

ARTE, EMOCIÓN Y COGNICIÓN CORPOREIZADA: CREANDO EXPERIENCIAS PERCEPTIVAS A TRAVÉS DE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DOCENTES

Art, emotion and embodied cognition: creating perceptual experiences through artistic teaching practices

Amaia Salazar Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Bellas Artes. Departamento de
Escultura y Formación Artística.

Madrid. España

amaiasal@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8369-9424>

pp:112-130

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5979946>

RESUMEN

La exploración de las emociones a través de la vivencia de experiencias perceptivas, nos permite reflexionar sobre el impacto de la cognición corporeizada en el campo de las artes, profundizando en la relación existente entre percepción-pensamiento-cuerpo. Por medio de una colaboración docente en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), se desarrollan diferentes prácticas artísticas con el fin de estimular el proceso creativo de los alumnos. Los resultados dieron lugar a diversas experiencias perceptivas participativas como proyecto final de la asignatura, permitiendo tomar conciencia de su corporeidad en el entorno y prestando atención a su introspección. Mediante una metodología cualitativa, este estudio ha permitido obtener y registrar resultados positivos generando un diálogo de exploración aplicado al pensar sentir como modelo de conocimiento.

Palabras claves: Experiencia – emoción – cognición corporeizada – arte

ABSTRACT

The exploration of emotions through perceptual experiences allows us to reflect on the impact of embodied cognition in the field of the arts, deepening the relationship between perception-thought-body. Through a teaching collaboration at the Faculty of Fine Arts of the Complutense University of Madrid (UCM), different artistic practices are developed in order to stimulate the creative process of the students. The results gave rise to various participatory perceptual experiences as a final project of the course, allowing them to become aware of their corporeality in the environment and paying attention to their introspection. Through a qualitative methodology, this study has allowed to obtain and record positive results generating a dialogue of exploration applied to thinking and feeling as a model of knowledge.

Keywords: Experience – emotion – embodied cognition – art



1. INTRODUCCIÓN

Los pensamientos intrusivos y los conceptos abstractos de carácter afectivo, que acostumbramos a corporeizar emocionalmente de forma inconsciente, suelen ser parte de uno de los grandes pilares del paradigma cognitivista. Nos empeñamos en encuadrarnos dentro de cierto racionalismo subjetivo, colmando de valoraciones simbólicas específicas a cuanto nos rodea, sin realmente ser conscientes del proceso de retención, interpretación y asimilación de la información del entorno que habitamos. Los seres humanos hemos tenido durante milenios una comprensión integrada de nuestra propia existencia, determinada a un contexto cultural e histórico (Valera y otros, 1993). Sin embargo, actualmente, el entendimiento de nuestras experiencias, se vinculan de forma espontánea a construcciones científicas. Modelo que no es erróneo, sino necesario, pero también incompleto. Por ejemplo, si hablamos del proceso de la captación de estímulos visuales, comenzaremos por la percepción y recepción de la imagen retiniana, para más tarde pasar a una interpretación y retención de la información mediante la memoria visual como habilidad cognitiva. Seguramente el lector de estas líneas habrá generado de forma inconscientemente o espontánea una imagen mental y lineal de dicho proceso perceptivo en su mente. Pero ¿por qué ubicamos únicamente este tipo de procesos en la cúspide de nuestro cuerpo? Tendemos a ubicar el “yo” únicamente en la cabeza cuando dirigimos nuestra mirada a una atención

introspectiva, sin entender que el cuerpo es un todo. Como indica Maurice Merleau-Ponty en su libro *La Fenomenología de la percepción* (1945), la consciencia no se focaliza solamente en el espacio dentro de nuestros cráneos. Nuestras regularidades físicas y emocionales se nutren de lo que conocemos por realidad, y para ello, hay que tener consciencia de nuestro cuerpo vivido (Merleau-Ponty, 1945 [ed.1993]). Es decir, nuestra corporeidad se convierte en una mediadora consciente, como conducto perceptivo, del mundo que ocupamos, generando un reflejo emocional de lo que pensamos y sentimos. Y, en consecuencia, de nuestro comportamiento conductual. De hecho, nuestro marcador somático, término acuñado por Damasio (1996), evidencia que las sensaciones de nuestro cuerpo influyen totalmente en la toma de decisiones, y, por ende, en nuestras respuestas más inmediatas. Por lo tanto, ser consciente de las sensaciones que se originan en nuestro cuerpo, nos permite controlar y regular mejor nuestras emociones (Craig, 2009).

Esta nueva perspectiva sobre la cognición corporeizada ha sido visible y tratada a través de numerosas ramas de la neurociencia actual, pero también en antropología cultural y sociología (con Marcel Mauss o Lévi-Strauss, por ejemplo), donde el cuerpo es donde la naturaleza y la cultura construyen un vínculo siendo el primer instrumento y medio del hombre para relacionarse con su hábitat. Actualmente, el cuerpo vivido parece dejar a un lado la esencia de ser receptor, portador y transmisor



de sensaciones. Nuestro cuerpo se difumina lentamente y desaparece tras las redes sociales o mass media, obteniendo un cuerpo virtualizado e insensible. Sin embargo, lo anhelamos de forma inconsciente volviendo a aquello que nos resulta natural. Por este motivo, los avances tecnológicos de realidad virtualizada pretenden encontrar de nuevo el nivel de consciencia y corporalidad perdidos u olvidados anteriormente, proponiendo una percepción consciente de un mundo opaco, irreal y construido. Buscamos la sensación real de inmersión corporal donde podamos generar una interactividad directa, y cuántos más sentidos podamos estimular, mayor y mejor será la experiencia.

Los propios artistas visuales, han comenzado a utilizar dichas técnicas para sumergir en un mar de sensaciones a los observadores de su obra artística, haciéndolos partícipes y parte de ella por medio de una interacción con el mundo virtual. Un ejemplo notorio de ello es el experimento audiovisual realizado por los artistas Aramique, Mau Morgo, Gary Gunn, Marta Armengol, Guillermo Santoma, Jeff Crouse, Nicolas Dufoure y Hugo Arcier, denominado Huit Phases de L'illuminationn (2015) (Fig. 1 y 2) llevado a cabo en el Palais de Tokyo. En este proyecto, se proponen ocho instalaciones físicas que funcionan como conducto de transformación del color, el sonido, la forma, la profundidad y el tiempo en un espacio, donde se pasa de la sobrecarga sensorial a la privación de esta, desconectando del cuerpo físico y entrando en estados disociados, alterados o meditativos

del budismo. La diferencia que observamos respecto a otras prácticas de realidad virtual es que, en este caso, el espacio se transforma conectando y percibiendo dos mundos que habitan en un mismo instante. No tenemos únicamente la percepción visual a través de las gafas, sino que también el espectador interactúa con el entorno físico convirtiéndose en una naturaleza tangible con múltiples posibilidades perceptivas.

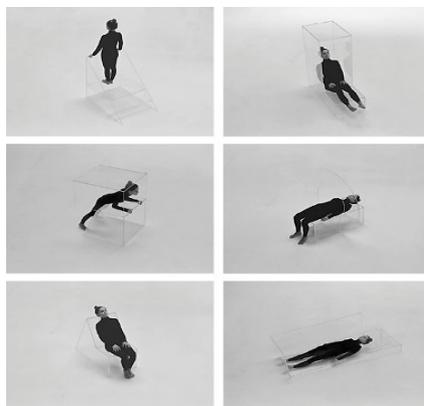


Fig. 1 y 2 - Proyecto Huit Phases de L'illuminationn (2015) de Aramique, Mau Morgo, Gary Gunn, Marta Armengol, Guillermo Santoma, Jeff Crouse, Nicolas Dufoure y Hugo Ar-



cier. Palais de Tokyo.

Hay numerosos estudios que demuestran cómo la inmersión del cuerpo en experiencias perceptivas, ya sea, a través de la realidad virtual u otra técnica más tradicional, mejora el proceso de aprendizaje y de atención, atendiendo a una mejora de la retención y entendimiento de la información (Zapatero, 2011; Pantelidis, 2009). Por lo tanto, aplicar estas estrategias en las enseñanzas docentes artísticas, implicarían un estímulo positivo para los estudiantes. No sólo para expandir sus herramientas de creación fomentándoles un mayor grado de motivación, sino también como propuesta para conectar con sus emociones durante los procesos creativos y tener consciencia del cuerpo vivido.

Por lo tanto, en esta investigación llevaba a cabo partir de las prácticas de colaboración docente en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) con los alumnos de último grado de la asignatura Teorías del Arte Contemporáneo, se desarrollará un proceso de aprendizaje basado en la neurociencia cognitiva emergente y las teorías de la cognición incorporada. Para ello, y como se verá a continuación, se desarrollarán ejercicios prácticos colectivos e individuales que incentivan y estimulan el pensamiento a través de la acción y el hacer encarnado por medio de la percepción del cuerpo en el entorno.

2. DESARROLLO

Cuando establecemos una relación con nuestro cuerpo, formula-

mos un pensamiento identificatorio provocando efectos somáticos tempo-espaciales que nos informan de la realidad que está sucediendo a nuestro alrededor. El cuerpo actúa como un objeto de identificación que va más allá de algo sólido, de carne y hueso, trazando una subjetividad corporeizada mediante las experiencias generadas (Le Du, 1992; Pol, 2015). Es por ello, que nuestro proceso de aprendizaje estará estrechamente ligado a las decodificaciones y valoraciones subjetivas que generamos en torno a la vivencia, originando una identidad como mecanismo de regulación de nuestras emociones. Tener consciencia de nuestro cuerpo vivido es una herramienta relevadora que incluso nos permitirá reconstruir experiencias sensoriales, tanto propioceptivas como exteroceptivas, “generando así una relación íntima entre el cuerpo y la experiencia que desembocará en categorías del imaginario” (Salazar, 2021a:362). Actualmente, se ha demostrado que existe una relación directa entre la memoria y las experiencias corporales, ya que ambos se construyen a partir de un mismo lenguaje de aprendizaje. Este estudio, donde participaron alrededor de 84 estudiantes mediante una inmersión en realidad virtual con estímulos sonoros, mostraron que, para almacenar nuevos recuerdos, necesitamos percibirlos dentro y desde nuestro cuerpo, ya que, si no, el cerebro durante el proceso de almacenamiento de memoria puede llegar a crear recuerdos fragmentarios (Bergouignan y otros, 2014).

Estímulo

Atención cons-



ciente Emoción Acción
Aprendizaje

La curiosidad es una herramienta que despierta la atención sostenida y consciente del estudiante, aprendiendo mediante la emoción. Sabiendo que las emociones son impulsos arraigados que nos llevan a una acción específica (Goleman, 1995), durante esta investigación se proponen diferentes actividades que permiten crear una memoria sensorial y tomar consciencia de sus pensamientos y sensaciones en cada proceso creativo, asimilando mucho mejor los contenidos vistos durante la clase.

2.1. OBJETIVOS

Se contempla el desarrollo práctico basado en la experiencia teórica (Dewey, 2008) para proponer aplicaciones metodológicas concretas en el campo de la creatividad, la experiencia estética y la educación artística. El objetivo general es usar el arte como práctica y análisis de los patrones de representación sensorial como herramienta capaz de generar más consciencia en los procesos de estructuración de esa información perceptiva que construye las imágenes del mundo bajo valores y creencias cognitivo-emocionales en nuestro entorno. A través de las prácticas artísticas docentes propuestas se podrán llevar a cabo diferentes talleres y ejercicios donde la motivación y los objetivos específicos serán los siguientes:

1. Dilucidar patrones perceptivos-sensitivos-emocionales a través de la práctica y experiencia artística en sesiones experimentales.

2. Analizar la reacción emocional y física del cuerpo de manera consciente e inconsciente. Para ello, se debe trabajar la creatividad en la organización de la información somatosensorial para general nuevas relaciones que nos conecten con modos de conocimiento disruptivos y divergentes.
3. El propio hacer artístico como valor para crear espacios de innovación en la creación artística a través del sujeto y el entorno.

Durante estas prácticas artísticas los alumnos deberán de realizar una ejecución y experiencia perceptiva final, donde se espera que sepan identificar y estudiar diferentes ramas interdisciplinarias que han trabajado con patrones próximos a la sensación, la emoción y la cognición corporal en el ámbito de la creación artística. Además, se quiere poner en práctica diferentes modelos metodológicos y pedagógicos que puedan servir a estudiantes y creadores para expandir sus prácticas artísticas en diferentes territorios relacionados con cuestiones fenomenológicas fundamentales (espacio, tiempo, movimiento, gravedad, contacto, propiocepción).

2.2. METODOLOGÍA

La metodología aplicada es el modelo expuesto por Varela (2011) donde se trabaja a través de una interacción con el mundo incidiendo en la experiencia como aprendizaje. La acción participativa se vincula con el aprender haciendo por su alto grado de experimentación aplicado a la cognición corporal. Las estrategias de



acción y reflexión estarán presentes durante los conceptos a tratar, retroalimentándose durante las sesiones y examinando de forma holística sus diferentes procesos individuales y colectivos. La figura del docente será esencial como mediador y guía durante las intervenciones, así como en la explicación de conceptos específicos. La metodología utilizada, por lo tanto, se identifica como analítica-sintética, al analizar y observar de forma cualitativa las experiencias desarrolladas. Partiendo de estudios recientes y datos teóricos, se elaborarán las clases prácticas como modelo de actuación, para comenzar más adelante a experimentar y producir. Como resultados finales, se contextualizará la información obtenida durante las prácticas y experiencias artísticas con modelos teóricos, teniendo en cuenta también la valoración subjetiva de los estudiantes y la observación del docente como mediador.

A continuación, se mostrarán los factores y pautas establecidas para abordar las prácticas de colaboración docente artísticas:

1. Teoría-práctica: Antes de adentrarnos en los talleres prácticos, se construyen píldoras informativas teóricas para contextualizar el tema a tratar. De esta forma, los estudiantes tendrán una base de investigación para adentrarse y profundizar posteriormente.
2. Debate abierto: Las clases funcionan en debate abierto con intervenciones de los estudiantes. El docente formula preguntas como estimulación para mantener la atención de los alumnos y que éstos reflexionen y participen activamente.
3. Talleres inmersivos: Durante todas las sesiones, una vez desarrollada la píldora informativa teórica, se realizarán en el aula diferentes experiencias corporeizadas a modo de taller práctico con los estudiantes. El objetivo es experimentar una misma vivencia en colectivo, estableciendo grupos de discusión para poner en valor sus sensaciones y percepciones subjetivas.
4. Grupos reducidos: Debido al gran número de estudiantes por clase ($n=\pm 35$), se realizó una división de la clase por orden alfabético de lista para trabajar en grupos más reducidos. De esta forma, tendrán más espacio de trabajo y será mucho más sencillo realizar los talleres prácticos, así como entablar discusiones a través del resultado de la experiencia. Además, resulta más sencillo para el docente dedicarles una atención focalizada e individual.
5. Ejercicios individuales y grupales: Considerando la importancia de profundizar en el ámbito de la introspección, cada sesión propondrá ejercicios individuales como tareas a realizar de forma personal en el hogar. Como ejercicio final, se propone un trabajo grupal donde deben generar una experiencia completa participativa en el aula en base a lo aprendido durante las sesiones prácticas.
6. Retroalimentación: Al comienzo



de cada sesión práctica, se emplean cinco minutos para realizar una valoración conjunta del ejercicio individual llevado a cabo en la anterior entrega. Cada estudiante cuenta su experiencia de forma voluntaria poniéndola en valor con sus compañeros para sacar unas conclusiones comunes.

7. Plazos de entrega: Debido a la cantidad de carga académica que suelen tener los alumnos, se deja un mes como plazo de entrega entre cada ejercicio individual. Es importante fomentar el desarrollo de la organización cuando se establecen periodos de tiempo más largos, además de no establecer una presión de trabajo cuando se realizan tareas de autoexploración corporal-emocional.
8. Instagram como herramienta de trabajo: Las nuevas redes sociales nos permiten estar más conectados, no únicamente como aplicación social de comunicación sino también en las actividades de ámbito académico. Por ese motivo, se ha utilizado la red social Instagram creando una cuenta privada (@tdac_4bbaa) para los alumnos que desearan, de forma voluntaria, colgar los trabajos realizados de forma individual durante las sesiones. De esta manera, quedarían registradas en la plataforma, pudiendo establecer una relación directa entre los usuarios para dejar comentarios o compartir

sus propios perfiles como creadores. Se ha utilizado también las stories de la aplicación para anunciar convocatorias, premios artísticos, exposiciones y recomendación de lecturas apropiadas a cada sesión. Los estudiantes podían también interactuar y proponer exposiciones o convocatorias compartiéndolo con sus compañeros.

Las sesiones de prácticas artísticas se han ido realizando con grupos de alumnos durante el primer cuatrimestre académico del año 2019-2020 y 2020-2021 de la asignatura Teorías del Arte Contemporáneo de 4º Grado de Bellas Artes, como hemos indicado con anterioridad. Como podemos ver en la Tabla 1, cada uno de los grupos, disponía una media aproximada de 35 personas ($n \pm 35$), siendo un total de 248 participantes ($n=248$) entre los dos cursos académicos. En los listados de clase se observa una mayor presencia femenina, siendo mayor el porcentaje de mujeres que de hombres. La duración de las clases presenciales, fueron de 3h/sesión -resultando 12h por cada grupo- con un total de 36h en el año 2019-2020 y de 48h en el año 2020-2021. Es decir, las prácticas artísticas tuvieron una duración conjunta de 84h en ambos años académicos.



Tabla 1. Resumen del número grupos, estudiantes participantes y horas dedicadas a la colaboración docente.

Curso Académico	Grupo	Primer Cuatrimestre	Número de participantes	Duración clases prácticas
4º Bellas Artes	Grupo 1	Octubre 2019	n = 35	3h/sesión 12h/Total sesiones
4º Bellas Artes	Grupo 5	Octubre 2019	n = 37	3h/sesión 12h/Total sesiones
4º Bellas Artes	Grupo 6	Octubre 2019	n = 33	3h/sesión 12h/Total sesiones
4º Bellas Artes	Grupo 1	Noviembre 2020	n = 34	3h/sesión 12h/Total sesiones
4º Bellas Artes	Grupo 3	Noviembre 2020	n = 36	3h/sesión 12h/Total sesiones
4º Bellas Artes	Grupo 5	Noviembre 2020	n = 36	3h/sesión 12h/Total sesiones
4º Bellas Artes	Grupo 6	Noviembre 2020	n = 37	3h/sesión 12h/Total sesiones

2.3. Sesiones prácticas: Aprender haciendo.

La asignatura se dividía en una parte teórica y una parte práctica compartidas con el profesor encargado, focalizando la enseñanza, por lo tanto, únicamente en la docencia de la parte práctica. No obstante, se impartía a los alumnos una contextualización teórica al comienzo de las sesiones para comprenderlas adecuadamente. En el contenido de las clases prácticas se tratan los estados conscientes y los automatismos con los que nos desenvolvemos en el mundo diario, poniendo en cuestionamiento el arte contemporáneo y dando pie a experimentos relacionados con la percepción y las emociones.

a) Sesión 1: Bienvenida. Relación entre emoción y cuerpo.

Durante los primeros minutos, es importante establecer una cercanía con los alumnos transformando el espacio que nos rodea. De esta forma,

cambiamos la organización de las mesas y nos disponemos en círculo, orientando nuestro cuerpo al resto de compañeros para poder establecer una comunicación directa. Se realizó una presentación individual mostrando nuestros intereses y reflexionando sobre qué esperábamos de la asignatura. Muchos de los alumnos no se conocían previamente, por lo que este acto introductorio resulta siempre esencial para establecer un vínculo de apertura y confianza. El docente también se presenta, como uno más del círculo. Se realizó una presentación e introducción a las prácticas que se desarrollarían en los talleres, mediante la discusión y reflexión sobre las diferencias preexistentes entre el arte moderno y el arte contemporáneo. Para ello, se pone como ejemplo la obra *L'origine du monde* (1866) (Fig. 3) de Gustave Courbet en contra posición de la performance *El origen del mundo* (2014) (Fig. 4) de Deborah de Robertis que recreó en el Museo d'Or-



say en París. Los estudiantes entablaron una relación entre la percepción que se tiene cuando lo corpóreo sobrepasa el cuadro expuesto y se nos muestra en el espacio, haciéndonos partícipes de una experiencia diferente mediante una misma temática. Y, por otro lado, qué ocurre cuándo esa experiencia se enmarca y exhibe.



Fig. 3 y 4 - *L'origine du monde* (1866) de Gustave Courbet y la performance *El origen del mundo* (2014) de Deborah de Robertis. Museo d'Orsay, París.

El fin es resolver cuestiones como cuáles son los intereses actuales en la sociedad contemporánea, la ruptura y/o asociación con modelos de conocimiento anteriores, y, ante todo, cuál es nuestra función actual como creadores durante la carrera de Bellas Artes en el siglo XXI. Para ello, nos aproximamos mediante la práctica artística a la exploración de nuestro discurso, adoptando el reto de comunicar nuestro modelo de conocimiento a través de la creación. Se propuso el primer ejercicio individual denominado “Qué función tiene mi creación” como reto de autoexploración. Los estudiantes debían de preguntarse qué función tienen sus creaciones, por qué y qué crean, así como explo-

rar las emociones que surgen en el proceso. Pueden utilizar todo tipo de técnicas (fotografía, pintura, collage, vídeo, performance, happening, escultura, etc) para expresarse. El reto es mostrar su función sin explicarla verbalmente, únicamente a través de su creación.

b) Sesión 2: El inconsciente y los arquetipos en el imaginario colectivo. Taller auditivo

La segunda sesión comenzó con una puesta en común del ejercicio anterior “Qué función tiene mi creación”. Se estableció una retroalimentación y discurso por parte de los estudiantes, adentrándonos en la introspección y en el área del inconsciente desde el punto de vista artístico. Basándonos en los postulados teóricos vistos previamente, se profundiza a partir de la práctica artística en la exploración del imaginario colectivo a través de la experimentación, permitiendo introducirnos en el entendimiento de la estructuración y el procesamiento de la percepción, a un nivel emocional y simbólico. Se tomó como referencia el acto de ensoñación, ya que todos somos partícipes de los sueños y podemos adoptar una perspectiva de entendimiento similar. Nos acercamos al movimiento Surrealista con un ejemplo de las diferentes técnicas de escritura automática, consciencia de pensamientos, tropos visuales y el método paranoico-crítico de Dalí, como estimulación de la creatividad y la receptividad de pensamientos inconscientes. Se indagó sobre los patrones culturales y sociales a través de la representación del imaginario colectivo y los arquetipos jun-



gianos. Para ello, se elaboró un mapa visual (Fig. 5) de nuestros sueños y experiencias subjetivas que recordamos con exactitud, categorizándolas a través de los sentidos, e incluso intentando representarlas mediante una técnica por la cual nos sentimos identificados con esa experiencia soñada (Fig. 6). Es interesante observar las conexiones resultantes de sueños tan dispares y cómo funciona nuestro almacenamiento de memoria conectándola con el resultado de nuestras propias creaciones. Por último, a través de dos talleres complementarios, se realizó un análisis de los procesos conscientes e inconscientes para el estudio de comportamientos conductuales y la comprensión de procesos cognitivos que contengan diversas percepciones sensoriales.

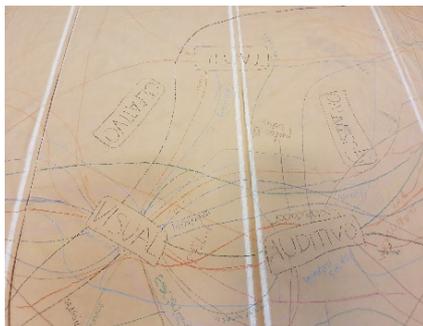


Fig. 5 y 6 – Mapa visual de sueños (2019) y Obra resultante de una alumna (2019) en la Facultad de Bellas Artes UCM. © Fotografías propias de la autora.

Con ello, nos aproximamos en el denominado embodied cognition, con la intencionalidad de crear experiencias estéticas a través del sonido y la representación mental de ideas abstractas o concretas en el espacio. Para ello, se propusieron preguntas que sugirieron respuestas automatizadas, adentrándonos en un taller de escucha consciente (Salazar, 2021b), junto con una experiencia auditiva inmersiva en 8D tratando el concepto y emoción del miedo (Salazar, 2021c). Como se puede observar



en la siguiente imagen (Fig. 7) en la experiencia del taller auditivo, es de vital importancia acomodarse en el espacio para poder focalizar nuestra atención en la representación de imágenes mentales y observar con detenimiento las reacciones involuntarias que nuestro cuerpo produce. El docente tiene una función esencial durante dicho taller, ya que observará las respuestas conductuales de los cuerpos reaccionando al audio inmersivo.



Fig. 7 – Taller auditivo (2019) realizado en las colaboraciones docentes de prácticas artísticas en la Facultad de Bellas Artes (UCM).

© Fotografías propias de la autora.

Antes de finalizar la segunda sesión, se propuso el segundo ejercicio individual denominado “la representación estética de conceptos abstractos” (inteligencia, amabilidad, fidelidad, etc), a partir de un listado de conceptos que el docente les facilita. Mediante una técnica libre, los alumnos deben de plantear el reto de ver cuántos conceptos abstractos son capaces de representar, y observar igualmente las sensaciones que se producen en el proceso de creación. Debemos cuestionarnos nuestra interpretación de las emociones y cómo podemos regularlas para un mayor entendimiento, tanto personal, como

comunicativo con los receptores externos.

c) Sesión 3: Posthumanismo. El cuerpo y el espacio

La tercera sesión comenzó con una retroalimentación del ejercicio anterior “Representación estética de conceptos abstractos”, dedicando esta nueva sesión a la exploración de diferentes aspectos filosóficos y culturales relacionados con el humanismo y el transhumanismo. Ello nos llevará a profundizar en el entendimiento de la doctrina posthumanista adaptándonos al principio de extropía. Se reflexionó sobre la concepción tecnológica que dará a los humanos el poder para modificar su naturaleza según sus propios intereses, dejando de evolucionar biológica y culturalmente -como lo ha hecho hasta ahora-. Los estudiantes pusieron en común la postura que tomará la propia transformación de la especie humana, y, en consecuencia, el arte contemporáneo a fin a dichas corrientes. ¿Será posible establecer, por lo tanto, el posthumanismo como una etiqueta estética y discursiva en el arte? Se mostró a los estudiantes ejemplos de inteligencia artificial, así como avances en la ingeniería genética, la nanotecnología, biotecnología o la robótica. Dichos elementos de estudio contribuyen a las discusiones actuales sobre los mass media, y el estudio de Internet o la llamada “cibercultura”, que muchos consideran ya como las “nuevas humanidades digitales”. Describiendo las nuevas realidades y dimensiones inmersivas que toma el cuerpo del sujeto frente a estos conceptos posthumanistas y transhumanistas.



nistas, se mostraron diversas disciplinas artísticas, como, por ejemplo, a través del arte robótico, la realidad virtual, la generación computacional de imágenes o el propio efecto de comunicación a través de nuevas construcciones de identidades, que les permiten explorar y proponer nuevas rutas para enfrentarnos a dichos entornos emergentes y adversos. Para ello, se realizaron tres talleres distintos de realidad virtual con gafas Samsung VR y Google Cardboard VR (Fig. 8) mediante vídeos inmersivos de youtube, realidad aumentada (Fig. 9) a través de una aplicación para el móvil que hace que tus dibujos cobren vida en el espacio donde te ubiques. También se mostraron las posibilidades existentes a la hora de crear interacciones a través de Arduino (Fig. 10) y sus diferentes aplicaciones extracorporales por medio de sensores.



Fig. 8, 9 y 10 – Registro de las clases prácticas de realidad virtual, realidad aumentada y arduino en las

colaboraciones docentes de prácticas artísticas en la Facultad de Bellas Artes (UCM). © Fotografías propias de la autora.

Para finalizar la última sesión antes del proyecto final, se propuso el último ejercicio individual inominado “Proyectándome al futuro” donde tenían que, mediante técnica libre, generar una visualización interior de dónde les gustaría encontrarse en el futuro, cómo serán sus obras o cómo se proyecta su cuerpo a un espacio específico. Nuevamente, debían de observar sus reacciones emociones durante el proceso de creación.

d) Sesión 4: Proyecto final “¿Cómo crear una experiencia?”

Durante las sesiones prácticas de la asignatura se han desarrollado diferentes competencias y habilidades para adentrarnos en el entendimiento de la percepción. Con un adecuado reconocimiento de la materia estética, identificamos cómo se construye una experiencia impregnada de emoción y abstraída desde el pensamiento racional e irracional. Aunque la idea dominante del creador se mueva inconscientemente, se posiciona ante un propósito receptivo. ¿Es entonces siempre una obra de arte una experiencia? ¿Crear una experiencia nos convierte en artistas? Es más, ¿Se puede diseñar una experiencia? Siguiendo los tres postulados del concepto de “experiencia”

definido por John Dewey (1934, [Ed. 2008]), se propuso a los alumnos crear una experiencia final grupal participativa con el resto de los compañeros. La calidad estética y la



cooperación de los sentidos para procesar la información, será de gran relevancia para modelar una experiencia intensa, resistente y única ante el público. Observando los estímulos que nos rodean y habiendo realizado los ejercicios previos, los estudiantes estarán preparados para proponer una conmoción interior y exterior en el espectador, procediendo a mostrar el proceso de una obra de arte que contenga un sedimento autosuficiente como para defenderse por sí misma como un acto de recreación. El recuerdo perdurable definirá la cualidad emocional y permitirá adquirir adjetivos interpretativos particulares de la interacción entre el sujeto y la acción. En la exposición final del proyecto final tenían total libertad de espacio (interior de las aulas y exterior), así como una multiplicidad de técnicas que les ayudasen a crear una experiencia participativa con sus compañeros. La duración de la experiencia debía estar limitada a diez minutos. En cuanto a la evaluación final, se evaluaría de forma cualitativa mediante una serie de factores comunes. Los propios estudiantes eran los encargados de evaluar al resto de grupos y autoevaluarse a ellos mismos, ya que son los que viven la experiencia de forma subjetiva.

3. RESULTADOS

La respuesta que tuvieron los estudiantes durante las clases prácticas fue muy positiva, logrando una comunidad artística participativa y activa durante las discusiones generadas. A lo largo de la parte práctica de la asignatura, el objetivo docente se formuló en tratar tres aspectos fundamenta-

les en la enseñanza artística de cara a incentivar el aprendizaje de los alumnos: estimular la neuroplasticidad, crear una identidad y sentir que existe una funcionalidad u objetivo final con aplicaciones formales. Además, estos conceptos llevan implícitos una gran carga de emotividad y autoexploración de valoraciones subjetivas, necesarias no sólo para cerrar el ciclo de una carrera creativa, sino también para enriquecerse a nivel personal. Para los estudiantes, era la primera vez que se enfrentaban a ciertos retos personales que no se habían llegado a cuestionar con anterioridad. La realización de cada trabajo implicaba un análisis del posicionamiento de su cuerpo y una consciencia de sus emociones en un espacio concreto y en el tiempo presente. A continuación, se realizará un breve análisis cualitativo de los resultados obtenidos en cada ejercicio, tanto individual como del trabajo final colectivo. Para ello, se tendrá en cuenta tanto la observación del docente -como mediador-, como las opiniones personales de los estudiantes y su puesta en común.

3.1. Ejercicios individuales

Los ejercicios personales funcionaron correctamente, dejando espacio para que los propios estudiantes se organizaran en las tareas cometidas, pudiendo dedicarle el tiempo necesario para que obtuviesen un significado. En el primer ejercicio “Qué función tiene mi creación”, los estudiantes se encontraban en una primera instancia algo perdidos, al nunca haberse posicionado ni preguntado qué función u objetivo buscaban detrás de aquello que creaban. El “por qué”



requiere de un proceso exploratorio e internalización de los intereses, así como la elección de la técnica por la cual externalizamos nuestra subjetividad como elemento de comunicación. Para las alumnas fue un trabajo arduo pero liberador, ya que les hizo aproximarse a cuestiones relativas a su proceso creativo, adentrándose de la misma manera en el sentir como reflexión. En el resultado final se obtuvo una gran multiplicidad de técnicas, (pintura, fotografía, registro de performances, etc) donde los estudiantes forjaron su identidad como creadores mediante un discurso de narración conceptual. De repente, los alumnos se transformaron inconscientemente en comunicadores de sus cualidades y habilidades, reflejándose en cada una de sus obras (Fig. 11). Éstas no necesitaban de una explicación.

Durante el segundo ejercicio “Representación estática de conceptos abstractos”, fue la primera vez que se pedía a los alumnos representar un concepto no tangible que pudiera representarse y entenderse colectivamente. Fue un ejercicio que resultó algo complejo debido a que debía de representarse mediante una imagen estática (técnica libre). Este reto resulta complejo ya que normalmente se representa a través de acciones en movimiento. Gracias a este pequeño reto, los estudiantes observaron cómo influye nuestra cultura y nuestras experiencias personales en las representaciones que realizamos, y, sobre todo, qué significado e imagen mental otorgamos a ciertas palabras. La mayoría de las imágenes eran figurativas representando a personas que elaboraban acciones en colectivo, mientras que otras se limitaban a representaciones abstractas subjetivas (Fig.12). Fue curioso observar cómo el 80% de las estudiantes representaron la figura de un perro para simbolizar la lealtad. Es decir, pudieron comprobar la existencia de un imaginario colectivo compartido, además de profundizar en cada uno de los conceptos abstractos. Para ello, observaron cómo su cuerpo adoptaba la emoción que llevaba intrínseca la palabra. Incluso, volvieron a simular la experiencia para poderlo representar correctamente.



Fig. 11 – Obras de las alumnas. (2020) Primer ejercicio. Fotografías tomados de Instagram.

© Fotografías propias de la autora.



Fig. 12 – Obras de las alumnas. (2020) Segundo ejercicio. Fotografías tomadas de Instagram.

© Fotografías propias de la autora.

En el tercer y último ejercicio individual denominado “Proyectándome al futuro”, los estudiantes comunicaron haberse sentido abrumados al posicionarse ante un futuro incierto y repleto de dudas al encontrarse en el último año de carrera. Sin embargo, les sirvió como punto de inflexión para decidir qué camino querían escoger y fijar sus objetivos como creador. Muchos decidieron continuar estudiando un máster o segunda carrera, visualizaron su futuro como ilustradores, animadores, diseñadores, galeristas o artistas de reconocido nivel. E incluso otros, encontraron su camino en otra área de conocimiento. A pesar de que, en un comienzo, la ansiedad y el miedo les invadió el cuerpo pensando en las salidas laborales de Bellas Artes, junto a la crisis económica vinculada a la pandemia covid19, pudieron ver más allá de los problemas mediante el acto de creación. A través del pensamiento divergente, lograron solventar sus du-

das a través de la creatividad y posicionarse ante el camino que sentían que debían de seguir. Resultó un ejercicio complejo de introspección al que no se habían enfrentado previamente, teniendo temor de adentrarse en él. Muchos de los estudiantes agradecieron este tipo de ejercicios al final de la asignatura, ya que les impulsaba y ayudaba a parar por unos instantes, respirar y continuar con más confianza. Las técnicas resultantes siguieron siendo diversas, pero se observó un claro sentido de la identidad. El docente podía identificar claramente la línea de trabajo de cada alumno sin la necesidad de consultar su nombre. Ellos mismos también lo notaron.

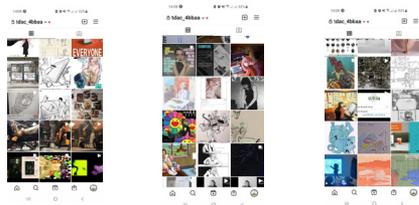


Fig. 13 – Obras de las alumnas. (2020) Tercer ejercicio. Fotografías tomadas de Instagram.

© Fotografías propias de la autora.

3.2. Ejercicio grupal. Proyecto final

El proyecto final grupal resultó un desafío para muchos, ya que debían de crear una experiencia conjunta para el resto de los participantes. Trabajar en grupo siempre es un proceso donde la comunicación e interacción con los propios compañeros es esencial para que se logre llegar a un acuerdo de producción, donde siempre hay que lidiar con la división de las cargas de trabajo. No obstante, al ha-



ber realizado los anteriores ejercicios de manera individual, cada uno tenía claro que temática le interesaba tratar para poder generarla ante el resto de los participantes, llegando así a un brainstorming común. La mayoría de los proyectos expuestos utilizaron el interior del edificio de la facultad para el desarrollo de su propuesta, aprovechando espacios oscuros y jugando con la alteración de la luz. Para ello, utilizaron también altavoces (audio) o proyecciones de vídeo (pantalla del aula), como estímulos en el ambiente. Las propuestas fueron variadas, creando percepciones a partir de la danza y las sombras, talleres de yoga performática, estímulos ilusorios a través del olfato (incienso) y el sentido térmico (fuego), proyecciones inmersivas 360° en el aula, entre otras muchas (Fig. 14). La respuesta de los estudiantes fue muy positiva, viendo un gran interés por participar y evaluando exitosamente a sus compañeras al final de la actividad. Las alumnas se percataron de la diversidad de técnicas que podían utilizar para realizar una comunicación efectiva y lograr ejecutar una experiencia activa y gratificante. El aprendizaje no sólo se desarrolló a nivel individual, sino que se fomentó una enseñanza colectiva por medio de la interacción. Al final del curso se realizó un formulario final¹ para evaluar los contenidos de las tres prácticas artísticas junto a la experiencia final grupal mediante las opiniones subjetivas de los estudiantes. Ante la pregunta sobre qué aspectos

les resultaron más útiles, se obtuvieron los siguientes comentarios:



¹ El formulario final del curso para los estudiantes se puede encontrar activo en el siguiente enlace: <https://forms.gle/hf5X91Hmdwvzyjxb9>, junto con los resultados del mismo: <https://drive.google.com/file/d/15aCVmrX-Vpr4maX8tJglREBbM0RpFi1K3/view?usp=sharing>



Fig. 14 – Registro del proyecto final de las alumnas (2019-2021) durante las colaboraciones docentes de prácticas artísticas en la Facultad de Bellas Artes (UCM). © Fotografías propias de la autora.

“El tiempo de reflexión para ejecutar las obras. Ver lo que las compañeras habían realizado” / “Los ejercicios me resultaron muy útiles y sobre todo las experiencias finales. Reflexionar sobre nosotros mismos y nuestros intereses, hacia dónde queremos ir y como experimentar con las herramientas artísticas” / “El planteamiento de mi obra para una meta concreta más allá de obtener una nota”. (Comunicación formulario final, Salazar, A., 2020)

También se les preguntó qué aspectos les habían resultado más difíciles pero reconfortantes al final de los procesos de trabajo del curso académico:

“La parte de análisis introspectivo (cómo te ves, qué quieres ser, dónde estarás en 10 años, etc)” / “El autoconocimiento personal” / “Salir de la zona de confort” / “Realizar una práctica para crear una experiencia para un grupo de personas” / “Los ejercicios de autoexploración” / “Reflexión en torno a la propia obra” / “Reflexiones y trabajo en grupo”. (Comunicación formulario final, Sala-

zar, A., 2020)

El uso de la herramienta de la red social Instagram para el registro de entregas ha servido de comunicación directa para establecer una proximidad con los alumnos, teniendo más accesibilidad para comunicarse con el docente mediante un mensaje privado. Los estudiantes han estado muy satisfechos con este sistema y ha logrado generar también una comunidad artística entre sus perfiles, proponiendo convocatorias y recomendando lecturas propias de la asignatura práctica.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo de este proyecto artístico perceptivo y reflexivo tiene como fin perseguir el bienestar individual, tanto en espacios no formales como en espacios educativos formales. Sabemos que la mayoría de los procesos propuestos son inconscientes y acaban por generar patrones significativos que creamos y repetimos en un modo automático, dirigiéndonos a mantener una relación con el mundo de forma (pre)establecida. Por ese motivo, las prácticas se han enfocado en crear modos de conocimiento disruptivos y divergentes en su proceso creativo, conectando con las percepciones y sensaciones que organicen su patrón de interacción emocional. Como se puede comprobar, a pesar de que los ejercicios introspectivos hayan sido los más complejos de realizar, también han sido los más útiles y motivadores de las prácticas artísticas, permitiéndoles comprender a los estudiantes sus acciones y tener consciencia de sus



emociones. Se debe fomentar este tipo de actividades a la hora de generar una educación efectiva, ya que las conductas de índole emocional garantizan una experiencia mayor y marcan de forma significativa el aprendizaje y asimilación cognitiva de la información en el cerebro (Otrotsky y Vélez, 2013).

Los resultados positivos observados y recogidos durante de estas experiencias artísticas, nos permiten reflexionar sobre la necesidad de generar un nuevo enfoque educativo donde se priorice la enseñanza a través de la afectividad y la valoración personal. Este tipo de formación artística podrá extrapolarse a diferentes contextos sociales y culturales como herramienta de bienestar a través del arte y la exploración corpórea a nivel cognitivo. No obstante, se considera necesario realizar más estudios, incluyendo grupos de control, para respaldar este tipo de formación artística. Esto permitirá enriquecer la investigación en ciencias cognitivas proporcionando nuevos recursos en el campo de la educación artística.

5. AGRADECIMIENTOS

Este artículo ha podido realizarse gracias a las colaboraciones docentes desarrolladas a partir de un Contrato Predoctoral de Personal Investigación en Formación (PIF) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) durante los años 2019-2020, y de un Contrato Postdoctoral (POP) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) durante el año 2021. Mis agradecimientos a la Dra. Tonia Raquejo Grado y el Dr. Enrique Domínguez

Perela por darme la confianza para desarrollar estas prácticas artísticas durante los cursos académicos.

6. REFERENCIAS

BERGOUIAGNAN, Loretxu, NYBERG, Lars y EHRSSON, H. Henrik (2014) Out-of-body-induced hippocampal amnesia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol 111, N°12, pp 4421-4426. Recuperado de: <https://doi.org/10.1073/pnas.1318801111>

CRAIG, Arthur (2009) *How do you feel - now? The anterior insula and human awareness*. **Nature Reviews Neuroscience**, Vol.10, pp. 59-70

DAMASIO, Antonio (1996) *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. London: Papermac

DEWEY, John (2008). *El arte como experiencia*. Traducción y prólogo de Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós.

GOLEMAN, Daniel (1995). *Inteligencia Emocional*. Por qué es más importante el cociente intelectual. Buenos Aires: FURESA

LE DU, Jean (1992). *El cuerpo hablado: Psicoanálisis de la expresión corporal*. Barcelona: Paidós.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1945) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini. Ed. 1993

OSTROSKY, Freggy y VÉLEZ, Alicia (2013) *Neurobiología de las emociones*. **Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias**. Vol.13, N°1, pp 1-13.



PANTELIDIS, Veronica (2009) Reasons to Use Virtual Reality in Education. **Science and Technology Education**. Klidarithmos Computer Books. Special Issue. Pp 59-70

POL, Ana (2015) Poéticas desde el trauma y los afectos: Articulaciones de otras voces [auto]biográficas «entre»-guerras. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/30670/>

SALAZAR, Amaia (2021) *Prototipos y arquetipos de la representación de la parálisis del sueño: un enfoque desde el arte. (Tesis doctoral)*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/65266/>

SALAZAR, Amaia (2021b) La escucha flotante y múltiple como proceso de activación creativa en la práctica artística docente. **Nodos de Conocimiento**, Zaragoza: Dykinson

SALAZAR, Amaia (2021c) Percepciones sonoras: la escucha consciente en las fronteras de lo (in)visible. RAQUEJO GRADO, Tonia (Coord.). **Arte Ecosocial: Otras maneras de pensar, hacer y sentir**. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid: Plaza y Valdés

VARELA, Francisco. J., THOMPSON, Evan., y ROSCH, Eleanor (1993) *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge: The MIT Press.

ZAPATERO, Daniel (2011) La realidad virtual como recurso y herramienta útil para la docencia y la investigación. **TE & ET: Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**. N°6, pp. 17-23. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4216261>

Dra. Amaia Salazar Rodríguez

Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Es Investigadora Postdoctoral (POP) del Dpto. de Escultura y Formación Artística (Sección Formación Artística). Graduada con doble titulación en Bellas Artes y Diseño (UFV), y Máster de Investigación en Arte y Creación (UCM). Formación en psicología y neurociencia cognitiva en Nirakara Institute y la Universidad de Oxford. Miembro del Grupo de Investigación GIMUPAI e IAI, realizando estancias de investigación en el Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL) y en New York University (NYU).