

ARTE, ENTRE PARÉNTESIS

ISSN -2448-5950

UNIVERSIDAD DE SONORA, Número 20, junio 2025. Publicación arbitrada semestral.



El aspecto lúdico en el solfeo

La profesionalización universitaria y la inteligencia artificial

Caravaggio y el diseño compositivo en su pintura:
“El entierro de Cristo”

El giro icónico: Una aproximación teórica al cómic

(ARTE)



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Dra. Dena María de Jesús

Camarena Gómez

Rectora

Dr. Enrique Bolado Martínez

Secretario General Académico

Dr. Guillermo Cuamea Cruz

Secretario General Administrativo

Dr. Juan Carlos Gálvez Ruiz

Director Administrativo

del Campus Hermosillo

Dra. Ma. Guadalupe Alpuche Cruz

Coordinadora de la Facultad

Interdisciplinaria de

Humanidades y Artes

Mtra. Flor del Carmen

Herrera Navarro

Jefa del Departamento de Bellas Artes

Arte, entre paréntesis, Número 20, junio 2025 es una publicación semestral arbitrada, editada por la Universidad de Sonora, a través de la Facultad Interdisciplinaria de Humanidades y Artes, Campus Hermosillo, Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo Sonora. Tel. (662) 259-2136, (662) 2592157. www.uson.mx, www.bellasartes.uson.mx. Editor responsable: Leonel De Gunther Delgado. Reserva de Derechos al Uso No Exclusivo: 04-2023-030914030100-102, ISSN: 2448-5950 ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Unidad de Informática de la Universidad de Sonora, fecha de la última modificación, junio de 2025. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; siempre y cuando se cuente con la autorización del editor y se cite plenamente la fuente.

Arte, entre paréntesis



Comité editorial

Dr. Leonel De Gunther Delgado
Dr. Fernando de Jesús Serrano Arias
Dr. Arturo Valencia Ramos
Dra. Diana Brenscheidt gen. Jost
Mtra. Norma Adriana Castaños Celaya
M.T.A.E. Adria Adelina Peña Flores

Miembros del Comité Científico

Dr. Raúl Domingo Motta
(IIPC-CIUEM, Argentina) †
Dr. José Antonio Sánchez Martínez
(Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Dra. Dominique Sylvestre-Gay
(RED ALEC, Universidad de Limoges, Francia)
Dra. Irma Fuentes Mata
INBA /CENIDIAP (Universidad Autónoma
de Querétaro, México)
Dra. Inmaculada Abarca Martínez
(Universidad Murcia, España)
Dra. Claudia Gidi Blanchet
(Instituto de Investigaciones
Lingüístico-Literarias /
Universidad Veracruzana, México)
Dra. Leticia Teresita Varela Ruíz
(Centro Tomatis, México)
Dra. Etty Aydeé Estévez Nenninger
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Ronaldo González Valdés
(Universidad Autónoma de Sinaloa, México)
Dra. Luisa Vilar Payá
(Universidad de las Américas Puebla, México)

Editor técnico

M.E. Mónica del Carmen Aguilar Tobin

Relaciones Internacionales

Dra. Elsa Catalina Olivas Castellanos

Colaboradores

Profesorado

M.M. María del Rocío Terán Díaz Landa
M.M. Marco Antonio Encinas Valenzuela
M.H. Adriana Salazar Lamadrid
Lic. Karla Venecia López Romo
M.H. Luz Abigail Nuñez Borbón
M.H. José de Jesús Manuel Vargas Escobedo
M.E. Marcela García Figueroa
M.H. Hugo Darío Ruiz Rosas
Lic. Silvia Dolores Margarita Salazar Alba
M.H. Juan Díaz HiltONDictaminadores
Dra. Inmaculada Abarc
a Martínez
(Universidad de Murcia, España)
Mtro. José Margarito Avilés
(Benemérita Universidad Autónoma
de Puebla, México)

Dra. Diana Brenscheidt gen. Jost
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Abel Camacho Morelos
(Universidad Autónoma de Sinaloa, México)
Mtra. Norma Adriana Castaños
(Universidad de Sonora, México)
Mtra. Luisa Guadalupe Castro Tolosa
(Universidad de Sonora, México)
Mtra. Rosa María Cifuentes Fajardo
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Leonel De Gunther Delgado
(Universidad de Sonora, México)
M.M. Marco Antonio Encinas Valenzuela
(Universidad de Sonora, México)
Dra. Etty Aydeé Estévez Nenninger
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Luis Enrique Fierros Dávila
(Universidad de Sonora, México)
Dra. Irma Fuentes Mata (INBA/CENIDIAP,
Universidad Autónoma de
Querétaro, México).
M.E. Ana Marcela García Figueroa
(Universidad de Sonora, México)
Dra. Claudia Gidi Blanchet
(Universidad Veracruzana, México)
Mtro. Armando Gómez Rivas
Dr. Juan Izaguirre Ruíz
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Abel Leyva Castellanos
(Universidad Autónoma de Sinaloa, México)
Dr. Pablo Parga Parga
(Universidad Autónoma de
Querétaro, México)
M.T.A.E. Adria Peña Flores
(Universidad de Sonora, México)
Dra. Thelma Itzel Ramírez Cuervo
(Benemérita Universidad Autónoma
de Puebla, México)
M.H. Adriana Salazar Lamadrid
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Fernando de Jesús Serrano Arias
(Universidad de Sonora, México)
M.M. María del Rocío Terán Díaz Landa
(Universidad de Sonora, México)
Dr. Arturo Valencia Ramos
(Universidad de Sonora, México)
Dra. Leticia Varela Ruíz
(Centro Tomatis de Sonora, México)
Mtro. Pedro Vega Granillo
(Universidad de Sonora, México)
Mtra. Enid Sofía Zúñiga Murillo
(Universidad Nacional, Costa Rica)
M.H.. Luz Abigail Nuñez Borbón
(Universidad de Sonora, México)
Dra. Perla Jazmin López Peñuelas
(Universidad de Sonora, México)
M.H. Fernanda Galindo
(ITESM Campus Sonora Norte)
Dr. José Ricardo Galvez Gonzalez
(Universidad de la Sierra)
Rossangeli García Ramírez
(Universidad de Sonora)

Índice

Editorial	3
Las actividades de carácter lúdico como recurso para promover procesos significativos en la enseñanza-aprendizaje del solfeo	6
<i>Fabiola Aragón Mercado</i> <i>Raúl W. Capistrán Gracia</i>	
La educación superior en las artes y la inteligencia artificial	21
<i>José Ricardo Gálvez González</i>	
Caravaggio y el diseño compositivo en su pintura: “El entierro de Cristo”. Un modelo de análisis	34
<i>Fernando Saldaña Córdoba</i>	
El giro icónico: Una aproximación teórica al cómic	46
<i>Arturo Valencia Ramos</i> <i>Noel Francisco Corral Félix</i>	
Convocatoria	56



Portada: Fragmento del mural *Andamios en movimiento*, elaborado por Alberto Morackis y el Grupo Gangstlacuilo en 1997. Restauración dirigida por el Mtro. Carlos Ríos Villegas

Entre la nostalgia y la desilusión: un realismo templado

Cuando la lectura de la época se inscribe entre la nostalgia y la desilusión (Reckwitz, 2019/2021), se revive la nostalgia como una experiencia perdida e inalcanzable de un mundo susceptible de ser medido, pesado y contado; cuya ausencia dispara la desilusión, derivada de nuestra incapacidad explicativa y comprensiva ante la aparición, desaparición y multiplicación de fenómenos de manera simultánea (Bauman, 2004). Sus efectos impredecibles se transforman en causas que regeneran nuevos y delicados problemas humanos que complejizan su explicación y comprensión (De Landa, 2011; Maruyama, 1998). Los riesgos y las posibles catástrofes se asoman en cualquier dirección. Esta paradoja obliga a realizar un esfuerzo cognitivo y emocional para tolerar incertidumbres, ambigüedades y gestionirlas y, además, construir un realismo templado, sobrio para la comprensión de los acontecimientos cercanos.

Así, en este desasosiego, emergen en la Universidad de Sonora hitos fragmentarios que reviven, en cierta medida, la necesidad de ese realismo sobrio para la comprensión de acontecimientos que como novedad nos sorprenden. Nos referimos aquí a la reconstrucción y restauración del mural *Andamios en movimiento*, elaborado en 1997, por Alberto Morackis y el Grupo Gangstlacuilo.

Hoy, casi 28 años después, bajo la dirección del Maestro Carlos Ríos Villegas, profesor de la Licenciatura en Artes Plásticas, con la colaboración de la joven Renee Abril Enríquez Saavedra y el joven Roberto Daniel Carretas Chávez, ambos egresados de la misma Licenciatura, el mural se encuentra reconstruido y restaurado (véase abajo imagen 1)²

Estos inusuales y fragmentarios hitos de reconstrucción y restauración del patrimonio cultural de la Universidad de Sonora constituyen un índice mínimo

¹ Fragmento tomado de la ponencia presentada en el “IX Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Indisciplinar las ciencias sociales. Transformaciones y resistencias en las fronteras metodológicas”, en el panel de clausura: “Indisciplinar las Ciencias Sociales. Perspectivas críticas y complejidad”. Bogotá, junio de 2025.

² Se puede consultar el siguiente enlace para ver el estado en que se encontraba el mural: [Restauración del mural “Andamios en Movimiento” \(1997 - 2025\) de Alberto Morackis](#)



Reconstrucción y restauración del mural Andamios en movimiento, elaborado por Alberto Morackis y el Grupo Gangstlacuilo en 1997. Imagen cortesía del Maestro Carlos Ríos.

para pensar que la cultura importa, que una de sus regiones, el arte, es capaz de brindar una visión del ser humano, con sus instintos y deseos, virtudes y valores, mente y espíritu (Riemen, 2017) y, con ello, colocar la importancia de la preservación del arte al lado de los repositorios de otras ciencias que ennoblecen el saber y generan el desarrollo social de los habitantes de nuestro estado y país. Se trata pues de seguir manteniendo en el futuro el arte que tenemos hoy.

Hoy celebramos este hecho en este número, pero sabemos que debemos continuar con el batallar universitario para la preservación de todos los objetos artísticos que como bienes materiales e inmateriales pueblan su espacio.

En este número se presentan cuatro trabajos, el primero centrado en el carácter lúdico de la educación musical, su importancia en la adquisición de

aprendizajes significativos y duraderos por parte del estudiantado, un texto elaborado por Fabiola Aragón Mercado y Raúl W. Capistrán Gracia, este último, uno de nuestros colaboradores habituales; el segundo, aborda la difícil relación entre la profesionalización universitaria en el campo de las humanidades y las artes y el impacto de la Inteligencia artificial en los procesos de creación artística, sus bondades, sus riesgos y desafíos, expuesto por Ricardo Gálvez González; el tercero, se trata de un trabajo que analiza el el diseño compositivo de la obra “El entierro de Cristo” (1602-1603) de Michelangelo Merisi da Caravaggio, una apuesta procedimental susceptible de replicación, presentada por Fernando Saldaña Córdoba y finalmente, la aplicación del giro icónico en el ámbito del cómic cuyo análisis permite comprender cómo las imágenes generan

sentido y, además, presenta la necesidad del desarrollo de nuevas metodologías para su estudio, un trabajo elaborado por Arturo Valencia Ramos y Noel Corral Félix.

Con este breve recuento seguimos colocados en la publicación de artículos y ensayos dedicados a la comprensión del arte desde sus diferentes acentuaciones y con ello, ofrecer contribuciones a la investigación artística.

Cerramos este editorial y, agradecemos, como siempre a quienes la hacen posible.

Leonel De Gunther Delgado

Bibliografía

- Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida (M. Rosenberg & J. Arrambide, Trans.; 1era ed.). Fondo de Cultura Económica.
- De Landa, M. (2011). Philosophy and simulation: the emergence of synthetic reason. Continuum International Publishing Group.
- Maruyama, M. (1998). Esquemas mentales. Gestión en un medio multicultural (C. Álvarez, Trans.; 1a ed.). Dolmen Ediciones.
- Reckwitz, A. (2019/2021). The End of Illusions Politics, Economy, and Culture in Late Modernity (V. A. Pakis, Trans.). Polity Press.
- Riemen, R. (2017). Para combatir esta era. Consideraciones urgentes sobre el fascismo y el humanismo (R. Tello, Trans.). Taurus.

Las actividades de carácter lúdico como recurso para promover procesos significativos en la enseñanza-aprendizaje del solfeo

Activities of ludic nature as a resource to promote significant processes in the teaching-learning of music theory

Fabiola Aragón Mercado

INBAL. Conservatorio Nacional de Música

Raúl W. Capistrán Gracia

Graciaraul.w.capistran@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4594-8570>

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Profesor Investigador

Resumen

Cuando un maestro implementa en el aula actividades de aprendizaje de naturaleza lúdica, impulsa un proceso educativo integral en el cual los alumnos se involucran a nivel corporal, cognitivo, social, emocional y psicológico, lo que a su vez favorece su desarrollo intelectual. Con la ayuda de este recurso, el estudiante llega a comprender y manejar de manera natural y espontánea el conocimiento construido hasta apropiarse de él. Así, el presente artículo tiene como propósito: a) exponer un breve panorama acerca del rol del juego en la evolución del ser humano; b) presentar algunos argumentos desde la psicología educativa que fundamentan su utilización en el salón de clase; c) abordar algunas de las conexiones que existen con las neurociencias en el aula; d) establecer algunos nexos con la educación musical; y e) compartir algunas actividades de carácter lúdico en el aprendizaje del solfeo que han sido llevadas exitosamente a cabo por uno de los autores. Se espera que la información aquí contenida sirva de motivación para que más docentes de solfeo valoren su importancia y tomen en consideración este inestimable recurso en la preparación de sus clases.

Palabras clave: *Aprendizaje lúdico; Educación Musical; Solfeo; Teoría musical; Actividades de aprendizaje.*

Abstract

When a teacher implements learning activities of playful nature in the classroom, he promotes a holistic educational process in which students are involved at a physical, cognitive, social, emotional and psychological level, which in turn favors their intellectual development. With the help of this resource, students come to understand and handle the knowledge they have built in a natural and spontaneous way until appropriating it. The purpose of this article is: a) to present a brief overview of the role of playing in the evolution of the human being; b) to present some arguments from the perspective of educational psychology that support its use; c) to address some of the connections that exist with neurosciences in the classroom; d) to establish some links with the field of music education; and e) to share some activities in learning music theory that have been successfully carried out by one of the authors. They hope the information contained in this paper will serve as motivation for more music theory teachers to value its importance and take this priceless resource into consideration in the preparation of their classes.

Keywords: *Ludic learning; Music education; Sight-singing; Music theory; Ludic activities.*

1. Introducción

En el ámbito educativo-musical académico occidental, el solfeo es considerado una de las asignaturas más fundamentales y complejas en la formación del músico profesional. A través de esta materia los estudiantes desarrollan la lecto-escritura musical, competencia que les permitirá entender la partitura de una obra, analizarla e interpretarla, así como anotar composiciones y arreglos musicales. Esta asignatura suele estar integrada por cuatro grandes áreas formativas:

Lecto-escritura musical

Consiste en el desarrollo de la capacidad por parte del estudiante para leer y escribir música que percibe a través de los sentidos.

Teoría musical

Se refiere al estudio de todos los elementos fundamentales de

construcción, análisis y estructura de la música.

Entrenamiento auditivo

Comprende el desarrollo de las competencias auditivas que, en combinación con la teoría musical aprendida, permiten que el estudiante sea capaz de descifrar la música que escucha.

Entonación

Consiste en el desarrollo de la capacidad del estudiante para cantar diversos ejercicios a través de los cuales demuestra poseer las competencias adquiridas en las tres áreas formativas arriba mencionadas (Capistrán-Gracia, 2022).

En la experiencia de los autores, muchos docentes se suelen apoyar en recursos pedagógico-didácticos que, algunas veces, pueden tener más

de 100 años de existencia. Así, sin demeritar el valor y la importancia de los textos usados tradicionalmente, en muchas ocasiones se ha visto cómo algunos maestros sigue utilizando, por ejemplo, el *Método de Solfeo* publicado por primera vez en 1846 por Hilarión Eslava, así como el *Curso Completo de Solfeo*, texto creado por Gerónimo Baqueiro Foster en 1939, entre otras obras pedagógicas similares, cuando podrían aplicar enfoques metodológicos y materiales más actuales.

Más aún, muchos profesores evitan el uso de las TIC y de otros recursos digitales (como los programas, aplicaciones y plataformas para el aprendizaje asistido), sin pensar que estos pueden ejercer importantes beneficios en el desarrollo auditivo de los estudiantes y promover la adquisición y consolidación de conocimientos teóricos (Capistrán-Gracia, 2022; Gómez et al., 2019). Finalmente, los autores consideran que se ha desaprovechado un recurso de gran valor para promover procesos educativos más dinámicos: las actividades educativas de naturaleza lúdica. En síntesis, al repetir de manera mecánica los mismos procedimientos establecidos por la tradición y la costumbre, los docentes se olvidan del papel que deben desempeñar al interior del aula como entes generadores de experiencias que transforman los procesos de enseñanza-aprendizaje para que sean más satisfactorios y significativos; y como promotores de la construcción de un conocimiento útil para la profesión (Ausubel et al., 1983).

Así, los autores de este artículo

se proponen: a) exponer un breve panorama acerca del rol del juego en la evolución del ser humano; b) presentar algunos argumentos desde la psicología educativa que fundamentan su utilización en el salón de clase; c) abordar algunas de las conexiones que existen con las neurociencias en el aula; d) establecer algunos nexos con la educación musical; y e) compartir algunas actividades de carácter lúdico en el aprendizaje del solfeo que han sido llevadas a cabo exitosamente por uno de los autores y que se espera sean de utilidad para los lectores.

2. El aprendizaje de carácter lúdico como parte de la evolución del ser humano

Existe una cantidad importante de aportaciones académicas que reportan que las actividades de tipo lúdico han sido parte del ser humano desde siempre, y que ha ejercido un papel importante en su desarrollo cultural, social, tecnológico y científico (Aparicio Roa, 2001). Así, por ejemplo, desde el periodo paleolítico el hombre creó un conjunto de manifestaciones culturales que fueron evolucionando paulatinamente hasta hacerse más complejas, en donde el juego se convirtió en un componente muy valioso, no sólo por el beneficio psicológico y físico que conllevaba para la persona, sino también por los cambios que poco a poco fue generando en la sociedad (Zuluaga & Gómez, 2016). Es por eso que Huizinga (2012, p. 14) explica: “la cultura se desarrolla en las formas y con el ánimo de un juego”.

Para Piaget (1956, p. 40) el juego es

un recurso que “constituye y enriquece el desarrollo intelectual”. De hecho, este psicólogo explica que los juegos se vuelven más significativos a medida que el sujeto va creciendo, por lo que este recurso debe de ser aprovechado al máximo para poder sacar el mayor provecho posible de él. Y es que, a través del juego el infante desarrolla destrezas y habilidades suficientes para superar los retos que representa el constituirse como ser humano. Al mismo tiempo, adquiere distintos valores frente al trabajo, como son: la confianza, el sentido de apropiación, la capacidad comunicación y colaboración, el respeto, la solidaridad y el reconocimiento hacia el éxito de los demás. Más aún, de acuerdo con Aparicio Roa (2001) a través del juego el individuo puede adquirir y desarrollar atributos más específicos, tales como el razonamiento reflexivo, la crítica y el pensamiento lógico.

3. El aprendizaje de carácter lúdico desde la perspectiva de la psicología educativa

De acuerdo con Candela y Benavides (2020) la implementación de actividades de aprendizaje de carácter lúdico en el aula promueve la admiración y la curiosidad por parte de los docentes; impulsa su atención, acrecienta su autoestima, hace que desarrollen de manera armónica su capacidad de sociabilidad

y los prepara para involucrarse en la construcción de su propio conocimiento de manera entusiasta y hasta competitiva. Y es que, cuando se generan procesos de enseñanza-aprendizaje a través de actividades de tipo lúdico, se impulsa un proceso educativo integral en el cual el alumno se involucra a nivel corporal, cognitivo, lingüístico, social, emocional y moral, lo que favorece su desarrollo intelectual. Así, el estudiante llega conocer, comprender y manejar de manera natural y espontánea el conocimiento y llega a apropiarse de él (Candela y Benavides, 2020).

Autores como Ausubel et al. (1983), a través de su teoría del aprendizaje significativo; Piaget (1956), por medio de su teoría del desarrollo; Vygotsky (1978), en su teoría sociocultural; y Montessori (2004), a través del enfoque educativo basado en el aprendizaje activo y la interacción colaborativa; destacan la importancia del juego como elemento impulsor del desarrollo y la adquisición de nuevas habilidades, actitudes, aptitudes y competencias por parte

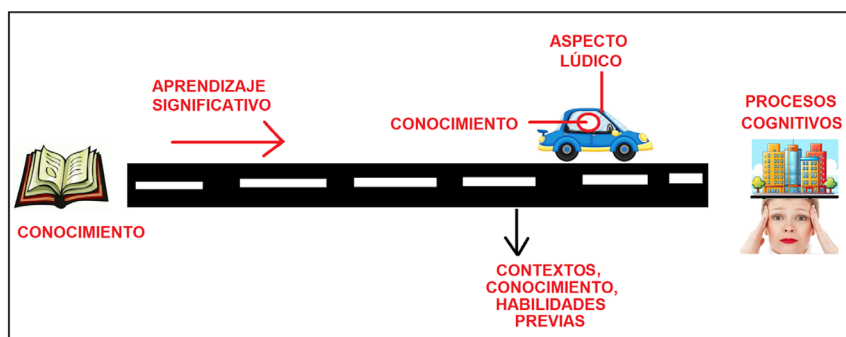


Figura 1. Las actividades lúdicas como recurso para promover procesos cognitivos significativos. **Fuente:** Elaboración propia.

del estudiante, mismas que fortalecen los procesos inter e intrapersonales, cognitivos y de sociabilidad.

Ya en el ámbito de los procesos cognitivos, Banyard (1995) explica cómo estos son estructuras mentales que sostienen y preservan el conocimiento. Para que la persona pueda acceder a ellas de forma organizada y simplificada deben de ser clasificadas en un orden lógico. Este tipo de procesos cognitivos se ven favorecidos por medio de actividades de tipo lúdico (ver Figura 1).

De acuerdo con Apud et al. (2015), todas las personas están constantemente construyendo su conocimiento a través de distintos procesos cognitivos, ya sean básicos (como la sensación, la percepción, la atención y la memoria) o superiores (como el pensamiento, el razonamiento, la inteligencia y el juicio). Así, para que la enseñanza del solfeo sea eficiente y represente una experiencia significativa para el alumno, el docente debe de ocuparse en abarcar la atención y por supuesto, la memoria de los aspectos teóricos de la música. Así, el alumno será capaz de razonarlos, comprenderlos, aplicarlos y replicarlos en su quehacer musical. Un ejemplo claro de esto podrían ser los acordes de quinta o los intervalos. Para empezar, el alumno debe de ser capaz de comprenderlos teóricamente, diferenciarlos, construirlos y escucharlos, para que posteriormente sea capaz de distinguirlos visual y auditivamente en una obra. Incluso, esas habilidades pueden evolucionar a la creación musical; sin embargo, esto no puede suceder si primero no se enfatiza la atención y la memorización. Es aquí donde los autores consideran que las actividades de aprendizaje de naturaleza

lúdica pueden contribuir enormemente para consolidar ese conocimiento.

4. El aprendizaje de carácter lúdico desde la perspectiva de las neurociencias

Los resultados de las investigaciones en torno a las neurociencias en el aula han arrojado luz en relación a la manera en que se pueden promover procesos educativos más satisfactorios, significativos e integrales. Muchas son las aportaciones que esta disciplina ha realizado y entre ellas, destaca la importancia de incorporar actividades lúdicas para fomentar el aprendizaje.

Y es que, el juego constituye un mecanismo natural que despierta la curiosidad, es placentero y permite descubrir destrezas útiles para desenvolverse en el mundo. Los mecanismos cerebrales innatos del estudiante permiten que aprenda jugando. Al jugar se genera dopamina que hace que la incertidumbre de la actividad constituya una auténtica recompensa cerebral. A su vez, este neurotransmisor facilita la transmisión de información entre el hipocampo y la corteza prefrontal, con lo que se promueve la memoria de trabajo. Este proceso no tiene edad determinada para suceder, pero ayuda a mejorar la autoestima, la creatividad, el bienestar y la socialización (De la Barrera y Donolo, 2009).

Al implementar actividades lúdicas como parte de los procesos educativos se despiertan diversos tipos de emociones, se impulsa y mantiene la curiosidad y se promueve la sociabilidad. Más aún,

las emociones son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones, lo que sugiere que los procesos emocionales y cognitivos son inseparables (Day y Leitch, 2001). Así, una estrategia para favorecer el desarrollo de emociones positivas podría estar representada por la implementación de una actividad de aprendizaje de carácter lúdico que gire en torno al tema que se va a estudiar. Por ejemplo, el juego *jeopardy* promueve la toma de decisiones y genera el aprendizaje colaborativo. Otras estrategias que despiertan emociones positivas podrían ser: iniciar la clase con alguna pregunta que llame la atención; comentar algo divertido que provoque una reacción de interés y que sorprenda; decir una broma o plantear un problema.

Finalmente, el juego favorece la sociabilidad y a partir de esta se promueve el aprendizaje. Y es que, a través de la interacción social, los seres humanos adquieren conciencia de sí mismos, aprenden el uso de los símbolos, desarrollan la capacidad de pensar en formas cada vez más críticas y reflexivas y construyen su conocimiento (Vygotsky, 1978). En otras palabras, es precisamente en convivencia que los seres humanos aprendemos constantemente y construimos nuestro conocimiento. Vygotsky (1978, p. 5) lo explica con mucha claridad al decir:

“Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual, primero entre personas

(interpsicológica), y después, en el interior del propio ser (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”.

Finalmente, el juego también impulsa la motivación, lo que hace que los estudiantes asuman tareas cognitivas más desafiantes con lo que tienen probabilidades más altas de organizar y relacionar la nueva información de forma más eficaz y de construir su conocimiento (Manes, 2017). En síntesis, la capacidad de jugar está directamente relacionada con el desarrollo cognitivo y con el bienestar social y emocional. Al mismo tiempo, favorece la autorregulación y flexibilidad cognitiva al transformar al estudiante en una persona capaz de autodirigirse y tomar el control de su propio aprendizaje.

5. El aprendizaje de carácter lúdico en la educación musical

Desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX grandes educadores musicales han realizado valiosísimas propuestas pedagógicas que procuran el desarrollo musical integral del estudiante a través de actividades de aprendizaje de naturaleza activa y de carácter lúdico. Así, entre otros, Jaques-Dalcroze (1865-1950) proponía el desarrollo de la musicalidad a través de la rítmica corporal y la improvisación; Orff (1895-1982) promovía la práctica instrumental a través de ostinatos, percusión corporal, instrumentos de

pequeña percusión, así como xilófonos, metalófonos y glockenspiels; Kodály (1882-1967) revolucionaba el enfoque de la alfabetización musical e impulsaba el desarrollo de la sensibilidad a través del canto folklórico; y Suzuki (1898-1998) fomentaba el aprendizaje instrumental sobre el principio de la lengua materna y la imitación. Amén de sus diferencias específicas, todos compartían un principio filosófico básico: la educación musical debe ser divertida y girar en torno al estudiante como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Capistrán-Gracia, 2015; 2019).

En lo que respecta al aprendizaje del solfeo, Dalcroze creó actividades y ejercicios a través de los cuales los estudiantes pudieran desarrollar su oído interno y tener así una comprensión más vívida, orgánica y completa del fenómeno musical; ejercicios que ayudaran a sus estudiantes a reconocer la afinación de los sonidos, calcular los intervalos, comprender las armonías, distinguir las diferentes notas de un acorde, seguir los efectos en la música polifónica, distinguir tonalidades, analizar las relaciones existentes entre la escucha y las sensaciones vocales, sensibilizar el oído y abrir los canales necesarios entre cerebro, oído y laringe para formar lo que se podría llamar oído interno. Y es que, Dalcroze buscaba desarrollar en sus estudiantes la interdependencia entre los sentidos, con el propósito de que pudieran percibir a través de todo el cuerpo el fenómeno sonoro (Vernia, 2012).

En el enfoque de Jaques-Dalcroze,

la enseñanza del solfeo se fundamenta en el “do” fijo y la improvisación, por lo que escribió numerosos ejercicios de solfeo. Sin embargo, los recursos principales son la improvisación y las actividades lúdicas, a través de las cuales los estudiantes desarrollan su habilidad de entonación, percepción, oído interno, intuición, concentración, así como la habilidad para expresar cambios de carácter. Por ejemplo, un maestro podría evaluar el conocimiento, habilidad y destreza de un estudiante a través de lo que este puede crear/improvisar y desarrollar la clase a partir de ese conocimiento (Thomsen, 2011).

Según Thomsen (2011), algunas actividades de aprendizaje basadas en el enfoque Dalcroze podrían consistir en darle a la nota “do” distintas funciones (lectura relativa) y partir de ahí para improvisar; identificar grados de la escala; descubrir en qué grado de la escala termina una pieza; interrumpir la entonación de una pieza pero seguir mentalmente y momentos después continuar entonándola; cantar un ejercicio el doble de rápido o el doble de lento, entre otros (Jaques-Dalcroze, 1921, p. 15).

Por su parte, Kodály emprendió una cruzada en favor de la “alfabetización musical”, pues consideraba que todo aquel que es capaz de leer, también es capaz de leer música. Así, generó un enfoque educativo-musical a través del cual logró que la enseñanza del solfeo se volviera accesible para que todos pudieran involucrarse en la práctica musical, gozar de la música y mejorar su calidad de vida. En el

enfoque Kodály, el entrenamiento de los maestros de música es fundamental, pues éstos deberán promover procesos de enseñanza-aprendizaje divertidos a través de canciones, juegos y adivinanzas que desarrollan en el niño su motivación interna y un amor a la música que habrá de permanecer con él toda su vida.

El método Edgar Willems está estructurado en tres niveles. En el primero de ellos se procura el desarrollo auditivo y vocal a través de canciones, ya que estas sintetizan el ritmo, la melodía y la armonía, con lo que se promueve el desarrollo del oído interno y, por consiguiente, fomentan la musicalidad. En ese sentido, la selección de canciones es una tarea crucial. Willems comienza la formación musical con aquellas que se basan en el llamado y respuesta, para proseguir con canciones que contribuyan al fortalecimiento del sentido rítmico, la entonación de intervalos y diversos aspectos armónicos. El cancionero de Willems incluye canciones de 2 a 5 notas, canciones basadas en intervalos, basadas en el desglose de acordes, etc.

Un ejercicio común podría consistir en saber qué intervalo predominante tiene una canción o recordar qué canciones tienen cierto tipo de intervalo. Por ejemplo, se podría utilizar la canción tradicional mexicana “La raspa”, para trabajar los intervalos de 4ª y 3ª que se enfatizan reiteradamente en esa pieza. Como casi no hay canciones que incluyan la séptima mayor, Willems exhortaba a los maestros a componer canciones lo contuvieran. El aprendizaje de las canciones puede ir acompañado de movimientos, mímica,

palmas y demás. Por supuesto, al igual que Kodály, Willems consideraba que las canciones folclóricas constituían un material muy importante, pues algunas incluyen cambios de métrica, lo que representa un material valioso para que el estudiante aprenda distintos tipos de compás a través de la práctica y no de la teoría (Capistrán-Gracia, 2015).

En síntesis, existen propuestas didáctico-musicales de carácter lúdico que procuran un aprendizaje más integral y divertido del solfeo y que, en experiencia de los autores, rara vez han sido considerados para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura en muchas instituciones de educación musical a nivel superior. Dado que esta materia representa el talón de Aquiles para muchos estudiantes ¿No sería aconsejable acudir a estos enfoques en busca de inspiración e ideas?

6. Dos actividades de carácter lúdico para el aprendizaje del solfeo

En este apartado, se compartirán dos actividades de aprendizaje de carácter lúdico que han sido implementadas en la materia de solfeo en el Conservatorio Nacional de Música por la autora.

6.1 El títere en el piano

Materiales necesarios: piano y un títere. Objetivos: Fomentar la sensibilidad, la percepción y el reconocimiento de todos los acordes de quinta al ser tocados en el piano apoyándose en la imaginación y la memoria de la teoría musical.

Procedimiento:

Se presenta a los alumnos el títere a utilizar. Para que los estudiantes se familiaricen con él, el docente deberá simular que este camina de lado a lado por encima del piano.

El maestro dará un breve repaso de los aspectos teóricos y auditivos que corresponden a cada uno de los acordes: a) Mayores (M); b) menores (m); c) aumentados (Aum); y d) disminuidos (dis). En ese repaso se enfatizará que la memoria y el reconocimiento de cada uno de los acordes dependerá de los intervalos de tercera, ya que los acordes mayores comienzan con una tercera mayor mientras que los menores lo hacen con una tercera menor (ver Figura 2).

ACORDES DE QUINTA			
1. Acorde Mayor	3M + 3m	3. Acorde menor	3m + 3M
2. Acorde Aumentado	3M + 3M	4. Acorde disminuido	3m + 3m

Figura 2. Estructura de los acordes de quinta.
Fuente. Elaboración propia.

Para que el alumno comience a analizar las estructuras, el docente debe mencionar que los acordes se clasifican en dos grupos:

Los que inician con una tercera mayor = acordes mayores y aumentados.

Los que inician con una tercera menor = acordes menores y disminuidos (Ver Figura 3).

ACORDES DE QUINTA			
1. Acorde Mayor	3M + 3m	3. Acorde menor	3m + 3M
2. Acorde Aumentado	3M + 3M	4. Acorde disminuido	3m + 3m

Figura 3. Clasificación de los acordes de quinta.
Fuente. Elaboración propia.

A continuación, el maestro debe describir las referencias auditivas únicamente para la tercera menor y la tercera mayor iniciales de cada acorde conforme se muestra en la Figura 4:

3m: Canción de cuna de Brahms
3M: Himno Nacional Mexicano

Figura 4. Referencias auditivas para reconocer los intervalos de 3ª menor y 3ª mayor.
Fuente. Elaboración propia.

Después de establecer las referencias melódicas, el docente procede a proporcionar referencias emocionales para que los estudiantes se auxilien al reconocer los acordes. Así, por ejemplo, el maestro puede utilizar los adjetivos feliz o triste y, por medio de la actuación del títere, guiar a los estudiantes para que aprendan a diferenciar los intervalos de 3ª menor y 3ª mayor al ser tocados en el piano (ver Figura 5).



Figura 5. Referencias emocionales de las 3as menor y mayor.
Fuente. Elaboración propia.

El docente debe complementar la explicación acerca de cómo reconocer los acordes restantes a través de las siguientes referencias emocionales:

Los acordes mayores suenan a hechos felices, a sucesos que se llevan a cabo satisfactoriamente, a hechos positivos como la alegría, el gozo o el triunfo.

Los acordes menores suenan a hechos tristes, a sucesos que tienen un final triste, como caerse, llorar, perderse, morir, desaparecer, estar nostálgico o perder la batalla.

Los acordes aumentados son aquellos en los que al inicio se puede percibir la 3ª mayor (ejemplo, *Himno Nacional Mexicano*), pero después, al escuchar la 5ª el acorde se transforma en disonante.

Los acordes disminuidos son aquellos en los que al inicio se puede percibir la 3ª menor (ejemplo, *Canción de Cuna* de Johannes Brahms), pero después, al escuchar la 5ª del acorde hace que este se transforme en disonante.

El docente, con la ayuda del títere, debe de enseñar a los alumnos a escuchar con calma (pues así estarán en la posibilidad de superar el miedo al error), reconocer lo que escuchan, y conectar esa información con los conocimientos teóricos que han construido.

Una vez que el docente ha establecido el procedimiento de forma clara, entonces podrá proceder con dictados formales (ver ejemplo en la Figura 6).

En la experiencia de la autora, a través de esta actividad de aprendizaje el alumno se apropia del conocimiento y se vuelve capaz repetirlo y practicarlo sin la ayuda del docente. Se recomienda escoger un tema que esté ligado teóricamente a él, para continuar el proceso de enseñanza aprendizaje con esa misma lógica.

1. ¿Qué escuché? tacha la respuesta: 3m: ☹️ 3M: 😊 2. Si escuché una tercera menor, solo puedo tener dos opciones, o es un acorde menor o disminuido: 3m: ☹️ → ACORDE MENOR 3m: ☹️ → ACORDE DISMINUIDO 3. No puede ser de otro tipo, pues solo esos dos acordes inician con una tercera menor, la respuesta dependerá de la sensación final.	1. ¿Qué escuché? tacha la respuesta: 3m: ☹️ 3M: 😊 2. Si escuché una tercera MAYOR, solo puedo tener dos opciones, o es un acorde mayor o aumentado: 3M: 😊 → ACORDE MAYOR 3M: 😊 → ACORDE DISMINUIDO 3. No puede ser de otro tipo, pues solo esos dos acordes inician con una tercera MAYOR, la respuesta dependerá de la sensación final.
SENSACIÓN FINAL: ACORDE MENOR ☹️ TRISTE ACORDE MAYOR 😊 FELIZ ACORDE DISMINUIDO ☹️ DISONANTE ACORDE AUMENTADO ☹️ DISONANTE	

Figura 6. Ejemplo de hoja de práctica o quiz para el reconocimiento de los acordes de quinta.

Fuente. Elaboración propia.

6.2 El reloj de los modos griegos

Materiales necesarios: pizarrón, 1 hoja blanca, un broche tipo “chinche”, tijeras, colores y lápiz.

Objetivo: Coadyuvar al desarrollo de la comprensión de la estructura de los modos griegos, por medio del conocimiento que se tiene sobre la estructura de la escala mayor, utilizando una historia inventada para promover la memorización y la capacidad de construirlos.

Procedimiento:

Con el propósito de captar la atención de los alumnos, el docente contará la siguiente historia corta acerca de un alumno que no acreditó la materia. El maestro debe exagerar la narración para causar expectación y que ningún estudiante quiera perderse un detalle.

Una vez, tuve un estudiante que se llamaba Juan Diego. Él fue el peor alumno que he tenido. No trabajaba, llegaba tarde, nunca cumplía con las tareas y siempre tenía un pretexto para justificar los exámenes que no presentaba o los trabajos que no entregaba. Entonces, un día lo confronté y le dije:

-Ya es suficiente Juan Diego, o me entregas las tareas pendientes y llegas al examen final o estás reprobado -y el respondió convencido:

Claro que sí maestra, aquí estaré el lunes para hacer mi examen y entregar todo lo que tengo pendiente.

Así, terminó la semana, pasó el fin de semana y llegó el lunes. Llegaron todos mis alumnos, excepto Juan Diego.

Acabaron las dos horas de examen y entonces llegó un mensaje a mi celular. Cuando lo revisé, vi que era del número de Juan Diego, pero quien me había mandado el mensaje había sido su mamá. En él me decía que Juan Diego había tenido un accidente muy fuerte y que lo peor había sucedido. Yo me quedé helada por la noticia y no supe que responder. Estuve tanto tiempo pensando que se me olvidó cargar el celular hasta que se apagó. Así que, tomé valor, le pedí el celular a uno de sus compañeros y marqué para dar el pésame ¿Y que creen que pasó? (aquí se debe esperar la respuesta de los alumnos para saber que están atentos) Pues que al entrar la llamada ¿Quién creen me respondió? ¡Juan Diego! ¡Así es! Solo se trataba de una mentira más de Juan Diego. Evidentemente, lo reprobé y, aunque me pidió disculpas y vino a hablar conmigo no lo perdoné y eventualmente, quedó fuera de la escuela por irresponsable. ¿Cómo era posible? Juan Diego fingió la muerte el lunes (aquí, el docente, debe de repetir varias veces la última oración de la historia: «Juan Diego fingió la muerte el lunes» para que los alumnos la recuerden».

Una vez logrado el punto anterior, el docente procederá a escribir en el pizarrón las iniciales de cada palabra de la oración:

J
D
F
L
M
E
L

Figura 7. Ejemplo con las iniciales de cada palabra de la oración
Fuente. Elaboración propia

Una vez, que se han escrito en el pizarrón las iniciales, se repite la oración “Juan Diego fingió la muerte el lunes”. Aquí, el docente debe de recordarles que son siete letras las que deben de recordar para poder construir los modos griegos, y entonces procederá a completar cada una de las letras con los nombres de los modos griegos, tal como se muestra a continuación:

Jónico
Dórico
Frigio
Lidio
Mixolidio
Eólico
Locrio

Figura 8. Modos griegos
Fuente. Elaboración propia

El docente deberá mencionar que los dos modos que inician con la letra L, deberán escribirse en orden alfabético, por lo que primero se escribe la sílaba “Li” del modo lidio y después “Lo” para el modo locrio.

Una vez aclarados los puntos anteriores, el docente debe preguntar ¿Cuál es la estructura de las escalas mayores? Y entonces la escribe en el pizarrón de forma vertical junto a los modos griegos:

Jónico } T
Dórico } T
Frigio } ST
Lidio } T
Mixolidio } T
Eólico } T
Locrio } ST
Jónico }

Figura 9. Los modos griegos y su relación con la escala mayor
Fuente. Elaboración propia

Posteriormente, debe preguntar a los alumnos si alguno sabe cuál es la relación que tiene la escala mayor con los modos griegos. Mientras, el docente ocupa otra parte del pizarrón para escribir la misma estructura del punto 6, pero como si fuera un reloj, tal y como se muestra en la Figura 7.

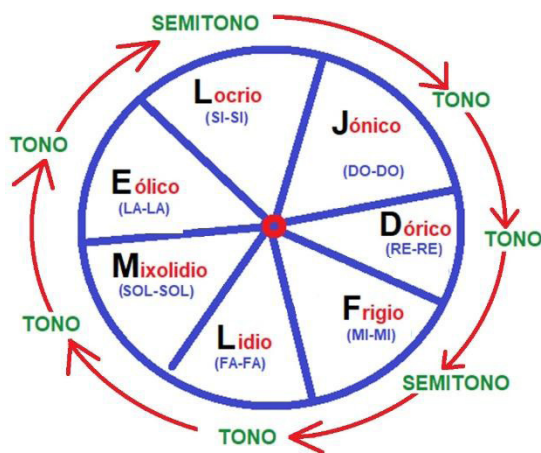
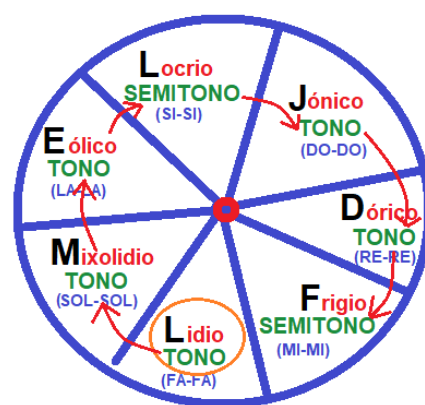


Figura 10. Reloj de los modos griegos
Fuente. Elaboración propia.

Entonces, el docente deberá explicar:

- a) que las notas escritas debajo de cada modo (por ejemplo, MI-Mi) representan la estructura que tendría el modo Frigio;
- b) así, el modo Jónico tiene la misma estructura de la escala mayor y el modo eólico tiene la misma estructura que la escala menor natural;
- c) que el “reloj de los modos griegos” se debe leer de la misma manera en que se lee un reloj convencional, es decir, de izquierda a derecha. Por ejemplo, para generar el modo lidio se debe de empezar justo en donde dice “Lidio” e ir leyendo su estructura en el “reloj”, como se muestra en la Figura 8.



El modo lidio se construye:
Tono-Tono-Tono-Semitono-Tono-Tono-Semitono

Figura 11. Lectura del reloj de los intervalos, para el modo lidio. **Fuente.** Elaboración propia.

Para practicar la manera de usar el “reloj”, el docente pedirá a los alumnos que construyan cada uno de los modos griegos.

El docente, pedirá a los alumnos que construyan su propio reloj de intervalos con los materiales que les pidió para la clase, y, adicionalmente, tendrán que hacer una “flecha”, la cual deberán colocar en el centro del “reloj de modos griegos” con el broche tipo “chinche”. El uso de esta flecha será de utilidad para que el alumno no pierda de vista qué modo va a construir (ver Figura 9):

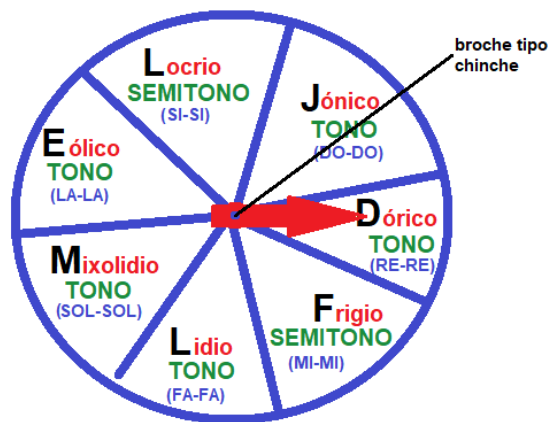


Figura 12. Ejemplo de “reloj” de intervalos. **Fuente.** Elaboración propia.

El aprendizaje lúdico por medio de material didáctico y el diseño de breves historias que sean entretenidas para los estudiantes, son un recurso valioso que promueve la memorización, el aprendizaje y el pensamiento crítico y reflexivo. En este caso, a través de la conversación con los estudiantes y el conocimiento previo, se promueve el desarrollo de las habilidades teóricas hasta volverlas significativas para los estudiantes. Al mismo tiempo, se refuerza el conocimiento adquirido con antelación, al hacer que el alumno racionalice cómo todo el conocimiento del solfeo es un tejido lógico entre los temas, y no “islas cognitivas” apartadas una de la otra.

7. Conclusiones e implicaciones para la educación musical a nivel superior

El carácter lúdico en la educación musical es fundamental para fomentar un aprendizaje significativo, profundo y duradero, ya que a través del juego los estudiantes no solo llevan a cabo habilidades musicales de manera divertida e interactiva, sino que también aumenta la motivación, promueve la participación, favorece el trabajo en equipo e impulsa a la resolución de conflictos. Al mismo tiempo, el juego y la exploración que está implícita en él, impulsan a los estudiantes para que experimenten y desarrollen habilidades musicales más avanzadas, como la improvisación, la composición y la interpretación, permitiendo a los estudiantes arriesgarse y probar nuevas ideas sin temor al fracaso.

Es por lo anterior, que el docente debe de reflexionar y conocer la importancia del aspecto lúdico en la educación musical a nivel superior, ya que de esa manera será más fácil para el estudiante construir un conocimiento nuevo sobre las estructuras mentales existentes y que fueron desarrolladas por sus propios procesos cognitivos, para así alcanzar un aprendizaje significativo. Así, el docente tiene que tomar decisiones en relación a las actividades de aprendizaje que desarrollará en el aula para que involucren aspectos lúdicos que favorezcan la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Roa Ordoñez (2014), cambiar la educación exige, entre otras muchas cosas, transformar las representaciones que profesores y estudiantes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, es por ello que la primera barrera mental a romper, es pensar que el aspecto lúdico es solo para niños, y que los procesos cognitivos son la estructura mental que da sostén y cimiento al conocimiento, cuya estructura, entre mejor cimentada y fuerte sea, el alumno podrá acceder a él de forma simple, rápida y sencilla y será capaz no solo de utilizar esas valiosas herramientas, sino de emularlas y mejorarlas al presentarlas a los demás para compartir dicho conocimiento. Sirva este artículo como exhortación para que se impulsen procesos de enseñanza- aprendizaje con estas características para beneficio del estudiantado.

Bibliografía

- Aparicio Roa, D. B. (2001). La Importancia del juego en el proceso enseñanza aprendizaje desde Piaget. *Rastros Rostros*, 4(7), 36. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/3433>
- Apud, I., Ruiz, P. y Vásquez Echeverría, A. (2015). Introducción a la historia y a los métodos en psicología cognitiva. En A. Vásquez Echeverría (Ed.) *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 17-48). Udelar.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo* (2a. ed.). Trillas.
- Banyard, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Editorial Ariel.
- Baqueiro Foster, G. (1939). *Curso Completo de Solfeo*. Ricordi Americana.
- Baqueiro Foster, G. (1939). *Método Completo de Solfeo*. Musical Iberoamericana.
- Candela, Y. y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior. *Rehuso*, 5(3), 78-86. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Capistrán-Gracia, R. W. (2015). *Educación Musical. Métodos, enfoques y actividades*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Capistrán-Gracia, R. W. (2019). *Educación musical y bienestar psicológico. Resultados de investigación, diseño de la intervención e implicaciones para la educación básica y superior*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Capistrán-Gracia, R. W. (2022). Retos, recursos y nivel de compromiso en la clase de Solfeo. Una aproximación a su estudio. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 11, 1-18. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4037>
- Day, C y Leitch, R. 2001 Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X01000038>
- De La Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4), 1-18. <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>
- Eslava, H. (1846). *Método Completo de Solfeo*. Librería de S. González. [https://imslp.org/wiki/M%C3%A9todo_completo_de_solfeo_\(Eslava%2C_Hilari%C3%B3n\)](https://imslp.org/wiki/M%C3%A9todo_completo_de_solfeo_(Eslava%2C_Hilari%C3%B3n))
- Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>
- Gómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Alianza editorial.
- Jaques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, Music and Education*. The Knickerbocker Press.
- Manes, F. (24 de agosto de 2017). Neurociencias y educación: qué es importante para el aprendizaje. *Infobae*. <https://www.infobae.com/salud/ciencia/2017/08/24/neurociencias-y-educacion-que-es-importante-para-el-aprendizaje/>
- Montessori, M. (2004). *La Mente Absorbente del Niño*. Biblioteca Editorial Diana Mexico.
- Piaget, J. (1956). *Les Stades du développement*

intellectuel de l'enfant et de l'adolescent.
PUF.

Thomsen K. M. (2011). Hearing Is Believing.
Dalcroze Solfège and Musical Understanding.
Music Educators Journal, 98(2), 69-76.

Vernia, A. M. (2012). Método Pedagógico
Musical Dalcroze. *Artseduca*, 1, 1-4.
[https://repositori.uji.es/xmlui/
handle/10234/152468](https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/152468)

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de las
funciones psicológicas superiores.*
Barcelona: Grijalbo.

Zuluaga-Ramírez, C. M., Gómez-Suta, M. P.
(2016). Metodología lúdica para la enseñanza
de la programación dinámica determinista
en un contexto universitario. *Entramado*,
12(1), 236-249. [http://dx.doi.org/10.18041/
entramado.2016v12n1.23124](http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2016v12n1.23124)

La educación superior en las artes y la inteligencia artificial.

Análisis descriptivo correlacional de los campos de formación en Artes y Humanidades, y en tecnologías de la información y comunicación en México (2017-2024)

Higher Education in the Arts and Artificial Intelligence.

A Correlational Descriptive Analysis of the Fields of Study in Arts and Humanities, and in Information and Communication Technologies in Mexico (2017-2024)

José Ricardo Gálvez González

galvezgonzalez.phd@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0522-2097>

Universidad de la Sierra

Resumen

El presente trabajo analiza la relación entre la profesionalización universitaria y el impacto de la inteligencia artificial (IA) en las industrias culturales y creativas (ICC) en México. A través del estudio de la Tasa de Abandono Escolar (TAE) en programas de educación superior en Artes, Humanidades y Tecnologías de la Información, se identifican contrastes importantes: mientras las TIC muestran mejoras en la retención estudiantil, las artes y humanidades presentan variaciones que reflejan rezagos estructurales y menor prioridad institucional. Se reflexiona críticamente sobre el papel de la IA en los procesos creativos, destacando su potencial como herramienta de co-creación, pero también los riesgos de homogeneización cultural y desplazamiento del arte humano. El texto subraya la necesidad de modelos educativos que combinen pensamiento crítico, sensibilidad ética y apropiación tecnológica, garantizando una formación integral en campos tradicionalmente marginados por la tecnificación educativa.

Palabras clave: *Universidad, Profesionalización, Inteligencia Artificial, Artes y Humanidades*

Abstract

This paper analyzes the relationship between university professionalization and the impact of artificial intelligence (AI) on the cultural and creative industries (CCI) in Mexico. By studying the dropout rate (DR) in higher education programs in the arts, humanities, and information and communication technologies (ICTs), important contrasts are identified: while ICTs show improvements in student retention, the Arts and Humanities present variations that reflect structural lags and lower institutional priority. The paper critically reflects on the role of AI in creative processes, highlighting its potential as a tool for co-creation, but also the risks of cultural homogenization and the displacement of human art. The paper emphasizes the importance of educational models that integrate critical thinking, ethical sensitivity, and technological appropriation, thereby ensuring comprehensive training in fields that have been traditionally marginalized by educational technification.

Keywords: *University, Professionalization, Artificial Intelligence, Arts and Humanities*

Introducción

Este trabajo busca reflexionar sobre cómo el acelerado crecimiento de la inteligencia artificial se ve implicado en el desarrollo de la industria cultural y creativa (ICC) en México. Para ello, se exploran elementos que son significativamente relevantes para su desarrollo, por un lado, la profesionalización a través de la educación superior y, por el otro, la producción cultural y creativa. Por tanto, se presenta una revisión de la literatura reciente sobre las implicaciones de la Inteligencia Artificial (IA) en la producción cultural y artística. Posteriormente, se revisa la evolución de los Campos Amplios de Formación (CAF) en Artes y Humanidades y en Tecnologías de la Información y Comunicación.

La metodología empleada se basa en un enfoque descriptivo correlacional.

Por un lado, se revisan diversos artículos científicos de revistas especializadas para conocer las implicaciones de la IA en la producción cultural y creativa propia de la ICC. Por otro lado, se analiza la Tasa de Abandono Escolar (TAE) en el nivel superior de los CAF, formulada con datos secundarios obtenidos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES).

Así, la estructura del trabajo presenta un primer apartado referente al estado actual de experiencia en la incorporación de la IA en la producción cultural y creativa, propia de la ICC. En el segundo apartado se presentan las decisiones metodológicas que nutren la reflexión. En el tercero se presentan los resultados surgidos del análisis descriptivo correlacional de

datos referentes a la TAE en Artes y Humanidades y en Tecnologías de la Información y Comunicación. Al final, se coloca el apartado de reflexiones finales y conclusiones.

La incorporación de la IA en la producción cultural y creativa.

La industria cultural y creativa (ICC) se ha consolidado como un elemento esencial para el desarrollo económico, social y cultural a nivel global, ya que no solo fomenta la generación de empleo, sino que también contribuye a la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural. Su impacto se evidencia en una amplia gama de actividades, que van desde la producción de bienes culturales y creativos, como las artes visuales, escénicas, medios digitales, diseño y publicidad, entre otros (Zallo, 2007). En este sentido, el crecimiento y la permanencia de los profesionales en los sectores de las artes, la cultura y las humanidades dependen en gran medida de una formación especializada (Gálvez y De Gunther, 2021). Por ello, en México se ofertan diversos planes y programas de estudio relacionados con las artes, mismos que se categorizan, por parte de la SEP y ANUIES, en el Campos Amplio de Formación (CAF) en Artes y Humanidades.

Por otro lado, la IA se ve implicada en la producción y apreciación del arte en diversas disciplinas como pintura, música y literatura. Así, los avances tecnológicos permiten a la IA generar obras creativas y que estas coexistan entre la creatividad humana y la generación de arte por algoritmos. Lo

que plantea desafíos éticos y sociales, incluyendo interrogantes sobre la autenticidad del arte producido y las disparidades en el acceso a la tecnología.

En el trabajo “Maquinolatría y creatividad poshumana entre futurismo, arte generativo e inteligencia artificial”, de Carolina Fernández (2024), se aborda de forma crítica cómo el arte generativo cumple la promesa futurista de facilitar la co-creación entre ser humano y máquina. La autora reflexiona sobre la conexión entre el Futurismo y el presente, al que llama (pos)digital, para plantear una definición de la «creatividad poshumana» mediante el papel del manifiesto artístico como formato textual de referencia en el ámbito vanguardista, a comienzos del siglo XX y en la era de la Web 3.0.

Fernández (2024) revisa, desde la arqueología de los medios, los orígenes de la *machine condition* en relación con los procesos de expresión creativa del arte mediático, prestando especial atención al arte generativo como culminación del arte no humano. Para su reflexión, la autora realiza un análisis comparativo de un corpus formado por dos manifiestos representativos de los límites y posibilidades de la alianza creativa humano-mecánica en los últimos cien años: «L'arte meccanica. Manifesto futurista» (1923) y «The Decentralized Unicist Manifesto» (2021). Lo que le resulta en que ambos manifiestos comparten una lógica promocional, intertextual y programática, además de un estilo visual característico de las palabras en libertad futuristas.

Por tanto, para Fernández (2024) la co-creación con inteligencia artificial

abre un nuevo horizonte sociocultural, redefiniendo la creatividad y el papel del artista en un contexto donde el avance tecnológico sigue generando tanto expectativas como incertidumbre. Mientras el futurismo exaltó la máquina como símbolo de progreso frente al temor al futuro, hoy la IA plantea una encrucijada entre su explotación capitalista y su potencial para fomentar un pensamiento creativo y divergente. En este escenario, la relación entre humanos y máquinas promete transformar los procesos artísticos y la noción misma de autoría, de los derechos de autor, en un contexto de creciente experimentación que avivará el debate entre tecnooptimistas y tecnoapocalípticos (Fernández, 2024).

Por su parte, Juan Martín Prada (2024) aborda la emergencia de los modelos generativos de creación de imágenes basados en inteligencia artificial (IA) y su modo de funcionamiento mediante la conversión de descripciones de lenguaje natural (prompts) en imágenes. El autor hace hincapié en la problemática suscitada en torno a los aspectos éticos implicados en los procesos de entrenamiento de estos sistemas.

Es decir, para Prada (2024) los riesgos están en que, los modelos generativos, catalicen una desvalorización de la creatividad humana en diversas dimensiones, y de que la generalización de su uso promueva una cultura visual cada vez más derivativa e inauténtica. Por tanto, describe algunas vías de la creación visual actual centradas en la tematización crítica de la inteligencia artificial, que sitúan la relación entre

arte e IA, no tanto en el aprovechamiento de la capacidad creativa (combinatoria, derivativa), sino en la indagación poética y crítica sobre sus efectos en la producción de nuestra subjetividad (Prada, 2024). Lo que podría derivar, incluso, en la construcción de nuevos imaginarios sociales.

Siguiendo estas ideas, podemos decir que la irrupción de la IA generativa nos confronta con la necesidad de redefinir la creatividad humana, impulsando una postura crítica ante su avance y valorando la singularidad de la expresión humana. No obstante, en lugar de temer por su capacidad de replicación, debemos buscar una simbiosis que potencie nuestras habilidades, utilizando la IA como herramienta para expandir el horizonte creativo sin sacrificar la autenticidad y el contexto cultural. En todo caso, la clave reside en fomentar la educación y la reflexión, asegurando que la tecnología sirva a la humanidad, preservando los valores humanos y la diversidad cultural en un mundo cada vez más interconectado.

Siguiendo las ideas anteriores, Citlaly Aguilar (2024) considera que la IA impactó significativamente el ámbito artístico, generando la interrogante de si puede potenciar la creatividad humana o si el arte pierde terreno ante las creaciones generadas por IA. Para el desarrollo de sus reflexiones, la autora utiliza un enfoque interdisciplinario, basándose en filósofos como Heidegger y McLuhan, y expertos en IA como Russell y López de Mántaras, buscando entender cómo la IA transforma la creación visual y su impacto en la cultura algorítmica,

examinando ejemplos de su uso en industrias culturales y los desafíos que plantea para la creatividad humana.

Los hallazgos de Aguilar (2024) indican que, aunque la IA facilita nuevas formas de expresión artística y rompe barreras antes consideradas imposibles, no reemplaza la profundidad emocional y la intención del arte humano. Por ende, para la autora la colaboración entre humanos y máquinas emerge como una nueva forma de co-creación que expande los límites de la producción artística; la creatividad humana permanece insustituible en el arte. En concordancia, la IA se presenta como una herramienta que complementa y potencia la capacidad humana para sentir y transformar la realidad a través del arte, invitando a reflexionar sobre dilemas éticos y a redefinir la relación entre humanos y tecnología.

En contexto de uno de los campos o áreas de mayor impacto dentro de las ICC, la industria musical, Cuauhtzin Rosales (2023), examina la relación entre composición musical y nuevas tecnologías, con un enfoque particular en la IA, los algoritmos y la biotecnología. Desde un marco histórico, el autor destaca que la producción musical ha estado siempre mediada por la tecnología, desde la invención de la notación musical hasta la experimentación con sintetizadores en el siglo XX. Uno de los ejes centrales de su trabajo es el uso de algoritmos generativos y modelos probabilísticos en la creación musical.

Rosales (2023) menciona a compositores como Xenakis y

Stockhausen como pioneros en utilizar cálculos matemáticos para producir estructuras sonoras innovadoras. Esta tendencia ha sido llevada al extremo en la actualidad con la IA, que es capaz de componer de manera autónoma mediante redes neuronales y aprendizaje automático. El autor, al estudiar el impacto de la biotecnología en la producción musical, examina cómo algunos artistas están utilizando organismos vivos y datos biológicos (como la actividad neuronal o las vibraciones de las plantas) para generar composiciones.

Desde una perspectiva crítica, la automatización en la composición musical podría reducir la diversidad sonora, al homogeneizar los patrones melódicos y armónicos según los datos de entrenamiento de las IA. Asimismo, alerta sobre el riesgo de que las grandes corporaciones musicales utilicen estos modelos para producir música de manera masiva, desplazando a los compositores humanos en la industria (Rosales, 2023).

Ahora bien, en relación con la educación de las artes, Herrera, Orozco, Núñez y Avalos (2024) abordan tanto los beneficios de IA en la educación, como los desafíos éticos y pedagógicos. Argumentan que la IA ofrece nuevas oportunidades para la personalización del aprendizaje, al permitir que los estudiantes experimenten con algoritmos generativos para producir obras visuales y sonoras.

Herrera, et al., (2024) resaltan la manera en que la IA modifica la relación entre docente y estudiante, y como

prevalece la creciente preocupación sobre la ética en el uso de la IA en la educación artística. Por un lado, mencionan el riesgo de que los algoritmos reproduzcan sesgos culturales, perpetuando ciertos estilos visuales o musicales en detrimento de otros. Por otro lado, se cuestionan el impacto de estas tecnologías en el mercado laboral, ya que la automatización podría reducir la demanda de artistas y diseñadores humanos.

En consecuencia, los autores advierten que la IA no debería reemplazar la creatividad humana, sino funcionar como una herramienta que amplíe las posibilidades expresivas. Para ello, proponen un enfoque pedagógico donde los estudiantes no solo usen la IA, sino que también aprendan a cuestionarla y programarla, promoviendo así un pensamiento crítico en torno a la tecnología (Herrera, et al., 2024).

Derivado del planteamiento anterior, el análisis de datos estadísticos sobre la formación profesional en los campos de las artes y las tecnologías de la información permite acercarnos a la comprensión del desarrollo educativo en nivel superior en las Artes y Humanidades en relación con el acelerado crecimiento y avance de las TIC, buscando dilucidar cómo gracias a estas últimas la IA permea en los campos de formación artísticos.

Herramientas metodología

La recopilación y análisis de datos estadísticos sobre indicadores educativos permitirá obtener una visión integral sobre las dinámicas educativas y laborales entre el avance tecnológico y la

producción cultural y creativa; relación que a principios del siglo XX permitió la evolución del concepto crítico de Industria Cultural al funcional de ICC. Relación que actualmente interactúa en diversos ámbitos, como la creación de contenido digital, el desarrollo de experiencias inmersivas y la aplicación de herramientas tecnológicas en la producción artística.

Por ende, el estudio se fundamentó en el análisis de datos secundarios obtenidos de fuentes oficiales, tales como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Asimismo, se consideraron publicaciones científicas y documentos emitidos por organismos internacionales sobre educación superior e inteligencia artificial en el contexto de las Industrias Culturales y Creativas (ICC). En consecuencia, el enfoque metodológico empleado es de carácter cuantitativo, basado en el análisis descriptivo y correlacional de datos secundarios provenientes de las fuentes mencionadas.

A la par, se realizó un proceso de recopilación y organización de datos referentes a matrícula, egreso y nuevo ingreso, lo que permitió su depuración y estandarización con el objetivo de garantizar la coherencia temporal de los resultados. Para el cálculo de la Tasa de Abandono Escolar (TAE), se tomaron como referencia los Lineamientos para la Formulación de Indicadores Educativos (SEP, 2019):

$$Abandono\ escolar_n = [1 - ((Matrícula\ total_{n+1} - Nuevo\ ingreso\ 1^o_{n+1} + Alumno\ egresado_n) / Matrícula\ total_n)] \times 100$$

Análisis de la evolución de los planes y programas de estudio

Los planes de estudio universitarios deben equilibrar teoría y práctica, pero con frecuencia no responden a las demandas sociales y del mercado laboral (De La Cruz, Huapaya y Shiguay, 2022). Además, los programas de estudio enfrentan problemas metodológicos y didácticos en su elaboración, así como una fragmentación del conocimiento que limita una formación interdisciplinaria (Pérez et al., 2017). Desde una perspectiva de mejora continua, se destaca la importancia de evaluar los planes de estudio de forma participativa y sistemática, involucrando a diversos actores para asegurar su pertinencia y

calidad (Roldán, 2005). En este marco, el apartado se enfocará en analizar la evolución de la matrícula, ingreso y egreso en programas vinculados a las Industrias Culturales y Creativas (ICC) y a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con el fin de enriquecer la reflexión sobre el objeto de estudio.

Ahora bien, es importante referir la decisión de la temporalidad del estudio. Ello obedece a un cambio significativo en los ciclos 2016-2017 al 2017-2018, donde se presentó una modificación en cuanto a la forma de categorizar los campos amplios de formación, cambio que también nos indica la evolución y el camino al desarrollo de la IA.

Tabla 1. Cambio en las clasificaciones de los campos de formación.

2016-2017	
CAF	Ciencias naturales, exactas y de la computación
CEF	Ciencias de la computación
CDF	Ciencias de la computación
CEF	Ciencias físicas, químicas y de la tierra
CDF	Ciencias de la tierra y de la atmósfera
CDF	Ciencias físicas, químicas y de la tierra, programas multidisciplinarios o generales
CDF	Física
CDF	Química
CEF	Ciencias naturales
CDF	Biología y bioquímica
CDF	Ciencias ambientales
CEF	Matemáticas y estadística
CDF	Estadística
CDF	Matemáticas
2017-2018	
CAF	Tecnologías de la información y la comunicación
CEF	Implementación de las tecnologías de la información y la comunicación
CDF	Informática
CDF	Planes multidisciplinarios o generales del campo de implementación de las tecnologías de la información y la comunicación
CDF	Soporte y servicios de mantenimiento a las tecnologías de la información y comunicación
CDF	Telecomunicaciones
CEF	Innovación en tecnologías de la información y la comunicación
CDF	Ciencias computacionales
CDF	Desarrollo de hardware
CDF	Desarrollo de software
CDF	Planes multidisciplinarios o generales del campo de innovación en tecnologías de la información y la comunicación

Fuente: Elaboración propia con base en Formatos 911 de Educación Superior aplicados por la SEP en coordinación con la ANUIES.

La tabla 1, permite observar que el cambio parece estar impulsado por el desarrollo de las nuevas tecnologías, entre ellas, la IA. La misma comenzó en el ciclo 2017-2018 a desempeñar un papel central en la transformación de diversas industrias. A continuación, se observan los datos sobre evolución de la TAE en los CAF de Artes y Humanidades, y en las TIC, respectivamente.

Tasa de Abandono Escolar en Arte y Humanidades

Los datos de nuevo ingreso, matrícula y egresados permiten formular la TAE, lo que refleja la tendencia de interés sobre una carrera consolidada, a la vez que identifica cambios socioeducativos, socioeconómicos y socioculturales implicados en la ICC. Ahora bien, por ser

de interés para este trabajo, se describe la TAE del CAF en Arte y Humanidades, mismo que, de acuerdo con la SEP, contiene carreras relacionadas con: Adquisición de idiomas extranjeros; Artes escénicas; Artesanía tradicional y manualidades; Bellas artes; Diseño industrial, de moda e interiores; Diseño y comunicación gráfica y editorial; Filosofía y ética; Historia y arqueología; Lingüística; Literatura; Música; Tecnologías audiovisuales para medios de comunicación y, Teología.

En este sentido, la tabla 2 muestra la evolución de la Tasa de Abandono Escolar (TAE) en el Campo Amplio de Formación (CAF) de Artes y Humanidades en distintos estados de México durante los ciclos escolares comprendidos entre 2017 y 2023.

Tabla 2. TAE del CAF en Artes y Humanidades, Ciclo 2017-2018 al 2022-2023.

TAE del CAF en Artes y humanidades	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
AGUASCALIENTES	7.3	4.6	9.6	-7.2	1.4	0.6
BAJA CALIFORNIA	10.5	7.3	10.7	-10.0	7.8	6.0
BAJA CALIFORNIA SUR	19.0	16.2	31.3	11.8	21.8	16.5
CAMPECHE	22.9	8.5	10.0	15.7	23.5	11.4
CHIAPAS	9.6	2.2	8.0	9.6	9.7	7.4
CHIHUAHUA	10.0	13.1	9.6	4.2	7.4	9.2
CIUDAD DE MÉXICO	9.3	10.3	13.0	4.5	2.1	4.6
COAHUILA	7.2	10.6	12.3	6.5	10.6	13.9
COLIMA	19.3	13.4	22.7	2.9	21.7	16.1
DURANGO	6.1	17.7	-27.8	40.5	11.4	7.5
GUANAJUATO	8.2	3.7	12.4	4.2	4.9	8.9
GUERRERO	11.4	13.6	12.0	12.0	21.8	11.0
HIDALGO	5.0	5.8	9.1	-0.1	9.7	5.2
JALISCO	3.8	0.8	0.3	-8.4	2.7	4.2
MÉXICO	6.7	7.8	10.5	3.4	12.0	3.7
MICHOACÁN	12.9	12.4	-3.3	15.9	13.6	20.2
MORELOS	11.2	14.7	10.3	8.7	-3.0	11.8
NAYARIT	10.9	11.9	22.0	7.5	17.8	12.4
NUEVO LEÓN	0.3	0.8	2.1	-21.1	9.2	1.3
OAXACA	26.6	11.4	16.3	1.8	25.5	6.0
PUEBLA	16.3	16.7	17.9	6.4	6.7	11.5
QUERÉTARO	0.1	5.6	9.6	-6.9	8.2	8.7
QUINTANA ROO	17.3	25.2	25.8	16.4	22.3	21.8
SAN LUIS POTOSÍ	13.4	13.2	10.0	14.5	4.2	13.9
SINALOA	7.7	20.9	6.8	21.8	12.2	17.7
SONORA	14.4	8.4	15.8	10.2	4.2	13.4
TABASCO	12.2	12.8	12.2	10.4	17.9	11.6
TAMAULIPAS	12.3	14.5	16.2	15.6	8.5	8.8
TLAXCALA	10.0	9.3	8.3	7.5	8.2	0.6
VERACRUZ	21.2	16.5	21.9	19.7	19.0	13.5
YUCATÁN	6.7	8.1	11.3	5.3	8.1	9.1
ZACATECAS	14.2	10.6	13.4	16.7	23.7	25.0
NACIONAL	11.4	10.9	11.3	7.5	11.7	10.4

Fuente: Elaboración propia con base en Formatos 911 de Educación Superior aplicados por la SEP en coordinación con la ANUIES.

Entre los ciclos escolares 2018 y 2022, la TAE en el CAF de Artes y Humanidades a nivel nacional mostró variaciones significativas. En 2018–2019 se registró un 13.0% de abandono, pero en 2019–2020 la cifra bajó a 9.2%. Esta disminución coincidió con el inicio de la pandemia por COVID-19, durante la cual se flexibilizaron los procesos académicos y muchos estudiantes se mantuvieron inscritos sin participar activamente, lo que influyó en la reducción del indicador. En 2020–2021 el abandono repuntó a 10.9%, reflejando los efectos reales de la crisis sanitaria: falta de acceso a internet, limitaciones tecnológicas, dificultades económicas y emocionales. Estos factores impactaron especialmente en los programas de arte y cultura, que suelen contar con menos recursos institucionales para brindar acompañamiento efectivo en contextos adversos.

Para 2021–2022, la cifra descendió nuevamente a 9.1%, posiblemente por

el retorno gradual a las actividades presenciales, el restablecimiento de apoyos institucionales y estrategias académicas para evitar la deserción. Sin embargo, estas mejoras no garantizan una solución de fondo. Por ende, el abandono escolar en programas de arte y cultura debe analizarse considerando las condiciones estructurales de este sector, históricamente afectado por baja inversión, escasa articulación con el mundo laboral y alta precariedad profesional. Estos datos reflejan tanto los efectos de una crisis puntual como las debilidades crónicas que afectan la permanencia de los estudiantes en estas disciplinas.

Por otro lado, la tabla 3 muestra la evolución de la Tasa de Abandono Escolar (TAE) en el Campo Amplio de Formación (CAF) de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TICs) en México entre los ciclos escolares 2017 y 2023.

Tabla 3. TAE del CAF en TICs, ciclos 2017-2018 al 2022-2023.

TAE del CAF en TICs	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
AGUASCALIENTES	4.8	-0.7	4.4	7.8	-0.8	9.5
BAJA CALIFORNIA	8.4	8.2	0.3	-0.6	9.4	12.5
BAJA CALIFORNIA SUR	20.7	15.9	19.1	19.2	17.9	17.9
CAMPECHE	8.4	8.6	14.0	18.7	12.0	15.1
CHIAPAS	14.8	16.6	12.7	15.9	19.0	12.7
CHIHUAHUA	12.4	5.5	9.0	13.5	7.3	8.9
CIUDAD DE MÉXICO	13.8	13.1	5.0	6.3	6.4	-4.6
COAHUILA	9.5	10.2	7.2	4.8	12.1	9.8
COLIMA	10.0	17.2	15.9	17.0	11.8	10.0
DURANGO	16.2	8.8	13.3	14.3	12.6	6.5
GUANAJUATO	6.7	5.1	-3.8	-6.9	0.9	0.4
GUERRERO	9.3	8.2	10.8	15.9	18.0	17.0
HIDALGO	3.0	2.9	2.8	8.1	6.1	3.6
JALISCO	6.9	6.8	1.3	0.3	4.5	8.2
MÉXICO	10.1	12.4	10.3	12.5	11.2	8.7
MICHOACÁN	12.7	10.9	10.9	19.3	9.4	13.7
MORELOS	5.0	9.8	6.1	4.8	9.5	6.4
NAYARIT	5.6	8.4	11.0	14.2	7.4	16.4
NUEVO LEÓN	-2.3	10.2	3.8	2.3	7.5	2.3
OAXACA	16.4	16.3	12.5	13.8	18.4	14.3
PUEBLA	12.4	13.7	14.8	8.3	10.2	9.3
QUERÉTARO	4.7	-0.9	4.6	6.6	1.7	-2.1

QUINTANA ROO	13.0	15.6	20.3	14.0	17.1	15.5
SAN LUIS POTOSÍ	16.1	15.3	13.7	19.6	9.9	16.1
SINALOA	11.2	15.9	17.6	17.3	15.6	23.7
SONORA	13.3	12.9	14.2	19.0	11.4	14.3
TABASCO	14.2	9.2	12.1	12.7	16.5	17.2
TAMAULIPAS	12.0	11.4	9.1	13.1	9.9	11.8
TLAXCALA	10.4	6.3	10.2	20.1	9.8	11.7
VERACRUZ	15.4	17.6	15.7	19.3	16.3	14.9
YUCATÁN	4.7	9.7	8.9	9.3	12.8	9.6
ZACATECAS	11.8	16.6	15.3	19.0	13.9	17.8
NACIONAL	10.7	11.5	8.4	9.5	9.4	6.8

Fuente: Elaboración propia con base en Formatos 911 de Educación Superior aplicados por la SEP en coordinación con la ANUIES.

A nivel nacional, la TAE en el CAF de TCS ha mostrado una tendencia decreciente, pasando de 10.7% en 2017-2018 a 6.8% en 2022-2023, con variaciones intermedias. Se observa una disminución constante desde 2019-2020 (8.4%) hasta el último periodo reportado, lo que sugiere mejoras en la retención estudiantil en este sector.

Las dos tablas anteriores muestran que a nivel nacional, la TAE en Artes y Humanidades ha sido constante, con valores cercanos al 10-11%, mientras que en TICs ha mostrado una tendencia descendente, reduciéndose de 10.7% en 2017-2018 a 6.8% en 2022-2023. A nivel estatal, las TICs presentan mayor variabilidad, con estados como Sinaloa y Baja California Sur con tasas altas, mientras que en Ciudad de México y Querétaro se observan incluso valores negativos en algunos años. En contraste, en Artes y Humanidades, la TAE ha mantenido patrones más homogéneos, aunque con picos en entidades como Oaxaca y Zacatecas.

Reflexiones finales

La relación entre la profesionalización universitaria y el avance de la inteligencia artificial (IA) dentro del

marco de las industrias culturales y creativas (ICC) en México, a través de un análisis descriptivo-correlacional, expone una dualidad clave: por un lado, la creciente influencia de la IA en los procesos de creación artística; por otro, las dificultades estructurales persistentes en la educación superior, particularmente en los campos de las Artes y Humanidades.

Uno de los aportes fundamentales del trabajo es visibilizar cómo los programas universitarios en arte y cultura enfrentan desafíos históricos, como la baja inversión institucional, la débil articulación con el mundo laboral y la alta precariedad profesional. Este contexto se agrava ante la irrupción de tecnologías disruptivas como la IA, las cuales demandan nuevas habilidades y reconfiguran los modelos tradicionales de producción y valoración del conocimiento artístico.

En este marco, la tasa de abandono escolar (TAE) se convierte en un indicador estratégico. El comportamiento oscilante de la TAE entre 2018 y 2022, con descensos abruptos durante la pandemia seguidos de aumentos y caídas posteriores, evidencia un sistema educativo que responde más a la contingencia que a una planificación

estructural. Esta volatilidad revela una fragilidad institucional frente a las crisis, pero también una falta de políticas de permanencia adaptadas a las condiciones específicas del estudiantado en campos creativos, quienes requieren no solo infraestructura tecnológica, sino también acompañamiento académico y emocional contextualizado.

El análisis comparativo con el campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aporta una dimensión relevante. Mientras que en TIC se observa una tendencia descendente en la TAE, en Artes y Humanidades se mantienen patrones más irregulares. Esto puede interpretarse como un reflejo de las prioridades institucionales en términos de inversión, actualización curricular y pertinencia laboral. La mayor retención en TIC podría estar relacionada con su fuerte vinculación al mercado, mientras que las Artes y Humanidades siguen enfrentando dificultades para justificar su valor en contextos de alta tecnificación.

Desde una mirada crítica, el documento acierta al incorporar debates contemporáneos sobre la creatividad poshumana, la ética en la producción algorítmica y la coautoría entre humanos y máquinas. Sin embargo, también permite advertir un riesgo: que la fascinación tecnológica invisibilice las brechas estructurales que persisten en la educación superior, particularmente para los campos no STEM. La IA, lejos de ser una solución automática, plantea nuevos dilemas sobre la equidad, el acceso, la subjetividad y la autoría en los procesos formativos y creativos.

Finalmente, la propuesta de integrar la IA como herramienta complementaria en la educación artística, más que como sustituto, es un acierto pedagógico. Esta visión exige una transformación curricular que no solo actualice contenidos, sino que fomente un pensamiento crítico-tecnológico en los estudiantes. Ello implica formar artistas y creadores que no solo sepan usar tecnologías emergentes, sino que también sean capaces de interpelarlas, resistir sus lógicas hegemónicas y proponer nuevas formas de creación más inclusivas, significativas y contextualizadas.

Referencias

- Aguilar Campo, C. (2024). Inteligencia artificial: ¿aliada o adversaria de la creación gráfica? *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(1), 173 – 195. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1579>
- Elorza, C., & Cancio, A. (2021). Trabajo en arte, institución museal y mercado del arte. *Retos socioeconómicos en el contexto de las industrias culturales y creativas. Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 521-536. DOI: <https://doi.org/10.5209/aris.68847>
- De La Cruz Rioja, R., Huapaya-Capcha, Y. A., & Shiguay Guizado, G. A. (2022). Los planes de estudios: el eslabón perdido entre la universidad y la sociedad. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1498-1513. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.430>
- Fernández-Castrillo, C. (2024). Maquinolatría y creatividad poshumana entre futurismo, arte generativo e inteligencia artificial. *Artnodes*, (34), 1-8. <https://doi.org/10.7238/artnodes.voi34.427415>

- Gálvez González, J. R., & De Gunther Delgado, L. (2021). Representaciones sociales en torno a la economía de la cultura y al emprendedor innovador en artistas escénicos y audiovisuales del estado de Sonora, México. En VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: Migración, diversidad e interculturalidad: Desafíos para la investigación social en América Latina (modalidad virtual, 3-12 de noviembre de 2021). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/172715>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2020). Metodología de la investigación (7ª ed.). McGraw Hill. ISBN 968-422-931-3. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/metodologia-de-la-investigaci%C3%83%C2%B3n_sampieri.pdf
- Herrera Latorre, P. D., Orozco Poma, R. D., Núñez Sánchez, W. P., & Avalos Espinoza, P. A. (2024). Inteligencia artificial en la educación artística: Retos y perspectivas. *Revista Imaginario Social*, 7(2), 26-37. DOI: <https://doi.org/10.59155/is.v7i2.170>
- Pérez Hernández, A. F., Méndez Sánchez, C. J., Pérez Arellano, P., & García Sastré, J. A. (2017). Los programas de estudio en la educación superior: Orientaciones para su elaboración. *Perspectivas Docentes*, 62, 21-25. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.63492.81761>
- Prada, J. M. (2024). La creación artística visual frente a los retos de la inteligencia artificial. Automatización creativa y cuestionamientos éticos. *Eikón Imago* (13), 1-14. <https://doi.org/10.5209/eiko.90081>
- Roldán Santamaría, L. M. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Educación*, 29(1), 111-123. <https://doi.org/10.15517/revdu.v29i1.44029111>
- Rosales Peña Alfaro, C. A. (2023). Tecnologías digitales, inteligencia artificial y biotecnologías en la composición musical. *Transdigital*, 4(8), 1-12. <https://doi.org/10.56162/transdigital212>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). LINEAMIENTOS PARA LA FORMULACIÓN DE INDICADORES EDUCATIVOS. En Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Recuperado 29 de noviembre de 2024, de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/lineamientos_formulacion_de_indicadores.pdf
- Vargas Barraza, J. A., & Plascencia Padilla, C. E. (2022). Retos y Oportunidades de Internacionalización del teatro independiente mexicano. *Economía Creativa*, (16), 44-74. <https://doi.org/10.46840/10.46840/ec.2021.16.04>
- Zallo, R. (2016). Las industrias creativas a discusión. En R. Zallo Elgezabal, *Tendencias en comunicación. Cultura digital y poder*. Barcelona: Gedisa, S.A. https://www.gedisa.com/downloads/Anexo_I.Tendencias_en_comunicacion.pdf

Caravaggio y el diseño compositivo en su pintura:

“El entierro de Cristo”. Un modelo de análisis

Caravaggio and the Compositional Design in His Painting:

“The Entombment of Christ”. A Model for Analysis

Fernando Saldaña Córdoba

Universidad de Sonora

<https://orcid.org/0000-0001-7478-706X>

fsaldana@arq.uson.mx

“El artista afirma que la imaginación es a fin de cuentas el verdadero camino; aunque nos distraemos con el espectáculo de la tecnología, todavía podemos revivir el acto creativo”.

Roger Von Gunten, 2005

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en analizar el diseño compositivo de la obra “El entierro del Cristo” (Deposizione) de Michelangelo Merisi da Caravaggio, una obra creada entre los años de 1602-1603 perteneciente al barroco. Su desarrollo retoma las nociones de composición y del análisis geométrico de una obra plástica. Reconocemos que la introducción del análisis geométrico enriquece la tensión entre varios de sus componentes y el total de la obra, mejorando su comprensión, el modelo desarrollado permite la lectura del diseño compositivo de dicha obra.

Palabras clave: *Caravaggio, Composición, Diseño, Trazas, Pintura.*

Abstract

The objective of this paper is to analyze the compositional design of Michelangelo Merisi da Caravaggio’s “The Entombment of Christ” (Deposizione), a Baroque work created between 1602 and 1603. Its development revisits the notions of composition and geometric analysis of a visual work. We recognize that the introduction of geometric analysis enriches the tension between its various components and the entire work, enhancing its understanding. The developed model enables the interpretation of the compositional design of this work.

Keywords: *Caravaggio, Composition, Design, Lines, Painting.*

Introducción

Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571- 1610), es conocido por establecer la técnica del oscurecimiento de las sombras -oscurecer el claroscuro- y transformar la pintura en un agudo eje de luz. Su técnica se retoma por otros artistas: Velázquez, Vermeer, Rembrandt, Tiziano, Delacroix y Manet; cuyas obras adquieren un realismo más penetrante en su presentación. Es, además, bien conocido por su negación en la idealización de figuras religiosas y de bocetos o figuras preparatorias para la pintura.

Caravaggio es el “el chico malo de la pintura del Barroco italiano”, cuyo trabajo fue confinado a la oscuridad por más de 200 años, sea porque su realismo sombrío escapaba del canon pictórico de la época o por sus temas y contenidos pictóricos. No sólo su lúgubre realismo estaba al margen de su tiempo, también, sus temas impíos y la inclusión de los desposeídos en sus obras. Su redescubrimiento en el siglo XIX confirmó su talento como el pintor más importante del Barroco temprano (Lambert, 2010. p. 11).

Una primera aproximación del diseño compositivo de su pintura “El Entierro del Cristo” (Figura 1) puede ayudarnos a comprender mejor la obra y recordar aspectos conocidos de la misma (véase Freid, 2023; Gombrich, 2000, 2002, 2005 y 2005b; Kandinsky, 1996; Loomis, 1974). Se trata de una obra realizada por encargo entre 1603 y 1604 para la capilla de la Iglesia de Santa María de Vallicella en Roma, Italia, ordenada por Francesco Vittrici.

El lienzo de 2.03 x 3.0 metros es ocupado, en el centro, por la desnudez del cuerpo muerto de Cristo, dividiéndolo en dos partes. El Cristo es humanizado, su humanidad es la fuente de luz que lo ilumina, lo mismo que la sábana blanca que lo sostiene. Destaca el realismo llevado al extremo: su carne débil, el brazo suelto, las marcas difuminadas de sus cicatrices en el costado, las de los clavos casi imperceptibles en sus manos y pies. Se trata ahora de un cuerpo humano, cuyos restos de la pasión parecen borrados de la pintura. Se asemeja más a un estudio anatómico, la piel deja entrever venas y músculos. Su única relación con lo divino es ahora el título del cuadro, los signos de la divinidad no son tan claros.



Figura 1: “El Entierro del Cristo” Caravaggio (1602-1603)

Seguramente Caravaggio viajó al Vaticano y conoció la Piedad de Miguel Ángel, de ahí que la postura del brazo del Cristo sea una fiel imagen de esta escultura, tal y como lo hiciera también Tiziano y más tarde en honor a Caravaggio, Rubens hizo en su versión (una copia) de la misma obra que Caravaggio. (Ver figura 2)



Figura 2 imágenes: La Piedad, Tiziano y Caravaggio de Cristo (elaboración propia).

Es posible conjeturar que el diseño compositivo (ver figura 1) crea una escena desde la oscuridad para mostrar el lugar del que Cristo nos quiere salvar. Sepulcro, espectador y la fosa semiabierta se conjugan. Es una composición desde abajo que alienta los escorzos y ofrece un sentido de monumentalización a las figuras.

En la composición se distribuyen algunos aspectos destacables: escorzos violentos y arrogantes, véase las manos de las tres mujeres y su cuerpo. Obsérvese, también, los personajes cuya referencia es más a los desposeídos, sin distinciones de clase. De ahí el descontento de la curia romana, la introducción de la barbarie y el tenebrismo en sus pinturas.

“El Entierro del Cristo” es un cuadro cuya técnica naturalista y tenebrista

resalta, focaliza un fondo neutro y oscuro en el que se muestran las figuras. La ausencia de un marco arquitectónico o paisajista está presente.

Santos (2008), señala que su técnica se introduce en los temas religiosos. La inserción de los desposeídos en la pintura simplifica el mensaje que se quería transmitir a los fieles, acercándolos a la salvación eterna. La obra realza el contraste de luz y sombra: el paño blanco en el cuerpo del salvador aumenta el contraste entre la luz y la sombra.

Es innegable como Caravaggio influyó a otros autores barrocos con su tenebrismo, sea el caso de Velázquez, Ribera, Rembrandt entre otros más, quienes, a su vez, crearon copias de “El entierro de Cristo”.

Esta breve descripción nos permite pasar al análisis del diseño compositivo de la obra.

Análisis del diseño compositivo

Toda obra pictórica contemporánea tiene un diseño de composición integrado en su trabajo, el cual no es visible a primera vista, se trata de un orden silencioso. En algunos esquemas de trazos del cuadro de Caravaggio podemos ver las trazas de diseño, que se reducen a algo muy simple, pero hay otros, que sus trazos de diseño son aún más complejos, no tan visibles a primera vista.

Los trazos compositivos que se hacen sobre el cuadro deben obedecer a los ejes, la geometría que se debe usar para la composición espacial de la pintura.

Empecemos por lo más sencillo, para abreviar, mostremos algunas descripciones de lo mínimo que necesita tener una pintura en la composición.

Composición de un cuadro

Cuando hablamos de composición nos referimos a “la organización estructural voluntaria de unidades visuales en un campo dado, de acuerdo con las leyes de percepción con vistas a un resultado integrado y armónico” (Jiménez, 2000).

El proceso de composición tiene algunos aspectos centrales: formato, ritmo y movimiento, proporción, simetría, figura y fondo y peso y equilibrio. Estos elementos permiten el análisis de elementos geométricos.

Sabemos que la geometría describe las relaciones matemático-espaciales que definen las cualidades estructurales de un objeto, ya sea de composición pictórica o de arquitectura; es necesaria para obtener un orden, como el que nos muestra la misma naturaleza.

Características principales:

- Se basan en la geometría Euclidiana.
- La geometría atrae al artista que aspira a lo simple, a lo puro, lo esencial, lo universal.
- Lo geométrico puede presentarse como eje.
- Cada obra emplea tanto elementos artísticos como geométricos variando según su género.
- Hay rasgos geométricos básicos, aquellos que son la base de un género artístico.
- La geometría tiene un lenguaje de formas específicas.

Pintores impresionistas como Cloude Monet, Edgar Degas, George Seurat, Perre August Renoir y Edouard Manet comentan que su maestro Ingres enseñó la composición en un cuadro, como se enseña composición para escribir música (Lambert, 2010).

Santos (2008) señala que el “El entierro de cristo” es una composición cerrada, incluida en un triángulo”, (Ver figura 3). Sin embargo, antes, Bouleau (1997, pp. 182-183), deduce una figura en la que presenta divisiones del cuadro en diagonales, aun cuando solo las dibuja de manera específica, pero no muestra su origen, es decir, de dónde las obtuvo. (Ver figura. 3).



Fig. 3. Diagonales de Charles Bouleau



Fig. 4. Divisiones en tercios y noveno

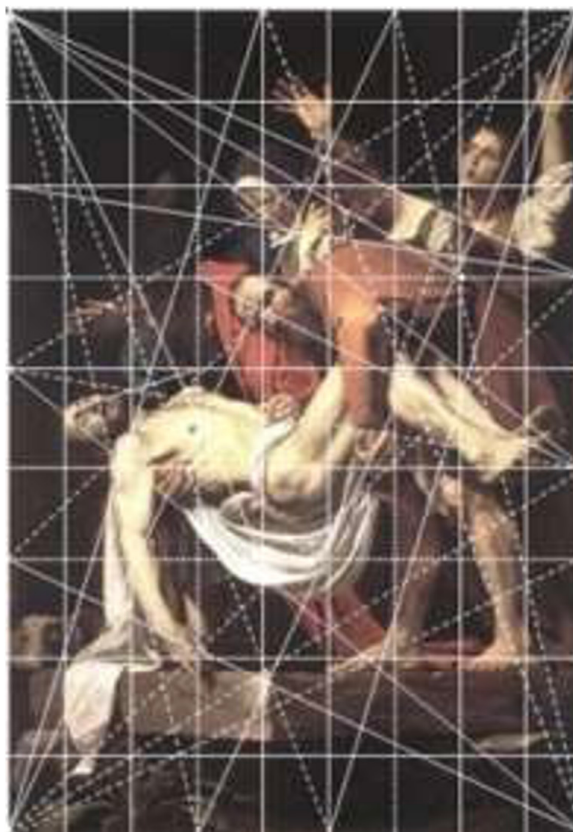


Figura 5: Unión de puntos y diagonales

La figura 4 muestra las trazas de composición del renacimiento. Y en esta imagen también, podemos ver la red de trazas obtenidas después de dividir en tercios, y estos a su vez nuevamente en tercios, y desde ahí poder encontrar las diagonales que propone Bouleau (1997), así como otras diagonales encontradas al hacer los trazos, después de dividir en 9 las distancias horizontal y vertical. (Ver figuras 4, 5 y 6).

Podemos ver el resultado en la figura 7, lo que muestra Bouleau (1997) ya sin las divisiones de tercios, y estos, a su vez, en tercios, cuando limpiamos las líneas y vemos las diagonales, pero deja de lado las que hemos encontrado y que obedecen a nuevas trazas.

Lo que aquí es importante señalar es que podemos ver cómo aparecen las primeras trazas de composición del cuadro, a primera vista, aparentemente sencillas. Si vemos más a detalle y pensamos, conjeturamos que no fueron trazadas desde el inicio de construcción del cuadro, esto, es lo sorprendente del manejo de la composición, cuando ya es un ejercicio integrado al trabajo del artista. Resulta atrayente ver las coincidentes líneas en relación con el cuadro, recordemos que las líneas de composición rigen, pero no ordenan, ¿qué es esto? Que cuando una línea de composición indica el movimiento del cuerpo, o de los objetos que estén sobre esa línea, sólo indican eso, su dirección, nada más.

La figura 6 obedece a las diagonales obtenidas por Bouleau (1997). Debemos aclarar que hemos manipulado la imagen de acuerdo con su escrito a partir de cómo debió ser el trazo de las diagonales ya que él no lo muestra. Pero esto no es la única operación que podemos realizar. Si hacemos la división de la sección áurea; es decir, multiplicar el largo y el ancho por la fracción matemática de 0.618 o 0.382 y así obtener los puntos desde donde trazaremos nuevas líneas estas aparecen en la figura 7. Es aquí donde es posible analizar el centrado de las figuras y su ubicación. Debiéramos pensar que si el cuerpo humano obedece a los valores implícitos de la sección áurea (como lo demostró Leonardo da Vinci en el dibujo anatómico del “Hombre de Vitrubio”), entonces cualquier movimiento debería de estar

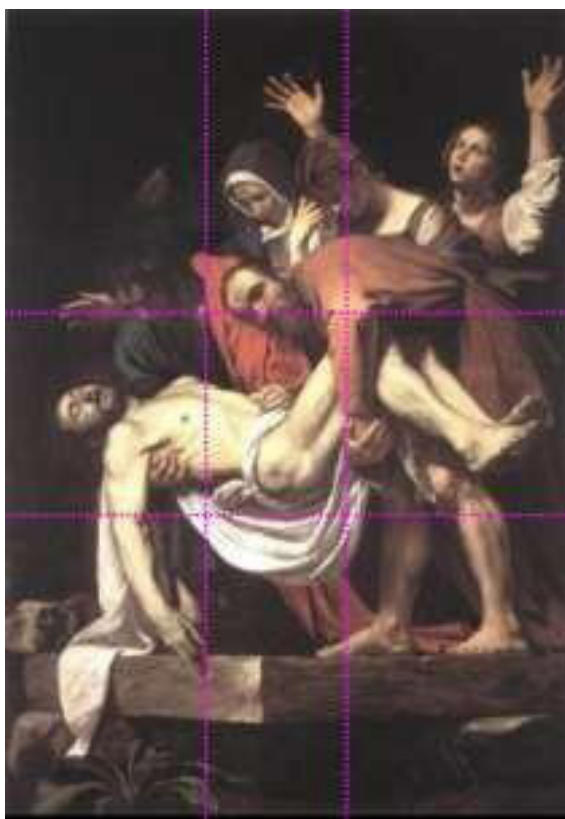


Fig. 7. Líneas obtenidas de segmentos Phi

dentro de estas proporciones. Sabemos de la teatralidad, el dramatismo, el naturalismo y el tenebrismo que prevalecían en el trabajo de Caravaggio. Ese mismo trabajo parece congelar la imagen en un momento y mostrarlo como si el espectador fuera testigo de ese momento. Si ese movimiento fuera captado por una imagen instantánea con una cámara fotográfica, pero en el Barroco no existía la cámara. Esto es lo que tratamos de señalar e indicar al encontrar la maestría del diseño compositivo de las trazas del esquema de este cuadro realizado por Caravaggio.

Las líneas obtenidas están marcadas tanto en el ancho como en el largo del cuadro, se muestran como si fuera un espejo su dirección sigue de arriba hacia abajo y de derecha a izquierda. Solo nos muestran el eje donde descansa el centro luminoso del cuadro, el foco del cuerpo de Cristo inerte, lo demás está ocupado por una opacidad y penumbra donde el resto de los actores no cuentan. Llama la atención que sean 6 seis personajes, tres femeninos y tres masculinos, y la piedra angular del piso... ¿es el Cristo, la piedra angular de su iglesia? En el orden oculto del misticismo y lo esotérico es interesante observar, si recordamos la importancia del número 7 para mostrar lo que existe en el orden oculto de la naturaleza del mundo y, de esta ley, la “ley de siete o la ley de octavas”, que de manera oculta se mezcló en algunas cosas para los que eran entendidos y mantenerlo así, ocultos. Tales relaciones eran: los 7 colores, las 7 escalas musicales, los 7 días de la semana, los 7 planetas principales.

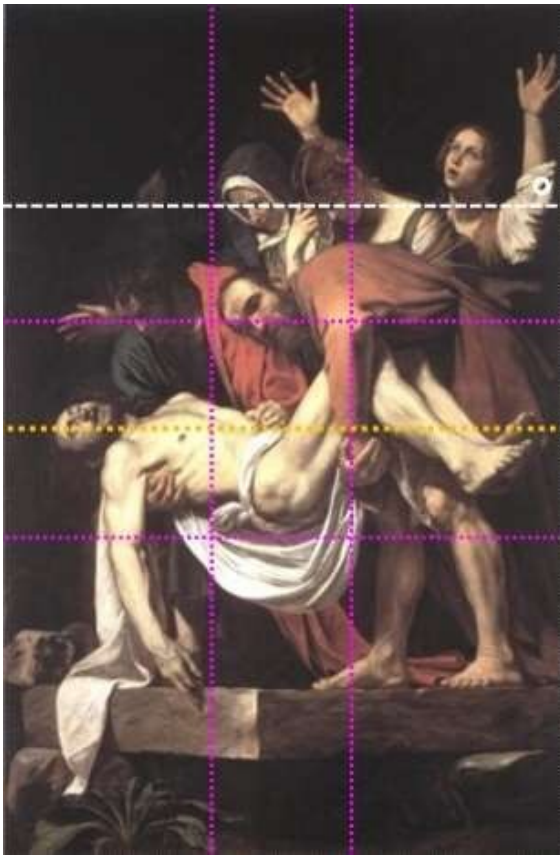


Figura 8. Líneas obtenidas y segmento Phi

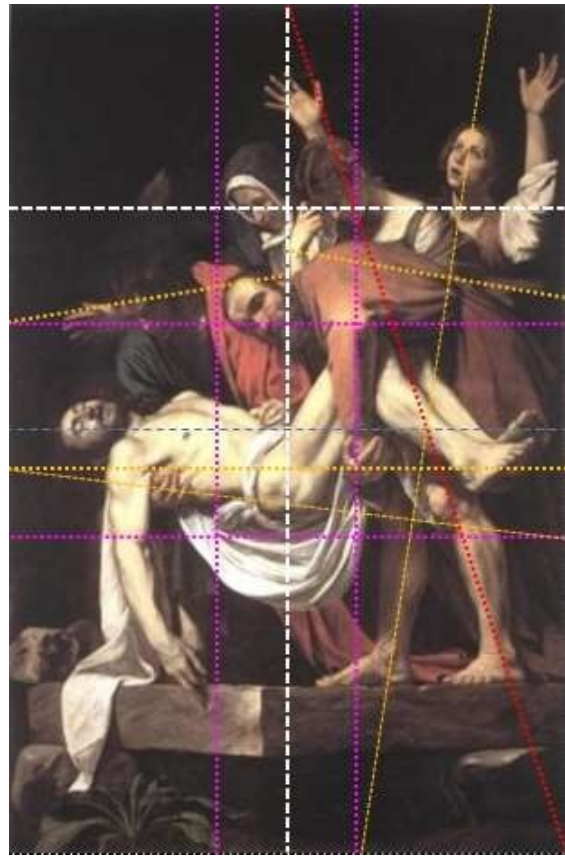


Fig. 9. Nuevos trazos de Phi

De regreso a las trazas de diseño de la pintura, recordemos que las composiciones en el Barroco a diferencia del Renacimiento se logran gracias a que las composiciones son abiertas, asimétricas. Se asumen preferencias por el desequilibrio o por aquello que se proyecte más allá del cuadro. A veces esto se logra mediante el uso de diagonales como ya lo hemos mostrado en las figuras anteriores.

Hasta aquí, hemos develado las líneas y mostrado el trabajo de las trazas. Sabemos que Caravaggio tenía una preferencia por hacer acercamientos y un gusto por el detalle; su teatralidad, marcada en los gestos de sus personajes en sus pinturas, revelan más de una

vez sus estados de ánimo, a veces apasionados y violentos que van desde el terror, la risa plena, el dolor y el goce. Las contorsiones de sus cuerpos a veces se antojan difíciles e imposibles, pero siempre naturales y le dan a sus pinturas esa aura de carácter escenográfico.

Empecemos estas nuevas trazas con la figura 8, marcamos las líneas del centro tanto vertical como horizontalmente y sacamos la sección de Phi del último segmento. La línea vertical indica a la madre del redentor, justo en su cabeza, junto con la de María Magdalena; la línea horizontal está encima de los ojos de estas dos mujeres.

Pero, ¿qué pasa si unimos más líneas dentro de esto que ya obtuvimos? El



Figura 10. Ejes de las cabezas

resultado aparece en la figura 9. Si obtenemos nuevos segmentos Phi, y unimos sus puntos obtendremos las líneas que dan ejes a los brazos de María, la inclinación de Cristo, el eje del pie de Nicodemo y el eje de la figura de atrás con las manos levantadas. Además, en la traza de la esquina derecha inferior con el centro arriba, el eje de la pierna izquierda de Nicodemo.

Analicemos las trazas que acompañan a la figura 10. Hacemos centro en el torso de Nicodemo y trazamos un círculo, abrazando las cabezas de estos 3 tres personajes, y del centro de este, lanzamos líneas hacia afuera, encontramos las inclinaciones de las cabezas de los personajes incluida la de Cristo. Si se inclina la línea que pasa por el centro del círculo hacia afuera,

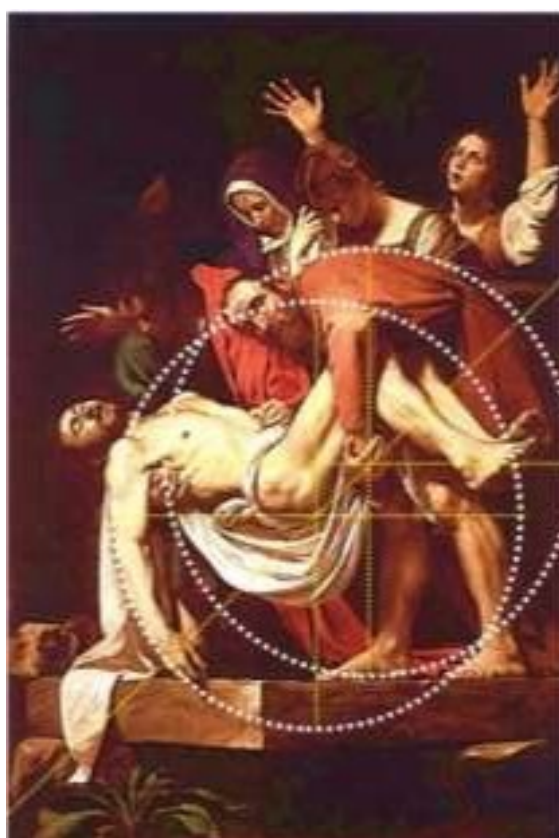


Figura 11. Círculos de composición

con la inclinación del cuerpo del Cristo, obtenemos la inclinación de la cabeza forzada de Nicodemo volteando hacia el espectador de la escena. El círculo que corta los extremos arriba y abajo del lado derecho del cuadro y cruzamos la diagonal que los une, encontramos la inclinación de la cabeza del apóstol que sostiene a Jesús.

En la figura 11, encontraremos dos círculos cuyo primer centro es la mano de Nicodemo, y desplazándolo 45 grados abajo y a la izquierda de forma equidistante, encontramos que estos círculos muestran los ejes de composición de la espalda de Nicodemo y el semicírculo que traza el débil brazo del Nazareno.

En la figura 12 aparecen las primeras trazas, los dos círculos obtenidos



Fig. 12. Círculos incluyentes.

anteriormente y dos círculos más que contienen: el primero, la cabeza del Cristo y la de la mujer con los brazos levantados, que a su vez es tangente a los dos círculos de la composición mencionada anteriormente y el segundo tocando muy sutilmente la cabeza de los personajes arriba del Cristo y en la figura 13, corrigiendo los dos círculos anteriores en su trazo. Si bien uno llega al límite del cuadro y encierra casi toda la escena, el segundo nos da el centro de todos los círculos que aparecen en las cabezas de ellos, como comentamos en párrafos anteriores.

En este cuadro, el desmedido gusto de Caravaggio por el detalle, lo lleva a lograr por cada personaje un acercamiento a detalle encerrado en los círculos que se



Fig. 13. Círculos de trazos de centros.

muestran en esta misma página. Como puede verse en la figura 14, el círculo exterior, contiene los círculos de los acercamientos, de cada personaje, y el círculo interior contacta el eje que queda dentro de los centros de cada uno de los círculos. En la figura 15 vemos a los seis personajes principales en cada círculo, se encierra el peregrinaje del entierro. De derecha a izquierda primero tenemos a María Cleofás con las manos elevadas; en segundo lugar, a María Magdalena. El tercer sitio corresponde a la Virgen María, en el cuarto al apóstol San Juan sosteniendo al Cristo, y en el quinto lugar el Mesías muerto. Y, casi en el centro, en sexto lugar a Nicodemo cargando el cuerpo del maestro.

Se observa en la figura 15, la reflexión

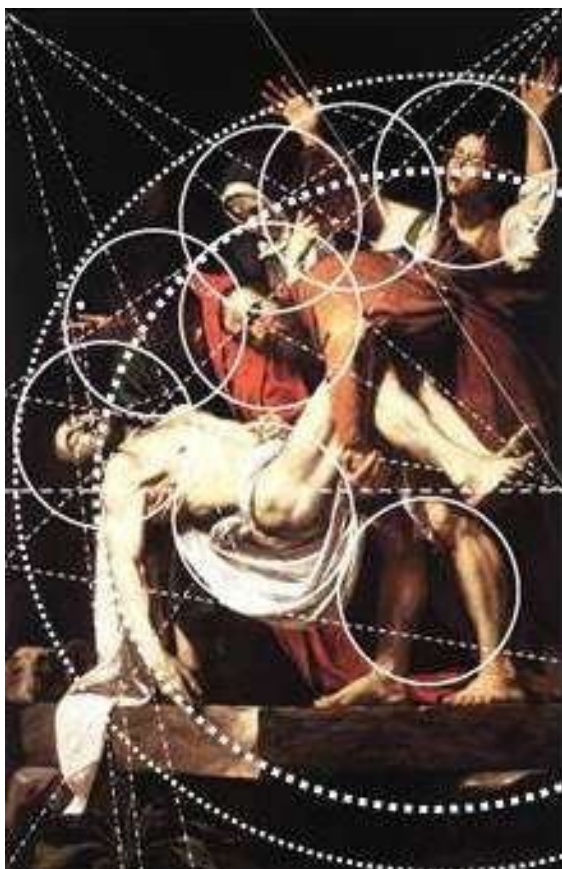


Fig. 14. Los personajes en círculos y centros.



Fig. 15. Cada personaje en círculos.

de cada cuadro individual en el detalle, casi como una sola pintura, apreciando el detalle y el juego de luz en sus rostros. Dando con ello la impresión de unos cuadros individuales. Sabemos de lo teatral y exaltado de los gestos que gustaban a este pintor. Obsérvese el dramatismo y los gestos de cada personaje, lo interesante de estas trazas, como se ve en la figura 14, es cómo cada centro de estos círculos se mueven en círculo, desde sus centros. La virgen María en la figura 13, su círculo, forma parte del centro de la cruz central de la pintura y Nicodemo justo su círculo, abajo del de la virgen. El dramatismo de los personajes conmueve al espectador, como era la intención del autor.



Fig. 16. Resumen de las trazas de diseño. trazas para resolver el orden enfatizando a los personajes

En las dos últimas figuras 16 y 17, hacemos un resumen de lo más destacado de las trazas. Estas no pierden importancia por incluir color o en el trazo de puntos en todo el diseño encontrado en la superficie completa de la pintura que van: desde los trazos Phi, hasta los ejes de inicio de la pintura y la búsqueda de los ejes de la composición que envuelve a los personajes del cuadro.

Conclusiones

Para “leer” una obra en cualquiera de sus corrientes, necesitamos apoyarnos en elementos que nos faciliten su análisis, en este caso, pudimos hacer un recorrido para obtener las trazas del diseño compositivo del cuadro “El entierro del Cristo” de Caravaggio. Nuestra trayectoria siguió la propuesta de análisis divisional de Bouleau (1997), la cual fue recreada, de manera personal, con la presentación de trazas y ejes existentes en el diseño del cuadro. Con este ejemplo podemos proponer la posibilidad de un modelo de análisis del diseño compositivo de la obra “El entierro del Cristo”, el cual permite visualizar y trazar el modelo de ejes, su composición y sus posibilidades. Además, este ejercicio de análisis deja claro que entre mayor sea el número de ejes que manejemos, más cerca estamos de un resultado confiable.

Las figuras realizadas muestran el trabajo y la aportación propia con las que hemos tratado de ampliar lo realizado por otros estudiosos del tema, de tal suerte que se hace gráfica la lectura de diseño compositivo de la obra. Caravaggio siempre impacta



Fig. 17. Resumen de todos los trazos

con sus trabajos. Las analogías en esta obra, emergen al comparar la Pietá del Vaticano con el cuerpo muerto del salvador y también, la novedad. La obra parece destacar, como si fuera una fotografía instantánea, el movimiento y el drama al mismo tiempo en que los personajes se disponen a enterrar el cuerpo sin vida del mesías en el sepulcro frío y gris.

Por último, hay que agregar que el uso de la construcción geométrica sí es posible, pero sobre todo sus resultados, ya que podemos notar lo que no aparece a primera vista en el resultado final de la obra. Pero esto, no nos hace pensar que la geometría sea el todo en la pintura. El trabajo del arte se enriquece con la tensión entre varios de sus componentes

y el total de la obra, es decir los elementos a considerar incluyen, color, forma, planos, figuras, personajes, luz, textura, perspectiva, etc.

Caravaggio siempre vivió de manera turbulenta entre los polos opuestos. Genio célebre y rebelde del barroco italiano, se le reconoce como el pintor de técnica precisa y naturaleza apasionada.

Bibliografía

Bouleau, Charles. (1980). The Painter's Secret Geometry. New York. Hacker art books.

Gombrich, E. H. (2000) La imagen y el ojo. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica. Editorial Debate.

Gombrich, E. H. (2002) Arte e ilusión. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica. Editorial Debate.

Gombrich, E. H. (2005) Imágenes simbólicas. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica. Editorial Debate.

Gombrich, E. H. (2005) Norma y Forma. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica. Editorial Debate.

Kandinsky, W. (1996). Punto y Línea sobre el plano. Editorial Paidós.

Lambert, G. (2010). Caravaggio. Taschen.

Loomis, A. (1974). La ilustración Creadora. Editorial Hachette.

Santos, J. (2008). El tenebrismo en la pintura barroca. Revista Arte y Análisis, 12(2), 45–56.

Von Gunten, R. (2005). Entrevista al artista. Revista de Artes Visuales, 8(1), 20–25.

El giro icónico: Una aproximación teórica al cómic

The iconic turn:

A Theoretical Approach to Comics

Arturo Valencia Ramos

Universidad de Sonora

arturo.valencia@unison.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4604-663X>

Noel Francisco Corral Félix

Universidad de Sonora

noel.corral@unison.mx

<https://orcid.org/0009-0004-2018-4537>

Resumen

El artículo explora cómo el cómic, como medio narrativo que combina imagen y texto, puede ser analizado desde el giro icónico propuesto por Gottfried Boehm. Este enfoque sostiene que las imágenes poseen una lógica semántica propia y deben ser estudiadas independientemente del lenguaje verbal. Aplicado al cómic, permite entender cómo las viñetas y su disposición generan sentido de manera autónoma, organizando tiempo y espacio en estructuras narrativas visuales. Además, el artículo contextualiza este análisis con referencias a la semiótica de Roland Barthes y la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann, ampliando el marco teórico para explorar la interacción del cómic con otros sistemas de comunicación.

Palabras clave: *Giro icónico, cómic, lógica semántica, narrativa visual, semiótica.*

Abstract

The article explores how comics, as a narrative medium that combines image and text, can be analyzed through the iconic turn proposed by Gottfried Boehm. This approach argues that images have their own semantic logic and should be studied independently of verbal language. Applied to comics, it allows us to understand how panels and their arrangement generate meaning autonomously, organizing time and space into visual narrative structures. Additionally, the article contextualizes this analysis with references to Roland Barthes' semiotics and Niklas Luhmann's social

systems theory, broadening the theoretical framework to explore the interaction of comics with other communication systems.

Key words. *Iconic turn, comics, semantic logic, visual narrative, semiotic.*

Introducción

El cómic es un medio narrativo que combina imagen y texto en una estructura secuencial, generando una experiencia de lectura que requiere la interpretación simultánea de lo visual y lo verbal. A lo largo de su historia, ha sido analizado desde múltiples enfoques teóricos que han intentado comprender su especificidad como lenguaje y su funcionamiento dentro del sistema de comunicación. Este artículo aborda el cómic a partir del *giro icónico* de Gottfried Boehm.

Desde la perspectiva del giro icónico, Boehm plantea que la imagen posee una lógica semántica propia y que su estudio debe realizarse de manera independiente al lenguaje verbal. Aplicado al cómic, este enfoque permite comprender cómo las imágenes generan sentido de manera autónoma, sin necesidad de depender del texto. Podemos ver así que las viñetas y su disposición en la página organizan el tiempo y el espacio, creando estructuras narrativas que funcionan más allá del discurso escrito.

También hemos querido aproximarnos en este artículo de manera tangencial hacia otras perspectivas teóricas, como la semiótica de Roland Barthes y la teoría de sistemas sociales

de Niklas Luhmann, TSS. Estas referencias permitirán contextualizar el análisis dentro de un marco más amplio, explorando la interacción entre el cómic y otros sistemas de comunicación.

La discusión sobre el giro icónico

El giro icónico propuesto por Gottfried Boehm implica un cambio en la teoría de la imagen y la estética contemporánea. Su planteamiento surge como una respuesta crítica al *giro lingüístico*, una transformación conceptual que dominó el pensamiento filosófico y las ciencias humanas durante el siglo XX. El giro lingüístico hace hincapié en la función del lenguaje para construir tanto la realidad, así como el conocimiento. Frente a esta hegemonía del signo verbal, Boehm argumenta que las imágenes poseen una lógica semántica propia y que su estudio requiere un enfoque teórico independiente del lenguaje (Boehm, 1994). Su propuesta busca restituir la autonomía de la imagen como medio de producción de sentido, alejándose de la tendencia a considerarla un simple reflejo de estructuras lingüísticas.

El desarrollo del giro icónico se inscribe dentro de una tradición filosófica que mantiene estrechos vínculos con la fenomenología y la hermenéutica. Boehm hace referencia

a las ideas de Maurice Merleau-Ponty y Hans-Georg Gadamer, que anteriormente habían cuestionado el rol central del lenguaje en la construcción de la experiencia perceptual y estética (Merleau-Ponty, 1964; Gadamer, 1998). Además, su propuesta dialoga con la teoría de la Gestalt, la cual estudia la organización perceptual de las formas, y con la concepción de Abby Warburg para quien las imágenes constituyen archivos de memoria cultural que operan bajo una dinámica propia de transmisión y transformación (Boehm, 2007).

Si bien el giro icónico es una reacción crítica frente al giro lingüístico, no se trata simplemente de una inversión de términos, sino de una ampliación del horizonte epistemológico. La concepción tradicional del signo lingüístico, tal como la estableció Ferdinand de Saussure, postula la arbitrariedad en la relación entre significante y significado (Saussure, 1998). Sin embargo, Boehm sostiene que la imagen no puede ser comprendida bajo esta misma lógica, ya que su estructura semántica no depende de una relación arbitraria, sino que articula significado a partir de una configuración formal específica que conjuga simultaneidad, pregnancia y analogía (Boehm, 2010). Desde esta perspectiva, las imágenes no son meras representaciones, sino sistemas autónomos de sentido capaces de generar conocimiento de manera no verbal.

La diferencia entre lo icónico y lo lingüístico se ha estudiado en la teoría de la imagen, sobre todo en el trabajo de W.J.T. Mitchell. En su estudio

argumenta que las imágenes poseen una capacidad metacomunicativa que les permite reflexionar sobre sí mismas, un fenómeno que denomina *metapictures* (Mitchell, 1994). Boehm coincide con esta perspectiva, pero enfatiza la necesidad de desarrollar una metodología específica para abordar la semántica de la imagen sin reducirla a categorías lingüísticas. La imagen, según su propuesta, es un sistema de pensamiento que opera de manera distinta a la estructura lineal y secuencial del lenguaje verbal.

Desde la TSS, el arte no se define en términos de representación, sino como un sistema de diferenciación (Luhmann, 2005). En este sentido, el giro icónico compartiría con ella la idea de que la imagen no debe ser comprendida como una mera transcripción de la realidad, sino como un mecanismo de producción de sentido con reglas propias. Así, el análisis de la imagen debe centrarse en su lógica interna, en lugar de reducirla a un mero medio de transmisión de información lingüística.

El giro icónico, en la formulación de Gottfried Boehm, está basado en una crítica del predominio del lenguaje en la construcción del conocimiento, afirmando que la imagen constituye un sistema semántico con sus propias reglas. Esta distinción con respecto a lo lingüístico es fundamental para comprender la autonomía del pensamiento visual y su especificidad dentro de la producción de sentido. Mientras que el giro lingüístico consolidó la idea de que el lenguaje es la estructura fundamental del

pensamiento humano (Derrida, 2003), el giro icónico propone que las imágenes no sólo representan, sino que también producen conocimiento de manera no reducible a lo verbal (Boehm, 1994).

La distinción entre imagen y lenguaje se manifiesta en múltiples niveles, desde la fenomenología de la percepción hasta las teorías de la semiosis y la hermenéutica. En este sentido, Boehm desarrolla una concepción de la imagen que enfatiza su carácter mostrativo en lugar de descriptivo. A diferencia del lenguaje, que se basa en relaciones sintácticas y reglas gramaticales para la producción de significado, la imagen opera a través de la simultaneidad, la iconicidad y la pregnancia visual, estableciendo una lógica que no sigue necesariamente un orden lineal (Boehm, 2010).

Uno de los argumentos en la teoría de Boehm es que las imágenes generan sentido de manera inmediata, sin requerir una traducción en términos lingüísticos. En este punto, su planteamiento se distancia de las concepciones estructuralistas del signo, como la de Ferdinand de Saussure, quien definió el significado como el resultado de una relación arbitraria entre significante y significado (Saussure, 1998). Mientras que en el lenguaje el significado se construye por diferencias dentro de un sistema de oposiciones, en la imagen el significado se articula mediante relaciones espaciales, cromáticas en actualidad, lo que le confiere una autonomía semántica que no depende de la convención lingüística.

Desde la perspectiva de W.J.T. Mitchell, esta distinción implica que las

imágenes no pueden ser comprendidas como simples signos subordinados al lenguaje. Mitchell argumenta que las imágenes poseen una capacidad metacomunicativa que les permite reflexionar sobre su propio estatus y funcionamiento. Su concepto de *metapictures* sugiere que las imágenes pueden volverse autorreferenciales, revelando su estructura interna de sentido sin necesidad de una traducción lingüística. Boehm retoma esta idea, pero enfatiza que la imagen no es solo un objeto de análisis semiótico, sino una forma de pensamiento en sí misma (Boehm, 2007).

Desde una perspectiva fenomenológica, Maurice Merleau-Ponty ya había señalado que la percepción visual no es una mera recepción pasiva de estímulos, sino un proceso en el cual el sujeto construye significado a partir de la estructura misma de lo visible (Merleau-Ponty, 1964). Esta idea es fundamental para el giro icónico, ya que Boehm argumenta que las imágenes no solo representan, sino que transforman la experiencia perceptiva, generando un conocimiento que no es reducible a la descripción lingüística.

El giro icónico también lo podemos relacionar con TSS que plantea que el arte no debe ser analizado en términos de representación, sino como un sistema que opera mediante el sentido. Luhmann subraya que el sistema del arte produce significado no a través de la verdad o la falsedad (como en la ciencia), sino a través de la diferencia entre formas visuales. Esta concepción es congruente con la propuesta de Boehm, en la medida en que ambos autores sostienen que el lenguaje no

puede agotar el significado de las imágenes, ya que estas operan bajo una lógica de diferenciación propia (Boehm, 2010; Luhmann, 2005).

El giro icónico no solo reivindica la autonomía de la imagen frente al lenguaje, sino que también plantea que la imagen no solo representa, sino que piensa. Esta afirmación, que puede parecer provocativa dentro de la tradición filosófica dominada por el logocentrismo, se fundamenta en la idea de que el pensamiento no se limita a los procesos lingüísticos, sino que puede estructurarse en términos visuales. La imagen, según Boehm, no es una simple copia de la realidad ni un signo subordinado a la palabra, sino una forma de organización del conocimiento que opera bajo una lógica propia (2010).

Desde este punto de vista, las imágenes tienen una lógica interna que les permite generar sentido de forma no verbal. Esta concepción va en contra de la idea tradicional de que el pensamiento solo puede ser expresado mediante el lenguaje. En este sentido, Boehm desarrolla su propuesta con disciplinas que han explorado la percepción y la significación de las imágenes desde enfoques no lingüísticos (1994).

Un antecedente fundamental de esta perspectiva se encuentra en la obra de Maurice Merleau-Ponty, quien sostiene que la percepción visual es una forma de conocimiento irreducible a la conceptualización lingüística (1964). En *El ojo y el espíritu*, Merleau-Ponty argumenta que la visión no es un proceso pasivo, sino una actividad cognitiva en sí misma, a través de la cual el sujeto

construye su relación con el mundo. Boehm retoma esta idea para afirmar que las imágenes no son meros objetos de percepción, sino configuraciones activas de sentido que articulan una forma de pensamiento distinta a la lógica discursiva (Boehm, 2007).

Dentro de esta línea de argumentación, la teoría de la imagen refuerza la convicción de que las imágenes tienen una capacidad reflexiva propia. Introduce el concepto de *metapictures*, ya mencionado, para referirse a imágenes que “piensan” sobre su propia condición visual y conceptual (Mitchell, 1994). En este sentido, Boehm coincide con Mitchell en que las imágenes no deben ser consideradas como entidades pasivas o meramente ilustrativas, sino como estructuras activas de pensamiento que pueden cuestionar, redefinir y transformar el conocimiento.

Desde una perspectiva más reciente, Hans Belting (2007) también ha explorado el papel de la imagen en la configuración del pensamiento humano. En *Antropología de la imagen*, Belting argumenta que las imágenes son una manifestación fundamental de la cognición humana, en la medida en que no solo transmiten información, sino que estructuran nuestra manera de comprender la realidad. Boehm comparte esta visión al sostener que la imagen es una forma de producción de sentido que no se basa en la sintaxis del lenguaje, sino en relaciones espaciales, cromáticas y figurativas (Boehm, 2010).

En este sentido, la idea de que la imagen “piensa” puede ser comprendida en términos de autopoiesis comunicativa.

Luhmann sostiene que el arte no representa la realidad, sino que construye su propio sistema de significación, en el cual las formas visuales generan sentido de manera independiente de la referencia lingüística (2005). De este modo, el pensamiento visual no es simplemente una transcripción de ideas preexistentes, sino un proceso generativo que establece nuevas conexiones y significados a través de la configuración de lo visible.

En este contexto, el giro icónico introduce una nueva perspectiva epistemológica al reconocer que las imágenes no solo ilustran conceptos preexistentes, sino que pueden originar nuevas formas de conocimiento. Esta idea tiene implicaciones fundamentales para el estudio del arte, la cultura visual y los medios digitales, ya que implica que la imagen no es un mero vehículo de comunicación, sino una instancia de pensamiento en sí misma.

El giro icónico, al enfatizar la autonomía de la imagen en la producción de sentido, tiene implicaciones directas en diversas áreas del conocimiento y la práctica artística. Su impacto se extiende al estudio del arte, los medios digitales y el cómic, tres ámbitos en los cuales la imagen no solo representa, sino que genera nuevas formas de pensamiento y comunicación. La noción de que las imágenes poseen una lógica semántica propia permite analizar estos medios visuales desde una perspectiva que no depende exclusivamente del lenguaje, sino que reconoce su capacidad para articular significados mediante sus propias estructuras formales y narrativas (Boehm, 2010).

Uno de los principales terrenos en los que el giro icónico ha sido aplicado es la teoría y crítica del arte contemporáneo. Tradicionalmente, la interpretación del arte se ha basado en aproximaciones lingüísticas o semióticas, en las cuales la imagen es entendida como un sistema de signos que debe ser decodificado a través de herramientas conceptuales propias del lenguaje verbal (Mitchell, 1994). Sin embargo, desde la perspectiva de Boehm, esta metodología resulta insuficiente, ya que las imágenes en el arte contemporáneo no funcionan únicamente como representaciones de conceptos, sino que articulan una lógica propia que requiere ser comprendida en términos visuales (2007).

En la correspondencia entre Boehm y Mitchell, recogida en *El giro icónico. Una carta*, ambos autores discuten la capacidad de las imágenes para confrontar las categorías lingüísticas y generar nuevas configuraciones de sentido. Boehm sostiene que el arte visual no puede reducirse a una transcripción conceptual, ya que su significado emerge a través de la relación entre colores, formas y estructuras compositivas que escapan a la lógica discursiva (Boehm & Mitchell, 2016). Esta perspectiva se vuelve especialmente relevante en el análisis de la pintura abstracta y el arte conceptual, donde la imagen no opera como un reflejo del mundo externo, sino como un dispositivo que produce sentido de manera autónoma.

En el ámbito de los medios digitales, el giro icónico se torna aún más decisivo, ya que la cultura contemporánea se encuentra dominada por imágenes

generadas, manipuladas y difundidas digitalmente. La proliferación de imágenes en plataformas como redes sociales, videojuegos y entornos de realidad virtual han transformado radicalmente la construcción y comunicación del conocimiento visual. En este contexto, Boehm sostiene que el análisis de la imagen digital requiere un enfoque que no dependa exclusivamente de modelos semióticos tradicionales, sino que reconozca la especificidad de lo visual como una forma de pensamiento en la era digital (Boehm, 2010).

Desde la perspectiva de Hans Belting, la digitalización de la imagen ha hecho frente a la distinción tradicional entre lo icónico y lo lingüístico, ya que muchas imágenes contemporáneas no solo son visuales, sino también interactivas y algorítmicas (Belting, 2007). Esta idea encuentra un punto de convergencia con el planteamiento de Boehm, en la medida en que ambos autores reconocen que la imagen digital no solo representa la realidad, sino que la reconfigura activamente a través de sus propios procesos técnicos y simbólicos (Boehm, 2010).

En el caso del cómic, el giro icónico permite revalorizar su estructura narrativa desde un enfoque que no lo considera como una simple forma de literatura ilustrada, sino como un sistema visual que opera a través de relaciones espaciales, compositivas y secuenciales. La obra de Will Eisner y Scott McCloud ha sido clave para este análisis, ya que ambos autores han destacado que el cómic no es solo

un medio híbrido entre la imagen y el texto, sino una forma de pensamiento gráfico que utiliza la secuencialidad y la disposición visual para construir significado (Eisner, 1985; McCloud, 1993).

Boehm, en diálogo con Mitchell, reconoce que el cómic es un medio en el que la imagen no se limita a ilustrar el contenido del texto, sino que posee una estructura narrativa visual que permite la creación de sentido de manera autónoma. Así, el cómic ejemplifica perfectamente la tesis central del giro icónico: las imágenes no son meros acompañamientos del lenguaje, sino formas de pensamiento que estructuran la experiencia de manera independiente (Boehm & Mitchell, 2016).

El giro icónico ha generado un impacto significativo en la teoría de la imagen y la estética contemporánea, al discutir el predominio del lenguaje en la producción de sentido y reivindicar la autonomía de las imágenes como formas de pensamiento. Sin embargo, su propuesta no ha estado exenta de críticas en la teoría del arte, así como debates dentro del campo de la filosofía y los estudios visuales. Diversos autores han cuestionado la delimitación entre lo icónico y lo lingüístico, así como las implicaciones epistemológicas de considerar la imagen como un sistema de significado autónomo. Estas críticas permiten evaluar el alcance del giro icónico y sus posibles desarrollos futuros.

Uno de los cuestionamientos más recurrentes proviene de la semiótica

estructuralista, en la cual se sostiene que toda imagen, por más autónoma que parezca, está siempre inserta en sistemas culturales y lingüísticos que median su interpretación (Barthes, 1982). Roland Barthes, en su análisis del mensaje visual, argumenta que las imágenes nunca son completamente independientes del lenguaje, ya que su significado se construye en relación con códigos culturales preexistentes. En este sentido, la propuesta de Boehm podría ser vista como una sobrevaloración de la imagen en detrimento de los procesos discursivos que inevitablemente influyen en su interpretación (Mitchell, 1994).

Desde la perspectiva de W.J.T. Mitchell, si bien es cierto que las imágenes poseen una capacidad semántica propia, esta no puede ser entendida de manera aislada de su contexto social, histórico y discursivo. En *Iconology* (1986), Mitchell introduce el concepto de imágenes dialógicas, en el cual enfatiza que las imágenes siempre están en interacción con el lenguaje y otros sistemas de comunicación. Esta posición difiere de la de Boehm en cuanto no pretende establecer una oposición entre lo visual y lo verbal, sino una relación de interdependencia. Mitchell y Boehm debatieron sobre este punto en su correspondencia recogida en *El giro icónico. Una carta*, donde Mitchell plantea que el problema del giro icónico no es su énfasis en la imagen, sino la posible descontextualización del fenómeno visual respecto a las estructuras discursivas que lo rodean (Boehm & Mitchell, 2016).

Otro aspecto crítico del giro icónico se relaciona con la teoría de la percepción y la cognición visual: se ha demostrado que la percepción de las imágenes no es un asunto meramente visual, sino que implica una serie de estructuras cognitivas que interactúan con la memoria, el lenguaje y la experiencia cultural del sujeto. En este sentido, algunos teóricos han argumentado que el giro icónico podría simplificar excesivamente la relación entre la imagen y el pensamiento, al asumir que las imágenes generan significado de manera inmediata y autónoma.

Estaremos de acuerdo entonces que, desde la TSS, el giro icónico puede ser analizado en términos de diferenciación funcional dentro del sistema del arte. Luhmann sostiene que el arte no opera en un vacío semántico, sino dentro de un sistema de comunicación que establece distinciones entre lo visible y lo invisible (Luhmann, 2005). En este contexto, la propuesta de Boehm podría beneficiarse de una mayor integración con enfoques sistémicos que expliquen cómo la imagen interactúa con otros sistemas de sentido dentro de la cultura.

Apesar de estas críticas, el giro icónico sigue siendo un enfoque fundamental en la teoría de la imagen. Su énfasis en la autonomía de lo visual ha permitido ampliar el campo, proporcionando herramientas conceptuales para analizar fenómenos como el arte digital, la inteligencia artificial y la comunicación visual en las redes sociales. En este sentido, el diálogo entre Boehm y otros teóricos como Mitchell, Belting y Luhmann continúa siendo clave para el

desarrollo de una teoría más integral de la imagen en el siglo XXI.

El giro icónico de Gottfried Boehm representa una transformación en la teoría de la imagen, al postular que las imágenes no son simples representaciones de la realidad ni meras ilustraciones de conceptos lingüísticos, sino formas autónomas de pensamiento. Esta perspectiva desafía el predominio del giro lingüístico en la filosofía contemporánea y reivindica la especificidad de lo visual en la producción de sentido. A través del análisis de la imagen desde una lógica propia, Boehm amplía el horizonte epistemológico de la visualidad y redefine el papel de la imagen en el arte y la cultura digital.

La diferencia entre lo icónico y lo lingüístico constituye uno de los fundamentos de su teoría. Mientras que el lenguaje construye significado a través de estructuras sintácticas y convencionales, la imagen lo hace mediante relaciones espaciales, cromáticas y compositivas, estableciendo una lógica de significado que no puede ser completamente traducida al discurso verbal. Esta autonomía semántica ha sido explorada en diálogo con otros autores, como W.J.T. Mitchell, quien reconoce la capacidad meta comunicativa de las imágenes, y Hans Belting, quien enfatiza su dimensión antropológica como configuradoras del pensamiento humano.

Conclusiones

El giro icónico encuentra aplicaciones en diversos ámbitos, desde la crítica

de arte hasta los medios digitales y el cómic. En el arte contemporáneo, su influencia permite comprender cómo las imágenes generan sentido más allá de las estructuras narrativas del lenguaje, mientras que, en el contexto digital, subraya la necesidad de desarrollar nuevas metodologías para analizar la omnipresencia de las imágenes. En el cómic, esta perspectiva resalta el papel de la imagen secuencial como una estructura narrativa propia, más allá de su función ilustrativa.

Vemos así que, a pesar de su relevancia, el giro icónico no está exento de críticas. Desde la semiótica estructuralista, se argumenta que las imágenes nunca son completamente independientes del lenguaje, ya que su interpretación siempre está mediada por códigos culturales y estructuras discursivas. A pesar de estas críticas, el giro icónico ha resultado ser una contribución fundamental en el espacio de la teoría de la imagen. Más que una oposición al giro lingüístico, debe ser entendido como un complemento necesario, que expande nuestra comprensión del pensamiento visual en un mundo cada vez más mediado por lo icónico. Su impacto en la filosofía, la estética y los estudios visuales seguirá evolucionando en la medida en que las imágenes continúen redefiniendo nuestras formas de conocimiento, comunicación y experiencia cultural.

El diálogo entre Boehm y Mitchell es una muestra de la riqueza de esta perspectiva y de su potencial para seguir generando nuevas reflexiones en torno a la imagen. Si bien el lenguaje

ha sido históricamente el eje central del pensamiento filosófico, el giro icónico nos invita a reconocer que pensar con imágenes no es solo posible, sino imprescindible para comprender la complejidad del mundo contemporáneo.

Bibliografía

Barthes, R. (1971). *Elementos de Semiología*. Madrid. Alberto Corazón.

Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. Fontana Press.

Barthes, R. (1982). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Paidós.

Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Katz Editores.

Boehm, G. (1994). "Die Wiederkehr der Bilder", en Boehm, G. (ed.) *Was ist ein Bild?*. Friburgo: Fink, 2006, pp. 11-38. Traducción para uso del Seminario *Pensamiento e Imagen* Traducción parcial del texto. Roberto Rubio (2012). Disponible en <https://es.scribd.com/document/445121160/Boehm-El-Retorno-de-Las-Imagenes?>

Boehm, G. (2004). *Giro Icónico: Reflexiones sobre la Imagen y la Comunicación Visual*. Ediciones Istmo.

Boehm, G. (2007). *Wie Bilder Sinn erzeugen: Die Macht des Zeigens*. Berlin University Press. En Boehm, Gottfried. *¿Cómo generan sentido las imágenes?*, Edición, traducción, notas y glosario de Linda Báez Rubí, México, Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM, 2016 (edición original: Berlin University Press, 2008) [ISBN 978 607 02 8751 0].

Boehm, G. (2010). *Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik des Bildlichen*. In *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*,

55(1), 5-22. Boehm, Gottfried. *¿Más allá del language? Apuntes sobre la lógica de las imágenes*. En *Filosofía de la imagen*. Colección dirigida por José Luis Molinero. Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en <https://es.scribd.com/document/398494722/Boehm-G-Mas-Alla-Del-Lenguaje-Apuntes-Sobre-La-Logica-de-Las-Imagenes?> Salamanca, 2011

Boehm, G., & Mitchell, W.J.T. (2016). *El giro icónico. Una carta: correspondencia entre Gottfried Boehm y W.J.T. Mitchell*. Ediciones Metales Pesados.

Derrida, J. (2003). *De la gramatología*. México. Siglo XXI.

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.

Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. Herder.

McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. Harper Perennial.

Merleau-Ponty, M. (1964). *El ojo y el espíritu* (2.^a ed.). Paidós.

Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. University of Chicago Press.

Saussure, F. de. (1998). *Curso de Lingüística General*. México. Fontamara.



La Universidad de Sonora a través del Departamento de Bellas Artes, con el propósito de difundir la investigación sobre y para las artes, invita a los interesados a enviar sus colaboraciones a la revista “Arte, entre paréntesis”

www.artentreparentesis.unison.mx

Presentación

La revista Arte, entre paréntesis es la revista académica, electrónica y semestral del Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Sonora, su objetivo principal es la distribución del conocimiento disponible sobre las artes y sus fronteras con otras disciplinas. De ahí que sus ejes orientadores no sólo abren de las artes, sino también de la filosofía, la estética, la epistemología, la poética, las humanidades, las ciencias sociales y la política. Los miembros del Comité editorial interesados en la difusión de los resultados de investigación en este campo, convoca a los investigadores al envío de sus colaboraciones al decimo octavo número, cuya publicación habrá de realizarse en diciembre de 2025. La convocatoria estará abierta durante todo el año, sólo cerrará para efectos de publicación.

¿Quiénes podrán participar?

a) Podrán participar los miembros de los Cuerpos Académicos, Institutos, Centros de Investigación, Laboratorios, miembros del Sistema Nacional de Investigadores o del Sistema Nacional de Creadores de Arte, profesores, investigadores y artistas que deseen comunicar los resultados o avances de su investigación en este campo.

b) Las contribuciones podrán ser artículos de investigación, ensayos, estudios de caso, reseñas de carácter teórico, analítico, histórico, metodológico, que propicien el encuentro y confrontación de especialistas y contribuyan a enriquecer el conocimiento de las artes de cara al siglo XXI.

c) Las propuestas que se envíen deberán relacionarse con cualquier de las siguientes áreas del conocimiento:

- Arte general
- Artes escénicas
- Artes visuales
- Música
- Educación en las artes

En particular, el enfoque temático puede estar relacionado con el arte y sus diferentes ámbitos y relaciones:

- 1) Danza
- 2) Teatro
- 3) Pintura
- 4) Escultura
- 5) Grabado
- 6) Música

7) Otros que se puedan insertar en las categorías de conocimiento indicadas anteriormente. El carácter de los trabajos puede ser:

- i) Teórico
- ii) Histórico
- iii) Procesos de enseñanza-aprendizaje
- iv) Reflexivo, sobre la práctica profesional

d) El envío del documento deberá realizarse con las siguientes características:

- Archivo de Word tamaño carta, con márgenes de 2,5 cm por cada lado.
- Incluir los siguientes datos: Universidad o centro de trabajo, título, nombre de los participantes (máximo tres), correo electrónico, número telefónico y ORCID
- Letra Arial número 12, interlineado 1.5, de 10 a 12 cuartillas; páginas tamaño

carta con 65-70 caracteres por línea y 28 a 30 líneas), escrito en español (incluyendo imágenes). Cuando las imágenes posean “derechos de autor” deberán tener permiso para su publicación.

- Si se incluyen imágenes, deberán ir en JPG o TIFF a 150 dpi, deberán insertarse en el documento de Word e identificarse en forma progresiva con números arábigos de acuerdo con su aparición en el texto.

- Sistema para la realización de citas de acuerdo al APA.

- Entregar una reseña curricular de cada autor a manera de párrafo (máximo 400 golpes incluyendo espacios) en un archivo de word.

e) El dictamen de los textos enviados se realizará por doble ciego a partir del banco de dictaminadores de la revista. Para los autores que obtengan un dictamen favorable, se les pedirá una carta de cesión de derechos y copia del INE. Se les entregarán constancias como autor y se les hará llegar vía electrónica la revista.

f) Los resultados serán inapelables y se comunicarán por escrito. Los criterios de dictaminación se basan en:

- Originalidad
- Vigencia y pertinencia del tema
- Conocimiento y aplicación de fundamentos teóricos y metodológicos
- Solidez en la argumentación
- Coherencia del discurso

Los dictámenes pueden rechazar o aceptar el trabajo tal como está o bien solicitar modificaciones mayores o menores. En caso de aceptación condicionada a modificaciones menores, el Comité Editorial considerará los trabajos para el siguiente número de la revista. En caso de correcciones mayores, los autores podrán realizar los cambios que consideren pertinentes y solicitar una nueva revisión del trabajo. En todo momento, el Comité Editorial se reserva la última decisión sobre la publicación de los trabajos.

Agradecemos el cumplimiento de estas indicaciones, las cuales permitirán una mayor eficacia en el proceso de edición.

Fechas importantes:

1. La comunicación y el envío de trabajos se podrá realizar en la siguiente dirección electrónica:

<https://arteentreparentesis.unison.mx/index.php/AEP/user/register>

La recepción de trabajos estará abierta durante todo el año.

2. La próxima publicación digital será entregada en diciembre de 2025.

NOTA: Cualquier situación no especificada en este documento se resolverá por el Comité editorial.

Comité editorial

Dr. Leonel De Gunther Delgado
M.M. Fernando de Jesús Serrano Arias
Dr. Arturo Valencia Ramos
Dra. Diana Brenscheidt gen. Jost
Mtra. Adriana Castaños Celaya
Mtra. Adria Peña Flores