

Diagramar lo posible. Herramientas proyectuales en la fase inicial del proyecto pictórico

Elena López-Martín

Universidad de Murcia

E-mail: elena.lopez5@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-6157-9875>

DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/aris.108151>

Recibido: 3 de marzo de 2026 / Aceptado: 8 de mayo de 2026 / Publicación en línea: 12 de mayo de 2026

Resumen: Este artículo explora el diagrama como herramienta proyectual en las fases iniciales del proceso creativo, entendiendo el inicio del proyecto artístico como un campo de tensiones donde intuición, deseo, imagen y forma comienzan a articularse.

Desde un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico y ensayístico, situado en diálogo con la A/r/tografía y la Investigación Educativa Basada en Artes Visuales, la investigación combina revisión conceptual, análisis de prácticas artísticas contemporáneas y experiencia pedagógica. A partir del estudio de cuadernos, mapas, *moodboards* y archivos visuales de proceso, se identifican modos de pensamiento pre-figurativo que permiten comprender el diagrama como tecnología visual del pensamiento en acto. Como aportación principal, se proponen tres regímenes diagramáticos principales: inter-fáctico, post-fáctico y pre-fáctico, concebidos como modulaciones tácticas activables, y no necesariamente secuenciales, según las necesidades del proyecto. El artículo defiende el diagrama como dispositivo abierto capaz de acompañar el tránsito entre lo posible y lo potencial, ofreciendo un marco flexible para sostener la búsqueda creativa sin clausurarla, especialmente relevante en contextos pedagógicos de formación artística. Aunque el análisis se sitúa en la asignatura Proyectos Pictóricos del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia, el marco propuesto aspira a ser transferible a otros contextos de creación proyectual y aprendizaje artístico.

Palabras clave: diagrama, proceso creativo, proyecto pictórico, investigación artística, pedagogía artística.

[Eng] Diagramming the Possible. Projective Tools in the Initial Phase of the Pictorial Project

Abstract: This article examines the diagram as a projective tool in the early stages of the creative process, approaching the outset of an artistic project as a field of tensions in which intuition, desire, image, and form begin to take shape in relation to one another.

From a qualitative, theoretical-analytical, and essayistic approach, situated in dialogue with A/r/tography and Visual Arts-Based Educational Research, the study combines conceptual review, analysis of contemporary artistic practices, and pedagogical experience. Through the examination of notebooks, maps, moodboards, and visual process archives, it identifies modes of pre-figurative thinking that make it possible to understand the diagram as a visual technology of thought in the act. As its main contribution, the article proposes three principal diagrammatic regimes: inter-factual, post-factual, and pre-factual, conceived as tactical modulations that can be activated according to the needs of the project, and not necessarily in a sequential order. The article argues for the diagram as an open device capable of accompanying the transition from the possible to the potential, offering a flexible framework for sustaining creative inquiry without prematurely foreclosing it; an approach that is especially relevant in pedagogical contexts of artistic training. While the analysis is situated within the course *Pictorial Projects* in the Bachelor's Degree in Fine Arts at the University of Murcia, the proposed framework is intended to be transferable to other contexts of project-based creation and artistic learning.

Keywords: diagram, creative process, pictorial project, artistic research, art pedagogy.

Sumario: 1. Justificación. 2. Objetivos. 3. Metodología. 4. El diagrama especulativo o inter-fáctico como forma de autoescucha. 4.1. Proto-ideas en el proceso creativo de la mano de Ida Applebroog, Jean-Michel Basquiat y Thomas Hirschhorn. 4.2. *Moodboards* como zonas de condensación especulativa. 5. Investigar para posicionarse. 6. El diagrama desde la pausa o post-fáctico. 7. El diagrama de preparación o pre-fáctico para pasar de lo posible a lo potencial. 8. El diagrama y el proyecto pictórico. Algunos resultados aplicados. 9. Discusión y breves consideraciones finales. Referencias.

Cómo citar: López-Martín, E. (2026). Diagramar lo posible. Herramientas proyectuales en la fase inicial del proyecto pictórico. *Arte, Individuo y Sociedad*, publicación en línea 1-21. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.108151>

1. Justificación

Generalmente, durante las primeras etapas del aprendizaje artístico, el pensamiento suele estar subordinado a un paradigma técnico. En el ámbito de la pintura, por ejemplo, se enseña a mezclar colores como si se tratara de fórmulas químicas, y a emplear diversos procedimientos pictóricos hasta dominar sus efectos. En este contexto, la lógica que rige es la de la probabilidad, se busca saber qué pasará si hacemos “esto” o “aquello”, actuando bajo una epistemología del resultado previsible. Este enfoque no es, en absoluto, desdeñable ya que forma parte indispensable del oficio, pero si se convirtiese en la única vía de acceso a la creación, limitaría el horizonte del pensamiento artístico a un conjunto de operaciones técnicas reiterativas. Pintar, fotografiar, o hacer escultura, por ejemplo, se convertiría en seguir una receta cuando es muchísimo más.

Frente a este marco mecánico-reduccionista, en el seno de la asignatura Proyectos Pictóricos de tercero del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia, proponemos pensar el acto de proyectar en pintura como el pasaje a otro régimen cognitivo, el de la posibilidad. Para ello, nos apoyamos en la siguiente afirmación del autor y exprofesor de la ESAD de Valencia, Albert Esteve de Quesada (1955-): “Todo proyecto es deseo, necesidad y posibilidad” (2001, p. 11). Esta tríada permite desplazar el centro de gravedad del aprendizaje artístico. En lugar de únicamente controlar variables o medir probabilidades, se trata de crear condiciones y de intuir lo posible gracias, en gran medida, al deseo y a la necesidad de producir. Cuando un estudiante, se enfrenta a la pregunta inaugural de un proyecto: “¿qué quiero producir?”, busca establecer una orientación, una tensión deseante. Por ello, no parece conveniente que elija un tema por su originalidad o por su adecuación a un marco teórico, sino porque algo en esa idea le llama y le moviliza. Es decir, más que ilustrar un concepto o demostrar una tesis, se trata de realizar una elección afectiva e intuitiva. Esta formulación contrasta de forma clara con otras preguntas más alineadas con el paradigma lógico-causal, como “¿qué tengo que hacer?”, donde el alumnado parece estar al servicio de una consigna externa o de un protocolo previamente definido. En cambio, al preguntar “¿qué quiero hacer?”, el artista en formación no se sitúa fuera del problema, sino dentro de él, formando parte activa y afectiva de un proceso que lo implica por completo y que propicia el compromiso con el trabajo a realizar (Marina, 1998). Evidentemente, en ese proceso las técnicas pictóricas no desaparecen, pero dejan de ser fines para subordinarse a la voluntad de sentido.

Desde un punto de vista pedagógico, nuestra apuesta es que a la hora de explorar la pregunta ¿qué quiero hacer? el diagrama opera como una de las herramientas más activas y fructíferas ya que pueden dar hospitalidad a una intuición artística sin necesidad de sofocarla. Probablemente, el concepto de “diagrama” suscite distintas imágenes mentales: infografías, mapas conceptuales, mapas mentales, *moodboards*, redes de palabras conectadas, o incluso simples listados de ideas. Todas esas asociaciones son válidas, de hecho, existen muchos tipos de diagramas y no podemos permitirnos reducirlos a una única fórmula o método cerrado. En realidad, lo importante no es cómo se llaman, ni qué aspecto tienen sino lo que nos permiten hacer y lo que activan en nosotras/os. Desde ahí, vamos a presentar esta herramienta en base a tres funciones principales que pueden ser útiles en esta fase inicial del proyecto artístico: el diagrama especulativo o diagrama inter-fáctico, el diagrama como pausa aclaratoria o diagrama post-fáctico y el diagrama de preparación o diagrama pre-fáctico. Resulta fundamental aclarar que estas funciones no

conforman compartimentos estancos. A veces se solapan, otras veces se suceden. Cada cual los usará a su modo. Lo que se propone es usar el diagrama como un lugar donde empezar a encontrarse con el propio proceso proyectual bajo la terna recién justificada de Esteve de Quesada: deseo, necesidad y posibilidad.

2. Objetivos

Los objetivos específicos propuestos para este análisis son los siguientes:

I. Desarrollar un marco conceptual del diagrama como tecnología visual del pensamiento proyectual, a partir de aportaciones filosóficas contemporáneas.

II. Analizar prácticas proyectuales incipientes en artistas contemporáneos, identificando estrategias diagramáticas que operan antes de la formalización de la obra.

III. Proponer una tipología abierta del diagrama (inter-fáctico, post-fáctico y pre-fáctico) como herramienta transferible para acompañar los inicios del proyecto artístico, contextualizada pedagógicamente mediante ejemplos puntuales de aula.

3. Metodología

El presente artículo se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico y ensayístico, articulado mediante el cruce entre reflexión conceptual, análisis de prácticas artísticas contemporáneas y experiencia pedagógica. En concreto, se plantea una exploración interpretativa del pensamiento proyectual en sus fases iniciales, centrada en comprender cómo operan los diagramas como dispositivos de orientación creativa.

El enfoque adoptado se sitúa en diálogo con la A/r/tografía y con la Investigación Educativa Basada en Artes Visuales, en la medida en que ambas permiten comprender la creación, la investigación y la docencia como dimensiones interdependientes de una misma práctica de indagación. Esta inscripción no pretende redefinir el artículo como una investigación a/r/tográfica en sentido estricto, sino precisar el marco epistemológico desde el que se aborda el uso de diagramas, *moodboards* y archivos visuales en el aula de pintura. Como señalan Ricardo Marín-Viadel y Joaquín Roldán (2019), la A/r/tografía articula de forma coherente los propósitos artísticos, educativos e investigadores, atendiendo a la indagación vital, las reverberaciones y la producción de sentido entre texto e imagen. En esta misma línea, Rita Irwin (2013) entiende la práctica a/r/tográfica como un proceso reflexivo y recursivo, capaz de revisar lo realizado, desarrollar las ideas en espiral e interrogar los propios supuestos desde una posición ética y situada. Esta concepción permite abordar las herramientas analizadas aquí como formas situadas de pensamiento visual que acompañan los comienzos del proyecto pictórico.

A partir de este planteamiento el artículo desarrolla un análisis crítico de literatura interdisciplinar sobre el objeto de estudio y una revisión de cuadernos, mapas, *moodboards*, archivos visuales de procesos creativos, pertenecientes a diversos artistas contemporáneos como Ida Applebroog, Jean-Michel Basquiat, Thomas Hirschhorn, Jenny Saville y Carmen Winant. Estos casos han sido seleccionados de forma intencional por la accesibilidad documental de sus procesos de creación o proyección, a su capacidad para hacer visibles operaciones previas o paralelas a la formalización de la obra, y a la diversidad de estrategias movilizadas. Asimismo, se ha atendido a un equilibrio de género que permita visibilizar prácticas de mujeres artistas sin reducir la selección a este único criterio. El análisis atiende específicamente a sus estrategias proyectuales incipientes, con el objetivo de identificar modos de pensamiento pre-figurativo y diagramático. Por último, nos gustaría matizar que el marco teórico y artístico se contrasta con la experiencia docente en la asignatura Proyectos Pictóricos del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia. Los ejemplos de alumnado operan como ilustraciones puntuales que permiten situar pedagógicamente las herramientas descritas. En este recorrido se propone una tipología operativa del diagrama (inter-fáctico, post-fáctico y pre-fáctico), entendida como marco flexible para acompañar los inicios del proyecto artístico. La metodología adopta así una lógica relacional y no lineal, donde teoría, práctica artística y experiencia docente se informan mutuamente. Por esta razón, los resultados del análisis y su discusión se presentan de manera

integrada en los apartados centrales del artículo, atendiendo a la lógica interpretativa propia de una investigación cualitativa de carácter teórico-analítico.

Cabe destacar que este trabajo se inscribe, además, en un proceso de investigación pedagógica continuada desarrollado durante cuatro años a partir del proyecto de innovación docente “Entremeses creativos como estrategias para repensar el aprendizaje” centrado en la activación de estrategias lúdicas e incluso “absurdas” en el aula, para enseñar a pensar “de otro modo” fomentando la creatividad y el pensamiento transversal. Las reflexiones aquí presentadas se nutren de ese recorrido prolongado y han sido también compartidas y contrastadas en contextos de formación avanzada, como el Seminario de investigación en Bellas Artes en el seno de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, lo que ha permitido afinar progresivamente el marco conceptual.

4. El diagrama especulativo o inter-fáctico como forma de autoescucha

Trabajar con artistas en formación nos muestra cómo en los inicios de un proceso de creación es habitual que el lenguaje cotidiano recurra a expresiones como “no sé por dónde empezar” o “tengo un lío en la cabeza”. Lo que hay al principio suele ser caos, o el caos que produce la amenaza de tener la mente en blanco, sin ideas ni motivaciones, o el caos del exceso de imágenes e intenciones. Pero es importante recordar que el caos no es el enemigo del proyecto, sino su condición de posibilidad. Gilles Deleuze (1925-1995), aunque partiendo de un tema de estudio distinto pero tangencial, expone algunos de los argumentos más elocuentes que explican este hecho a la hora de teorizar sobre el caos-germen pictórico. En su concepto de diagrama (desarrollado al analizar la pintura de Francis Bacon), Deleuze define una instancia diagramática previa a la forma, un trazado *asignificativo* que introduce azar y dislocación en el lienzo. Ese diagrama es en verdad un caos donde empiezan a emerger nuevas posibilidades de forma. Por ello introduce el concepto de “caos-germen” que pretende sacar a la luz fuerzas que no vemos en la realidad cotidiana (Deleuze, 2007).

Es evidente que las valiosas preguntas que anteceden a un proyecto pictórico no se formulan necesariamente con claridad, a menudo aparecen como balbuceos dislocados e intuiciones aún sin lenguaje. Se podría decir que son fuerzas perceptivas que buscan una forma de expresión que todavía no existe. En este punto, el pensamiento no opera mediante significados estables, sino a través de tanteos *asignificativos*, muy próximos al gesto diagramático descrito por Deleuze. Este momento puede vivirse como vértigo por la ausencia de coordenadas claras, pero también como juego, en tanto apertura experimental donde el caos deja de ser bloqueo y se convierte en germen. José Antonio Marina (1939-), ensayista y pedagogo español, lo señala recuperando la observación del reputado zoólogo Konrad Lorenz (1903-1989) que afirma que en los mamíferos superiores, la exploración lúdica es típica en la infancia, pero tiende a disminuir con la madurez sexual; sin embargo, el ser humano mantiene una veta infantil permanente que le permite seguir jugando con lo desconocido y, en definitiva, “la capacidad de proyectar, problematizar, curiosear y jugar, no están tan alejadas” (Lorenz, 1973, citado en: Marina, 1998, p. 337). Aunque esta dimensión lúdica del inicio puede parecer impropia de un discurso académico, es esencial para pensar la creatividad. Al principio, la búsqueda o investigación artística, no trata tanto de saber hacia dónde ir como de detectar qué posibilidades merecen ser activadas. Es en este marco donde la técnica del *brainstorming* puede reformularse como un gesto radicalmente especulativo, si se desplaza su lógica hacia una práctica de pensamiento plástico diagramado.

La propuesta tradicional del *brainstorming* nace en los años cuarenta de la mano de Alex Osborn, quien lo concibe como una herramienta colectiva para desbloquear la creatividad mediante la asociación libre (Marín, 2011). Su fundamento se basa en cuatro principios básicos que podemos resumir de la siguiente manera: 1) prohibición de toda crítica durante el proceso; 2) bienvenida a toda formulación sin censura; 3) promoción del mayor número posible de formulaciones, incluso absurdas o provocadoras; y 4) posibilidad de combinar o mejorar formulaciones propuestas (Marín, 2011). El proceso requiere así de dos fases, la de especulación y la de sopesar y poner en valor las propuestas surgidas de la primera fase. Sobre esa base, nuestro objetivo es adaptar esta herramienta al ámbito individual para que nos permita especular y activar la intuición. Podemos pensar en ella como ese momento en que dejamos que el inconsciente hable

un rato sin que el juez interno lo interrumpa. Aunque inicialmente se gestó en el contexto empresarial, su estructura abierta ha permitido adaptaciones posteriores a distintos ámbitos como el educativo y el artístico (Lupton, 2011).

Una derivación significativa de esta técnica es el denominado *visual brain dumping*, especialmente empleado en el ámbito del diseño. Se trata de una transformación del *brainstorming* tradicional, orientada al trabajo individual y al soporte gráfico que supone un “vertido/volcado” visual e intuitivo que activa el pensamiento mediante la acumulación de bocetos rápidos y asociaciones dibujadas, fomentando una apertura perceptiva. Si bien su origen está ligado al dibujo, este procedimiento no excluye del todo el uso de lo textual, especialmente cuando las palabras aparecen inscritas como parte del acto gráfico o se integran en forma de notas o tipografías dentro del mismo flujo plástico (Lupton, 2011).

Lo que en la asignatura de Proyectos Pictóricos proponemos, sin embargo, no puede entenderse como una aplicación literal del *brainstorming* o del *visual brain dumping*. Más bien sugerimos que cada estudiante pueda identificar el medio que mejor canaliza su impulso especulativo y generador de ideas. Para algunos será la escritura, para otros el dibujo, para muchos una hibridación de ambos, pero en cualquier caso se trata de tres vías legítimas y diagramáticas para activar la búsqueda (Figs. 1 y 2). Estas herramientas, cuando se practican en solitario, dejan de ser una estrategia de rendimiento para convertirse en un dispositivo de autoescucha. El papel se convierte en una zona de inscripción donde no se elabora un tema, sino que se tantean fragmentos de intuiciones y/o rastros de imágenes mentales. Además, la hibridación de palabra e imagen constituye, en efecto, un umbral especialmente propicio, ya que no prioriza ni lo teórico-lingüístico ni lo visual, sino que da cabida a una lógica panorámica. Muchas veces, la interrelación de lenguajes facilitan que al sacudir las ideas trazadas algo imprevisto ocurra.

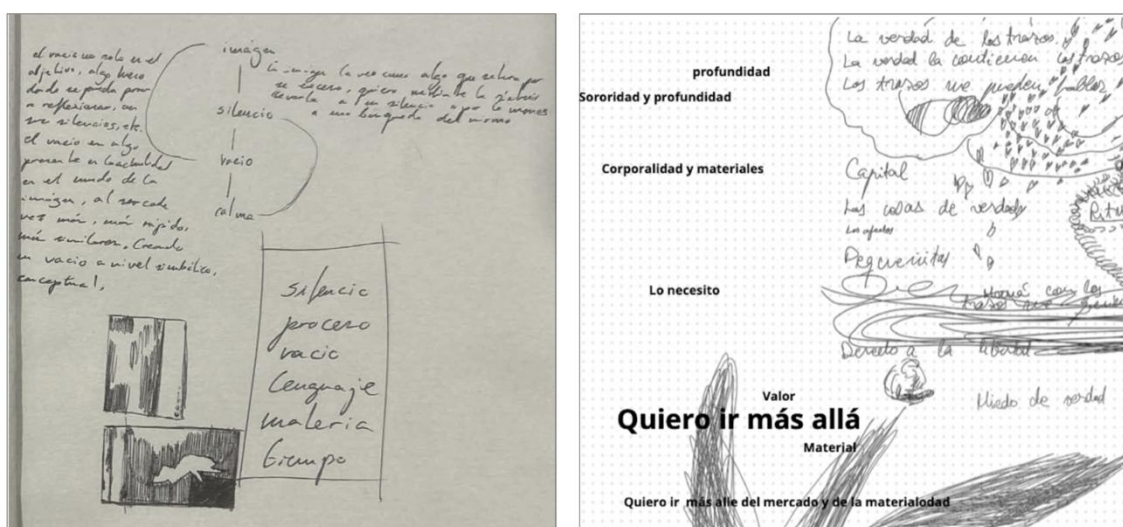


Figura 1. Fragmentos de diagramas especulativos realizados por estudiantes para sus respectivos proyectos pictóricos. En ambos se puede observar una acumulación de conceptos y signos gráficos que se despliegan para mantener el pensamiento en movimiento. (Cortesía de Marc Monteagudo e Inés Fernández, curso 25/26)

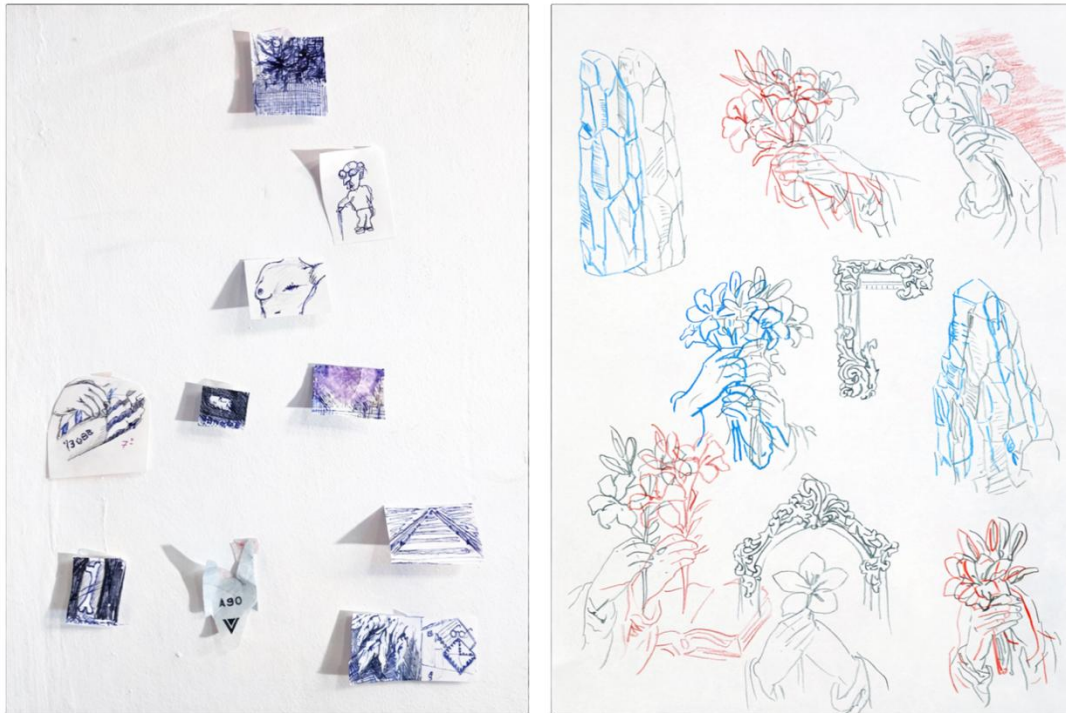


Figura 2. *Visual brain dumpings* como dispositivo diagramático basado en acumulación de dibujos. La serialidad de trazos configura un campo-diagrama de variaciones donde la imagen abre relaciones posibles y orienta, de forma incipiente, la emergencia del proyecto. (Izquierda: cortesía de Francisco Pascual Gómez, curso 24/25; derecha: ejercicio propio detonante del proyecto pictórico *SplendorIA*, 2024)

4.1. Proto-ideas en el proceso creativo de la mano de Ida Applebroog, Jean-Michel Basquiat y Thomas Hirschhorn

Las herramientas diagramáticas anteriormente descritas, por sencillas que parezca, forman parte de muchas prácticas concretas de artistas que han sabido habitar ese inicio incierto. Es poco habitual tener acceso a los momentos más embrionarios del proceso de creación artística de una obra ajena. A diferencia de muchos de los bocetos tradicionales hoy mostrados en exposiciones, que suelen producirse cuando el artista ya ha definido el objeto de estudio y ha establecido un compromiso afectivo con el tema, los documentos que registran el inicio caótico y preconceptual de una búsqueda proyectual suelen permanecer en la intimidad del estudio. Mirar entre bambalinas cuando todavía no hay una idea clara, cuando la obra no ha empezado a ser imaginada siquiera, nos sitúa en un territorio privilegiado, el del pensamiento en su forma más vulnerable, donde todo está por decidirse.

Para ilustrar estas prácticas iniciales, resulta revelador acudir a los cuadernos de trabajo de diversos artistas contemporáneos cuya actividad proyectual incipiente ha sido objeto de análisis. Comenzamos con la neoyorquina Ida Applebroog (1929-2023), artista que desde los años setenta desarrolló una extensa producción de libros autoeditados, sus famosos *Cuadernos rojos*, donde conviven dibujos, palabras sueltas, frases entrecortadas, una iconografía obsesiva, pequeñas repeticiones y anotaciones sin jerarquía. Esos cuadernos no son una obra, pero contienen las semillas de muchas obras y son un buen ejemplo de cómo pensar con la mano, sin exigencias de sentido, puede ser una forma legítima de conocimiento plástico.

La artista, habla de estos pensamientos pictográficos como de una voz, de la siguiente manera:

Tardé muchos años en darme cuenta de que tenía voz y podía utilizarla. Me salió de repente. La mitad de las veces ni siquiera me daba cuenta de que la estaba utilizando. De repente aparecieron los dibujos, el texto. Tengo un montón de cuadernitos rojos. Me sentaba en el metro, aquellos primeros años, y me dedicaba a escribir y escribir sin parar. No escribía nada que se pareciera a un párrafo o una frase. No eran más que unas cuantas

palabras, apuntes breves. Y no hacía otra cosa, si veía, oía o leía algo interesante, la notaba en el cuaderno rojo. (Applebroog y Glueck, 2021, p. 160)

Las imágenes reproducidas de los *Cuadernos rojos* pueden consultarse íntegramente en el catálogo digital de libre acceso publicado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía con motivo de la exposición *Ida Applebroog. Marginalias* (2021), disponible para descarga gratuita en su sitio web institucional. En concreto, los *Cuadernos rojos* se reproducen a partir de la página 193 del catálogo (MNCARS, 2021).

En esta misma línea, resulta especialmente revelador acudir a los cuadernos de notas y otros registros del proceso creativo de otro neoyorquino, Jean-Michel Basquiat (1960-1988), donde se evidencia una intensa actividad proyectual preliminar. Las hojas de sus cuadernos funcionan como espacios de inscripción especulativa. Basquiat emplea anotaciones sueltas, frases lapidarias, listas, esquemas fragmentarios, borrones que permiten ver el pensamiento en proceso y una aptitud nata para el tanteo y el experimento. El uso que él hace de la escritura no responde a una función narrativa ni ilustrativa, sino que, según él mismo, opera como “textura visual y como pincelada conceptual” (Basquiat, s.f., citado en: Holzwarth, 2018, p. 22).

Esta dimensión del trabajo proyectual de Basquiat pone en crisis la idea de que un proyecto debe tener desde el principio un sentido claro o una estructura definida. Lo que aparece en sus cuadernos es un pensamiento vibrátil, muchas veces encriptado, pero profundamente afectado por su entorno vital e histórico. Sus anotaciones no pretenden resolver nada, tan solo proponen un mapa afectivo en plena gestación. Este uso proyectual de la palabra y el trazo, donde cada signo es al mismo tiempo afirmación y duda, configura lo que podríamos llamar un pensamiento pre-figurativo: en lugar de servir como planificación, sus dibujos y notas funcionan como invocación. Los cuadernos de Basquiat han sido reproducidos extensamente en la publicación *Jean-Michel Basquiat: The Notebooks*, editada por Larry Warsh (2015), volumen que permite acceder de forma sistemática a este material procesual.

Finalmente, el artista suizo Thomas Hirschhorn (1957-) ofrece otra vía especialmente significativa para pensar el inicio de un proceso artístico desde el compromiso gráfico. Hirschhorn es posiblemente uno de los artistas contemporáneos que más atención ha prestado a documentar el proceso inicial de creación, no solo como etapa preliminar de la obra, sino como núcleo epistemológico en sí mismo. Buena prueba de ello son sus múltiples publicaciones centradas específicamente en esta dimensión: *Maps* (2018), *V.C.R.T.* (2022) o *Une volonté de faire* (2015), entre otras. Hirschhorn otorga pues un lugar destacado al archivo y a la sistematización reflexiva de su propio hacer. Su gesto proyectual queda prolongado en textos y diagramas que no acompañan a la obra como material auxiliar, sino que forman parte constitutiva de su pensamiento. Hirschhorn dice: “Dibujar es igual a decidir. Insistir sobre lo que es importante para mí. Dibujar es un gesto simple que me compromete/ me lleva hacia una forma en devenir/ en construcción.” (Hirschhorn, 2018, p. 13). Antes de realizar muchos de sus trabajos, el artista elabora lo que llama “mapas”, a veces de forma pública, otras como ejercicio íntimo de estudio, donde intenta responder a preguntas clave. Dice también:

El diagrama *¿Dónde me sitúo? ¿Qué quiero?* es mi mapa. Indica mi posición. Para mí, como artista, se trata de comprometerme y de expresar dónde me sitúo y qué es lo que realmente quiero. Es una cuestión de afirmar que, en la posición de un artista, es importante comprometerse. Mi punto de partida nunca es el volumen; siempre es el mapa, el cual tengo en mi mente. (Hirschhorn, 2018, p. 86)

Estos esquemas, por tanto, son ejercicios de orientación donde la información pictográfica que contiene actúa como catalizadores del pensamiento. En numerosas ocasiones, los diagramas llegan a mezclar ideas en distintos idiomas. Lo que Hirschhorn busca es la activación de un campo: “El plan debe tener una dinámica, una energía. Expresa una voluntad, como para explicar un camino [...] Quiero que mis Mapas sean afirmaciones y compromisos conmigo mismo” (Hirschhorn, 2018, p. 15). A simple vista, esta declaración podría parecer contradictoria con la lógica abierta de los diagramas especulativos, especialmente si se interpreta como una imposición dogmática de sentido. Sin embargo, esta aparente contradicción se disuelve si atendemos al nivel en que cada uno de estos gestos opera. La flexibilidad del diagrama no exige una vacilación subjetiva, del mismo modo que la afirmación rotunda de Hirschhorn no implica una clausura del pensamiento. La voluntad imperiosa que Hirschhorn inscribe en sus mapas busca afirmar un posicionamiento afectivo como autoexigencia proyectual. El compromiso que expresa no es con una verdad cerrada, sino con la intensidad del deseo que lo impulsa (Fig. 3).

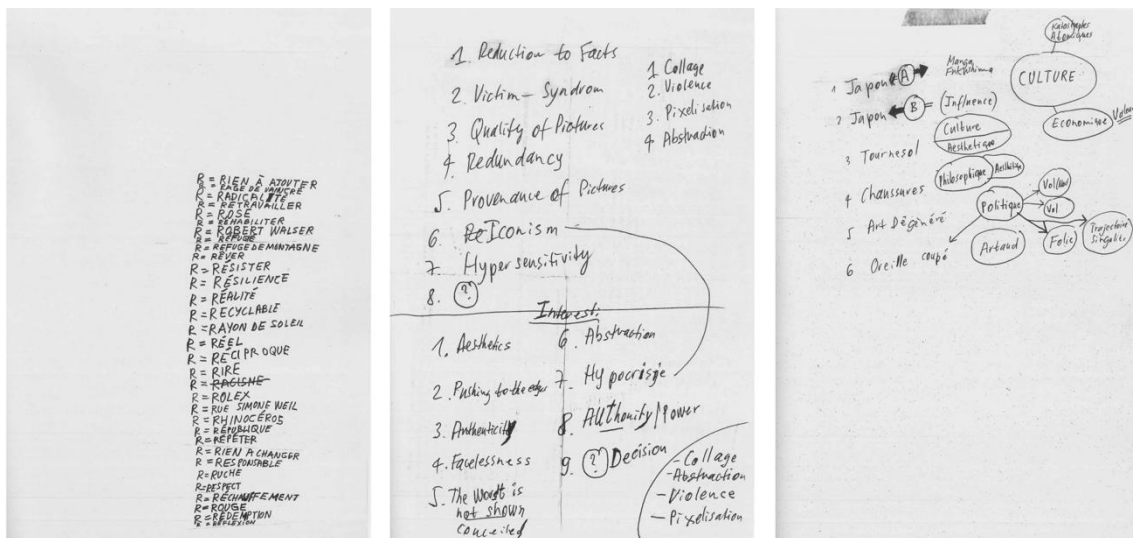


Figura 3. Thomas Hirschhorn, *V.C.R.T.*, 2022. (Editado por Bombas Gens Centre d'Art – Editorial La Fábrica. Cortesía del artista y Galerie Chantal Crousel, Paris. © Thomas Hirschhorn, VEGAP, Murcia, 2026)

4.2. Moodboards como zonas de condensación especulativa

Tras recorrer estas prácticas de pensamiento visual incipiente, cabe preguntarse cómo continúa este proceso cuando comienza a perfilarse una orientación. No hablamos aún de una idea cerrada, pero sí de un momento en el que ciertas imágenes, colores, conceptos, asociaciones o materiales comienzan a condensar cierta atmósfera, y un cierto tipo de presencia. Es en este umbral donde una herramienta como el *moodboard* resulta especialmente valiosa para el alumnado (Fig. 4). Esta ya no consiste en producir desde cero, sino en seleccionar y orientar afectivamente materiales preexistentes con la intención de captar la atmósfera y el tono de una idea aún en formación. Como señalan Endrissat, Islam y Noppeney (2016), esta herramienta permite transmitir una visión estética general sin necesidad de instrucciones literales, funcionando como “tecnologías de interpretación” que movilizan la imaginación a través de una estética no codificada.



Figura 4. *Moodboards* que han formado parte del proceso proyectual de diferentes alumnas. (Cortesía de: Noelia Marín 24/25 y Claudia Olgiati 23/24)

En tanto herramienta de transición, el *moodboard* puede leerse como una zona intermedia entre los diagramas especulativos y los diagramas como pausa aclaratoria. Mientras que los primeros abren preguntas sin necesidad de una referencia previa, los segundos estructuran lo ya investigado para proponer una lectura. El *moodboard*, en cambio, tantea desde la intuición y ensaya afinidades de un proyecto aún no plenamente formulado. Este modo de operar encuentra antecedentes significativos en la historia del arte. En 1912, Wassily Kandinsky (1866-1944) y Franz Marc (1880-1916) concibieron *Der Almanach Der blaue Reiter [El Almanaque del Jinete Azul]*, una recopilación de imágenes que funcionaba como “un ensayo iconográfico sin palabras” cuya finalidad era descubrir “genealogías de imágenes expresivas, afinidades electivas en las invenciones pictóricas humanas” (Fleckner, 2019, p. 135). Este gesto, claramente curatorial, proponía una lectura no lineal de la historia del arte, apelando a la confrontación visual como forma de interrogación estética. Esta operación será radicalizada, poco más de una década después, por el historiador del arte alemán Aby Warburg (1866-1929) en su *Bilderatlas Mnemosyne*, donde organiza constelaciones de imágenes sobre paneles, buscando una percepción simultánea que evitaba la linealidad discursiva: “constelaciones de imágenes dispuestas sobre un fondo neutro [...] donde se altera deliberadamente la distancia de separación entre ellas, [y] se llama la atención sobre la especial proximidad o la inesperada colisión de dos o más reproducciones” (Fleckner, 2019, p. 141). En este sentido, el panel de Warburg funciona como un campo diagramático que organiza afectivamente más que como archivo. Tal como señala Fleckner, “la manera en que Warburg exponía sus ideas, no tenía nada en común con la rígida forma de proclamar la verdad académica, ex cátedra, sino que era algo totalmente diferente: experimento, provocación [...]” (2019, p. 143).

Si bien Kandinsky, Marc y Warburg sí que querían demostrar algo mediante la exploración especulativa de sus imágenes por parte del espectador o espectadora, la clave aquí es comprender que tanto el *moodboard* como los paneles de Warburg o *El Almanaque de El Jinete Azul* son tecnologías visuales que trabajan con la simultaneidad, la analogía, la disonancia y el montaje como estrategias exploratorias. A continuación, exploraremos cómo dos artistas contemporáneas incorporan el montaje y la contraposición de imágenes como parte de su proceso creativo, activando, cada una a su manera, las posibilidades diagramáticas del *moodboard* como campo especulativo de intensidades visuales y afectivas.

La primera de ellas es la pintora inglesa Jenny Saville (1970-), cuya práctica se enraíza en una aproximación profundamente corporal y referencial. En su estudio podemos encontrar numerosos paneles repletos de recortes, fotografías médicas, imágenes de pintura clásica o de cuerpos heridos. Estos funcionan como un archivo activo que actúa como una atmósfera convocante, un campo visual que estimula la búsqueda pictórica. Como ella misma afirma, estas imágenes le interesan porque “[...] desprenden una sensación que estoy buscando, una que intento transmitir a través de la pintura de un cuerpo” (Schama & Saville, 2005, p. 128). Saville declara trabajar con todo tipo de materiales, desde libros de anatomía hasta imágenes de internet, sin jerarquías entre lo grotesco, lo sublime y lo documental: “Realmente no me importa de dónde las saco [...] Es una especie de paciencia, de probar cosas, meterlas, sacarlas” (Sylvester, 2005, pp.

14-15). De hecho, sus *moodboards* se ven enriquecidos en algún momento con manchas y experimentaciones pictóricas preliminares. Como podemos observar, no están destinados a mostrarse y se quedan en la intimidad del estudio, formando parte de ese momento del proceso creativo en el que la búsqueda empieza a dar frutos y la determinación empieza a trabajar en colaboración con la incertidumbre. Dado el carácter performativo que Saville le otorga a esta práctica del *moodboard*, se puede decir que estos ayudan a la determinación del proyecto, así como lo alimentan desde dentro (Fig. 5).



Figura 5. *Moodboards* procesuales en el estudio de Jenny Saville. (Fotografía de Tara Darby. © Jenny Saville, VEGAP, Murcia, 2026)

En un registro distinto, pero igualmente relevante, se sitúa la artista estadounidense Carmen Winant (1983-), cuya práctica se articula en torno a la acumulación y disposición de imágenes. Su obra no parte de una imagen fundacional como en el caso de Saville, sino de un interés conceptual y político que, sin embargo, evita cerrarse en una tesis o mensaje definitivo. El punto de partida en Winant tiene, por un lado, una orientación clara, el feminismo, la sororidad, los gestos colectivos, y por otro, una voluntad deliberada de mantener abierta la forma de esa búsqueda. Un ejemplo representativo de este enfoque es *Togethering* (2020), un proyecto en el que Winant investiga modos de presencia colectiva femenina inspirándose en las *Womyn's Lands*, comunidades separatistas de mujeres surgidas en las décadas 70 y 80 en Norteamérica (Winant y Caroline, 2020). Si bien existe un marco político que guía la recopilación, una preocupación por los espacios de vida fuera del patriarcado, la forma en que se despliegan las imágenes no responde a una estructura jerarquizada ni a una cronología temática. Al contrario, el conjunto se presenta como un paisaje afectivo en transformación, un territorio visual donde las relaciones emergen de la acumulación y la afinidad. En este caso, el montaje no es una pausa aclaratoria, es decir, no organiza lo ya sabido ni sistematiza una tesis preexistente; pero tampoco puede considerarse completamente especulativo si entendemos por ello un espacio que surge sin ninguna referencia ni intención conceptual previa. Winant trabaja en una zona ambigua, donde el sentido no está dado, ni por completo ausente, se construye desde una disposición abierta a la deriva y la experimentación táctil. Como ha explicado en alguna entrevista, su proceso comienza con una práctica de inmersión material que consiste en tocar, conservar y reorganizar imágenes, permitiendo que sean ellas mismas las que, en su convivencia, generen significado (Winant y Caroline, 2020) (Fig. 6).



Figura 6. Carmen Winant, *Togethering*, Fortnight Institute, New York City, 2020. (Cortesía de la artista)

Aquí resulta determinante aclarar ciertos aspectos. Como podemos observar, si bien en estos dos casos el *moodboard* expandido actúa en el proceso proyectual de una obra artística, en el caso de Winant, el dispositivo de montaje se convierte en obra. Este giro, en el que una estrategia de búsqueda se convierte en forma artística, revela un desplazamiento epistémico crucial. Ya no se trata de un dispositivo que prepara la obra, sino de una estructura que, en su devenir, alcanza una autonomía suficiente como para encarnar el gesto artístico completo. Esta especie de *collage* se vuelve performativo mediante su montaje. El proceso es ya presentación. Esta condición pone en crisis la distinción entre medios y fines dentro del pensamiento proyectual. En el contexto de esta investigación, obliga a revisar la linealidad tradicional de las fases creativas: ideación, desarrollo y realización. Lo que emerge, más bien, es una lógica de inmanencia donde la búsqueda produce sentido por acumulación y magnetismo afectivo.

5. Investigar para posicionarse

A menudo, en las fases iniciales de un proceso de creación artística, surge algo que moviliza. A veces es una especie de imagen enérgica que “sacude” al cuerpo antes de poder ser nombrado. En palabras de la artista española Soledad Sevilla (1944-): “Yo nunca me planteo un análisis a priori de mi trabajo. Nunca me planteo mis obras de forma teórica, siempre está implicado algo más visceral. Es una imagen que te sacude en determinado momento, una sensación” (Sevilla y Power, 1995, citado en: Tejeda, 2024). Y otras veces, en vez de con una imagen impetuosa, comenzamos con una palabra, una intuición escrita que nos ronda la cabeza comenzando el proceso creativo desde lo verbal como suele trabajar, por ejemplo, la también española Esther Ferrer (1937-) que dice: “Cuando pienso en una acción, comienzo por escribir la idea y luego decido visualizarla en el espacio por medio de dibujos” (Ferrer, Villaespesa y Rassel, 2017, p. 73).

Ante este panorama, lo importante no es realmente desde dónde se empieza un proceso creativo, sino más bien qué hacemos con lo que aparece. Porque tanto una imagen inicial como una idea verbal, por potentes que sean, pueden convertirse en un obstáculo para el alumnado si la toman como meta precipitadamente. En cambio, si las tratan como puntos de partida para explorar y ampliamos el campo a través del roce con otros discursos, con otras imágenes y con otros mundos y formas de pensamiento posibles, continúan activando el proceso creativo y pueden seguir alimentando y orientando esa intuición inicial. Esto supone entender este proceso de

investigación como el inicio de una deriva nutritiva y no, como a veces se suele malinterpretar, como una acumulación de teorías para justificar lo que ya intuíamos. El filósofo rumano Emil Cioran (1911-1995) apuntó lo siguiente:

Lo que hace a los malos poetas más malos es que sólo leen a poetas (así como los malos filósofos sólo leen a filósofos), cuando sacarían gran provecho de un libro de botánica o de geología. Sólo hay enriquecimiento cuando se frecuentan disciplinas alejadas de la propia. Es claro que esto únicamente es válido en los dominios donde el yo hace estragos. (Cioran, 1985, p. 72; citado en: Esteve de Quesada, 2001, p. 7)

Sin duda alguna, esta advertencia es un llamado a la apertura. No basta con mirar en el interior de la propia sensibilidad, es necesario confrontarla con otras disciplinas y otras formas de sensibilidad. Solo en ese cruce puede emerger una voz verdaderamente singular que les permita diferenciarse críticamente, y esto último es uno de los grandes retos de nuestros/as estudiantes. El saber, en este contexto, permite al artista identificar el lugar desde donde habla, construir un posicionamiento. Hirschhorn lo formula con claridad en el diagrama anteriormente citado y titulado *Dónde estoy parado? Qué es lo que quiero?*, realizado en 2007 y que ha sido reproducido en inglés, francés, alemán y español. Para él, su producción artística implica: “Hacer aquello que sólo yo puedo ver así. Hacer aquello que sólo yo sé. Hacer aquello que sólo yo puedo hacer así. Dar lo que sólo yo puedo dar” (Fig. 7).

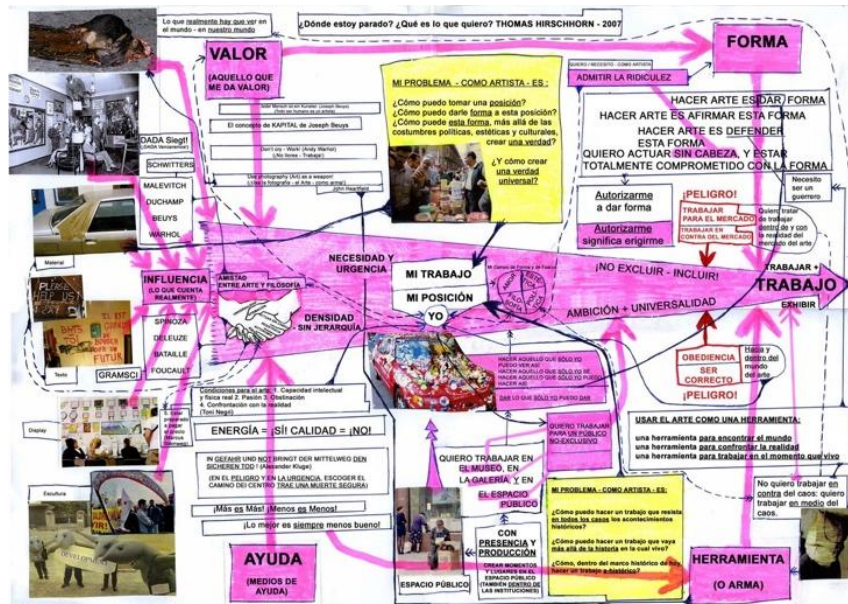


Figura 7. Thomas Hirschhorn, *Dónde estoy parado? Qué es lo que quiero?*, 2007. 29,7 x 42 cm. (Cortesía del artista. © Thomas Hirschhorn, VEGAP, Murcia, 2026)

Desde esta óptica, el acto de documentarse no obedece a una lógica deductiva, sino proyectual, el artista busca materiales que lo interpielen, que lo contradigan, que le exijan tomar decisiones. Esto implica asumir que la documentación puede adoptar formas no convencionales como bocetos, viajes, imágenes marginales, asociaciones libres, sueños, materiales descartados, etc. Todo ello puede formar parte de esta investigación si logra entrar en afinidad con el impulso inicial. Esteve de Quesada ahonda aún más en estas ideas al afirmar que “el problema de la creación no está en saber más o menos acerca de algo, sino en ser conscientes de aquello que se sabe, para poder operar con dichos recursos descubriendo nuevas relaciones creativas” (2001, p. 44). Así, investigar es un ejercicio relacional que implica detectar en qué punto una imagen, una lectura, una vivencia o una referencia, del tipo que sea, puede reconfigurar la dirección del proyecto. La investigación es, pues, una topología crítica que puede mutar tanto como el/la estudiante quiera seguir haciéndose preguntas. En todo caso, la información interdisciplinar

recabada conformaría un archivo entendido como tecnología creativa que organiza el propio deseo, recogiendo fragmentos que puedan hacerlo crecer en direcciones no previstas.

Eso sí, pensar el deseo como algo que también se investiga exige, de nuevo, desplazar el foco. El deseo artístico deja de ser puro impulso para pasar a ser una energía que necesita orientación. Esto implicaría que este “archivo afectivo y creativo” es un espacio donde el pensamiento se despliega críticamente sin necesidad de resolverse aún en una forma definitiva. En la obra diagramática de Hirschhorn, este posicionamiento se expresa en esquemas saturados y abiertos que pretenden hacer visible un pensamiento en acto, un proceso sin resolución garantizada. Acudiendo de nuevo a la cita anteriormente referenciada “el plan debe tener una dinámica, una energía. Expresa una voluntad” (Hirschhorn, 2018, p. 15), lo mismo puede decirse del archivo, donde lo importante es lo que activa. De todo lo dicho hasta ahora, se deduce que este tipo de investigación no es instrumental ni académica en el sentido tradicional, sino un tipo de investigación poética e interdisciplinar, cuyo objetivo es saber mejor desde dónde se desea hablar.

6. El diagrama desde la pausa o post-fáctico

A lo largo de este texto se ha hecho uso de multitud de conceptos que implican actividad y movimiento como: producir, investigar, buscar, jugar, etc. En estos momentos, también se va a salir en defensa de la pausa como herramienta proyectual. Al fin y al cabo, necesitamos orientarnos para poder proyectar mejor, y a veces para lograrlo es necesario detenerse y ver la panorámica o el pequeño detalle que solo se revela desde la calma. En este punto, se hace evidente que pausar y pensar no es lo contrario de hacer. Es más, pensar puede intensificar el gesto. En la epistemología del gesto propuesta por Erin Manning y Brian Massumi en *Thought in the Act* (2014), el pensamiento no precede a la acción sino que se forma con ella. Así, el gesto de detenerse puede leerse como una forma activa del pensamiento. La pausa se propone aquí como una manera de habitar el intervalo entre una intuición y su formalización.

Además, para nuestro alumnado, el diagrama como pausa cumple una función clave porque permite observar con distancia lo ya recorrido. Su lógica es retrospectiva. Digamos que detiene el flujo para revelar patrones o para identificar zonas de sentido. Herramientas como tablas, mapas conceptuales o mapas mentales pueden cumplir un papel decisivo si se utilizan como soportes de comprensión.

El diagrama de columnas, por ejemplo, también conocido como tabla comparativa, es una herramienta que organiza información en forma de oposición estructurada. Su valor reside en su claridad operativa ya que permite contrastar ventajas y desventajas, evaluar alternativas o articular juicios críticos con rapidez. Su lógica binaria, aunque limitada, resulta especialmente útil cuando se necesita tomar posición o visualizar con nitidez los factores en juego. Puede incluir subcategorías específicas, como “condiciones”, “implicaciones” o “contextos”, que matizan la lectura y amplían su potencial analítico. Ahora bien, su eficacia se apoya en su capacidad de síntesis, pero también en su simplicidad estructural, lo que implica el riesgo de forzar la complejidad del pensamiento en direcciones dicotómicas. Hirschhorn recurre a este tipo de diagramas para proyectar a menudo donde enfrenta, por ejemplo, *échecs* y *succès*, *quoi faire* y *pas faire*, e incluso *avantage*, *neutre* y *deserve* activando una lectura crítica (2022, s.p.)

Por su parte, el mapa conceptual, en su formulación clásica desarrollada por Joseph Novak en los años setenta, se basa en una estructura jerárquica donde los conceptos clave se disponen de manera descendente, conectados por líneas y palabras enlace que explicitan la relación entre ellos formando proposiciones (Novak y Cañas, 2006). Su objetivo principal es representar gráficamente un conocimiento previamente adquirido, clarificando relaciones entre conceptos abstractos y facilitando su memorización o transmisión. Este tipo de visión retrospectiva y organizadora, definida como “trabajo conceptual post-fáctico” por la investigadora alemana Astrit Schmidt-Burkhardt (2019, p. 31) parece resultar bastante útil para muchos artistas en formación. A continuación, exponemos algunos ejemplos de los producidos en el seno de la asignatura Proyectos Pictóricos (Fig. 8).

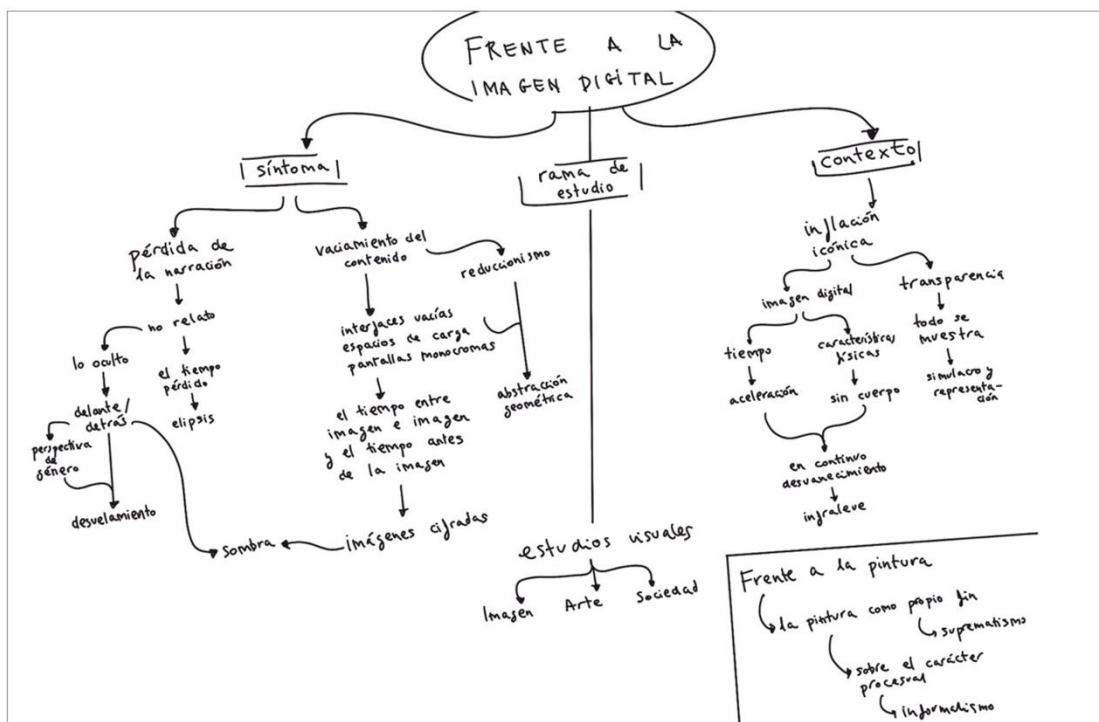
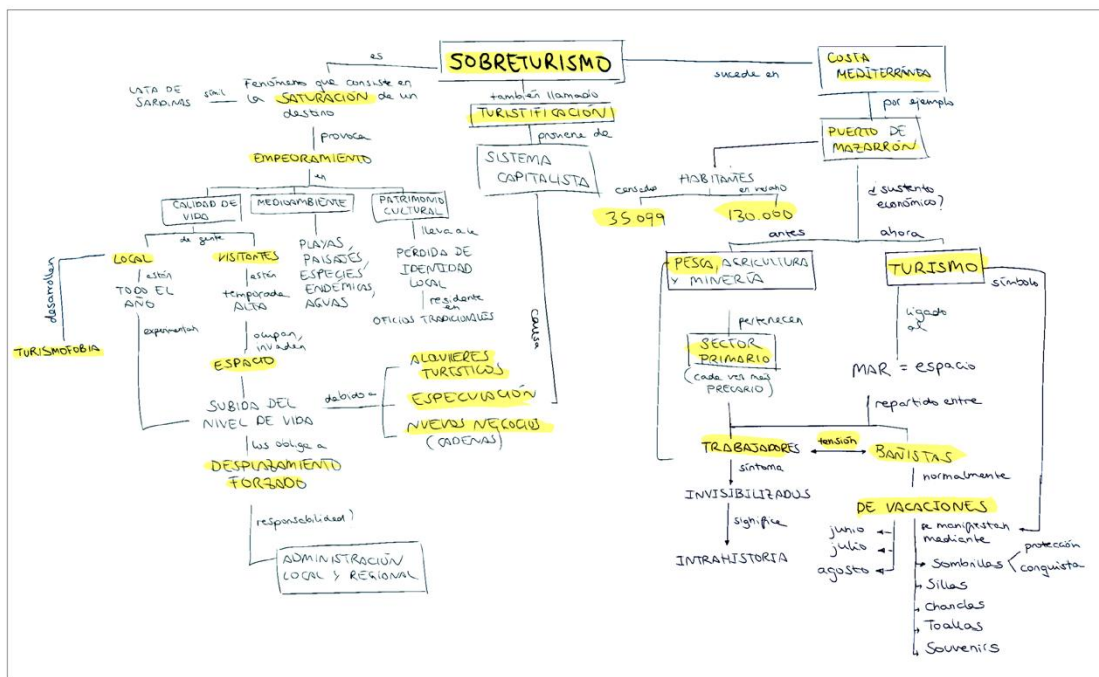


Figura 8. Mapas conceptuales desarrollados en el aula. (Cortesía de Sofía Sánchez, 25/26; y Paula Rubio, 24/25)

Por otro lado, el mapa mental popularizado por Tony Buzan (2018) propone una estructura radial que parte de una palabra o imagen central desde la cual se ramifican ideas asociadas mediante líneas curvas, palabras clave, colores e ilustraciones. Está diseñado para activar la memoria y organizar información de forma visual y personal. Su lógica es centrífuga y se orienta hacia la síntesis y estructuración de ideas en torno a un eje temático. Sin embargo, las bases fundamentales del mapa de Buzan se han normativizado tanto que, la experiencia docente nos ha señalado que se ha convertido en un método bastante excluyente y que resulta poco intuitivo para la mayoría del estudiantado de la asignatura. Es por ello, que finalmente, deciden generar sus

práctica artística. Lo posible pertenece al orden de lo pensable, es aquello que aún no ha ocurrido pero que podría llegar a ser. Lo posible es amplio y especulativo. Lo potencial, en cambio, no es solo lo que puede suceder, sino lo que ya está sucediendo, aunque no se haya completado. Es, entonces, un proceso en acto con una dirección afectiva que ha comenzado a configurarse.

Sobre este momento del proceso proyectual, Marina formula lo siguiente: “La inteligencia le permite inventar distintas posibilidades entre las cuales elegir, distintos anteproyectos. Pues bien, el proyecto es la posibilidad elegida. La que está ordenada a la realización” (1998, p. 150). Esa ordenación a la que se refiere la entendemos entonces como un compromiso y una voluntad. Se elige una línea de desarrollo aceptando sus consecuencias, dejando que el pensamiento entre en contacto con los límites de la forma. Se trata de permitir que lo especulativo se vuelva construcción sin que por ello pierda su capacidad de apertura. Este paso suele ser delicado para el alumnado porque implica dejar atrás la comodidad de la indeterminación. Mientras el deseo permanece en estado de posibilidad, todo está por hacerse, todo es reversible. Pero cuando el pensamiento comienza a proyectarse, cuando se inicia un boceto, se organiza un cronograma, se formula una secuencia de acciones, el proyecto empieza a consolidarse como acto. No es todavía la obra, pero ya es más que una pregunta. En este tránsito, el diagrama preparatorio se revela como una herramienta clave. Cronogramas, *checklists*, cuadrantes temáticos, sistemas de organización de tiempos o fases, todos ellos pertenecen a este régimen. Estos diagramas, además, deben mantenerse flexibles, abriendo el marco para que algo pueda comenzar a materializarse, por lo que se convierte en una forma de cuidado para el proyecto (Fig. 10).

PREGUNTAS DE CHEQUEO	
¿Tengo claro el tema? ¿Soy capaz de definirlo con palabras clave? ¿Puedo explicarlo brevemente en 300 palabras?	✓
¿He escogido el tema con total libertad?	✓
¿Tengo claros mis objetivos?	✓
¿El tema me motiva desde el punto de vista intelectual/plástico/pictórico?	✓
¿Tengo ganas de iniciar la fase creativo-pictórica y curiosidad por buscar los caminos para alcanzar mi meta?	✓
¿Estoy dispuesto a dejarme sorprender por el camino?	✓
¿Dispongo de una bibliografía inicial interesante y profesional?	✓



Figura 10. Diagramas de preparación en el contexto del aula. (Cortesía de los/las estudiantes, cursos 23/24 y 24/25)

8. El diagrama y el proyecto pictórico. Algunos resultados aplicados

Para completar el recorrido pedagógico propuesto, resulta pertinente observar cómo algunos de estos materiales diagramáticos se relacionan con los proyectos pictóricos a los que contribuyen (Figs. 11, 12, 13). Es importante entender esta relación evitando una correspondencia causal entre diagrama y obra final, como si el primero funcionara como una matriz cerrada que la segunda simplemente ejecuta, ya que, lo que aquí se defiende es la continuidad flexible entre orientación proyectual, toma de decisiones y formalización artística. Los proyectos seleccionados de estudiantes son, por tanto, tres ejemplos de continuidad operativa que permiten observar cómo el diagrama puede actuar como superficie de tanteo, y/o zona de condensación visual/conceptual.

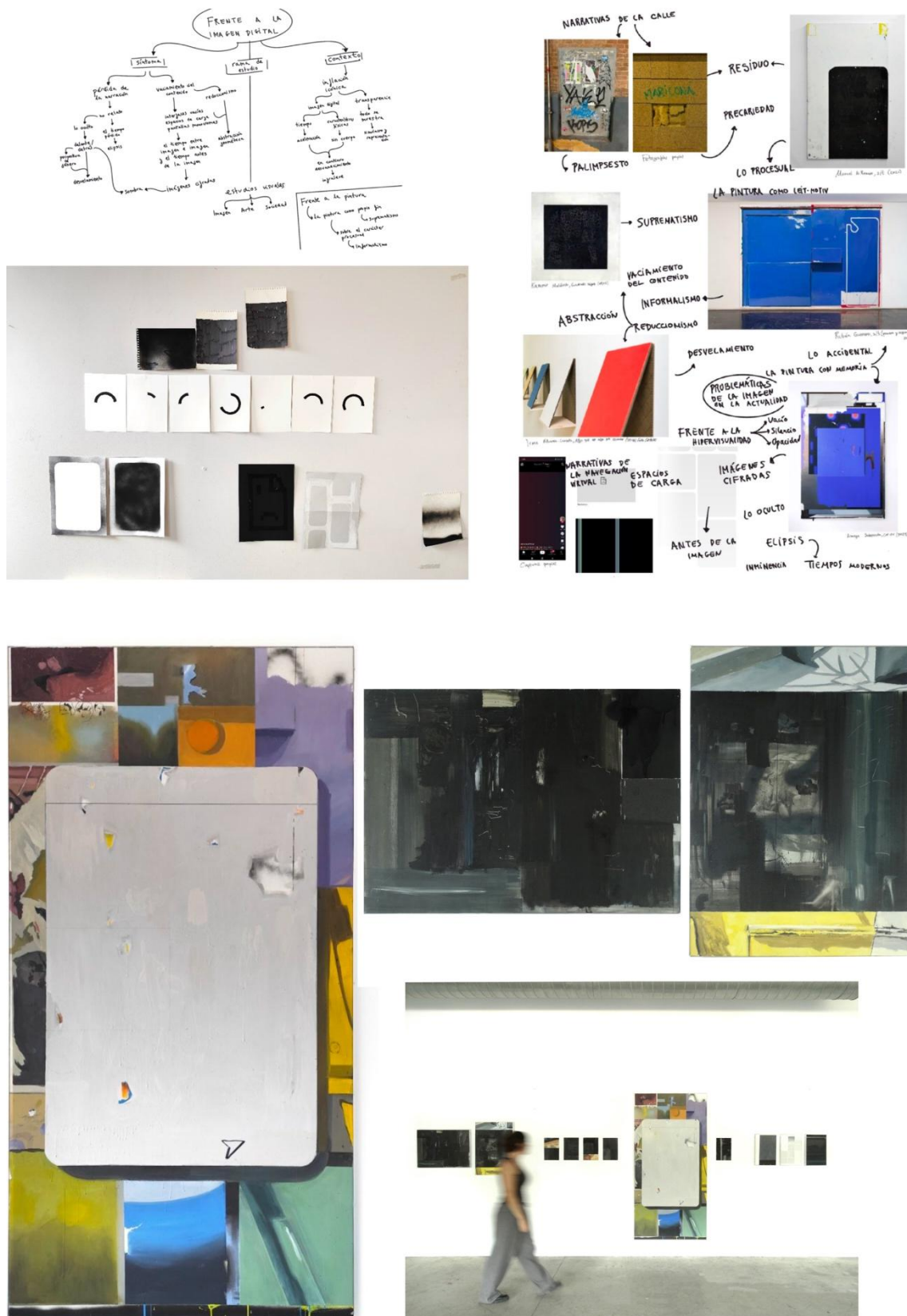


Figura 11. Comparación entre materiales diagramáticos de proceso (tres imágenes superiores) y resultados pictóricos (tres imágenes inferiores) del proyecto titulado: *Formas de una inminencia, 24/25*. (Cortesía de la autora Paula Rubio. Pueden consultarse más imágenes de su proyecto en: https://issuu.com/paularubiosuarez/docs/formas_de_una_inminencia)

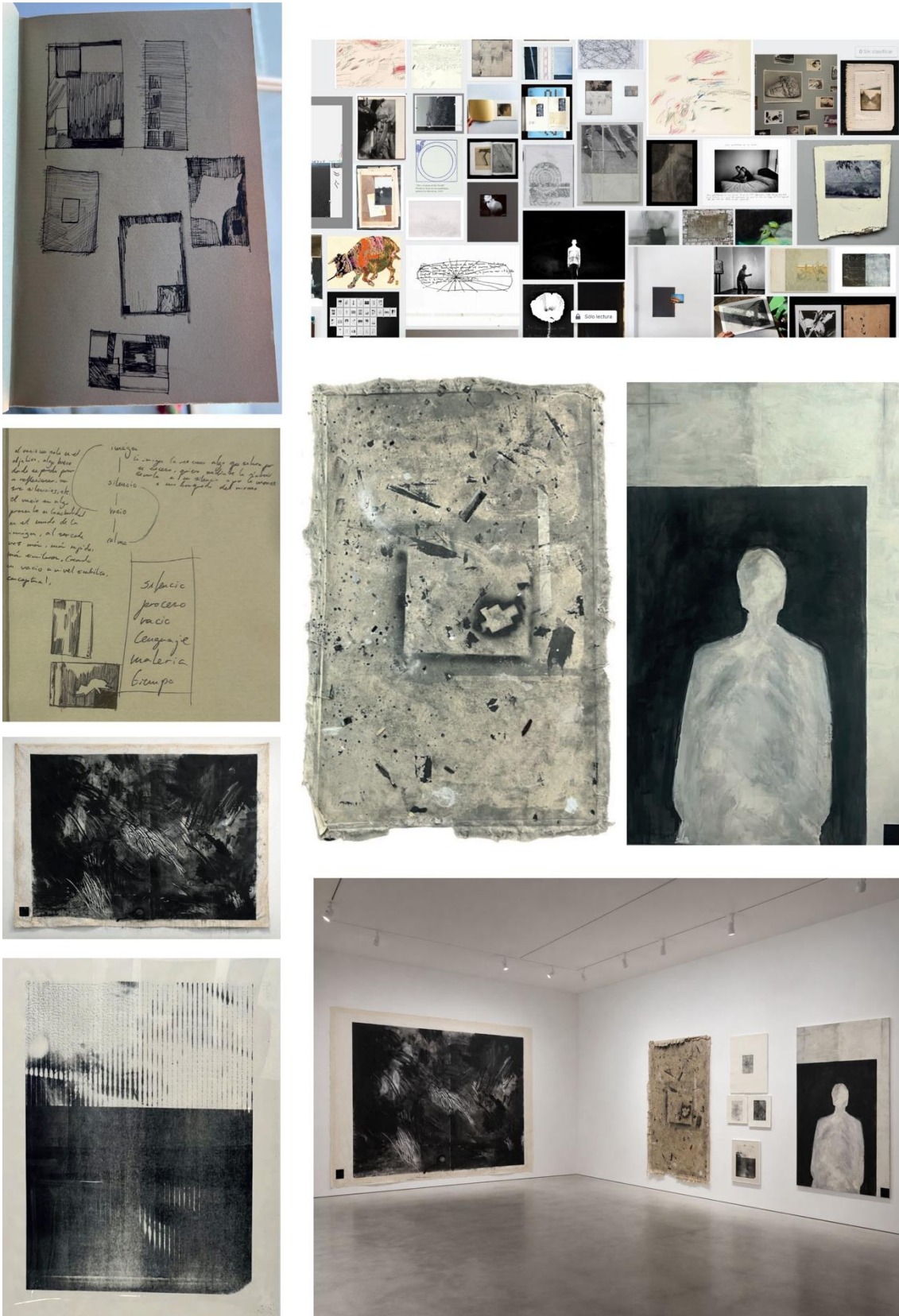


Figura 12. Comparación entre materiales diagramáticos de proceso (tres imágenes superiores) y resultados pictóricos (cinco imágenes inferiores) del proyecto *El resto era la imagen, 25/26*. (Cortesía del autor Marc Mateos)

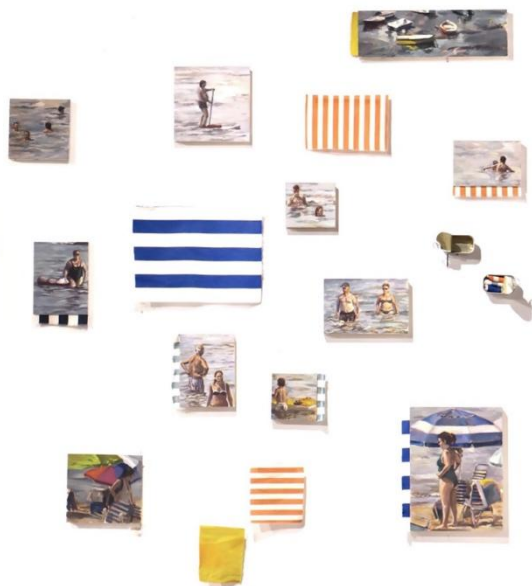
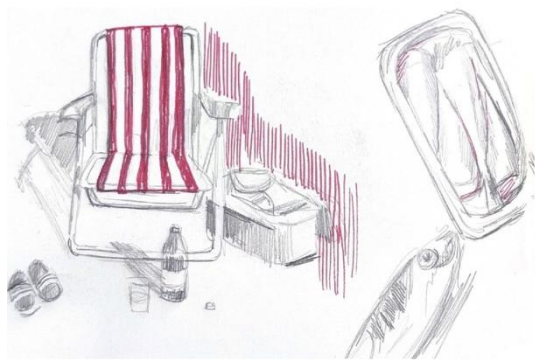
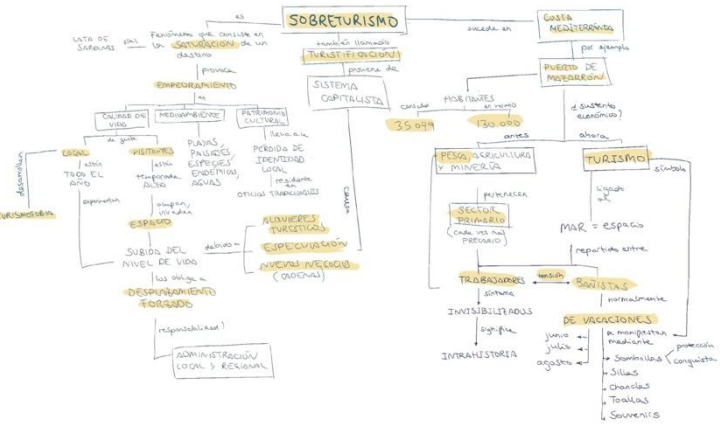


Figura 13. Comparación entre materiales diagramáticos de proceso (cuatro imágenes superiores) y resultados pictóricos (cuatro imágenes inferiores) del proyecto titulado: *Ni sol, ni playa*, 25/26. (Cortesía de la autora, Sofía Sánchez)

9. Discusión y breves consideraciones finales

Dado que todo proceso creativo es singular, el/la docente en el ámbito de las artes se enfrenta al desafío de enseñar a activar el pensamiento proyectual mediante metodologías y herramientas suficientemente flexibles como para acompañar cada impulso y cada fase en los inicios del proyecto artístico. En el instante decisivo en el que la pregunta ¿qué quiero hacer? se vuelve inminente, nuestra apuesta es poner el foco sobre cómo el diagrama participa activamente en la gestación de una obra, especialmente en los momentos iniciales del proyecto artístico. Podría parecer una paradoja que una estructura tan abstracta como un esquema, una lista o una red conceptual pueda sostener algo tan inasible como una intuición. Pero lo cierto es que, como bien sabemos quienes trabajamos en las zonas fronterizas entre pensamiento e imagen, no hay gesto más elocuente que el de trazar una línea, aunque aún no sepamos a dónde nos llevará. No es lo mismo pensar para hacer, que hacer para pensar, y en ese intersticio se sitúa el diagrama como espacio de inscripción activa. Diagramar, en el sentido que llevamos trabajando a lo largo de este análisis, es una manera de buscar las condiciones para que algo comience a emerger, permitiendo que el pensamiento se construya en acto. Así pues, mediante el diagrama queremos poner en juego un modo de atención expandida, un estado de disponibilidad que casi podríamos decir una forma de sensibilidad epistemológica. En concreto, nuestra aportación se centra en analizar el diagrama como una herramienta capaz de sostener ese estado de apertura. En muchos casos, el diagrama es aquello que da hospitalidad a una intuición sin sofocarla y lo que permite que el deseo encuentre un lugar de inscripción antes de cristalizar en forma.

Para comprender con mayor precisión su funcionamiento, hemos distinguido tres regímenes diagramáticos, el inter-fáctico y especulativo, el post-fáctico como pausa aclaratoria, y el pre-fáctico y de preparación. Estos han sido definidos y contextualizados mediante la práctica de artistas contemporáneos, e ilustrados mediante la del propio alumnado.

Para precisar su funcionamiento, estos tres regímenes pueden definirse de manera operativa según la función que cumplen en el proceso proyectual. El diagrama especulativo o inter-fáctico actúa como dispositivo de apertura: permite acoger intuiciones, asociaciones imprevistas y relaciones aún inestables sin exigir una formalización prematura. El diagrama post-fáctico, en cambio, introduce una pausa aclaratoria dentro del proceso: reorganiza materiales ya activados, permite detectar patrones, establecer relaciones y formular provisionalmente un campo de sentido. Por último, el diagrama pre-fáctico cumple una función preparatoria: ayuda a ordenar tiempos, recursos, objetivos y decisiones iniciales, favoreciendo el tránsito entre la indeterminación de lo posible y la actualización concreta de lo potencial. Como se ha señalado a lo largo del texto, estos modos no deben entenderse como fases secuenciales, sino como modos tácticos del pensamiento, activables en distintos momentos del proceso, incluso de manera simultánea, según las necesidades de cada proyecto. El/la estudiante puede comenzar en la deriva, recurrir después a un esquema de preparación, regresar a la exploración o cerrar un momento del proceso mediante una pausa diagramática. Pensar diagramáticamente permite precisamente la flexibilidad de saber leer qué necesita el pensamiento para sostener su movimiento. Desde un punto de vista pedagógico, esta concepción implica desplazar el énfasis desde la resolución hacia la orientación como proceso y, finalmente, desde la técnica como fin, hacia la técnica como consecuencia del deseo.

Referencias

- Applebroog, I. y Glueck, G. (2021). Entrevista a Ida Applebroog. En *Ida Applebroog* (pp.156-192). Museo Nacional y Centro de Arte reina Sofía.
- Buzan, Tony. (2018) *Mapas Mentales*. Alienta editorial.
- Deleuze, G. (2007). *Pintura. El concepto de diagrama* (J. E. Yubero, Trad.). Cactus.
- Endrissat, N., Islam, G. y Noppeney, C. (2016). Visual organizing: Balancing coordination and creative freedom via mood boards. En *Journal of Business Research*, Elsevier, vol. 69(7), pp. 2353-2362. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.004>
- Esteve de Quesada, A. (2001). *Creación y proyecto. El método en diseño y otras artes*. Institució Alfons el Magnànim.

- Ferrer, E., Rassel, L. y Villaespesa, M. (2017). Todas las variaciones son válidas, incluida esta. En *Esther Ferrer. Todas las variaciones son válidas, incluida esta* (pp. 53-108). Museo Nacional y Centro de Arte Reina Sofía.
- Fleckner, U. (2019). Atlas. Cómo llevar el mundo a cuestas. En *Genealogías del arte, o la historia del arte como arte visual* (pp. 137-149). Fundación Juan March / Museo Picasso Málaga.
- Hirschhorn, T. (2018). *Maps*. Musée Jenisch / JRP Ringier.
- Hirschhorn, T. (2022). *V.C.R.T.* La Fábrica.
- Hirschhorn, T. (2015). *Une volonté de faire*. Les presses du réel.
- Holzwarth, H. (Ed.). (2018). *Basquiat*. Taschen.
- Irwin, R. (2013). Becoming a/r/tography. En *Studies in Art Education*, 54(3), pp. 198-215. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Lupton, E. (Ed.). (2011). *Graphic design thinking: Beyond brainstorming*. Princeton Architectural Press.
- Manning, E., y Massumi, B. (2014). *Thought in the Act: Passages in the Ecology of Experience*. University of Minnesota Press.
- Marín, T. (2011). *Arte, creatividad y diseño*. Editorial UOC.
- Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019) A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), pp. 881-895. DOI: <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Marina, J. A. (1998). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (2021). *Ida Applebroog. Marginalias*. MNCARS. https://recursos.museoreinasofia.es/Publicaciones/ida_applebroog.pdf
- Novak, J. D. y A. J. Cañas. (2006). La Teoría subyacente a los Mapas Conceptuales y a cómo construirlos, Reporte Técnico IHMC CmapTools 2006-01. En: *Florida Institute for Human and Machine Cognition*. <https://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/TeoriaSubyacenteMapasConceptualeshq.pdf>
- Schama, S. y Saville, J. (2005) Interview with Jenny Saville. En *Jenny Saville*. (pp. 124-129) Gagosian Gallery.
- Schmidt-Burkhardt, A. (2019). Genealogías del arte y el giro diagramático. En *Genealogías del arte, o la historia del arte como arte visual* (pp. 28-59). Fundación Juan March / Museo Picasso Málaga.
- Sylvester, D. (2005). Areas of flesh. En *Jenny Saville* (pp.14-15). Gagosian Gallery.
- Tejeda, I. (2024). Mediar entre emoción y juicio. Soledad Sevilla. En *Soledad, Sevilla, ritmos, tramas, variables* (pp. 118-137). Museo Nacional y centro de arte Reina Sofía.
- Warsh, L. (Ed.). (2015). *Jean-Michel Basquiat: The Notebooks*. Princeton University Press.
- Winant, C. y Caroline, J. (2020, 14 diciembre). *Carmen Winant Talks The Womyn's Lands Project of the '70s and '80s, Eros Magazine, and Her Most Recent Exhibition "Togetherring" in Brooklyn with Jessica Caroline*. En: Topical Cream. <https://topicalcream.org/features/carmen-winant-talks-the-womyns-lands-project-of-the-70s-and-80s-eros-magazine-and-her-most-recent-exhibition-togetherring-in-brooklyn-with-jesscia-caroline/>