

Desde la DCS, diversos autores han destacado la importancia de abordar las formas de poder, las ideologías y las memorias colectivas desde la escuela (Dussel, 2006; Rubio, 2013; Krieger, 2011). La educación para la democracia no se reduce al conocimiento de instituciones o normas, sino que requiere de experiencias simbólicas que permitan comprender la construcción de significados en la disputa política, procedimientos democráticos, los riesgos de la manipulación, el autoritarismo y la exclusión. De esta forma, la literatura puede desempeñar un papel decisivo, al ofrecer un lenguaje metafórico capaz de representar las tensiones entre poder y libertad, obediencia y pensamiento autónomo. En palabras de Díez, la “democracia y la participación se aprenden practicándolas, ejercitándolas y poniendo a prueba sus límites y dificultades” (2022, p.166).

En la obra *¡Votad a Lobo!*, la figura del líder carismático que asciende mediante la persuasión retórica y el control de la imagen funciona como una representación metafórica de los regímenes autoritarios con legitimidad electoral. El humor y la exageración visual permiten a los lectores reconocer la manipulación y reflexionar sobre la responsabilidad colectiva ante el abuso de poder. Aquí los animales pasan de una resistencia organizativa que demanda la búsqueda de sus compañeros de la granja hasta la resistencia violenta que descubre una incómoda verdad frente al poder. Desde este enfoque educativo, el análisis de estas narrativas propicia una discusión sobre la relación entre discurso político y ciudadanía, y sobre cómo los mensajes que apelan al miedo o al orden pueden poner en riesgo los principios democráticos.

El desarrollo de una educación crítica supone, por tanto, articular la comprensión literaria con la comprensión política. Leer literatura es también aprender a leer las ideologías que organizan el mundo y a reconocer los mecanismos del poder simbólico. Como señala Michele Petit:

...si el poder ha temido tanto la lectura no controlada es por algo: la apropiación de la lengua, el acceso al saber, pero también la toma de distancia, la elaboración de un mundo propio, de una reflexión propia que se hace posible con la lectura, son el requisito previo, la vía de acceso al ejercicio de un verdadero derecho de ciudadanía. (1999, p.154)

En este proceso, el aula se transforma en un espacio de diálogo donde la interpretación de los textos literarios se vincula con la construcción de valores democráticos, y donde el lenguaje estético se convierte en medio de resistencia ante los discursos de dominación.

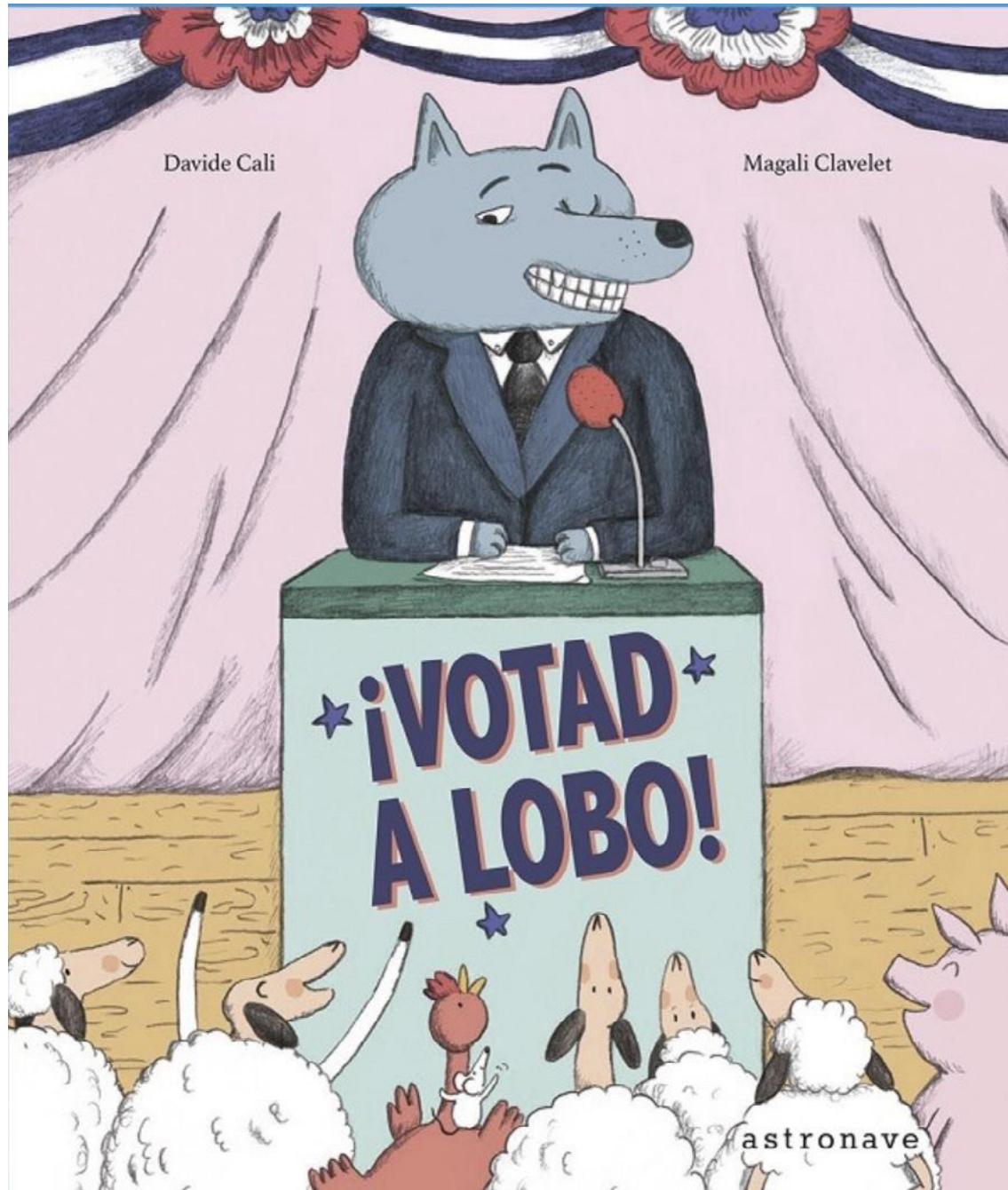
El libro-álbum *¡Votad a Lobo!*, como mediación educativa

El libro-álbum *¡Votad a Lobo!* (Calí y Clavellet, 2023), constituye una obra singular dentro de la literatura infantil contemporánea. Su estructura narrativa combina la ironía de la fábula clásica con la estética publicitaria y la lógica del espectáculo mediático. A través de imágenes coloridas con expresiones faciales exacerbadas y textos breves, el relato muestra cómo el personaje Lobo, símbolo tradicional del peligro, se presenta ante una comunidad de animales como candidato a la presidencia, desplegando una campaña carismática y persuasiva que culmina en su victoria electoral. La aparente comididad del argumento encubre, no obstante, una crítica incisiva a las dinámicas de manipulación política y a la fragilidad de las democracias contemporáneas (Miranda, 2025).

Como se observa en la Imagen 1, la portada del libro utiliza los códigos visuales de una campaña electoral: el rostro sonriente del candidato ocupa el centro, acompañado por un eslogan en letras mayúsculas. Esta composición gráfica simula los carteles de propaganda política, estableciendo desde la primera página un pacto de lectura irónico que invita al lector a cuestionar el discurso del poder.

Figura 1

Portada de *¡Votad a Lobo!*



Fuente: Cali, D., y Clavellet, M. (2011). *¡Votad a Lobo!*: Takatuka.

El relato está construido a partir de un discurso multimodal, en el que palabra e imagen operan como recursos complementarios de significación. La narración textual adopta el tono de un reportaje o de un eslogan electoral, mientras que las ilustraciones amplifican el sentido irónico, mostrando gestos, colores y composiciones que aluden a los mecanismos de la propaganda política. Esta conjunción produce un efecto de distanciamiento que interpela al lector a reconocer la discrepancia entre el discurso y la realidad: lo que se promete no coincide con lo que se muestra. Ya se atisba en la propia portada, donde el candidato es un carnívoro y sus potenciales electores, herbívoros. En este sentido, el libro activa una lectura inferencial y simbólica, que invita a desenmascarar el artificio del poder y a reflexionar sobre la responsabilidad ciudadana ante el engaño.

Desde el punto de vista educativo, *¡Votad a Lobo!* ofrece un espacio privilegiado para la educación narrativa y para la democracia. En primer lugar, su formato verbo-íconico exige un tipo de lectura que integra alfabetización visual y comprensión literaria, desarrollando la capacidad de interpretar significados más allá de lo literal. No solo basta con la lectura de la palabra, sino que además es necesario aprender la interpretación de imágenes que también presentan una intencionalidad narrativa y política como la lectura de colores, personajes, secuencialidad o símbolos (Berger, 2000; Goldstein, 2013). En segundo lugar, el relato pone en juego la tensión entre verdad y persuasión, lo que permite establecer vínculos con los objetivos de la educación democrática: comprender cómo los discursos públicos pueden moldear la opinión y consolidar el poder. En este sentido, el libro-álbum funciona como una mediación técnica y cultural que permite explorar la relación entre lenguaje, imagen e ideología.

En las escenas de la campaña (Imagen N.º 2), Lobo aparece muy empático y cercano a sus votantes, rodeado de animales, focos y banderas, elementos que remiten al espectáculo mediático. Su carisma y cercanía con los otros animales evidencian la lógica de la autopromoción visual, donde la imagen se convierte en instrumento de poder. El lector debe interpretar, más allá del humor, la crítica al uso técnico de la imagen como medio de control.

Figura 2
El Lobo durante su campaña electoral



Fuente: Cali, D., y Clavellet, M. (2011). *¡Votad a Lobo!*: Takatuka.

La lectura de esta obra posibilita abordar con el estudiantado los conceptos de liderazgo carismático, democracia, participación y manipulación mediática, sin recurrir a explicaciones teóricas abstractas. También en la Imagen 2 se observa otro elemento fundamental, quienes dan respaldo en esta escena son otra especie carnívora, los gatos, quienes siendo parte de la granja aparecen como aliados naturales de Lobo en esta dicotomía carnívoros y herbívoros. Relevante es a su vez que, a lo largo de todo el relato, los gatos sean minoría frente a gallinas, cerdos u ovejas, una minoría relativa que en términos sociodemográficos podría interpretarse como una clase media aliada al poder. Al ser elegido Lobo como líder, estos gatos formarán parte de su gobierno.

A través del humor y la exageración, el texto facilita un proceso de identificación y distanciamiento simultáneos: el lector puede reírse de los herbívoros que votan a Lobo, pero también reconocer las propias vulnerabilidades de los mismos frente al poder.

Asimismo, más adelante, en la escena del voto colectivo se condensa la paradoja democrática del relato: la mayor parte de los animales, convencidos por el discurso del Lobo, entregan su confianza al predador. Esta imagen actúa como una metáfora de la ingenuidad ciudadana ante la búsqueda de legitimidad democrática que persiguen ciertos líderes autoritarios y sirve de contraste con la situación de violencia que sufrirán los animales herbívoros en las páginas siguientes. Interesante también es destacar la reacción que tienen los animales afectados frente a las desapariciones, frente a la institucionalidad del poder. Si bien en un primer momento se organiza una asamblea que organice la demanda por la búsqueda de sus pares, al no tener respuesta desde esta institucionalidad, se presenta como alternativa la desobediencia civil (Díez, 2022) y la expulsión de Lobo del poder.

Por último, el desenlace, abierto e inacabado, evidencia una clara intencionalidad: presentar la democracia electoral como un procedimiento cílico que posibilita la aparición constante de nuevos liderazgos, potencialmente perniciosos para la propia democracia. Como se señaló anteriormente, los liderazgos autoritarios requieren legitimidad electoral para acceder al poder, pero una vez allí tienden a desarticular el sistema democrático desde su interior. De esta forma se evita un cierre total y se refuerza la dimensión crítica del relato, invitando al lector a imaginar las consecuencias de las decisiones colectivas frente a la construcción permanente de la democracia. Este recurso puede interpretarse también desde la estructura narrativa circular, que al retornar al punto de partida enfatiza la reiteración de los conflictos y el carácter inacabado de la historia, sugiriendo que los procesos políticos, al igual que los relatos, pueden repetirse si no se transforman las condiciones que los originan (Colomer, 2005b; Montalvo, 2004). Como señala Colomer (2005a), los finales abiertos en la literatura infantil contemporánea permiten ampliar la interpretación y sostener una lectura activa que articula la emoción estética con la reflexión ética.

Su lectura analítica en el aula puede vincularse con los objetivos de aprendizaje del área de LC, orientados al desarrollo de la comprensión lectora, la interpretación crítica y la apreciación del valor social de la literatura, así como con los de la asignatura HGCS, enfocados en la valoración de la democracia y el reconocimiento de los derechos humanos. En el análisis colectivo de *¡Votad a Lobo!*, el estudiantado puede reconocer mediante los elementos narrativos, lingüísticos y visuales los mecanismos retóricos del poder, como la promesa, la seducción o el miedo, y reflexionar sobre cómo estos operan en contextos sociales reales.

Método

El presente trabajo corresponde a una investigación educativa situada en el campo de la Didáctica de la Literatura (DL) y la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS). Se enmarca en el paradigma descriptivo-interpretativo y se sustenta en un enfoque cualitativo.

Muestra

El corpus de análisis estuvo conformado por fuentes teóricas vinculadas con la DL y la DCS y un documento ministerial. La selección fue intencionada y teóricamente fundamentada, con el propósito de examinar cómo los enfoques de educación narrativa y la educación para la democracia pueden integrarse en el aula a partir de marcos conceptuales actuales. Este análisis permitió vincular la lectura narrativa, entendida como práctica crítica y social, con una comprensión pedagógica de la democracia, en coherencia con el objetivo central del artículo: explorar el potencial formativo del libro-álbum como espacio de encuentro entre literatura y vida pública.

Instrumento

El análisis se desarrolló a partir de una revisión documental de fuentes académicas y de organismos públicos, complementada con una lectura hermenéutica del libro-álbum seleccionado. La organización del material respondió a criterios de pertinencia y coherencia con los propósitos del estudio, orientados a interpretar las relaciones entre los marcos conceptuales de la DL y la DCS y las posibilidades formativas de la literatura y la democracia en contextos escolares.

Procedimiento

El procedimiento de análisis se desarrolló en tres etapas. En la primera, se revisaron y seleccionaron fuentes teóricas vinculadas con la DL y la DCS, que sirvieron de base para definir las categorías de análisis y los marcos conceptuales del estudio. En la segunda, se realizó una lectura hermenéutica del libro-álbum *¡Votad a Lobo!* (Cali y Clavelet, 2023), orientada a identificar su potencial formativo y sus posibilidades de articulación con la educación narrativa y la educación para la democracia. Finalmente, en la tercera etapa, se examinó documentación del Ministerio de Educación de Chile, con el propósito de diseñar la propuesta didáctica modelo.

Resultados: Propuesta didáctica modelo

Tras la revisión de los aspectos teóricos, curriculares y literarios del libro-álbum, se presenta a continuación una propuesta didáctica modelo que, como se señala en la introducción, busca servir de ejemplo adaptable a distintos niveles y contextos educativos. La propuesta se enmarca en el segundo año básico y articula las asignaturas de LC e HGCS en el sistema educativo chileno. En este caso, ambas asignaturas coinciden en un propósito formativo que trasciende la transmisión de contenidos: formar estudiantes capaces de interpretar críticamente su entorno, comunicarse de manera consciente y actuar como agentes activos dentro de su comunidad (MINEDUC, 2012).

En esta articulación, la lectura literaria adquiere un papel relevante, entendida no solo como una herramienta para acceder a la información, sino como una práctica cultural que permite construir conocimiento, disfrutar del arte literario y reflexionar sobre la experiencia humana. De acuerdo con lo señalado para LC, la escuela tiene la responsabilidad de formar lectores activos y críticos, capaces de encontrar en la lectura una forma de comprensión del mundo, de diálogo con

los otros (MINEDUC, 2012). Mientras que en la asignatura de HGCS, el eje de formación ciudadana busca desarrollar la participación activa y responsable dentro de una sociedad democrática. Desde esa lógica y coincidencia, se propone una secuencia de trabajo con el libro-álbum *¡Votad a Lobo!* (Calì y Clavellet, 2023) que entiende la lectura literaria como un espacio para construir pensamiento crítico y conciencia ciudadana.

Nuestra propuesta didáctica se fundamenta en tres principios didácticos: aprendizaje situado, lectura literaria como práctica social e interdisciplinariedad reflexiva, todos ellos orientados por una perspectiva de educación narrativa y para la democracia. En primer lugar, se asume que la lectura de textos narrativos cobra sentido cuando el mismo dialoga con la realidad y el contexto social y político inmediato del estudiantado, favoreciendo aprendizajes vinculados con la experiencia y la construcción de ciudadanía (Díaz y Carrillo, 2023). En segundo lugar, se considera la educación narrativa como un enfoque donde interpretar un texto implica reconocer sus elementos, posicionarse frente a discursos, valores e ideologías, reconociendo su carácter cultural y social (Fittipaldi, 2013). Este enfoque entiende la literatura no solo como un objeto estético, sino como una forma de conocimiento que permite comprender el mundo y las relaciones de poder que lo configuran (Bourdieu, 1995). En tercer lugar, la interdisciplinariedad se entiende no solo como un acercamiento de objetivos de distintas asignaturas, sino como un proceso recíproco que posibilita un pensamiento complejo (Morin, 2008; Lenoir, 2013). Desde esta mirada, la literatura actúa como mediación simbólica para comprender fenómenos históricos y políticos, mientras que la educación para la democracia ofrece marcos éticos y reflexivos para orientar las prácticas de la lectura literaria en el aula (Díaz y Carrillo, 2023).

La secuencia se estructura en tres fases: exploración y anticipación, lectura y examen crítico, y creación y reflexión cívica. Se concibe como un marco flexible que puede ajustarse al tiempo disponible y a las necesidades de cada grupo y contexto educativo. En todas las fases se favorece la lectura dialogada, la interpretación colaborativa, la argumentación y la producción creativa, con el propósito de mantener una lectura abierta y reflexiva del libro-álbum.

Fase 1: exploración y anticipación

En la primera fase se busca activar los conocimientos previos en torno a la narrativa y contextualizar el libro-álbum en el campo de la vida pública. Se propone iniciar con una conversación guiada en torno a la pregunta “¿qué pasa en las historias?; ¿quiénes aparecen en las historias?; ¿cómo sabemos lo que pasa?, ¿qué es una campaña electoral?, ¿quiénes participan en las elecciones?, o ¿qué hace un presidente de un país?”, apoyada en recursos visuales de portadas o ilustraciones de textos narrativos leídos, afiches y consignas políticas (extraídas de contextos reales o creadas para la clase). A partir de estas preguntas y respuestas, se muestra o proyecta la portada del libro *¡Votad a Lobo!* (véase Imagen 1), sin leer aún la historia completa, y se invita al curso a formular suposiciones: ¿por qué un lobo pediría votos?, ¿para qué?, ¿quiénes serían sus votantes?, ¿qué les ofrecería?, ¿Es el lobo el personaje principal?, ¿cómo lo sabes?

Esta primera fase cumple dos finalidades complementarias. En primer lugar, sitúa el libro-álbum en un registro literario y cívico, invitando a reconocer su doble condición: como obra ficcional de tipo narrativo que explora temáticas como el poder o la democracia y como texto que permite reflexionar sobre la vida pública a partir de las palabras e imágenes. Las imágenes son políticas y tienen una narrativa que evidencia en el libro-álbum la crisis de legitimidad de las democracias liberales, estrategias de resistencia frente al poder, así como la ausencia de memoria

y aprendizaje político en el vaivén electoral. Desde la DL, esta contextualización inicial responde a la urgencia de que el alumnado reconozca la condición ficcional de las obras y comprenda que la literatura, aun siendo invención, ofrece una forma de acceso a la comprensión del mundo y de la realidad (Fittipaldi, 2013).

En segundo lugar, posiciona al alumnado como lectores activos, capaces de anticipar, formular hipótesis y construir interpretaciones, lo que se vincula con una educación literaria entendida como formación crítica y situada (Fittipaldi, 2013). Esta perspectiva permite que la lectura se convierta en una práctica de pensamiento crítico de la realidad y no solo de descripción, aportando al desarrollo de una mirada estética, ética y social sobre los relatos. Además, este proceso involucra el reconocimiento progresivo de los componentes propios del género narrativo, una de las dimensiones señaladas por Fittipaldi (2013) como esenciales para el desarrollo de la competencia lectoliteraria.

Fase 2: lectura narrativa y examen crítico

En esta segunda fase proponemos la lectura modalizada del libro-álbum. Esto se apoya proyectando página a página tanto el texto verbal como las imágenes. Esto debe ir con pausas estratégicas y preguntas antes, durante y después de la lectura (Goldstein, 2013). Estas preguntas pueden ir dirigidas a los siguientes cuestionamientos:

- a. Antes de la lectura: ¿de qué crees que se trata el libro-álbum?, ¿quiénes son los personajes?, ¿por qué crees que el lobo lleva esa vestimenta?, ¿siempre hay alguien bueno y alguien malo?, ¿cómo lo sabemos?, ¿qué parte de la historia te gusta más: el inicio, el desarrollo o el desenlace?, ¿por qué?, ¿qué es una campaña o una elección?, ¿para qué las personas votan?, ¿cómo debe ser un buen presidente?, ¿crees que el lobo será un malo o buen presidente?, o ¿qué pasa si alguien promete cosas y no las cumple?
- b. Durante la lectura: ¿qué pasa primero?, ¿cómo habla y viste Lobo?, ¿qué promete?, ¿qué cosas ves en la imagen que el texto no dice?, ¿has visto situaciones similares?, ¿dónde?, ¿qué hacen los animales de la granja?, ¿creen?, ¿dudan?, ¿eran todos iguales?, ¿cómo cambian las caras o los colores en las imágenes? ¿Qué te hace sentir?
- c. Despues de la lectura: ¿en qué orden nos cuentan la historia?, ¿quién nos cuenta la historia?, ¿por qué crees que Lobo quería que voten por él?, ¿qué te parece que Lobo hablarse tan bien, pero actúese distinto?, ¿cómo termina la historia?, ¿lo esperabas?, ¿qué aprendiste sobre Lobo, los gatos, los toros, las ovejas, los cerdos y las gallinas?, ¿qué te muestran las imágenes del final?, ¿qué cambió desde el principio?

Estas preguntas permiten trabajar simultáneamente la competencia literaria (reconocimiento de información explícita e implícita, inferencias, relación causa y efecto, interpretación simbólica), elementos narrativos (personajes, estructura, relación texto-imagen y narrador) y la competencia para la democracia (el discurso político, la democracia, la identificación de estrategias de persuasión, reconocimiento de relaciones de poder), las propagandas. La figura de Lobo como candidato posibilita, de forma accesible para el segundo básico, una caracterización física y psicológica y la posibilidad de conversaciones en torno a temas como el liderazgo, la autoridad, la propaganda, las jerarquías, la manipulación emocional en la política y la diferencia entre autoridad legítima y abuso de poder (Stanley, 2019; Díez, 2022).

Fase 3: creación y reflexión cívica

La tercera fase propone una actividad de producción creativa de tipo colaborativo que transforme la comprensión lectora en toma de posición. Se plantean dos opciones posibles, que pueden elegirse según el tiempo y recursos disponible, contexto educativo y el perfil del curso:

- a. Afiche de campaña alternativa. En grupos pequeños, el estudiantado diseña el afiche en torno a una demanda colectiva. Deben definir: lema, propuesta central, a quién representa y qué responsabilidad asume frente a la comunidad. Puede situar esta petición en el contexto escolar, local o a nivel nacional.
- b. Final alternativo. El alumnado reescribe el desenlace de *¡Votad a Lobo!*, bajo preguntas articuladoras tales como: ¿qué hubiese pasado si las ovejas, los cerdos y las gallinas dudaran?, ¿qué pasaría si exigieran explicaciones antes de votar?, ¿el resultado habría sido igual?, ¿qué pasaría si recordaran experiencias pasadas?, Con este nuevo final ¿qué cambia entre el comienzo y el desenlace?, ¿tendrían que cambiar otras cosas si la historia tiene este nuevo final?

Ambas opciones tienen la misma finalidad didáctica: desplazar al estudiantado desde la interpretación hacia la intervención simbólica. No se trata solo de “entender el libro-álbum”, sino de utilizarlo como un lugar en el que se puede reconocer, modificar y problematizar sus elementos narrativos y ensayar una ciudadanía crítica. En términos de educación narrativa, esta fase refuerza la lectura como práctica creativa y dialógica, y no como recepción pasiva de significados fijados y guiados por el adulto, en este caso, el profesorado (Valencia, 2018). Es decir, sitúa la democracia como un ejercicio de responsabilidad compartida, no como un ritual vacío.

Como cierre, se propone una puesta en común oral donde cada grupo explique su decisión creativa y responda a una pregunta estructurante: “¿Qué es ‘votar bien’?”. Esta instancia finaliza la secuencia devolviendo la discusión al plano ético y colectivo.

Sentido pedagógico de la propuesta modelo

Esta propuesta didáctica no busca “usar la literatura para enseñar ciudadanía y democracia” en un sentido electoralista, ni “usar la democracia como excusa para motivar la lectura”. Lo que se plantea es otra cosa: que la educación narrativa y la educación para la democracia pueden encontrarse en un mismo gesto pedagógico cuando la lectura se entiende como práctica crítica para el ejercicio ciudadano.

Leer *¡Votad a Lobo!* en segundo año básico, o en cualquier nivel de educación primaria, no es solamente interpretar una fábula política; es ensayar una manera de habitar la escuela como espacio público. La secuencia está diseñada para que el alumnado se posicione ante un discurso de poder, discuta con otras personas lectoras, sostenga interpretaciones distintas y tome la palabra de manera responsable. En ese sentido, la propuesta entiende el aula como un lugar donde la democracia se practica, no solo se define.

Conclusiones

El análisis realizado permite reflexionar sobre el potencial del libro-álbum como mediador entre la educación narrativa y la educación para la democracia. En el caso de *¡Votad a Lobo!*, su estructura verboíconica ofrece una oportunidad para trabajar la interpretación crítica, la alfabetización visual y la formación ética en el aula. Su lectura fomenta la comprensión narrativa, simbólica y estética, al tiempo que invita a examinar las relaciones entre discurso, poder y ciudadanía.

El trabajo con *¡Votad a Lobo!* también pone de relieve el papel de la técnica y la imagen en la educación. Tal como plantea Flusser (2015), la técnica no debe entenderse como un mero procedimiento, sino como una mediación cultural que orienta la forma en que representamos y comprendemos el mundo. En este libro-álbum, las imágenes operan como estructuras de pensamiento visual que movilizan la memoria colectiva y permiten leer críticamente los discursos del poder y la manipulación política, cuestión imprescindible en la actualidad. Lo anterior, pues la alfabetización literaria y visual se vuelven herramientas fundamentales para comprender las tensiones que atraviesan la democracia ante el avance de las desigualdades sociales y el surgimiento de liderazgos autoritarios.

De esta manera, la alfabetización narrativa se amplía hacia una alfabetización visual y cultural, necesaria para formar lectores capaces de interpretar los lenguajes mediáticos contemporáneos. En la escuela, esta integración se traduce en un aprendizaje complejo: leer es también aprender a mirar y a pensar las imágenes como portadoras de ideología y memoria.

Finalmente, la propuesta didáctica presentada no pretende ser un modelo cerrado, sino un marco adaptable a distintos niveles y contextos educativos. Su articulación entre educación narrativa, alfabetización visual y educación para la democracia y ciudadanía ofrece un camino posible para abordar la literatura infantil y juvenil como espacio de reflexión crítica y compromiso social. En este sentido, leer literatura es también un acto de ciudadanía, porque implica confrontar perspectivas, reconocer ideologías y ejercer la propia voz frente al texto y frente al mundo.

Referencias

- Arenas, C. (2013). Lo narrativo y lo visual de “Voces en el parque”: Una propuesta didáctica interdisciplinaria en el aula de secundaria. En Edarte, Grupo de Investigación (Ed.), *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamiela-Edarte.
- Arizpe, E., y Styles, M. (2015). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315683911>
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Biglieri, P., y Cadahia, L. (2021). *Siete ensayos sobre el populismo: Hacia una perspectiva teórica renovada*. Herder.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo: El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de Sueños.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.

Calì, D., y Clavellet, M. (2023). *¡Votad a Lobo!* Takatuka.

Carrillo, C. (2023). La lectura literaria en sexto año básico: Una revisión de los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. *Aportes de la Comunicación y la Cultura* (35), 27-40. <https://doi.org/10.56992/a.v1i35.433>

Carrillo, C. (2025). *La educación narrativa en la escuela primaria chilena* [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio Institucional - Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/695669>

Carrillo, C., y Díaz, F. (2023). El desarrollo de la memoria histórica a través de la lectura literaria: El uso del texto “Historia de un oso” como propuesta interdisciplinar en educación básica en Chile. En R. García, A. Razquin, M. Felices, M. López, y J. Zorrilla (Eds.), *Educación en memoria histórica y democrática: Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 93-101). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/2774>

CEPAL. (2024). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2024*. Naciones Unidas.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (2005a). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (2005b). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.

Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L., y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.

Consejo Pano, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe*, (10). <https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.6>

Díaz, F., y Carrillo, V. (2023). Enseñar historia y formar ciudadanía: una propuesta interdisciplinar desde el uso de obras narrativas en sexto básico. *Revista de Historia y Geografía*, (48), 201-225. <https://doi.org/10.29344/07194145.48.3428>

Díez, E. (2022). *Pedagogía antifascista: Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.

Dussel, I. (2006). *Curriculum, conocimiento y justicia social*. Paidós.

Feierstein, D., Butler, J., Milanović, B., Ramonet, I., Segato, R., Stefanoni, P., Streeck, W., Traverso, E., Ali, T., Fracer, N., y Mouffe, C. (2024). *La extrema derecha en América Latina*. Clave Intelectual.

Finchelstein, F. (2019). *Del fascismo al populismo en la historia*. Taurus.

- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en las competencias literarias* [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio Institucional - Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/131306>
- Flusser, V. (2015). *El universo de las imágenes técnicas: Elogio de la superficialidad*. Caja Negra.
- Forti, S. (2024). *Democracias en extinción: El espectro de las autocracias electorales*. Akal.
- Gentile, E. (2024). *¿Quién es fascista?* Alianza.
- Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Edinumen.
- Gramsci, A. (2011). *¿Qué es la cultura popular?* Publicacions de la Universitat de València.
- Gramsci, A. (2019). *El fascismo: La sombra negra de cien años de barbarie*. Altamarea.
- Joly, M. (2019). *Introducción al análisis de la imagen*. La Marca Editora.
- Kamande, A., et al. (2024). *Índice de compromiso con la reducción de la desigualdad (Índice CRI) 2024*. OXFAM.
- Kriger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Persona y Sociedad*, 25(3), 29-52. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/194144/CONICET_Digital_Nro.e79dfcea-8843-43c8-aa29-d40168722996_B.pdf?sequence=2
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: Una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplinar*, 1(1), 55-86. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46514>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2012). *Bases curriculares de primero a sexto básico*. Gobierno de Chile.
- Miranda, K. (10 de septiembre de 2025). ¡Votad a Lobo!: Un espejo desafiante de la política actual. *Revista Babar*. <https://revistababar.com/wp/votad-a-lobo-un-espejo-desafiante-de-la-politica-actual/>
- Montalvo, M. B. (2004). *La narración espacial: una propuesta para el estudio de los lenguajes narrativos en el arte multimedia* [Tesis de Doctorado, Universitat Politècnica de València]. Repositorio Institucional - Universidad de Málaga. <https://portaldelainvestigacion.uma.es/documents/6631356138b3d85bb14430da?lang=en>
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mouffe, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Siglo XXI.
- Mudde, C., y Rovira, C. (2019). *Populismo: Una breve introducción*. Alianza.

- Munita, F., y Margallo, A. (2019). Didáctica de la literatura: Desafíos contemporáneos en la formación del lector literario. *Lenguaje y Textos*, 50, 17-34. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- OECD. (2024). *Society at a glance 2024: OECD social indicators*. OECD.
- Paxton, R. (2019). *Anatomía del fascismo*. Capitán Swing.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosanvallon, P. (2020). *El siglo del populismo: Historia, teoría, crítica*. Galaxia Gutenberg.
- Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía: Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. LOM.
- Salisbury, M., y Styles, M. (2014). *El arte de ilustrar libros infantiles: Conceptos y prácticas de la narración visual*. Blume.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era.
- Semán, P. (2024). *El ascenso de Milei: Claves para entender la derecha libertaria en Argentina*. Siglo XXI.
- Stanley, J. (2019). *Facha: Cómo funciona el fascismo y cómo ha entrado en tu vida*. Blackie Books.
- Traverso, E. (2021). *Las nuevas caras de la derecha: ¿Por qué funcionan las propuestas vacías y el discurso enfurecido de los antisistemas y cuál es su potencial político real?* Siglo XXI.
- United Nations. (2024). *World social report 2024: Social development in times of converging crises. A call for global action*. United Nations.
- Valencia, M. (2018). *La colección Semilla y la educación literaria para básica primaria en Colombia: Currículo, libro álbum y formación docente* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio Institucional - Universitat Autònoma de Barcelona <https://www.tesisenred.net/handle/10803/665749>
- Varas, J. (2024). Capítulo I: La formación de la competencia literaria y el álbum ilustrado. En S. Gala (Coord. y Ed.), *Álbum ilustrado: Desarrollo del lenguaje y educación literaria en la primera infancia* (pp. 9-28). Dykinson.
- Zetkin, C. (2019). *Com combatre el feixisme i vèncer*. Tigre de Paper.

Nota sobre las Imágenes

Todas las figuras reproducidas en este artículo provienen del libro:

Calì, D., y Clavellet, M. (2023). *¡Votad a Lobo!* Astronave.

Las imágenes se reproducen exclusivamente con fines académicos y de análisis crítico, en conformidad con el derecho de cita y las normas internacionales de uso justo (fair use) para investigación y docencia.

Explorar las redes sociales en la educación: algunas reflexiones

Exploring social media in education: some reflections

María Alejandra Rojas

Doctora en Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. Investigadora en tecnología y educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6260-3419>.

Correo: mariaalejandra.rojasf@autonoma.cat

Fecha de recepción: 31/10/2025

Fecha de aprobación: 10/12/2025

Resumen

El artículo propone una reflexión sobre el desarrollo de plataformas tecnológicas destinadas al estudio de las redes sociales en el ámbito educativo. La propuesta surge de una investigación realizada en escuelas secundarias chilenas. En el proyecto se estudiaron estrategias para promover la literacidad crítica digital utilizando discursos sobre el pasado reciente, presentados en cuestionarios que simulaban una red social. Los resultados de dicha investigación indican que es posible favorecer la reflexión crítica utilizando estos formatos. No obstante, también ponen de relieve la necesidad de generar dispositivos diseñados específicamente para la investigación educativa, que permitan reproducir las formas de uso de las redes, que recojan datos relevantes de las interacciones y que consideren herramientas para facilitar el análisis posterior. En el mismo sentido, la propuesta plantea la idoneidad de pensar en plataformas abiertas y flexibles, que se basen en tecnologías de código abierto y que sean capaces de adaptarse a la realidad de las comunidades educativas.

Palabras claves: literacidad crítica digital, redes sociales, investigación educativa, tecnología educativa, didáctica de la historia.

Abstract

The article proposes a reflection on the development of technological platforms aimed at the study of social media in the educational field. The proposal arises from research carried out in Chilean secondary schools. The project studied strategies to promote digital critical literacy using discourses about the recent past, which were presented in questionnaires that simulated social media. The results of this research indicate that it is possible to favor critical reflection using these formats. However, they also highlight the need to generate devices designed specifically for educational research, that allow the reproduction of the forms of use of the networks, that collect relevant data from the interaction, and that consider tools to facilitate subsequent analysis. In the



same sense, the proposal raises the appropriateness of thinking about open and flexible platforms, which are based on open source technologies and are able to adapt to the reality of educational communities.

Keywords: *critical digital literacy, social media, educational research, educational technology, history teaching.*

Introducción

Es claro que en el mundo actual las redes sociales tienen una enorme relevancia económica y cultural. Buena parte de la comunicación política, el marketing, las noticias y la vida social se articulan hoy en día a través de estas plataformas. Aunque los datos a nivel global no son transparentes, se estima que en 2024, Meta, la marca detrás de Facebook, Instagram y WhatsApp, acaparó el 22% del tráfico realizado desde teléfonos móviles en el mundo (Sandvine, 2024). En el caso de Latinoamérica, solamente las aplicaciones de Meta habrían concentrado casi el 50% del tráfico de descarga móvil en un año (GSMA, 2024). En el mismo sentido, en 2025, Instagram alcanzó los 3.000 millones de usuarios activos mensuales (Weatherbed, 2025) y Alphabet, dueña de Google y Youtube, fue la cuarta empresa más valiosa del mundo. Ciertamente, ocho de las diez compañías con mejor capitalización bursátil en el mundo son tecnológicas (Ventura, 2025).

El surgimiento de las redes sociales ha modificado no solo los estilos de comunicación pública, sino también la agenda y los marcos del debate (Morozov, 2015). Ello ha permitido el surgimiento de líderes, partidos y movimientos que han sabido orientar su acción política desde este nuevo paradigma. Resulta difícil comprender el ascenso de Trump y el movimiento MAGA (Make America Great Again), la expansión de la extrema derecha en Europa o la llegada de Javier Milei a la presidencia en Argentina, sin considerar el papel estructural de las redes sociales como canal de producción y difusión de discursos e identidades. Es posible que, en un contexto de desafección y falta de representatividad (Urbinati, 2023), estas plataformas hayan acelerado cambios en las formas de hacer política, generando una notable transformación en el marco de la discusión, en los acuerdos mínimos en torno a lo que es viable decir o hacer y en la propia concepción de la democracia (Benkler et al., 2018; Nagle, 2017; Fuchs, 2021).

Si hace una década existía cierto optimismo respecto al efecto empoderador de las redes sociales, en tanto medios que permitían revitalizar las democracias y potenciar nuevos relatos de participación e inclusión (Castells, 2013; Tufekci, 2018), hoy el panorama parece más complejo. Muchos analistas sostienen que las redes sociales poseen un modelo de negocio y una arquitectura que lleva a la polarización ideológica (Pariser, 2017; Gorwa et al., 2020), así como a la circulación de desinformación, *fake news* y teorías de la conspiración (Buckingham, 2019; Marwick y Lewis, 2017). Lo anterior llevaría a un empobrecimiento del debate público (Han, 2022) y, al mismo tiempo generaría un espacio privilegiado para el acoso y la promoción de una cultura basada en la misoginia, los discursos de odio y la difusión de ideas de individualismo económico y social que convergen con el horizonte ideológico de las extremas derechas (Bates, 2020; Benkler et al., 2018; Lanier, 2010, 2018).

Por otro lado, debemos tener en cuenta la relevancia de las redes sociales en la juventud. Según el Pew Research Center (2023), alrededor del 90 % de las y los jóvenes norteamericanos utilizan YouTube, un 63 % son usuarios de TikTok, un 59 % son usuarios de Instagram y cerca de la mitad indica que está en línea de manera constante o casi constante (Pew Research Center, 2024). Ello implica posibilidades y riesgos. Ciertamente, las redes pueden ayudar a promover la acción ciudadana, la participación de la juventud (Smidi y Shahin, 2017; Stornaiuolo y Thomas,

2017) o la inclusión cultural de grupos históricamente marginados (Ingram et al., 2017; Krueger y Young, 2015). Por otra parte, el uso adictivo de las redes se asocia con mayores niveles de ansiedad, depresión y estrés entre adolescentes (Azem et al., 2023; Khalaf et al., 2023), mientras que el ciberacoso es un problema frecuente, con efectos sobre la autoestima y el bienestar psicológico (Ademiluyi et al., 2022). Así, es clara la necesidad de estrategias educativas y de prevención que fomenten un uso saludable y crítico de las redes sociales entre niñas, niños y adolescentes.

Frente a esta situación, la posición de la escuela es ambivalente. Si en los años noventa y dos mil se observaba un mundo educativo lleno de optimismo tecnológico y de llamados a la inclusión de la tecnología en las aulas (González y Pangrazio, 2021), hoy se evidencian diagnósticos más matizados, en los que se observan crecientes esfuerzos por abordar algunos de los riesgos de estas plataformas. Así, existen investigaciones que destacan la necesidad de fomentar la ciudadanía digital crítica en el ámbito educativo (Emejulu y McGregor, 2016; Hintz et al., 2019), la literacidad crítica digital (Castellví, 2020; Rojas y González-Monfort, 2023), el desarrollo de la educación en torno a los datos, la privacidad y los algoritmos (Dasgupta y Hill, 2020; Pangrazio y Selwyn, 2020; Selwyn et al., 2021; Talib, 2018) y la educación sobre discursos de odio y *fake news* en redes (Buckingham, 2019; Izquierdo, 2019; Massip et al., 2021).

Por otro lado, en los últimos años se ha visto una respuesta desde la institucionalidad educativa consistente en mantener los teléfonos celulares y las plataformas asociadas a ellos fuera de la escuela (Reed y Dunn, 2025; King et al., 2024). No está claro que estas medidas produzcan mejoras en los aprendizajes o en la salud mental del estudiantado (Goodyear et al., 2025) y tampoco resuelven una cuestión de fondo: la necesidad de alfabetizar críticamente en estas tecnologías. Más allá de prohibir el uso de estos dispositivos, se vuelve necesario dotar a las y los jóvenes de herramientas que les permitan comprender el funcionamiento de las plataformas, proteger su privacidad y ejercer sus derechos digitales. Del mismo modo, la escuela debería fomentar prácticas de autocuidado y autorreflexión frente a los discursos y dinámicas que circulan en las redes, así como ofrecer espacios de apoyo que ayuden a prevenir los riesgos para la salud mental de estas tecnologías.

En consideración de lo anterior, se puede afirmar que ignorar el problema y mantener las redes sociales fuera de las aulas es un error. Esto genera un distanciamiento entre la cultura escolar y la realidad cotidiana del estudiantado, y supone renunciar a la misión de desarrollar habilidades necesarias para que este pueda desenvolverse en el mundo actual. La escuela tiene una posición privilegiada para abordar estos temas, ya que puede desarrollar talleres prácticos, facilitar el debate y la deliberación colectiva, recoger las experiencias de las y los estudiantes y ofrecerles perspectivas informadas, basadas en evidencias y en la investigación científica. Por ello, sostenemos que la escuela y el mundo de la educación pueden tomar la iniciativa sobre este problema, promoviendo espacios de trabajo, iniciativas y programas en su seno. Al mismo tiempo, las investigadoras e investigadores debemos estar a la altura de esta demanda y pensar nuevas metodologías para estudiar la relación entre las redes sociales, la juventud y las propias instituciones educativas.

Método

En consideración de lo anterior, se presentan algunas reflexiones surgidas de una investigación doctoral desarrollada en escuelas secundarias de Chile. Dicho proyecto tuvo por objetivo evaluar estrategias didácticas para promover la literacidad crítica digital en el estudiantado utilizando discursos sobre el pasado presentados en el formato de las redes sociales. El periodo escogido abarcaba desde 1970 hasta 1990, incluyendo el gobierno de Allende, la dictadura militar

liderada por Augusto Pinochet y el retorno a la democracia. Esta es una etapa fundamental en la historia política del país y sigue siendo fuente de tensiones en la sociedad chilena. Esta investigación cualitativa se ubicó en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y utilizó técnicas mixtas. El proyecto contó con la participación de 150 estudiantes, distribuidos en cinco casos de estudio.

El trabajo de campo constó de varias etapas consecutivas. En primer lugar, se aplicó un cuestionario inicial digital, que permitió observar las habilidades de las y los estudiantes al comenzar la intervención. En las siguientes sesiones se aplicó una serie de dosieres-cuestionarios digitales, con materiales de trabajo, discursos sobre el pasado, explicaciones y ejercicios que fueron dinamizados por las y los docentes guías de cada grupo. En una última sesión se aplicó un cuestionario final *online*, que buscó determinar si el trabajo con los dosieres generó cambios en las habilidades críticas de las y los participantes. Este proceso se complementó con notas de observación de clases, grupos focales en los que participó el estudiantado y entrevistas a las y los docentes guías.

Cuando hablamos de discursos sobre el pasado presentados en el formato de las redes sociales, nos referimos a textos que tienen un contenido, un formato y unos medios particulares (ver imagen 1). En primer lugar, se trata de textos que hablan sobre el pasado y que se encuentran en las redes sociales (o en un formato que simula una red social). A nivel de formato, se trata de textos breves (establecemos un límite de 180 caracteres), que presentan un tono informal y directo (pudiendo, incluso, buscar la confrontación). Son, además, relatos con escasa referencia a sus fuentes ni preocupación por la verificabilidad del contenido. Finalmente, estos discursos se organizan en torno a hilos de conversación, en los que suelen existir elementos multimedia. Dentro de la investigación nos referimos a este tipo de textos como Narraciones históricas en redes sociales (NHRS) con el objetivo de dar cuenta de un tipo de discursos concretos, que revelan ciertas formas de abordar el pasado y que es posible encontrar de manera profusa en internet.

Figura 1
Características de las narraciones históricas en redes sociales

Contenido	Medio	Formato
Narraciones sobre el pasado	Redes sociales	Contenido histórico Carácter social (Hilo) Brevedad No hay fuentes ni verificación Multimedia Lenguaje informal y directo

En la investigación se trabajó con una serie de habilidades que se consideran parte de la literacidad crítica digital, a partir de un modelo creado en el seno del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS), de la Universidad Autónoma de Barcelona (Santisteban, 2017; Castellví, 2020). Las habilidades contempladas fueron la distinción entre hechos y opiniones; la capacidad de identificar vacíos y omisiones en la información; el reconocimiento de intencionalidades o ideologías en los discursos; la identificación de fuentes y la capacidad de evaluar su fiabilidad; el establecimiento de vinculaciones entre el pasado y el presente; y la capacidad de proponer respuestas argumentadas como una forma de acción social.

Resultados

Entre los resultados hallados, se evidenció la posibilidad de estimular las habilidades críticas de las y los estudiantes a partir del uso de materiales digitales e intervenciones en el aula, aunque el desarrollo de dichas capacidades fue bastante desigual. En este sentido, se observaron mejoras relevantes en las habilidades de diferenciar hechos y opiniones, de reconocer vacíos y omisiones, y de identificar fuentes de información. Por otro lado, las mejoras fueron más modestas en la evaluación de la fiabilidad de las fuentes y en la habilidad de vincular pasado y presente. En cambio, no se lograron mejoras a la hora de identificar la intencionalidad en los discursos, ni en la capacidad de proponer una respuesta argumentada.

Al mismo tiempo, notamos una escasa disposición a realizar consultas externas en internet. También reconocimos un bajo interés por participar en temas políticos o históricos en las redes, lo que iba de la mano con una cierta desconfianza hacia las redes sociales como fuente de información, fenómeno que se evidenció desde el comienzo del trabajo de campo.

Junto con lo anterior, observamos la importancia de las representaciones sociales del pasado y la política (Moscovici, 1979; Araya, 2002; Mireles, 2011) en la manera en que las y los jóvenes otorgan sentido a la historia reciente. Estas representaciones se organizaron en torno a polos bastante claros, con escalas de valores, énfasis e interpretaciones del pasado muy distintas. Así, un grupo de estudiantes construyó una representación de la historia reciente como un tema que debía dejarse atrás, con el objetivo de vivir el presente y poder construir el futuro. Mientras que otro grupo de jóvenes concibió la historia reciente como una época dolorosa, pero superada, que no debía repetirse, poniendo el énfasis en los derechos humanos. Finalmente, se identificaron participantes que veían el periodo del golpe militar y la dictadura de Pinochet como una herida abierta, origen de injusticias que persisten en la actualidad y que, por tanto, no ha sido superada.

Limitaciones metodológicas

En paralelo a los resultados presentados, identificamos una serie de limitaciones y problemas metodológicos en el proyecto, algunos de los cuales han originado reflexiones que quisiéramos compartir. Algunas de estas limitaciones fueron observadas en la etapa del diseño de la investigación, mientras que otras se fueron constatando durante el desarrollo del trabajo de campo y del análisis.

Originalmente, pensamos utilizar hilos de conversación reales extraídos de plataformas como YouTube, Twitter o Instagram. Sin embargo, pronto comprendimos que resultaba inviable construir los instrumentos de investigación a partir de esos hilos. Incluso seleccionar comentarios de diferentes hilos era complejo: los mensajes variaban mucho en extensión y no hablaban de todos los temas que necesitábamos, o al menos no desde todos los enfoques que queríamos cubrir. Además, muchos contenían insultos, una cantidad abrumadora manifestaba expresiones

abiertamente racistas, misóginas u homófobas y, en general, la mayoría estaban formulados en un tono demasiado confrontacional para una investigación escolar. Tras realizar una búsqueda y revisión de comentarios en distintas plataformas, decidimos que podían servir como fuente de inspiración para comprender las características discursivas del formato, pero que era necesario elaborar narraciones históricas propias, ajustadas a las necesidades del estudio y con un tono menos violento y ofensivo.

La limitación anterior evidenció un problema más amplio: la dificultad de controlar variables al intentar investigar utilizando las redes sociales. Por un lado, no era posible aislar las páginas del proyecto de todo el flujo de información existente en la red social; la posibilidad de contaminación con información o usuarias/os externos no estaba asegurada. En segundo lugar, no era posible garantizar el adecuado control de los datos. Existía la posibilidad de perder el acceso a la información en función de decisiones de administradores o de filtros de seguridad que tratan de evitar usos distintos a los promovidos por las empresas tecnológicas. Finalmente, no era posible que los contenidos fuesen presentados de la misma manera para todas y todos los usuarios, dado que la visualización de los mismos cambia según las decisiones tomadas por los algoritmos, generando otra capa de incertidumbre y de falta de control.

Ciertamente, la cuestión de la propiedad de las redes constituye otro problema que dificulta su uso en entornos educativos. Las redes sociales más populares pertenecen a empresas privadas cuyos modelos de negocio se basan en la venta de publicidad segmentada a partir de la recopilación de datos de las personas (Fuchs, 2021), prácticas que suelen ser considerablemente opacas (Pangrazio y Selwyn, 2020). Además, se trata de sistemas de código cerrado en los que los mecanismos de jerarquización, recomendación y moderación de contenidos son opacos y difícilmente auditables (Gorwa et al., 2020). Todo ello redunda en unas plataformas cuyo uso es altamente inadecuado para la investigación educativa.

Frente a estas problemáticas, se optó por trabajar con formularios online que imitaban el formato visual de las redes sociales. Así, se diseñó una intervención basada en la simulación, reproduciendo formas, colores y tipos de contenido propios de dichas plataformas (ver imagen 2), pero dejando claro al estudiantado que se trataba de un ejercicio investigativo que requería cierta dosis de compromiso. Se les invitó a imaginar que estaban explorando fragmentos de una red social real, con el fin de reflexionar sobre los discursos y dinámicas presentes en las redes digitales que forman parte de su vida cotidiana. Estos formularios funcionaban a la vez como material de trabajo y como instrumento de recogida de datos mediante preguntas abiertas. Las actividades fomentaban la reflexión individual y la participación colectiva, bajo la guía de las y los docentes responsables.

Figura 2
Simulación de hilo de conversación



Sin embargo, se debió afrontar las limitaciones de un formulario online. El ejercicio de simulación implicó concesiones importantes en pos de su viabilidad. Al trabajar con un sistema de formularios, aceptamos ignorar aspectos relevantes de la experiencia de una red social. Hay elementos de la dinámica que se produce entre los distintos usuarios/as y en la relación entre usuario/a-plataforma, que son imposibles de reproducir en un instrumento como el elegido. En este sentido, consideramos que una investigación sobre las redes debería atender tanto a las respuestas de los participantes, darles la oportunidad de crear contenidos, observar las reacciones frente a las publicaciones de otros participantes y atender a los elementos interactivos: clics, tiempos de visualización, *scrolls*, *likes* e, incluso, los contenidos que son ignorados por las personas participantes.

Propuesta

Una de las conclusiones metodológicas del proyecto es la necesidad de desarrollar ecosistemas digitales de trabajo que permitan investigar las redes sociales utilizando tecnologías que se asemejen a las aplicaciones reales. Es necesario que estas plataformas estén pensadas en función de los objetivos y los lineamientos metodológicos de investigadoras e investigadores, bajo el con-

trol de la comunidad científica, siguiendo modelos flexibles y capaces de adaptarse a la diversidad del mundo educativo y de replicar proyectos en distintos escenarios. Sería recomendable que estas permitiesen presentar información multimedia, desarrollar interacciones entre participantes, recoger datos y facilitar las tareas de categorización de cara al análisis de datos.

La aplicación de los instrumentos presentaba materiales poco flexibles, con escaso margen para que los docentes los adaptaran a las condiciones específicas de sus comunidades, a la sensibilidad del grupo, a los trabajos previos o a la cultura de cada centro. Aunque esta rigidez respondía a la necesidad de mantener cierta homogeneidad entre las distintas instituciones participantes, creemos que una plataforma pensada para la investigación educativa debería dejar espacio para la acción y la creatividad de las y los profesores. Imaginamos, por tanto, una herramienta en la que investigadores y comunidades educativas puedan modificar los instrumentos según sus propios diseños, establecer categorías de análisis, crear o cambiar usuarios, subir imágenes o materiales multimedia. Ciertamente, se trataría de un dispositivo donde los propios participantes podrían, eventualmente, generar contenido. Se trataría de un instrumento de investigación *sui generis*, susceptible de cambiar durante el propio trabajo de campo.

Este modelo de plataforma debería ser capaz de recopilar información de las interacciones de los participantes. Clics, vistas, *scrolls*, publicaciones, comentarios, la rapidez en la toma de decisiones, cambios de ventana o incluso la ausencia de movimientos podrían ser información importante para el proceso de análisis. Este dispositivo-instrumento permitiría identificar patrones de comportamiento que podrían pasar desapercibidos en métodos tradicionales como cuestionarios, grupos focales o entrevistas. Ello facilitaría la observación de la forma en que las y los jóvenes se desenvuelven en los ecosistemas digitales en tiempo real y a una escala amplia.

Al mismo tiempo, creemos que es necesario desarrollar una plataforma que permita generar herramientas para facilitar el análisis de datos. Si cada participante tuviera un usuario en este sistema, sería apropiado que se pudieran agregar etiquetas a los datos, que luego podrían utilizarse como filtros para visualizar la información en el *backend*. En estudios experimentales se podrían establecer y separar los datos de los participantes del grupo control y del grupo experimental; en investigaciones longitudinales se podrían diferenciar los resultados en diferentes momentos del trabajo de campo. En el mismo sentido, se podrían construir perfiles ordenados de los participantes (los que podrían crear ellos mismos), para luego poder visualizar datos en función de las categorías seleccionadas en los perfiles (género, lugar de residencia, edad, etc.). Esto permitiría generar visualizaciones rápidas de la información recopilada. Estos sistemas deberían ser compatibles con la exportación de los datos recopilados a otros programas y formatos de análisis cualitativo o de gestión estadística.

Consideramos que desarrollar un sistema de código abierto permitiría el escrutinio, la revisión y la búsqueda de sesgos en su propia arquitectura, así como la modificación de sus mecanismos internos según las necesidades de la comunidad. Además, reduciría los costos de desarrollo, facilitando la democratización de la investigación educativa en entornos digitales. El desarrollo de una plataforma *open source* también aumentaría la capacidad de replicación y adaptación de investigaciones a diferentes casos. Esto podría ser de utilidad en el desarrollo de estudios comparados o en la construcción de marcos de comprensión generales.

Discusión

Aunque existe una amplia documentación en torno al trabajo con las redes sociales en educación, hay pocas que abordan perspectivas críticas y hay una clara mayoría de investigaciones que se enmarcan en perspectivas favorables y optimistas frente a estas tecnologías. Por otro lado, la cantidad de investigaciones que desarrollen trabajos con aplicaciones de investigación específicamente diseñadas es escasa (Escribano et al., 2024).

Entre las investigaciones educativas que han usado plataformas tecnológicas especializadas para trabajar habilidades críticas en torno a las redes sociales, se destacan tres casos. El primero corresponde a una serie de estudios desarrollados en escuelas de Melbourne, Australia (Pangrazio y Selwyn, 2018; 2020), en torno a la alfabetización crítica de datos. En dichas experiencias se utilizaron dos aplicaciones de chat que permitían a las y los estudiantes visualizar la enorme cantidad de datos personales que la plataforma captaba y era capaz de compartir con terceras aplicaciones. Las y los participantes utilizaban la *app* durante un tiempo y luego podían observar, a través de una API¹ de Google, cómo sus datos podían ser analizados y reutilizados por servicios de terceros, tal como ocurre en muchos servicios comerciales y páginas web. En este caso, las aplicaciones digitales fueron usadas para la visualización de datos en una intervención educativa y no fueron, en sí mismas, instrumentos de investigación.

Una segunda experiencia fue desarrollada por el grupo DIDPATRI de la Universidad de Barcelona, especializado en didáctica y patrimonio cultural. Este grupo llevó a cabo una investigación en torno al *Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)*, diseñando un videojuego que tenía por objetivo ayudar a las y los participantes a identificar *fake news*. El videojuego tenía elementos que simulaban una red social en la que las y los usuarios debían interactuar, poner *likes* y compartir un post para seguir avanzando a las siguientes etapas. Uno de los aspectos más interesantes de este proyecto es que, además de tener una función educativa, el videojuego permitía recoger información anónima sobre cómo las y los participantes interactuaban con él. De esta forma, el proyecto no solo ofrecía un recurso para aprender a detectar desinformación, sino que también generaba datos útiles para comprender mejor cómo el estudiantado navega y procesa información en entornos digitales (Rubio-Campillo et al., 2024). El videojuego era, al mismo tiempo, material didáctico e instrumento de recogida de información.

Una tercera experiencia relevante fue desarrollada por un grupo de investigadores de la University of Eastern Finland con la participación de estudiantes de 5º y 8º curso. En esta intervención didáctica se diseñaron dos aplicaciones de aula que replicaban elementos característicos de las redes sociales, tales como feeds de noticias, botones de *like*, algoritmos de recomendación y elementos para compartir contenidos. Las y los estudiantes interactuaron con estas apps durante actividades planificadas, analizando cómo los contenidos se mostraban y cómo sus propias decisiones influían en la información que recibían, pudiendo experimentar de manera controlada los efectos de la personalización de la información y la viralidad de los contenidos. En esta experiencia las aplicaciones fueron concebidas como herramientas educativas para el desarrollo de competencias críticas. Al igual que en el caso australiano, no fueron concebidas como instrumentos para la recogida de datos. Los datos fueron obtenidos a través de cuestionarios entregados al comienzo y al finalizar la intervención (Vartianen et al., 2025).

¹ Una API es un conjunto de protocolos o una interfaz que permite la comunicación entre dos aplicaciones. Compartiendo funcionalidades.

Estas tres experiencias nos muestran las potencialidades del desarrollo de aplicaciones propias para trabajar críticamente en torno a las redes sociales en el mundo educativo. El uso de plataformas ad hoc permite recrear de forma controlada mecanismos como el uso y la función de los algoritmos, la recopilación de datos personales o la viralidad de la información. Utilizar aplicaciones específicas posibilita articular de manera más coherente los objetivos formativos con los instrumentos de investigación, en particular si estos se utilizan para recoger datos. En conjunto, este tipo de desarrollos evidencia que la creación de entornos digitales experimentales permite avanzar en la comprensión de cómo el estudiantado interpreta y cuestiona su forma de desenvolverse en las redes sociales.

Conclusiones

En el artículo se han presentado algunas reflexiones a partir de una investigación en escuelas secundarias chilenas. En dicha investigación se propusieron diversas estrategias para estimular las habilidades críticas del estudiantado en relación con los discursos del pasado que circulan en las redes sociales. Esta búsqueda no es aislada, sino que se enmarca en los esfuerzos que actualmente se desarrollan en diversos campos de la investigación didáctica por promover el pensamiento crítico, la alfabetización informacional, digital o mediática, la literacidad crítica y, en definitiva, el desarrollo de herramientas en contra de la desinformación. En este sentido, existen cada vez más proyectos hispanoamericanos tendientes a abordar este problema desde la didáctica de las ciencias sociales (Aceituno-Silva, 2024; Panisello et al., 2025; Bellati et al., 2024; Sabiote y Gómez, 2025). Así, se puede afirmar que la escuela tiene enormes posibilidades para fomentar una relación crítica e informada entre la juventud y el mundo digital.

A partir de esta experiencia, se plantean las potencialidades de desarrollar plataformas digitales como apoyo a la investigación educativa sobre tecnologías. Este tipo de herramientas permitiría reproducir las dinámicas de interacción propias de las redes sociales, observando cómo las y los jóvenes interactúan, responden y construyen su identidad digital.

Por otro lado, se ha planteado la importancia de avanzar hacia soluciones tecnológicas abiertas y debatidas por la comunidad de investigadoras e investigadores, basadas en código abierto. Así, se reduciría la dependencia estructural de las corporaciones privadas y de los *software* comerciales de investigación, los que muchas veces resultan prohibitivos en contextos institucionales con recursos limitados (Fecher y Friesike, 2014). Creemos que quienes participamos en iniciativas de alfabetización digital deberíamos contar con espacios de reflexión sobre los servicios tecnológicos que utilizamos en nuestras investigaciones. Muchas veces, se trata de infraestructuras y herramientas controladas por corporaciones privadas, que vayan el acceso a los datos de nuestras propias investigaciones, dentro de ecosistemas cerrados y guiados por intereses que no necesariamente coinciden con los de las comunidades educativas o científicas (Lli, 2025). Creemos que este es un camino viable y democrático para mejorar nuestra comprensión de la relación entre sociedad, tecnología y educación.

Referencias

- Aceituno-Silva, D. (2024). Razonamiento ciudadano en redes y la economía de la atención. Desafíos actuales y futuros para la enseñanza de la Historia en Chile y América Latina. *Educación y Humanismo*, 26(46), 82-102. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6649>

Ademiluyi, A., Li, C., y Park, A. (2022). Implications and preventions of cyberbullying and social exclusion in social media: Systematic review. *JMIR Formative Research*, 6(1). <https://doi.org/10.2196/30286>

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales* (127). <https://www.flacso.ac.cr/es/publicaciones/cuadernos-flacso/198-127-las-representaciones-sociales-ejes-teoricos-para-su-discusion>

Azem, L., Al Alwani, R., Lucas, A., Alsaadi, B., Njihia, G., Bibi, B., Alzubaidi, M., y Househ, M. (2023). Social Media Use and Depression in Adolescents: A Scoping Review. *Behavioral Sciences*, 13(6), 475. <https://doi.org/10.3390/bs13060475>

Bates, L. (2022). *Los hombres que odiaban a las mujeres: el extremismo misógino y cómo afecta a todos*. Capitán Swing.

Bellatti, I., Fuentes Moreno, C., y Hurtado Torres, D. (2024). Fake news y desinformación en las aulas escolares: una propuesta de taller. En M. C. Sánchez Fuster (Ed.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia* (pp. 231-245). Octaedro.

Benkler, Y., Faris, R., y Roberts, H. (2018). *Network Propaganda: Manipulation, Disinformation, and Radicalization in American Politics*. Oxford University Press.

Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth'age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y educación*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>

Castells, M. (2013). *Comunicación y poder*. Siglo XXI Editores México.

Castellví, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 17-28. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/384310>

Dasgupta, S., y Hill, B. M. (2020). Designing for critical algorithmic literacies. En W. i. Progress (Ed.), *Algorithmic Rights and Protections for Children*. <https://doi.org/10.1162/ba67f642.646d0673>

Emejulu, A., y McGregor, C. (2016). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131-147. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>

Escribano-Muñoz C., Gil-Fernández R. y Calderón-Garrido D. (2024). Confluencias entre pensamiento crítico y redes sociales en el ámbito educativo. Mapeo de experiencias y detección de desafíos a través de una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 363-379. <https://doi.org/10.5209/rced.85615>

Fecher, B., y Friesike, S. (2014). Open Science: One Term, Five Schools of Thought. En S. Bartling y S. Friesike (Eds.), *Opening Science* (pp. 17-47). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-00026-8_2

Fuchs, C. (2021). *Social Media: A Critical Introduction* (3rd ed.). Sage.

González, A. E., y Pangrazio, L. (2021). El currículum argentino de educación digital: un análisis de la dimensión “crítica” de las competencias digitales. *Praxis educativa*, 25(1) <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250114>

Goodyear, V. A., Randhawa, A., Adab, P., Al-Janabi, H., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Morrison, B., Patterson, P., Quinlan, J., Sitch, A., Twardochleb, R., Wade, M., y Pallan, M. (2025). School phone policies and their association with mental well-being, phone use, and social media use (SMART Schools): A cross-sectional observational study. *The Lancet Regional Health - Europe*. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101211>

Gorwa, R., Binns, R., y Katzenbach, C. (2020). *Algorithmic content moderation: Technical and political challenges in social media platforms*. Big Data & Society.

GSMA. (2024). *The Mobile Economy Latin America 2024*. GSMA Intelligence. <https://www.gsma.com/solutions-and-impact/connectivity-for-good/mobile-economy/wp-content/uploads/2024/06/The-Mobile-Economy-Latin-America-2024.pdf>

Han, B.C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.

Hintz, A., Dencik, L., y Wahl-Jørgensen, K. (2019). Digital citizenship in a datafied society. *Polity Press*. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1635186>

Ili, B. (2025). Capitalism exploits and commodifies (digital) common spaces and (digital) public spheres. In particular: The platformisation and knowledge capitalism in the context of academic publishing. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique*, 23(1), 84-101. <https://doi.org/10.31269/triplec.v23i1.1520>

Ingram, M., Speedlin, S., Cannon, Y., Prado, A., y Avera, J. (2017). A Seat at the Table: Using Social Media as a Platform to Resolve Microaggressions Against Transgender Persons. *Journal of Creativity in Mental Health*, 12(3), 289-304. <https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1248266>

Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>

Khalaf, A. M., Alubied, A. A., Khalaf, A. M., y Rifaey, A. A. (2023). The Impact of Social Media on the Mental Health of Adolescents and Young Adults: A Systematic Review. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.42990>

King, D. L., Radunz, M., Galanis, C. R., Quinney, B., y Wade, T. (2024). "Phones off while school's on": Evaluating problematic phone use and the social, well-being, and academic effects of banning phones in schools. *Journal of Behavioral Addictions*, 13(4), 913-922. <https://doi.org/10.1556/2006.2024.00058>

Krueger, E., y Young S. (2015). Twitter: A Novel Tool for Studying the Health and Social Needs of Transgender Communities. *JMIR Ment Health*. 2(2). <https://doi.org/10.2196/mental.4113>

Lanier, J. (2010). *Contra el rebaño digital*. Debate.

- Lanier, J. (2018). *Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato*. Debate.
- Marwick, A., y Lewis, R. (2017). *Media manipulation and disinformation online*. Data & Society Research Institute. https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_Media_Manipulation_and_Disinfo_Online.pdf
- Massip, M., García-Ruiz, C. R., y González-Monfort, N. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching y Learning Language y Literature*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8412957>
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz/Clave Intelectual.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, 2, 27-44.
- Nagle, A. (2017). *Matar a los normies: Guerras culturales en Internet de 4chan y Tumblr a Trump y la alt-right*. Orciny Press.
- Pangrazio, L., y Selwyn, N. (2018). "It's not like it's life or death or whatever": Young people's understandings of social media data. *Social Media+ Society*, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2056305118787808>
- Pangrazio, L. y Selwyn, N. (2020) Towards a school-based 'critical data education'. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1747527>
- Panisello, D., Rivero Gracia, M. P., y Lazo, C. M. (2025). AulaCheck: un enfoque crítico para la alfabetización mediática. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (118), 55-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10031696>
- Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja*. Taurus.
- Pew Research Center (2023). *Teens, Social Media and Technology 2023*. <https://www.pewresearch.org/internet/2023/12/11/teens-social-media-and-technology-2023/>
- Pew Research Center (2024). *Teens, Social Media and Technology 2024*. <https://www.pewresearch.org/internet/2024/12/12/teens-social-media-and-technology-2024/>
- Reed, J., y Dunn, C. (2025). Postdigital Young People's Rights: A Critical Perspective on the UK Government's Guidance to Ban Phones in England's Schools. *Postdigit Sci Educ*, 7, 376-385. <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00464-6>
- Rojas, M. A., y González-Monfort, N. (2023). ¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas? Estudio de caso. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 198-217. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.12>

- Rubio-Campillo, X., Marín-Rubio, K., y Corral-Vázquez, C. (2024). *La evaluación del Aprendizaje Basado en Juegos en contextos informales mediante ciencia de datos*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC), 23(2), 9-26. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.23.2.9>
- Sabiote González, M., y Gómez Carrasco, C. J. (2025). Analizar fuentes históricas para luchar contra la desinformación: Estudio de caso sobre los refugiados de la guerra civil española. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (118), 7-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10031690>
- Sandvine. (2024). *Global Internet Phenomena Report 2024*. Sandvine/AppLogic Networks. https://www.sandvine.com/hubfs/Sandvine_Redesign_2019/Downloads/2024/GIPR/GIPR%202024.pdf
- Santisteban, A. (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6095432>
- Selwyn, N., Pangrazio, L., y Cumbo, B. (2021) Knowing the (datafied) student: the production of the student subject through school data. *Society for Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1925085>
- Smidi, A., y Shahin, S. (2017). Social Media and Social Mobilisation in the Middle East: A Survey of Research on the Arab Spring. *India Quarterly*, 73(2), 196-209. <https://doi.org/10.1177/0974928417700798>
- Stornaiuolo, A. y Thomas, E.E. (2017). Disrupting educational inequalities through youth digital activism. *Review of Research in Education*, 41(1), 337-357. <https://doi.org/10.3102/0091732X16687973>
- Talib, S. (2018). Social media pedagogy: Applying an interdisciplinary approach to teach multimodal critical digital literacy. *E-learning and digital media*, 15(2), 55-66. <https://doi.org/10.1177/2042753018756904>
- Tufekci, Z. (2018). *Twitter y gas lacrimógeno: El poder y la fragilidad de la protesta conectada*. Capitán Swing.
- Urbinati, N. (2023). *Pocos contra muchos. El conflicto político en el siglo XXI*. Katz.
- Vartiainen, H., Pope, N., Kahila, J., L'opez-Pernas, S., y Tedre, M. (2025). Classroom Activities and New Classroom Apps for Enhancing Children's Understanding of Social Media Mechanisms. *ACM Trans. Comput. Educ.*, 1(1). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2501.16494>
- Ventura, L. (8 de septiembre de 2025). *World's largest companies in 2025*. Global Finance Magazine. <https://gfmag.com/data/biggest-company-in-the-world/>
- Weatherbed, J. (24 de septiembre de 2025). *Instagram hits 3 billion monthly users*. The Verge. <https://www.theverge.com/news/784784/instagram-3-billion-monthly-users-reels-dms-updates>

El remake cinematográfico como prisma didáctico: técnica, memoria y relectura crítica en la enseñanza superior del cine

The cinematic remake as a didactic prism: technique, memory and critical rereading in higher film education

Ludovico Longhi

(Padua, 1967) Es profesor lector en la Universitat Autònoma de Barcelona e investigador en historia, teoría y técnica del arte cinematográfico, especializado en cine italiano popular, euro-western, comedia y thriller. Doctor por la UAB, ha publicado sobre narrativa audiovisual y géneros fílmicos. Correo: Ludovico.Longhi@uab.cat

Fecha de recepción: 22/10/2025

Fecha de aprobación: 08/12/2025

Resumen

Este artículo analiza el potencial pedagógico del remake cinematográfico en la formación universitaria de cine, explorando su capacidad para integrar técnica, memoria histórica y análisis crítico. A través del estudio de secuencias del cine mudo y clásico, los estudiantes realizan remakes que combinan análisis textual, contextual y prácticas de laboratorio, lo que les permite internalizar principios narrativos, comprender la evolución de los códigos cinematográficos y desarrollar habilidades técnicas y críticas. La experiencia demuestra que el remake no solo enseña competencias formales y narrativas, sino que también fomenta la reflexión sobre fidelidad, reinterpretación y memoria audiovisual, constituyéndose como un instrumento metodológico de alto valor en la enseñanza del cine.

Palabras clave: *remake, didáctica del cine, memoria audiovisual, técnica cinematográfica, narrativa audiovisual, imagen.*

Abstract

This article examines the pedagogical potential of the cinematic remake in higher education film studies, exploring its capacity to integrate technique, historical memory, and critical analysis. Through the study of sequences from silent and classic cinema, students create remakes that combine textual analysis, contextual research, and hands-on laboratory practice. This approach enables them to internalise narrative principles, understand the evolution of cine-



matic codes, and develop both technical and critical skills. The experience demonstrates that the remake not only teaches formal and narrative competencies but also encourages reflection on fidelity, reinterpretation, and audiovisual memory, establishing itself as a methodological tool of significant value in film education.

Keywords: *remake, film pedagogy, audiovisual memory, cinematic technique, audiovisual narrative, image.*

Introducción

El remake cinematográfico es un recurso especialmente valioso en la enseñanza superior del cine, pues permite abordar de manera integrada la relación entre técnica, memoria e imagen. A diferencia de la simple reproducción audiovisual, obliga a los estudiantes a tomar decisiones creativas y formales que revelan la arquitectura interna de la obra original, favoreciendo una comprensión más profunda de sus mecanismos narrativos y de su inscripción en la memoria audiovisual. Esta práctica combina análisis crítico y producción, permitiendo estudiar la evolución del lenguaje cinematográfico y, al mismo tiempo, experimentar con su puesta en práctica. Al recrear una secuencia, los estudiantes identifican los códigos que sustentan la estética y la narrativa del texto de partida, y deciden qué elementos mantener, transformar o actualizar. Este proceso convierte el remake en un auténtico laboratorio donde teoría y práctica dialogan y donde se consolidan competencias técnicas, históricas y analíticas. La observación minuciosa de encuadres, movimientos de cámara, composición del espacio o ritmo narrativo les permite comprender cómo cada elección formal contribuye al sentido de la obra.

El remake también funciona como un espacio de reflexión sobre la memoria cultural. Toda película es producto de un contexto histórico específico, y su recreación invita a analizar cómo las obras expresan valores, estéticas y preocupaciones de su tiempo. Trabajar con secuencias del cine mudo, como *El gabinete del doctor Caligari* (1920) o *Nosferatu* (1922), enfrenta a los estudiantes con la estética expresionista y con las soluciones visuales concebidas para transmitir emoción sin sonido, así como con su influencia en cineastas posteriores. De este modo, el remake se convierte en una herramienta para explorar la relación entre historia del cine y creación contemporánea.

Asimismo, los remakes modernos permiten observar la transformación de estilos, géneros y sensibilidades. Ejemplos como *Psicosis* (1960) de Hitchcock y la versión de Gus Van Sant (1998) muestran cómo pueden coexistir la reproducción literal y la reinterpretación crítica, invitando a reflexionar sobre la fidelidad al original y su actualización estética. Las distintas versiones de *Ha nacido una estrella* (1937, 1954, 1976 y 2018) ilustran cómo un mismo relato se adapta a cambios culturales, tecnológicos y narrativos, confirmando el valor del remake como herramienta para el análisis histórico y creativo.

La noción de remake ha suscitado un amplio debate teórico. Desde la perspectiva industrial, se entiende como una estrategia de repetición competitiva mediante la cual los estudios recuperan historias ya consolidadas para reducir riesgos y ampliar su alcance (Forrest y Koos, 2002; Herbert, 2017; Klein y Palmer, 2016). Esta lectura destaca su dimensión pragmática, basada en la rentabilidad y en el atractivo de lo familiar. En cambio, los enfoques críticos y creativos lo conciben como una reinterpretación deliberada del texto original, capaz de generar nuevos sentidos y de establecer un diálogo entre épocas y contextos culturales distintos (Cuelenaere et al., 2020; Verevis, 2006; Zanger, 2007; Rosewarne, 2023). Esta doble naturaleza convierte al remake en un objeto especialmente fértil para la enseñanza del cine, pues permite explorar las tensiones entre fidelidad y transformación, originalidad y adaptación, memoria y relectura.

Más que una simple copia, constituye un espacio donde convergen creatividad y análisis crítico. La obra de partida opera como hipotexto, y la práctica del remake exige identificar sus elementos esenciales -narrativos, formales o expresivos- para resignificarlos en un nuevo marco cultural. Este proceso ayuda a comprender la evolución de las convenciones cinematográficas, la construcción de los géneros y la historia del cine como un sistema de memoria en constante reformulación.

En este contexto pedagógico, las cuestiones de autoría adquieren especial relevancia. Los estudiantes deben preguntarse qué implica ser autor cuando se trabaja sobre una obra previa, hasta qué punto la reinterpretación puede considerarse creación original y cómo equilibrar el respeto por el hipotexto con la libertad creativa. Estas reflexiones fortalecen la mirada crítica y preparan a los futuros profesionales para un entorno donde la intertextualidad, las adaptaciones y los remakes son prácticas habituales.

El objetivo pedagógico fundamental del remake es desarrollar en los estudiantes una comprensión crítica de la relación entre técnica, narrativa e historia del cine. Más que reproducir una secuencia, esta práctica constituye un ejercicio integral que combina observación, análisis y creación, permitiendo que la teoría se contraste con la experiencia y que la historia del cine se viva desde la acción.

En el plano técnico, el remake exige identificar y aplicar los recursos que conforman el lenguaje cinematográfico. Al trabajar con composición, iluminación, encuadres, movimientos de cámara, ritmo y actuación, los estudiantes comprenden cómo estos elementos construyen sentido y generan emoción. El análisis sistemático de la obra original revela cómo sus autores resolvieron problemas narrativos y expresivos, mientras que la adaptación contemporánea permite experimentar con soluciones propias, afinando tanto la destreza técnica como el criterio estético.

El plano histórico implica situar la obra en su contexto sociocultural, entendiendo cómo expresa valores, estéticas y preocupaciones de su época. Esta perspectiva permite concebir la memoria audiovisual como un proceso en transformación, en el que las imágenes se transmiten, reinterpretan y resignifican a lo largo del tiempo. El análisis crítico de ese contexto desarrolla sensibilidad hacia las condiciones de producción y las convenciones narrativas que han modelado la percepción cinematográfica. Por último, el nivel interpretativo invita a tomar decisiones conscientes sobre la relectura de la obra original, equilibrando fidelidad y transformación. Este ejercicio plantea cuestiones de autoría, originalidad y responsabilidad ética, y enfrenta a los estudiantes a dilemas creativos sobre qué conservar, modificar o reinventar para ofrecer una lectura propia sin romper la coherencia del relato.

La articulación de estos tres niveles -técnico, histórico y creativo- convierte el remake en un auténtico laboratorio de aprendizaje. La metodología favorece la interacción entre teoría y práctica, memoria y creación, y permite abordar el cine como un fenómeno complejo y culturalmente significativo. Así, el remake no solo transmite competencias formales, sino que también fomenta la reflexión crítica, la conciencia histórica y una relación madura con la memoria audiovisual.

El curso de Narrativa Audiovisual¹ adopta el remake como eje pedagógico en un laboratorio donde teoría, historia y práctica se articulan. La metodología se organiza en tres fases: análisis textual mediante decoupage, planificación con storyboards y producción de la secuencia reinterpretada. A lo largo del proceso, la documentación mediante diarios de producción permite reflexionar sobre cada decisión formal y narrativa, vinculando experiencia práctica con investigación académica y consolidando una formación integral para futuros cineastas e investigadores.

El estudio del remake en la enseñanza superior responde a la necesidad de articular análisis crítico, reflexión histórica y práctica creativa. Esta metodología favorece el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la sensibilidad estética, el dominio técnico, la comprensión histórica y la capacidad de innovación. Al mismo tiempo, refuerza la conciencia de la memoria audiovisual y de la continuidad histórica del cine, ofreciendo herramientas para interpretar y producir obras que dialoguen con las tradiciones formales y narrativas.

El remake no solo funciona como recurso didáctico para la formación de cineastas, sino también como objeto de estudio que amplía la comprensión del cine como fenómeno cultural y social. Su práctica conecta teoría y experiencia, memoria y creación, pasado y presente, propiciando un aprendizaje integral y reflexivo. A través de este ejercicio, los estudiantes no se limitan a reproducir una secuencia, sino que reinterpretan la historia audiovisual y aprenden a leer, comprender y reescribir la narrativa cinematográfica desde una perspectiva crítica y consciente.

El remake como herramienta para la memoria y la técnica

El remake cinematográfico es una herramienta privilegiada para explorar la memoria cultural (Verevis, 2006; Jess-Cooke, 2009; Montenegro-Sandoval, 2021), ya que permite analizar simultáneamente la obra original en su contexto histórico y su reinterpretación contemporánea, generando un diálogo constante entre pasado y presente. Cada película refleja valores, estéticas y preocupaciones específicas de su época, pero también actúa como un testimonio audiovisual que puede ser revisitado y resignificado. Estudiar el remake ayuda a comprender cómo las narraciones se integran en la memoria colectiva y cómo sus componentes formales y narrativos se transmiten y transforman a lo largo del tiempo.

Diversos ejemplos evidencian esta riqueza interpretativa, *Psicosis* (1960) de Hitchcock y la versión de Gus Van Sant (1998) muestran cómo una reproducción casi literal puede convertirse en un ejercicio de reflexión crítica sobre la fidelidad, la actualización estética y el sentido del gesto autoral. Las sucesivas versiones de *Ha nacido una Estrella* revelan, por su parte, cómo un mismo relato -centrado en la ambición, el amor y la fama- se adapta a transformaciones tecnológicas, sociales y culturales, permitiendo observar la evolución de los géneros y las variaciones en la recepción del público (Forrest y Koos, 2002; Klein y Palmer, 2016; Rosewarne, 2023).

Estas aproximaciones fomentan una comprensión crítica de la historia del cine y de los mecanismos de la memoria audiovisual. Además, el trabajo con remakes permite identificar arquetipos narrativos persistentes y patrones recurrentes en géneros y estilos (Zanger, 2007; Cuelenaere et al., 2020; Montenegro-Sandoval, 2021). Reconstruir estas narrativas ofrece a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre la continuidad de determinados motivos culturales y sobre la capacidad de la reinterpretación contemporánea para actualizar su significado. Con ello,

1 El curso de Narrativa Audiovisual del primer año del grado en Comunicación Audiovisual introduce al estudiante en los fundamentos del relato filmico, trabajando estructuras, personajes y punto de vista. Su objetivo es dotar de herramientas para analizar y crear narraciones audiovisuales sólidas, desarrollar creatividad, pensamiento crítico y comprender cómo los recursos expresivos y técnicos configuran el sentido de una obra.

se fortalece la conciencia histórica y se proporcionan herramientas para abordar el cine como un fenómeno cultural complejo, más allá de su dimensión estrictamente técnica o estética (Forrest y Koos, 2002; Klein y Palmer, 2016; Rosewarne, 2023).

El cine mudo es un terreno especialmente propicio para la práctica del remake en la enseñanza del cine, pues sitúa la atención del estudiante en la dimensión visual como núcleo de la comunicación. La ausencia de sonido convierte los recursos formales -composición, iluminación, encuadre, movimiento de cámara y actuación física- en los principales vectores de significado, capaces de construir emoción, tensión y relato sin necesidad de diálogo.

El análisis de obras como *El maquinista de la General* (1926), *Nosferatu* (1922) o *El gabinete del doctor Caligari* (1920) permite observar cómo los cineastas resolvieron problemas narrativos exclusivamente mediante estrategias visuales, desarrollando en el estudiante una sensibilidad hacia la puesta en escena y una comprensión más clara del impacto de cada decisión formal en la experiencia del espectador (Forrest y Koos, 2002; Klein y Palmer, 2016; Montenegro-Sandoval, 2021). Esta concentración en lo visual facilita comprender cómo los elementos técnicos estructuran la narrativa y condicionan su percepción (Zanger, 2007; Cuelenaere et al., 2020; Montenegro-Sandoval, 2021).

La práctica del remake fortalece la capacidad de observación, planificación y ejecución, al tiempo que invita a valorar con precisión la composición de cada plano, la expresividad actoral y la dinámica general de la secuencia. Asimismo, abre un espacio para reflexionar sobre cómo las limitaciones tecnológicas de la época impulsaron soluciones innovadoras que continúan siendo relevantes en la producción contemporánea. El remake de secuencias mudas se convierte así en una vía para interiorizar los fundamentos del lenguaje cinematográfico y analizar cómo la técnica modela la narración y la emoción (Montenegro-Sandoval, 2021).

Otro aspecto clave es la noción de reproductibilidad técnica (Benjamin, 1999), que permite entender el remake como un proceso de reinterpretación más que como una simple copia. Reproducir una obra implica dialogar críticamente con su hipotexto y transformar su relación con el presente. Al recrear una secuencia, los estudiantes comprueban cómo la técnica audiovisual puede tender puentes entre épocas y generar nuevas lecturas, construyendo una percepción histórica dinámica de la obra original. El ejercicio se vuelve especialmente evidente al rehacer fragmentos de *Metrópolis* (1927) (Benjamin, 1999; Montenegro-Sandoval, 2021).

Trasladar sus efectos visuales, movimientos de cámara o composiciones a medios contemporáneos obliga a enfrentar desafíos de iluminación, encuadre y ritmo narrativo que requieren decisiones críticas. Estos procesos muestran cómo la técnica condiciona la narración y cómo cada elección formal influye en la recepción de la secuencia. El remake se convierte así en un laboratorio que permite comprender la relación entre técnica, memoria y significado, y que fomenta una visión del cine como un proceso vivo y en continua reinterpretación. La elección de secuencias mudas responde también a criterios pedagógicos claros. La ausencia de sonido concentra la atención en la puesta en escena, la composición, el montaje, la gestualidad y las dinámicas espaciales. Este enfoque libera la creatividad del alumnado, facilita la reflexión sobre la relación entre forma y contenido y favorece la internalización de los principios fundamentales del lenguaje cinematográfico. Del mismo modo, permite comprender cómo cada plano comunica información narrativa y emocional, cómo se construye la tensión dramática y cómo se organizan el espacio y el tiempo. Aplicar soluciones formales históricas a contextos actuales consolida habilidades técnicas y analíticas esenciales tanto para la práctica profesional como para la investigación en narrativa audiovisual.

En definitiva, el remake de cine mudo ofrece un marco pedagógico en el que técnica, historia y creatividad se integran de manera inseparable, propiciando un aprendizaje profundo, crítico y reflexivo (Rosewarne, 2023).

Un elemento clave de la pedagogía basada en remakes es la documentación sistemática a través de diarios de producción. Estos registros fomentan la reflexión sobre decisiones técnicas, narrativas y creativas, promoviendo la autoevaluación y la conciencia crítica. El diario actúa como puente entre teoría y práctica, registrando la planificación de planos, movimientos de cámara, iluminación, ritmo narrativo y gestualidad actoral, junto con la justificación de cada elección estética. Además, fortalece la memoria técnica y cultural, mostrando cómo los estudiantes interpretan y transforman convenciones históricas y adaptan soluciones del pasado a contextos contemporáneos.

Estos diarios constituyen también un recurso valioso para la investigación académica, la evaluación pedagógica y la mejora continua de la práctica profesional. La reflexión escrita integra conceptos teóricos y metodológicos, conectando la práctica del remake con debates sobre autoría, fidelidad, reinterpretación y memoria audiovisual. Al documentar su proceso, los estudiantes construyen un conocimiento crítico que trasciende la producción individual y puede ser compartido y analizado colectivamente.

El aprendizaje mediante remakes se organiza en un ciclo metodológico que combina análisis, planificación y producción, integrando teoría, práctica y reflexión crítica. Este enfoque permite a los estudiantes comprender la obra original y, al mismo tiempo, desarrollar habilidades técnicas y analíticas aplicables a la creación audiovisual contemporánea. La fase inicial de análisis textual constituye la base del aprendizaje.

Los estudiantes descomponen la secuencia original, examinando planos, movimientos de cámara, composición de la mise-en-scène y ritmo narrativo, para entender cómo cada elemento contribuye al significado global de la obra. Este ejercicio potencia la observación crítica y la lectura formal, mostrando la lógica interna de la narrativa audiovisual y la interdependencia entre técnica y expresión dramática. La atención a estos detalles permite apreciar cómo los cineastas resolvían problemas narrativos y cómo las elecciones formales influyen en la experiencia del espectador.

En la fase de planificación, los hallazgos del análisis se traducen en decisiones prácticas. A través de storyboards, encuadres, movimientos de cámara, iluminación y gestualidad actoral, los estudiantes ejercitan la capacidad de convertir la teoría en acción concreta. Cada elección se justifica en términos narrativos y expresivos, fomentando un pensamiento crítico sobre cómo reproducir, reinterpretar o transformar los recursos del hipotexto. Este momento constituye un espacio de experimentación creativa, donde se ensayan alternativas y se reflexiona sobre la coherencia entre forma, contenido y emoción, fortaleciendo la planificación y la conciencia estética.

La fase de producción materializa las decisiones tomadas previamente. Filmar la secuencia reinterpretada confronta la teoría con la práctica, evaluando la coherencia formal y narrativa y explorando la transformación crítica del hipotexto. Esta etapa consolida el aprendizaje integral, al mostrar cómo las elecciones técnicas afectan la narrativa y la percepción del espectador, e incentivar la reflexión sobre autoría, fidelidad y creatividad en la recreación de obras preexistentes. En conjunto, este enfoque asegura que los estudiantes internalicen las estructuras narrativas y formales, desarrollen sensibilidad estética y adquieran competencias técnicas sólidas, al tiempo que promueve la reflexión crítica sobre la historia y la práctica del cine. El remake se configura

así como un instrumento pedagógico que conecta memoria audiovisual, técnica y creatividad, fomentando una formación integral que prepara a los estudiantes para abordar el cine con rigor académico y sensibilidad artística.

El remake como herramienta pedagógica tiene un impacto notable en la formación de cineastas y académicos. La práctica permite comprender estructuras narrativas, identificar patrones de tensión dramática, analizar la relación entre forma y contenido y reflexionar sobre la transmisión de la memoria audiovisual. Al recrear secuencias históricas, los estudiantes desarrollan habilidades críticas que les permiten evaluar la interacción entre originalidad, fidelidad, contexto histórico y recepción contemporánea. Además, el estudio del remake fomenta la reflexión sobre la industria cinematográfica, la autoría y la función social del cine, mostrando cómo las películas no solo entretienen, sino que también transmiten valores culturales, documentan cambios históricos y resignifican estéticas pasadas (Verevis, 2006). Este enfoque integra teoría, historia y práctica, consolidando un aprendizaje activo, reflexivo y consciente.

Para profundizar la comprensión, resulta útil analizar remakes en distintos contextos culturales y tecnológicos. Por ejemplo, comparar *Godzilla* japonés (1954 vs. 2014) permite observar la evolución de los efectos especiales, el diseño de producción y el simbolismo social. En Europa, los remakes de películas de la Nouvelle Vague muestran cómo se reinterpretan convenciones narrativas y estéticas según distintos contextos históricos (Jess-Cooke, 2009; Cuelenaere et al., 2020). Estos casos enriquecen la práctica pedagógica, ampliando la perspectiva de los estudiantes sobre la diversidad de estrategias técnicas, narrativas y culturales.

Aplicaciones didácticas: análisis textual, contextual y de laboratorio

El remake como práctica pedagógica constituye un terreno fértil para el desarrollo de competencias técnicas, analíticas y críticas en los estudiantes de cine. Su estudio permite interiorizar los principios del lenguaje audiovisual y reflexionar sobre la relación entre narrativa, técnica e historia del cine. La enseñanza basada en remakes se organiza en tres dimensiones complementarias: el análisis textual mediante decoupage, la exploración de la dimensión industrial e histórica del remake y la intertextualidad como herramienta de reflexión crítica y comparativa.

El decoupage constituye el primer paso metodológico. Esta técnica consiste en descomponer una secuencia original en sus unidades formales -planos, movimientos de cámara, composición espacial, iluminación y gestos de los actores- para comprender cómo se construye la narrativa audiovisual. Lejos de ser un ejercicio mecánico, fomenta la observación minuciosa, la lectura crítica de la imagen y la conexión entre técnica y efecto narrativo y emocional. Inspirada en la revisión cuadro por cuadro mediante moviola, esta fase permite identificar cómo cada plano contribuye al ritmo narrativo, cómo la iluminación guía la atención del espectador y cómo los movimientos de cámara refuerzan la tensión dramática.

Por ejemplo, al analizar la secuencia de persecución en *El maquinista de la General* (1926), los alumnos observan cómo Buster Keaton organiza el espacio, alterna planos generales y detalles y genera suspense mediante un ritmo de corte preciso. Este enfoque enseña a concebir la película como un ensamblaje de decisiones técnicas interdependientes, donde cada elemento formal cumple una función narrativa y expresiva concreta. El decoupage permite también reconocer los códigos que estructuran la narrativa audiovisual.

La mise-en-scène organiza los elementos del encuadre para comunicar información y emociones, mientras la composición espacial establece jerarquías entre personajes y objetos. El movimiento de cámara y el ritmo de edición condicionan la percepción temporal de la acción, modulando tensión y dinamismo. En *Nosferatu* (1922), por ejemplo, los ángulos oblicuos y las sombras proyectadas refuerzan la atmósfera de terror y articulan el espacio narrativo, permitiendo al espectador percibir la amenaza antes de que se haga explícita.

Reproducir estos elementos en un remake enseña a los estudiantes cómo la forma audiovisual influye en la experiencia narrativa y cómo la técnica construye emociones. Cada decisión formal responde a una intención narrativa y emocional específica. El remake obliga a traducir esta intencionalidad a un nuevo contexto, reflexionando sobre cómo transmitir emoción, tensión o humor mediante recursos visuales. Al rehacer una secuencia de comedia física de Buster Keaton, por ejemplo, los alumnos ajustan ritmo, gestualidad y encuadres para conservar el efecto cómico, comprendiendo que la técnica es el vehículo principal de la expresión dramática. Este proceso enseña a equilibrar fidelidad y reinterpretación, promoviendo una comprensión profunda de la relación entre forma, contenido y efecto narrativo.

El tránsito del decoupage al remake exige que cada decisión de puesta en escena esté fundamentada y reflexionada. Los estudiantes explican por qué conservan ciertos elementos, cómo adaptan otros y qué nuevas estrategias introducen para reinterpretar la secuencia. Este ejercicio fortalece la capacidad crítica y estratégica, alentando un pensamiento creativo consciente y fundamentado, al tiempo que consolida habilidades técnicas, analíticas y creativas esenciales para la formación integral de cineastas y académicos.

El remake como categoría industrial e histórica

El remake no solo funciona como instrumento pedagógico, sino que también puede analizarse como categoría industrial e histórica. Su estudio permite comprender cómo la repetición creativa se inserta en las dinámicas económicas, estratégicas y culturales del cine, y cómo la producción audiovisual articula simultáneamente arte, técnica y mercado. Esta perspectiva forma estudiantes capaces de relacionar el análisis formal y narrativo con las condiciones históricas e industriales que moldean la creación cinematográfica.

La historia del remake se remonta a los primeros años del cine, cuando la repetición competitiva era habitual (Verevis, 2006; Jess-Cooke, 2009). Durante el periodo mudo y los inicios del cine sonoro, el éxito de ciertas películas motivaba su replicación o adaptación a distintos mercados para maximizar la audiencia y aprovechar la inversión creativa y económica. Esta práctica ha sido ampliamente estudiada desde una perspectiva histórica e industrial (Jess-Cooke y Verevis, 2010; Klein y Palmer, 2016), con aportaciones específicas sobre géneros como el terror (Francis, 2013) o la evolución hacia el art film contemporáneo (Mooney, 2022). Por ejemplo, *Drácula* (1931) de Browning generó múltiples adaptaciones europeas que modificaban la narrativa y los recursos técnicos según las expectativas de los públicos locales. Este fenómeno evidencia cómo la industria combina creatividad, estrategia y economía, permitiendo analizar el remake no solo como ejercicio artístico, sino también como mecanismo industrial que articula demanda, innovación y competencia.

En el contexto pedagógico, esta perspectiva enseña que la repetición de obras responde tanto a imperativos culturales como a estrategias de mercado, situando cada remake dentro de un entramado histórico e industrial más amplio. En la práctica docente, el diario de producción se constituye como herramienta central para vincular reflexión, memoria y experiencia práctica. Los

estudiantes registran decisiones técnicas, problemas resueltos, estrategias creativas y reflexiones sobre la narrativa, consolidando un conocimiento que integra teoría y práctica. Este registro funciona como puente entre la memoria histórica y la experiencia contemporánea, mostrando cómo las convenciones del pasado pueden reinterpretarse y adaptarse a los desafíos de producción actuales. La documentación detallada fortalece la conciencia crítica sobre cada decisión formal, promueve la autoevaluación y constituye un recurso de análisis que trasciende la práctica inmediata, ofreciendo una base sólida para la investigación académica y la formación profesional.

El estudio del remake también requiere comprender el contexto histórico y cultural del hipotexto. La reproducción de secuencias no puede limitarse a la mera copia de planos; implica analizar las circunstancias sociales, políticas y estéticas que dieron origen a la obra original. Por ejemplo, al trabajar sobre una secuencia de *Metrópolis* (1927), los estudiantes replican encuadres y movimientos de cámara, pero también estudian el contexto social de la República de Weimar, la innovación técnica del expresionismo alemán y las implicaciones políticas de la narrativa. Esta dimensión contextual enriquece la práctica del remake, mostrando que técnica y narrativa están vinculadas a los valores, tensiones y preocupaciones históricas de su tiempo. Integrar estas reflexiones permite desarrollar una perspectiva crítica más amplia, comprendiendo que la recreación audiovisual es un acto técnico, creativo e interpretativo capaz de dialogar con la historia y la cultura del cine.

Remake e intertextualidad

El remake es un fenómeno de hipertextualidad, en el que la obra original (hipotexto) se transforma en un nuevo texto con significado propio (Zanger, 2007; Rosewarne, 2023). Este proceso permite estudiar cómo la referencia y la reinterpretación operan en la narrativa audiovisual. La intertextualidad en el remake se expande más allá del film aislado, conectándose con lógicas de franquicia y serialidad (Herbert, 2017; Klein y Palmer, 2016) y con formas narrativas como la secuela (Jess-Cooke, 2009; Jess-Cooke y Verevis, 2010). Por ejemplo, *A Star Is Born* (1937 vs. 2018) no solo reproduce la trama básica, sino que adapta personajes, conflictos y contextos culturales a nuevas sensibilidades, ofreciendo una lección práctica sobre fidelidad, originalidad y creatividad.

El remake facilita asimismo la narratología comparativa, estableciendo vínculos entre modelos literarios y audiovisuales. Estructuras clásicas, como el arco del héroe o el conflicto romántico, se reinterpretan de manera visual y temporal. Analizar cómo estos patrones se trasladan al lenguaje audiovisual permite comprender la adaptación como un proceso creativo y reflexivo, no meramente imitativo. La intertextualidad en el remake ofrece oportunidades pedagógicas únicas: comparar versiones, identificar referencias, analizar modificaciones y evaluar la eficacia narrativa. Este enfoque fortalece la alfabetización audiovisual y la capacidad crítica, mostrando cómo cada obra se inscribe en redes de significado que conectan historia, cultura y técnica.

La enseñanza del remake combina tres niveles de análisis: textual, contextual y práctico. El análisis textual, mediante decoupage, descompone la secuencia original en planos, composición, ritmo, movimientos de cámara y gestualidad, desarrollando la observación minuciosa y la comprensión de cómo cada decisión formal contribuye a la narrativa, generando tensión, emoción o humor. El análisis contextual incorpora la dimensión histórica, social y cultural de la obra, permitiendo interpretar decisiones técnicas y narrativas según su momento de producción y su entorno sociopolítico.

Finalmente, el laboratorio de producción traduce estos hallazgos a la práctica: al recrear secuencias, los estudiantes experimentan con encuadres, iluminación, composición, movimiento y ritmo, evaluando cómo cada elección impacta en la percepción narrativa y emocional. La diversidad de contextos y géneros amplía la experiencia pedagógica. Al trabajar con películas mudas como *El moderno Sherlock Holmes* (1924) o *El maquinista de la General* (1927), los estudiantes se centran en comedia física y composición espacial, explorando cómo la acción y el humor se comunican sin diálogo. En *Psycho* y sus remakes posteriores, el análisis se enfoca en fidelidad narrativa, construcción del suspense y manipulación emocional del espectador. *Metrópolis* permite estudiar cómo la estructura de planos e iluminación refuerza la atmósfera y temas sociales. Incluso remakes contemporáneos de cine europeo o asiático facilitan la comprensión de la adaptación de estéticas, convenciones narrativas y contextos culturales, mostrando cómo un mismo relato puede generar distintos significados según época y localización.

La práctica metodológica se articula mediante decoupage, storyboards, planificación y realización, con registro de decisiones en diarios de producción que documentan aspectos técnicos, narrativos y motivaciones de cada elección. Este enfoque permite evaluar cómo la teoría se traduce en práctica, cómo la técnica sirve a la narrativa y cómo cada remake constituye una experiencia de aprendizaje autónoma y crítica.

El remake desarrolla competencias técnicas, analíticas y creativas: los estudiantes adquieren habilidades en composición de planos, movimiento de cámara, iluminación, montaje y puesta en escena; aprenden a observar críticamente, comparar versiones y analizar la intertextualidad; y reflexionan sobre la relación entre memoria histórica, contexto cultural y significado audiovisual. Más allá de estas competencias, la práctica permite comprender la interacción entre teoría, historia y práctica, integrando narrativa, técnica y cultura audiovisual en un aprendizaje reflexivo y consciente.

La práctica del remake trasciende la mera reproducción de imágenes: es un proceso de auto-traducción y relectura histórica, donde los estudiantes enfrentan la tensión entre fidelidad y reinterpretación, memoria colectiva y creatividad contemporánea. Trabajar sobre secuencias mudas, clásicas o contemporáneas enseña a internalizar la lógica interna de la narrativa audiovisual de cada época, comprendiendo cómo cineastas resolvían problemas de espacio, tiempo y emoción sin diálogo, y cómo estos principios -economía de medios, composición visual y manipulación del ritmo- son aplicables al cine contemporáneo.

En este sentido, el remake funciona como un laboratorio de reflexión histórica y técnica, consolidando un aprendizaje integral que conecta creatividad, memoria audiovisual y comprensión crítica de la historia y la práctica cinematográfica.

El remake como puente entre teoría, historia y creación

Una de las principales ventajas pedagógicas del remake es que articula teoría, historia y práctica creativa en un único ejercicio. La dimensión teórica se activa mediante el análisis textual y contextual de la obra original: los estudiantes estudian encuadres, movimientos de cámara, ritmo de montaje y gestualidad, pero también se aproximan al contexto histórico, social y cultural que condicionó estas decisiones. Este conocimiento histórico permite interpretar la obra como un documento cultural, un producto de su tiempo que refleja valores, tensiones y estéticas específicas.

Simultáneamente, la práctica creativa transforma la teoría en experiencia tangible. La realización del remake exige tomar decisiones técnicas y narrativas, ajustar planos, componer la escena, dirigir a los actores y experimentar con iluminación y ritmo. Este proceso convierte al estudiante en un agente activo de la memoria audiovisual, responsable de traducir la herencia cinematográfica a un lenguaje contemporáneo. Al mismo tiempo, fomenta la capacidad crítica, porque cada decisión requiere justificación: ¿por qué mantener un encuadre original? ¿Cómo reinterpretar un gesto, un movimiento de cámara o un ritmo narrativo para que sea significativo hoy?

Esta articulación entre teoría, historia y creación hace del remake un ejercicio especialmente potente en la formación de cineastas y académicos, ya que combina comprensión conceptual con experiencia práctica, consolidando competencias técnicas y analíticas de manera simultánea.

La práctica del remake también ofrece una oportunidad única para comprender y aplicar estructuras narrativas fundamentales. A través de la reproducción crítica de secuencias, los estudiantes identifican patrones narrativos recurrentes: introducción de conflicto, construcción del clímax, resolución dramática, desarrollo de personajes y gestión del tiempo narrativo. Estas estructuras no solo son inherentes al cine clásico, sino que también informan los lenguajes audiovisuales contemporáneos y las prácticas de narración digital.

Por ejemplo, al rehacer una secuencia de suspense de Hitchcock, los estudiantes observan cómo el montaje, los encuadres y la manipulación del ritmo construyen tensión y expectativa. Al adaptar una comedia física de Buster Keaton, se aprende a coordinar espacio, movimiento y temporización para generar efecto cómico. Este análisis práctico permite internalizar los principios de la narrativa audiovisual, comprendiendo cómo los cineastas gestionan la atención del espectador, crean emociones y comunican ideas mediante la imagen en movimiento.

En la formación profesional, el remake constituye un entrenamiento intensivo en técnica y toma de decisiones. Al reproducir una secuencia, los estudiantes deben resolver problemas de encuadre, composición, iluminación, espacio y movimiento de cámara. Cada decisión técnica se convierte en una oportunidad de aprendizaje: los errores se transforman en experiencias formativas, y las soluciones creativas se registran en diarios de producción que permiten reflexionar sobre el proceso y documentar el aprendizaje. Además, el remake fortalece competencias interpersonales y de gestión de producción, ya que exige colaboración, planificación, coordinación de recursos y dirección de actores. Esta dimensión práctica es esencial para preparar a futuros cineastas y profesionales del audiovisual, pues combina creatividad, técnica y capacidad de análisis en un ejercicio integral.

Más allá de las competencias técnicas y narrativas, el remake fomenta una conciencia histórica y crítica sobre la evolución del cine y la memoria audiovisual. Los estudiantes se enfrentan al diálogo entre pasado y presente: ¿qué significa reinterpretar una obra de otra época? ¿Cómo se puede mantener la esencia narrativa mientras se adapta a nuevos contextos culturales y tecnológicos? Estas preguntas desarrollan pensamiento crítico, sensibilidad estética y capacidad de análisis intertextual, elementos esenciales para la formación académica en estudios cinematográficos. La práctica también enfatiza la importancia de la memoria colectiva y de la historia del cine como un patrimonio vivo. Cada remake se convierte en un acto de mediación entre generaciones, una oportunidad para comprender cómo las imágenes y narrativas del pasado continúan influyendo en la percepción contemporánea y cómo pueden ser resignificadas con fines educativos y creativos.

La visualidad del remake -el hecho de ver, reproducir y manipular imágenes- constituye un aprendizaje experiencial difícil de sustituir por la teoría escrita. Los estudiantes no solo aprenden sobre planos, montaje y ritmo, sino que desarrollan habilidades de observación, análisis comparativo y reflexión crítica sobre la relación entre técnica, narrativa y contexto cultural. Esta dimensión práctica es fundamental para consolidar un aprendizaje profundo y duradero, ya que conecta el conocimiento teórico con la experiencia sensorial y la práctica artística. Además, la práctica visual permite experimentar con interpretaciones alternativas, mostrando cómo pequeñas variaciones en la composición o el ritmo pueden alterar la percepción de la narrativa y el impacto emocional de la secuencia. Esta capacidad de reinterpretación crítica fortalece la autonomía del estudiante como creador y analista, y le enseña a valorar tanto la fidelidad al hipotexto como la innovación responsable.

La metodología basada en el remake ofrece un aporte sustancial a la formación tanto académica como profesional de los estudiantes de cine. Al involucrarse en este tipo de práctica, los alumnos aprenden a integrar de manera simultánea teoría, técnica y creatividad, experimentando un proceso de aprendizaje en el que cada decisión narrativa y cada elección formal se encuentra informada por un conocimiento crítico del lenguaje audiovisual. No se trata únicamente de reproducir imágenes o gestos preexistentes, sino de comprender cómo cada recurso técnico -el encuadre, la iluminación, el ritmo de montaje o la composición espacial- interactúa con la narrativa y con el significado de la obra, y cómo estas interacciones pueden adaptarse a contextos contemporáneos sin perder la esencia del material original.

Además, la práctica del remake desarrolla la capacidad de análisis crítico frente a obras de distintos períodos y contextos culturales, fomentando una mirada reflexiva sobre cómo la historia del cine ha construido sus convenciones y cómo estas pueden ser cuestionadas y resignificadas. Al documentar y justificar sus decisiones mediante diarios de producción y storyboards, los estudiantes aprenden a argumentar su trabajo, a establecer un diálogo consciente con el hipotexto y a valorar el equilibrio entre fidelidad y reinterpretación. Esta conciencia crítica no solo fortalece la comprensión de la técnica cinematográfica, sino que también contribuye a la formación de profesionales capaces de evaluar con rigor los elementos que componen la narrativa audiovisual y de proponer soluciones creativas fundamentadas y coherentes.

Asimismo, la experiencia integral del remake permite internalizar la relación entre memoria histórica, narrativa y técnica, al ofrecer a los estudiantes un espacio donde la teoría y la práctica se encuentran en un ejercicio de aprendizaje vivo. La comprensión de la evolución de los códigos cinematográficos, junto con la posibilidad de reinterpretarlos y adaptarlos, prepara a los futuros cineastas para intervenir en la producción audiovisual contemporánea con sensibilidad crítica, capacidad de innovación y un sólido fundamento académico. En este sentido, el remake se revela como un instrumento pedagógico de alto valor, no solo por la adquisición de habilidades técnicas y narrativas, sino por su capacidad de formar pensadores críticos y creadores conscientes, capaces de dialogar con la tradición cinematográfica y al mismo tiempo aportar perspectivas nuevas y originales a la práctica profesional.

Conclusiónes

El estudio y la práctica del remake cinematográfico en la enseñanza superior constituyen un recurso pedagógico de gran valor, capaz de articular de manera integrada la dimensión técnica, la reflexión crítica y la comprensión histórica del audiovisual. En el curso de Narrativa Audiovisual, los estudiantes no solo reproducen secuencias previas, sino que dialogan con la obra original, descomponen sus elementos formales y los reinterpretan con sensibilidad crítica y creatividad.

Este proceso convierte al remake en una herramienta de aprendizaje que trasciende la imitación, desarrollando competencias profesionales y académicas de manera simultánea.

En primer lugar, el remake facilita la internalización de principios técnicos fundamentales. A través del decoupage y del análisis minucioso de encuadres, composición, movimiento de cámara y ritmo, los estudiantes aprenden a reconocer cómo cada decisión formal contribuye a la narrativa global. Rehacer secuencias exige aplicar estos conocimientos de forma concreta, experimentando con iluminación, gestualidad, espacio y temporización para lograr efectos narrativos y emocionales específicos. Esta práctica fortalece la destreza técnica y desarrolla un pensamiento estratégico y reflexivo, ya que cada elección requiere justificación y conciencia de su impacto en el espectador. En este sentido, el remake funciona como un laboratorio donde la técnica se convierte en instrumento de aprendizaje y creatividad, consolidando habilidades esenciales tanto para la producción profesional como para la investigación académica.

Paralelamente, el remake actúa como vehículo de memoria y comprensión histórica, permitiendo a los estudiantes relacionarse con obras de distintas épocas y contextos culturales. Al trabajar con películas mudas, clásicos expresionistas o remakes contemporáneos, aprenden a interpretar decisiones estéticas y narrativas según su contexto, reconociendo cómo técnica y narrativa reflejan preocupaciones culturales, limitaciones tecnológicas y convenciones de cada momento. Esta dimensión histórica enseña a comprender el cine como un fenómeno dinámico y en diálogo con la memoria colectiva, donde cada obra constituye un documento cultural susceptible de reinterpretación y resignificación.

Otro aspecto central del remake es su capacidad para fomentar la reflexión crítica y la intertextualidad. Cada remake plantea la tensión entre fidelidad e innovación, obligando a los estudiantes a negociar entre conservar elementos del hipotexto y proponer reinterpretaciones significativas. Esta dinámica desarrolla un pensamiento crítico profundo, al mostrar cómo pequeñas modificaciones en composición, ritmo o gestualidad pueden alterar la percepción narrativa y el efecto emocional sobre el espectador. Asimismo, la práctica enseña a identificar relaciones intertextuales, reconocer patrones narrativos recurrentes y valorar cómo las obras dialogan entre sí, construyendo redes de significado que atraviesan épocas y estilos. De este modo, el remake desarrolla tanto competencias técnicas como alfabetización audiovisual avanzada, integrando historia, técnica y análisis crítico.

La dimensión pedagógica del remake se complementa con su aporte a la formación profesional integral. Más allá de la técnica y la reflexión crítica, los estudiantes aprenden a planificar y gestionar la producción de secuencias, coordinar recursos, dirigir actores y documentar decisiones mediante diarios de producción y storyboards. Estas prácticas consolidan habilidades de organización, liderazgo y comunicación, esenciales en cualquier proyecto cinematográfico, al tiempo que fortalecen la creatividad aplicada mediante la experimentación con interpretaciones alternativas y soluciones innovadoras dentro de un marco preexistente.

Finalmente, la experiencia del remake subraya la integración de teoría y práctica en la enseñanza del cine. Confrontar análisis textual y recreación práctica permite comprender que técnica y narrativa no son herramientas aisladas, sino elementos interdependientes que construyen sentido y emoción en la experiencia audiovisual. El remake enseña a mirar, pensar y actuar sobre la imagen, consolidando un aprendizaje que vincula conocimiento, memoria y creatividad, y prepara a los estudiantes para intervenir con rigor, sensibilidad y pensamiento crítico en la producción y el análisis audiovisual contemporáneo.

En conclusión, el remake cinematográfico se configura como un prisma didáctico excepcional, capaz de combinar estudio técnico, memoria histórica y relectura crítica de la imagen. Como demuestran las contribuciones de Verevis (2006), Jess-Cooke y Verevis (2010), Rosewarne (2023) y otros autores citados, el remake continúa siendo un campo fértil para la investigación académica y la innovación pedagógica en estudios cinematográficos, ofreciendo herramientas para analizar la evolución del medio, las dinámicas industriales y las prácticas creativas de reinterpretación. Su implementación en la enseñanza superior facilita la comprensión profunda de la narrativa audiovisual y sus convenciones, desarrolla competencias integrales, fomenta la creatividad y consolida la reflexión crítica sobre la historia y la cultura del cine.

Reproducir, reinterpretar y dialogar con obras anteriores constituye así una estrategia pedagógica que conecta teoría, historia y práctica, formando estudiantes conscientes, creativos y técnicamente competentes, preparados para aportar con rigor y originalidad al panorama audiovisual contemporáneo.

Referencias

- Benjamin, W. (1999). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica [Republicación]. *Astrágalo: Cultura de la Arquitectura y la Ciudad* (11). <https://doi.org/10.12795/astragalo.1999.i11.10>
- Cuelenaere, E., Willems, G., y Joye, S. (2020). *European film remakes*. Edinburgh University Press.
- Forrest, J., y Koos, L. R. (2002). *Dead ringers: The remake in theory and practice*. State University of New York Press.
- Francis, J. (2013). *Remaking horror: Hollywood's new reliance on scares of old*. McFarland & Company.
- Herbert, D. (2017). *Film remakes and franchises*. Rutgers University Press.
- Jess-Cooke, C. (2009). *Film sequels: Theory and practice from Hollywood to Bollywood*. Edinburgh University Press.
- Jess-Cooke, C., y Verevis, C. (2010). *Second takes: Critical approaches to the film sequel*. State University of New York Press.
- Klein, A. A., y Palmer, R. B. (2016). *Cycles, sequels, spin-offs, remakes, and reboots: Multiplicities in film and television*. University of Texas Press.
- Montenegro-Sandoval, D. A. (2021). El remake: ¿prisión o trinchera? *Inmóvil. Revista de cine*, 7(1), 83-93. <https://inmovil.org/index.php/inmovil/article/view/86/144>
- Mooney, W. H. (2022). *Adaptation and the new art film: Remaking the classics in the twilight of cinema*. Amsterdam University Press.
- Rosewarne, L. (2023). *Why do we remake?* Routledge.
- Verevis, C. (2006). *Film remakes*. Edinburgh University Press.

Zanger, A. (2007). *Film remakes as ritual and disguise: From Carmen to Ripley*. Amsterdam University Press.

La visualidad de lo fonográfico en la construcción de una memoria colectiva

The visuality of the phonographic in the construction of a collective memory

Santiago Videla

Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Tres de Febrero, REDINPLA y del Centro de Investigación en Mediatizaciones (CIM-UNR). Actualmente dicta la asignatura Semiótica de las Mediatizaciones en la Carrera de Ciencias de la Comunicación (FSOC-UBA). Dirige el proyecto transuniversitario *Así hablaron humanos e IA. Análisis de desvíos temáticos en respuestas comparadas de chats de LLM y humanos* en conjunto con la UFSM (Brasil) y la U. Marie Curie de Lublin, Polonia.

Correo: svidela@sociales.uba.ar

Fecha de recepción: 31/10/2025

Fecha de aprobación: 16/12/2025

Resumen

Este artículo propone analizar la visualidad en torno a lo fonográfico y sus efectos en la construcción de la memoria colectiva musical. Se explora el cruce entre dispositivos, los medios de sonido y los dispositivos visuales desde la aparición del fonógrafo hasta las actuales plataformas digitales. Se parte del supuesto de que las formas contemporáneas de acceso, organización y difusión de la música han transformado los modos de recordar y experimentar la memoria musical, tanto a nivel individual como comunitario. Se propone un recorrido desde la sociosemiótica para avanzar sobre las formas en que la memoria musical colectiva se constituye como resultado de la interacción entre técnicas de registro, lo audiovisual y los usos sociales.

Palabras clave: Mediatización, Plataformas, Visualidad, Memoria.

Abstract

This article aims to analyze the visuality of the phonographic and its effects on the construction of collective musical memory. It explores the intersections between sound media and visual devices, from the creation of the phonograph to current digital platforms. The central premise is that contemporary ways of accessing, organizing, and sharing music have transformed how musical memory is recalled and experienced, both individually and collectively. A sociosemiotic approach is proposed to trace how collective musical memory is constituted through the interaction of recording techniques, audiovisual resources, and social uses.

Keywords: Mediatization, Platforms, Visuality, Memory.



Introducción

Este trabajo propone recorrer el vínculo entre la visualidad de un medio de sonido y sus efectos en la construcción de memoria colectiva. Esto supone recorrer el proceso que va desde el inicio de la mediatización del sonido, a partir de la aparición del fenómeno fonográfico, hasta la aparición de las plataformas de *streaming* con foco en el audio. Para eso se intentará un acercamiento desde la semiótica de las mediatizaciones, con la que se dará cuenta de aspectos del dispositivo técnico, las texturas y formatos y las prácticas sociales asociadas (Videla, 2025).

Fernández (2024) pone el acento en la importancia de comprender las mediatizaciones del sonido para acercarse a una mejor comprensión de aquello que ocurre en el resto de los procesos de mediatización. El audio/sonido ha sido una pieza fundamental en lo que él denomina revoluciones invisibles permanentes. Desde allí es que nos proponemos acercar una mirada a la construcción de memorias visuales como efecto de la vida de *lo musical*.

De un tiempo a esta parte, se ha vuelto frecuente encontrar que cualquier *app* de música ofrece también videoclips; sin embargo, este vínculo entre el sonido y la imagen mediatizados no ha sido siempre natural ni evidente. Las diversas manifestaciones de *lo musical* han acompañado a la especie humana casi desde sus orígenes (Videla, 2019). Con la invención del fonógrafo a fines del siglo XIX se produjeron cambios en las formas en las que se producía, distribuía y consumía la música. El primer cambio siendo la desaparición de la necesidad de ver al músico ejecutando la pieza que se oía, el segundo, y como consecuencia del anterior, las reproducciones pudieron hacerse saltando barreras espaciales y temporales.

En el presente asistimos a lo que Fernández (2018) denomina como una época en la que vivimos en *plataformas*. Un momento en el que compramos, vendemos, nos entretenemos y nos conectamos a través de esa oferta de interfaces web y de aplicaciones que permiten intercambios multimodales. En ese contexto, la experiencia musical ya no se limita al acto de escucha aislado, sino que se expande en la interacción con el amplio espectro de lo audiovisual. Lo musical se convierte en un proceso que reconfigura el pasado y el presente, articulando recuerdos, olvidos y reformulaciones de un conjunto de imágenes y de la propia memoria musical en contextos híbridos, tanto *online* como *offline*.

Verón (2013) da cuenta de que, con la fotografía, por primera vez se asiste a un dispositivo, que de manera inequívoca por la acción de la indicialidad “es portador inequívoco de las marcas del momento de su producción, y esas marcas forman parte inseparable del sentido final del discurso” (p. 247). Koldobsky (2016) agrega que lo mismo ocurre con la fijación del sonido y que:

...más allá de que pueda ser la reproducción exacta o aproximadamente exacta de una performance musical (en el caso de ediciones que no reproducen una performance musical única), indudablemente ese rasgo transforma lo que se denominó el estatuto de la memoria. (p. 65)

Podemos volver a ese momento, con la certeza de que eso que vemos y oímos pasó. Además, la autora distingue entre la memoria individual (la del álbum de fotos y de la colección privada de música) y la memoria colectiva en los procesos de mediatización.

En Videla (2009) se muestran, además, aspectos de una visualidad pre-fonográfica, que incluía las representaciones pictóricas de músicos y sus retratos en la prensa escrita. En esa línea

podemos pensar también la visualidad que aparecía en las tapas de libros de partituras, que según Koldobsky (2016), durante el siglo XIX:

...creció en términos exponenciales y afectó tanto la producción como la recepción y fruición musical, tanto a la música profesional como a la aficionada. En ese sentido, se puede pensar que el origen de la industria musical es anterior a la mediatización del sonido. (p.64)

Se propone entonces analizar y explorar los procesos por los cuales dispositivos como las plataformas de *streaming*, redes sociales y herramientas de edición visual no solo facilitan la circulación de la música, sino que organizan memorias musicales individuales y colectivas, interviniendo en la selección, el recuerdo y la puesta en escena de experiencias compartidas. El diálogo entre pasado y presente, alrededor de la producción social de sentido (Verón, 2013), orientado a trabajar la memoria musical a través de imágenes, tecnologías y prácticas colaborativas. Veremos así el cruce entre la vida de lo fonográfico y la de las representaciones visuales, describiendo cambios, persistencias y sus efectos en la construcción de una memoria colectiva.

Marco teórico

Las mediatizaciones en general han sido objeto de estudio de la semiótica desde hace tiempo, especialmente encolumnada en Argentina detrás de la figura de Eliseo Verón. En Europa supo concentrar la atención de investigadores tales como Friedrich Krotz, Andreas Hepp y Stig Hjarvard (Scolari et al., 2024) que se han acercado principalmente desde diversas tradiciones del amplio espectro de la sociología de la comunicación. Se trata así de un campo relativamente desarticulado, en el que:

...la fragmentación adopta la forma de una compleja constelación de sentidos que se extiende a través de procesos que involucran, entre otros conceptos y sus relativos contextos sociales, a términos como medios, mediación, medios de comunicación, nuevos medios, redes sociales, transmisión, plataformas de medios e interfaces. (Scolari et al., 2024, p. 5)

La principal diferencia entre investigadores del mismo continente y entre continentes tiene que ver con que:

...la afluencia de ideas procedentes de la antropología estructural, la semiótica, la teoría crítica y el marxismo entre los académicos latinoamericanos ha seguido una ruta algo diferente a la de Europa. El legado del estructuralismo y el marxismo en Europa ha filtrado, dentro de la investigación de los medios y la comunicación, a través de los estudios culturales británicos, una tradición de investigación que se ha bifurcado en la década de 1990 y principios de 2000. (Bolin et al., 2024, p. 14)

Según los mismos autores, esto desvanece las ideas originales “en beneficio de enfoques menos críticos en los que los potenciales radicales de los primeros Estudios Culturales británicos se han visto influidos por posturas norteamericanas más afirmativas de la cultura popular y la resistencia cotidiana” (Bolin et al., 2024, p. 14).

Dentro de ese complejo universo, siguiendo a José Luis Fernández (2024), entendemos que la mediatización es “todo sistema de intercambio discursivo con soporte tecnológico más allá (o más acá) del contacto cara a cara, atravesado y constituido por diferentes géneros y estilos,

destinado a los más diversos usos y experiencias de la vida sociocultural" (p. 26). Así, para dar cuenta de un fenómeno mediático, como es el caso de lo visual y lo sonoro que nos ocupa, es necesario reconstruir de manera específica la historia de cada una de esas series, para dar cuenta de *lo novedoso*, pero también de lo que no lo es. A esto lo denominamos análisis semiohistórico (Fernández, 2018; 2023).

En Fernández et al. (2008) se propone una periodización para el análisis de la visualidad de lo fonográfico que abarca una primera etapa de imágenes abstractas desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX. Otra hasta mediados de la década del 50 de hipovisualidad y una tercera desde ese momento hasta el presente, de hipervisualidad, que incluye al *videoclip* y lo que serían luego las redes sociales. Si bien es discutible y tiene sus problemas, este ordenamiento permite establecer diferentes formas de memoria visual y agregarle lo ocurrido en los últimos 20 años. En ese sentido, respecto de la construcción de memoria seguimos entonces las propuestas de Koldobsky (2014) y Vargas (2021). Para este último, respecto de los colectivos de producción de música, en las redes sociales, se construyen espacios de memoria:

...comunicativa en tanto mantienen contacto cotidiano con seguidores a partir de una temporalidad eminentemente difusa. Mientras que sus rasgos de memoria cultural residen en el potencial simbólico de la propuesta visual de la plataforma, por ejemplo, a través de las características de su isólogo y su presencia dentro del perfil de usuario. (p. 32)

Los inicios de lo fonográfico

Las primeras imágenes que acompañaron la llegada del fonógrafo son descritas por Fernández et al. (2008) como una primera etapa de búsqueda de abstracción. Para estos últimos acompañando el proceso de abstracción que suponía escuchar el sonido despegado de su fuente. Videla (2009) agrega que, si bien eso es cierto, los primeros avisos en Argentina construían también la idea de un público para la escucha (Figura 1). Existían avisos que mostraban el aparato y otros que proponían la idea de tener el teatro en casa y al fonógrafo en el centro del escenario, para una audiencia teatral. Se habla del momento en que el primer objeto físico de intercambio musical mediatizado fue el cilindro de cera o estaño que daría lugar luego al disco.

El tamaño de los cilindros fue el que creó la unidad discursiva *canción* (Bertetti, 2009), de alrededor de tres minutos, a la que rápidamente se adaptaron los géneros populares impulsando los procesos industriales. No es hasta mediados del siglo pasado que el invento de la empresa Columbia, el disco de vinilo más duradero y con microsurcos, que permitían multiplicar por diez los tiempos de grabación, generase una nueva unidad discursiva: el álbum. Al mismo tiempo creó un espacio para la imagen no necesariamente aprovechado: la etiqueta de los cilindros y los discos. Fernández et al. (2008) muestran que, si bien hubo algunos desarrollos pictóricos sencillos, lo que primó fue solo el uso de letras para cumplir con la información sobre el contenido.

La música fue una de las industrias culturales más importantes del siglo XX e hizo posible la construcción de diversos tipos de memoria a través de los archivos: los institucionales, privados o públicos, y los individuales (Koldobsky, 2016). Entre los primeros, se encontraban los sellos discográficos -constructores de catálogos musicales por autor o género- y los medios masivos, que ofrecían música en su programación. Por otro lado, los archivos musicales públicos o privados, en general con fines académicos y educativos, y especializados en ciertos géneros o autores. Entre los archivos individuales se encuentran las discotecas personales, de tamaño y especialización variables, pueden organizarse en general no sistemáticamente ni catalogadas (hay organizaciones *sui generis*, o por autor, género o estilo fundamentalmente). "En ellas la selección es producto del

gusto y puede o no indicar especialización o expertise musical, lo que hace que tengan un importante componente de variación, que puede incluir criterios diversos de búsqueda y acopio, entre los cuales pueden estar presentes objetos curiosos o incluso avergonzantes, junto a material no elegido, como la música regalada por terceros. “Estos aspectos hacen de la discoteca personal una colección antes que un archivo, aunque, como sabemos, cuando esa colección adquiere visos de colecciónismo, los criterios de búsqueda y selección pueden involucrar un alto grado de obsesividad” (Koldobsky, 2016, p. 32).

Figura 1

De izquierda a derecha, dos avisos en la revista *Caras y Caretas* de 1898. El tercero es un aviso de la revista *PBT* de 1906



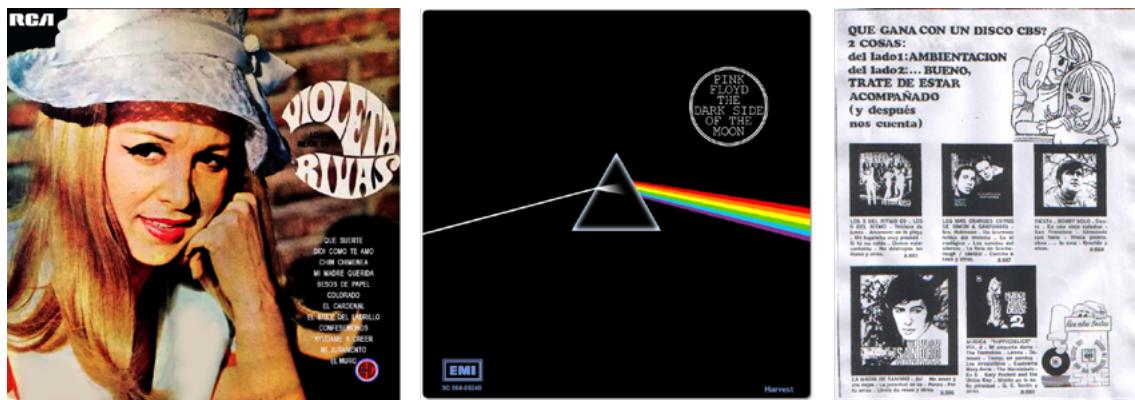
Con el pasaje a la digitalización y la convivencia del *broadcasting* con el *networking* a partir de inicios del siglo XXI, los archivos materiales cuyo formato era el disco y que, como las bibliotecas, ocupaban un espacio material, se convirtieron en *tracks* y *files*, en un principio para ser guardados en computadoras personales. Además del peer to peer para el intercambio y consumo de música, emergieron las plataformas mediáticas, es decir, las interfaces de las redes sociales, páginas, sitios web y aplicaciones que actúan como espacios-soporte de diversos sistemas de intercambio mediatizado, que en la vida contemporánea funcionan como nuestro contexto (Fernández, 2018). Es decir, además de la desmaterialización, con el avance de la conexión a ellas el consumo fue abandonando la descarga para consolidar el uso del streaming, en plataformas muy diversas, entre las cuales YouTube y Spotify se mantienen como dominantes (Fernández y Videla, 2023).

En Zelcer et al. (2023), la curaduría se concibe como un conjunto de operaciones que se realizan con textos preexistentes: las operaciones de selección y disposición. Los autores dan cuenta de que estos tienen algún tipo de efecto o incidencia en la discursividad, con relación a cuánto valor le agregan o no, para, identificar estos criterios principales de los algoritmos de *machine learning* en los sistemas de recomendación que afirman que lo hacen bajo la premisa de poder distinguir *lo más valioso* de lo que no lo es.

Esa selección de objetos que se empezaron a guardar y catalogar estuvo acompañada de desarrollos visuales más sofisticados tanto en la comunicación publicitaria como en los *packagings* y el *retail* (Figura 2). Crece lo mostrable y aparece como central el rostro de los artistas en las tapas de discos y en la publicidad, que, como marcan Lapuente y Videla (2008), aparecían bajo la forma de catálogo o de destaque del artista.

Figura 2

Tapas de discos de Violeta Rivas (1969) y Pink Floyd (1973) y aviso en revista de compañía discográfica de 1969.



Con la masificación del casete y de los grabadores de *doble caseteta* en los años 80 y 90 se expandió la práctica de compilar música de diferentes autores u obras del mismo autor en colecciones de hasta 45 minutos por lado. Esta curaduría abarcaba desde la selección de las canciones más populares, grabadas de la radio, hasta aquellas que se *escogían* para una persona especial. Esta práctica derivó en la descarga y guardado de archivos MP3 en CDs primero y luego en memorias tipo EPROM¹ para compartir con personas cercanas y en diversos tipos de reproductores. Para los años 90, los dispositivos digitales trajeron un cambio en la escucha: el orden en el que aparecen las canciones se puede manipular por azar, cambiando el sentido o la propuesta de la guarda o el curado original. Si el casete o el disco imponen un orden secuencial a la escucha, los dispositivos digitales posteriores al CD otorgan al receptor el poder de generar una experiencia de secuencias no prevista desde la producción. Este proceso fue acompañado por un desarrollo visual destacado: los sobres de los discos y los libros que acompañaban a los cassetes y CDs con fuerte presencia fotográfica y las letras de las canciones.

Desde los inicios de la cinematografía sonora, los films con músicos ocuparon un lugar importante, ya sea por el foco en la promoción de canciones, la propuesta de comedia musical o de baile, o por la presencia simplemente de músicos en su elenco principal (Koldobsky, 2008). En ese sentido, el videoclip es un ejemplo del funcionamiento del *broadcasting* con intervención de las grandes productoras y discográficas de la industria musical del siglo XX (Koldobsky, 2014). Nacido como instrumento publicitario de un nuevo tema musical, tiene hoy una historia como género audiovisual cuya particularidad es que se constituye como discurso audiovisual a partir de un tema musical preexistente. No es de extrañar entonces que ese camino lleve incluso a prácticas de apropiación y expansión de los nativos. Con el avance de este siglo, los usuarios/fans se han convertido también en productores de contenidos (por lo menos en el sentido de la selección, edición y subida de los videos musicales). Esto es la base del funcionamiento *muchos-a-muchos*,

1 En la actualidad, la más popular de este tipo es el Flash-USB

que la organización reticular de los nuevos medios permite, se presenta como una gran novedad respecto “del clásico paradigma *uno-a-muchos* del broadcasting sobre el que se asentaban las viejas teorías de la comunicación de masas” (Scolari, 2010, p. 92).

Hasta la expansión de las videocaseteras hogareñas se trataba de una memoria efímera. Con ellas empieza a funcionar algo que Carlón (2002) nos recuerda que lo fotográfico corta, congela, un instante pero que el video:

...grabado nos contacta con un mundo de sombras habitado por fantasmas (muertos que hablan desde donde ya no están o que se desplazan con las marcas del «estar vivo» e incluso, nos interlan) [y] que en cualquier momento, por otra parte, podemos visitar y habitar. (p.5)

Estamos frente a una memoria a la que podemos volver y que ofrece una materialidad más parecida a la de nuestros recuerdos.

Así podemos encontrar que en la primera etapa se construyó una memoria vinculada a las formas de uso, que abrió las puertas a una memoria que podríamos llamar propia de la *industria musical*. Una memoria alrededor de la fijación del rostro del sistema de figuras de admiración.

De la hipervisualidad de lo fonográfico a las plataformas

Fernández et al. (2008) hablan de la hipervisualidad:

...porque en este período que avanza desde finales de los cincuenta tiene lugar la aparición del fenómeno del arte de las tapas de discos. No se presenta la compañía en primer plano, sino que comienza a gestarse la individualidad del músico pero ya relacionada con rasgos propios del género o del estilo de referencia y se abre la posibilidad al retrato y a todas sus estilizaciones, se muestran otros géneros y las tapas tienden a ser atravesadas por la fuerza de los estilos de época (como el Pop y el Op Art). (p. 35)

A pesar de que se trató siempre de un medio carente de visualidad, esa oferta de ordenamiento de contenidos fue acompañada desde sus inicios con una multiplicidad de imágenes. Ya sea en la gráfica, con las fotos de los músicos, los avisos publicitarios o los centros y sobres de discos, con variedades de motivos y estilos, o en el cine con los largometrajes de canciones.

Con el avance de las plataformas digitales y las aplicaciones de edición, para López-Cano (2018) este proceso, que incluye fuertemente la intervención de los usuarios en la actualidad, da lugar a producciones discursivas que agregan visualidad a la música y musicalidad a fenómenos visuales no musicales en su origen. *Tik Tok*, *Reels de IG* y *Snapchat* se llenan, por caso, de videos que juegan animando fragmentos combinados de canciones, con performances ilustrativas o con coreografías.

Este camino hace posible también el desarrollo de presentaciones experimentales en plataformas no diseñadas para lo musical. Diego Maté (2021) hace un recorrido sobre estudios y casos ocurridos en el universo del *gaming* dando cuenta de su creciente inserción en la vida social. Más allá del éxito relativo que hubieran tenido los intentos, su implementación implica siempre juegos de tensiones entre adaptarse al dispositivo o imponer las propias restricciones (Videla, 2023).

Entre 2022 y 2024, se desarrollaron más de 25 presentaciones de músicos en la plataforma de juegos *Fortnite*. La primera fue un show del DJ estadounidense *Marshmello*, quien en un entorno creado ad hoc en el territorio del software ofreció un set de 10 minutos. Para acceder había que entrar a la plataforma y allí se podía ver un escenario equivalente al de la presentación en vivo con las bandejas del músico en el centro. A la hora pactada, un personaje del juego caracterizado con la máscara del intérprete se hizo cargo del show, con audio en vivo, incitando a los participantes del juego a bailar con él. Una experiencia particular en la que cada jugador podía elegir el punto de vista del espectáculo y hacer algún tipo de baile (de los que su skin realiza si gana una partida).

Esta experiencia ha tomado diversas formas. El rapero estadounidense *Travis Scott* se hizo un personaje que mide 20 veces lo que un avatar usual, que solo se mueve en el terreno haciendo poses *hiphoperas*, pero sin cantar, con su música de fondo. La productora discográfica *Major Lazer* eligió poner una pantalla suspendida en el juego en la que se los ve ejecutando su música en un espacio pequeño, en vivo en la vida real afuera del juego. Una estrategia usada por varios artistas como *Charlie Puth* que lo hizo desde un escenario real y con multicámaras. Incluso *J Balvin* apareció con su propia figura *live action* haciendo su performance en el juego. Esto nos permite ver tres modos de articulación:

- Transposición simple: formas en las que el video tradicional del show aparece en el juego (los casos citados de *Major Lazer* y *J Balvin*).
- Integración simple: el músico es un personaje del juego que realiza movimientos aleatorios del juego mientras se oye su música en vivo y le habla a los jugadores. (como las presentaciones de *Travis Scott* y la de *Ariana Grande* que parece estar realizando una misión mientras canta).
- Integración enriquecedora: es cuando la performance toma cosas que el artista no puede hacer en vivo y que no reconocen prácticas previas y el juego es llevado a hacer algo no previsto. Es el caso del show de *Karol G*, que encarna un personaje que hace movimientos no estipulados en los otros personajes, mientras canta proponiendo diferentes misiones (una es subida a un auto que debe ser perseguido durante el show por todos los jugadores) en las que no parece estar cantando en vivo y sin interacción tradicional con los fans.

Este ordenamiento permite también pensar respecto de los festivales en vivo organizados por *TikTok* denominados *#SuenaEnTikTok*, entre 2020 y 2023. En parte por las restricciones por la pandemia de COVID-19, se organizó una serie de conciertos breves en los que los músicos ejecutaban sus canciones en diversos formatos intimistas. La posición de cámara fija, equivalente al vivo tradicional del celular y, según el intérprete, un mayor o menor cuidado del sonido. Aquí también hubo efectos de *transposición simple*, en los que se realizaba un show semiacústico como los de *MTV* de los años 90, con escenografías ad hoc. Hubo algunas *integraciones simples* en las que el músico, instrumento en mano, hacía un vivo más parecido a los vivos tradicionales de las plataformas y algunas integraciones enriquecedoras en las que se proponía una suerte de videoclip vertical sofisticado en el que se integraba en el fondo del video, en vivo, la cantidad de *Me gusta* y los comentarios, como ocurrió en el show de *The Weeknd*, en 2020.

Estos movimientos llevan a la generación de memorias intersticiales, en las que lo musical se mete en resquicios de producciones audiovisuales ligadas a lo experiencial. Todo el tiempo tensionando las vidas online y offline.

Mientras las redes sociales proponen interacciones equivalentes a la vida en un bar (espiar las conversaciones de otro, retomar la palabra de otro para hacerla propia, intervenir en discusiones), las plataformas musicales están más cerca de asemejarse al retail de la industria musical de principios del siglo. Las bateas de las casas de música eran un gran catálogo en el que el artista se mostraba a través de las tapas de sus discos.

Esa posición los lleva a dar cuenta de que “las interfaces de las plataformas parecen, de algún modo, aproximarse más al cubo blanco: las obras son nómades, las plataformas las presentan y las organizan” (Fernández, 2023, p.2). Para el caso de Spotify, la selección y disposición algorítmica marca ya ciertos vectores organizativos, que habitualmente se evidencian en agrupamientos de las obras recomendadas; en otros, el efecto del *cubo blanco* es más fuerte (*YouTube*). En ese sentido, la *personalización* que proponen los sistemas de recomendación opera primordialmente sobre los contenidos, antes que sobre esas interfaces o funcionalidades. Así, la curaduría digital es una forma de organización en formatos del sistema discursivo, que veremos luego con las *playlists* y sus efectos en las prácticas sociales de consumo. En todas ellas veremos recuadros en los que se proponen artistas o canciones.

También se recupera la escucha de la muestra de canciones, ya no con desplazamientos físicos, pero sí con acciones (clic sobre la imagen del disco). También se aprecian cambios en tres ejes: la oferta ahora es individualizante (cada usuario la puede ver de manera única), se la presenta más acotada (no hay que atravesar el folklore, el jazz, el bolero y el pop para llegar al rock, porque la lupa de búsqueda devuelve eso que se persigue) y el rostro gana la escena (siempre hay imágenes del músico). Es decir, que proponen contratos de interacción que invitan al diseño de esas experiencias.

Si hay un sistema sociocultural en el que se están produciendo cuestionamientos a las fronteras sobre los géneros y estilos musicales, es en el de lo musical y su/s industria/s. También desde el universo de las plataformas en streaming especializadas en lo musical se cuestiona la capacidad de la industria musical, soportada mediáticamente por los medios masivos, para copar las nuevas circulaciones de plataformas. (Fernández, 2024, p. 102).

La figura del algoritmo en la curaduría de la escucha adquiere para Angulo Granda (2022) el efecto de antropomorfización que lleva a los usuarios a adjudicar a la plataforma el poder de comprenderlos. Así el usuario suele enfrentar una interfaz individualizante. “En la actualidad, las plataformas musicales parecen retomar la propuesta de acceso a la visualidad de lo musical en mosaico/catálogo” (Fernández y Videla, 2023, p. 19). La propuesta es una experiencia que tiende a parecer única por la acumulación de selecciones y consumos que entrena al algoritmo de recomendación.

Las plataformas musicales sofisticaron aún más esta modalidad permitiendo el armado de listas de reproducción en el dispositivo, e incluso de forma colaborativa entre usuarios. El resultado: una propuesta en la que conviven aspectos institucionales (las seleccionadas por las plataformas), relaciones (playlist personales, pero públicas), e hiperindividuales (la selección para la escucha en soledad) (Fernández, 2021). Es una modalidad que “limita el poder de los intermediarios y genera nuevas redes y comunidades de gustos” (Koldobsky, 2016, p. 70). Estamos dando cuenta de un poderoso archivo expandible. Se trata de formas curatoriales que antes no podían estar presentes en las mediatizaciones previas. No solo porque la playlist se puede compartir, sino

porque se puede abrir a generar una selección colaborativa al interior de grupos cercanos o abrir la comunidad. Una modalidad en la que conviven entonces las opciones que proponen las plataformas, con estas realizadas por el usuario.

Es importante atender a la variedad de estas ofertas al interior de cada plataforma, como entre ellas. Por ejemplo, en Spotify se articulan propuestas ordenadas por temporalidad (música de los 90), por estilo/género musical, por estados de ánimo, por actividad (para correr, para cocinar, para el almuerzo) y por novedad. Su más reciente propuesta es la curaduría en vivo personalizada a través de DJ. Esta es una Inteligencia Artificial (IA) que selecciona en base a combinar los gustos del usuario con los ordenamientos de las playlist. Es una interfaz auditiva, en la que la DJ nos dice que *nos entiende o que nos va a sorprender* con la próxima canción.

En Fernández y Videla (2023) se pone el acento en los modos en los que el rostro del artista aparece en las playlists. Massimo Leone (2021) recuerda que los dispositivos que “representan el rostro no son realmente la parte del cuerpo en sí, sino sólo una representación del mismo”. Sin embargo, las representaciones faciales son como son, no sólo por razones estilísticas, sino también porque se refieren a distintas culturas” (p.203). En las playlist aparece el artista representado con o sin rostro, posando o haciendo algo, es parte de una serie de verosímiles genérico-estilísticos que venimos describiendo respecto de las vidas de lo fonográfico. Por caso, predomina la foto en pose casual, con juegos de sobreimpresos (Nombre de un género, nacionalidad que representa). Suelen convivir *collages* de fotos de varios artistas, especialmente en las generadas por usuarios.

Videla (2019) observa que con la aparición de las plataformas digitales y las redes sociales, la imagen del músico pasó a estar atravesada por la relación entre lo público y lo íntimo respecto de si se mostraba o no al músico. Desde allí se propuso el siguiente cuadro de ocho posiciones que permiten clasificar los tipos de imágenes:

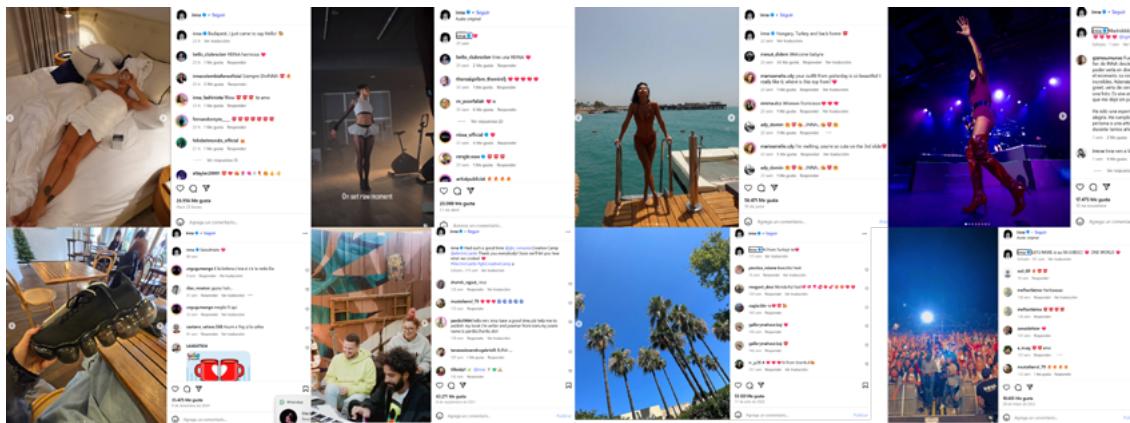
Tabla 1
Grilla de clasificación de tipos de imágenes (Videla, 2019)

		Tematización			
		La intimidad		Lo público	
		Del músico	De la música	Del músico	De la música
Punto de vista	Se ve al músico	1- Imagen estilo paparazzi	2- Imagen tipo periodista especializado	3- Imagen tipo vida del músico	4- Imagen estilo fan
	No se ve al músico	5- Imagen tipo espía	6- Imagen estilo fan privilegiado	7- Imagen estilo nativo de redes	8- Imagen estilo periodista general

En Videla (2019) se explica que la intimidad es aquello que ocurre en el ámbito de lo privado, pero que no es de acceso público. El espacio de la sala de ensayo o el *backstage* es íntimo, el del escenario es público. Hablamos de que se tematiza la música cuando las imágenes muestran al músico haciendo música, hablamos de que se tematiza al músico, cuando se lo muestra o se sugiere algo que tiene que ver con su vida no *musical* (Figura 3).

Figura 3

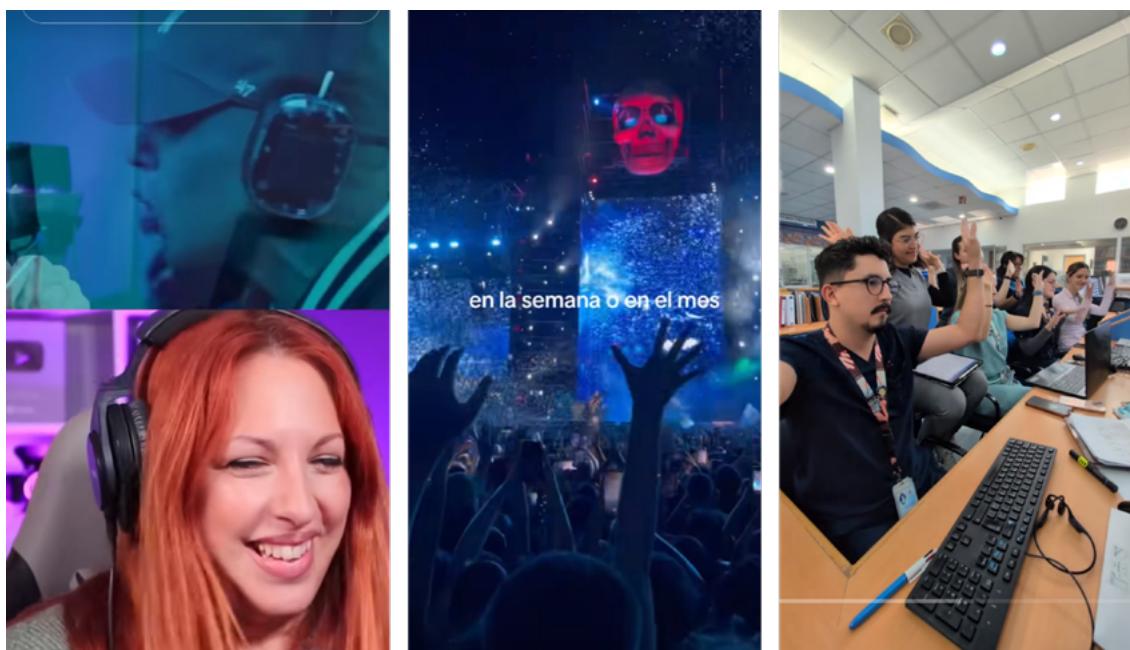
De izquierda a derecha y de arriba abajo los modos 1 a 8 de la grilla tomados del Instagram de @inna, una artista pop rumana. En las de arriba se ve al músico. En la primera se ve la intimidad del músico, en la segunda la intimidad de su práctica como músico (intimidad de la música). En la tercera se tematiza su vida en un espacio público, en la cuarta en el espacio público haciendo música. En las de abajo debe leerse igual, pero no se ve al artista.



A esto debe agregarse que también se expandió la posibilidad de que las imágenes de los fans adquieran visibilidad pública. Las redes sociales permitieron que el músico tuviera el control (o tuviera el efecto de tener el control) de lo que se muestra. Pero también hicieron que las escenas privadas o íntimas de formas de escucha (individual o en pequeños grupos) accedieran a una visibilidad pública ilimitada (Figura 4). Se permite así la construcción de una memoria íntima, pero de visibilidad pública ligada al consumo de lo musical.

Figura 4

De izquierda a derecha, un fragmento de posteos de @cecirdovervocals, @camisamudio y @dr.blancod en los que se muestran criticando, consumiendo y bailando música.



Finalmente, el recorrido nos permite también pensar la siguiente relación entre el desarrollo fonográfico, el desarrollo de su visualidad y el tipo de memoria construida:

Tabla 2

Síntesis del desarrollo de tipos de memoria en función de las etapas técnicas (Cuadro de elaboración propia)

Etapa tecnológica	Etapa de visualidad	Imágenes dominantes	Tipo de memoria
Inicial fonográfica	Abstracción	Escenas de uso	Abstracta de prácticas de uso colectivas
Del fonógrafo al long play	Hipovisualidad	Motivos abstractos Rostros de artistas sin cuerpo	Memoria de sonidos y poca imagen
Del long play a la digitalización	Hipervisualidad	Films con músicos y musicales, Videoclips, Rostros de artistas en pose	Memoria de la industria musical
Desde la digitalización hasta las plataformas	Omnivisualidad	Imágenes de consumo de música y producciones hiperestetizadas o cotidianas de músicos. Imágenes en contexto intersticiales	Memoria intersticiales. Memoria íntima en el dominio público

Conclusiones

El recorrido propuesto permite ver que la visualidad de lo fonográfico constituye un espacio privilegiado para entender las complejas articulaciones entre memoria individual y memoria colectiva en torno a la experiencia musical contemporánea. El recorrido propuesto facilita dilucidar cómo las formas de la mediatización del sonido fueron redefiniendo la relación entre los nativos y la música, no solo en términos de escucha sino también a través de la apropiación visual, la circulación, y la *puesta en escena* de diversos tipos de memoria.

El tránsito desde el cilindro y el disco hacia plataformas de streaming revela cambios en la manera de organizar, compartir y recordar la música, en la que la curaduría -tanto humana como algorítmica- actúa en la conformación de archivos personales y colectivos. Este desplazamiento ha permitido que el usuario ya no sea un mero receptor, sino también productor, curador y agente activo en la memoria musical, especialmente a partir de prácticas colaborativas en playlist, festivales digitales y experiencias inmersivas, como las presentaciones musicales dentro de plataformas de gaming o redes sociales.

El análisis semiohistórico enfocado aquí sugiere que la memoria de imágenes ligadas a lo fonográfico, lejos de ser un proceso lineal o cerrado, se configura como un campo en permanente renegociación entre pasado y presente, entre lo privado y lo público, y entre las diversas materialidades que adquiere. La multiplicidad de prácticas y formatos invita a pensar la memoria musical contemporánea en clave plural, considerando los aportes de la producción visual, las tecnologías emergentes y las dinámicas comunitarias colaborativas.

Entendemos que este trabajo abre la puerta a futuras investigaciones que aborden de modo interdisciplinario los procesos de memoria musical en entornos digitales, atendiendo al diseño de experiencias, contratos de interacción, lógicas de archivo y prácticas curatoriales colaborativas. Solo así se podrá comprender en profundidad cómo las visualidades fonográficas intervienen en la construcción y resignificación de recuerdos musicales, proyectando nuevos sentidos y desafíos para la cultura de plataformas y los estudios sonoros en la contemporaneidad.

Referencias

- Angulo Granda, A. (2022). La interfaz como espacio de mediatización musical en YouTube. *Hipertext.net*, (25), 101-111. <http://dx.doi.org/10.31009/hipertext.net.2022.i25.10>
- Bertetti, P. (2009). La música en los tiempos de las descargas. Desmaterialización de la música y el fin de la textualidad discográfica. En Carlón, M. y Scolari, C. *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. La Crujía.
- Bolin, G., Ferreira, J., Löfgren, I., y Machado da Silveira, A. C. (2024). *Mediations North and South Epistemological and Empirical Perspectives*. Södertörn University. <https://midiaticom.org/mediations-north-south-epistemological-and-empirical-perspectives-from-sweden-and-brazil/>
- Carlón, M. (28-31 de agosto de 2002). *El muerto, el fantasma y el que está vivo en los lenguajes contemporáneos* [Ponencia]. V Congreso Internacional de la Federación Latinoamericana de Semiótica "Semióticas de la vida cotidiana", Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, J. L., y Equipo UBACyT S024 - Subgrupo Fonógrafo. (2008). Momentos de visualidad en lo fonográfico. En LIS. *Letra, imagen y sonido* nro. 2.
- Fernández, J. L. (2018). *Plataformas mediáticas. Elementos de análisis y diseño de nuevas experiencias*. La Crujía.
- Fernández, J. L. (2021). *Vidas mediáticas*. La Crujía.
- Fernández, J. L. (2023). *Una mecánica metodológica*. La Crujía.
- Fernández, J. L. (2024). *Las 4 revoluciones invisibles*. SB editorial.
- Fernández, J. L., y Videla, S. (2023). La representación del músico en las plataformas musicales. En Fernández, J. L., Voto, C., Soro, E. y Leone, M. *Rostropías. Mitos, narrativas y obsesiones de las plataformas digitales*. Aracne.
- Koldobsky, D. (2008). El fonografismo visto desde el cine: música, baile y visualidad del artista. *Letra. Imagen. Sonido: Ciudad Mediatizada*, (1), 105-114. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5837776.pdf>
- Koldobsky, D. (2014). "Videos musicales y Youtube: escuchar, ver y hablar de música". En Fernández, J. L. (ed.) *Postbroadcasting. Innovación en la industria musical*. La Crujía.
- Koldobsky, D. (2016). Mediatización de la música y memoria: de las partituras a los archivos de red. *Nuevas mediatizaciones, nuevos públicos*, 59-76. https://cim.unr.edu.ar/assets/archivos/cuadernodelcim_4_nuevas_meditazaciones_nuevos_publicos.pdf
- Lapuente, M., y Videla, S. (2008). Construcciones gráficas de instituciones fonográficas. *Letra. Imagen. Sonido: Ciudad Mediatizada*, (1), 115-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5837764>

- Leone, M. (2021). Mala cara: normalidad y alteridad en la percepción y en la representación del rostro humano. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (30), 191-211. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7712736.pdf>
- López-Cano, R. (2018). *Música dispersa. Apropiación, influencias, robos y remix en la era de la escucha digital*. Musikeon.
- Maté, D. (2021). Game studies: apuntes para un estado de la cuestión. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (98), 19-35. <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi98.3967>
- Scolari, C. (2010). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa editorial.
- Scolari, C., Fernández, J. L., y Rodríguez-Amat, J. (2024). *Mediatización(es). Conversaciones teóricas entre Europa y América Latina*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Vargas, E. (2021). Memoria digital: Jams de Black Music de Buenos Aires. Trayectoria y particularidades del caso Afromama. *Artilugio*, (7), 169-190. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8857861.pdf>
- Verón, E. (2013). *La semiosis social 2 (The social semiosis 2)*. Gedisa editorial.
- Videla, S. (2009). Del juguete sonoro al teatro en casa. Los inicios del fonografismo en la ciudad de Buenos Aires. *Letra. Imagen. Sonido: Ciudad Mediatizada*, (3), 45-58. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5837660.pdf>
- Videla, S. (2019). La construcción estilística del músico en plataformas. En Traversa, O. y Fernández, M. *Mediatizaciones: territorios y segmentaciones*. UNR Editora.
- Videla, S. (2023). TIK TOK en confinamiento: análisis de los efectos de la pandemia de COVID-19 en las formas de producción de contenido. En AAVV *Mediatizaciones en Pandemia*. Editorial Carrera Comunicación UBA.
- Videla, S. (2025). Sistemas de intercambio en plataformas entre músicos y fans (Exchanging systems between musicians and fans) En Videla, S. y Dalmolin, A. *Investigar en plataformas mediáticas desde América Latina. Um estado de situação é uma ferramenta para o diálogo*. (Researching Media Platforms from Latin America: A State of the Situation and a Tool for Dialogue). Editorial UFSM. <https://www.ufsm.br/editoras/facos/investigar-en-plataformas-mediaticas-desde-america-latina-um-estado-de-situacao-e-uma-ferramenta-para-o-dialogo>
- Zelcer, M., Cingolani, G., y Koldobsky, D. (15-18 de agosto de 2023). *Sistemas de recomendación y curaduría automatizada* [Ponencia]. Simpósio de Semiótica de los Algoritmos, XI Congreso Argentino de Semiótica 2023, Buenos Aires, Argentina

Videodanza: territorio de movimiento y memoria

Videodance: territory of movement and memory

Cintia A. Gutiérrez Peña

(México, 1985) es psicóloga, danzaterapeuta y artista visual. Su trabajo se sitúa entre la investigación corporal, la experimentación escénica y el videoarte. Ha colaborado con festivales de videodanza en roles que incluyen organización, curaduría, laboratorios de creación y exhibición. Asimismo, participa en proyectos de investigación que integran arte, movimiento y psicoterapia, enfocándose en procesos creativos centrados en la percepción sensorial y dinámicas del movimiento.

Correo: cintiagtz@gmail.com

Fecha de recepción: 31/10/2025

Fecha de aprobación: 08/12/2025

Resumen

La videodanza es un género para la pantalla que surge de la articulación entre la danza y el lenguaje audiovisual. Al crear un territorio donde espacio y tiempo se transforman mediante la mediación tecnológica, expande las nociones tradicionales de la danza y abre nuevas posibilidades expresivas y estéticas. Más que una práctica de documentación de danza, la videodanza la reinventa y la afirma como archivo vivo, convirtiendo a sus agentes -como la cámara y la edición- en coautores que amplían su significado y producen experiencias perceptivas, que solo pueden existir en el ámbito audiovisual. Su carácter híbrido, entre obra artística y documento visual, permite repensar las relaciones entre archivo, memoria y registro, resignificando a la vez los vínculos entre identidad, espacio y representación.

Palabras clave: videodanza, cuerpo, movimiento, memoria, archivo, tecnología

Abstract

Videodance is a screen-based genre that emerges from the articulation between dance and audiovisual language. By creating a territory where space and time are transformed through technological mediation, it expands traditional notions of dance and opens new expressive and aesthetic possibilities. More than a form of dance documentation, videodance reinvents dance and affirms it as a living archive, turning its agents -such as the camera and editing- into co-authors who expand its meaning and generate perceptual experiences that can exist only within the audiovisual realm. Its hybrid nature, positioned between artistic work and visual document, allows for a rethinking of the relationships among archive, memory, and record, while simultaneously resignifying the links between identity, space, and representation.



Keywords: *videodance, body, movement, memory, archive, technology.*

Introducción

En las últimas décadas, la expansión de las prácticas artísticas hacia entornos tecnológicos ha transformado las nociones de cuerpo, movimiento y espacio. En este contexto, la videodanza se configura como un territorio de cruce entre las artes escénicas y los lenguajes audiovisuales, un espacio donde la danza se desplaza de su naturaleza efímera para adquirir permanencia, reinterpretación y memoria. Este tránsito hacia la mediación tecnológica no solo reconfigura las categorías estéticas, sino que también redefine los modos en que el cuerpo se percibe, se archiva y se resignifica a través de la cámara.

En este marco, la cámara deja de funcionar únicamente como dispositivo de registro para convertirse en una extensión perceptiva del cuerpo que danza: una mirada encarnada capaz de transformar el gesto en imagen, y la imagen en experiencia. La videodanza emerge así como un dispositivo de pensamiento, donde se entrelaza con procesos tecnológicos, corporales, colectivos y simbólicos. Su práctica activa un diálogo entre dimensiones sensibles, políticas y poéticas, abriendo posibilidades expresivas que traspasan los límites del escenario tradicional.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, se propone una reflexión teórica en torno a los conceptos y las relaciones entre los elementos que conforman la videodanza -danza, cámara, espectador, movimiento, cuerpo, espacio, memoria, archivo y tecnología- con el propósito de comprender cómo la mediación audiovisual moldea la experiencia y produce nuevos territorios de resignificación.

La danza: de la forma al sentido

La danza reside en el flujo del movimiento y se evidencia en el devenir del cuerpo, que crea formas y figuras donde tiempo y espacio se entrelazan (Martin, 1933), generando un desplazamiento capaz de expresar una multiplicidad de gestos inscritos en una dimensión sensorial compartida.

La danza es un concepto flexible cuyo significado se negocia constantemente a través de sus propias prácticas (Heighway, 2014). A lo largo de los siglos XX y XXI, su conceptualización ha atravesado profundas transformaciones, desplazándose de una práctica social basada en técnicas y estilos específicos hacia un enfoque centrado en la experiencia personal. Este giro implicó una ruptura con la orientación clásica para asumirse como un modo de expresión en el que el gesto configura una manifestación simbólica del ser y de su relación con el entorno.

A partir de esta perspectiva han surgido prácticas orientadas hacia la experiencia de la expresión personal mediada por el movimiento (Martin, 1933). Sin embargo, los enfoques centrados exclusivamente en la vivencia individual no deben perder de vista que la danza se configura desde el carácter simbólico colectivo, como afirma la danza-terapeuta Schott-Billmann (1993, p.558), “no hay sociedad humana sin danza”; esta práctica atraviesa dimensiones biológicas, psíquicas y sociales del ser humano.

Desde la dimensión social, la danza desempeña un papel fundamental en la construcción cultural, constituyéndose en una práctica colectiva en la que los cuerpos articulan pertenencia, memoria e identidad. En este sentido, “pertenece a comunidades de movimiento del mismo modo que a comunidades de habla” (Caldwell, 2013, p. 1). Así como el lenguaje organiza signi-

ficados compartidos, el movimiento estructura nuestras formas de relacionarnos, comunicarnos y habitar el mundo. Bailar nunca ha sido solo cuestión de técnica: cada gesto se inscribe en un repertorio colectivo, transmitido, transformado y reconstruido dentro de un entramado de experiencias compartidas. De este modo, la danza se convierte en una forma de antropología visual capaz de revelar cómo cada sociedad simboliza e inscribe su relación con el movimiento.

El movimiento: pensamiento y sustancia de la videodanza

La danza no es simplemente un arte visual; es también una experiencia cinestésica que apela a nuestro sentido inherente del movimiento. Sobre este enfoque Martin (1933) afirmaba que “del mismo modo que el sonido es para la música, el movimiento se erige como la sustancia misma de la danza” (p.7). Así, el movimiento no pertenece únicamente al ámbito estético de la danza, sino que constituye una forma de conocimiento y de relación con el mundo.

Si bien la danza ha adoptado múltiples formas y ha permitido interpretaciones más flexibles, lo común a estos enfoques ha sido la visión instituida de un cuerpo humano en movimiento, el cual, más que una acción física, se configura en la manera en que se habita el conocimiento, tiempo, espacio e imagen (Martin, 1933). Nos narramos a través del movimiento, no solo en las expresiones artísticas explícitas, sino también en los gestos cotidianos, donde la experiencia se encarna como un acto político, simbólico y de resistencia creativa. El cuerpo no solo se mueve: recuerda, resignifica y reescribe la historia desde el gesto y la imagen.

La videodanza: espacio híbrido de movimiento

Cuando la danza se encuentra con el lenguaje audiovisual, se abren innumerables posibilidades de exploración. Este encuentro genera un intercambio de conceptos y herramientas que cuestionan la naturaleza misma del cuerpo y del movimiento. Mediada por la tecnología, la danza se transforma en una pieza audiovisual capaz de habitar simultáneamente diferentes superficies, espacios y tiempos, ofreciendo nuevas formas de experiencia estética y sensorial. La videodanza no se limita a mostrar el gesto: lo reconstruye, resignifica y reescribe, entrelazando materia, percepción y tecnología para crear experiencias escénicas donde lo efímero y lo persistente coexisten, dando lugar a la poética del movimiento.

La relación entre cuerpo, movimiento, espacio y tecnología ha sido explorada ampliamente desde las prácticas en pantalla, por lo que la videodanza “no es un lenguaje específico y tampoco un nuevo género” (Costa, 2010, p. 111). El uso del video como herramienta de creación ha estado presente de manera continua dentro del campo de las artes. Así mismo, históricamente se ha intentado registrar la esencia de la danza y traducir la experiencia del movimiento a un formato visual. “Desde la invención del cine, encontramos ya una larga historia de investigación y de experimentación entre el cuerpo, el movimiento, la cámara y la pantalla, los cuales permitieron el nacimiento de lo que conocemos actualmente con el nombre de videodanza, cinedanza, *screen-dance* o danza para la pantalla” (Monroy y Ruiz, 2021, p. 15). En ese sentido, “la videodanza no es diferente en naturaleza de otros trabajos audiovisuales, pero su enfoque radica en la relación del cuerpo con el movimiento en el espacio-tiempo” (Costa, 2010, p. 111).

Este género se construye desde una “creación híbrida que integra diversas disciplinas -danza, cine, video, performance, teatro, música y nuevas tecnologías-, generando un espacio de diálogo entre lo corporal y lo audiovisual” (Monroy, 2021, p. 147). Sobre este espacio se propone la danza como una experiencia audiovisual que, al atravesar el dispositivo, alcanza al espectador como una extensión del movimiento. La pantalla se convierte así en un territorio de exploración

escénica y el *media space* se configura como el medio coreográfico, donde la danza puede concebirse desde sujeto, objeto y metáfora (Rosenberg y Kappenberg, 2014). En esta relación, ni la danza ni los medios tecnológicos se subordinan entre sí; por el contrario, dialogan y coexisten como colaboradores en la creación de una forma que amplía las nociones de corporalidad, presencia y representación.

Lepecki (2006) señala que estas prácticas no solo producen apreciación estética y avances tecnológicos, sino que constituyen un medio de construcción y reivindicación de la identidad individual y colectiva. Así, la videodanza ha adquirido una presencia significativa dentro de los movimientos artísticos que emergen como respuesta a las necesidades simbólicas y expresivas de diversas comunidades (Ríos, 2021), pues invita a reflexionar sobre “la naturaleza misma del cuerpo y la acción de la danza, para ser cuestionadas, deconstruidas y representadas desde un formato audiovisual” (Rosenberg y Kappenberg, 2014, p. 5).

Las prácticas de pantalla atraviesan la retórica del arte tradicional y buscan generar espacios de encuentro que posibiliten manifestaciones alternativas. Lois Keidan (1998), en el boletín de prensa emitido por el Museo Carrillo Gil de la «muestra Teatral» del Arts Council/BBC2's Expanding Pictures en 1998, señala que “la complejidad e hibridación del mundo tecnológico demanda respuestas complejas e híbridas de una arena cultural, en donde el mensaje es el medio” (párr. 2). En este contexto, la danza en pantalla se concibe como una práctica que encarna dicha complejidad: una metáfora, un proceso y una construcción en constante expansión, capaz de generar múltiples escenarios para explorar la experiencia sensorial y conceptual del movimiento.

El cuerpo-cámara: mediaciones del gesto

La videodanza reconoce que tanto la danza como el espacio se transforman mediante la mirada tecnológica, la cual no se limita a ser un mero dispositivo de registro o testigo neutral, sino que actúa activamente como co-creadora, “otorgando valores estéticos propios al acontecimiento que tiene frente a sí” (Lachino y Benhumea, 2012, p. 50).

“La cámara es un cuerpo que transcribe al mundo, y el cuerpo es una cámara que observa y reinterpreta” (Vignolo, 2010, p. 45). En esta relación dinámica, ambos se co-transforman, generando formas de movimiento que solo pueden existir en espacios de pantalla. El cuerpo-cámara establece un vínculo activo y recíproco, donde cada gesto, desplazamiento o mirada se convierte en material potencial para la composición audiovisual. Incluso los movimientos más pequeños y cotidianos pueden adquirir un significado visual y cinético profundo cuando son enmarcados, filmados y editados de manera particular (Dodds, 1997). Así, acciones mínimas o gestos sutiles se expanden más allá de su dimensión física para conformar una nueva coreografía de símbolos y significados, reconfigurando continuamente la relación entre cuerpo, cámara y pantalla.

De este modo, el dispositivo nos permite acercarnos al detalle, al gesto, a la intimidad del cuerpo “para evidenciar que en los más mínimos movimientos corporales también están operando las construcciones corporales” (Lachino y Benhumea, 2012, p. 50). Esto ocurre por medio de planos, movimientos de cámara, encuadres y procesos de edición que dialogan con la danza, integrándose a la composición y expandiendo sus posibilidades expresivas. Por lo tanto, la relación entre cuerpo y cámara configura una nueva coreografía de significados, donde el movimiento se expande más allá del gesto físico. Esta transformación invita también a reconsiderar el lugar de la mirada del espectador, que no se limita a observar, sino que participa activamente en la construcción de sentido dentro de la videodanza.

El espectador: de la representación a la experiencia

“Es importante recordar que las historias no son lo que realmente sucedió. Las historias tratan sobre lo que el narrador percibió que estaba sucediendo” (Martin, 1933, p. 27). La danza no se limita a ser contemplada: se siente, se percibe y se encarna, tanto por quien ejecuta el movimiento como por quien lo observa. El movimiento se convierte en el vínculo entre la intención del bailarín y la percepción del acto; de esta manera se transfiere un concepto estético y emocional de una conciencia a otra.

En la videodanza, se busca exteriorizar la experiencia, invitando a múltiples significados a través de la relectura de la obra desde la mirada externa. Esto transforma al espectador de un rol pasivo a un agente activo, capaz de percibir, interpretar y completar la obra. Como señala Heighway (2014), “tal vez no seamos capaces de identificar la danza en la pantalla basándonos únicamente en la vista; más bien, nuestros conceptos de apreciación podrían residir en algún lugar fuera del alcance de los ojos” (p. 47).

Así, el público se enfrenta a la necesidad de ir más allá de la superficie de la obra, convirtiéndose en un “receptáculo” de la información difundida por la videodanza, integrando la pieza audiovisual en una vivencia activa, reconociendo, “que el centro de la danza en pantalla no reside en la visibilidad literal del gesto, sino en su fundamento conceptual y poético” (Heighway, 2014, p. 47).

La videodanza, entonces, redefine la mirada y propone un nuevo pacto perceptivo, en el que la interpretación se configura como un acto creativo compartido entre la obra, el cuerpo y quien la contempla.

El cuerpo: territorio simbólico

El cuerpo no puede ser concebido únicamente como un mero soporte físico capaz de desplazarse en un espacio y tiempo específicos; es una construcción encarnada del ser y su entorno, que se reinventa continuamente sobre un territorio determinado por sus particularidades. Las concepciones tradicionales han determinado que la experiencia física es universal, ignorando las diversas formas en que se percibe. Reconocer su singularidad implica, por tanto, comprender el cuerpo como una manifestación múltiple, donde cada forma y figura encarna un modo de habitar el mundo.

Cada cultura, como señalan Lachino y Benhumea (2012), posee técnicas de corporeización que transforman al organismo biológico en categoría, símbolo y pertenencia, inscribiendo en el cuerpo los modos de sentir, pensar y existir. En este sentido, el cuerpo se presenta como un espacio político en constante construcción, donde se negocian identidades, memorias y resistencias. Por lo que el cuerpo que danza no se mueve de manera neutral: sus gestos, posturas y modos de relación con el espacio son el resultado de una historia incorporada, una memoria que da forma a su organización espacio-temporal (Costa, 2010).

Cuando la narrativa visual se centra en el cuerpo que danza, se genera un diálogo en el que cada gesto, desplazamiento o expresión encarna un proceso de significación que configura y resignifica la corporalidad misma. A través de la videodanza, el cuerpo se transfiere al ámbito digital, donde no desaparece en la virtualidad, sino que persiste como una entidad afectiva y relacional mediada por la tecnología (Kozel, 2007). De este modo, el cuerpo digital se constituye como una extensión sensible de la corporalidad física, capaz de conservar y proyectar la memoria

del movimiento más allá de los límites materiales del escenario. Asimismo, la videodanza crea un espacio para visibilizar cuerpos subalternos, identidades fragmentadas y gestos olvidados, desafiando las narrativas establecidas sobre cómo se habitan y se perciben los cuerpos.

El espacio: percepción y reconfiguración escénica

Las prácticas audiovisuales han sido consideradas el “arte del tiempo y del espacio” (Costa, 2010, p. 108), ya que moldean la espacialidad y la temporalidad, ofreciendo un terreno donde la imagen puede ser discontinua, imaginaria o fragmentada. El espacio audiovisual constituye un universo dinámico, en el que las articulaciones temporo-espaciales generan nuevas formas de percepción, estrechamente vinculadas a su dimensión técnica y artística.

Al analizar las particularidades del espacio-tiempo en la danza y sus transformaciones en el ámbito audiovisual, surge un amplio campo de investigación que evidencia cómo cada pieza de videodanza modula un espacio experimental único en pantalla, reconfigurando la relación entre cuerpo y espacio, y construyendo un paisaje escénico.

El espacio que se presenta en pantalla actúa como un fragmento extraído de un mundo que se extiende más allá de los límites del cuadro. La vivencia del espacio-tiempo se transforma mediante el trabajo de edición, el cual se articula desde el rol coreográfico, generando nuevas relaciones y perspectivas entre el movimiento y su entorno.

Lo que se observa en la videodanza insinúa un desbordamiento hacia lo que no se ve, generando un diálogo entre presencia y ausencia, realidad y representación. El espacio de la videodanza no se limita a lo que se muestra en pantalla; se expande hacia los lugares y superficies donde la pieza se proyecta y se experimenta. Esta búsqueda de nuevas formas de proyección ha impulsado a los creadores a trascender los espacios tradicionales de exhibición -salas de cine, museos, galerías y academias- para habitar otros territorios y miradas. En este desplazamiento, la videodanza no solo amplía su campo de acción, sino que transforma las maneras en que el arte se percibe y se comparte. Como señala Keidan (1998) en el boletín de prensa emitido por el Museo Carrillo Gil, “la territorialidad de límites estrictos de las formas artísticas y percepciones donde el arte puede ser localizado ha sido casi completamente corroída por las prácticas artísticas y la búsqueda de nuevas audiencias” (párr. 3).

En el entrelazamiento entre cuerpo y tecnología, la videodanza se configura como un dispositivo que reconstruye el espacio, donde cada encuadre, desplazamiento y corte fílmico produce una experiencia espacial latente en la imagen. Desde esta perspectiva, el espacio deja de funcionar como un simple contenedor de acciones para asumir un papel activo: no es únicamente un fondo escénico, sino un emplazamiento físico y simbólico que remite a un recuerdo colectivo. “Cada lugar habitado o intervenido porta capas de historia y memoria, convirtiendo el archivo en testigo y agente de presencia, identidad y pertenencia” (Caldas, 2021, p. 9).

Archivo y memoria: la videodanza como territorio de resonancias

Desde la teoría de la memoria, el historiador Pierre Nora (1984) sostiene que memoria e historia operan en registros muy distintos, aunque se mantienen estrechamente vinculadas. Mientras la primera es creativa, afectiva, mutable y esencialmente colectiva, la segunda se orienta a reunir, racionalizar y reorganizar los rastros del pasado. Aunque suele experimentarse de manera individual, la memoria se configura siempre dentro de marcos sociales.

En esta línea, el sociólogo Maurice Halbwachs (1950) profundiza en su carácter relacional al introducir el concepto de memoria colectiva. Esta se entiende como la reconstrucción compartida del pasado que permite a un grupo mantener su identidad y articular sus experiencias en un entramado social y afectivo. Así, la memoria no solo conserva, sino que también produce sentido comunitario, vinculando lo vivido con el presente desde una perspectiva común.

Toda operación de memoria presupone un registro; en el caso del archivo audiovisual, este registro no se limita a reproducir la realidad, sino que opera como una representación que transforma y reinterpreta aquello que conserva (Foster, 2004). En el contexto de la videodanza, la huella del gesto se convierte en memoria, inscrita en un documento visual donde los cuerpos en pantalla se consolidan como historia encarnada. La obra audiovisual no busca representar, sino crear un paisaje escénico en el que la memoria se inscribe tanto en el movimiento como en el espacio digital, configurándose como un archivo vivo que registra, reconfigura y proyecta experiencias.

La videodanza trasciende la mera documentación para convertirse en un archivo dinámico donde pasado, presente y futuro dialogan a través del movimiento, que se erige como testigo y agente de la experiencia. Este registro, lejos de ser neutral, transfigura aquello que captura, preservando la memoria y, al mismo tiempo, generando nuevas formas de recordar, pensar y habitar el cuerpo. Al integrar estrategias documentales de video, audio y fotografía, la videodanza articula archivo y creación artística, configurando un espacio vivo donde memoria, gesto y tecnología se entrelazan, ampliando las posibilidades de la experiencia.

Este entrelazamiento entre memoria, gesto y tecnología convoca necesariamente una interpretación activa de lo registrado, puesto que todo acto de registro implica una transposición de aquello que documenta: un desplazamiento en el que la experiencia se transforma en algo distinto. Como señala Foucault (1972), el archivo no es neutral, pues determina qué se conserva y qué se olvida; “seleccionar y conservar implica necesariamente excluir y borrar” (Derrida, 1995, p. 15). En las prácticas de pantalla, este carácter se hace especialmente a través del proceso de edición, donde el archivo deviene en creación, y la memoria del movimiento se construye, se re-significa y se proyecta mediante un proceso coreográfico que es simultáneamente documental y creativo.

En este espacio híbrido, la videodanza se convierte en un territorio donde el movimiento habita entre memoria y presente; cada gesto y cada desplazamiento dejan rastros que resuenan más allá de la pantalla. El archivo audiovisual deja de ser un depósito estático para transformarse en un tejido vivo, capaz de convocar emociones, relatos y conexiones compartidas. Allí, la memoria no solo se preserva, sino que se experimenta, se habita y se reinventa; el movimiento se despliega como lenguaje, archivo y acto creativo, y la tecnología se revela como extensión sensible del cuerpo. En este diálogo continuo entre creación y registro, la videodanza proyecta un espacio abierto y colectivo, donde lo efímero se hace duradero y lo íntimo, universal.

Tecnología: mediaciones, desafíos y nuevos territorios

La tecnología puede entenderse no solo como herramienta, sino como un agente que transforma la percepción, expande los modos de presencia y configura el movimiento en experiencia digital, introduciendo nuevas capas de mediación que continúan reconfigurando los conceptos y relaciones propias de las prácticas audiovisuales.

El avance tecnológico, la accesibilidad a los dispositivos personales y la aceleración en la circulación de imágenes han modificado profundamente la manera en que se produce y se experimenta la videodanza. Como señala Ríos (2021, p. 120), vivimos en un contexto donde “muchas manos cuentan con un dispositivo personal” capaz de realizar registros antes reservados a profesionales, y donde las redes sociales permiten compartir obras sin mediación institucional.

Esta democratización amplía las posibilidades expresivas y reduce la dependencia de intermediarios para la creación, presentación y distribución de las obras, permitiendo nuevas formas de producción desde múltiples contextos y diversificando los modos de exhibición y resguardo. Sin embargo, este mismo escenario introduce desafíos como la saturación visual, la lógica de inmediatez con la necesidad de consumo y la acelerada actualización de herramientas y programas digitales que multiplican las posibilidades de creación, pero a su vez estandarizan técnicas y lenguajes.

Ante estas transformaciones, la disciplina se ve interpelada a revisar sus criterios, estrategias y modos de presencia para seguir operando como un archivo en constante construcción: una práctica que no solo se inscriba en el flujo acelerado de imágenes, ni se limite a crear arte a través del espacio digital, sino que explore formas de archivo y de comunicación visual, en un entorno cada vez más mediado tecnológicamente.

Conclusiones

La videodanza, situada en el entrecruce entre cuerpo, imagen y tecnología, revela su potencia como un campo donde el gesto se revela en pensamiento y la imagen en una forma ampliada de danza, deja de ser únicamente una acción efímera para convertirse en una inscripción sensible que articula dimensiones estéticas, políticas, afectivas y culturales. Cada decisión de encuadre, montaje y edición no solo representa, sino que interpreta y transforma aquello que captura.

En este sentido, si el archivo determina lo que puede decirse en un momento histórico, la videodanza se posiciona como un espacio crítico donde es posible intervenir ese orden, abrir grietas y proponer narrativas alternas. El cuerpo filmado deviene en un archivo vivo que no conserva de manera pasiva, sino que activa memorias, desplaza significados y produce nuevos modos de relación con lo visible. La videodanza se presenta así como un territorio de resistencia simbólica, donde las memorias corporales, las identidades subalternas y los gestos marginales encuentran formas de aparición y resonancia.

Desde las prácticas cotidianas del hacer, cada gesto filmado puede entenderse como una táctica que reinscribe al cuerpo en un tejido de significación más amplio, recuperando su capacidad de narrar. Allí donde la danza tradicionalmente ha habitado lo efímero, la videodanza habilita otras temporalidades, permitiendo que lo íntimo se haga colectivo y que la memoria se reconfigure en la experiencia del espectador.

Lejos de reducirse a un producto audiovisual, la videodanza se revela como un dispositivo de pensamiento sensible, un espacio donde la tecnología no reemplaza al cuerpo, sino que lo expande; donde la imagen no sustituye al gesto, sino que lo prolonga; donde la memoria no se limita a conservar, sino que se transforma en acto creativo. En esta intersección, la videodanza renueva los modos de imaginar y habitar la danza, consolidándose como un archivo poético y dinámico que, desde su hibridez, sigue interrogando las formas de presencia, identidad y memoria en un mundo cada vez más mediado por la tecnología y sus dispositivos.

Referencias

- Caldas, P. (2021). Poéticas del movimiento: Interfaces. En *Memoria histórica de la videodanza. La creación híbrida en videodanza* (Tomo 1, pp. 28-44). Universidad de las Américas Puebla (UDLAP).
- Caldwell, C. (2013). Diversity issues in movement and assessment. *American Journal of Dance Therapy*, 35(2), 57-74. <https://doi.org/10.1007/s10465-013-9159-9>
- Costa, A. V. (2010). Kino-coreografías, entre el video y la danza. En S. Szperling y S. Temperley (Eds.), *Terpsícore en ceros y unos: Ensayos de videodanza* (pp. 102-113). Guadalquivir / CCEBA.
- Derrida, J. (1995). *Mal d'archive: Une impression freudienne*. Galilée.
- Dodds, S. (1997). Televisualized. *Dance Theatre Journal*, 13(4), 44-47.
- Foster, H. (2004). An archival impulse. *October* 110, 3-22.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Pantheon Books.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Presses Universitaires de France.
- Heighway, A. (2014). Understanding the “dance” in radical screendance. *The International Journal of Screendance*, 4, 44-59. <https://doi.org/10.18061/ijsd.v4i0.4530>
- Keidan, L. (22 de octubre de 1998). *Expanding Pictures*. La Pala: Revista virtual de arte contemporáneo. Pinto mi Raya. <https://www.pintomiraya.com>
- Kozel, S. (2007). *Closeness: Phenomenology, digital bodies, and performance*. MIT Press.
- Lachino, H., y Benhumea, N. (2012). *Videodanza: De la escena a la pantalla*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lepecki, A. (2006). *Exhausting dance: Performance and the politics of movement*. Routledge.
- Martin, J. (1933). *Modern dance*. Princeton Book Company/Dance Horizons.
- Monroy Rocha, X. (2021). All this can happen: Narrativas alógicas a través de la coreografía de imágenes en movimiento. En *Memoria histórica de la videodanza. La creación híbrida en videodanza* (Tomo 1, pp. 128-153). Universidad de las Américas Puebla (UDLAP).
- Monroy Rocha, X., y Ruiz Carballido, P. (2021). La creación híbrida en videodanza. En *Memoria histórica de la videodanza. La creación híbrida en videodanza* (Tomo 1, pp. 11-26). Universidad de las Américas Puebla (UDLAP).
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Gallimard.

Ríos, L. (2021). La videodanza: Género transmutante del arte noventero. En *Memoria histórica de la videodanza. La creación híbrida en videodanza* (Tomo 1, pp. 96-124). Universidad de las Américas Puebla (UDLAP).

Rosenberg, D., y Kappenberg, C. (2014). Editorial. *The International Journal of Screendance*, 4. <https://doi.org/10.18061/ijsd.v4i0.4558>

Schott-Billmann, F. (1993). Approche anthropologique de la danse. *Bulletin de Psychologie*, 46(411), 558-561. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1993.14276>

Vignolo, A. (2010). La videodanza “entre” la percepción cinematográfica y la percepción de la danza. En S. Szperling y S. Temperley (Eds.), *Terpsícore en ceros y unos: Ensayos de videodanza* (p. 33). Guadalquivir / CCEBA.

El archivo de la felicidad: memoria y testimonio de la historia en el cine doméstico

The archive of happiness: memory and testimony of history in home movies

Enrique Fibla Gutiérrez

(València, 1987) Es profesor en la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha trabajado en Canadá, Estados Unidos y España desarrollando proyectos que combinan investigación, docencia y comisariado. Interesado en la relación entre memoria y archivo, impulsa iniciativas de recuperación y activación crítica del patrimonio audiovisual en instituciones culturales y académicas.

Correo: enrique.fibla@uab.cat

Fecha de recepción: 28/10/2025

Fecha de aprobación: 16/12/2025

Resumen

En los últimos años, diversos investigadores han analizado la cultura cinematográfica que emergió tras la comercialización de los primeros dispositivos de proyección y filmación no profesionales. Uno de los aspectos menos explorados de esta historia es la construcción de la memoria personal a través del cine amateur, y el rol que tuvieron en este proceso los discursos sobre la producción de la felicidad que acompañaban la promoción de las cámaras y proyectores pensados para el ámbito doméstico. En este artículo me centraré en cómo se promovió la creación de lo que Michelle Citron llama “la buena memoria”, dejando fuera de campo el resto de la experiencia vivida y el contexto que rodeaba la producción de las imágenes. Mi análisis se centrará en el fondo filmico del poeta y político Ventura Gassol, compuesto por 31 películas grabadas entre 1939 y 1940 durante su exilio en Francia, y que se compararan con las filmaciones que el cineasta norteamericano de origen japonés Dave Tatsuno grabó de 1942 a 1945, en el campo de internamiento de Topaz, durante la Segunda Guerra Mundial. Ambos ejemplos nos invitan a reflexionar sobre los interrogantes y los silencios que rodean las imágenes domésticas y sobre cómo estas construyen un testimonio de la historia a través de los mecanismos de la ficción.

Palabras clave: *Cine amateur, memoria, historia, testimonio, Guerra Civil Española, felicidad.*



Abstract

In recent years, several researchers have analysed the film culture that emerged after the commercialisation of the first non-professional projection and filming devices. One of the least explored aspects of this history is the construction of personal memory through amateur cinema, and the role played in this process by the discourses on the production of happiness that accompanied the promotion of cameras and projectors designed for the domestic sphere. In this article, I will focus on how the creation of what Michelle Citron calls “the good memory” was promoted, leaving out of the field the rest of the lived experience and the context surrounding the production of the images. My analysis will focus on the film archive of the poet and politician Ventura Gassol, composed of 31 films shot between 1939 and 1940 during his exile in France, and will compare it with footage shot by the Japanese-American filmmaker Dave Tatsuno from 1942 to 1945 in the Topaz internment camp during World War II. Both examples invite us to reflect on the questions and the silences that surround domestic images and how they construct a testimony of history through the mechanisms of fiction.

Keywords: *Amateur cinema, memory, history, testimony, Spanish Civil War, happiness.*

Introducción

The structure of selection and manipulation in home movies rules out the possibility that they document everyday life. Instead, we find a special reality documented in the home movie. /La estructura de selección y manipulación en las películas domésticas descarta la posibilidad de que documenten la vida cotidiana. En su lugar, encontramos una realidad especial documentada. (Chalfen, 1987, p. 69).

It might be helpful to think of Home Movies as a practice based not only on the past, but also the future. /Podría ser útil pensar en películas domésticas como una práctica basada no solo en el pasado, sino también en el futuro. (Motrescu-Mayes y Aasman, 2019, p. 26)

En los últimos años, numerosos investigadores han analizado la cultura cinematográfica que emergió tras la comercialización de los primeros dispositivos de proyección y filmación no profesionales en 1922 y 1923 (Aasman et al., 2018; Cuevas Álvarez, 2010; Zimmermann y Ishizuka, 2008; Salazkina y Fibla-Gutierrez, 2018; Motrescu-Mayes y Aasman, 2019; Odin, 2014; Schneider, 2007; Turquety y Vignaux, 2017). Las diferentes prácticas del cine de aficionados, tanto en su dimensión doméstica como amateur, cumplieron el deseo del empresario Charles Pathé de “extender la influencia del cine, ampliando su alcance y multiplicando sus aplicaciones” (Ker-mabon, 1994, p. 198). Entre los espacios que acabaría conquistando el cine gracias a los formatos de 9.5 mm, 8 mm y 16 mm en las siguientes décadas se pueden contar la casa, el local, la plaza o la calle, y entre los nuevos usos sociales del medio podemos citar la crónica visual, la pedagogía o la captura de la memoria íntima y colectiva.

En este sentido, la estrecha relación del cine con la modernidad a principios del siglo XX no se explicaría únicamente por la capacidad de la industria cinematográfica comercial para reflejar, y asimilar, las temáticas y el tiempo acelerado y fragmentado del mundo globalizado, sino también por el hecho de que, desde principios de los años 20, un número creciente de personas disponían de los medios necesarios para relacionarse con esta realidad a través de la producción cotidiana de imágenes en movimiento y su circulación en multitud de pequeñas pantallas. El registro de las personas, los lugares y los acontecimientos que rodeaban la vida cotidiana de los cineastas amateurs se convirtió, así, en una de las prácticas cinematográficas más importantes de la

época, como han reflejado recientemente las exposiciones *Private Lives Public Spaces* en el MoMa de Nueva York (2021), *Pathé-Baby. Le Cinéma chez soi en la Fondation Jérôme Seydoux-Pathé* (2023), *Fora de Casa. El cinema amateur a Catalunya 1923-1940*, en la Filmoteca de Catalunya (2024) y *[REC]UERDOS. La vida a través del cine doméstico* en el Caixa Fórum (2025).¹

Como dice el investigador Ravi Vasudevan (2010), “el cine ocupó un lugar privilegiado en la historia del siglo XX, proporcionando a través de multitud de formatos, índices críticos de los registros del tiempo y el acontecimiento, la forma y el carácter humanos, las ideas de lo masivo y lo íntimo y de lo político y lo social. En esta fase, el cine constituyó un archivo crítico de la historia moderna, aunque todavía no se ha explotado ni teorizado adecuadamente para proyectos más amplios de historiografía” (p. 140). Uno de los aspectos menos explorados de este archivo crítico de la modernidad que propone Vasudevan (2010) es la construcción de la memoria personal y colectiva a través del cine amateur,² y el rol que tuvieron en este proceso los discursos sobre la producción de la felicidad que acompañaban la promoción de las cámaras y proyectores pensados para el ámbito doméstico, en especial en contextos traumáticos, y no precisamente felices, como la Guerra Civil Española o la Segunda Guerra Mundial.

Método

Este artículo adopta una metodología cualitativa basada en el análisis comparativo y contextual de materiales filmicos domésticos, entendidos como formas de producción de memoria y subjetividad. A partir del estudio de dos corpus de películas domésticas filmadas por dos cineastas en Francia y Estados Unidos entre el final de la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, se propone una lectura hermenéutica de las imágenes domésticas que atiende tanto a su dimensión formal como a los discursos ideológicos y afectivos que las atraviesan. Este enfoque se inscribe en una tradición de estudios sobre cine amateur y memoria cultural que combina la consulta de fuentes primarias en archivos audiovisuales con el análisis textual y la investigación histórica y crítica (Citron, 1999; Kuhn, 1995; Odin, 2008; Zimmermann, 1995). Siguiendo las propuestas de autores que entienden los archivos filmicos personales como espacios de negociación entre historia y experiencia (Russell, 2018; Zimmermann y Ishizuka, 2008), el artículo aborda las películas de Gassol y Tatsuno como testimonios que, a través de mecanismos de selección y omisión, construyen una “buena memoria” (Citron, 1999) en diálogo con los silencios y ausencias del relato histórico.

El objeto de estudio principal es el fondo filmico del poeta y primer Conseller de Cultura de la Generalitat de Catalunya, Ventura Gassol, compuesto por 31 películas domésticas realizadas entre 1939 y 1940, durante su exilio en Francia. Dichas películas serán analizadas comparativamente con el segundo objeto de estudio, que corresponde a las filmaciones que el cineasta norteamericano de origen japonés Dave Tatsuno realizó de 1942 a 1945 en el campo de internamiento de Topaz, en el Estado de Utah, durante la Segunda Guerra Mundial. Ambos ejemplos invitan a reflexionar sobre los interrogantes y los silencios que rodean las imágenes domésticas y sobre cómo estas construyen un testimonio íntimo de la historia a través de los mecanismos de la ficción.

1 Así lo ponen de manifiesto también Alcalde-Sánchez y López-López (2024) en un reciente artículo sobre la irrupción del cine doméstico en los ámbitos de la investigación y los archivos.

2 Lo que sí se ha explorado en mayor profundidad es la reutilización de filmaciones domésticas en creaciones contemporáneas que sitúan la memoria en el centro de sus discursos, ver por ejemplo (Cuevas Alvarez, 2010; Rascaroli et al., 2014)

El archivo de la felicidad

Figura 1

1A. Anuncios de las cámaras Ciné-Kodak de 16 mm (*El Día Gráfico*, 6 de octubre de 1926) y 1B. Pathé Baby de 9,5 mm (*La Vanguardia*, 6 de enero de 1924).



El 6 de octubre de 1926 el periódico *El Día Gráfico* publicó un anuncio de la cámara Ciné Kodak de 16 mm con el titular “*El cine Kodak es generador de alegría y archivo de felicidad*” (Figura 1). En otro anuncio de 1923 de la *Revista Kodak*, ya prometía a los usuarios “Obtener películas perfectas, que reflejen fielmente los mil incidentes alegres de su vida privada” (“Cine Kodak”, 1923). Por su parte, la casa Pathé anunciaba su cámara Pathé Baby de 9.5 mm en 1924 como “una victoria sobre el tiempo, nuestra propia vida que desfila delante de nosotros, es el pasado que revive” (*La Vanguardia*, 1923) y la describía como “la octava maravilla del mundo: registre las horas felices de sus vacaciones con una cámara”.

Alegría, felicidad, vida privada y pasado son los elementos que más se repiten en los anuncios de las cámaras y proyectores de 9.5 mm y 16 mm orientados al mercado doméstico que aparecieron en 1922 y 1923, en Francia y Estados Unidos respectivamente, de la mano de Pathé y Kodak y que se extendieron de manera fulgurante por todo el mundo en los siguientes años.³ El desarrollo del soporte de película ininflamable, conocida como *safety film*, los precios relativamente asequibles de los proyectores y cámaras para las clases acomodadas o pequeñas asociaciones,⁴ la creación de un catálogo de películas comerciales adaptadas a la proyección doméstica, con especial énfasis en el público infantil, y la intensa campaña publicitaria de marcas como Pathé, Kodak, Bolex Paillard, Eumig o Agfa, favorecieron el éxito de una iniciativa que desligó la práctica del cine del ámbito estrictamente profesional.

3 Así lo refleja un análisis de una muestra de 14 anuncios de Pathé Baby y Ciné Kodak publicados en el Periódico *La Vanguardia* entre marzo de 1923 y octubre de 1926.

4 Una cámara Pathé Baby se vendía por 165 pesetas, lo que correspondía al 66% del salario mensual de un trabajador cualificado de la industria en 1924 (247 pesetas). A este coste se le tenía que sumar el proyector (otras 165 pesetas aproximadamente), la pantalla (entre 38 y 75 pesetas) y la película virgen (19.50 pesetas la caja de 3 películas de 10 metros con chasis, incluyendo el revelado). Fuente: Estadísticas históricas de España y catálogo Pathé Baby 1928.

Solo en Francia se vendieron alrededor de 300.000 aparatos entre 1923 y 1940; en España, se carece de estadísticas precisas, pero si se toman en cuenta los primeros anuncios en prensa publicados por Pathé se vendieron al menos 1500 cámaras en las primeras semanas de su comercialización en el país, para la campaña de reyes de 1924, y su popularidad no dejó de aumentar en los siguientes años a juzgar por la proliferación de tiendas especializadas, manuales de filmación, clubes de cine amateur, concursos y revistas (*“Los Reyes Magos”*, 6 de enero de 1924). Solo en la Filmoteca de Catalunya, hay 423 depósitos de cine amateur del período 1924-1939, con aproximadamente 2000 películas (la mayoría, filmaciones domésticas, pero también cientos de películas presentadas a concursos y exhibidas en público).

La conquista del espacio doméstico por parte del cine siguió los pasos de la fotografía, que en los años 20 ya hacía tiempo que había consolidado lo que Richard Chalfen llama la “Kodak culture”, el marco tecnológico, cultural y social que ensalzó la captura de los momentos felices de la vida de los usuarios gracias a la portabilidad y fácil manejo de los aparatos (Alcalde-Sánchez y López-López, 2024; Chalfen, 1987; Rius, 2023). La cámara pasó a ser un elemento indispensable en la cotidianidad de un número creciente de familias, llegando a determinar el relato que éstas mismas hacían sobre sus experiencias compartidas. Como dice Susan Sontag et al. (2006) en su célebre ensayo *Sobre la fotografía*, “mediante las fotografías cada familia construye una crónica-retrato de sí misma, un estuche de imágenes portátiles que rinde testimonio de la firmeza de sus lazos” (p. 23).

El cine fue un paso más allá de la fotografía en lo que a su capacidad de generar memoria visual se refiere, ya que permitía capturar el tiempo compartido y reproducirlo tantas veces como se quisiera en los proyectores que se adquirían junto a las cámaras. Esta posibilidad de convertir la vida íntima y cotidiana en un plató de rodaje ha sido muy poco estudiada como antecedente, hace ya cien años, del actual panorama mediático en donde las fronteras entre el ámbito privado y público son ya prácticamente indistinguibles en las redes sociales.⁵

En 1924, un aficionado ya podía registrar momentos de su vida o acontecimientos públicos que le resultasen de especial interés, y proyectarlos en contextos privados o públicos, aunque las películas domésticas no solían circular más allá de un reducido círculo de allegados.⁶ Al contrario que en la tradición del retrato familiar, en donde la imagen solía estar imbuida de una cierta seriedad y solemnidad, en el cine doméstico predominan las sonrisas, los juegos y la teatralización. Autoras como Michelle Citron (1999), Patricia Zimmermann (1995) o Alejandra Rosenberg (2024) han analizado este espacio de autorrepresentación desde la crítica feminista, destacando cómo las películas domésticas recrean una idea de felicidad ajustada a los valores patriarcales o la ideología de la sociedad en donde se sitúan. Citron (1999) indaga en las “ficciones necesarias” que construía el cine doméstico en Estados Unidos para sustentar el carácter patriarcal del sueño americano, mientras que Rosenberg (2024) critica el papel “director” de la cámara doméstica en la representación de la vida familiar durante el franquismo en España.⁷

5 Es interesante en este sentido el trabajo sobre el cine de aficionados como práctica memorialística, que han llevado a cabo investigadoras como Susan Aasman y Annamaria Motrescu-Mayes (Aasman et al., 2018; Motrescu-Mayes y Aasman 2019) o Tim Van der Heijden (2018).

6 Un circuito cerrado que, como veremos más adelante, se ha abierto al hacer públicas imágenes privadas en diversos proyectos de diseminación (exposiciones, películas, sesiones de proyección, etc.).

7 Rosenberg (2024) también nos recuerda que las filmaciones familiares otorgaban un espacio creativo para las mujeres como cineastas, así representadas habitualmente en los anuncios de las cámaras, un rol no reconocido en muchos casos ni siquiera por los propios archivos que custodian estas películas, ya que suelen catalogarlas bajo la autoría del hombre, incluso cuando este aparece delante de la cámara.

Los anuncios de cámaras y proyectores amateurs hacían referencia constante a la capacidad de estos dispositivos de crear souvenirs de la vida familiar y generar un “archivo de la felicidad”, que es como Sarah Ahmed (2021) define al “conjunto de ideas, pensamientos, narraciones, imágenes, impresiones sobre lo que es la felicidad [...] La promesa de felicidad es lo que hace próximos ciertos objetos, lo que afecta a la forma en que el mundo se reúne a nuestro alrededor” (pp. 40-42). Podríamos describir a las cámaras de 9.5 mm y 16 mm como uno de estos objetos que influyeron decisivamente en la organización del mundo a su alrededor a través de unos códigos de representación que ajustaban el comportamiento de los sujetos filmados a la presencia de un ojo mecánico capaz de registrar y archivar su memoria.

En este sentido, Richard Chalfen (1987) señala que lo que estas tecnologías de imagen no profesional registran no es la realidad doméstica en sí, sino su dimensión simbólica. Es decir, una grabación familiar no es un registro transparente, sino una construcción acorde a unos valores y circunstancias determinados, ya sean conscientes o inconscientes. En el siguiente apartado, se analizan dos casos de estudio con el objetivo de indagar en cómo el cine doméstico también se convirtió en testimonio de una red de afectos y relaciones entre personas que vivieron una época en que, como dice en sus memorias Ilya Ehrenburg (2014), la historia se metió en las vidas de millones de personas “sin contemplación alguna, de día y de noche, como cualquier policía” (p. 621).

Por un lado, se analizarán las películas grabadas por la familia del poeta y político Ventura Gassol, durante la última etapa de su exilio en Francia, antes de despedirse para siempre pocos meses después, y por otro lado, las que el cineasta amateur Dave Tatsuno grabó durante tres años en el campo de internamiento Topaz para norteamericanos de origen japonés durante la Segunda Guerra Mundial.

Ventura Gassol, el exilio y la promesa de la felicidad

En 2023, durante una investigación en el Arxiu Nacional de Catalunya (ANC) para la exposición *Fora de Casa!, El cinema amateur en Catalunya 1923-1940...*, se localizó una fotografía fechada en el verano de 1939 en la que se ve al poeta y conseller de cultura de la Generalitat de Cataluña, Ventura Gassol, manipulando una cámara Pathé Baby de 9.5 mm con sus hijos Abel y Albert. Esta imagen permitió localizar 31 películas domésticas, cada una con una duración aproximada de un minuto y 10 segundos, el equivalente a un rollo de 10 metros de película Pathé Baby de 9.5 mm, filmadas por diferentes miembros de la familia, entre otoño de 1939 y verano de 1940. Son imágenes digitalizadas en 2009, pero que nunca se habían hecho públicas y que el equipo del área audiovisual del ANC catalogó, contextualizó y publicó en su catálogo online poco después (Algarra Navarro y Blasco i Copete, 2024). Las grabaciones retratan la vida de la familia Gassol-Galofré en Bélgica, en la región francesa de la Turena, en París, en Sant Tropet y, sobre todo, en la Villa Hamon de Saint Raphaël, un pueblo de la costa azul donde coincidieron con otros destacados miembros del Govern en el exilio como Josep Tarradellas, que aparece unos segundos en una de las bobinas, y Carles Martí.

En los 33 minutos de metraje, la cámara captura una cotidianidad aparentemente feliz y despreocupada (Figura 2). Vemos excursiones en canoa, comidas, bromas entre hermanos y paseos. Las películas parecen cumplir el objetivo de los fabricantes de cámaras no profesionales de “generar alegría y archivo de la felicidad”. Es decir, de crear un repositorio de la memoria despreocupada, nunca del trauma. El contexto histórico fatídico que rodea estas películas, la información fuera del cuadro, no se filtra, aparentemente, en sus fotogramas. Si no se hubieran datado con certeza gracias a la investigación realizada por las documentalistas del ANC, costaría aceptar que no son imágenes filmadas en otro tiempo, el de la esperanza, que precedió a la guerra.

Figura 2

Fotogramas de diversos rollos del fondo fílmico de Ventura Gassol. Arxiu Nacional de Catalunya.



En octubre de 1936, Ventura Gassol se había exiliado de Cataluña debido a las amenazas de muerte recibidas por parte de grupos anarquistas; en abril de 1939, el bando nacional había ganado la Guerra Civil y había empezado su campaña de venganza contra cualquier persona significada con los valores republicanos y democráticos. Centenares de miles de refugiados españoles malvivían en los campos de internamiento franceses cuando, en septiembre, estalló otra Guerra Mundial. En el verano de 1940, la familia disfrutaba de lo que parecían unas vacaciones felices pese a haber huido al sur del país tras el imparable avance de la Alemania nazi. Allí, Gassol convivía con la amenaza constante de ser detenido y extraditado a España. Intuía que allá sería fusilado por la dictadura franquista, como pasaría meses después con el presidente de la Generalitat, Lluís Companys. De hecho, tras este último verano en familia, el exconsejero de cultura fue detenido por la policía francesa, a instancia del gobierno español, en Aix-en-Provence e internado en una prisión por dos meses a la espera de ser extraditado (Castellet y Felip, 2020).

Una vez liberado Ventura, gracias a las presiones internacionales recibidas por el régimen de Vichy, su esposa, Esperança Galofré, continuó con Abel y Albert la ruta del exilio en barco hacia México, con la idea de que Gassol se uniera a ellos cuando recuperara su pasaporte. Nunca se volvieron a ver, puesto que la ocupación de la Francia de Vichy por los nazis en noviembre de 1942 llevó a un Ventura que carecía de pasaporte válido a exiliarse a Suiza, mientras que Esperança moriría en 1944 en México. No sería hasta finales de 1948, ya casado en segundas nupcias con Lucía Wilde, que el exconsejero de cultura conseguiría reunirse con sus hijos en este país. Que sepamos, ningún miembro de la familia volvería a filmar.

¿Podemos considerar, por lo tanto, este *archivo de la felicidad* como una representación fidedigna del verano de 1940, el último, para la familia Gassol-Galofré donde, a pesar de las circunstancias, reivindican el derecho a la felicidad dentro de la catástrofe? ¿O estaban los códigos del cine doméstico, con su insistencia en representar solo la felicidad, tan implantados como para imponerse al contexto de exilio y guerra que los rodeaba? ¿Podemos interrogar estas imágenes y encontrar las fisuras por donde se intuye el peso de la historia que tantas vidas rasgó en estos fatídicos años? ¿O debemos aceptar las apariencias, el registro de un tiempo feliz en familia, y no inmiscuirnos en asuntos privados que han acabado formando parte del dominio público?

El hecho de que se traten de las únicas filmaciones hechas por la familia de alguien tan significativo con la cultura como Ventura Gassol, quien además impulsó en 1933 la creación del Comité de Cinema de la Generalitat de Catalunya (Durán i Padrós, 2001), podría dar una pista sobre su objetivo. ¿Por qué filmar precisamente en 1939 y 1940? Como se ha establecido anteriormente, la cultura cinematográfica amateur era muy popular entre la burguesía catalana a la que pertenecía la familia, por lo que debían conocer perfectamente las posibilidades expresivas del nuevo medio. Seguramente acudieron a proyecciones privadas o públicas de películas amateurs, o incluso quizás fueron filmados por los múltiples aficionados que grabaron la inauguración del Parlament de Catalunya en 1932 y otros acontecimientos políticos.

Por otro lado, se sabe que Esperança, Ventura, Abel y Albert fotografiaron la vida cotidiana de la familia desde al menos 1932 (en la Figura 2, vemos a Esperança con su Leica). De hecho, como destacan Algarra Navarro y Blasco i Capote (2024), si se analizan en detalle las grabaciones, se aprecia un dominio de la técnica y la expresividad cinematográfica muy superior al que habitualmente se desprende de las grabaciones domésticas de la época. No hay movimientos de cámara bruscos, la composición de los encuadres es estética y precisa, hay pocas imágenes desenfocadas y se percibe una búsqueda constante de la poesía que se desprende de lo cotidiano (Figura 3).

Figura 3

Fotogramas de diversos rollos del fondo fílmico de Ventura Gassol. Arxiu Nacional de Catalunya



Si seguimos la idea de Susan Sontag et al. (2006) cuando propone que el acto fotográfico es un modo tanto de certificar como de rechazar la experiencia, podemos aventurar que las imágenes grabadas por la familia Gassol-Galofré son un ejercicio de afirmación poética del presente que niega explícitamente el contexto, la experiencia de la guerra y el exilio, que le rodea. Una ficción necesaria realizada desde el privilegio de unos exiliados cuya realidad cotidiana poco tenía que ver con los centenares de miles de españoles que se hacinaban en los campos de internamiento franceses, pero que también sufrieron las devastadoras consecuencias de la violencia

política. Un gesto más artístico que doméstico, pensado para oponerse a la clausura del presente que supone todo conflicto bélico y aferrarse a la promesa de la felicidad en un futuro diferente.

Existen otros precedentes del uso del cine amateur como herramienta expresiva, ya sea con fines escapistas o de testimonio, durante la guerra. Podemos citar la película *¡Cuando!* (1939) de Lluís Gibert, que denuncia, desde la perspectiva cínica de los quintacolumnistas y vencedores de la Guerra Civil, los efectos del hambre en las clases acomodadas de Barcelona. *Imitando al faquir* (1937) de Felip Sagués, una ficción de aventuras cuyos protagonistas son los alumnos refugiados en un orfanato en Sant Julià de Vilatorta que abrazaron el cine amateur como vía de escape de la dura realidad de la guerra. Pero ambos ejemplos hacen explícitos los mecanismos de la ficción que vertebran el relato, la primera a través de la recreación y la docuficción, y la segunda a través de los códigos ficcionales del cine de aventuras.

Las películas del fondo fílmico Ventura Gassol son particularmente interesantes porque demuestran una voluntad de utilizar los códigos del cine doméstico para refugiarse del contexto mediante la producción de un particular archivo de la felicidad. Como se menciona anteriormente, hasta donde sabemos, las 31 grabaciones son las únicas filmaciones que realizó la familia. Después de cuatro años de exilio y guerra, y con el ejército nazi marchando sobre París, la decisión de empuñar una cámara no parece casual. Lo que no sabemos a ciencia cierta es cuántas veces se llegaron a ver las películas en privado o en público. La inspección realizada por el equipo técnico del Arxiu Nacional de Catalunya ha revelado un número mínimo de marcas de arrastre, lo cual parecería indicar que las películas apenas se proyectaron. Estamos, pues, ante un “estuche de imágenes portátiles” (Sontag et al., 2006) cuyo objetivo era construir un testimonio de la “firmeza” de los lazos que unían a la familia, dejando fuera de campo las fuerzas de la historia que los cortarían poco después.

Para encontrar un uso similar del cine doméstico al de la familia Gassol-Galofré, hemos de trasladarnos al otro lado del Atlántico, donde una familia norteamericana de origen japonés, los Tatsuno, grabó su internamiento en el campo de Topaz, Utah, de 1942 a 1945 con una cámara en color Eastman Kodak de 8 mm. Aquí también vemos sonrisas, celebraciones y atardeceres de belleza impactante, todo ello filmado desde el interior de un campo de concentración, donde 11.212 personas⁸ veían cada día una alambrada que no aparece en ningún momento de las grabaciones.

Topaz, “a pesar de estas deficiencias”

Tras el ataque japonés a Pearl Harbor, el 7 de diciembre de 1941, que propició la entrada de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, el gobierno norteamericano decretó la confiscación de las radios, cámaras y armas de la población de origen japonés. Poco después ordenaría su internamiento en una red de campos por todo el país (Daniels, 2004). Una de estas víctimas del traslado forzoso, Dave Tatsuno, quien se había iniciado en 1936 en el cine de aficionados tras comprar una Eastman Kodak de 8 mm, fue enviado al campo de Topaz junto a su familia en la primavera de 1942. Al llegar allí, trabó amistad con su supervisor Walter Honderich, quien también era cineasta amateur y que le ayudó a recuperar su cámara, conseguir película virgen y grabar clandestinamente la vida cotidiana en el centro, siempre y cuando Tatsuno no filmase a los soldados y la alambrada que custodiaba a los prisioneros (Figura 4). El resultado fue la película amateur de compilación *Topaz* (Dave Tatsuno, 1945, 48 min), cuya última versión con voz en off del propio autor e imágenes de una visita familiar a las ruinas del campo en 1955 fue producida por el *Japanese American Film Preservation Project* en 2005.

8 Topaz Museum. «Home of the Topaz Internment Camp Museum in Delta, Utah». Accedido 11 de diciembre de 2025. <https://topazmuseum.org/>.

Figura 4

Fotogramas extraídos de diferentes momentos de la película *Topaz* (Dave Tatsuno, 2005). Japanese American Film Preservation Project.



En una entrevista realizada en los años 80, Tatsuno contextualizaba sus grabaciones con las siguientes palabras:

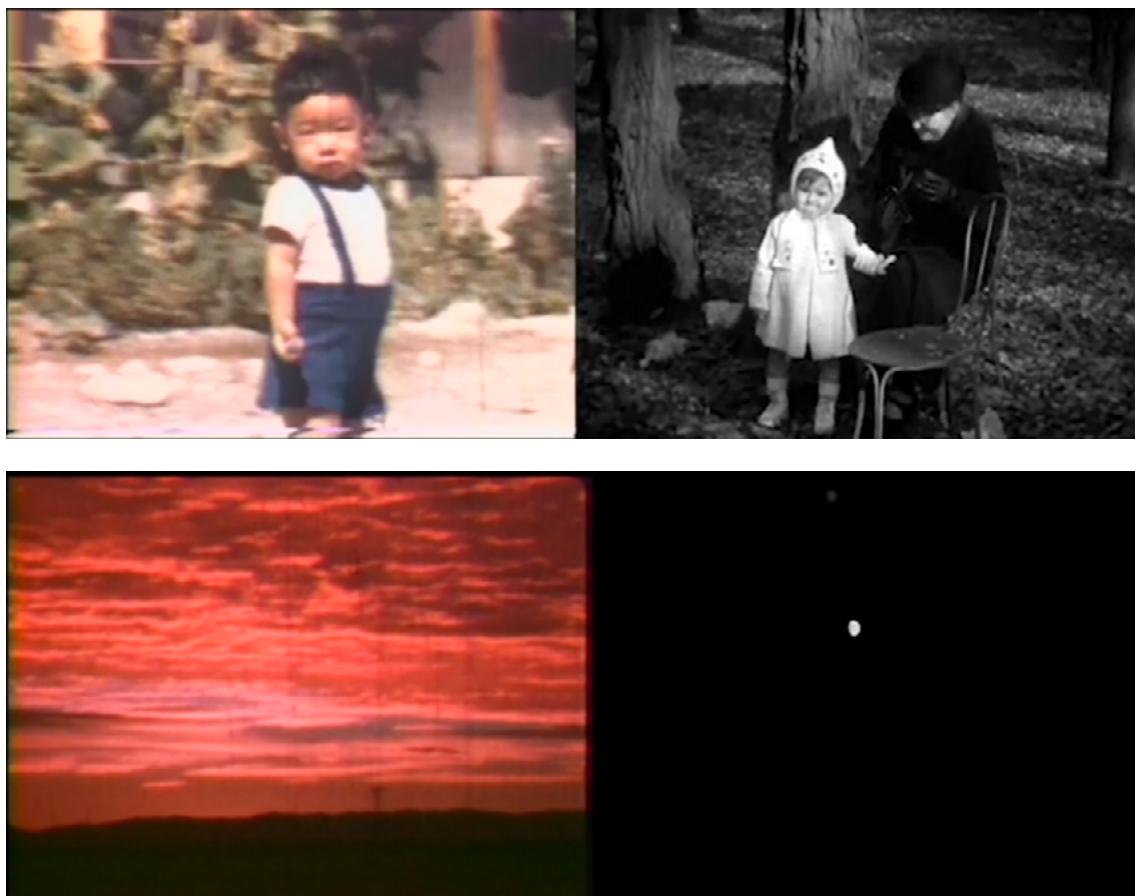
La mayoría de las imágenes parecen tranquilas y casi felices, porque siempre que filmaba a los evacuados, estos se animaban y sonreían, como se puede hacer hoy en día. No hice fotos de evacuados pensativos y abatidos. Así pues, las imágenes de la cámara no reflejan las emociones que escondían los evacuados: el miedo, la soledad, la desesperación y la amargura que sentíamos. A pesar de estas deficiencias, espero que mis películas caseras compartan con ustedes un aspecto de la experiencia del campo que a los mayores nos gustaría dejar con los sansei, es decir, el espíritu de la comunidad japonesa-americana. A pesar de la soledad y la desesperación que nos envolvían, hicimos lo mejor que pudimos con la situación. Espero que cuando vean las escenas de mochitsuki [pasteles de arroz hechos en Año Nuevo], reparación de tuberías, servicio de comedor y servicio religioso, vean el espíritu de la gente. Verás a un pueblo que intenta reconstruir una comunidad a pesar de los abrumadores obstáculos. Esa es, en mi opinión, la esencia de estas películas caseras. (Dave Tatsuno como se citó en Zimmermann y Ishizuka, 2008, p. 130).

Al contrario que los Gassol-Galofré, y como cientos de miles de refugiados españoles en Francia tras el final de la Guerra Civil, los Tatsuno sí que vivían en un régimen de privación directa de libertad. Confinados en un campo de 30 millas cuadradas en mitad del árido desierto de Utah, se les consideraba potenciales espías por una parte importante de la opinión pública norteamericana, sus conciudadanos y vecinos, por el mero hecho de tener ascendencia japonesa. Como menciona el cineasta, las imágenes no reflejan las emociones negativas de los prisioneros, ya que la mera presencia de la cámara convocabía de manera espontánea una sonrisa tras la que esconder la dura realidad que vivían. Para Tatsuno, el hecho de que las imágenes no representen una parte fundamental de la experiencia de los internos no invalida del todo la naturaleza de testimonio de sus grabaciones, ya que a continuación reivindica explícitamente la capacidad del cine doméstico de capturar, “a pesar de las deficiencias”, “el espíritu de la gente”, su capacidad de resistir y esbozar una sonrisa, incluso en el peor de los contextos. “Disfrutábamos de un amanecer y un atardecer precioso en el desierto”, dice en otro momento de la entrevista el cineasta.

No se dispone de reflexiones de los miembros de la familia Gassol sobre las películas que grabaron en Francia, pero sorprenden los momentos y gestos que capturan, las similitudes de sus imágenes con las de la familia Tatsuno (Figura 5). Al compararlas, se reconoce una voluntad muy similar de dejar el contexto, la Historia con mayúscula, fuera de la filmación, para focalizar la mirada en la comunidad que sobrevive “a pesar de los abrumadores obstáculos”. Separadas por 9000 kilómetros y filmadas con dos años de diferencia, las películas riman en su afán por dejar constancia de la experiencia vivida de unos personajes que, como recuerda Cuevas Álvarez (2018), habitualmente quedan excluidos del relato macrohistórico, que no tiene en cuenta la experiencia subjetiva de la historia.

Figura 5

Fotogramas extraídos de la película Topaz y de diversos rollos del fondo fílmico de Ventura Gassol. Japanese American Film Preservation Project y Arxiu Nacional de Catalunya.



El poco valor que la disciplina de la historia contemporánea ha otorgado al cine como fuente de conocimiento de la experiencia histórica, y la invisibilidad a la que se ha visto relegada la producción en formatos subestándar en el campo de los estudios cinematográficos, ha impedido la inclusión de materiales como las películas del fondo Ventura Gassol o las de Dave Tatsuno en el estudio de la vida cotidiana durante la Guerra Civil Española o la Segunda Guerra Mundial. Ha sido en el campo de la creación, en las películas de Péter Forgacs, Albertina Carri, Rea Tajiri, Karen Ishizuka, Pilar Monsell o Pia Andell, en donde este tipo de materiales que capturan la experiencia vivida se han articulado en discursos fílmicos sobre la cara íntima, más tarde hecha pública, de los acontecimientos históricos.⁹ Todavía queda pendiente, como recordaba Ravi Vasudevan, analizar las grabaciones originales como “índices críticos de los registros del tiempo y el acontecimiento” e incluirlas en un proyecto de historiografía que supere la forzada división entre memoria (subjetiva) e historia (objetiva), apostando en su lugar por analizar cómo estas imágenes evidencian las contradicciones de la historia desde el prisma de la vivencia en primera persona.

Una grabación doméstica, en este sentido, es igual de valiosa que un documento de archivo, una fotografía o un recorte de prensa. Este hecho apenas comienza a ser reconocido por disciplinas como los estudios de comunicación o la antropología (Alcalde-Sánchez y López-López,

⁹ Ver el trabajo de Cuevas Alvarez sobre el documental microhistórico (2018; 2022)

2024). Pero la historia todavía recela de la naturaleza fabuladora de las imágenes, como si esta característica no se pudiese aplicar a cualquier otro documento con el que se elabora la investigación histórica. La memoria encapsulada en las películas domésticas no sólo humaniza y complejiza la abstracción histórica, al otorgar el protagonismo a las personas que vivieron y sufrieron las consecuencias de la historia, sino que también la extiende en un plano visual y temporal, con cada visionado.

En 1955, diez años después de salir del campo de Topaz, la familia Tatsuno decidió volver a Utah, en un peculiar *road trip* familiar en busca de los rastros del lugar donde estuvieron internados. En las grabaciones que Dave hizo de este viaje, se observa a su pareja y sus hijas posando sonrientes entre las ruinas del complejo, en donde apenas se intuyen las alambradas y los restos de los cimientos de hormigón sobre los que se erigieron los barracones, ahora surcados por grietas de donde surgen pequeños arbustos. Dave volvió una vez más al lugar, en 1985, para constatar que todo seguía igual. Incluido el bellísimo atardecer del desierto que figuraba de manera tan prominente en sus filmaciones de 1942-1945 y que cierra la versión de la película de 2005 con las palabras “Adiós Topaz, adiós. Gracias a Dios todo pasó. Este es el final”, a las que le sigue una carcajada final del cineasta ya anciano.

En 1996, *Topaz* fue seleccionada por la National Film Preservation Board como una de las 25 obras que se depositan en la librería del Congreso en Washington D.C., la única de carácter no profesional junto al famoso metraje de Abraham Zapruder del día del asesinato de John. F. Kennedy (a día de hoy se han añadido dos más) (Fox, 2006). Este acontecimiento coincidió con el final del silencio sobre los campos de internamiento de norteamericanos de origen japonés y su entrada en el discurso público mediante la publicación de libros, la organización de exposiciones o la creación de películas a partir de material de archivo como *Something Strong Within: Home Movies From America's Concentration Camps* (1994) de Robert Nakamura y Karen Ishizuka o *History and Memory* (1991) de Rea Tajiri, que incluyen fragmentos de las filmaciones de Tatsuno.

Fox (2006) cuestiona la elección de *Topaz footage* por la National Film Preservation Board, en lugar de otros materiales audiovisuales sobre los campos, al tratarse de una mirada muy poco crítica sobre las políticas del gobierno norteamericano durante la Segunda Guerra Mundial. Es decir, critica la película precisamente por lo que sus imágenes no logran capturar, ya sea porque no quieren como en el caso del fondo Ventura Gassol, o no pueden, como en el caso de Tatsuno: la privación de la libertad, la tristeza, el racismo, las alambradas. Se podría realizar una crítica parecida de las películas de la familia Gassol-Galofré, en las que la dura experiencia del exilio y la guerra para cientos de miles de refugiados republicanos brilla por su ausencia.

Son críticas ciertamente importantes y válidas, especialmente si tenemos en cuenta el sesgo socioeconómico de quienes poseían una cámara y la ausencia de una contramirada. Pero también se puede pensar esta ausencia de un modo diferente: como una evidencia de que la memoria audiovisual complementa y complejiza el relato histórico al enseñar la perspectiva de quienes vivieron ese momento y sus funestas consecuencias. Se trata, por tanto, de testimonios incompletos pero necesarios, ya que nos muestran la cara más humana, con todas sus contradicciones, de la historia.

Conclusiones

Una de las escenas recurrentes en el cine doméstico es la de los saludos y las despedidas a cámara, habitualmente utilizados para empezar y acabar una sección dedicada a un viaje o un acontecimiento determinado. Así lo hacen los Tatsuno tras volver a las ruinas del campo de Topaz,

en 1955. Con la cámara fija, los diferentes miembros de la familia desfilan ante el objetivo antes de subirse al coche que les traerá de vuelta a casa, cerrando un círculo que volverá a abrirse cuando las imágenes se vuelvan públicas décadas después y adquieran nuevos significados.

En el caso de la familia Gassol-Galofré, la despedida será definitiva y las imágenes que grabarán un día invernal en el parque del Bois de Boulogne, en París en 1940, capturarán algunos de los últimos momentos juntos de la familia (Figura 6). Seguramente sin pretenderlo, el juego que plantean caminando hacia la cámara para ir desapareciendo del cuadro teatralmente anticipará el trágico final de esta pequeña comunidad de afectos.

Desde nuestra posición en el presente, el efecto es fantasmagórico y recuerda al de las imágenes domésticas de víctimas del holocausto que el cineasta Peter Forgacs ha excavado en su conocida filmografía, o la película *Three Minutes: A Lengthening* (2022) de Bianca Stigter, rea- lizada a partir de una filmación de tres minutos realizada por Dave Kurtz, en 1938, en un pueblo de Polonia, meses antes de la aniquilación de su población judía. En el caso de las imágenes de la familia Gassol-Galofré, nuestro conocimiento de lo que sucederá después, el exilio, la separación y la muerte de Esperança, convierte a estas imágenes aparentemente anodinas, incluso aburridas, como diría el cineasta argentino Andrés di Tella (Alcalde-Sánchez y López-López, 2024), en tes- timonios, tan involuntarios como necesarios, de la experiencia de la guerra.

Figura 6

Fotogramas extraídos de la película Topaz y de diversos rollos del fondo fílmico de Ventura Gassol. Japanese American Film Preservation Project y Arxiu Nacional de Catalunya.



Quizás el objetivo de la familia Gassol-Galofré, que solo grabó durante ese breve periodo de tiempo entre finales de 1939 y finales de 1940, era precisamente el de dejar testimonio de una vida que se había acostumbrado a la amenaza constante de la guerra y la violencia política. Grabar unas imágenes felices en familia se convertía así en una reivindicación de la agencia del individuo ante las fuerzas desgarradoras de la historia. Como le dijera Max Aub en una carta a Vicente Llorens, ante la desazón del destierro que convierte al exiliado en “un escalafón a extinguir”, hay que aferrarse a la importancia de “mientras tanto, dejar rastro” (Llorens y Aznar Soler, 2006, pp. 58-59).

Una lógica parecida llevó a la familia de Anna Frank a llevar consigo un álbum de fotos familiares, la mayoría realizadas con una cámara Leyca por su padre Otto, entre 1926 y 1942, así como instantáneas para pasaportes, al anexo en donde permanecieron ocultos durante más de dos años. El impulso de dejar rastro en imágenes también llevó al cineasta amateur Dave Tatsuno a llevar consigo una cámara de 8 mm al campo de internamiento de Topaz, en 1942, donde grabó la vida cotidiana durante sus cuatro años de internamiento forzoso junto a miles de ciudadanos estadounidenses de origen japonés.

Probablemente nunca sabremos por qué la familia Gassol-Galofré compró una cámara Pathé Baby, por qué filmó lo que filmó, si alguna vez llegaron a ver las películas juntos, y cómo han llegado hasta nosotros. Como dice Citron (1999), “el significado de las películas caseras está en constante cambio. Esto se debe, en parte, al hecho de que proporcionamos una segunda pista, ya sean historias o recuerdos, en el momento del visionado” (p. 23). Ante la ausencia de una voz en off como la que añadió Tatsuno a sus imágenes en 1985, o de cualquier otro documento, no tenemos más remedio que leer las imágenes de Ventura, Esperança, Abel i Albert a través de la “segunda pista” de los acontecimientos históricos que marcaron la vida de sus protagonistas, y que han convertido este “archivo de la felicidad” en un testimonio necesario de los vínculos, las comunidades y las personas que la violencia política destruye.

Referencias

- Aasman, S., Fickers, A., y Wachelder, J. (2018). *Materializing Memories: Dispositifs, Generations, Amateurs*. Bloomsbury Academic.
- Ahmed, S. (2021). *La promesa de la felicidad: una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Alcalde Sánchez, I., y López López, J. D. (2024). “Tú Pulsaste El Botón y Nosotros Seguimos Haciendo El Resto. Posibilidades Antropológicas Del Cine Doméstico. Una Aproximación a Través de Un Archivo Concreto: La Marquesa de Tablantes.” *Revista de Antropología Social* 33(1), 15-29. <https://doi.org/10.5209/raso.87858>.
- Algarra Navarro, A., y Blasco i Copete, C. (2024). ‘Ans d’Enyorança Viuré’. Les Pel·lícules d’exili Del Fons Ventura Gassol. *Mirades. Ecerques a l’Arxiu Nacional de Catalunya*, no. 5 (February).
- Castellet, M., y Felip, R. A. (2020). *La no-extradició de Ventura Gassol*. Primera edición. Editorial Base.
- Chalfen, R. (1987). *Snapshot Versions of Life*. Bowling Green State University Popular Press.

- Citron, M. (1999). *Home Movies and Other Necessary Fictions*. Minneapolis University of Minnesota Press.
- Cuevas Álvarez, E. (2010). *La casa abierta: el cine doméstico y sus reciclajes contemporáneos*. Ocho y medio - Ayuntamiento de Madrid.
- Cuevas Álvarez, E. (2018). "Microhistoria y cine documental: puntos de encuentro." *Historia social*, 91, 69-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6676771>
- Daniels, R. (2004). *Prisoners without Trial: Japanese Americans in World War II*. Hill and Wang.
- Durán i Padròs, A. (2001). "La política cinematográfica de la Generalitat republicana: el Comité de Cinema de la Generalitat de Catalunya." *Cinematógraf*, 2(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8760648>
- Ehrenburg, I. (2014). *Gente, años, vida: (memorias 1981-1967)*. Acantilado.
- Fox, B. (2006). "Home Movies and Historiography Amateur Film's Re-Vision of Japanese-American Internment." *Spectator* 26(2), 9-21.
- Ishizuka, K. L., y Zimmermann, P. (2008). *Mining the Home Movie: Excavations in Histories and Memories*. University of California Press.
- Kermabon, J. (1994). *Pathé: Premier Empire Du Cinéma*. Centre Georges Pompidou.
- Kuhn, A. (1995). *Family secrets: Acts of memory and imagination*. Verso.
- La Vanguardia. (6 de enero de 1924). "Los Reyes Magos".
- La Vanguardia. (15 de marzo de 1923). "Pathé-Baby".
- Llorens, V., y Aznar Soler, M. (2006). *Memorias de una Emigración: Santo Domingo, 1939-1945*. Biblioteca Del Exilio 27. Renacimiento.
- Motrescu-Mayes, A., y Aasman, S. (2019). *Amateur Media and Participatory Cultures: Film, Video, and Digital Media*. Routledge.
- Odin, R. (2008). Reflections on the family home movie as document: A semio-pragmatic approach. En K. L. Ishizuka y P. R. Zimmerman (Eds.), *Mining the home movie: Excavations in histories and memories* (pp. 255-271). University of California Press.
- Odin, R. (2014). "The Home Movie and the Space of Communication." In *Amateur Filmmaking: The Home Movie, the Archive, the Web*, 15-27. Bloomsbury Academic.
- Rascaroli, L., Monahan, B., y Young, G. (2014). *Amateur Filmmaking: The Home Movie, the Archive, the Web*. Bloomsbury Academic.
- Revista Kodak. (Junio de 1923). "Cine Kodak", N.º 40.

- Rosenberg Navarro, A. (2024). «A Family Affair? Women's Amateur Cinema in 1930s-1950s Catalonia». *Journal of Women's History*, 36(4), 91-111. <https://doi.org/10.1353/jowh.2024. a947029>.
- Rius, N. (2023). *La cámara doméstica: la afición fotográfica en Cataluña*. Colección Archivos Fotográficos. Fundación MAPFRE.
- Russell, C. (2018). *Archiveology: Walter Benjamin and archival film practices*. Duke University Press.
- Salazkina, M. y Fibla-Gutierrez, E. (2018). "Introduction: Toward a Global History of Amateur Film Practices and Institutions." *Film History*, 30(1). <https://doi.org/10.2979/filmhistory.30.1.01>.
- Schneider, A. (2007). "Time Travel with Pathé Baby: The Small-Gauge Film Collection as Historical Archive." *Film History*, 19(4), 353-60. <https://dx.doi.org/10.2979/fil.2007.19.4.353>
- Sontag, S., Gardini, C., y Major, A. (2006). *Sobre la fotografía*. Alfaguara.
- Turquety, B., y Vignaux, V. (2017). *L'amateur en cinéma. Un autre paradigme. Histoire, esthétique, marges et institutions*. AFRHC.
- Van Der Heijden, T. (2018). "Hybrid Histories: Technologies of Memory and the Cultural Dynamics of Home Movies, 1895-2005." Maastricht University. <https://doi.org/10.26481/dis.20180118tvdh>.
- Vasudevan, R. (2010). "In the Centrifuge of History." *Cinema Journal*, 50(1), 135-40. https://www.researchgate.net/publication/254933201_In_the_Centrifuge_of_History
- Zimmermann, P. R. (1995). *Reel families: a social history of amateur film*. Indiana University Press.
- Zimmermann, P. R., y Ishizuka, K. L. (2008). "The Home Movie and the National Film Registry. The Story of Topaz." In *Mining the Home Movie. Excavations in Histories and Memories*, 126-41. University of California Press.

Vibraciones y matices inaprensibles

Ungraspable vibrations and nuances

Gabriela Lobato Ramos

Artista visual mexicana. Estudiante del Doctorado en Artes Visuales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Acreedora de la beca de producción artística FONCA, México (2022) y Common Ground para investigadores emergentes, París (2025). Realizó una estancia doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona (2024). Su obra explora los límites verbovisuales entre imagen y poesía.

Correo: gabblobato@gmail.com

Fecha de recepción: 30/10/2025

Fecha de aprobación: 27/11/2025

Resumen

Este ensayo explora la imagen como un fenómeno marcado por lo que Emmanuel Alloa (2025) nombra como un ser al borde del no-ser, entendido como la fragilidad y provisionalidad de su existencia. Lejos de radicar su fuerza en una identidad fija o un significado estable, la potencia de la imagen se encuentra en su capacidad de aparecer de manera mutable y relacional, en la interacción con la mirada y los cuerpos que la contemplan. De tal manera, los diversos medios de reproducción y circulación en donde se insertan las imágenes juegan un papel fundamental en la forma en que esta impermanencia de la imagen aparece y se transforma dependiendo de la superficie y materialidad que adquiera. Para el desarrollo de este ensayo, tomaré a manera de estudio de caso, una obra de mi producción artística para reflexionar sobre las implicaciones de la materialidad de la imagen y su resistencia a ser aprehendida en su totalidad por los dispositivos de captura digital, así como las implicaciones que esto tiene en la forma en que nos acercamos a las imágenes.

Palabras clave: imagen, poesía, visualidad, materialidad

Abstract

This essay explores the image as a phenomenon marked by what Emmanuel Alloa (2025) calls a being on the edge of non-being, understood as the fragility and provisionality of its existence. Far from residing in a fixed identity or stable meaning, the potency of the image lies in its ability to appear in a mutable and relational way, in interaction with the gaze and the bodies that contemplate it. In this way, the various media of reproduction and circulation in which images are embedded play a fundamental role in how this impermanence manifests and transforms, depending on the surfaces and materialities they acquire. For the development of this essay, I will take one work from my artistic practice as a case study to reflect on the materiality of the image and



its resistance to full apprehension by digital capture devices, as well as the implications this has for the ways we engage with images.

Keywords: *image, poetry, visuality, materiality of the image*

Introducción

Hay un sistema de imágenes que llamo mi percepción del universo y que se trastorna de arriba a abajo por suaves variaciones de cierta imagen privilegiada, mi cuerpo. Esta imagen ocupa el centro; sobre ella se regulan todas las otras; todo cambia con cada uno de sus movimientos, como si se hubiera girado un caleidoscopio. (Bergson, 2006, p. 43)

Un entramado de imágenes que nos sostiene y nos desborda, un tejido vibrante donde cada gesto del cuerpo reconfigura el modo en que el mundo se muestra. Como en el caleidoscopio de Bergson (2006), basta un mínimo giro -un temblor, un parpadeo, una vibración- para que el entramado se reconfigure. En este giro imperceptible se revela la fragilidad de la imagen: no es un objeto transparente ni fijo, sino un acontecimiento que se renueva con cada giro que la atraviesa, con cada cuerpo que la encuentra; un vaivén entre lo que aparece y lo que se oculta.

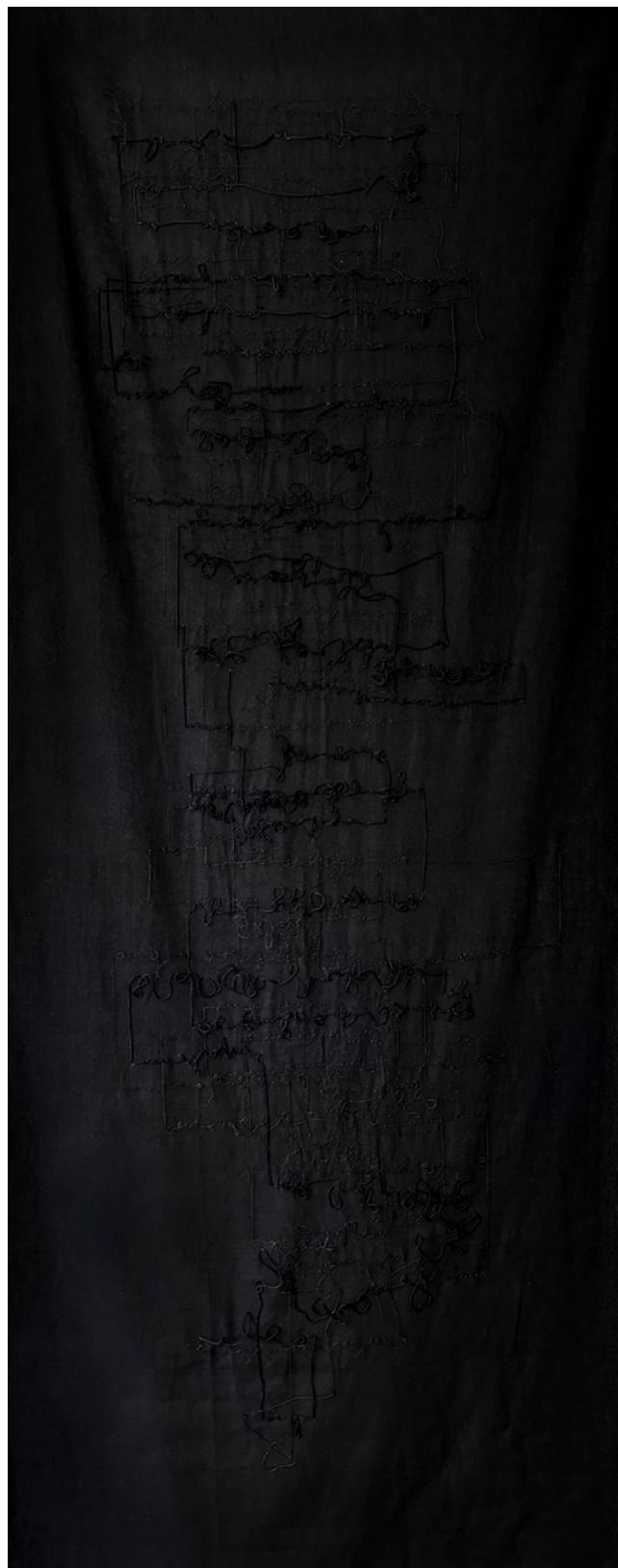
La técnica, diría Flusser (1990), interviene en ese movimiento no solo como mediación entre el sujeto y el mundo, sino como un nuevo modo de organizar y disponer la experiencia dentro de un contexto social, cultural y tecnológico específico. De tal modo, la tecnología moldea formas de mirar, pensar y actuar frente a las imágenes y el mundo.

En el contexto hegemónico actual nos enfrentamos ante una creciente digitalización y sobreabundancia visual donde la imagen entra en un flujo apabullante donde “nuestros ojos, de tanto ver, ya no ven” (Soto Calderón, 2020, p. 13). Flusser (1990) ya advertía que el problema no reside en la técnica en sí, sino en la falta de conciencia sobre sus mediaciones que lleva a una automatización. ¿Qué movimiento con la imagen podríamos realizar las artistas y las espectadoras para resistir o articular otras posibilidades ante este flujo automatizado que lleva consigo la digitalización sin conciencia a la que apuntaba Flusser?

Para ahondar en esta pregunta, quisiera presentar una obra de mi producción artística con la finalidad de pensar con ella una forma de resistir ante ese flujo de circulación hegemónico. Resistir en el sentido que Soto Calderón (2023a) propone en relación a las imágenes, comprendiéndolas “en su dimensión sensible, que aporta una dimensión diferente ‘contra algo’. Más bien remite a la manera de trabajar con lo sensible y no se deja fijar en un sentido particular” (p. 57). Una resistencia que es otro modo sensible de aparecer y que se abre a una indeterminación para seguir produciendo afectos, intensidades y desviaciones. La imagen resiste en tanto se rehúsa a fijarse, en tanto continúa vibrando en el umbral entre lo visible y lo que permanece opaco.

Figura 1

Gaby Lobato, *Cuando la voz se corta, Poema 2.J (vista frontal)*, dibujo bordado a mano con hilos de diferentes grosos sobre lino, 80 x 200 cm, 2024.



La imagen entre lo visible y lo inaprensible

“Separa los labios e, incapaz de pronunciar palabra alguna, incapaz de articular lingüísticamente la desarticulación que llena la mirada, muerde, así, el aire”
(Rivera Garza, 2015, p. 10).

Cuando la voz se corta, es un proyecto que surge desde la imposibilidad del decir, desde la impotencia para conformar en palabras lo que el cuerpo experimenta durante la declaración poética. Escribiendo desde un -mi- cuerpo frágil, vulnerable y titubeante que busca formas de hacer presente lo que lo ha atravesado. Esta necesidad desembocó en una obsesión por intentar acercarme a lo inaprensible que conlleva la declaración poética: las variaciones en la respiración, los silencios prolongados, la cadencia de la voz. Es decir, aquello que sucede en lo que Mitchell (2019) denomina los límites verbovisuales, que implican una zona de productiva confusión entre signos y sentidos que da lugar a un tercer elemento que no es ni imagen ni texto. Se trata de algo que se encuentra más allá de los límites de ambas representaciones, pero que, al mismo tiempo, surge y depende de ellas; de sus diferencias y similitudes.

En este encuentro entre imagen y poesía desde los límites verbovisuales, el movimiento del cuerpo, los gestos de la boca al articular las palabras y las variaciones de la voz y la respiración adquieren una relevancia particular para pensar -desde el dibujo bordado a mano- la dimensión inaprensible del encuentro poético. De tal manera, el proceso que sigo para la realización de este proyecto consiste en leer un poema en voz alta, concentrando toda mi atención en la forma en que mi cuerpo está siendo atravesado durante la declaración. Leer en voz alta pone en movimiento las palabras de otra manera: el tiempo y el espacio atraviesan el cuerpo de un modo distinto al que lo hacen en el papel o el soporte desde el que se lee; la vibración de la voz se expande por el aire en cada exhalación para vibrar no solo en mi cuerpo sino en todo lo que me rodea. Es una experiencia física, un ritual efímero que constituye el punto de partida para, posteriormente, comenzar a bordar.

Durante el bordado de cada pieza, las sensaciones corporales extraídas de la declaración poética se combinan con las sensaciones provenientes de la memoria, los afectos y efectos que, guiados por la intuición, generan una especie de escritura ininteligible conformada por un entramado entre vista, oído y tacto. En este sentido, es importante recalcar que las piezas que conforman este proyecto no son una traducción del poema leído, sino rematerializaciones de las sensaciones corporales producidas durante y después de la lectura poética, donde el tiempo introspectivo y lento del bordado acciona el cuerpo de otra manera e introduce diferentes capas de sensaciones y afecciones.

Escrituras ilegibles conformadas por residuos de palabras o, más bien, casi gestos que evocan lo que Benjamín Valdivia (2001) menciona respecto a la poesía, entendida como aquello que “no radica en el acto del lenguaje, sino en una especie de agregado al acto mismo del lenguaje” (p. 57). Valdivia pone énfasis en la dimensión sonora y gestual del acto poético, apuntando a su capacidad para evocar e invocar lo ausente e invisible que está más allá del lenguaje y que requiere de un cuerpo para acontecer: “una palabra hablada consiste en una serie de movimientos en la laringe y en la boca, combinados con la respiración [...] vinculada al saldo postcorporal” (Valdivia, 2001, pp. 56-57).

En esta experiencia corporal performática con la palabra hablada, el contacto lento con la tela y el gesto con el hilo permiten que la imagen comience a adquirir forma. Así, mientras la imagen adquiere cuerpo a partir de los procesos de prolongación y rematerialización que se dan

en el ritual efímero que mencioné previamente, la escritura pierde legibilidad; solo quedan restos de letras, huellas mínimas del texto que se ponen en movimiento en la imagen para que algo que excede al lenguaje comience a aparecer y adquirir otra materialidad. Esta, sin embargo, se mantiene en tensión entre el ‘ver’ y el ‘leer’, al conservar indicios que remiten a un texto ahora ilegible. Una ilegibilidad que no pide ser descifrada ni comprendida racionalmente, sino que apunta a otras maneras de acercarse a la imagen.

La ilegibilidad, por lo tanto, abre espacio a lo indeterminado, a lo que se resiste a ser aprehendido en conceptos, para expandirse y desbordar el gesto. Sucede desde los bordes de la imagen y el texto, e implica un proceso de alteración que como menciona Soto Calderón (2022), es también “un proceso de agregación, no de un consenso en donde el régimen de presentación sensible va siempre de la mano de un régimen de significación, pero sí de unión, apropiación e identificación momentáneas” (p. 42). Para abordar la imagen no desde “un dominio de signos, más bien para explorar las estructuras de las imágenes allí donde se construye un punto singular de fricción.” (p. 42).

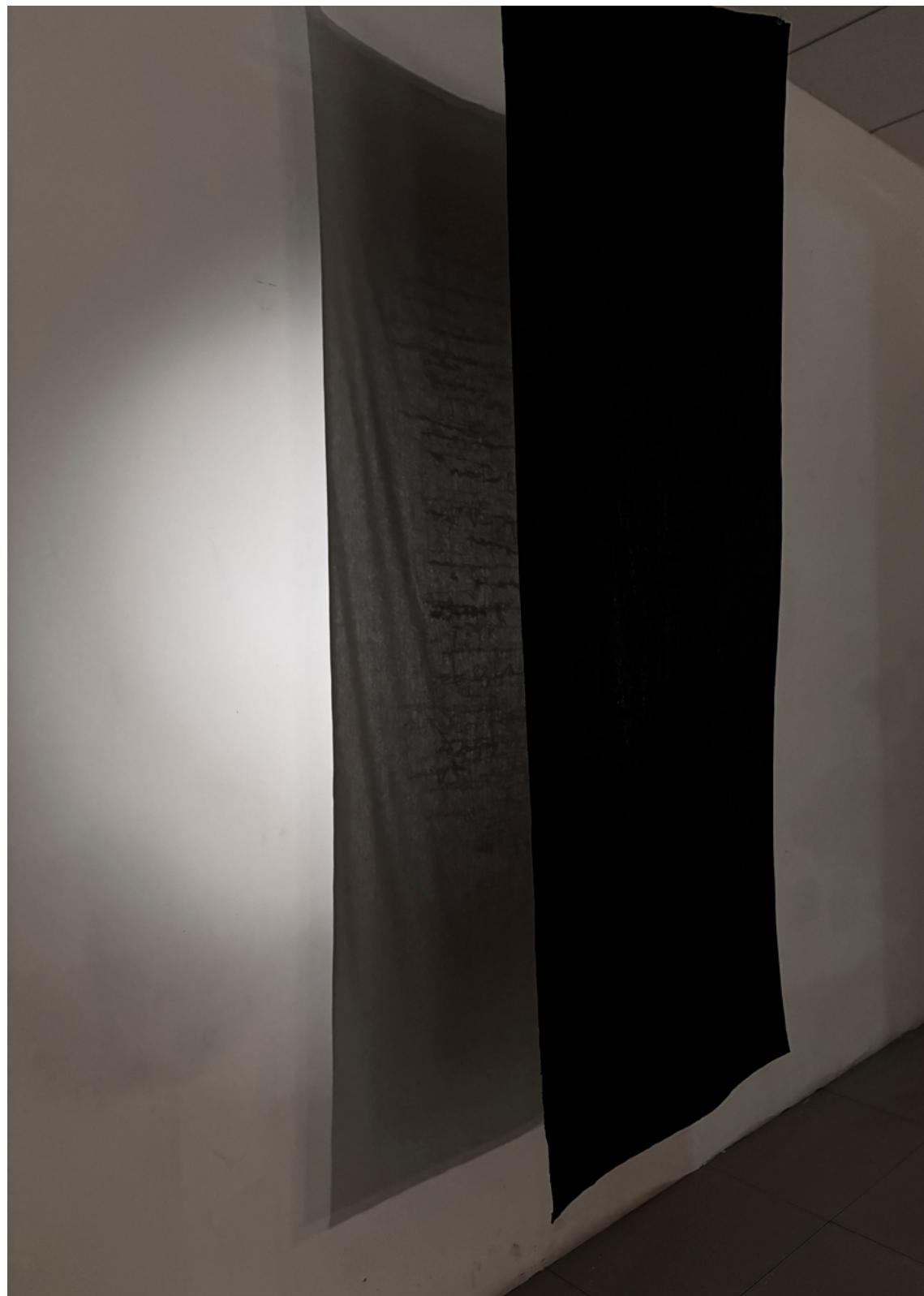
En este mismo sentido, esta obra [Figura 1] se enmarca en lo que Alloa (2025) menciona respecto a la imagen como “un ser menor, al borde del no ser” (p.11), para pensar otra manera de acercarse a la imagen que no pase por un desciframiento anclado a un andamiaje lingüístico racional, sino que la atienda desde una mirada desprendida de la certeza del saber, abierta al acontecer de lo desconocido, lo ilegible y lo variable. Involucrar una experiencia sensible que vibre con los afectos y sensaciones que la imagen pueda invocar.

De tal forma, para el *Poema 2.J* [Figuras 1, 2 y 3], busqué reducir el contraste visual al mínimo, utilizando cuatro hilos negros de diferentes grosor para dibujar con bordado a mano sobre lino negro. Esta elección material tiene la intención de reducir el contraste visual al mínimo para dar paso a una escritura ilegible, apenas perceptible a primera vista, que conlleva en sí misma una imposibilidad para ser aprehendida en su totalidad por los dispositivos convencionales de captura digital. Por sus cualidades físicas, esta imagen monocromática no se presenta como algo dado, sino como un acontecimiento que emerge en el encuentro: una vibración entre la tela, la luz y el cuerpo que necesita desplazarse por ella; acercarse, deambular en su superficie y en el eco que produce su sombra [Figura 2].

Vibrar, del latín *vibrare*, que significa agitarse, oscilar, temblar y reverberar. También encontramos que se refiere a un comportamiento de la voz y de las cosas no materiales (ASALE y RAE, s.f.). Vibrar lleva en sí el gesto del movimiento continuo -pequeño y rápido- del vaivén que no se deja fijar. En este temblor, encuentro una forma de estar *en, ante y con* la imagen; desde una disposición sensible a entrar en su ritmo y dejarse afectar por su aparición. Una vibración que oscila entre la presencia y la ausencia, entre lo visible y lo que no se deja aprehender.

Figura 2

Gaby Lobato, Cuando la voz se corta, Poema 2.J (vista de montaje lateral), dibujo bordado a mano con hilos de diferentes grosores sobre lino, 80 x 200 cm, 2024.



Vibrar, como menciona Soto Calderón (2023c), produce una resonancia que ocurre cuando un cuerpo reacciona, vibra con otro. En sintonía, Alloa (2025) señala que las imágenes “existen gracias a las respuestas que su aparición suscita en sus espectadores. En todos los posibles sentidos, su «modo complejo de existencia» es relacional y depende de su entorno asociado” (p. 12). Se trata, por lo tanto, de una aparición que necesita relacionarse con la mirada y el cuerpo de las y los espectadores, y que, por lo tanto, acontece bajo ciertas condiciones materiales y espaciales donde se produce esta aparición. Si esas condiciones se reconfiguran -por ejemplo, al ser capturadas por un dispositivo fotográfico- su forma de aparecer se modifica, y con ello, también se modifican los efectos que produce en la relación con quienes la observan.

De tal forma, la imposibilidad que mencionaba previamente respecto a las cualidades físicas del *Poema 2.J*, también busca reflexionar sobre esta fragilidad o mutabilidad de la imagen como un ser “al borde del no-ser” (Alloa, 2025, p. 11). Un ser en constante cambio, que se reconfigura según los medios y las superficies en que aparece, y cuya condición implica transformaciones en el tipo de acercamiento que requieren de las y los espectadores.

Un entejido cambiante

Retomando la pregunta inicial respecto a qué movimiento con la imagen podríamos realizar las artistas y las espectadoras para resistir o articular otras posibilidades ante el flujo automatizado que lleva consigo la digitalización sin conciencia a la que apuntaba Flusser (1990), quisiera hacer énfasis en lo que la materialidad de la obra *Poema 2.J*, implica en su reconfiguración como imagen digital y al tipo de mirada a la que invita para resistir al flujo automatizado del régimen escópico dominante.

Como mencioné previamente, los gestos que conforman estas obras surgen de poner atención en las pequeñas variaciones de la voz y la respiración durante la declaración poética. Estas variaciones, casi imperceptibles, son rematerializadas en el bordado que es -al mismo tiempo- guiado por el cuerpo, la memoria y la intuición. Gestos mínimos, casi involuntarios, que portan una carga simbólica y afectiva, y que implican un desprendimiento respecto a las formas fijas del sentido, son una apertura a lo que la materia, y no solo el lenguaje, es capaz de hacer aparecer.

El contraste mínimo que hay entre la tela y los hilos hace que, a primera vista, los gestos bordados sean casi imperceptibles. Esta condición requiere que las y los espectadores se detengan y se acerquen. Por otro lado, los hilos con los que está bordada la obra no están completamente fijados al soporte, por lo que reaccionan ligeramente al aire que la rodea, acentuando así la condición de inestabilidad de la imagen. Los hilos, de diferentes grosores, producen también distintas interacciones con la luz y los ángulos de visión: el hilo más delgado, de nailon, apenas distinguible, refleja más la luz según el ángulo de visión; mientras que el hilo más grueso, de algodón, no refleja tanto la luz, pero llama, con mayor intensidad, a una mirada háptica que, como menciona Marks (2002), anima la superficie de la imagen para hacernos sentir su textura y su volumen. Estas ligeras variaciones en la textura y la forma en que se refleja la luz se pueden percibir si se mira de lado y de cerca [Figura 3].

Por otro lado, la pieza se presenta con una ligera separación de la pared y con una luz puntal [Figura 2]. De este modo, el bordado se proyecta sobre la superficie de la pared, generando un eco de sí misma. Esa sombra, perceptible nuevamente desde los costados, establece un puente que desdobra la imagen entre la materialidad y la inmaterialidad, como si estuviera suspendida entre un aparecer y un desvanecimiento.

Asumir la ilegibilidad como vía alternativa para acercarnos a los límites verbovisuales implica un movimiento tanto durante el proceso creativo como en la manera en que, como especadoras, nos acercamos a la imagen. La ilegibilidad, en este caso, va de la mano de una constante resistencia de la imagen. Por un lado, debido a las características físicas de su superficie, que implican cambiar el ángulo de visión frontal y distante por un ángulo lateral, minucioso y periférico. Como menciona Garcés (2009), la visión periférica es la de un ojo involucrado, la de un ojo que se implica sin distancia y que se abre al mundo. Una implicación que necesita de tiempo *ante* y *con* la imagen para que se despliegue, por lo tanto, necesita una mirada atenta.

La atención concebida en el sentido en que Andrea Soto Calderón (2023b) lo propone como:

...un intervalo, para poder acoger lo que está a un palmo de mano, «la atención es una especie de espera que permite acoger lo desconocido». Pasa por la detención de un ritmo, por suspender las múltiples demandas a las que estamos expuestas, estar disponible a soltar las propias opiniones. (p. 13).

Es, por lo tanto, un gesto de apertura y vaciamiento que se entrega a lo desconocido. Consiste en tomar distancia del flujo incesante de estímulos para dejarse afectar y estar en vibración con la imagen. Un *disponerse a*, que requiere tiempo de contacto y ser sensible a lo que se está transformando, para poder percibir los procesos de formación en los que estamos inscritos (Soto Calderón, 2023b). Disponernos con todo el cuerpo a la imagen: acercarnos, detenernos, respirar, movernos en y con ella.

Este movimiento corporal no solo se refleja en la experiencia física ante la obra, sino que también se hace presente al intentar fotografiarla. Las mismas cualidades materiales que he mencionado implican una resistencia a ser capturada en su totalidad por los dispositivos convencionales de captura digital. Esto requiere que realicemos otro movimiento si queremos capturarla como imagen digital: un movimiento que establece otra relación con la imagen, como si para fotografiarla tuviéramos que aceptar una pérdida y una fragmentación; ir al detalle y a las vistas laterales. Estas imágenes digitales, por lo tanto, no sustituyen la *imagen materia*, sino que abren otra posibilidad para su existencia en otro medio cuya materialidad teje otra experiencia [Figura 3], evocando, el otro significado del término *reproducción* al que apunta Emmanuel Alloa, el cual no tiene que ver con una sustitución, sino con una intensificación:

La representación, por tanto, no actúa aquí como un sustituto, todo lo contrario: saca a la luz lo que ya estaba presente. No representa lo ausente, sino que presentifica [présentifie] un presente que ya está ahí. Tanto es así que el prefijo «re-» adquiere un nuevo significado: no es un prefijo de sustitución, sino de reduplicación, como dicen los gramáticos, o incluso un prefijo frecuentativo, que aumenta su frecuencia y amplifica su grado (como cuando se habla de «reiteración», «reorganización» o «reevaluación»). (Alloa, 2022, p.11).

En sintonía, García Varas (2024) señala que, si consideramos la importancia que tiene la materialidad como elemento activo de significación y configuración de la imagen, esta no puede ser un soporte sustituible de un medio a otro. La materialidad introduce un movimiento, una temperatura y una textura específicos que se transforman ante cualquier cambio en la superficie de la imagen. Este cambio de materialidad -por ejemplo, al pasar de un dibujo bordado en tela a una imagen digital- intensifica ciertos elementos, al mismo tiempo que se ocultan otras cualidades.

La imagen resiste cuando se desborda de su función representacional, cuando se rehúsa a ser solo signo o información. Resiste cuando se vuelve ilegible, cuando su sentido no puede ser descifrado sino experimentado. Esta resistencia, como propone Soto Calderón (2020), no es oposición frontal, sino un modo de permanecer abierta a la indeterminación, de sustraerse al mandato de la transparencia que domina la cultura visual contemporánea. La imagen, en su potencia de aparición, guarda una zona opaca que escapa a la captura técnica. Alloa (2015) sugiere que toda imagen está atravesada por una doble condición: aparece para ser vista, pero al mismo tiempo vela algo de sí, conserva una dimensión de ilegibilidad que la protege de su completa instrumentalización. Es justamente en esa tensión donde puede gestarse una política de la imagen entendida como resistencia, no desde la negación de la técnica, sino desde una reconfiguración de la sensibilidad.

Conclusiones

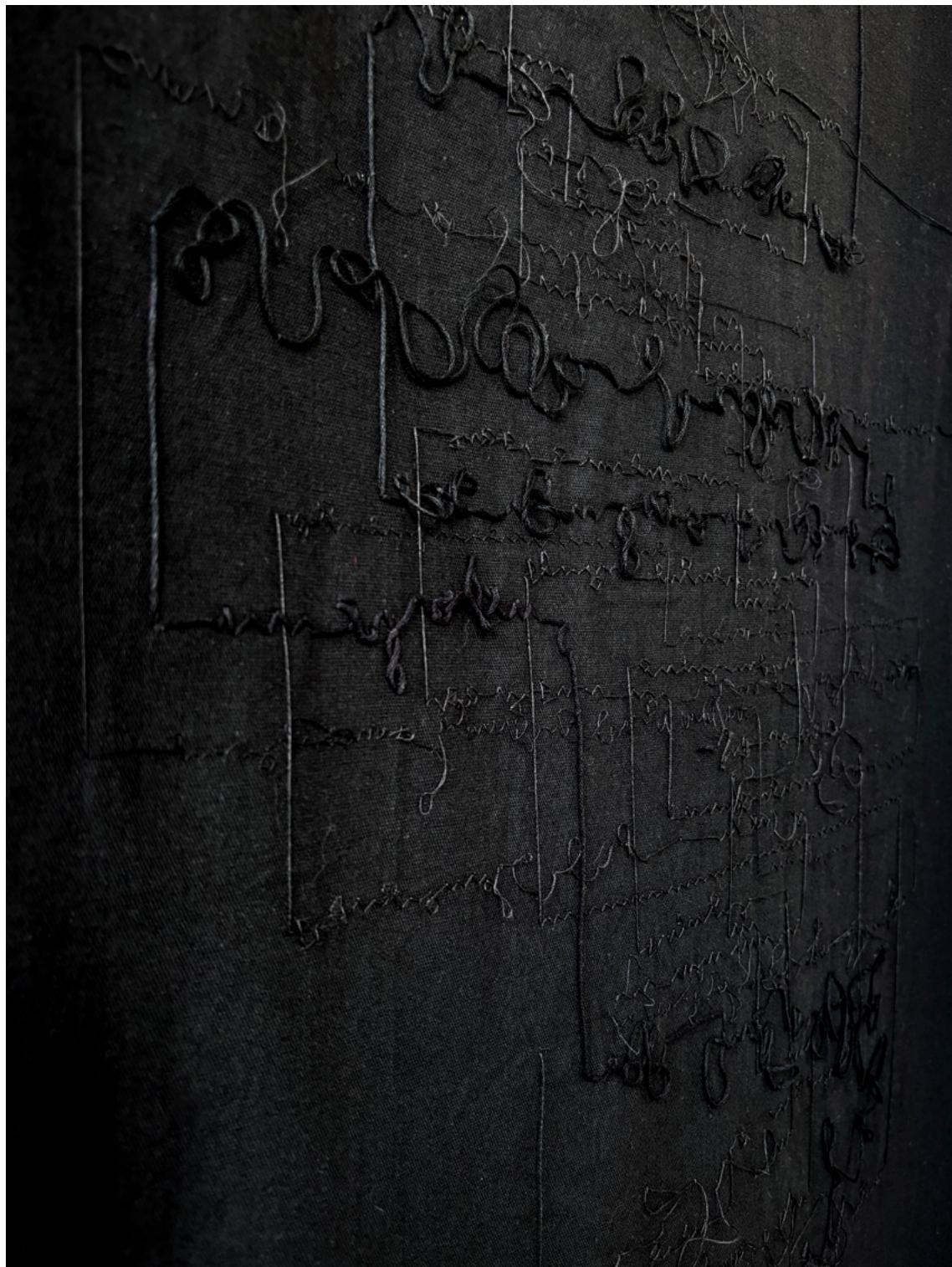
Podría decirse que la obra Poema 2.J. habita un borde sutil entre el aparecer y el ocultamiento, esa zona incierta que, como señala Alloa (2025), se sostiene en el umbral entre el ser y el no-ser. Un espacio de vibración que se resiste a ser completamente aprehendido pero que resuena en el roce de los cuerpos que se acercan a ella.

Bordar, mirar o fotografiar estas imágenes supone entrar en ese intervalo que menciona Andrea Soto Calderón (2023b) respecto a la atención, implica suspender el ritmo para dejar que la imagen aparezca en su tiempo y dependiendo de la relación que establezcamos con ella. La resistencia no se opone, sino que sostiene un modo de aparecer que exige la implicación del cuerpo entero: acercarse, inclinarse, moverse con ella. La imagen se vuelve entonces una vibración entre tela, luz y mirada; un cuerpo que responde en sintonía con quien observa.

Quizá sea en esa zona liminar donde la imagen se hace un ser menor, como sugiere Alloa (2025), un ser que no domina ni representa, sino que intensifica e invoca, al igual que la poesía para “traer al momento real presencias que no estaban a la vista; y revela unas potencialidades de inexistencias que tal vez nunca lleguemos a comprender del todo” (Valdivia, 2001, p. 32). En su precariedad material -en el hilo que se tensa, en la sombra que se proyecta, en el brillo apenas visible del negro sobre negro-, la imagen insiste. No pretende ser descifrada, sino experimentada; no busca durar, sino acontecer en el encuentro. Allí, en el temblor de la respiración del gesto, la imagen se vuelve presencia que resiste desde diferentes ángulos.

Figura 2

Gaby Lobato, *Cuando la voz se corta, Poema 2.J (vista detalle lateral)*, dibujo bordado a mano con hilos de diferentes grosos sobre lino, 80 x 200 cm, 2024.



Referencias

- Alloa, E. (2015). *La tiranía de la transparencia y el derecho a la opacidad. La maleta de Portbou*, 14, 41-44. <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2339-6776>
- Alloa, E. (2022). ¿Antropologizar lo visual? En E. Alloa (Ed.), *Pensar la imagen II. Antropologías de lo visual* (pp. 9-40). Metales Pesados.
- Alloa, E. (2025). *Un ser menor. De Louis Marin a Simondon*. CONCRETA, 25, 10-15. <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2254-9757>
- ASALE, R., y RAE. (s. f.). *Vibrar. En Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario*. Recuperado el 28 de octubre de 2025, de <https://dle.rae.es/vibrar>
- Bergson, H. (2006). *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Editorial Cactus. https://www.academia.edu/32601418/Bergson_Materia_y_Memoria_ed_Cactus
- Flusser, V. (1990). La imagen. En *Hacia una filosofía de la fotografía* (pp. 11-15). Trillas.
- Garcés, M. (2009). Visión periférica. Ojos para un mundo común. En A. Buitrago (Ed.), *Arquitecturas de la mirada* (pp. 77-96). Cuerpo de Letra. https://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Un_mundo_comun_Marina_Garces.pdf
- García Varas, A. (13 de diciembre de 2024). *Materialidad y sentido en las imágenes: Versiones de una implicación con lo material* [Conferencia en línea]. II Jornadas Internacionales de Filosofía de la Imagen: “Visualidad(es) e imagen(es) en interacción. Un debate interdisciplinario”, Universidad de Buenos Aires.
- Marks, L. U. (2002). *Touch: Sensuous theory and multisensory media*. University of Minnesota Press. https://monoskop.org/images/2/2d/Marks_Laura_U_Touch_Sensuous_Theory_and_Multisensory_Media_2002.pdf
- Mitchell, W. J. T. (2019). *La ciencia de la imagen. Iconología, cultura visual y estética de los medios* (R. Perni, Trad.). AKAL / Estudios Visuales.
- Rivera Garza, C. (2015). *Dolerse. Textos desde un país herido*. Surplus. https://www.academia.edu/80478997/Dolerse_Textos_desde_un_pa%C3%ADsherido_Cristina_Rivera_Garza
- Soto Calderón, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados.
- Soto Calderón, A. (2022). *Imaginación material*. Metales Pesados.
- Soto Calderón, A. (2023a). *Imágenes que resisten. La genealogía como método crítico*. Instituto de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona.
- Soto Calderón, A. (2023b). Sostener la mirada, habitar la imagen. En *Dejarse quieto flotar. Javier Garcerá* (pp. 9-16). Centro de Arte Caja de Burgos.

Soto Calderón, A. (2023c). Una atención dispersa: Imágenes y experiencia. En *El eclipse de la atención* (pp. 133-146). Ned Ediciones.

Soto Calderón, A. (12 de diciembre de 2024). *Seminari: «L'univers de les imatges tècniques»*. [Seminario presencial]. La Virreina Centre de la Imatge.

Valdivia, B. (2001). *Indagación de lo poético*. CONACULTA/ Instituto Cultural de Aguascalientes.

Paisajes de Control: Líneas de fuga y la infraestructura como territorio¹

Landscapes of Control: Lines of Flight and Infrastructure as Territory

Fabrizio Contarino

Artista visual e investigador independiente.

Correo: contarinofabrizio@gmail.com

Fecha de recepción: 28/10/2025

Fecha de aprobación: 27/11/2025

Resumen

Paisajes de Control es un proyecto de investigación artística que analiza cómo las infraestructuras de cemento en el Mediterráneo funcionan como dispositivos materiales de poder, domesticación y permanencia. Dentro de este marco, *Líneas de fuga* constituye una pieza central que explora visual y sensorialmente la interacción entre estas estructuras y los cuerpos, los imaginarios y la memoria colectiva. La instalación se complementa con el proyecto cerámico *Hoja de contacto*, que traduce la experiencia táctil del paisaje en placas de arcilla, funcionando como archivo somático del gesto y del tiempo. La investigación se enmarca en los debates contemporáneos sobre materialidad, agencia de la materia y mirada háptica, evidenciando cómo la infraestructura y los materiales transforman nuestra percepción y memoria del paisaje mediterráneo.

Palabras clave: *infraestructura, paisaje, materia, Mediterráneo, ecología, arte contemporáneo, tactilidad*

Abstract

Landscapes of Control is an artistic research project examining concrete infrastructures in the Mediterranean as material devices of power, domestication, and permanence. Within this framework, Lines of Flight is a central work that explores, visually and sensorially, the interaction between these structures, human bodies, imaginaries, and collective memory. The installation is complemented by the ceramic project Hoja de contacto, which translates the tactile experience of the landscape into clay plates, acting as a somatic archive of gesture and time. The research

¹ Este proyecto ha sido desarrollado con el apoyo de la *Beca de Investigación Artística de La Escocesa, fabrica de creación, Barcelona - España* (2025).



engages with contemporary debates on materiality, the agency of matter, and haptic vision, revealing how infrastructure and material practices transform perception and memory of the Mediterranean landscape.

Keywords: *infrastructure, landscape, matter, Mediterranean, ecology, contemporary art, tactility.*

Introducción

Paisajes de Control es un proyecto de investigación artística que examina cómo las infraestructuras de cemento en el Mediterráneo funcionan como dispositivos materiales de poder, domesticación y permanencia. Dentro de este marco, *Líneas de fuga* constituye una pieza central que explora visual y sensorialmente la interacción entre estas estructuras y los cuerpos, los imaginarios y la memoria colectiva. La instalación se complementa con el proyecto cerámico *Hoja de contacto*, que traduce la experiencia táctil del paisaje en placas de arcilla, funcionando como archivo somático del gesto y del tiempo. La investigación se enmarca en los debates contemporáneos sobre materialidad, agencia y mirada háptica, evidenciando cómo las infraestructuras y los materiales transforman nuestra percepción y memoria del paisaje mediterráneo.

A través de una metodología situada que combina observación, práctica artística y reflexión crítica, el proyecto aborda el paisaje como un campo de relaciones entre materia, cuerpo y territorio. Desde esta perspectiva, el proceso creativo se concibe como una forma de pensamiento en sí mismo, donde las materialidades del entorno -cemento, arcilla, agua o luz- operan no solo como medios de representación, sino como agentes que piensan y producen conocimiento. Este enfoque relacional permite reconsiderar la infraestructura no únicamente como objeto técnico, sino como un ensamblaje vivo que organiza y condiciona las formas contemporáneas de percepción, desplazamiento y memoria.

El cemento, más allá de su dimensión física, funciona como un lenguaje. Cada muelle, espigón o carretera costera codifica usos, impone duraciones y regula modos de habitar. La arquitectura del control no se limita a su función utilitaria: actúa como signo material que comunica decisiones históricas, intereses políticos y estrategias de poder. Tal como señala Jane Bennett (2010), la materia no es pasiva, sino que vibra y actúa, participando activamente en los procesos sociopolíticos y ecológicos. Las infraestructuras costeras operan como cuerpos no humanos que interactúan con las comunidades y los ecosistemas, afectando imaginarios, memoria y ecologías locales. Así, la infraestructura no es un simple soporte, sino un archivo sedimentado de decisiones y tensiones históricas, políticas y materiales.

En Pantelleria, isla de frontera en el Mediterráneo central, situada entre Sicilia y la costa de Túnez -más cercana geográficamente al continente africano que al europeo-, con una extensión aproximada de 83 km² y marcada históricamente por su valor estratégico como enclave de vigilancia y control (desde los asentamientos púnicos y romanos hasta las fortificaciones militares italianas del siglo XX), esta materialidad se hace particularmente visible. La isla, atravesada por una carretera perimetral construida con fines de control y vigilancia, reúne capas de urbanismo turístico abandonado, arquitectura militar y estructuras prehistóricas. Este territorio estratificado revela la superposición de temporalidades y modos de control que configuran un paisaje en constante tensión. Desde la investigación artística, el proyecto busca comprender cómo las infraestructuras moldean nuestra percepción del entorno y condicionan nuestra relación con él, más allá de su dimensión funcional o estética.

La deriva visual y la línea de fuga

Líneas de fuga desplaza la atención desde el objeto hacia el perímetro. Desde la carretera que circunda la isla, el horizonte se multiplica en una imagen sin centro ni jerarquía. Esta línea continua que rodea Pantelleria cuestiona la noción de borde como límite y se convierte en una forma de escucha espacial: no delimita un afuera, sino que revela una fuga posible desde dentro del propio sistema de control. La obra no busca representar un paisaje estable y definido; al contrario, atraviesa y disuelve la concepción tradicional del horizonte como símbolo occidental de límite y estabilidad. Aquí, el horizonte se muestra inestable, múltiple y sometido al tiempo, al movimiento y al azar. Lo lineal se vuelve circular, y la continuidad se fragmenta en percepciones que el espectador reconstruye a través de su desplazamiento.

La experiencia se materializa en una única fotografía analógica de horizonte marino, realizada mediante doble exposición continua desde la carretera perimetral. El resultado es un fragmento circular de 13,40 metros de largo por 24 cm de alto, montado linealmente en nueve puentes que replican simbólicamente el perímetro de la isla dentro del espacio expositivo. El espectador puede caminar dentro de este dispositivo, atravesando líneas de visión entre mar y cemento, entre exterior e interior, como si recorriera un perímetro sin centro ni fin. La imagen, suspendida a 155 cm del suelo, flota como un trazo continuo que abraza el espacio. Cada puente interrumpe la continuidad del horizonte, reforzando la tensión entre percepción lineal y experiencia corporal del paisaje.

La instalación se complementa con *Hoja de contacto*, una serie de placas cerámicas que exploran el paisaje desde la materia y el tacto. Producidas a partir de la experiencia en Pantelleria y trabajadas meses después, funcionan como negativos táctiles donde la memoria se deposita en forma de huella. Este proceso remite al medio fotográfico: la cerámica actúa como una emulsión sensible, capaz de retener tiempo y gesto en lugar de luz e imagen. En diálogo con la noción de mirada háptica de Laura U. Marks (2000), las cerámicas trasladan la percepción de la fotografía del ojo al cuerpo, activando una experiencia táctil y memorial. Cada fragmento se ofrece como superficie de proximidad, invitando al espectador a mirar con el cuerpo y recordar a través del tacto, convirtiendo la materia en un archivo activo de memoria.

En afinidad con las reflexiones de Andrea Soto Calderón (2020), la obra propone una lectura de la imagen no como representación estática, sino como dispositivo performativo que organiza recorridos, cuerpos y percepciones. *Líneas de fuga* exige que el espectador se desplace, se incline, se acerque y se aleje, activando la imagen mediante su propio movimiento. La fotografía analógica suspendida, fragmentada y montada sobre puentes funciona como un espacio relacional: no se mira simplemente, se habita. La mirada del espectador se convierte en acción, y el cuerpo establece relaciones con el material, el espacio y la memoria que la obra activa. De este modo, la experiencia se vuelve corporal y performativa, ampliando la noción de archivo somático propuesta en *Hoja de contacto* y reforzando la idea de que la materia y la percepción están en constante interacción.

El proyecto plantea una lectura crítica sobre la política del horizonte y la materialidad, entendiendo la línea de fuga no como evasión, sino como insistencia: un rodeo visual que tensiona la posibilidad misma de delimitar. La carretera perimetral, concebida históricamente como lugar de vigilancia, se transforma en plataforma de exploración visual, un límite físico y conceptual donde naturaleza y construcción se encuentran en fricción. La fotografía analógica, con su capacidad de

capturar la luz en exposiciones múltiples, se plantea como herramienta de resistencia frente a la fijación del control visual, permitiendo que el horizonte se despliegue como espacio de posibilidad, transformación y apertura del sentido.

Discusión Final

Desde una perspectiva teórica, *Paisajes de Control* se inscribe en debates contemporáneos sobre materialidad, percepción y ecología política de los objetos. Siguiendo a Bennett (2010), la infraestructura y la cerámica pueden pensarse como agentes activos que producen efectos sobre la percepción y la memoria. Este enfoque dialoga con la teoría de la mirada háptica de Marks (2000), mostrando cómo la experiencia táctil amplifica la dimensión sensorial de la percepción y cuestiona los límites entre imagen y materia, sujeto y objeto, control y deriva. La obra funciona como una cartografía crítica del cemento, un archivo vibrante que registra tensiones entre lo natural y lo construido, entre lo visible y lo táctil, entre control y fuga.

Paisajes de Control evidencia que la infraestructura no es neutra: posee historia, agencia y capacidad de transformar la percepción y la memoria. La obra propone una experiencia directa que vincula teoría, práctica artística y exploración sensorial. Al integrar fotografía analógica, cerámica, dibujo y materialidades del paisaje, el proyecto plantea nuevas formas de cartografiar y percibir el Mediterráneo, considerando los cuerpos y la materia como agentes activos en la construcción de significado. La investigación abre también reflexiones sobre la relación entre poder, territorio y memoria, y sobre cómo las prácticas artísticas pueden intervenir en estas redes de control para generar espacios de percepción alternativos y fugas posibles.

En suma, *Paisajes de Control* constituye un ejercicio de investigación artística que articula teoría crítica, práctica material y experiencia sensorial para explorar la infraestructura mediterránea como agente de poder y transformación. La obra revela cómo la materia, el gesto y la percepción se entrelazan en la construcción del paisaje, ofreciendo una lectura crítica y multisensorial de los territorios costeros y sus memorias. Este proyecto ha sido posible gracias al apoyo de la Beca de Investigación Artística (2025) de La Escocesa, Fábrica de Creación de Barcelona (Estado Español) y se inserta en un marco más amplio de debates sobre materialidad, agencia y ecología política, estableciendo vínculos entre pensamiento crítico y práctica artística contemporánea.

Referencias (APA 7)

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.

Marks, L. U. (2000). *The skin of the film: Intercultural cinema, embodiment, and the senses*. Duke University Press.

Soto Calderón, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados.

Biografía / Biography

Fabrizio Contarino (Italia, 1976) es artista visual e investigador independiente con base en Barcelona. Su práctica explora la intersección entre lo documental y lo especulativo para reflexionar sobre pertenencia, identidad y memoria. Actualmente desarrolla el proyecto Paisajes de Control sobre las infraestructuras del Mediterráneo como dispositivos de poder y permanencia. Es máster en Producción e Investigación Artística (Universidad de Barcelona) y dirige Espai Souvenir, un espacio de arte contemporáneo en Barcelona.

Fabrizio Contarino (Italy, 1976) is an independent visual artist and researcher based in Barcelona. His practice explores the intersection between the documentary and the speculative to reflect on belonging, identity, and memory. He is currently developing the project Landscapes of Control, focusing on Mediterranean infrastructures as devices of power and permanence. He holds a Master's degree in Artistic Production and Research (University of Barcelona) and directs Espai Souvenir, a contemporary art space in Barcelona.

Fabrizio Contarino (Italia, 1976) es un artista visual e investigador con base en Barcelona. Su práctica explora la intersección entre lo documental y lo especulativo, para reflexionar sobre pertenencia, identidad y memoria, y sobre la relación entre imagen y espacio, mirada y escena. A través de un proceso de investigación a largo plazo en el Mediterráneo central, su trabajo aborda el paisaje como un lugar de negociación entre control y deriva, frontera y tránsito. Mediante la superposición de estrategias fotográficas, sonoras y materiales —fotografía analógica, cerámica, vídeo, serigrafía y dibujo— desarrolla narrativas fragmentadas que indagan en la percepción y la transformación del espacio. Su investigación actual, *Paisajes de Control*, explora las infraestructuras de cemento del Mediterráneo como dispositivos de poder y permanencia. El proyecto ha recibido la Beca de Investigación Artística de La Escocesa (2025), ha sido ganador del programa Temporals 2024 de Barcelona Cultura, y su trabajo se ha mostrado en SCAN Tarragona, Loop Festival, MIA Photo Fair (Milán) y el Museo Vulcanológico de Pantelleria. Ha expuesto en Europa, Asia y América Latina, y ha participado en programas curatoriales y de investigación en el MACBA, la Universidad de Barcelona y el Centre d'Art Santa Mònica. Ha sido residente en Mouhit Space (Túnez), Belgrade Artist in Residence (Serbia) y EART (Barcelona). Es máster en Producción e Investigación Artística por la Universidad de Barcelona y combina su práctica con la dirección de Espai Souvenir, espacio colaborativo de arte contemporáneo en Barcelona.

Fabrizio Contarino (Italy, 1976) is a visual artist and researcher based in Barcelona.

His practice explores the intersection between the documentary and the speculative, reflecting on belonging, identity, and memory, and on the relationship between image and space, gaze and scene.

Through long-term research in the central Mediterranean, his work approaches the landscape as a site of negotiation between control and drift, border and transit. By combining photographic, sonic, and material strategies — including analogue photography, ceramics, video, screen printing, and drawing — he constructs fragmented narratives that question perception and spatial transformation.

His current research project, *Landscapes of Control*, explores concrete infrastructures in the Mediterranean as devices of power and permanence. The project has received the 2025 Artistic Research Grant from La Escocesa, was awarded the 2024 *Temporals* program by Barcelona Cultura, and has been presented at SCAN Tarragona, Loop Festival, MIA Photo Fair (Milan), and the Vulcanological Museum of Pantelleria.

He has exhibited across Europe, Asia, and Latin America, and has taken part in curatorial and research programs at MACBA, the University of Barcelona, and the Centre d'Art Santa Mònica. He has been artist-in-residence at Mouhit Space (Tunisia), Belgrade Artist in Residence (Serbia), and EART (Barcelona).

He holds a Master's degree in Artistic Production and Research from the University of Barcelona and combines his practice with the direction of Espai Souvenir, a collaborative contemporary art space in Barcelona.

Imágenes

Figura 1

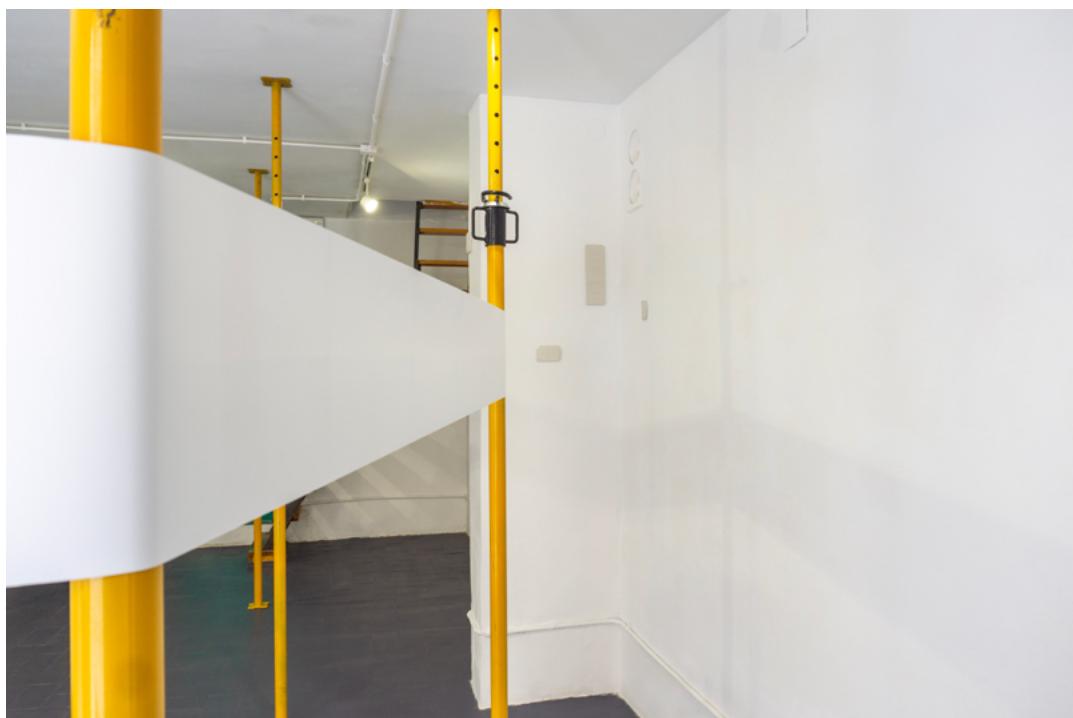
Líneas de fuga (vista de instalación).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 2

Líneas de fuga (detalle de los puntales / fragmento del horizonte).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 3

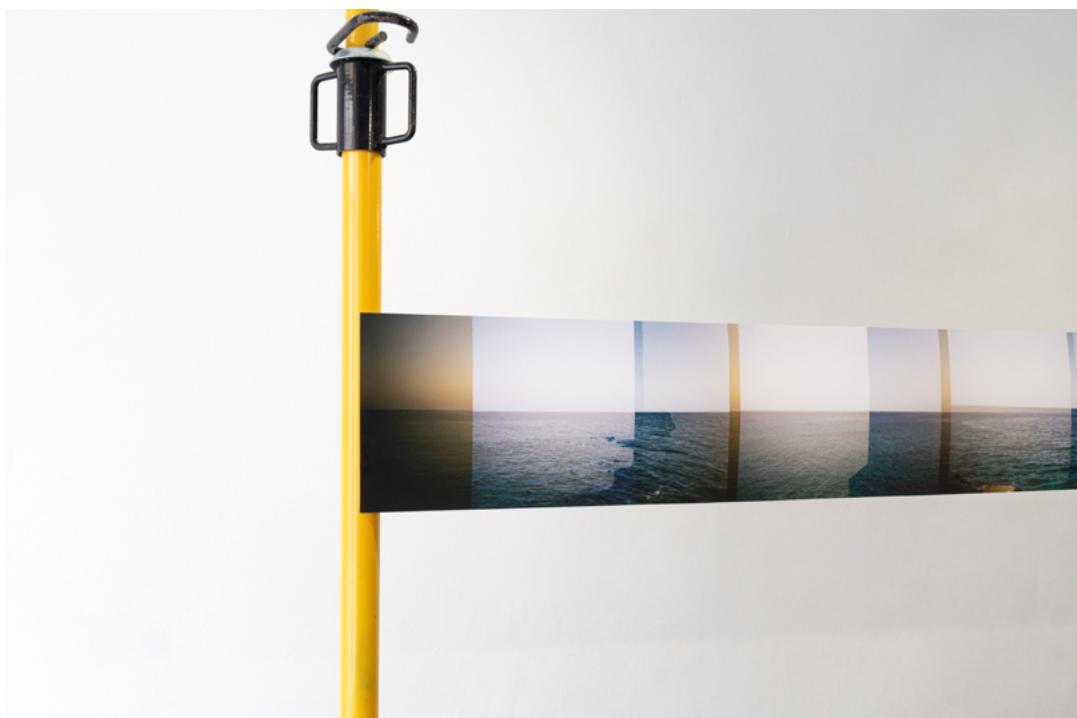
Hoja de contacto (vista de la instalación).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 4

Líneas de fuga (detalle de los puntales / vista de la instalación).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 5

Hoja de contacto (detalle de cerámica / textura táctil).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 6

Contexto geográfico: carretera en Pantelleria.



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 7

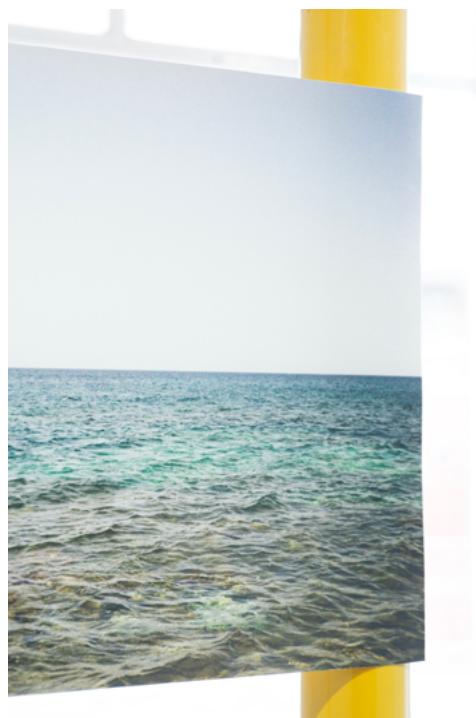
Paisaje de Control, Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 8

Líneas de fuga (vista de la instalación).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 9

Líneas de fuga (vista de la instalación).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 10

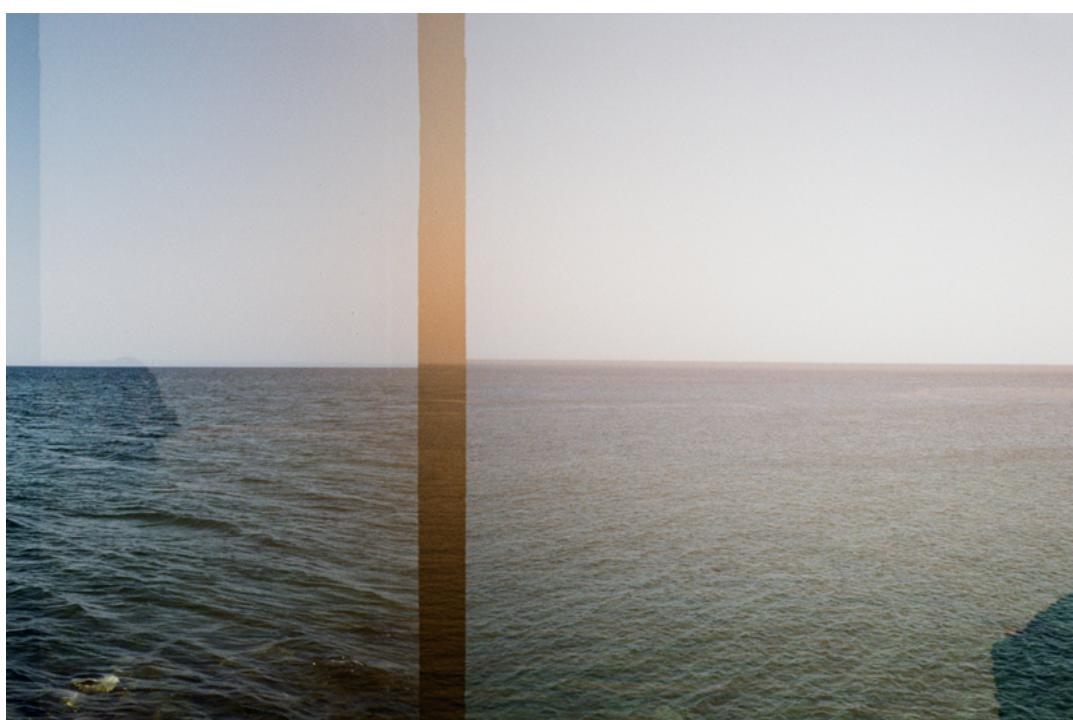
Líneas de fuga (detalle fotografía).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 11

Líneas de fuga (detalle fotografía).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 12
Líneas de fuga (detalle fotografía).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 13
Líneas de fuga (detalle fotografía).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 14

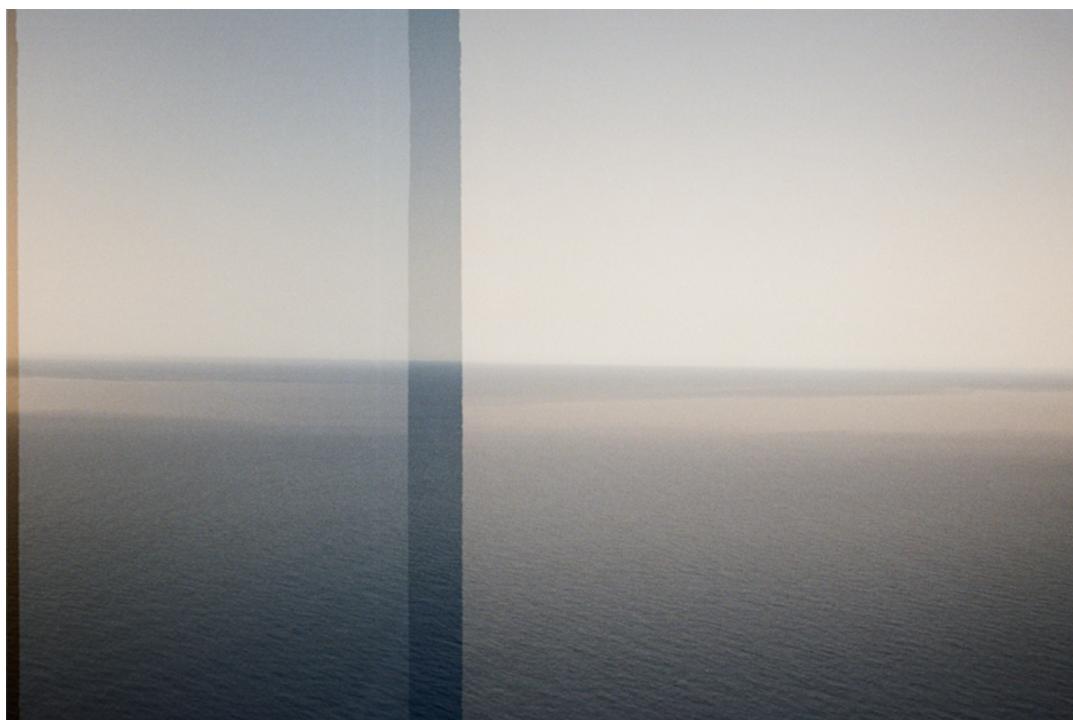
Líneas de fuga (detalle fotografía).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 15

Líneas de fuga (detalle fotografía).



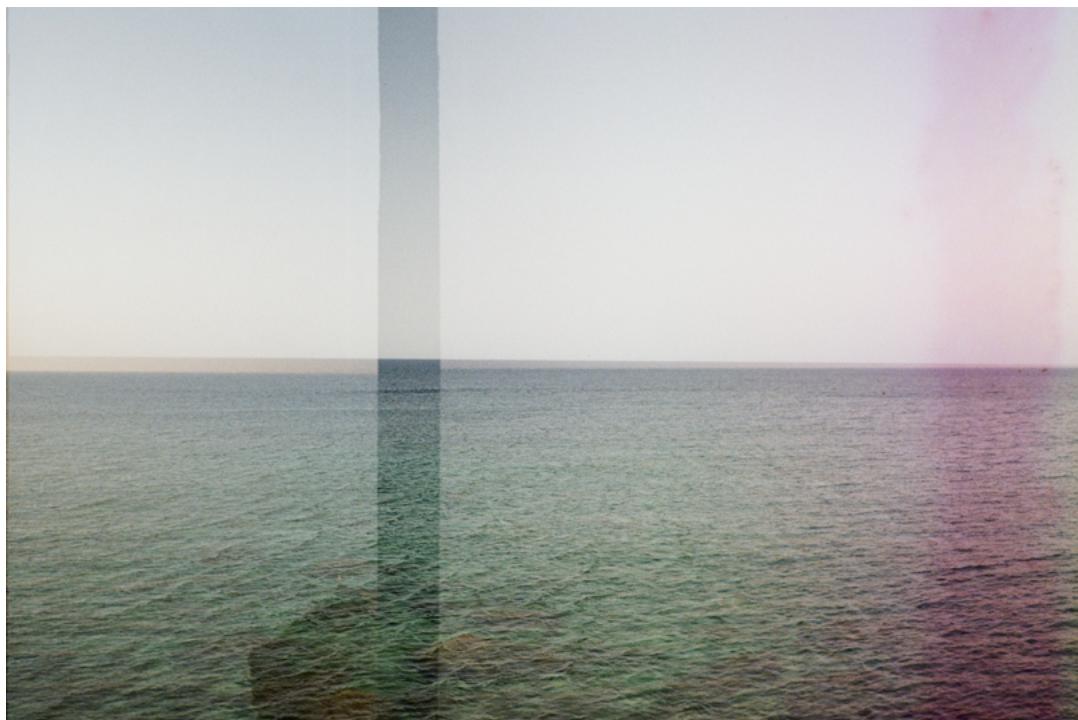
Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 16
Líneas de fuga (detalle fotografía).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

Figura 17
Líneas de fuga (detalle fotografía).



Fotografía: Fabrizio Contarino, 2025

CRITERIOS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS A LA REVISTA APORTES

- Los trabajos deben estar relacionados con la investigación y la reflexión en los diferentes campos de la comunicación, la sociedad y la cultura.
- Los trabajos deberán ser originales e inéditos.
- Los trabajos deberán ajustarse a uno de los siguientes formatos y cumplir con sus criterios establecidos:
 - Artículo de investigación científica (de preferencia)
 - Artículos de reflexión (Ensayos)
 - Entrevistas
 - Estudios de casos
 - Artículos cortos (avances de investigación)

CARACTERÍSTICAS DE LOS TRABAJOS

1. Los artículos deben tener una extensión máxima de 7.000 palabras y mínima de 2.000 palabras.
2. Los trabajos deben incluir un encabezado con la siguiente información:
 - a. Título en español y en inglés
 - b. Nombre y apellidos de la/s persona/s autora/s
 - c. Breve reseña biográfica (extensión máxima de 50 palabras), que indique nacionalidad, último grado académico alcanzado, cargo(s) que actualmente desempeña y nombre de la institución en la que lo hace, correo electrónico.
 - d. Resumen (no debe exceder las 300 palabras) en español y en inglés.
 - e. Palabras claves (máximo seis) en español (preferentemente inscritas en el Tesauro de la UNESCO) y en inglés.
3. En el caso de las reseñas de libros se deberá cumplir con un máximo de 1.500 palabras.
4. Estructura del artículo:

Artículo científico	Ensayo
Título en español	Título en español
Título en inglés	Título en inglés
Nombre autor(a)	Nombre autor(a)
Reseña biográfica, incluido correo electrónico actual	Reseña biográfica, incluido correo electrónico actual
Resumen	Resumen
Abstract	Abstract
Introducción	Introducción
Método	Desarrollo
- Muestra	Conclusiones
- Instrumentos	Bibliografía
- Procedimiento	
Resultados	
Discusión	
Bibliografía	

5. Los artículos deben ser enviados en formato Word y seguir las siguientes pautas:
 - Tipografía Times New Roman, 12 puntos, interlineado sencillo, hoja tamaño carta.
 - El cuerpo central del texto debe ser escrito sin márgenes especiales o sangrías.
 - Deberá dejarse un espacio entre párrafos.
 - El uso de mayúsculas sólo corresponde a nombres propios, inicios de títulos, párrafos o frases después de punto seguido.
 - No debe emplearse subrayado ni negritas en el cuerpo del trabajo, salvo en los títulos.
 - Los títulos deben mantener el color y la tipografía del documento.
6. Las citas textuales deben realizarse en el mismo párrafo, siguiendo el sistema American Psychological Association (APA versión 7), con el formato (Apellido, año: # página), por ejemplo (Alfaro, 2006, p. 84). Y para las paráfrasis, se indicará (Apellido, año). Los cuadros y tablas deberán enumerarse e indicarse las fuentes en el formato (APA versión 7). En el caso de exceder las 40 palabras, la cita debe hacerse en bloque con doble sangría y debe indicarse el (Apellido, año y número de pág.).
7. Las notas aclaratorias se incluirán a pie de página.
8. Las Referencias Bibliográficas deberán presentarse en orden alfabético, debidamente enumeradas y con el siguiente formato:
 - Libros:
 - Libro impreso: Apellido, N. (año). Título del trabajo. Editorial.
 - Libro en línea: Apellido, N. y Apellido, N. (año). Título del libro. Editorial. DOI o URL
 - Libro con editor: Apellido, N. (Ed.). (año). Título del trabajo. Editorial.
 - Capítulo de un libro con editor: Apellido Autor, N. N. (año). Título del capítulo o entrada en N. Apellido Editor (Ed.), Título del libro (xx ed., Vol. xx, pp. xxx–xxx). Editorial.
 - Nº de edición o Volumen: Apellido Autor, N. N. (1994). Título del trabajo. (3^a ed., Vol. 4). Editorial.
 - Revistas:
 - Sin DOI: Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. Título de la Revista, Volumen (número de la revista), número de página inicio - número de página fin. Enlace de recuperación.
 - Con DOI: Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. Título de la Revista, Volumen(número de la revista), número de página inicio – numero de pagina fin. <https://doi.org/xx.xxxxxxxxxx>
 - Documentos Electrónicos: Apellido, N. (2019). Título del artículo. <https://url.com>
 - Artículo de prensa:
 - Periódico Impreso: Apellido, N. (fecha de publicación del artículo). Titular del artículo en el periódico. Nombre del periódico en cursiva.
 - Periódico en Línea: Apellido, N. (fecha del periódico). Titular del artículo en el periódico. Nombre del periódico en cursiva. <https://www.direccion.de/recuperacion-para-el-lector/>
 - Tesis y trabajos de grado:
 - Disertaciones/tesis impresas no publicadas recuperadas de la universidad: Apellido, N. (año). Título de la tesis [Tesis de maestría/doctorado no publicada]. Nombre de la Institución Académica.
 - Disertación/tesis publicada recuperada de una base de datos en línea: Apellido, N. (año). Título de la tesis [Tesis de maestría/doctorado, Nombre de la institución que otorgó el título]. Nombre de la base de datos.

Disertación/tesis publicada recuperada del archivo de la universidad o sitio web personal: Apellido, N. (año). Título de la tesis [Tesis de maestría/doctorado Nombre de la institución que otorgó el título]. URL del archivo de la universidad o website personal.

- Páginas Web:

Páginas web con contenido estático: Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). Título del artículo de la página web. Nombre del sitio web. <https://url.com>

Páginas web con actualizaciones frecuentes: Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). Título del artículo de la página web. Nombre del sitio web. Recuperado el dia mes año de <https://url.com>

Formato especial adentro de una página web: Apellido, A. (03 de agosto de 2020). Título del archivo [Archivo Excel]. Nombre del sitio web. <https://url.com>

- Imágenes:

- Si el trabajo incluyera fotografías, cuadros y/o gráficas, deben enviarse en archivos separados, indicando claramente su ubicación en el interior del texto, de la siguiente manera: Imagen N°, Título. Al pie de la imagen debe indicarse la fuente [Fotografía de Nombre y Apellido del fotógrafo]. (Lugar. Año). Nombre de la colección. Ubicación.
- Las imágenes deben escanearse con una resolución de 300 dpi, en formato de archivos gráficos JPG, GIF o TIF.

- Tablas: Las tablas deben cumplir con los criterios APA 7.

Número y nombre de la tabla

Tabla 1

El título debe ser breve, pero claro y explicativo

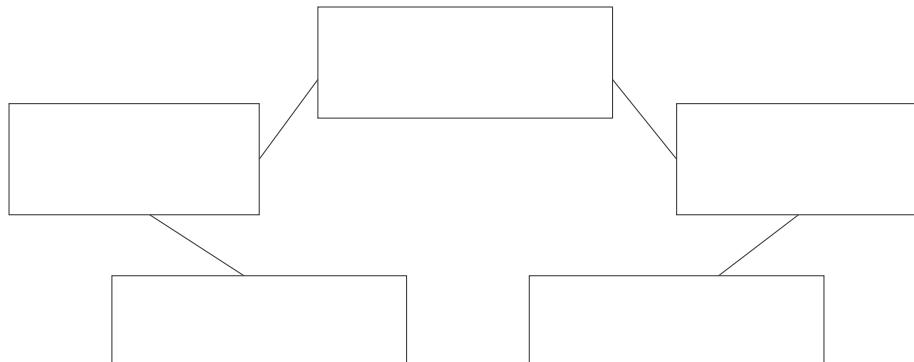
Categoría	Categoría	Categoría	Categoría
Variable 1	xx	xx	xx
Variable 2	xx	xx	xx
Variable 3	xx	xx	xx
Variable 4	xx	xx	xx
Variable 5	xx	xx	xx

Solamente se ubican estas líneas horizontales

Hillutet aut ut fugit, optatiam velibusa voluptate aliquost, tem as dita corit, sum nonserum est litiberatist labo. Nem. Ut pore quias dollabo. Ut quam

Nota de la tabla

- Figuras: Las figuras deben cumplir con los criterios APA 7.



Número de figura en cursiva

Figura X. Hillutet aut ut fugit, optatiam velibusa voluptate aliquost, tem as dita corit, sum nonserum est litiberatist labo. Nem. Ut poremquias dollabo. Ut quam. Dam tus, Catilin tratimis. Avocrid consuli cionsce rcepserum vesest? Ic rec mus, nequid cure, C. Ommor huis. Labus conce ia? Os conlocxit pertiliissit videm stia etrunce renatin verniri ortelum diem qui sat.

Nota de la tabla

EVALUACIÓN Y SELECCIÓN

- El trabajo deberá ser original e inédito.
- Sólo se publican artículos en español, portugués e inglés.
- Los trabajos recibidos serán revisados por la Dirección y Coordinación Editorial de APORTES de la Comunicación y la Cultura, para verificar que cumplen los requisitos formales. Una vez corroborado el cumplimiento de los requisitos establecidos, los trabajos pasarán al Consejo Editorial, para ser evaluados por colaboradores externos bajo la modalidad de evaluación por pares ciegos.
- Los trabajos aprobados por el Consejo Editorial que, por razones de espacio, no puedan ser publicados, quedarán para el número siguiente de la revista.
- Los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión de APORTES ni de la UPSA.

Declaración de Conflicto de Intereses y Originalidad de trabajos

El conflicto de intereses existe cuando un autor (o su institución), revisor o editor tiene una relación financiera o personal que influye inapropiadamente en sus acciones, tanto respecto al tratamiento de datos, diseño de investigación o redacción de resultados de los artículos enviados. Cuando existe una relación entre los autores y alguna entidad privada o pública que puede generar un conflicto de intereses, esta situación deberá ser aclarada en la carta de originalidad y declaración de conflicto de intereses por parte de los autores de los artículos, la cual deberá ser entregada al momento de enviar el artículo a los editores de la Revista.

CONTACTO

Colaboraciones y/o consultas pueden ser enviadas a:

Mariana Ríos Urquidi: marianarios@upsa.edu.bo



[www.
upsa
.edu.bo](http://www.upsa.edu.bo)

.com
/BoliviaUPSA

@UPSABolivia


blog.upsa.edu.bo

.com
/UniversidadUPSA

@UPSABolivia

UPSA
Bolivia

Facultad de Humanidades, Comunicación y Artes | Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - UPSA
Av. Paraguá y 4to. Anillo | Tel.: +591 (3) 346 4000 | Fax: +591 (3) 346 5757 | informaciones@upsa.edu.bo

Santa Cruz de la Sierra - Bolivia