

A watercolor illustration of a forest scene. In the foreground, a path leads through several large, brown and white mushrooms. The middle ground features a tree with a thick trunk and sparse green leaves. In the background, there are tall, pointed evergreen trees. The overall style is soft and artistic, with a muted color palette.

# Conference Proceedings

## CIVAE 2024

**6th Interdisciplinary and Virtual  
Conference on Arts in Education**

February 28 - 29, 2024

Edited by MusicoGuia

# Conference Proceedings

## CIVAE 2024

**6th Interdisciplinary and Virtual  
Conference on Arts in Education**

February 28 - 29, 2024

Edited by MusicoGuia

**Published by** Adaya Press

editor@adayapress.com

[www.adayapress.com](http://www.adayapress.com)

**Conference Proceedings CIVAE 2024**

6th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

February 28 - 29, 2024

**Edited by** Musicoguia

Text © The Editor and the Authors 2024

Cover design by MusicoGuia

Cover image: Pixabay.com (CC0 Public Domain)

**ISBN** 978-84-126060-3-4

**e-ISSN** 2445-3641

**DOI** <https://doi.org/10.58909/adc24571456>

The papers published in these proceedings reflect the views only of the authors. The publisher cannot be held responsible for the validity or use of the information therein contained.

This work is published under a Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>). This license allows duplication, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format for non-commercial purposes and giving credit to the original author(s) and the source, providing a link to the Creative Commons license and indicating if changes were made.

License: CC BY-NC 4.0



**Suggested citation:**

Musicoguia (Ed.). (2024). *Conference Proceedings CIVAE 2024*. Madrid, Spain: Adaya Press.

<https://doi.org/10.58909/adc24571456>

# Table of contents

---

Artistic processes, teachers and schools: Student intervention in professional contexts as a method of experiential learning	5
<b>Andrés Torres, Enric Font-Company, Juan Martínez, Júlia Castell, Rosalía Clemente, Roberta Bridda</b>	
Interdisciplinary topic "Sustainable development" in Art and Design Primary School Curriculum in Croatia	11
<b>Igor Dobrača, Zvonimir Mimica</b>	
Graphic Medicine as a teaching resource in the academic field	14
<b>Marina Castilla Ortega</b>	
Environmental photography as a persuasive model in superior design studies	19
<b>Ana María Martínez Gorostiza</b>	
Weaving Nature: Jameelah Mater's Art with Bees and Honey in Asir	24
<b>Susana Fernandez Blanco</b>	
Feminist strategies for history of art teaching. An experience of curricular transformation	28
<b>Sofía Ángela Albero Verdú</b>	
Creativity in music teaching: a paradigm shift in the educational system	32
<b>Maria Incoronata Colantuono Santoro</b>	
Artist's books as a diary of experiences and learning in the Teaching Degree and the Master's Degree in Secondary Education	37
<b>Irene Covalada Vicente, Leticia Fayos Bosch, Pedro José Zarzoso López, Martín Caeiro Rodríguez</b>	
Didactic Pills for developing Personal, Social and Learning to Learn Competencies in Synchronous Online University Music Education	42
<b>Sara Navarro-Lalanda, Ana García-Díaz, Eulalia Febrer Coll</b>	
Tools to safeguard artistic works against mimicry plagiarism in generative Artificial Intelligence	47
<b>Elena Mir Sánchez, Ainhoa Fernández Navarro, Sabina Alcaraz González</b>	



The Fusion of Collective Thinking and Visual Expression: a Case Study on the Concept of Portrait	50
<b>Elena López Martín</b>	
Teaching through images. The Fantastic Iconography of the Cloister of San Agustín de Querétaro	55
<b>Ana Laura Medina Manrique</b>	
Virtual aesthetics as knowledge environments	61
<b>Lara López Millán</b>	
“Nature is a Lyric Possibility” – On the Intersections of Teaching Environmental Literacy and Creative Writing	64
<b>Aino-Kaisa Koistinen, Sofia Bister</b>	
The transformative role of music, dance and cultural artistic heritage in the identity and development of indigenous adolescents in Indonesia	67
<b>Amador Cernuda Lago</b>	
Triangulus. Transdisciplinary experimentation pills Dance/Painting	72
<b>Rafael Romero Pineda, Carmen Giménez Morte, Pamela Martínez Rodríguez, Ana Lucía Piñán Elizondo, Alicia Gómez Linares</b>	
The political cartoons of the Spanish transition as a pedagogical tool in the teaching of History	77
<b>Adrián Magaldi</b>	
Educación artística y la competencia intercultural: un proyecto de innovación docente	82
<b>Luis Bouille de Vicente, Raquel Bravo Marín, Joaquín López Palacios, Aixa Takkal Fernández</b>	
Artificial Intelligence and Digital Resources in Arts Education	87
<b>Ángeles Criado-Alonso</b>	
Perception of the didactic possibilities of art brut in art education by university students	92
<b>Inés López Manrique</b>	
Effects of technique on the artistic process in a group of university students in visual arts: a case study	97
<b>Magalí Pastorino Rodríguez</b>	
Improving communication through the use of plastic education	102
<b>María Pilar Aparicio-Flores, Rosa Pilar Esteve-Faubel, Aitana Fernández-Sogorb, José María Esteve-Faubel</b>	
State art and childhood education in the paradigm of Mediterranean maritime colonies. 1931-1933	107
<b>Sandra Rumori</b>	

Resignifying contents through images: successes and failures of an experience with memes in higher education	110
<b>Telma Barrantes Fernández, Esteban Cruz Hidalgo</b>	
Collective children’s painting mural: let’s take care of water	114
<b>Ramón Esteban Cárdenas Pérez</b>	
“Locus Deum vs Locus Hominum”: a hypothesis on confluences and divisions between human and divine spaces	120
<b>Abel Mostaza Prieto</b>	
Active methodologies and arts education: an innovation project in teacher training	125
<b>M<sup>a</sup> Magdalena Castejón Ibáñez</b>	
Presences and Absences of POC: The image as a key element for teaching Didactis of Social Sciences	129
<b>Elena Montejo Palacios</b>	
Students’ Perceptions of Learning Chinese Through Drama: A Case Study at EOI da Coruña School in Spain	132
<b>Modesto Corderi Novoa</b>	
The visual artistic culture of the teacher as a mediator of the visual arts at the upper secondary level	137
<b>Rosalinda del Carmen Navarro González</b>	
Structure and time perception in the composition <i>Dove andarono la sera</i> , by Salvatore Sciarrino	140
<b>Iván González Escuder</b>	
The revaluation of naturalistic painting in university education, as an act of understanding/knowledge of the biosphere	145
<b>Alberto Biesok Forés</b>	
Innovative educational spaces for university expressive and visual creativity	148
<b>Mariana Daniela González Zamar</b>	
The possibilities of animation to raise awareness about sustainability: a proposal for a didactic sequence	153
<b>Alejandro Gómez Cruz</b>	
From love to reason: an experience with the batucada	158
<b>Jordi Hidalgo Penadés, Francisco Jesús Fernández Trashorras</b>	
Performative educational conferences as a bridge between university and the job market. Masterclass through performance, visual, and audiovisual elements	161
<b>Raúl Ursua Astrain, Alfonso Revilla Carrasco, Clara Inés Ocaña Mantilla</b>	

Literature in the Silent and Sound Cinema <b>Annamaria Poli</b>	167
The Digital Native Student and Active Music School Pedagogy <b>Mădălina-Gabriela Ionescu, Mirela-Larisa Matei, Ana-Maria Melinte</b>	173
Project-based learning: video game simulator in higher education vocational training <b>Lidia Jimenez-Duarte, Pilar Terron-Lopez</b>	178
Getting to know and meeting each other through art: how cinema and theatre act in the contemporary education <b>Diletta Chiusaroli</b>	183
Content validity of the instruments through expert judgment <b>María Gertrudis Vicente Marín</b>	188
Words in Colours: Artistic and Digital Strategies to enhance Writing in English L2 <b>Verónica Chust-Pérez, Rosa Pilar Esteve-Faubel, José María Esteve-Faubel</b>	192
The relationship between the management of a music school and the families of the pupils: A fundamental link for educational success <b>PhD. Harold Hernandez Lozano</b>	196
Contemporary artists in the classrooms of Early Childhood Education teacher training <b>Enric Font-Company, Andrés Torres, Juan Martínez, Júlia Castell, Rosalía Clemente, Roberta Bridda</b>	201
Equity-Driven Exploration: A Mixed-Methods Examination of Arts, Youth and Well-Being <b>Maya Rabinowitz, Leah Dion, Rhianna Rogers, Theo Jacobs, William Marcellino</b>	207
Plastic arts as a means of enhancing the interpersonal dimensions of school climate <b>Aitana Fernández-Sogorb, Verónica Chust-Pérez, María Pilar Aparicio-Flores</b>	213
Memory and voice in music teaching: transmission and learning systems <b>Maria Incoronata Colantuono Santoro</b>	217
Finding artistic voice through experimentation with acrylic paint <b>Sabina Alcaraz González, Elena Mir Sánchez, Ainhoa Fernández Navarro</b>	222
Mapping Identity: <i>cartographic metaphors</i> for future teacher training <b>Sara Fuentes Cid</b>	225
Education and Disability in Ancient Egyptian Art <b>María González Sánchez</b>	231

A Multilayered Approach to Urban Art Education: the <i>Construir Un Lugar Mejor sin destruir lo que tenemos</i> project	236
<b>Santiago González Villajos</b>	
Multimodal literacies in a preschool classroom through art	242
<b>Ana Margarita Coves-Martínez</b>	
Improvised music and performance: the musical artistic experience as an indissociable whole	248
<b>Elena García Sáenz de Tejada</b>	
Ethical, aesthetic and gender: new deconstructions to think about subjectivities in the training of early childhood teachers	254
<b>Yamilet Angulo Noguera</b>	
Pedagogy of the arts and/or through the arts? Exploring the differences	261
<b>María-Dolores Callejón-Chinchilla</b>	
Towards the Discovery of the Poetic Universe: The Picturebook as a Complementary Way to the Traditional One	266
<b>Beatriz Hoster-Cabo</b>	
La Pintura artística como herramienta educativa	271
<b>Yasmina Lalmi Abderrahmane</b>	
Teacher training in the field of Art Education	275
<b>Omar Castillo Moreno</b>	
Heritage Landscape Architecture on the 'Camino Antiguo de Marfil', the Antique Ivory Route, at Guanajuato Mexico	280
<b>José Armando Pérez Crespo, Tirtha Prasad Mukhopadhyay, María Soledad López Pérez</b>	
Art and Aesthetics as a component in Architecture Education	286
<b>Adriana Mendoza Acuña, Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia</b>	
<i>What I want to be when I grow up</i> . Fostering future self visualization through a student-centered imaginative approach	291
<b>Iliara Stragapede, Maria Vittoria Battaglia</b>	
Graphic communication as a tool for denunciation and transformation in the face of a historiographical vacuum	294
<b>Ainhoa Fernández Navarro, Sabina Alcaraz González, Elena Mir Sánchez</b>	
Bookstores in San Diego's Commercial District. Re-reading of a traditional trade in Santiago de Chile	297
<b>José Marcelo Bravo Sánchez, Patricio Duarte Gutiérrez, Valentina Silva Figueroa</b>	

Reinterpreting a work from the Prado Museum through the lens of design and digital manufacturing	302
<b>Paula Fernandez-Gago, Rodrigo Martínez Rodríguez</b>	
Transference of Metaphor: Exploring a Visual Cognition Methodology for L2 Learning through Art	308
<b>Nong Ru Cheng Lee</b>	
Students as teachers: self-evaluation and peer evaluation of an artistic-educational group proposal	313
<b>Inés Fombella Coto, Andrea Rubio Fernández</b>	
Sensibiliz-arte. Conceptual Art and Sustainability in the Early Childhood Stage	317
<b>María Teresa Veneros García, Fernando Martín Herráez, Marianela Suárez Álvarez</b>	
Contribution of dance to the teaching of architecture. An experience with students of the initial cycle at the UC School of Architecture	322
<b>José Quintanilla Chala, Valeria Razeto Cáceres</b>	
Interconnections between creative processes, citizenship practices in activities in Training in Work Context	328
<b>Teresa Maria Rocha Gomes Varela</b>	
Visual genealogies: memories, post-memories and imageries of rural women from the southern Ciudad Real	332
<b>Rubén Serna</b>	
Beyond Theory: A Safari into Experiential Colour Teaching and Learning Practices	336
<b>Ingrid Calvo Ivanovic</b>	
Teatro, cultura y adolescencia	342
<b>Diana Luz Pérez Hernández, María Isaura Morales Pulido, Juan Ernesto Pérez Hernández, Jerónimo Gómez Rodríguez, Francisco Sánchez Rayas</b>	
Participatory Decision Making Mechanism in the Process of Determining Ethical Codes in Graphic Design Education	347
<b>Assoc. Prof. Öznur IŞIR</b>	
Bridging the Gender Gap in STEAM Education: A Magazine Initiative Showcasing Women Designers	352
<b>Pilar Terron-Lopez, Lidia Jimenez-Duarte</b>	

## SCIENTIFIC COMMITTEE

*Acknowledgement and thanks are given to the Scientific Committee*



**Dr. Felisa De Blas Gómez**  
Head of the Theater Plastic Department RESAD and professor ETSAM UPM. Head of RESAD Studies 2010-2013 and ICT Coordinator 2007-2010, Spain.



**Dr. Santiago Pérez-Aldeguer**  
Musician, educator and researcher. Phd in Education and Phd in Performing Arts. After being teacher in different universities, he shares his passion as a musician specialized in drums and percussion around the world.



**Dr. Miren Pérez Eizaguirre**  
Associate Professor in the interfaculty music department of the Faculty of Teacher Training and Education at the UAM and academic coordinator of the Master's Degree in Advanced Music Therapy and Applications, Spain.



**Dr. Domingo Ortega Criado**  
Associate Professor of the Department of Interpretation at the RESAD. Actor and Director of numerous productions. Teacher at various Spanish and Latin American universities and public and private institutions, Spain.



**Dr. Gemma Guillem Cardona**  
Associate Professor of music and performing arts specializing in horn and holds a Physiotherapy Diploma from the University of Valencia (UV), Spain.



**Dr. Daniel Gutiérrez-Ujaque**  
Teacher of Didactics and School Organization at the UdL - Universitat de Lleida, Spain - and music teacher at the primary education stage in a public school, Spain.



**Dr. Donatella Danzi**  
Director of the International Congress of Theatrical Glottodidactics in Spain and Professor of Italian Applied to Singing at the Escuela Superior de Canto in Madrid (ESCM), Italy.



**MA./CAT. Fernando Raña Barreiro**  
Professor of flute at the Conservatorio Superior de Música de Vigo, Spain. He performs an intense musical and pedagogical activity in important centers of musical training through the Erasmus+ program.



**Dr. Almudena González Brito**  
Associate Professor and researcher at the Neuroimaging and Neurochemistry laboratory at the University of La Laguna, Spain.



**Dr. Omar Cabrales Salazar**  
Research professor in undergraduate, master's and doctoral programs. Former Director of Quality for Higher Education of the Ministry of National Education of Colombia.



**Dr. Paloma Peláez Bravo**

Associate Professor at the Painting Department of the Faculty of Fine Arts of the Complutense University of Madrid, Spain.



**Dr. Diego Palacio Enríquez**

Lecturer at the International University of La Rioja in the Master's Degree in Management and Entrepreneurship of Cultural Projects and the Master's Degree in Advanced Theater Studies, of which he has been the Academic Coordinator since 2021. Spain.



**Dr. María Isabel Martínez López**

Secondary school teacher of Spanish Language and Literature. Her teaching experience has been developed in different secondary schools in Spain, in the United States, and the United Kingdom.



**Dr. José Manuel Teira Alcaraz**

Lecturer of the University Master's Degree in Evaluation and Management of Quality in Higher Education of the Open University of Catalonia, Spain.



**Dr. Javier Suárez Quiros**

Tenured professor at the University of Oviedo in the Polytechnic School of Engineering in Gijón (Asturias), Spain. Coordinator of the Sound Laboratory of the University of Oviedo ([labsonido.net](http://labsonido.net)) a space for reflection on the renewed role of sound in contemporary societies and concepts such as influence of urban soundscapes on citizens' well-being, the challenges of digital sonification or the expressive uses of new technologies in the musical field, with special interest in livecoding. Director and presenter of the Paisajes Sonoros space on the public radio of the Principality of Asturias (RPA) and director of LOrk@EPI, the laptop orchestra of the University of Oviedo.

## KEYNOTE SPEAKERS



### **Alfonso Elorriaga**

*La educación coral con chicos adolescentes en España: antecedentes y actualidad*

28 Febrero, 2024 – 15:00 a 16:00 h.

Dr. Alfonso Elorriaga is a secondary school teacher at the IES F. Umbral de Ciempozuelos (Madrid) where he directs the choral project “Voces para la Convivencia” [Voices for Coexistence] with which he has won numerous national and international choral awards, as well as several educational awards. Alfonso is a graduated in Musical Pedagogy at the RCSM in Madrid, furthering his training as a singer and choral director in the teachers’ choir of C. de Madrid, later completing a postgraduate degree in music and dance pedagogy at the Orff Institute of Salzburg. Finally, he received his doctorate at the UAM with a thesis on choral singing in adolescence, a subject on which he continues to investigate today and on which he has published numerous articles and books, several of them together with his colleague and friend Patrick Freer (GSU). Alfonso has been assistant director of the Children’s Choir of C. de Madrid and interim director of the UAM choir, an institution where he currently teaches as an associate professor. He has been an adviser and guest speaker in various music education courses and seminars in Spain and abroad, as well as a member of the jury in various choral competitions. As an active choral researcher, Alfonso is a permanent member of the editorial board of the International Journal of Research in Choral Singing, published by the North American Association of Choral Directors. A few years ago Alfonso resumed his vocal training with the teacher Isabel Villagar, having offered a zarzuela recital at the Musical Library of Madrid, a genre that he cultivated in his youth in the choir of the Spanish opera company directed by A. Amengual.





**Karina Gabriela Ramírez Paredes**

*(Re)significación sociocultural a través de la mirada del diseño gráfico y la transdisciplina*

February 29, 2024 – 3:00 to 4:00 p.m.

Dr. Karina Gabriela Ramírez Paredes is a Graduate in Graphic Design and Master in Communication Sciences. She has a PhD in Philosophy with an emphasis in Cultural Studies from the Autonomous University of Nuevo León, where she obtained the mention Summa cum laude. She is a research teacher at the Faculty of Visual Arts of the same institution. She coordinates the Design Intervention Laboratory, whose purpose is to promote creative capital from graphic design research. She is also in charge of the academic area of the Council for the Accreditation of Higher Arts Education. She researches: Graphic Design, Discourse Analysis, Semiotics of Culture, Transdiscipline, Education and Educational Quality. Member of the National System of Researchers of the National Council of Humanities, Science and Technology, Level I. Latest publications: Ramírez, K. (2022). (Re)signification of graphic design through its academic discourse: referents and Mexican conditions. In Pérez, R. (ed.). Artistic and cultural products from an academic context. (pp. 44-64). University Center of Art, Architecture and Design of the University of Guadalajara. Ramírez, K. (ed.) (2022). Experiences in the virtuality of higher education in the arts. New learning environments and case studies. Council for the Accreditation of Higher Arts Education—Tilde Editores.

# Artistic processes, teachers and schools: Student intervention in professional contexts as a method of experiential learning

**Andrés Torres**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España*

**Enric Font-Company**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España*

**Juan Martínez**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España*

**Júlia Castell**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España*

**Rosalía Clemente**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España*

**Roberta Bridda**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España*

---

## Abstract

The project, which focuses on the training of future teachers in early childhood education, unfolds through an interactive and creative process that begins with an encounter situation with contemporary artists. These artists share their work but also lead creative workshops, providing the students with a direct and experiential artistic experience. From this initial immersion in contemporary art, the students are asked to design an educational proposal to be implemented in an early childhood school. This process includes consultation with the center's teacher to ensure that the educational proposals are relevant and applicable. Collaboration with active professionals is a component that facilitates the transition from theoretical learning to real educational practice. Finally, the implementation of these pedagogical proposals varies in each group. In this case, an intervention focused on plastic exploration using natural elements is presented. This practical experience allows university students to directly test the challenges and rewards of teaching. This comprehensive approach not only enhances the understanding and practical application of art in education, but also develops their critical and creative skills, preparing them for future interventions with an innovative vocation.

**Keywords:** Contemporary Art, Early Childhood Education, Art Education, teacher training, artistic processes.

## Procesos artísticos, maestras en formación y escuela: Intervención de alumnado en contextos profesionales como método de aprendizaje experiencial

### Resumen

El proyecto, centrado en la formación de futuras maestras de educación infantil, se desarrolla a través de un proceso interactivo y creativo, comenzando con la visita de artistas contemporáneas, que no solo comparten su trabajo, sino que también imparten talleres creativos, proporcionando al alumnado una experiencia artística directa y vivencial. A partir de esta inmersión inicial en el arte contemporáneo, el alumnado debe diseñar una propuesta didáctica destinada a aplicarse en un centro de educación infantil. Este proceso incluye el asesoramiento de la maestra del centro, asegurando que las propuestas educativas sean relevantes y aplicables. La colaboración con profesionales en activo es un componente que facilita la transición del aprendizaje teórico a la práctica educativa real. Finalmente, la implementación de estas propuestas didácticas varía en cada grupo, en este caso particular, se expone una intervención centrada en la exploración plástica mediante elementos naturales. Esta experiencia práctica permite al alumnado universitario testar directamente los desafíos y recompensas de la acción docente. Este enfoque integral no solo mejora la comprensión y la aplicación práctica del arte en la educación, sino que también desarrolla sus habilidades críticas y creativas, preparándolos para futuras intervenciones con vocación innovadora.

*Palabras clave:* Arte contemporáneo, educación infantil, educación artística, formación de maestros, procesos artísticos.

---

### Arte, educación y aprendizaje experiencial

Seguramente, habrán oído alguna vez el proverbio que afirma que aprendemos el 10% de lo que leemos, el 20% de lo que oímos, el 30% de lo que vemos, el 50% de lo que vemos y oímos, el 70% de lo que decimos y el 90% de lo que hacemos. Aunque estos porcentajes no son atribuibles al autor original de esta taxonomía, la relación entre experiencia y aprendizaje ha sido ampliamente documentada desde hace mucho tiempo (Comenio, Pestalozzi...). Fruto de ello, florecen las metodologías activas, promoviendo un aprendizaje arraigado en el método de ensayo y error, abriendo un espacio para la reflexión y proporcionando la flexibilidad necesaria en los procesos educativos para adecuarse a la heterogeneidad inherente al alumnado (Torres, 2019). Estos aprendizajes originan un desafío que establece un objetivo que debe resolver el alumnado, permitiendo que la solución surja por múltiples caminos y reconociendo que pueden existir respuestas válidas al mismo problema. Para Dale (1969), autor de la *pirámide de la experiencia* a la que nos referíamos al inicio, el aprendizaje es un proceso orgánico cuádruple, que consiste en necesidades, experiencias, incorporación de las experiencias y uso de ellas. Para promover el aprendizaje permanente, el profesorado debería ayudar al alumnado a identificar sus necesidades de aprendizaje y establecer objetivos claramente definidos y relacionados con sus necesidades. Una experiencia de aprendizaje debe ser significativa respecto a los antecedentes y etapas de desarrollo del alumnado. La naturaleza de la experiencia debe organizarse lógicamente para ayudarles a integrar nuevos conocimientos, ofreciéndoles posteriormente oportunidades de

practicar y probar sus nuevos conocimientos en contextos reales. “Experimentar un evento es vivirlo, participar en él, incorporarlo y continuar utilizándolo. Experimentar es probar, ensayar. Significa ser un participante comprometido, no un observador poco atento” (Dale, 1972, p.4). La forma en la que Dale pensó que podía ampliar la experiencia del alumnado para que la realidad impregnara las aulas fue mediante los medios audiovisuales (grabaciones de audio, la televisión, grabaciones de vídeo, la pintura, el dibujo, el cine, la fotografía, la exposición y el cartel).

Pese a que el modelo de educación por competencias está plenamente integrado en el sistema educativo, los resultados no son completamente satisfactorios (OECD, 2023). Voluntad y realidad no suelen coincidir plenamente, y por múltiples factores (que dejaremos para otro momento) una parte importante del alumnado universitario actual presenta dificultades de comprensión lectora, de atención y de reflexión. No han aprendido a pensar, indagar y resolver problemas reales. La Educación Artística ha sido práctica por naturaleza desde antes incluso de ser considerada como tal. Para favorecer el aprendizaje por experiencia directa y no por experiencia mediatizada (como proponía Dale) se ha desarrollado el proyecto *Integración y valoración de procesos de creación de arte contemporáneo en el diseño de entornos de aprendizaje en la asignatura Didáctica de la Educación Visual y Plástica del Grado de Maestro de Educación Infantil* (REDICE 3241). La materia, impartida en el tercer curso y de carácter anual pretende fomentar la comprensión crítica del arte como medio de exploración, conocimiento y comunicación. Pero, por muy prácticos que queramos ser, la experiencia del alumnado universitario no puede ser completamente plena sin tener la oportunidad de entrar en contacto directo con alumnado de la etapa de Educación Infantil (0-6 años).

El perfil heterogéneo del alumnado que aspira a obtener el grado de maestro implica que, por lo general, existe un nivel de interés y conocimiento sobre el arte muy bajo, confundiendo -por ejemplo- las manualidades con la expresión plástica o identificando a Van Gogh como artista contemporáneo. Es por ello que, el proyecto también se focaliza en aproximar el arte de una forma experiencial, integrando los procesos artísticos como método a partir de la visita de dos artistas (Marria Pratts y Rosa Tharrats) a explicar su trabajo e impartir un taller (cada una). Esta experiencia servía como detonante para diseñar una situación de aprendizaje que sería implementada en una escuela de Educación Infantil. Los grupos clase se dividían en equipos de cinco integrantes y tras la visita de un representante de cada grupo al centro para conocer el contexto de aplicación, ideaban una propuesta inicial, que era presentada a toda la clase, la maestra del grupo de infantil donde se llevaría a cabo y la docente de la asignatura. Tras ofrecer retroacción directa de cada una de las propuestas, de forma consensuada se seleccionaba una propuesta por clase, desarrollándose posteriormente por todo el grupo e ideando una estrategia de documentación. Finalmente, la puesta en práctica suponía traspasar una nueva capa de experiencia al poder evaluar, como si de un prototipo se tratara, no solo el despliegue de la situación de aprendizaje, si no la propia actuación docente.

El proyecto se desarrolló en los ocho grupos de la asignatura, cada uno asociado con un grupo distinto de Educación Infantil de un total de seis centros. Debido a afectaciones varias, finalmente un grupo no pudo realizar su implementación, pero los otros siete desarrollaron situaciones de aprendizaje que, pese a partir del mismo origen, los talleres de Pratts y Tharrats, fueron completamente distintos. Unos se centraron en el diseño de materiales y espacios para crear ambientes de aprendizaje y otros idearon actividades plásticas. A continuación, exponemos la intervención realizada por alumnado del grupo 2A de la profesora Eva Pradell el 4 de mayo de 2023 en la Escuela Infantil Baloo.

## **Puesta en práctica: Implementación en una escuela de Educación Infantil**

### *Presentación*

La escuela Baloo se encuentra en pleno límite de la ciudad de Barcelona con el parque natural de Collserola, favoreciendo que tenga un contacto directo con la naturaleza, disponiendo dentro de las instalaciones delimitadas del propio centro de un área denominada el “bosquecillo”.

Inspirados por Marria Pratts, artista multidisciplinar que manifiesta en sus obras una espontaneidad y desinhibición a través de una diversidad de formatos. Sus obras, caracterizadas por trazos audaces, líneas de espray y garabatos, exhiben una energía festiva, evidenciada en el uso de una paleta de colores vivos y optimistas. El grupo 2ª ideó una intervención que pretendía fomentar la libre experimentación plástica mediante la realización de murales grupales con elementos naturales. El alumnado conocía que ese día acudirían maestras en formación para proponerles una actividad. Se realizó una breve presentación en el aula y se organizaron grupos de cinco o seis integrantes.

### *Recolección*

En el “bosquecillo”, cada grupo recolectó materiales naturales que iban recogiendo en cajas, para facilitar su posterior transporte. Fue un momento de contacto con lo natural, de atender texturas, pesos, durezas y algún insecto que compartía el espacio.

### *Experimentación*

Tras la pausa del recreo y el almuerzo, la implementación se reanudó en otra zona exterior, pero pavimentada para facilitar el trabajo de los murales en el suelo. Se preparó con ayuda del alumnado de infantil la extensión de los papeles en el suelo y se les proporcionó la caja con el material recolectado por cada grupo (principalmente: troncos, piedras y piñas) y arcilla, tanto trozos secos, como un pedazo moldeable.

Repartidos en torno al gran papel, cada grupo iba probando los resultados de los diferentes materiales, en ocasiones con decepción al comprobar que no servían para dejar ningún rasgo sobre el papel. Durante el tiempo que duró esta acción, se comprobó que había niños y niñas que se quedaron absortos con la actividad y no querían dejar de explorar y otros que perdían interés paulatinamente. También se pudo observar como algunos de los elementos que no habían servido para plasmar un trazo, se convirtieron en soportes de la pintura que más les gustó, el barro.

Pese a ser un trabajo grupal, apenas se imbricaron sus dibujos, respetando el espacio de los compañeros.

### *Reflexión*

El cierre de la sesión se realizó en el aula, donde se expusieron los murales y se fue preguntando al alumnado qué les había parecido la experiencia, qué conclusiones habían sacado, qué habían querido expresar en sus obras... abriendo una conversación para conocer sus impresiones.

## Conclusiones

Somos conscientes que lo ideal sería un mayor contacto del alumnado universitario con contextos reales, pero con promociones cercanas a las 230 personas, es muy complicado, fuera de las prácticas, ofrecer la posibilidad de intervenir en escuelas de infantil a todo el alumnado. Por ello se optó porque cada clase seleccionara una propuesta y trabajara de forma conjunta en ella, aunque solo un grupo sería el responsable de implementarla y documentarla para compartir la experiencia con el resto de la clase. Es un factor clave que el alumnado centre el diseño de su situación de aprendizaje en un centro concreto y bajo el asesoramiento directo de la maestra donde intervendrán. En las asignaturas de didácticas de las diferentes ramas de conocimiento, las programaciones que se diseñan son ficticias, enfocadas a un centro educativo etéreo e ideal. El gran problema del alumnado en las asignaturas de prácticas, donde sí que se sumergen en una realidad escolar localizada, es la dificultad para gestionar aspectos organizativos y de gestión como el control del tiempo, la preparación y distribución de materiales, captar la atención y evitar la dispersión del alumnado. Los mentores en el centro suelen afirmar que es natural, ya que es algo que se aprende con la experiencia. La implementación práctica es uno de los mayores potenciales del proyecto; ofrece la posibilidad de sacar conclusiones profundas de la vivencia de aplicar la programación diseñada, pudiendo contrastar la idea de partida con lo que sucede en la puesta en práctica. Permite, a la vez, tanto detectar aspectos positivos y negativos de la propuesta didáctica, como proyectar variaciones o nuevos enfoques en el futuro.

Durante la intervención se detectó una falta de capacidad autocrítica y de curiosidad del alumnado. En el momento de la implementación (a pesar de ser un grupo formado por cinco personas) no atendían a aspectos tan básicos como la preparación previa de materiales, incentivar el orden, la recogida del material o la solución de conflictos. Tanto la maestra como la TEI, aunque se quedaron en un segundo plano, no cesaron de hacer pequeñas intervenciones puntuales en apoyo del alumnado universitario. Asimismo, fue llamativo que no aprovecharan la ocasión para realizar preguntas a las profesionales o interesarse por su opinión sobre su intervención docente. Se considera normal, debido a la falta de experiencia, que desatiendan algunos aspectos organizativos o de gestión del grupo clase; sin embargo, la dificultad de generar una autocrítica es un elemento que obstaculiza la mejora. En su opinión, todo había ido estupendamente y no había ningún aspecto que replantearse.

En definitiva, nos parece que la experiencia del proyecto fue positiva y estuvo muy bien valorada por todos los agentes participantes, artistas, escuelas y universidad. Los entornos de aprendizaje eficaces deben estar llenos de experiencias ricas y memorables donde el alumnado pueda ver, oír, saborear, tocar y probar, mejorando la calidad de la experiencia de las maestras en formación. Para Dale (1969), una experiencia rica debía permitir que el alumnado se sumerja sensorialmente para explorar plenamente la experiencia, que ésta sea emocionalmente gratificante para que los motive a continuar aprendiendo. Que sea dinámica y les ofrezca la posibilidad de practicar sus experiencias pasadas y combinarlas para crear nuevas experiencias. Y que les permita ser conscientes de obtener un logro personal. La síntesis de este proyecto resalta la importancia de una experiencia de aprendizaje integral y práctica en el ámbito de la educación artística, visual y plástica. Pese a los desafíos inherentes a la gestión de grupos numerosos y la falta de experiencia inicial del alumnado, el proyecto ha demostrado ser una oportunidad valiosa para el desarrollo de habilidades prácticas y críticas en contextos reales. La interacción con profesionales experimentados y la inmersión en un ambiente educativo auténtico ha permitido a los estudiantes confrontar la teoría con la práctica.

### *Agradecimientos*

Financiación. Esta investigación ha sido financiada por la Convocatoria de Ayudas a la Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Desarrollo Profesional de la Universidad de Barcelona RE-DICE-22.

### **Referencias**

- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. Dryden Press.
- Torres, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la educación*, 4(8), 3-16.
- Dale, E. (1972). *Building a learning environment*. Phi Delta Kappa Foundation.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>



# Interdisciplinary topic "Sustainable development" in Art and Design Primary School Curriculum in Croatia

**Igor Dobrača**

*Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, Croatia*

**Zvonimir Mimica**

*Split-Dalmatia County, Croatia*

---

## Abstract

The definition of sustainable development involves meeting the needs of the present generation without compromising the ability of future generations to meet their own needs. It is based on the connection among its three components: society, environment, and economy. The interdisciplinary topic "Sustainable Development" is one of seven introduced in the Croatian school system. Attention to the consumption of natural resources, understanding the relationship between humans and the environment, as well as the causes and consequences of human impact on nature, and motivating actions for the well-being of the environment and people are just some goals woven into the curriculum. Through the implementation of activities in the curriculum, students primarily develop awareness of the importance of sustainable development, the need for its acceptance, and participation in school activities or in activities in the local community, which directs them to planning and implementing observed activities of importance to the local community. The aim of the work was to check if the recommendations for realizing educational expectations propose activities correlated with art and design. The analysis reveals that all domains and educational cycles of the curriculum for the interdisciplinary topic "Sustainable development", which is implemented in primary schools, include art and design activities. Proposed activities strengthen the notion of the importance of family, encourage friendly relations among pupils, raise awareness of the need for recyclings means of reducing the impact on the environment, encourage pupils to express the inward reflections, imagining the Earth as the planet to live on, and promote team actions in partnership with (local) stakeholders, aimed at resolving recognised problems in the community.

*Keywords:* Art and Design, Interdisciplinary topic, Primary School Curriculum, Sustainable development.



## Tema interdisciplinar "Desarrollo sostenible" en el currículo de la escuela primaria de Arte y Diseño en Croacia

### Resumen

La definición de desarrollo sostenible implica satisfacer las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Se basa en la conexión entre sus tres componentes: la sociedad, el medio ambiente y la economía. El tema interdisciplinar "Desarrollo Sostenible" es uno de los siete introducidos en el sistema escolar croata. La atención al consumo de recursos naturales, la comprensión de la relación entre el hombre y el medio ambiente, así como las causas y consecuencias del impacto humano en la naturaleza, y la motivación de las acciones para el bienestar del medio ambiente y las personas son sólo algunos de los objetivos tejidos en el plan de estudios. A través de la aplicación de las actividades del plan de estudios, los estudiantes desarrollan principalmente la conciencia de la importancia del desarrollo sostenible, la necesidad de su aceptación, y la participación en las actividades escolares o en actividades de la comunidad local, lo que los orienta a planificar y ejecutar actividades observadas de importancia para la comunidad. El objetivo del trabajo ha sido comprobar si las recomendaciones para la realización de las expectativas educativas proponen actividades relacionadas con el arte y el diseño. El análisis revela que todos los ámbitos y ciclos educativos del currículo para el tema interdisciplinar "Desarrollo sostenible", que se implementa en las escuelas primarias, incluyen actividades de arte y diseño. Las actividades propuestas refuerzan la noción de la importancia de la familia, fomentan las relaciones amistosas entre los alumnos, sensibilizan sobre la necesidad de reciclar medios para reducir el impacto sobre el medio ambiente, alientan a los alumnos a expresar las reflexiones internas, imaginando la Tierra como el planeta en el que vivir, y promueven acciones de equipo en colaboración con las partes interesadas (locales), encaminadas a resolver los problemas reconocidos en la comunidad.

**Palabras clave:** Arte y Diseño, Tema Interdisciplinar, Currículo de la Escuela Primaria, Desarrollo Sostenible.

---

### References

- Bulić, M. (2023). Interesi učenika za teme iz područja ljudskog zdravlja i okolišne teme. *Metodički ogledi*, 30(1), 145-167. URL: <https://doi.org/10.21464/mo.30.1.6>
- Kostović-Vranješ V. (2016). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 166-188. URL: <https://hrcak.srce.hr/154589>
- Ministry of Science and Education (2019). *Curriculum for the interdisciplinary topic Sustainable development for primary and secondary schools in the Republic of Croatia*. URL: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_152.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_152.html)
- Ministry of Science and Education (2019). *Škola za život – Međupredmetne teme*. URL: <https://skolazazivot.hr/medupredmetne-teme/>
- ODRAZ (2015). *Novi izazov - Globalni ciljevi održivog razvoja do 2030*. Zagreb: ODRAZ. URL: [https://www.odraz.hr/wp-content/uploads/2022/02/Brosura\\_GCOR\\_Prosinac-2021.pdf](https://www.odraz.hr/wp-content/uploads/2022/02/Brosura_GCOR_Prosinac-2021.pdf)
- Vukelić N. (2020). Odrednice spremnosti (budućih) nastavnika na obrazovanje za održivi razvoj. *Napredak*, 161(1-2), 141-161. URL: <https://hrcak.srce.hr/239898>

## INTERDISCIPLINARY TOPIC „SUSTAINABLE DEVELOPMENT” IN ART AND DESIGN PRIMARY SCHOOL CURRICULUM IN CROATIA

### INTRODUCTION

Sustainable development is defined as meeting the needs of present generation, without compromising the ability of future generations to meet their own needs, and it is based on the connection among its three components: society, environment and economy [1]. „Sustainable development” is introduced in the Republic of Croatia as one of seven interdisciplinary topics. Interdisciplinary topics address general human values and competences, required in the 21<sup>st</sup> century and therefore must be involved in the educational work, linking them to the topics of all the curriculum subjects. Curriculum for the interdisciplinary topic is organised in the pattern of educational cycles and domains (connection, activity and benefit) [2, 3]. Although the researches [4, 5] show that teachers do not feel sufficiently competent to promote sustainable development due to the fact that they have not acquired certain competences during education or later during proficiency training, the curriculum provides the proposed activities for each learning outcome. Researches also show that girls are more interested in the environment related issues than boys, therefore it is proposed to resolve it by planning the activities in a way which promotes active and empirical learning [6].

### METHODOLOGY

The analysis of the curriculum of interdisciplinary topic „Sustainable development” aims to check the presence of the proposed activities in Art and Design, in the recommendations for realisation of educational expectations and establish which domains and educational cycles comprise them.

### RESULTS

Domain	Connection		Benefit	Activity
<b>Educational cycle</b>	1. (1st and 2nd grade of Primary School)	2. (3rd, 4th and 5th grade of Primary School)		3. (6th, 7th and 8th grade of Primary School)
<b>Outcome</b>	odr* A.1.1. Recognises his/her place and connection with the others in community.	odr A.2.1. Distinguishes positive and adverse impacts of humans on nature and environment.	odr C.2.3. Recognises the importance of environment preservation for common benefit.	odr B.3.2. Participates in activities which promote sustainable development in school, local community and wider.
<b>Knowledge</b>	Names members of his/her close and wide family, friends and describes their mutual relations.	Classifies human impacts on nature and environment to positive or adverse ones and recognises the environmental impacts which are consequence of his/her activities.	Understands the impact of polluted environment on his/her own and on common benefit.	Knows different ways of participation in activities and assesses the abilities for his/her own participation.
<b>Attitudes</b>	Recognises the importance of persons who give him/her sense of safety and the importance of the connection in community.	He/she is aware that human activities incur consequences to nature and environment.	He/she is aware of importance of environment preservation for the benefit of his/her community.	Willingly joins different activities for sustainable development and motivates others to do the same.
<b>Recommended activities</b>	Drawing of family, design of joint greeting card or a gift for birthday boy/girl.	Possible placing of recycling corner in each classroom and making of «containers» from card boxes.	Pupil by drawing shows the planet which he/she likes, and which he/she doesn't want.	Conceiving of the theme, elaboration of plan of activities, project writing and implementation, based on recognised problem in the community; project presentation to City government (mayor) and searching for project implementation partners in local associations and initiatives.

\*odr = Abbreviation - interdisciplinary topic SUSTAINABLE DEVELOPMENT

### CONCLUSION

Pursuant to the analysis it can be seen that the Art and Design activities are included in all domains and in all educational cycles of the curriculum of interdisciplinary topic „Sustainable development” which are implemented in primary schools. Proposed activities are intended to : (1) strengthen the notion of the importance of family and encourage friendly relations among pupils, (2) raise awareness of the need for recycling as one of the factors to reduce the impact on the environment, (3) encourage pupils to express the inward reflections, imagining the Earth as the planet to live on, and (4) promote team actions in partnership with (local) stakeholders, aimed at resolving recognised problems in the community.

### REFERENCES

- ODRAZ (2015). *Novi izazov - Globalni ciljevi održivog razvoja do 2030.* Zagreb: ODRAZ. URL: [https://www.odraz.hr/wp-content/uploads/2022/02/Brosura\\_GCOR\\_ProSinac-2021.pdf](https://www.odraz.hr/wp-content/uploads/2022/02/Brosura_GCOR_ProSinac-2021.pdf)
- Ministry of Science and Education (2019). *Curriculum for the interdisciplinary topic Sustainable development for primary and secondary schools in the Republic of Croatia.* URL: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_152.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_152.html)
- Ministry of Science and Education (2019). *Skola za život - Medupredmetne teme.* URL: <https://skolazazivot.hr/medupredmetne-teme/>
- Kostović-Vranješ V. (2016). *Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj.* Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, (6-7), 166-188. URL: <https://hrcak.srce.hr/154589>
- Vukelić N. (2020). *Odrednice spremnosti (budućih) nastavnika na obrazovanje za održivi razvoj.* Napredak, 161 (1-2), 141-161. URL: <https://hrcak.srce.hr/239898>
- Bulić, M. (2023). *Interesi učenika za teme iz područja ljudskog zdravlja i okolišne teme.* Metodički ogledi, 30 (1), 145-167. URL: <https://doi.org/10.21464/mo.30.1.6>

# Graphic Medicine as a teaching resource in the academic field

**Marina Castilla Ortega**

*Departamento de Historia del Arte. Universidad de Málaga (UMA), España*

---

## Abstract

With this research, the didactic value of Graphic Medicine is corroborated, that is, comics about physical and mental illness, also known as medical-health comics or graphic pathography. This current trend was introduced into the academic field of Medicine classrooms in the year 2000, within the studies of medical humanism. Later, in 2007, the British doctor Ian Williams coined the term and the Graphic Medicine research team. However, the medical-health comic has emerged since time immemorial, with origins in the 70's. With the present study, the strategies of Graphic Medicine as a teaching medium are analyzed through the review of articles dated between 2017-2023, by notable figures in this area, such as Lalanda or González Cabeza. Its training efficiency will be corroborated not only in Medicine classrooms, also highlighting its social work.

*Keywords:* graphic medicine, graphic pathography, graphic novel, medical translation, medical humanism.

## La Medicina Gráfica como recurso didáctico en el ámbito académico

### Resumen

Con esta investigación, se corrobora el valor didáctico de la Medicina Gráfica, es decir, del cómic sobre la enfermedad, física y mental, también conocido como cómic médico-sanitario o patografía gráfica. Esta tendencia en boga se introduce en el ámbito académico de las aulas de Medicina en el año 2000, dentro de los estudios de humanismo médico. Más adelante, en el año 2007, el médico británico Ian Williams acuña el término y el equipo de investigación *Graphic Medicine*. No obstante, el cómic médico-sanitario existe desde tiempo inmemorial, con orígenes en la década de 1970. Con el presente estudio, se analizan las estrategias de la Medicina Gráfica como medio didáctico a través de la revisión de artículos fechados entre el 2017-2023, por parte de figuras destacables en esta área, como Lalanda o González Cabeza. Se corroborará su eficiencia formativa no sólo en las aulas de Medicina, destacándose además su labor social.

*Palabras clave:* medicina gráfica, patografía gráfica, novela gráfica, traducción médica, humanismo médico.

---

## Introducción

La presente ponencia pretende dar visibilidad a la llamada Medicina Gráfica (*Graphic Medicine*) o, en otros términos, el cómic médico-sanitario o patografía gráfica (conceptos a los que se alude indistintamente) como recurso didáctico en distintos contextos de aprendizaje. En líneas generales, la Medicina Gráfica favorece la comunicación entre sanitarios y pacientes y viceversa, sin obviarse su funcionalidad destinada a la reflexión social en torno a la enfermedad y el sistema sanitario (Lalanda 2019, p. 58) y por parte de cualquier lector. También se demostrarán varias proyecciones formativas de este género literario, basado en la dualidad imagen-texto, la iconicidad secuencial (Velduque, 2011, p.1) y la artísticidad inherente al cómic tradicional (A.A.V.V., 2013, p.2).

## Metodología

Este estudio desarrolla una metodología basada en la recopilación de varias investigaciones contemporáneas (datadas entre los años 2017-2023) sobre esta materia emergente en el ámbito académico. Entre ellas, se destacan las tesis de la precursora y coordinadora de la Medicina Gráfica en el ámbito hispanohablante, la Dra. Mónica Lalanda (2019), así como los postulados de la Dra. en Medicina Gráfica Inés González Cabeza (2017).

El discurso de la presente investigación se subordina a distintas categorizaciones de aplicación educativa de la Medicina Gráfica. Así, partiendo del contexto propiamente médico-sanitario, es decir, tanto dentro del aula de Medicina como desde el impacto didáctico-testimonial en el paciente (que desea aclarar sus dudas sobre la enfermedad), se plasman otras áreas de actuación de enseñanza superior: las de la traducción médica y la Psicología, en este caso, para el estudio de la demencia en la vejez por parte del alumnado.

Pero, primeramente, se ilustra al lector sobre la disciplina de la *Graphic Medicine*, así como de sus distintas estrategias para la comunicación y, por lo tanto, para el aprendizaje, inherentes al cómic más tradicional.

## Desarrollo

### ¿Qué es la Medicina Gráfica (*Graphic Medicine*)?

Las representaciones gráficas sobre temas de enfermedades, medicina y salud han sido manifestadas a través del cómic desde tiempo inmemorial, cuyos ejemplos más remotos datan en la década de los 70 (Mayor, 2011, p.2). Sin embargo, habrá que esperar hasta el año 2000 para que este género gráfico-textual tuviera cabida en un ámbito propiamente académico. Es en este momento cuando se introduce en las aulas de las facultades de Medicina, especialmente en los estudios de humanismo médico. Las patografías gráficas resultan de gran eficacia, no sólo en la aclaración de dudas sobre la enfermedad entre los enfermos, sino también como medio de conocimiento de los médicos y estudiantes de la “experiencia personal de los pacientes” en el proceso de su patología (Rodríguez, 2022, p.73).

El término “Medicina Gráfica”, originario del inglés *Graphic Medicine*, fue acuñado por el médico y creador de cómics británico Ian Williams en el año 2007 (González, 2017, p.25 y Lalanda, 2019, p. 58). Williams considera que, debido al auge de las novelas gráficas sobre la temática de la enfermedad en los últimos tiempos, se hace indispensable su introducción en el área de las humanidades médicas como soporte para el aprendizaje (González, 2017, p.25). En el año 2015, Williams, junto con otros integrantes de su círculo, consolida aún más esta disciplina con sus postulados, publicando el primer manifiesto *Graphic Medicine Manifesto* (Rodríguez, 2022, p.73).

En España, la precursora e impulsora de la Medicina Gráfica es la Dra. y docente Mónica Lalandá. Además, Lalandá es coordinadora del Máster de Medicina Gráfica en la Universidad Internacional de Andalucía y creadora del cómic *Con-ciencia médica* (2016) (González Cabeza, 2017, p.26 y Rodríguez Arnaiz, 2022, p.74).

La Medicina Gráfica se adscribe a la novela gráfica, esto es, la hibridación de novela y cómic. En este sentido, habría que diferenciarla del cómic al uso, en cuanto a su formato de libro y de mayor extensión, su carácter de “autor”, su punto de ventas en librerías (además de kioscos) y su producción normalmente no seriada, sino restringida (González, 2017, pp. 18 y 19). Además, desde sus orígenes en el *comix underground* norteamericano de los años 70, la novela gráfica posee una temática “adulta” y de carácter autobiográfico (González Cabeza, 2017, p.19), más allá de las connotaciones y atribuciones equívocas de “literatura infantil” y “simplista” (Lalandá, 2019, p.57 y Arcos, 2019, p.134).

#### *Justificación del cómic médico-sanitario como medio de aprendizaje: estrategias de comunicación*

Si nos basamos en estereotipos, en primera instancia podría parecer incompatible la inclusión del cómic en el ámbito académico, por el carácter “infantil”, humorístico y *underground* que socialmente lleva implícito. Sin embargo, debemos abrir los ojos para percatarnos que el cómic realmente afronta temas de “literatura de adultos capaz de tratar los temas más complicados y sórdidos” (Lalandá, 2019, p.57).

Mediante los recursos comunicativos inherentes al cómic, cimentados en la simplicidad del lenguaje (ausencia de tecnicismos) o facilidad de acceso (Rodríguez Arnaiz, 2022, p.74), la expresión visual o gráfica, la narratividad y la secuencialidad (Velduque, 2011, p.1 y A.A. V.V., 2013, p.2), la Medicina Gráfica ilustra al lector sobre la enfermedad, superando las barreras cognitivas médico-paciente (Mayor, 2011, p. 2). Pero, además, socialmente fomenta la visibilidad y normalización de diversas patologías, físicas y mentales como, por ejemplo, trastornos psiquiátricos o neurodegenerativos (González, 2017, p.17), desde una posición real o cotidiana y normalmente autobiográfica (González, 2017, p. 19, Lalandá, 2019, p. 58 y A.A.V.V., 2023, p.2). Se expone de esta manera “la parte invisible de la enfermedad”, como bien afirma la Dra. González Cabeza (Lalandá, 2019, p.59). Es así que la patografía gráfica nos adentra en aspectos de la enfermedad más personales, íntimos y sensibles, más allá de la “anamnesis”. Se verá al paciente como “persona y no como caso clínico”, estimulando así la empatía (Lalandá, 2019, 59) y la formación de valores en el leyente (A.A.V.V., 2023, p.2).

Por otro lado, no hay que obviar la eficiencia del doble lenguaje del que se nutre el cómic: el textual (en este caso en bocadillos) y visual o icónico. Precisamente, la expresión “inmediata” de las imágenes resultará altamente efectiva en la comprensión del relato (Velduque, 2011, pp.1-2). Además, en este sentido, se corrobora la presencia de recursos estético-visuales propios de otro gran medio de masas, como es el cine, como bien se transmite en el ensayo de Molines Galarza, “La traducción del cómic: aportaciones de la narratología y el concepto de enunciación fílmica” (2019) (citado en Mayor, 2011, p.3).

Junto con la efectividad de la complementación imagen-texto, se añaden otros importantes señuelos para el leyente, como el sentido del humor, los giros inesperados y la presencia de figuras retóricas, como las metáforas. Pero, a todo ello, habría que añadir la importante dimensión estético-artística del cómic, de potente carácter recreativo y, por tanto, estimulante de la curiosidad y del aprendizaje (Lalandá, 2019, p.59 y A.A.V.V., 2013, pp.2-3). A su vez, hay que considerar el factor de la predisposición positiva hacia el cómic, pues el lector inmediatamente lo vincula a “la idea que son divertidos” (Lalandá, 2019, p.59).

Por último, se ha demostrado que el lenguaje narrativo y secuencial de las viñetas coincide con los mecanismos mentales de los seres humanos para la comprensión del mundo. Es así que nuestra mente tiende a la creación de historias secuenciales, de “causa-efecto”, donde nosotros mismos podríamos ejercer de protagonistas. Esto hace que el lenguaje de cómic resulte mucho más efectivo para el recuerdo que el carácter propiamente expositivo de los textos académicos (A.A.V.V., 2023, pp.1-2 y Lalanda, 2019, p.58).

#### *La Medicina Gráfica como recurso didáctico en las facultades de Medicina*

El cómic de Medicina Gráfica desarrolla una importante labor entre el alumnado de Medicina, más allá de su formación científico-académica, la cual suele priorizarse sobre el trato al paciente. Precisamente, a través del cómic médico-sanitario, los futuros médicos profundizan en la parte humana de este. Es decir, desarrollan sus dotes comunicativas y de escucha al paciente, dentro del ámbito del humanismo médico, cuya máxima se resume en “no hay enfermedades sino personas que enferman” (González, 2017, p.14 y Lalanda, 2019, p.56). La puesta en consideración de la historia y discurso del paciente (sus circunstancias psicosociales y culturales) que fomenta la patografía gráfica ante la automatización e impersonalidad del trato médico es, así mismo, materia de análisis de la llamada Medicina Narrativa (Lalanda, 2019, p.58 y Blanco, y Blanco, 2023). En definitiva, la Medicina Gráfica incentiva la empatía hacia el paciente, quien sufre en primera persona el duro proceso de la enfermedad. Precisamente, estos aspectos son desatendidos durante su arduo proceso de estudio académico (Lalanda, 2019, p.56).

#### *La Medicina Gráfica como herramienta didáctica en traducción médico-sanitaria*

La traducción de la patografía gráfica puede plantearse, así mismo, como una salida profesional por parte de la rama de la traducción médica, especialmente por el aumento sin precedentes de la traducción médico-sanitaria (Mayor, 2011, pp. 2-3). Así, el traductor médico favorecerá una “traducción social”, esto es, el entendimiento del lenguaje médico por parte del público general mediante el medio del cómic, superando obstáculos cognitivos entre médicos y pacientes (Mayor, 2011, p. 2).

Por consiguiente, la Medicina Gráfica también actúa como un medio didáctico para los futuros traductores médicos, al mismo nivel que otros textos médicos adscritos a géneros literarios con los que habitualmente suelen trabajar en su formación, tales como folletos y guías de salud, artículos académicos, bibliografía médica o prospectos de medicamentos. Sin embargo, resulta aún un problema subyacente la ausencia del cómic médico-sanitario como objeto de estudio en este ámbito (Mayor, 2011, p. 3)

#### *Un caso práctico en el aula de Psicología para el estudio de la demencia*

Puede exponerse otro ejemplo de la aplicación de la Medicina Gráfica en las aulas de Grado, en esta ocasión de Psicología. Se trata de un experimento que tuvo lugar en una asignatura de Neuropsicología (Universidad de Málaga, 2023) para el estudio de los trastornos neuropsicológicos de la demencia en la vejez, a través de la reflexión de la novela gráfica *Arrugas* de Paco Roca, 2007 (A.A.V.V., 2023). Tras su lectura por parte del alumnado, se procedió a la realización de un cuestionario.

Del mismo, se concluyó la gran aceptación del cómic como recurso didáctico. El estudiantado consideró la experiencia de una efectividad superior a la una clase magistral al uso, valorando el dibujo y el ritmo de la narración. Señalaron su utilidad para experimentar en primera persona (y no externamente) las situaciones cotidianas que puede vivir un enfermo de Alzheimer en una residencia de ancianos. Es así que el alumnado apreció la aplicación real de la teoría a través del cómic médico-sanitario.

En definitiva, la eficacia de la lectura *Arrugas* se tradujo en el estudio y comprensión de conceptos teóricos de la enfermedad, pero desde un enfoque humano y real, aparte de la repercusión a nivel familiar. Con este experimento en el aula de Psicología, se corrobora el potencial de la Medicina Gráfica no sólo a nivel formativo-académico sino también afectivo-emocional (capaz de suscitar la empatía y emociones en el lector) y, por consiguiente, como promotor de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (AAVV, 2013, pp. 3-5).

## Conclusiones

Con la presente comunicación, se justifica el valor didáctico de la Medicina Gráfica, esto es, del cómic sobre la enfermedad, y su aplicación a múltiples ámbitos académicos, como los de las aulas de los grados de Medicina, Traducción (traducción médica) y Psicología. Se verifica, además, su labor social mediante la difusión del conocimiento y normalización de la enfermedad desde un enfoque humano y mediante las estrategias comunicativas del cómic: la accesibilidad del lenguaje, la narratividad, la secuencialidad, la complementación imagen-texto y el uso de señuelos como la cotidianidad, la artificio y la inmediatez de la expresión gráfica. A ello se suma el desarrollo de recursos intrínsecos a otros medios socialmente “aprendidos”, como la literatura y el cine.

## Referencias

- Arcos, L. (2019). Didáctica de la medicina a través del cómic. *Panacea@*, XX (49), 133 y 134. <http://tremedica.org/panacea.html>
- Blanco, M.T. y Blanco, A. (27-12-2023). Medicina Narrativa: la narrativa como experiencia docente. *I Jornada Internacional de Medicina Narrativa*. UAM <https://www.uam.es/uam/investigacion/cultura-cientifica/articulos/medicina-narrativa-docencia>
- García, R., Requena, N., Mañas, M.C., Castro, A., Araos, P., Gil, S., Caramés, J.M., Ortega, S., Edelkraut, L., Rivas, E. y Castilla, E. (2023). Experiencia de uso de un cómic (“Arrugas”) como material didáctico en el aula universitaria. *VIII Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CINDU 2023)*. RIUMA <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/27143?show=full>
- González, I. (2017). *Imágenes de la enfermedad en el cómic actual*. Colección Grafikalismos. Eolas ediciones. Universidad de León.
- Lalanda, M. (2019). El cómic como herramienta en el mundo sanitario. *Clínica* (27), 56-64. <https://doi.org/10.24197/cl.27.2019.56-66>
- Mayor, M. B. (2021). Medicina Gráfica y traducción: docencia e investigación en torno al cómic médico-sanitario. *Panacea@*, XXII (54), 1-4. <http://tremedica.org/panacea.html>
- Rodríguez, A. (2022). Dosis de tinta y color: Migración, salud y Medicina Gráfica antes y después de la Pandemia de la COVID-19. *CuCo, Cuadernos de cómic* (19), 70-100. <https://doi.org/10.37536/cuco.2022.19.2031>
- Velduque, M.J. (2011). El arte del cómic. *Revista Claseshistoria. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales* (6), 1-12. <http://www.claseshistoria.com/revista/index.html>



## Environmental photography as a persuasive model in superior design studies

Ana María Martínez Gorostiza

*Universitat Politècnica de València, España*

*Escola d'Art i Superior de Disseny (EASD) de València, España*

---

### Abstract

This article aims to expose the methodology used in the *Photography and Environment* module included in the didactic framework of the subject *Theory of the Image*, taught in the Degree of Photography and Audiovisual Creation at the Superior School of Design EASD Valencia. The purpose of this module is double: firstly, to raise awareness among students about the current environmental crisis caused by anthropogenic pollution; and second, to promote reflection and debate about this problem through the use of images. In order to achieve these purposes, environmental photography is taken as a central element, since it is considered one of the most appropriate means to approach such a subject, due to its power of evidence given its irrefutable link with reality. Moreover, their expressive value, translated into their persuasive power, positions photography as an effective tool to stimulate awareness and promote a critical dialogue among students on current environmental challenges. It is important to underline that the methodology proposed for this module is applicable in different educational contexts and can be successfully extrapolated to other disciplines within higher education.

**Keywords:** Environmental crisis, Environmental photography, Ecology, Education.

## La fotografía medioambiental como modelo de persuasión en los estudios superiores de diseño

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo principal exponer la metodología empleada en el módulo *Fotografía y Medioambiente* contextualizado dentro del entorno didáctico de la asignatura Teoría de la Imagen, impartido en el Grado de Fotografía y Creación Audiovisual en la Escola d'Art i Superior de Disseny (EASD) de València. La finalidad de este módulo es doble: primero, concienciar al alumnado sobre la actual crisis medioambiental generada por la contaminación antropogénica; y segundo, promover la reflexión y el debate en torno a esta problemática a través de las imágenes. Para lograr estos propósitos, se toma la fotografía medioambiental como elemento central, ya que es considerada como uno de los medios más adecuados para abordar tal temática, por su poder de evidencia dada su irrefutable vinculación con lo real. Además, el valor expresivo de las mismas, traducido en su poder de persuasión, posiciona a la fotografía como una herramienta efectiva para estimular la concienciación y promover un diálogo crítico entre los estudiantes sobre los desafíos medioambientales actuales. Es importante subrayar que la metodología propuesta para este módulo es aplicable en diferentes contextos educativos y puede extrapolarse con éxito a otras disciplinas dentro de la enseñanza superior.

**Palabras clave:** Crisis medioambiental, Fotografía medioambiental, Ecología, Educación.

---



## **Introducción. Estado de la cuestión medioambiental**

Es innegable que nuestro planeta se encuentra inmerso en una crisis ecológica sin precedentes, la cual se ha desencadenado, entre otras razones, por la superación de los límites naturales al crecimiento. En otras palabras, la Tierra ha excedido sus límites para proporcionar recursos, y esta insuficiencia se agudiza ante las demandas del progreso capitalista. Como consecuencia, nos enfrentamos al colapso medioambiental, evidenciado por el agotamiento incipiente de recursos energéticos y materiales, así como los primeros impactos del cambio climático y la pérdida de biodiversidad. En este escenario crítico, nos hallamos en un momento único de la historia de la humanidad. Es por ello por lo que, tanto la sociedad en su conjunto como las nuevas generaciones, en particular, deben tomar conciencia de esta realidad y actuar en consecuencia.

De hecho, según el *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* de 2023 publicado por Naciones Unidas, a propósito del Objetivo 13 Acción por el Clima (p.39), estudiantes y jóvenes de todo el mundo exigen una acción por el clima y una educación completa y de calidad sobre la crisis medioambiental que los prepare para un futuro más ecológico. Uno de cada cinco jóvenes percibe que su formación actual no lo prepara adecuadamente para entender la complejidad del cambio climático y solicita más información al respecto. Jóvenes de varios países han hecho hincapié en la necesidad de una educación interdisciplinar y orientada a la acción, que sea pertinente a escala mundial y se adapte a las realidades locales, junto con un apoyo docente adecuado. De ahí la obligación ética y moral de introducir en el currículo del Grado de Fotografía y Creación Audiovisual de la EASD de Valencia, a través de la asignatura de *Teoría de la Imagen*, estas cuestiones relativas a educación medioambiental.

Nos encontramos inmersos en una sociedad saturada de imágenes, especialmente en el ámbito digital, donde la fotografía ocupa un papel destacado. En este contexto, si gran parte de lo que los ciudadanos reconocemos como “problemas medioambientales” nos llega a través de los medios de comunicación, resulta fundamental comprender el papel de las imágenes visuales que contribuyen, indudablemente, a la construcción visual del medio ambiente en la esfera pública (Hansen, 2018, p. 192). En este sentido, el poder de la fotografía para persuadir y provocar una respuesta emocional en el espectador constituye una estrategia clave de la comunicación ambiental (Doyle, 2009). De ahí surge la necesidad de abordar y analizar con el alumnado los diversos modelos de representación presentes en las imágenes que forman parte de la cultura visual colectiva en materia medioambiental. Es decir, se trata de desarrollar habilidades de alfabetización visual explorando cómo estas representaciones visuales impactan en la percepción y conciencia de la población. Analizar la capacidad de la fotografía para comunicar, empatizar e impactar al espectador propiciando así el debate sobre la cuestión medioambiental (McManus, 2015) se convierte en tarea esencial en el ámbito de la educación superior. Si el activismo es inherente a cualquier modo de investigación medioambiental, el activista se pregunta no sólo qué significa una imagen, sino también cómo puede utilizar sus técnicas retóricas y de composición para construir sus propias imágenes (Dobrin y Morey, 2009).

## **Módulo *Fotografía y medioambiente*: descripción y metodología**

Como se ha comentado anteriormente, el módulo *Fotografía y Medioambiente* se imparte dentro de la asignatura *Teoría de la Imagen*, en 2º curso del Grado de Fotografía y Creación Audiovisual de la Escola Superior de Disseny de València. El módulo está dividido en 3 partes diferenciadas, se desarrolla en varias sesiones y se lleva a cabo durante el mes de abril, coincidiendo con la conmemoración del Día de la Tierra (22 de abril). El objetivo es informar al alumnado sobre la actual crisis ecológica y provocar debate y reflexión a partir del análisis y la ejecución de fotografías tipificadas como medioambientales.

El contenido de cada parte es el siguiente:

- Parte 1 - Introducción a la crisis medioambiental: Crisis energética, límites biofísicos del planeta Tierra, cambio climático, contaminación mares y océanos.
- Parte 2 - El papel de la fotografía contemporánea en torno al activismo medioambiental y a la ecología política.
- Parte 3 - Práctica: realización de una fotografía medioambiental. Puesta en común.

En todas las sesiones de cada una de las partes de las que consta el módulo se considera imprescindible la interacción con el alumnado. Es decir, no se trata de charlas o clases magistrales donde sólo habla el docente, sino de establecer un diálogo con el alumnado dando paso a preguntar, opinar o contar experiencias propias. Por ejemplo, para iniciar dicha interacción sobre el tema del cambio climático, en particular, se propondrán preguntas tipo ¿Cómo sabemos que el cambio climático es un hecho? ¿Cuáles son las causas? ¿Cómo hemos llegado hasta aquí? ¿Qué implica un incremento de la temperatura por encima de 1,5°C? ¿Qué puedo hacer al respecto?

*Parte 1 - Introducción a la crisis medioambiental: Crisis energética, límites biofísicos del planeta Tierra, cambio climático, contaminación mares y océanos*

En esa parte se trata de introducir y explicar el estado de la cuestión. Para ello, mediante el apoyo de un pdf generado para tal propósito, se aportarán datos y citas de autores relevantes del panorama contemporáneo en el ámbito medioambiental tales como Nicholas Mirzoeff, Jorge Riechmann, Naomi Klein o TJ Demos. En las explicaciones se introducirá terminología relativa al tema como huella de carbono, peak oil, gases de efecto invernadero o desarrollo sostenible.

Se hablará del Panel Intergubernamental del Cambio Climático, conocido por el acrónimo en inglés IPCC, se expondrán los últimos titulares sobre crisis medioambiental recogidos en diversos medios de comunicación relevantes, se propondrán lecturas sobre los autores presentados y se visionarán documentales para una mejor comprensión del tema. Ejemplos de documentales son: *Frightened. El precio real del transporte marítimo* (2016) de Denis Delestrac o el imprescindible *An inconvenient truth* (2006) [Una verdad incómoda] dirigido por Davis Guggenheim con guión de Al Gore y Davis Guggenheim.

*Parte 2 - El papel de la fotografía contemporánea en torno al activismo medioambiental y a la ecología política*

Si analizamos la actual cantidad abrumadora de imágenes sobre el tema medioambiental, nos encontramos a priori con diferentes tipologías susceptibles de ser analizadas desde distintos puntos de vista. Por un lado, las fotografías que incorporan los grupos ecologistas en sus estrategias retóricas agrupadas en torno a iconos construidos (Dobrin y Morey, 2009); por otro lado, la publicidad que hace uso de fotografías que evocan lo ecológico o lo sostenible mediante la utilización de la llamada verdolatría o idolatría de lo verde ¿por qué el verde remite a lo vegetal? ¿es ésta una razón para erigir este valor biológico en valor ecológico? (Roger, 2008, p.79); por otra parte, las fotografías que ilustran las noticias sobre crisis medioambiental, generalmente ligadas al concepto de catástrofe. En este sentido, Kate Manzo (2009), se cuestiona si existe una iconografía dominante en las imágenes sobre cambio climático y, en caso afirmativo, qué representa (p.96).

Lo que sí es cierto es que cualquier posible clasificación condiciona la interpretación sobre las acciones públicas y políticas en relación con el medioambiente por parte del público en general. Así, las imágenes que muestran naturaleza o paisajes industriales, tienden a estar descontextualizadas y más abiertas a la interpretación o significación, mientras que las imágenes de personas tienden a ser más específicas porque muestran personajes identificables en contextos reconocibles (Hansen, 2018, p.181). Es decir, si las imágenes son tan poderosas en el modo en que construimos el medioambiente, se debería examinar cómo estas imágenes crean la idea del medioambiente (Dobrin y Morey, 2009).

Es decir, la complejidad estriba, por un lado, en el daño al planeta provocado por la acción humana y, por otro, en la falta de modelos de representación ajustados que nos permitan apreciar lo que tenemos ante nuestros ojos. El mundo, con toda su casuística y complejidad actual, con todos los actores que intervienen en él parece que se resiste a su representación en una superficie limitada y bidimensional. Por todo ello resulta fundamental profundizar con el alumnado en el análisis de las fotografías medioambientales a partir del visionado de diversos autores, de la lectura de textos como *¿Qué quieren las imágenes?* de WJT Mitchell (2017) o del estudio de la metodología de análisis de imágenes como la propuesta por Roland Barthes (1982) sobre lo denotado y lo connotado. El objetivo es analizar las características comunes de la fotografía medioambiental que reflejen su propósito central: visualizar la compleja relación entre la humanidad y el planeta. Es posible hablar de ecología a partir del análisis y la práctica de la fotografía medioambiental.

### *Parte 3 - Práctica: realización de una fotografía medioambiental. Puesta en común.*

Para finalizar el módulo, se propone la realización de una fotografía tipificada como medioambiental. Para ello, cada estudiante deberá elegir un tema o una problemática detectada en su entorno próximo. La imagen tomada dará pie a describir el problema o bien a aportar una posible solución al mismo. Las fotografías se pondrán en común en la última sesión del módulo.

## **Conclusión**

Incorporar cuestiones de educación medioambiental en el plan de estudios de la educación superior no solo se erige como una responsabilidad ética y moral, sino también como una necesidad imperante. Por un lado, busca proporcionar a los estudiantes una comprensión informada de la actual crisis ecológica sin precedentes. Por otro lado, responde a la creciente exigencia de los jóvenes de recibir una educación completa y de calidad sobre la crisis medioambiental que los prepare para un futuro más ecológico.

En particular, el módulo *Fotografía y Medioambiente* impartido en 2º curso de Grado de Fotografía y Creación Audiovisual en la Escola d'Art i Superior de Disseny (EASD) de València aborda de manera parcial esta solicitud, al promover la reflexión y el debate sobre la problemática medioambiental mediante el análisis de fotografías relacionadas con este tema.

## *Agradecimientos*

A mi alumnado, por su implicación e interés en cada módulo impartido.

**Referencias**

- Barthes, R. (1982). El mensaje fotográfico. En *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Dobrin, S. y Morey, S. (2009). *Ecosee: A First Glimpse*. [https://www.academia.edu/65712830/Ecosee\\_A\\_First\\_Glimpse?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/65712830/Ecosee_A_First_Glimpse?email_work_card=view-paper)
- Doyle, J. (2009). Seeing the Climate? The Problematic Status of Visual Evidence in Climate Change Campaigning. En Dobrin, S. y Morey, S. (Eds.), *Ecosee: Image, Rhetoric, Nature*, pp. 279-298. State University of New York Press.
- Hansen, A. (2018). Using Visual Images to Show Environmental Problems. En Fill, A.F. y Penz, H. (2018) *The Routledge Handbook of Ecolinguistics* (pp. 179-195). Taylor & Francis.
- Manzo, K. (2009). Imaging vulnerability: the iconography of climate change. En *Area* (2010) Vol. 42 No. 1 (pp. 96–107). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-4762.2009.00887.x>
- McManus, K. (2015). *Eco-Photography: Picturing the Global Environmental Imaginary in Space and Time* [Tesis doctoral]. Concordia University, Montreal, Quebec, Canada. <https://karlamcmanus.com/publications/>
- Mitchell, WJT (2017). *¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual*. Sans Soleil Ediciones.
- Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2023*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023\\_Spanish.pdf?\\_gl=1\\*floy8c\\*\\_ga\\*Njk1MzlyMjAxLjE3MDUwNzk0NjY.\\*\\_ga\\_TK9BQL5X7Z\\*MTcwNTA3OTQ2NS4xLjEuMTcwNTA3OTYxMC4wLjAuMA](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*floy8c*_ga*Njk1MzlyMjAxLjE3MDUwNzk0NjY.*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcwNTA3OTQ2NS4xLjEuMTcwNTA3OTYxMC4wLjAuMA)
- Roger, A. (2008). Vida y muerte de los paisajes. Valores estéticos, valores ecológicos. En Nogué, J. (Ed.) *El paisaje en la cultura contemporánea* (pp. 67-86). Biblioteca Nueva.

# Weaving Nature: Jameelah Mater's Art with Bees and Honey in Asir

**Susana Fernandez Blanco**

*Prince Mohammad Bin Fahd University, Saudi Arabia*

---

## Abstract

This paper thoroughly examines "Metamorphosis of Time" by Jameelah Mater as a pioneering fusion of traditional Saudi Al-Qatt Al-Asiri art with contemporary scientific and artistic approaches. The exploration of Mater's art delves into her inventive use of chromatographic paper and honey, demonstrating how her work is beyond mere aesthetic worth to represent profound concepts of transformation and ecological durability. This study focuses on Mater's prominent position in the international art scene, underscoring her impact on the ongoing discourse of art and culture. The study examines Mater's distinctive style, which combines traditional Saudi features with contemporary art methods. It demonstrates how Mater's work aligns with the broader cultural identity and environmental consciousness themes. An in-depth analysis of her methodologies and investigation of themes reveals the profoundness of her artistic expression, demonstrating her adeptness at seamlessly blending art, cultural legacy, and scientific concepts. This synthesis encompasses Mater's artistic progression and resonates with broader ecological and societal storylines, providing an exceptional viewpoint on the interplay between sustainability and tradition in modern art. Mater's work serves as a sad witness to the influential role of art in connecting cultural and scientific realms.

*Keywords:* Jameelah Mater, Al-Qatt Al-Asiri, Ecological Art, Chromatographic Techniques, Saudi Contemporary Art.

## Tejiendo la naturaleza: el arte de Jameelah Mater con abejas y miel en Asir

### Resumen

Este artículo examina minuciosamente "Metamorphosis of Time" de Jameelah Mater como una fusión pionera del arte tradicional saudí Al-Qatt Al-Asiri con enfoques científicos y artísticos contemporáneos. La exploración del arte de Mater se adentra en su uso inventivo del papel cromatográfico y la miel, demostrando cómo su obra trasciende el mero valor estético para representar conceptos profundos de transformación y durabilidad ecológica. Este estudio se centra en la posición destacada de Mater en la escena artística internacional, subrayando su impacto en el discurso continuo del arte y la cultura. El estudio examina el estilo distintivo de Mater, que combina rasgos saudíes tradicionales con métodos de arte contemporáneo. Demuestra cómo la obra de Mater se alinea con los temas de identidad cultural más amplia y conciencia ambiental. Un análisis profundo de sus metodologías e investigación de temas revela la profundidad de su expresión artística, demostrando su habilidad para combinar sin problemas el arte, el legado cultural y los conceptos científicos. Esta síntesis abarca la progresión artística de Mater y resuena con narrativas ecológicas y sociales más amplias, proporcionando un punto de vista excepcional sobre la interacción entre la sostenibilidad y la tradición en el arte moderno. La obra de Mater sirve como testigo triste del papel influyente del arte en la conexión de los ámbitos cultural y científico.

*Palabras clave:* Jameelah Mater, Al-Qatt Al-Asiri, Arte Ecológico, Técnicas Cromatográficas, Arte Contemporáneo Saudí.

---

## Introduction

The contemporary artist Jameelah Mater has revolutionised modern art with her unique approach that blends traditional and contemporary techniques. Mater, deeply rooted in the rich artistic tradition of Asir, has achieved a balance between respecting heritage and exploring new artistic frontiers. Her work, “Metamorphosis of Time”, created in 2029, perfectly exemplifies this fusion, where science and art merge to create a unique visual and conceptual experience.

The artist spoke of her scientific influences during an interview in this way:

...” Furthermore, my studies in renewable energy engineering influenced my artistic perspective. I would also like to acknowledge Sheikh Walid Al Zahid as a supportive figure who was crucial in completing my studies” (Fernandez Blanco, 2024) ...”

In “Metamorphosis of Time,” Mater uses chromatographic paper in a honey drip irrigation system, a method innovative in its technique and deep in its symbolism. The art of Al Qatt Al Asiri, a traditional mural painting technique used by women in the Asir region of Saudi Arabia, impacts this work (Abouelela, 2019; Alsadi, 2022). Mater uses this technique to honour and revive her cultural heritage, integrating it into a current debate on sustainability and the interaction between art and nature.

Mater’s work belongs to a broader trend that seeks to incorporate environmental awareness into artistic creation. Like other contemporary artists, her work is framed in a context where art becomes a medium for reflecting on environmental issues and the relationship between human beings and their natural environment. In this sense, “Metamorphosis of Time” is a work of art and a reflection on the importance of conservation and respect for the environment.

Mater’s work, which combines art, science, and ecology, is a milestone in the evolution of contemporary art. Her ability to combine these elements into a coherent and moving visual narrative demonstrates her artistic skill and commitment to globally relevant themes. “Metamorphosis of Time” stands out as a significant piece of art in the contemporary era and as a critical piece in understanding how art can be a potent mediator in discussing important issues of our time.



Figure 1. “Metamorphosis of Time”, Jameelah Mater, 2019

## Cultural and Artistic Background

As seen in the works of artists like Jameelah Mater, Al Qatt Al Asiri, a traditional mural art form from the Asir region of Saudi Arabia, has significantly influenced contemporary art. Abouelela (Abouelela, 2019) and Alsadi (Alsadi, 2022) emphasise how this technique, historically used by women, has transcended its regional origins to inspire a new generation of artists. The current adaptation of Al Qatt Al Asiri is not just an aesthetic imitation but a conceptual evolution blending history, identity, and modernity.



Al Fawaz notes that Asir has played a vital role in bringing local art onto the global stage (Al Fawaz, 2015). This phenomenon has increased the visibility of traditional Saudi art and initiated a dialogue between local artistic practices and global artistic trends. Contemporary art benefits from this cultural exchange, allowing works like Mater's "Metamorphosis of Time" to be seen as cultural heritage representations and significant contributions to the global artistic discourse.

### **Ecological and Chemical Component**

A significant part of Jameelah Mater's work is the intersection between art and ecology, particularly in her use of honey and its relation to bees. Kosut and Moore (Kosut & Moore, 2014) explore how bees can be considered artistic agents as they interact with their environment. This perspective highlights bees' relevance as honey producers and active participants in artistic creation, a concept Mater incorporates into her work.

Additionally, the analysis of honey's chemical composition and colour, as studied by Bodor (Bodor *et al.* (2021)), helps better understand how these natural elements can be manipulated and used in art. With its various colours and properties, honey offers a unique medium to explore nature and sustainability themes. In Mater's work, honey symbolises the relationship between art, science, and the environment.

Incorporating chemistry and ecology in contemporary art highlights the growing trend of artists using science to deepen their artistic work. Mater focuses on honey and bees as aesthetic choices and statements on their importance in our ecosystem and the need to preserve them. Her work becomes a convergence point of aesthetic beauty, science, and environmental consciousness.

### **Metamorphosis of Time: A Technical Perspective**

Mater asserts that her artistic endeavours employ chromatography paper to emphasise the influence of time on colours. The approach dissects the secondary green colour into its fundamental constituents: yellow and blue. The paper assimilates an intricate amalgamation of hues, and as time elapses, the secondary green gradually disintegrates into its constituent fundamental colours. The dynamic colour separation in this artwork symbolises the temporal influence on objects, resulting in a visually dynamic representation of the progression of colours over time. 'Greening' in Al-Qatt Al-Asiri refers to utilising clovers to build green walls.

Another crucial aspect of her technique is incorporating a honey drip irrigation system. This system represents a connection between art and nature and provides the medium for colour separation on chromatographic paper. Mater uses honey, a natural product with unique properties and chromatic variations, to explore concepts such as time, transformation, and the interaction between elements.

This mix of materials and methods demonstrates an experimental and reflective artistic approach. Mater creates an aesthetically appealing work and invites viewers to contemplate the complexities and connections between science and the natural world. "Metamorphosis of Time" exemplifies how contemporary art can transcend traditional boundaries to encompass and express complex and multiple concepts.

### **Symbolism and Artistic Philosophy**

Symbolism plays a significant role in Jameelah Mater's "Metamorphosis of Time," reflecting a deep artistic philosophy. According to an interview with the artist (Fernandez Blanco, 2024), Mater uses honey and the process of chromatography as metaphors for time and transformation. These elements symbolise the flow and evolution of time and represent the connection between humans and nature.

Mater uses her art to question and explore philosophical concepts such as the beginning and the end. Inviting reflection on the relationship between physical space and metaphysical qualities of existence, her work creates a dialogue between the tangible (area) and the intangible (mass). The use of space and material reflects this duality, where each element has a purpose and meaning beyond its physical appearance.

The symbolism in Mater's work is not just an aesthetic tool; it becomes a medium to explore broader themes such as nature, the persistence of change, and human existence. Her artistic approach demonstrates how contemporary art can be a powerful tool for contemplating and understanding complex and abstract concepts.

### Cultural Impact and Relevance

Jameelah Mater's "Metamorphosis of Time" has become a landmark in modern cultural narrative. Nihal (Nihal, 2018) and Shaw (Shaw, 2018) highlight how this work integrates natural and technological elements and resonates in a broader context, reflecting and questioning current themes in the art world and beyond. The creation represents a unique voice in Arab art while interacting with worldwide artistic movements.

Comparing "Metamorphosis of Time" with other works related to the Arab and global world, as analysed by Mauger (Mauger, 1996) and Senstad (Senstad, 2017), it is evident that Mater has transcended cultural and geographical boundaries. Her work is part of a broader debate on the relationship between art, science, and ecology, universal and increasingly essential themes. Mater's work is prominent in contemporary art due to its ability to engage in dialogue between the local and global.

### Conclusion

Examining Jameelah Mater's "Metamorphosis of Time" reveals a work deeply rooted in tradition yet projected towards the future. This piece demonstrates a fusion of art and science and a cross-exchange between technology, culture, and ecology. Mater offers a unique perspective on globally relevant contemporary issues through her innovative technique and symbolism.

"Metamorphosis of Time" extends beyond art to become a commentary on the relationship between humans and their environment, emphasising the importance of conservation and sustainability. Mater's work is not only a contribution to contemporary art but also a demonstration of art's power to reflect and question fundamental aspects of our existence and world.

### References

- Abouelela, A. (2019). A contemporary interior design inspired from Al Qatt Al Asiri heritage art in Saudi Arabia Residential Spaces. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28(16), 1706–1720.
- Al Fawaz, N. (2015, November 8). *Asiri artists taking local art form global*. Arab News. <https://www.arabnews.com/saudi-arabia/news/832276>
- Alsadi, A. R. (2022). Al Qatt Al Asiri indigenous Saudi women's form of art. In *Middle East Institution of Scientific Publishing*.
- Bodor, Z., Benedek, C., Urbin, Á., Szabó, D., & Sipos, L. (2021). Colour of honey: Can we trust the Pfund scale? An alternative graphical tool covering the whole visible spectra. *LWT*, 149, 111859.
- Fernandez Blanco, S. (2024). *Interview with Jameela Mater: Exploring "Metamorphosis of Time."*
- Kosut, M., & Moore, L. J. (2014). Bees Making Art: Insect Aesthetics and the Ecological Moment. *Humanimalia*, 5(2), 1–25.
- Mauger, T. (1996). *Impressions of Arabia: Architecture and Frescoes of the Asir Region*. Flammarion.
- Nihal, M. (2018, March 24). "Reframe Saudi" Helps Share Saudi Arabia's Incredible Story. Saudi Gazette. <https://saudigazette.com.sa/article/531122>
- Senstad, A. K. (2017). *Time Beyond Place 2017*. Anne Senstad. <http://www.annesenstad.com/TimeBeyondPlace2017.html>
- Shaw, A. (2018, March 22). *State of the art in Dubai*. The Art Newspaper. <https://www.theartnewspaper.com/2018/03/22/state-of-the-art-in-dubai>



## **Feminist strategies for history of art teaching. An experience of curricular transformation**

**Sofía Ángela Albero Verdú**

*Universidad de Alicante, España*

---

### Abstract

Feminist research in the field of art history teaching shows a gender bias that continues to be reproduced today in all educational stages, especially at university. The need to introduce new proposals that open our point of view to artistic productions made by women is imperative. This research presents reflections on an educational proposal carried out during the 2022-2023 academic year for the incorporation of women in university teaching of art history. Its main objective is to fight the androcentric vision and finish with the transmission of sexist stereotypes rooted in the History of art, which are perpetuated through study plans that continue to be outdated nowadays. The results show that it is possible to carry out the articulation of a gender perspective as a methodological tool around 3 fundamental axes: the bibliography, the selection of content for theory and practical lessons and the evaluation. As conclusions, we notice the transformative capacity of this proposal towards a more egalitarian conception of art history, in tune with participatory learning methods and feminist perspectives.

*Keywords:* History of art, feminism, teaching, gender bias, university.

## **Estrategias feministas para la enseñanza de historia del arte. Una experiencia de transformación curricular**

### Resumen

Las investigaciones feministas en el campo de la didáctica de la historia del arte evidencian un sesgo de género que se sigue reproduciendo actualmente en todas las etapas educativas, especialmente en la universitaria. La necesidad de introducir nuevas propuestas que abran la mirada hacia las producciones artísticas realizadas por mujeres es imperativa. Esta investigación presenta las reflexiones sobre una propuesta educativa llevada a cabo durante el curso 2022-2023 para la incorporación de las mujeres en la enseñanza universitaria de historia del arte. Su objetivo principal es combatir la visión androcéntrica y romper con la transmisión de estereotipos sexistas arraigados en la historia del arte, que se perpetúan a través de planes de estudio todavía hoy desfasados. Los resultados muestran que es posible llevar a cabo la articulación de una perspectiva de género en esta materia como herramienta metodológica en torno a 3 ejes fundamentales: la bibliografía, la selección de contenidos para sesiones teóricas y prácticas y la evaluación. Como conclusiones, se advierte la capacidad transformadora de esta propuesta hacia una concepción más igualitaria de la historia del arte, en sintonía con los métodos de aprendizaje participativos y las perspectivas feministas.

*Palabras clave:* Historia del arte, feminismo, enseñanza, sesgo de género, universidad.

---

## Introducción

La subrepresentación de las mujeres ora artistas y creativas, ora docentes e investigadoras (García-Sinausía y Valtierra, 2021; Moreno y Vera, 2016), impide la enseñanza de una historia del arte acorde con los nuevos hallazgos historiográficos, más justa, igualitaria e inclusiva. La escasez de publicaciones de tipo enciclopédico o monográfico sobre historia del arte con una perspectiva de género es evidente. En comparación con las fuentes que apoyan el discurso canónico de corte androcéntrico, todavía son muy pocos los textos que lo analizan, cuestionan o que aportan nuevos datos sobre autoras. Por ello, es complicado dar relevancia a estos nuevos relatos dentro del cuerpo central del conocimiento académico. Con Ballesteros (2016) y López y Fernández (2018) pensamos que, además, poco ayuda la resistencia de los museos y otras instituciones con voces autorizadas en el arte a introducir a las mujeres en sus exposiciones temporales y, sobre todo, permanentes.

Sin embargo, afortunadamente, cada día aparecen nuevos proyectos de investigación y expositivos que ponen el foco en la igualdad de género y a los que poder acudir en busca de referentes mujeres. Desde la producción artística, artistas como María Gimeno con su obra *Queridas Viejas*, Verónica Ruth Frías con *ART NOW, Se hace camino*, contribuyen a esta labor. También se están realizando esfuerzos desde la innovación docente (Reverter, 2022), la investigación en torno a la educación artística (López, 2011) y el activismo cultural, sobre todo de la mano de múltiples asociaciones artísticas. En este sentido, en el contexto español destacan Mujeres en las Artes Visuales, Colectiva Portal de Igualdad, *Don't delete art*, Clásicas y Modernas, Blanco, negro y magenta, Autoras de cómic, Mujeres Mirando Mujeres, La Roldana Plataforma y Mujeres en el arte CLM.

## Metodología

Esta propuesta didáctica se enmarca en una materia obligatoria semestral, de carácter introductorio y generalista, que se ofrece en 1º curso en los grados de Historia, Geografía y ordenación del territorio y Humanidades en la UA. Para su evaluación se realiza una prueba de tipo test en la cual se valora el correcto manejo de conceptos, categorías, vocabulario básico, estilos, obras y artistas clave trabajados en las sesiones de teoría. Así mismo, se contemplan diversas actividades prácticas en las que el alumnado participa en la elección de los temas de estudio.

Para el análisis de esta propuesta y su aplicación se ha empleado una herramienta metodológica basada en el trabajo desarrollado de forma conjunta por dos entidades pedagógicas relacionadas con la Universidad de Alicante. Por un lado, la Red Universidad, docencia, género e igualdad, coordinada por M<sup>a</sup> José Rodríguez Jaume. Por otro, la Red implementación de la perspectiva de género en la docencia en la Facultad de Filosofía y Letras (Filologías), coordinada por la profesora Herminia Provencio Garrigós. En 2023 han publicado una serie de recomendaciones y herramientas de autodiagnóstico para que el profesorado de la facultad de Filosofía y Letras pueda valorar los sesgos de género en el currículum formal o explícito y en el currículum oculto (Maceira, 2005) de las asignaturas de grados y posgrados de esta facultad (Provencio y Arráez, 2016). Esto nos ha permitido reflexionar sobre cómo se materializa la perspectiva de género en nuestra propuesta para la asignatura Historia del arte a través de las siguientes cuestiones:

- ¿Compruebo si los materiales que proporciono visibilizan las aportaciones de las mujeres científicas académicas?
- ¿Compruebo si los materiales que proporciono tienen a las mujeres como protagonistas del contenido que se transmite?
- ¿Compruebo si los materiales que proporciono transmiten estereotipos, una visión androcéntrica?
- ¿Visibilizo las desigualdades e inequidades de género en algún tema de la asignatura?

## Resultados de la aplicación de la perspectiva de género, específica y transversalmente, como estrategias feministas

En primer lugar, para reflexionar sobre si se visibilizan las aportaciones de las académicas en la historia del arte en los materiales educativos empleados, partimos del estudio de la bibliografía recomendada actualmente en la guía didáctica de la materia. Tras analizar los títulos y autores contemplados se detectó que de las 19 monografías y manuales recomendados 15 están escritos únicamente por hombres, en 4 de ellos participa alguna autora y solo un manual está escrito por una mujer en solitario. Ante este desequilibrio, se ha optado por introducir nuevas referencias, seleccionadas por centrar su interés en vidas y trayectorias profesionales de mujeres artistas y ser fuentes de información actuales y de carácter introductorio a la historia del arte. Estas nuevas incorporaciones son *Mujeres artistas* de Flavia Frigeri (2020), *Mujeres pintando la historia. Las chicas del óleo. Pintoras y escultoras anteriores a 1789* de Isabel del Río (2010), *Historia del arte sin hombres* de Katy Hessel (2022), *Historias de mujeres, historias del arte* de Patricia Mayayo (2003), *Más que una musa : relaciones creativas que eclipsaron a las mujeres* de Katie McCabe (2021), *Bauhaus mädels* de Patrick Rössler (2019) y *La mujer y la pintura del s. XIX español. Cuatrocientas olvidadas y algunas más* de Estrella de Diego (1987). En segundo lugar, sobre la cuestión de si las mujeres son protagonistas en los contenidos en esta propuesta, se señalan los referentes femeninos incorporados:

Bloque 1, *Introducción a la historia del arte* y bloque 2, *Análisis e interpretación de las obras de arte*. Se aborda la importancia del contexto para entender las producciones artísticas de las mujeres, se analiza la representación estereotipada de la mujer en pintura, escultura y otros medios plásticos, se problematiza el rol de mujer-musa y se ofrecen bases teóricas sobre historiografía y crítica de arte feminista. Se emplea para ello, entre otras, la obra de Patricia Mayayo antes citada.

Bloque 2, *Mundo antiguo y Mundo medieval*. Se reflexiona, por un lado, sobre el ideal de belleza clásico en relación con los estereotipos de género femeninos y masculinos. Las obras escogidas para ello son *Diadumeno*, copia romana del original de Policeto (140-150 d. C.) conservada en el Museo del Prado; *Venus de Cnido*, escultura de Praxíteles (360 a. C.) realizada con mármol de Paros, que se conserva en el Museo del Palacio Atems en Roma. Por otro lado, sobre la participación de las mujeres en la creación artística en el ámbito religioso, a través de la figura de Cristine de Pizan y las miniaturas presentes en la obra *El libro de la ciudad de las damas* (c. s. XV). Asimismo se estudian las esculturas de la portada sur de la Catedral de Estrasburgo, *Iglesia y Sinagoga*, de Sabina de Steinbach (s. XIII).

Bloque 3, *Mundo moderno*. Se estudian tres aspectos fundamentalmente. Primero, el mecenazgo artístico en la corte y las pintoras y pintores de cámara, el patronazgo nobiliario, el autorretrato del pintor o la pintora, el estudio psicológico de los personajes en el retrato, a través del mecenazgo de Ana María Luisa de Medici (mecenas), Sofonisba Anguissola, Sor Plautilla Nelli, Marietta Robusti *La Tintoretta*. Segundo, los episodios bíblicos y las historias de las llamadas *mujeres fuertes* de la Biblia, el estilo caravaggiesco, el naturalismo, el tenebrismo y la teatralidad barrocas con obras *Giuseppe e la moglie di Putifarre* de Properzia de Rossi, *Judith y Holofernes* de Artemisia Gentilleschi, *Bodegón con flores y copa de plata dorada* de Clara Peeters y *San Miguel Arcángel* de Luisa Roldán, conocida como La Roldana. Por último, el desarrollo de la pintura academicista inglesa y francesa, la pintura de flores y los salones con obras de Mari Moser, Angelica Kauffmann, Vige Le Brun, Adelaide Labille-Guiard, Elisabeth-Sophie Chéron y Rosa Bonheur.

Bloque 4, *Mundo contemporáneo*. Se explican las características generales del Impresionismo en pintura, sus antecedentes y la irrupción de las primeras vanguardias haciendo referencia a obras de Elisabeth Eleanor Sidall, Mary Cassatt, Berthe Morisot, Eva Gonzalés, Marie Bracquemond y María Blanchard. Además, se aborda el contexto cultural español de la primera mitad del siglo XX, el exilio de artistas a Suramérica y el desarrollo del Surrealismo con obras de Maruja Mallo, Juana Francés, Remedios Varó, Frida Kahlo y Gunta Stöltz.

En tercer lugar, por lo que respecta las dos últimas cuestiones (la alerta sobre la posible transmisión de estereotipos de género y la visibilización de las desigualdades), estas se plantean de manera transversal en nuestra propuesta. No obstante, también es observable su consideración en la evaluación de la asignatura. La perspectiva de género feminista entendida aquí como una metodología conlleva una visión inclusiva, donde las mujeres no son accesorias u optativas, sino que, de hecho, forman parte del corpus de conocimientos de la asignatura. En consecuencia, en el examen teórico introducimos preguntas sobre obras de autoría femenina o que relacionan un determinado estilo artístico con artistas mujeres.

Como resultado positivo, cabe destacar que el alumnado ha escogido mayormente a mujeres artistas para trabajar en las prácticas con tema de elección libre. Los enunciados que han seleccionado y trabajado han sido *El Postimpresionismo y Vincent Van Gogh*, *El Neoclasicismo francés*, *El Arte Contemporáneo y Yayoi Kusama*, *El Romanticismo y Carlota Rosales*, *El Surrealismo y Maruja Mallo* y, por último, *El Impresionismo y Mary Cassatt*. De los 6 trabajos en grupo, 4 versaron sobre mujeres artistas. Esto demuestra un interés especial por ellas y aporta indicios sobre la apertura de los y las estudiantes a una historia del arte actualizada, diversa e inclusiva. Así, podemos inferir que, en el contexto concreto de una asignatura que presta atención a historias de mujeres tradicionalmente silenciadas y que reflexiona sobre las desigualdades entre hombres y mujeres en el arte, las autoras son consideradas por los y las estudiantes tanto o más importantes que los autores para su evaluación.

## Conclusiones

Tras realizar este estudio, concluimos que hay posibilidades de avanzar hacia un currículum educativo universitario que sea más plural, diverso e inclusivo a la hora de abordar las producciones estéticas del pasado. A través de esta propuesta educativa que incorpora la obra de artistas y teóricas se comprueba la posibilidad de reflexionar sobre las desigualdades de género contextualizadas históricamente. Además, las evidencias indican el posible cambio en una doble dirección: el alumnado recomienda y es recomendado, ya que se demuestra la relación entre la aplicación de una perspectiva de género en la asignatura y el desarrollo de metodologías participativas para la construcción del aprendizaje.

## Referencias

- Ballesteros, E. (2016). Los números cuentan. Sub-representación de la obra artística de mujeres creadoras en museos y centros de arte contemporáneos. *Política y Sociedad*, 53(2), 577-602. [https://doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2016.v53.n2.46964](https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n2.46964)
- García-Sinausia, S. y Valtierra, A. (2021). Ni "mujer de", ni epígrafe. Creadoras plásticas relevantes en el patrimonio cultural y el currículo educativo. *Aula De Encuentro*, 23(1), 241-261. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5630>
- López, M y Fernández, A. (2018) Museos en femenino: un proyecto sobre igualdad, empoderamiento femenino y educación. *Storia delle donne*, 14, 103-124. <https://doi.org/10.13128/SDD-25661>
- López, M. (2011). *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Horas y horas
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículum oculto en la educación superior: alternativas para superar el sexismo en la escuela. *Revista de estudios de género La Ventana*, 21, pp. 187-227. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362005000100187](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100187)
- Moreno, J. R. y Vera, M. I. (2016). QR-Learning: la invisibilidad de la mujer en el arte. *Revista Estudios*, Universidad de Costa Rica, (33), 292-314. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/27368>
- Provencio, H. y Arráez, J.L. (2016) *Implementación de la perspectiva de género en la docencia en la Facultad de Filosofía y Letras (Filologías)* en: Roig Vila, R; Blasco Mira, J. E.; Lledó Carreres, A.; Pellín Buades, N.; Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, propuestas y acciones. UA. <http://hdl.handle.net/10045/59668>
- Reverter, S. (Ed.) (2022). La perspectiva de género en la educación universitaria de grado, en *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género*. Universitat Jaume I. pp 9-25 <http://dx.doi.org/10.6035/InnovacioEducativa.27>

## Creativity in music teaching: a paradigm shift in the educational system

**Maria Incononata Colantuono Santoro**

*Universitat Autònoma de Barcelona, España*

---

### Abstract

The term “*creativity*”, which signifies the ability to perceive things differently, shares its root with the verb “*create*”, which in its biblical sense, involves inventing or building from nothing. However, human creation, whether in the realms of art or music, invariably relies on a reference context, that is an archive of fundamental elements that underpins the creation process. Primarily, the concept of creation, seen as construction, prompts us to consider music as an active endeavor rather than the passive acquisition of a predetermined body of work. Indeed, one of the potent tools for early musical education involves crafting rhythmic texts, employing rhymes, consonances, assonances, the strategic repetition of accents, and various other phonetic devices. The act of building, commencing with primal elements, embedded in rhythmically structures texts, precedes the exploration of musical structures. This initial step constitutes a creative act, as is listening, especially when approached from a musical, artistic, and bodily perspective.

*Keywords:* creativity, rhythmic text, nursery rhyme, active listening.

## La creatividad en la educación musical: un cambio de paradigma en el sistema educativo

### Resumen

El término “*creatividad*”, que implica el enfoque que nos permite percibir las cosas de manera diferente, comparte su raíz con el verbo “*crear*”, que en su sentido bíblico implica inventar o construir a partir de la nada. Sin embargo, la creación humana, ya sea en el ámbito del arte o de la música, inevitablemente se basa en un contexto de referencia, es decir, un conjunto de elementos fundamentales que sustentan el proceso de creación. Principalmente, el concepto de creación, visto como construcción, nos lleva a concebir la música como acción más que como adquisición pasiva de un cuerpo de obras predeterminadas. De hecho, una de las herramientas más poderosas para la educación musical infantil implica la elaboración de textos rítmicos y la experimentación con rimas, consonancias, asonancias, la repetición estratégica de acentos y varios otros recursos fonéticos. El acto de construir, a partir de elementos primarios, incrustados en textos con estructuras rítmicas, precede a la exploración de las estructuras musicales. Este paso inicial constituye un acto creativo, al igual que la escucha, especialmente cuando se aborda desde una perspectiva musical, artística y corporal.

*Palabras clave:* creatividad, texto rítmico, canción infantil, escucha activa

---

## Introducción

Un enfoque que considera la creatividad musical como medio y fin de la pedagogía musical supone un cambio de paradigma en el sistema educativo, comenzando quizás por entender la enseñanza y el aprendizaje de la música como un proceso de transmisión de un lenguaje vivo. La educación musical, según los programas ministeriales en Europa desde la Revolución francesa, ha sido una educación centrada en el aprendizaje de obras preexistentes. Así, los alumnos que aprenden la técnica para interpretar correctamente objetos musicales fijos e inmutables pueden trabajar la afinación de la voz, lograr cierta habilidad rítmica, la coordinación de los movimientos y aprender a escuchar de manera crítica. Sin embargo, enseñar a mirar de manera creativa es entrenar la capacidad de percibir la realidad sin reproducir ideas ya marcadas ideológicamente.

Crear es deconstruir, reconocer el mestizaje, anunciar la impureza como valor añadido, atravesar culturas sincrónica y diacrónicamente. La clave es la transdisciplinariedad, sin temor a experimentar en áreas de conocimientos relacionadas con la experimentación con los sonidos, desde la poesía hasta la danza. El conocimiento musical, como indican los manuales, es una construcción ya forjada que en ningún caso es neutral.

La voz, como primordial vehículo de transmisión y experimentación sonora, además de cantar, puede *cantillar*, recitar, declamar, tararear, canturrear y salmodiar. Además, la natura musical de la lengua es el primer recurso del que disponemos y nuestro primer material para trabajar los parámetros musicales. De hecho, ya los teóricos medievales hacían diferencia entre la música poética (poesía) y la música de los intervalos, o sea, el canto (Guido d'Arezzo, *Micrologus*, XVII). Si analizamos los textos en música que han sobrevivido desde la Edad Media hasta nuestros días, vemos que se caracterizan por la versatilidad fonética, desde la secuencia del día de los difuntos, *Dies irae*, hasta el canto goliardo *In taberna quando sumus*, así, como muchos textos en música de la tradición oral. Se trata de textos contruidos con versos octosílabos que siguen normas que garantizan regularidad de acentuación y de disposición de rimas, consonancias, asonancias y otros expedientes aseguradores de eficacia mnemotécnica.

Estos recursos rítmicos textuales, que funcionaron como expedientes mnemotécnicos durante siglos en la transmisión del repertorio medieval, siguen funcionando. Así pues, en el repertorio del primer acercamiento al lenguaje musical, se pueden enseñar ejemplos de textos rítmicamente contruidos para memorizar e ir interiorizando el funcionamiento de los parámetros tímbricos, intensivos, dinámicos y agógicos. Los ejemplos se pueden hallar en muchos cantos de nana, rondallas y trabalenguas, también en latín: *hanc para ab hac, quidquid quodquod*.

## La musicalidad de la lengua

La *filastrocca* (rima infantil, rondalla) es música hablada que requiere entonación y ritmo y que, con sus acentos (germen de la musicalidad de la palabra), rimas, asonancias y consonancias, pausas, dinámicas y entonación reproduce palabras, tal vez *nonsense*, cargadas de memorias y, tal vez, vehículos de voces ancestrales. Los octosílabos, junto con decasílabos y endecasílabos, son los versos con mayor persistencia en la memoria y, de hecho, son los más utilizados en poesía y cantos tradicionales, arias de ópera y música rap. La *filastrocca* es un instrumento útil, necesario en una educación musical, que privilegia la imaginación, la emoción, la sensorialidad, la fantasía y, en fin, la creatividad. En este sentido se puede crear una canción hablada a partir de un esquema rítmico, de unos versos octosílabos, con la elección de dos o más palabras que riman.



La *filastrocca* es una partitura que permite la exploración de las potencialidades sonoras del texto, con todas sus posibilidades rítmicas determinadas por la sucesión de los acentos dentro del verso y las cesuras de los versos para la determinación de las pausas. Con una *filastrocca* se puede trabajar: el timbre de la voz (cavernoso, dulce, seco, enfadado), que incluso puede ser escogido por contraste entre contenido y expresión; la intensidad (forte/piano y todos los matices intermedios); el ritmo y andamiento (lento, *allegro*, marcia...), que puede seguir una métrica binaria, ternaria, cuaternaria o mixta; la densidad y la disposición de la ejecución (*solo*, *tutti*, en alternancia o en superposición).

El texto de una *filastrocca* es una matriz, el punto de partida de muchas actividades donde convergen vocalidades, instrumentación, movimiento y expresión corporal. Un texto puede ser un pretexto, en ámbito didáctico, para construir eventos musicales, es decir, eventos sonoros relacionados con contextos significativos para quien canta, quien toca y quien escucha. En esta línea, se puede introducir la improvisación a través de la construcción de nuevas geometrías sonoras según un espíritu creativo que no tiene miedo a la transformación, no se trata de conservar las obras de la tradición con espíritu de devoción o según lógicas de museo. Estas rimas reviven a través de una renovada interpretación, porque la tradición tiene la fuerza de activar siempre nuevos sentidos a la expresión de uno mismo y a la comunicación con los demás. Aquí es evidente que la *phoné* está por encima de la *semantiké*; en la tradición oral, la palabra tenía poder encantador, de fascinación. Las *filastrocche* generan sonido y movimiento, más que narración lógica, acercándose al lenguaje mágico.

La plasmación artística de estos textos se manifiesta a través del *grammelot*, una forma de recitación compuesta por sonidos, onomatopeyas y palabras carentes de un sentido determinado. En este contexto, la combinación de elementos fónicos, gestuales y mímicos sirve como un medio de transmisión privilegiado en las *performances* de juglares y comediantes. Su fuerza radica en una expresividad que posibilita la comprensión entre personas que hablan diferentes idiomas. Hoy en día, la tradición culta ha establecido una separación entre palabra y música, una distinción que no existía en las tradiciones orales y que sería beneficioso subsanar en el ámbito de la enseñanza. La atención a los aspectos fonéticos de la lengua también ha sido un tema destacado para algunos poetas recientemente, quienes consideran las palabras no solo como signos permanentes, sino como eventos sonoros en sí mismos (Enzo Minarelli). Finalmente, la recuperación de la sonoridad de la palabra en la enseñanza se revela como un recurso extremadamente útil para experimentar la expresión musical como una acción creativa.

### Escucha activa

La escucha como acto creativo se relaciona, también, con el concepto de música como lenguaje y no como conjunto de objetos cerrados, de obras musicales cristalizadas en el tiempo. Desde esta perspectiva, de hecho, deriva la convención que acercarse a la música es una acción analítica relacionada con la esfera cognitiva, siempre centrada en el objeto, sin tener en cuenta la capacidad del receptor de dotarla de significado. Ahora bien, Delalande plantea el acercamiento a la música mediante distintos tipos de conductas de recepción: taxonómica, empática y figurativa. Todas las conductas de escucha indican formas de recepción, asimilación y cognición de lo sonoro que son diferentes. La taxonómica se relaciona con la estructura, la figurativa con el espacio y la empática con las emociones. La escucha figurativa corresponde a una tendencia del oyente a construir un ámbito imaginario, a modo de “escenario”, dotado de características espaciotemporales propias. La forma es interpretada como un relato, una narración en la que se pueden articular distintos planos en el espacio (primer plano, medio, fondo) y situar allí algún elemento móvil que, en ocasiones, puede adquirir características de ser vivo. El *musicograma*, por ejemplo, es una herramienta ya consolidada en la enseñanza de la música que facilita

la escucha figurativa, permitiendo comprender la estructura a través de la visualización del desarrollo del discurso musical con símbolos, colores, formas e iconos. En la escucha empática, la atención se concentra en el instante presente, sin buscar establecer relaciones con momentos anteriores. El oyente considera el material sonoro como un juego de fuerzas, de tensiones, pero estas fuerzas las experimenta él mismo en lugar de describirlas externamente como características del objeto. Esta escucha se diferencia de la taxonómica, ya que no manifiesta ningún deseo de trazar una partitura mental ni de segmentar partes o secciones. Por otra parte, las vivencias generadas pueden ser diametralmente opuestas entre los oyentes.

Escuchar puede ser un acto creativo total. Cada uno de nosotros lleva una caja interior de sonidos, ruidos, silencios. Así pues, el modelo de escucha medieval, que daba importancia a la expresión corporal, ya sea en contextos de danza o narrativos, permitía la interiorización de los parámetros principales sin necesidad de pasar primero por el aprendizaje cognitivo. En definitiva, es necesario entender el acto de escuchar no solo como una acción del oído, sino en la totalidad de las funciones del cuerpo, a través de la mirada, de los gestos y, en fin, del cuerpo.

La pedagogía de la creación musical basada en el desarrollo de la invención plantea la creación de una historia a partir de una escucha, con el auxilio del movimiento gestual y corporal. Por ejemplo, a través del uso de una gavota podemos, a partir de la contextualización de la melodía, inventar un diálogo a partir de los tópicos. Por ejemplo, imaginar un diálogo entre dos personajes tópicos en un baile de corte y desarrollar un relato que desmonte el modelo ideológicamente plasmado. La interpretación siempre es un trabajo creativo, así como tocar un instrumento o añadir texto a una melodía preexistente (*contrafactum*) o crear a partir de una melodía nota (práctica de la tropatura) extendiéndola con diferentes modalidades (división en secciones y doblamiento). El hecho de crear a partir de un modelo es un recurso didáctico en el campo también de la escucha.

## Conclusiones

Crear, entonces, no es solo componer, sino improvisar sobre un repertorio preexistente, es un acto innovador que presupone la intervención del receptor, responsable de darle "significado". Además, escuchar es un acto creativo porque equivale a tomar conciencia, percibir y reconocer lo que nos rodea, es uno de los medios más eficaces para medir el espacio. El sonido está relacionado con la vida; la música no es aquello que escuchamos, sino lo que percibimos, interiorizamos, lo que queda en la memoria, tal vez incluso cuando lo olvidamos todo, como se observa en personas afectadas por el alzhéimer.

Un sistema de enseñanza y aprendizaje creativo no puede basarse en la reproducción y asimilación mecánica de un repertorio preexistente, sino que debe ser utilizado como un vehículo que nos permite enseñar un lenguaje. El repertorio (cantado, acompañado por instrumentos, escuchado, danzado, escenificado...) pasa por una cuidadosa elección que debe poseer determinadas características estructurales, además de ser contextualizado en un entorno significativo.

Aprender un repertorio equivale a interiorizar esquemas rítmicos, fórmulas e intervalos melódicos para improvisar, añadiendo o quitando elementos y continuando con la creación. Finalmente, no se trata de memorizar pasivamente canciones o bailes, sino de aprender un lenguaje con su funcionamiento. Si las competencias en el plano de la educación innovadora se articulan en las tres fases (saber, saber hacer y saber estar), debemos tener en cuenta la construcción de un archivo de la memoria, la capacidad de manipulación del material adquirido en procesos de creación y la habilidad de hacer que sea una competencia transversal que nos permita incidir en otros ámbitos de la vida, incluso en las relaciones humanas.



Cada país cuenta con una larga tradición de recogida de testimonios orales, y creo que la primera propuesta de material didáctico puede derivar del fondo tradicional. Así pues, el conocimiento de la literatura puede asociarse a su voz a través de la recitación, declamación y puesta en música de los repertorios poéticos. Solo hay una posibilidad para que la música perdure y pueda ser habilidad activa, y esa posibilidad está relacionada con su permanencia en la memoria y con el significado que conlleva. La educación musical entendida como adorno, entretenimiento, está destinada a la desaparición, dejando huellas tenues en la escritura. El problema principal de la enseñanza del lenguaje musical está vinculado a su limitación como un mero ejercicio técnico de ejecución de signos que representan obras cerradas, las cuales carecen de conexión con el entorno y suelen ser relegadas a ámbitos de recreación culta. Aprender la música como un objeto preconfeccionado en lugar de percibirla como lenguaje vivo no propicia el desarrollo de métodos de enseñanza creativos, ni asegura una educación musical significativa.

### Referencias

- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Ed. Universidad Cantabria.
- Guido d'Arezzo (2005). *Le opere*. A cargo de Rusconi A., ed. Edizioni del Galluzzo.
- Michalko M. (2011). *Thinkertoys: A Handbook of Creative-Thinking Techniques*. Editorial: Ten speed press.
- Minarelli, E. (en prensa). *Vociferazioni, the orgasm of the voice Enzo Minarelli, executive patterns (1978-2019)*. A cargo de Fernandes F.
- Piatti M. y Strombino E. (2003). *Anghingò. Viaggi tra giochi di parole e musiche*. Ed. ETS.
- Tafari J., (2007). *Creatividad en educación musical*. A cargo de Díaz Gómez B. M., Riaño Galán M. E., 37-46.
- Wuytack J. y Schollaert P. (1974). *L'audition musicale active*. Editorial: Éditions de Monte.
- Wuytack J. y Boal Palheiros G. B. (1996). *Audición musical activa*. Asociación Wuytack de pedagogía Musical.

# Artist's books as a diary of experiences and learning in the Teaching Degree and the Master's Degree in Secondary Education

**Irene Covaleda Vicente**

*Universidad de Zaragoza, España*

**Leticia Fayos Bosch**

*Universidad de Zaragoza, España*

**Pedro José Zarzoso López**

*Universidad de Zaragoza, España*

**Martín Caeiro Rodríguez**

*Universidad de Zaragoza, España*

---

## Abstract

The artist's books enable students of the teaching degree and the master's degree in teacher training to acquire different competencies related to artistic education. A teaching experience is presented in which a personal project is proposed to students through the method of conditioning factors. These artistic, didactic and biographical conditioning factors allow each student to personalise their work by connecting their interests and motivations with what they need to learn for their future work as teachers. The results allow us to understand how the pupils acquire skills specific to the artistic field at the same time as they learn to work with didactic and creative resources.

*Keywords: Artist's Books, Diary of Experiences, Art Education, Teacher Training.*

## Libros de artista como diario de experiencias y aprendizajes en los Grados de Magisterio y el Máster de Secundaria

### Resumen

Los libros de artista posibilitan que el alumnado de los grados de magisterio y del máster de formación de profesorado adquieran diferentes competencias relacionadas con la educación artística. Se presenta una experiencia docente en la que se propone la realización de un proyecto personal al alumnado a través del método de los condicionantes. Estos condicionantes de carácter artístico, didáctico y biográfico permiten que cada alumno personalice sus realizaciones conectando sus intereses y motivaciones con lo que necesita aprender para su labor futura como docente. Los resultados permiten comprender cómo el alumnado adquiere competencias propias del ámbito artístico al mismo tiempo que aprende a trabajar con recursos didácticos y creativos.

*Palabras clave: Libros de Artista, Diario de Experiencias, Educación Artística, Formación de profesorado.*

## Introducción

El libro de artista ha sido un recurso ampliamente utilizado por artistas para la experimentación previa a la elaboración de proyectos más complejos llevados a cabo en otros soportes, pero se ha llegado a convertir en un género propio más dentro de la creación profesional (Ortega-Alonso, 2018). Y cada vez más docentes lo incorporan en forma de proyecto a sus aulas, ya que permite trabajar en su formato diversos procesos, técnicas, lenguajes y temas de un modo más personalizado (Luna y Lara, 2016; López, 2016). Sus dimensiones portátiles posibilitan que el alumnado experimente y se familiarice con contenidos tanto de carácter procedimental como conceptual utilizando en las páginas que lo configurarán, innumerables lenguajes: visuales, textuales, plásticos, gráficos, táctiles, etcétera, y llevando ese aprendizaje a diversos contextos fuera del aula. Su diversa conceptualización y uso ha generado una rica diversidad tipológica en la que encontramos (Crespo, 2010): libros-instalación, libros-performance, libro-arte, libro-objeto, obras-libro.

En el marco de un proyecto de innovación docente se propone la incorporación en la formación de maestros de infantil y primaria y profesorado de secundaria del libro de artista como recurso en forma de proyecto común. Debido al escaso espacio docente que el área de Didáctica de la Expresión Plástica tiene actualmente en la formación de los grados de magisterio, urge diseñar e implementar nuevas formas de atender a la excelencia formativa del alumnado. Por tanto, el proyecto nace de detectar el equipo docente necesidades formativas y propuestas integradoras. En este contexto, la asignatura de Educación Visual y Plástica en los Grados de Magisterio, adquiere pleno sentido a través de las prácticas y proyectos que se plantean. Y resulta ser una tarea imposible de alcanzar en apenas un cuatrimestre, dada la riqueza de experiencias formativas que el arte y su educación ofrece a los futuros maestros para trabajar en las aulas de infantil y primaria. Asimismo, en la especialidad del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de Dibujo e Imagen, este recurso permite alcanzar diferentes competencias necesarias al alumnado a través de la asignatura que cursan de Diseño de actividades de aprendizaje de dibujo, imagen y artes plásticas.

## Descripción de la experiencia

### *Método*

Nos situamos en el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos y el Método de Taller Artístico. Estos métodos surgen como respuesta a la necesidad de trabajar con el alumnado desde los procesos expresivos, comunicativos y creadores hacia la dimensión conceptual de los contenidos artísticos y su educación. Es aquí donde se propone la creación del libro de artista como recurso.

### *Contexto y participantes*

El proyecto se planteó como un proyecto común en las aulas de infantil y primaria (en la asignatura de Educación Visual y Plástica y en las del Máster de Secundaria (asignatura de la especialidad: Diseño de actividades de aprendizaje de dibujo, imagen y artes plásticas), El conjunto de la muestra ha sido alumnado del Grado de Magisterio (102 alumnos) y de Master 32 alumnos.

### *Procedimiento*

El equipo trabajó a lo largo de la duración del proyecto desarrollando y experimentando con su alumnado (grado de magisterio y máster de secundaria) a partir de las propuestas didáctico-poéticas previamente establecidas. Estas propuestas se dividieron en tres tipos aplicando el “método de los condicionantes” (Tabla 1). Los condicionantes aseguran la consecución de los objetivos en relación con

el interés y la calidad de las experiencias llevadas a cabo por cada participante. Los condicionantes artísticos sirven para enlazar contenidos propiamente artísticos; los condicionantes didácticos para que los primeros se reflexionen paralelamente desde la aplicación que tienen en el contexto del aula de infantil y/o de primaria, las características del grupo, etcétera; los condicionantes propios son propuestas que cada participante hace libremente según sus ideas, intereses y sensibilidad conectadas con su personalidad, algo fundamental cuando se trata de aprendizajes de naturaleza artística que deben dejar entrar aspectos expresivos, comunicativos, biográficos en cada alumno, algo que adquiere pleno sentido en el libro de artista.

Tabla 1. Condicionantes del libro de artista

<b>A. Artísticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dibujar un árbol o una planta</li> <li>2. Dibujar un universo en un cuadrado</li> <li>3. Hacer un autorretrato (técnica libre) que incorpore la palabra</li> <li>4. Pintar un paisaje natural (técnica libre)</li> <li>5. Pintar con acuarelas (tema libre)</li> <li>6. Retrato de un familiar (técnica libre)</li> <li>7. Registrar con los lenguajes y técnicas que se decidan la experiencia de un paseo en soledad o en familia</li> <li>8. Hacer una fotografía en la que aparezca el espejo como parte de la escena</li> <li>9. Escribir un poema y acompañarlo de una ilustración</li> <li>10. Hacer un caligrama sobre un tema libre</li> <li>11. Hacer un collage que enlace con un acontecimiento mediático actual</li> <li>12. Hacer un dibujo solo con puntos</li> <li>13. Hacer un dibujo solo con líneas</li> <li>14. Hacer una ilustración</li> <li>15. Pintar el agua</li> <li>16. Hacer una imagen en la que aparezcan tres generaciones de la familia</li> <li>17. Hacer un cómic combinando diferentes tipos de plano</li> <li>18. Hacer un “cadáver exquisito” en el que participen al menos tres personas</li> <li>19. Hacer una ilustración de carácter científico (tema libre)</li> <li>20. Realizar una imagen invisible al ojo</li> </ol>
<b>B. Didácticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De los condicionantes artísticos, al menos el 25% deben realizarlos también personas de nuestro entorno, preferiblemente en las edades que tendrá nuestro alumnado (3-12 años: infantil y primaria; 12-18: años secundaria y bachillerato... ). No tienen por qué ser familiares.</li> <li>2. El libro de artista tendrá páginas con anotaciones en las que el autor/autora reflexiona sobre el alcance y la importancia de esa actividad o actividades en la formación docente, así como en la perspectiva de las edades en las que se trabajará con la docencia y el arte</li> </ol>
<b>C. Propios</b>	<p>Los que cada autor desee incorporar como experiencias personales (hasta un 25 %). Estos personalizarán tanto una parte de las experiencias realizadas por el alumnado como una parte de la evaluación (autoevaluación y su diseño).</p>

## Resultados

Las experiencias llevadas a cabo de este proyecto de innovación docente han generado unos resultados tangibles y visibles que han favorecido la proyección de los resultados. Unos en relación al equipo docente participante en los diferentes campus al poder visualizar y comprender lo que se ha hecho en cada contexto. Otros en relación al alumnado, que ha aprendido a articular procesos, recursos, técnicas, materiales en un mismo proyecto.



Figura 1. Cuatro imágenes de libro de artista del Grado de Infantil



Figura 2. Tres imágenes de libro de artista del Grado de Primaria

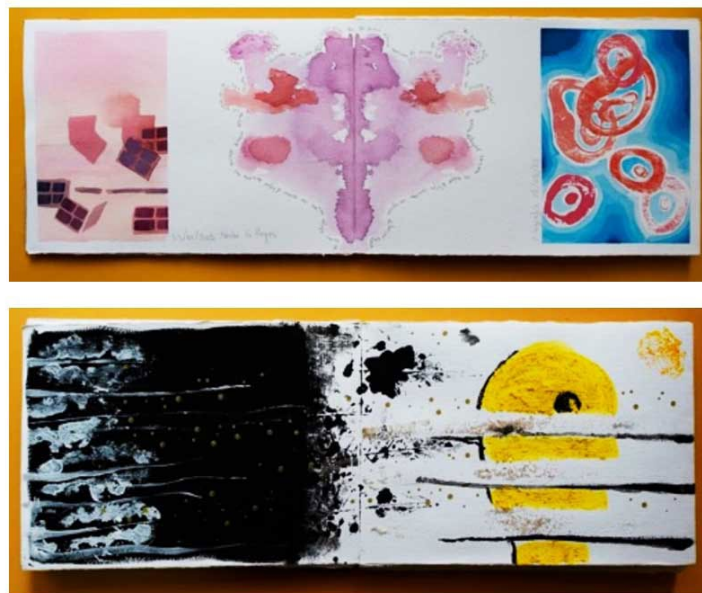


Figura 3. Dos imágenes de libro de artista del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria

## Conclusiones

El disponer de poco espacio docente en el Grado de Magisterio, tanto en Infantil como en Primaria, exige pensar proyectos que en poco tiempo trabajen más contenidos y generen experiencias más ricas. Y esta propuesta de trabajar con el Libro de artista así lo posibilita quedando evidenciado a través de los resultados obtenidos y aprendizajes adquiridos. Entre los resultados, al elaborar cada grupo de alumnos en el proyecto su propio libro de artista se han obtenido suficientes evidencias didáctico-poéticas como para configurar artículos, comunicaciones y capítulos que permiten avanzar en el uso y aplicación de este tipo de recursos y soportes en los grados de magisterio y en el Máster de Secundaria. Por tanto, las evidencias son tanto visuales como conceptuales en línea con la innovación docente propuesta. Añadido a estos condicionantes, los distintos grupos deben elegir de forma individual el concepto, la técnica, los referentes y el tiempo dedicado a cada una de las propuestas planteadas. Este proceso favorece el pensamiento complejo, experimentando con el error y la incertidumbre y dando lugar a un enfoque basado tanto en el proceso como en el resultado. Cabe destacar en los resultados del alumnado la habilidad que adquieren en la toma de decisiones, la generación de trabajo autónomo en un ambiente de incertidumbre provocada, y la clasificación y documentación de su propio trabajo a partir de la práctica artística. En los resultados podemos ver la cantidad de lenguajes y técnicas aplicadas pero sobre todo un enfoque de proceso, de experimentación al que no estaban acostumbrados buscando siempre el resultado final. La participación del alumnado ha permitido estudiar la repercusión formativa que este tipo de proyectos y recursos pueden tener en la visión que adquiere sobre el sentido, significado y alcance que la educación artística tiene en las etapas de infantil, primaria y secundaria, para el desarrollo cognitivo, afectivo, comunicativo, expresivo de los niños y las niñas.

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado en el ámbito de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza (PI\_DTOST) en el año 2023-2024 y con referencia ID 4701 con título “Libros de artista: un proyecto didáctico basado en el desarrollo del pensamiento artístico y la creatividad para los grados de magisterio y el máster de secundaria” (2023-2024).

## Referencias

- Crespo Martín, B. (2010). El libro-arte. Clasificación y análisis de la terminología desarrollada alrededor del libro-arte. *Arte, individuo y sociedad*, 22(1), 9-26.
- López Fernández Cao, M. (2019). El libro de artista como modo de autoetnografía de la profesión docente, en Bautista García-Vera, A. (Coord.) *La fotografía en la formación del profesorado*. Narcea.
- Luna, M., & Lara, L. (2016). Libro de artista: relato y análisis de una experiencia didáctica en el marco de las materias optativo-obligatorio de arte. *ARTSEDUCA*, 15, 34-47.
- Ortega-Alonso, D. (2018). Libro de artista o cuaderno de campo? Aproximación A/R/Tográfica al dibujo naturalista. *Boletín Revista Sociedad Española de Historia Natural*, 112, 141-152.



# Didactic Pills for developing Personal, Social and Learning to Learn Competencies in Synchronous Online University Music Education

**Sara Navarro-Lalanda**

*Universidad Internacional de La Rioja, España*

**Ana García-Díaz**

*Universidad Internacional de La Rioja, España*

**Eulalia Febrer Coll**

*Universidad Internacional de La Rioja, España*

---

## Abstract

The project "Didactic Pills for the Development of Personal, Social and Learning to Learn Competences in Music Synchronous Online Teaching" focuses on the development and implementation of innovative teaching strategies. Through reference literature, the foundations that lead to the creation of nine didactic pills are established, distributed in three thematic blocks linked to the three areas personal competence, social competence, and learning to learn, through which this project seeks to energize virtual sessions. Grounded Theory is used as a methodological approach, so the selection and creation of the didactic pills is based on pre-existing literature. The expected outcomes include an increased dynamism of the sessions as well as the development of soft skills in communication, teamwork, and self-regulation for teachers and, by extension, for students. This innovative approach aims to enrich the attendees educational experience as well as complement the continuous training of teachers.

*Keywords: Educational Pills, Competences, Continuous Training, University, Music.*

## Píldoras didácticas para el desarrollo de competencias personales, sociales y de aprender a aprender en la enseñanza universitaria de música online sincrónica

### Resumen

El proyecto "Píldoras didácticas para el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender en la impartición de sesiones presenciales-virtuales de música" se centra en el desarrollo y la implementación de estrategias didácticas innovadoras. A través de la literatura de referencia se componen las bases que llevan a la proyección de nueve píldoras didácticas, distribuidas en tres bloques temáticos vinculados con las tres áreas de la competencia personal, social y de aprender a aprender a través de la cual este proyecto busca dinamizar las sesiones virtuales presenciales. La metodología empleada será la teoría fundamentada, por lo que en base a la literatura preexistente se procederá a la selección y creación de las píldoras didácticas. Como resultados se espera el dinamismo de las sesiones así como el desarrollo de *soft skills* de comunicación, trabajo en equipo y de autorregulación en los docentes y por transferibilidad en sus alumnos. Este enfoque innovador tiene como finalidad tanto enriquecer la experiencia educativa presencial como complementar la formación continua del profesorado.

*Palabras clave:* píldoras didácticas, competencias, formación continua, universidad, música.

---

## Introducción

La transición hacia modalidades de enseñanza más flexibles y adaptativas, como la educación presencial virtual, demanda un enfoque pedagógico renovado que priorice las metodologías didácticas activas y las estrategias de dinamización. La formación continua del profesorado en estas áreas es fundamental para maximizar el potencial de los entornos virtuales y para asegurar una educación de calidad que responda a las expectativas y necesidades de la sociedad actual.

Las píldoras didácticas, como estrategia de enseñanza, emergen como una solución para abordar estos retos, promoviendo un aprendizaje flexible y focalizado. Este proyecto se enmarca, por tanto, dentro de estas premisas, buscando responder a la demanda de dinamismo y competencia educativa en la formación presencial-virtual universitaria.

### Estado de la cuestión

Esta breve aproximación al estado de la cuestión nos acerca al proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad presencial virtual y a las competencias docentes necesarias para el desarrollo de sesiones prácticas eficaces.

#### *La educación superior en la modalidad presencial virtual*

La evolución de la educación hacia modalidades presenciales virtuales ha impulsado una reevaluación de las estrategias pedagógicas para enfrentar los desafíos inherentes a estos entornos de aprendizaje online. García Aretio (2020) argumenta que la clave del éxito en la educación a distancia y semipresencial reside en la capacidad de adaptación de los docentes a las tecnologías y en su competencia para diseñar experiencias de aprendizaje que sean tanto significativas como atractivas para los estudiantes. Este autor enfatiza que la educación presencial virtual no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos, sino también en la creación de un ambiente que fomente la interacción, la colaboración y el pensamiento crítico.

En línea con lo anterior, Barragán Sánchez *et al.* (2021) presentan un estudio de caso que examina diversas estrategias de dinamización en entornos virtuales. Resaltan la efectividad de técnicas que fomentan la participación activa de los estudiantes, tales como foros de discusión, juegos de roles y simulaciones. Estas actividades no solo mantienen el compromiso de los estudiantes, sino que también facilitan la aplicación de conceptos teóricos en contextos prácticos y reales. Por otro lado, la integración de tecnologías educativas avanzadas abre nuevas posibilidades para enriquecer la experiencia de educación híbrida, mediante entornos de aprendizaje personalizados que se ajustan a las necesidades y ritmos de aprendizaje individuales de los estudiantes (Johnson *et al.*, 2020). Asimismo, la educación musical enfocada en la escucha consciente, descrita por Juslin y Sloboda (2011), amplía estos beneficios al ofrecer a los estudiantes la oportunidad de un aprendizaje profundo y significativo, lo que contribuye al desarrollo de competencias musicales esenciales de manera accesible y enfocada.

#### *La enseñanza presencial virtual desde el enfoque competencial*

Las sesiones presenciales virtuales universitarias han cobrado una relevancia sin precedentes, particularmente desde los desafíos presentados por la pandemia (Casanova Cardiel y Trejo Quintana, 2020). Para afrontar la docencia presencial virtual, durante este período de crisis, los docentes se centraron principalmente en formarse en conocer las herramientas tecnológicas y en la aplicación de diferentes estrategias metodológicas. Según Ramos, Arco y Fores (2022), mejoraron las competencias digitales, así



como las relacionadas con la docencia en línea, aunque en sus resultados indican que sería conveniente seguir apostando por formar al profesorado en la implementación de métodos docentes que incorporen de forma decidida las tecnologías que generen mayores niveles de resiliencia.

Fernández Batanero *et al.* (2019) se suman a esta visión de apostar por la importancia de la formación permanente del profesorado en metodologías activas, señalando que la innovación pedagógica es un proceso continuo que requiere de un compromiso constante con el aprendizaje y la actualización profesional. Esta formación docente debe tener, según Duarte-Herrera, Valdes Lozano y Montalvo Apolín (2019) a promover interacciones comunicativas y la colaboración mediada por entornos formativos *online* fomentando el aprendizaje significativo en aulas virtuales. En realidad no se trata de una necesidad nueva ya que como exponen Pérez, Sáiz y Miravalles (2006) en la *Conference Board* de Canadá de 1991 se identificaron las competencias necesarias para el desarrollo del aprendizaje en línea incluyendo la competencia comunicativa, la capacidad de aprender de forma independiente, competencias sociales, trabajo en equipo, capacidad para adaptarse a circunstancias cambiantes (en la actualidad conocida como adaptabilidad), destrezas de razonamiento, iniciativa personal y la competencia emprendedora.

### **Objetivo**

El objetivo principal del presente proyecto de innovación consiste en establecer una guía de prácticas docentes innovadoras en formato de píldoras didácticas para una eficaz implementación de sesiones virtuales presenciales. De esta finalidad emanan una serie de objetivos específicos tales como identificar las *soft skill* necesarias para impartir sesiones presenciales virtuales eficaces, analizar las estrategias para desarrollar la competencia personal, social y aprender a aprender mediante píldoras didácticas y diseñar una planificación de las píldoras didácticas para docentes atendiendo a los contenidos, recursos y competencia específica a desarrollar.

### **Metodología**

La propuesta de innovación didáctica se apoya en la metodología de la teoría fundamentada con el fin de dirigir su diseño a la interacción en sesiones virtuales síncronas. En base a la literatura preexistente, se procede a la selección y creación de nueve píldoras didácticas orientadas a la gestión eficaz de sesiones presenciales-virtuales en el ámbito universitario. Estas píldoras aprovechan recursos multimedia, actividades interactivas y herramientas colaborativas para estimular un aprendizaje significativo y apoyar la formación continua de los docentes, centrándose en la competencia personal, social y de aprender a aprender. Los resultados del aprendizaje se recogerán a partir de un formulario de satisfacción, aplicabilidad y eficacia de la formación recibida en Google Forms.

### **Propuesta de innovación didáctica**

La propuesta para innovar en la didáctica, diseñada para impulsar la interacción positiva en sesiones virtuales en tiempo real, busca proveer al educador de *soft skills* derivadas de la competencia personal, social, y la capacidad de aprender a aprender. De manera más detallada, a través de la competencia personal se promueve el fortalecimiento de habilidades de comunicación y la planificación efectiva de actividades educativas. En el ámbito de la competencia social, se busca fomentar prácticas de colaboración y participación en el trabajo grupal, facilitando un acercamiento al análisis de la realidad y la sociedad. Finalmente, mediante la competencia de aprender a aprender, se estimula el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión compartida, y la metacognición, elementos que conducen hacia la autorregulación del aprendizaje.

El proyecto se desarrollará a lo largo de nueve semanas, facilitando a los docentes una píldora cada semana. Se requerirá que los participantes apliquen en el aula de forma práctica la competencia trabajada en cada ocasión con el soporte de una de las herramientas tecnológicas propuestas.

Tabla 1. Píldoras didácticas para el desarrollo de sesiones presenciales virtuales.

Píldoras didácticas				
Competencia	Soft Skill	Contenido	Descripción	Recurso TIC
Personal	Comunicación oral	Comunicación	Cubre varios aspectos como habilidades de comunicación verbal y no verbal, escucha activa, técnicas de retroalimentación y el uso de tecnología para apoyar métodos de enseñanza interactivos.	Collaborate, Zoom, Adobe Connect
	Planificación	Calendarios	Proporciona estrategias para planificar adecuadamente las sesiones educativas, establecer plazos realistas y fomentar el cumplimiento de objetivos, tanto para docentes como para estudiantes.	ChronoFlo, Calendario Google
	Comunicación escrita	Chat y Actividades	Se enfoca en optimizar la comunicación chat en la sesión presencial así como los procesos de asignación de tareas, entrega de trabajos y retroalimentación en el aula.	Collaborate, Canvas, Zoom, Adobe Connect
Social	Escucha activa y respecto del otro	Debate en el aula	Proporciona estrategias para organizar debates estructurados que estimulen la escucha activa y la habilidad para argumentar eficazmente, al tiempo que promueve el respeto por las diferentes perspectivas.	Zoom, Adobe Connect, Reproductores multimedia
	Trabajo en equipo	Estudios de caso	Ofrece técnicas para seleccionar casos relevantes, guiar a los estudiantes a través del proceso de análisis, y facilitar discusiones enriquecedoras que permitan aplicar conceptos teóricos a situaciones reales o simuladas.	Mural, LucidChart
	Pensamiento divergente	<i>Problem solving</i>	Busca enseñar a los estudiantes a descomponer problemas complejos en partes más manejables, evaluar diferentes soluciones y aplicar las más adecuadas, desarrollando habilidades analíticas y de pensamiento lógico.	Genially, Escape Room Maker
Aprender a aprender	Adaptabilidad	<i>Brainstorming</i>	Orienta a potenciar la generación de ideas creativas y soluciones innovadoras dentro del entorno educativo, estableciendo reglas que fomenten un ambiente de respeto y apertura, y técnicas para estimular el pensamiento divergente.	Miro, Mind
	Habilidades analíticas	Pensamiento crítico	Propone métodos para fortalecer la argumentación propia, la toma de decisiones basada en evidencias y tomar decisiones informadas.	WebQuest, Wiki, Notion
	Resiliencia	Autorregulación	Este recurso didáctico promueve el desarrollo de habilidades de autogestión y metacognición, incluyendo la planificación del tiempo, la definición de objetivos claros y alcanzables, y la evaluación crítica del propio desempeño.	Trello, Basecamps, Slack

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

La educación virtual presencial necesita de profesores formados en competencias personales, sociales y de aprender a aprender que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo en las sesiones presenciales virtuales. En base a la literatura preexistente, se considera que el acompañamiento docente a través de prácticas innovadoras representará una estrategia eficaz para afrontar los escenarios de la enseñanza virtual presencial.

Las píldoras didácticas como herramienta de innovación pedagógica nos acercan no solo a una estrategia que puede complementar la formación continua del docente enriqueciendo su experiencia educativa virtual presencial, sino que también prepara para enfrentar los desafíos de la educación en el siglo XXI y destaca el valor de saber adaptarse a los cambios educativos y de promover un aprendizaje significativo, dinámico y participativo. Además, la implementación de píldoras didácticas en el proceso de enseñanza de competencias musicales destaca por su capacidad para enfatizar la importancia de la escucha activa, permitiendo a los estudiantes no solo apreciar el contenido sonoro, sino también capacitándoles para desarrollar habilidades críticas y colaborativas en análisis, composición y apreciación musical.

## Agradecimientos

El presente estudio forma parte del proyecto de innovación docente aplicada aprobado con código PI:059/2023 en la convocatoria 2023-2024 por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad Internacional de La Rioja.

## Referencias

- Barragán Sánchez, R., López Meneses, E., & Vázquez-Cano, E. (2021). *Estrategias de dinamización en entornos de aprendizaje virtuales: un estudio de caso*. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 25-43.
- Casanova Cardiel, H., & Trejo Quintana, J. (2020). *La revolución de la educación virtual durante la pandemia de COVID-19*. UNAM Global.
- Duarte-Herrera, M., Valdes Lozano, D. E., & Montalvo Apolín, D. E. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Revista Educación*, 43(2), 588-602.
- Fernández Batanero, J. M., Román Graván, P., & Montenegro Rueda, M. (2019). *Formación del profesorado y aplicación de metodologías didácticas activas en educación superior*. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 275-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.7879>
- García Aretio, L. (2020). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Ariel.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2020). *NMC Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (Eds.). (2011). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford University Press.
- Pérez, G. B., Sáiz, F. B., & i Miravalles, A. F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* (Vol. 13). Narcea ediciones.
- Ramos Pla, A., Arco Bravo, I. D., & Flores i Alarcia, Ò. (2022). Formación permanente del profesorado universitario en tiempos de COVID-19: Entre la necesidad y la obligación. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 24, 1-15.

# Tools to safeguard artistic works against mimicry plagiarism in generative Artificial Intelligence

**Elena Mir Sánchez**

*Universitat Politècnica de València, España*

**Ainhoa Fernández Navarro**

*Universitat Politècnica de València, España*

**Sabina Alcaraz González**

*Universitat Politècnica de València, España*

---

## Abstract

The convergence of generative text-to-image Artificial Intelligence (AI) and artistic creation has sparked growing concerns regarding the plagiarism of artists' works. These AI models can generate new images by mimicking specific artworks, unauthorizedly appropriating the style and work of artists. Faced with this issue, the following text introduces innovative tools developed to counteract this unauthorized appropriation of artistic work. Among these software solutions, Nightshade and Glaze stand out, designed with specific objectives that not only enable artists to protect their works by offering active resistance against unauthorized appropriation but also aim to restore balance and preserve the integrity of digital art in a constantly evolving technological environment. Their development reflects a creative and ethical response to emerging challenges at the intersection of human creativity and AI. Both tools seek not only to prevent the unauthorized appropriation of artistic material but also to raise awareness about the ethics of intellectual property use in the digital era. This ethical approach is manifested through collaboration with the artistic community and consideration of current tensions surrounding the use of copyrights and personal information.

**Keywords:** generative Artificial Intelligence tools, ethics, copyright, mimicry plagiarism.

## Herramientas de protección para obras artísticas ante el plagio por mimetismo en plataformas de Inteligencia Artificial

### Resumen

La convergencia entre Inteligencia Artificial (IA) generativa de texto a imagen y la creación artística, ha generado una creciente preocupación en relación con el plagio de obras de artistas. Estos modelos de IA pueden generar imágenes nuevas a partir del mimetismo de obras concretas, apropiándose del estilo y del trabajo de artistas de forma no autorizada. Ante esta problemática, el siguiente texto expone herramientas innovadoras que se han desarrollado con el propósito de contrarrestar esta apropiación indebida del trabajo artístico. Entre estos softwares destacan Nightshade y Glaze, diseñados con objetivos específicos que no solo permiten a los artistas proteger sus obras ofreciendo una resistencia activa contra la apropiación no autorizada, sino que también buscan restaurar el equilibrio y preservar la integridad del arte digital en un entorno tecnológico en constante evolución. Su desarrollo refleja una respuesta creativa y ética ante los desafíos emergentes en la intersección de la creatividad humana y la IA. Ambas herramientas buscan no solo prevenir la apropiación indebida del material artístico, sino también generar conciencia sobre la ética en el uso de la propiedad intelectual en la era digital. Este enfoque ético se manifiesta en la colaboración con la comunidad artística y la consideración de las tensiones actuales en torno al uso de derechos de autor e información personal.

*Palabras clave:* Herramientas de Inteligencia Artificial generativa, ética, derechos de autor, plagio por mimetismo.

---

### Referencias

- The Glaze Project (7 de Febrero de 2024). *What is Glaze?* <https://glaze.cs.uchicago.edu/what-is-glaze.html>
- Nightshade (7 de Febrero de 2024). *What is Nightshade?* <https://nightshade.cs.uchicago.edu/whatis.html>
- Shan, S., Cryan, J., Wenger, E., Zheng, H., Hanocka, R., Zhao, B. (9-11 Agosto de 2023). *Glaze: Protecting Artists from Style Mimicry by Text-to-Image Models*. Proceedings of the 32nd USENIX Security Symposium, Anaheim, CA, USA.
- Shan, S., Ding, W., Passanandi, J., Zheng, H., Zhao, B. (2023). *Prompt-Specific Poisoning Attacks on Text-to-Image Generative Models*. <https://arxiv.org/pdf/2310.13828.pdf>



## Herramientas de protección para obras artísticas ante el plagio por mimetismo en plataformas de Inteligencia Artificial

### Introducción

Las herramientas de Inteligencia Artificial (IA) generativa de texto a imagen utilizan modelos de aprendizaje profundo para crear imágenes a partir de descripciones textuales, siendo capaces de emular estilos artísticos concretos. Para conseguirlo, se entrenan y aprenden utilizando obras reales, creadas por artistas que no reciben remuneración alguna por sus contribuciones. Incluso, muchos artistas han visto como su trabajo ha sido utilizado en contra de su voluntad por estas empresas, a pesar de que han expresado su exclusión voluntaria a formar parte de sus bases de datos, lo que ha generado una asimetría de poderes y un gran impacto en el trabajo de artistas exitosos e independientes.

Es importante decir que los artistas asocian sus estilos artísticos con su propia identidad, y su valor creativo es fruto de años de trabajo en torno a un enfoque personal único. De ahí que modelos como DALL-E, Midjourney o Stable Diffusion, que generan miles de imágenes de IA diariamente, se han nutrido del trabajo de artistas sin su aprobación, lo que ha desencadenado en la imitación masiva de estilos, contribuyendo al robo de sus derechos y de su identidad. Las consecuencias de estas acciones van desde la pérdida de empleo hasta la desmotivación de estudiantes de arte que ven amenazados sus futuros profesionales por estos modelos de IA. Como solución a estos problemas, el *Sand Lab* de la Universidad de Chicago, ha diseñado herramientas que aplican perturbaciones en las imágenes para engañar a los modelos de IA generativos que intentan imitar un estilo específico, y que son una forma de lucha contra las empresas de IA que utilizan el trabajo de los artistas para entrenar sus modelos sin el consentimiento de sus creadores.

### Objetivos

El objetivo principal de estas herramientas se centra en empoderar a los artistas, evitando que sus obras puedan ser imitadas o plagiadas a través de plataformas de IA generativa de texto a imagen. Para conseguirlo, los objetivos específicos de estos estudios han sido:

- Analizar la vulnerabilidad de los modelos de IA
- Conseguir un equilibrio de poder entre los artistas y las grandes empresas de IA, proporcionando a los creadores una herramienta disuasiva que contrarreste el uso no autorizado de su trabajo.
- Proteger el estilo personal de los artistas permitiéndoles enmascarar sutilmente sus obras de arte.
- Preservar la integridad del arte digital al enfrentarse a prácticas que no respetan los derechos de autor e intelectuales de los artistas.
- Establecer herramientas defensivas creativas que actúen como barreras contra el mimetismo no autorizado del material artístico y el estilo único de los creadores por parte de las plataformas de IA.
- Generar conciencia sobre el uso ético de la propiedad intelectual destacando las prácticas que afectan a los artistas en la era digital.
- Empoderar y facilitar la resistencia de artistas frente a las prácticas no éticas no solo protegiendo sus creaciones, sino manteniendo el control sobre su trabajo en el entorno digital.
- Desarrollar herramientas éticas en la intersección de arte y tecnología que aborden los desafíos entre ambos, promoviendo prácticas justas y respetuosas en el uso de la IA para la creación artística.

### ¿Cómo funciona el plagio de imágenes por mimetismo?

La generación de imágenes por mimetismo se refiere a la capacidad de los modelos IA para imitar y recrear obras de arte específicas basándose en descripciones textuales o a partir de algunas imágenes concretas. Una forma es utilizar el nombre del artista del que queremos imitar el estilo en el convertidor de texto a imagen, lo que nos ofrecerá como resultado una generación de imágenes al estilo del autor elegido. Estos resultados son satisfactorios cuando el artista es conocido y existe una alta representatividad de este en las bases de datos de la IA. Otra forma es afinar el modelo mediante la muestra de obras de un artista concreto a partir de fuentes en línea, lo que le permite al modelo IA identificar los aspectos más relevantes de su estilo e imitarlos con una gran precisión. Esto se convierte en un problema cuando los modelos generan nuevas imágenes imitando obras concretas sin la autorización del creador original, pues estas herramientas pueden aprender a replicar obras específicas y apropiarse del estilo y el trabajo de los artistas de manera no autorizada.



**Figura 1.** Obras de diferentes artistas mimetizadas por la IA generativa a partir de prompts, basados en el nombre del autor, la obra, y/o imágenes en línea de sus obras originales. Fuente: Imágenes originales de los artistas y resultados del mimetismo obtenidos en Midjourney.

### Funcionamiento de las herramientas anti-plagio: Glaze y Nightshade

La función de las herramientas disuasorias de falsificaciones en entornos IA es distorsionar las imágenes para que los datos de entrenamiento que utiliza la IA generen versiones modificadas o iteraciones en modelos de texto a imagen. Para ello los científicos tuvieron que aprender a entender cómo las IA perciben el estilo artístico. Ben Zhao, profesor de la Universidad de Chicago, es el máximo responsable de la creación de las herramientas *Glaze* y *Nightshade*. Ambas son de código abierto y permiten a los artistas agregar cambios invisibles en sus obras para que antes de subirlos en línea, si estas se incorporan a un conjunto de entrenamiento de IA, puedan causar que el modelo resultante no funcione como se espera, o se rompa de manera caótica e impredecible.

*Glaze* funciona como una herramienta defensiva para que los artistas puedan protegerse contra ataques de mimetismo de estilo. La herramienta introduce "capas de estilo" a una imagen que son invisibles al ojo humano, pero que confunden a los modelos de IA haciendo que estos modelos perciban la imagen de manera diferente y apliquen un estilo distinto. Estas modificaciones confunden a los algoritmos para impedirles interpretar el estilo propio de la imagen, frustrando la posibilidad de generar falsificaciones de las obras.

Por su parte, *Nightshade* funciona de manera similar a *Glaze*, pero en lugar de una defensa contra la imitación de estilos, está diseñada como una herramienta ofensiva para distorsionar las representaciones dentro de modelos de imágenes generativas de IA. Un ataque de *Nightshade* crea una vulnerabilidad de seguridad en los modelos de IA generativa, que surge del hecho de que están entrenados con grandes cantidades de datos. *Nightshade* se mete en los sistemas a través de las imágenes envenenadas, por lo que los modelos que se entrenen con ellas sin consentimiento de sus autores, verán que sus modelos aprenden comportamientos impredecibles y se desvían de los resultados esperados haciendo, por ejemplo, que los perros se conviertan en gatos, los bolsos en tostadoras y los coches en vacas. En este sentido, cuantas más imágenes envenenadas se incorporen a las bases de datos de la IA más erráticos serán los resultados que generen estas plataformas, alterando muchos de sus conceptos adquiridos.



**Figura 2.** Ejemplos de imágenes generadas por los modelos SD-XL envenenados con *Nightshade* y el modelo SD-XL limpio, cuando se les solicita el concepto envenenado C. Ilustramos 8 valores de C (4 en objetos y 4 en estilos), junto con su concepto de destino A utilizado por *Nightshade*. Fuente: <https://arxiv.org/pdf/2310.13928.pdf>

Los investigadores pusieron a prueba las herramientas *Glaze* y *Nightshade*, demostrando la capacidad de estas aplicaciones de confundir y envenenar a las plataformas generadoras de imágenes en IA. Ambas herramientas son resistentes a los cambios normales que uno podría realizar a una imagen, como recortar, muestrear, comprimir, suavizar píxeles o agregar ruido, dado que los efectos del veneno permanecerán. Incluso es resistente a las capturas de pantalla, y a fotografías realizadas a un monitor, donde los efectos disuasorios permanecen. Esto se debe a que no es una marca de agua ni un mensaje oculto (esteganografía). Sus creadores están trabajando en una versión integrada de estas herramientas, dado que la mejor protección sería poder aplicar ambas juntas, aunque se pueden aplicar por separado.

### Conclusiones

- Hemos comprendido que el plagio de obras artísticas por modelos de IA afecta significativamente a los artistas, generando consecuencias negativas y amenazando su identidad creativa.
- Se ha analizado la vulnerabilidad de los modelos de IA de texto a imagen ante cambios imperceptibles.
- Se ha demostrado que herramientas como *Nightshade* y *Glaze* ofrecen una efectiva defensa y ataque, respectivamente, contra el plagio en plataformas de IA generativa, provocando fallas caóticas en los modelos que evitan la imitación no autorizada de estilos artísticos.
- Se ha constatado que el objetivo principal de estas herramientas es empoderar a los artistas, proporcionándoles un elemento disuasorio para proteger su estilo personal y generar conciencia sobre el uso ético de la propiedad intelectual en la era digital.

# The Fusion of Collective Thinking and Visual Expression: a Case Study on the Concept of Portrait

Elena López Martín

Universidad de Murcia, España

---

## Abstract

This research focuses on exploring innovative methods for conducting initial diagnostic assessment in university courses, emphasizing its significant importance in the educational process. Recognizing that initial assessment is key to understanding students' level of knowledge and expectations, this study presents a unique methodology that combines individual reflection with group collaboration and visual representation. The methodology's approach is based on exercises that challenge students to quickly associate key concepts in the subject and then develop deeper definitions while avoiding the initial words. This process promotes critical thinking and creativity, encouraging students to explore and articulate their understandings in more detailed and alternative ways. Subsequently, the collected ideas and concepts are translated into a collective visual representation, typically an infographic, that synthesizes group perceptions, promoting a more comprehensive and nuanced understanding of the topics addressed. This presentation uses the implementation of this methodology in the course "Spaces for Pictorial Representation and Portrait" (Bachelor's Degree in Fine Arts at the University of Murcia) as a case study. However, it emphasizes its applicability in various disciplines and fields of knowledge.

*Keywords:* initial diagnosis, methodological innovation, visual organization of knowledge, collective thinking, portrait.

## La fusión del pensamiento colectivo y la expresión visual: un estudio de caso sobre la concepción del retrato

### Resumen

Esta investigación se centra en explorar métodos innovadores para llevar a cabo la evaluación diagnóstica inicial en asignaturas universitarias, subrayando su significativa importancia en el proceso educativo. Reconociendo que la evaluación inicial es clave para entender el nivel de conocimiento y las expectativas de los estudiantes, este estudio presenta una metodología única que combina la reflexión individual con la colaboración grupal y la representación visual. El enfoque de la metodología se basa en ejercicios que desafían a los estudiantes a asociar de forma rápida conceptos claves de la asignatura y, luego, desarrollar definiciones más profundas evitando las palabras iniciales. Este proceso fomenta el pensamiento crítico y la creatividad, alentando a los alumnos a explorar y articular sus comprensiones de manera más detallada y alternativa. Posteriormente, las ideas y conceptos recogidos se traducen en una representación visual colectiva, típicamente una infografía, que sintetiza las percepciones grupales, promoviendo una comprensión más integral y matizada de los temas abordados. Esta ponencia utiliza como caso de estudio la implementación de esta metodología en la asignatura Espacios para la Representación Pictórica y Retrato (Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia). No obstante, enfatiza su aplicabilidad en diversas disciplinas y áreas de conocimiento.

*Palabras clave:* diagnóstico inicial, innovación metodológica, organización visual del conocimiento, pensamiento colectivo, retrato.

---

## Introducción a la problemática

La introducción a la problemática de esta investigación comienza destacando los desafíos inherentes a los métodos tradicionales de evaluación diagnóstica inicial en el ámbito universitario. Estos desafíos incluyen la fatiga del estudiante y la creciente posibilidad de respuestas inauténticas debido al uso generalizado de tecnologías como la Inteligencia Artificial (IA).

En primer lugar, es importante reconocer que las prácticas habituales de diagnóstico inicial a menudo se vuelven monótonas y predecibles para los estudiantes, lo que puede llevar a una disminución en su compromiso y motivación. La típica serie de preguntas como “¿Qué te gusta de la asignatura? ¿Por qué la escogiste? ¿Qué sabes ya sobre los contenidos que se abordan en ella? ¿Qué esperas aprender?” se ha convertido en una rutina familiar que, especialmente para los alumnos de últimos años de carrera, puede resultar desgastante y poco estimulante. Esta fatiga puede influir negativamente en la calidad de las respuestas y en la percepción de la presentación y evaluación inicial como una formalidad sin sentido.

Además, la creciente presencia de tecnologías de IA en la educación plantea desafíos adicionales. Muchos de los ejercicios y preguntas que se mandan al alumnado para establecer el nivel general son susceptibles de ser contestados por una IA. Los estudiantes pueden recurrir a estas herramientas para obtener respuestas prediseñadas o información previamente elaborada sobre los temas de la asignatura e incluso sus propios intereses. Esto no solo socava la autenticidad de las respuestas, sino que también limita la oportunidad de que los estudiantes reflexionen críticamente sobre los contenidos.

En este contexto, surge la necesidad de revitalizar los enfoques del diagnóstico inicial en la educación universitaria. La presente investigación aborda esta cuestión explorando una metodología innovadora que combina la reflexión individual, la colaboración grupal y la representación visual como respuesta a los desafíos mencionados, evitando al tiempo la posibilidad de respuestas generadas por IA.

## Objetivos y metodología

Esta ponencia se centra en desarrollar dos objetivos de investigación principales:

- Explorar métodos innovadores para llevar a cabo la evaluación diagnóstica inicial en asignaturas universitarias
- Analizar la efectividad de la representación visual colectiva como herramienta de aprendizaje
- Difundir una experiencia enriquecedora para su posible reproducción en otras asignaturas e incluso áreas de conocimiento.

La metodología de investigación empleada se fundamenta en un enfoque cualitativo. Esta permite la recopilación y análisis de datos ricos en matices, lo que es esencial para comprender las complejidades de la interacción entre estudiantes, docentes y la metodología de evaluación inicial. A través de entrevistas con el alumnado, observaciones y análisis de documentos, se pueden capturar las experiencias y reflexiones de los participantes de manera contextualizada.

En cuanto a la fundamentación teórica, esta metodología implica un estudio de las corrientes teóricas que sustentan el estudio de caso posterior. Ese estudio de caso se llevará a cabo en la asignatura “Espacios para la Representación Pictórica y Retrato” del Grado en Bellas Artes de la UMU. Esta elección permite una inmersión profunda en la implementación y evaluación de la metodología innovadora en un contexto real.



## Fundamentación teórica

La evaluación inicial de diagnóstico emerge como un instrumento vital en la enseñanza universitaria. Este proceso no solo nos permite identificar el nivel de habilidades y conocimientos previos de los estudiantes, sino que también revela sus expectativas y aspiraciones personales. Tal comprensión es crucial en un campo tan diverso y subjetivo como las Bellas Artes, donde la experiencia y la exposición a diversas técnicas y teorías varían significativamente entre los estudiantes, permitiéndonos personalizar el enfoque pedagógico y adaptarnos a las habilidades y necesidades individuales del alumnado. A la hora de plantearnos qué formulas podían ser más beneficiosas a la hora de plantear una sesión de diagnóstico inicial efectiva, nos sustentamos en varias corrientes pedagógicas y teorías educativas. En el núcleo de esta metodología se encuentran los principios del constructivismo, una teoría del aprendizaje que sostiene que los individuos construyen activamente su conocimiento y significado a partir de sus experiencias. Jean Piaget y Lev Vygotsky son dos figuras prominentes asociadas con esta perspectiva. Piaget enfatizó la importancia de la construcción activa del conocimiento, mientras que Vygotsky introdujo la idea de que el aprendizaje es profundamente social y que el conocimiento es construido a través de la interacción con otros (Vygotsky, 1978). En este contexto, la evaluación inicial no debe considerarse simplemente como una medición estática del conocimiento previo, sino como una oportunidad para activar y construir el conocimiento de manera significativa.

La importancia de la metacognición, otro componente esencial de esta metodología, fue destacada por John Flavell (1976), quien la describió como el conocimiento y la regulación de uno mismo sobre los propios procesos cognitivos.

Con respecto a la visualización de datos y conceptos se ha reconocido cada vez más como una herramienta poderosa para el pensamiento crítico y la comprensión profunda. La organización visual del pensamiento se apoya además en la teoría de la carga cognitiva de John Sweller (2003) que argumenta que la capacidad de nuestro sistema de memoria de trabajo es limitada y que las representaciones visuales pueden reducir la carga cognitiva al organizar y presentar información de manera que sea más fácilmente procesada por la mente humana. Asimismo, enlazando estas ideas con la metacognición previamente argumentada, la visualización ayuda a los estudiantes a hacer explícitos sus procesos de pensamiento, lo que puede mejorar su capacidad para regular y dirigir su aprendizaje.

Los mapas conceptuales, parte integral de la organización visual, fueron popularizados por Joseph D. Novak en la década de los 1970. Novak basó su trabajo en las teorías de aprendizaje de David Ausubel (1968), quien creía que la comprensión conceptual y el aprendizaje significativo ocurren cuando el nuevo conocimiento se conecta con los conceptos ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz.

Finalmente, las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) también apoyan el uso de la organización visual del pensamiento, ya que la inteligencia visual/espacial es una de las múltiples inteligencias que deben ser abordadas en la educación.

## Propuesta y estudio de caso

La estrategia implementada para la entrevista diagnóstica inicial en la asignatura de Espacios para la Representación Pictórica y Retrato es un ejercicio académico que busca estimular la reflexión crítica y la agudeza conceptual en los estudiantes. Este ejercicio se desarrolla en varias etapas que requieren de los estudiantes respuestas inmediatas, reflexión individual y colaboración grupal, culminando en una representación visual de sus ideas colectivas.

El experimento comienza con una solicitud espontánea en el aula: los estudiantes deben escribir las primeras palabras que se les vienen a la mente cuando se enfrentan al concepto de "rostro". Este requerimiento de rapidez busca capturar sus impresiones más instintivas y primarias, aquellas no

filtradas por la reflexión prolongada o influencias externas. Posteriormente se les invita a definir brevemente y por escrito el concepto de rostro evitando las primeras palabras que acudieron a su mente, desafiando a los estudiantes a profundizar en su vocabulario y comprensión del concepto, evitando la superficialidad y promoviendo un pensamiento más analítico.

Este proceso se repite con el concepto de “retrato”, lo que permite una comparación directa entre las reacciones intuitivas y las definiciones reflexionadas de dos términos estrechamente relacionados, pero conceptualmente distintos sobre todo en el ámbito de la pintura contemporánea donde la idea de que para retratar a alguien es estrictamente necesario plasmar su rostro ha quedado superada. La comparación de las palabras escogidas para cada concepto en un entorno de grupo pequeño asegura que cada voz sea escuchada, fomentando un ambiente de discusión inclusiva.

Una vez recogida esa información, la traducimos conjuntamente en una representación visual, una infografía, que requiere que los estudiantes sinteticen y analicen la información recopilada. Dejando ahora de lado las definiciones y centrándonos en las palabras que han surgido con inmediatez al pensar en los conceptos “rostro” y “retrato”, el alumnado pasa a exponer la diversidad de palabras surgidas para cada concepto contabilizando cuáles se han repetido y cuántas veces. Asimismo las clasifican por “conceptos concretos” (por ejemplo: ojos) y “conceptos abstractos” (por ejemplo: personalidad). A continuación, sobre una circunferencia dividida en sectores, sitúan estos conceptos siguiendo las siguientes pautas: en la mitad izquierda de la circunferencia se colocan los conceptos atribuidos al rostro (amarillo) y en la mitad derecha los de retrato (azul), siguiendo un estricto código de color que evidencia aún más la clasificación. Si una palabra se ha repetido, se coloca a su lado tantas pegatinas como repeticiones. Asimismo, las palabras concretas se sitúan en el hemisferio superior de la circunferencia (morado) y las abstractas en el inferior (rosa) siguiendo otro código de color que las diferencia. Al colocar los términos concretos y abstractos en hemisferios opuestos de una circunferencia, se revela visualmente la distribución de la comprensión conceptual del grupo. Esta disposición física de las ideas promueve una comprensión espacial y relacional de los conceptos, lo que puede llevar a una mayor retención y comprensión de las ideas discutidas. El uso de pegatinas para marcar la repetición de términos añade un elemento de gamificación y visualización de datos, ilustrando la frecuencia y la resonancia de ciertos conceptos dentro del grupo (Ver Figura 1).

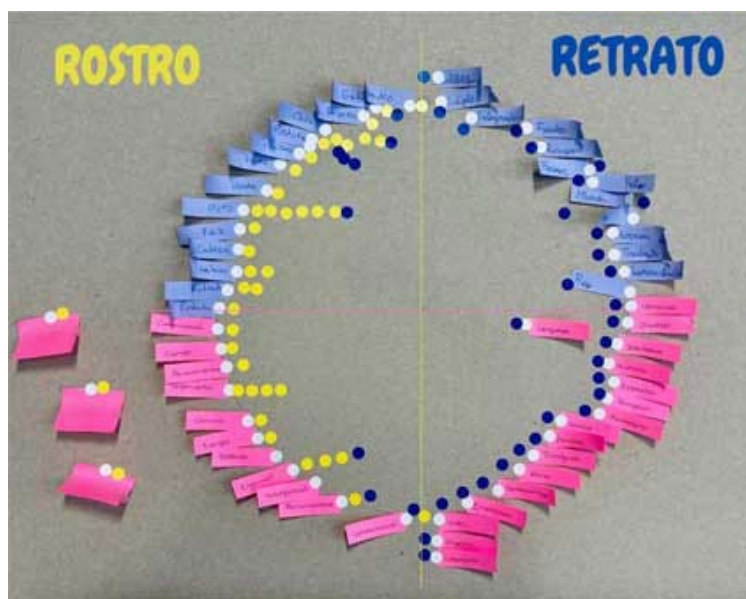


Figura 1. Resumen gráfico de las percepciones de los estudiantes sobre los conceptos de “rostro” y “retrato”, 2023

Finalmente, en clase se lleva a cabo un debate sobre los resultados del experimento, lo que brinda la oportunidad de reflexionar colectivamente sobre las percepciones y comprensiones individuales y grupales de los conceptos.

## Conclusiones

La evaluación inicial de diagnóstico es una herramienta fundamental en el ámbito educativo, ya que permite comprender el nivel de conocimiento y las expectativas de los estudiantes al comenzar una asignatura. Además, es esencial actualizarla periódicamente para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las demandas del entorno educativo.

El tipo de metodología propuesta para la evaluación inicial se presenta como una alternativa innovadora y efectiva. Se trata de un ejercicio que combina elementos de asociación libre, análisis reflexivo, síntesis visual y colaboración grupal. Está diseñado para activar diferentes modos de pensamiento: desde el intuitivo y espontáneo hasta el deliberado y analítico, culminando en una creación colectiva que refleja una amalgama de comprensiones individuales. Asimismo, se trata de un ejercicio que impide unos resultados sesgados por el uso de la inteligencia artificial.

La representación visual colectiva resultante no solo facilita la comprensión y retención del conocimiento, sino que también promueve una comprensión más integral y matizada de los temas abordados. Además, la inclusión de un componente cuantitativo mediante el uso de pegatinas proporciona una dimensión adicional de análisis. Permite a los estudiantes visualizar la prevalencia de ciertas ideas dentro de su colectivo, lo que puede revelar tendencias, malentendidos comunes y áreas de interés o preocupación compartidas. Esta conciencia colectiva puede, a su vez, guiar la discusión hacia temas que requieren una exploración más profunda o aclaración.

Es importante destacar que esta metodología no se limita a una asignatura específica, sino que puede adaptarse con éxito a otras materias y disciplinas.

## Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto de innovación docente titulado “*Entremeses creativos*” como estrategias para repensar el aprendizaje de la Universidad de Murcia.

## Referencias

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Sweller, J. (2003) Evolution of Human Cognitive Architecture, En *The Psychology of Learning and Motivation*, Volume 43. Brian Ross (eds.). Academic Press. <https://bit.ly/3StluWq>
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston. <https://bit.ly/484t4wx>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. <https://bit.ly/3Sf3Kha>

# Teaching through images. The Fantastic Iconography of the Cloister of San Agustín de Querétaro

Ana Laura Medina Manrique

*Universidad Autónoma de Querétaro, México*

---

## Abstract

When we hear about education, images associated with academia or some institution focused on teaching knowledge that allow us to acquire a mastery in the area of our interest often come to mind. However, education also takes place on a spiritual level, and we need only recall the efforts of evangelization in territories occupied by world powers throughout the history of humanity. This article will discuss the meaning of images as part of the teaching of Christian doctrine in an eighteenth-century Augustinian temple. Four high-relief figures located in the upper cloister of the former convent will be analysed in order to identify their origin and iconography as part of the teaching of the Christian faith.

*Keywords:* christianity, doctrine, iconography, Augustinians, fantasy.

## La enseñanza a través de las imágenes. La Iconografía fantástica del claustro de San Agustín de Querétaro

### Resumen

Cuando escuchamos hablar de educación, a menudo vienen a nuestra mente imágenes asociadas a la academia o a alguna institución enfocada en la enseñanza de conocimientos que nos permiten adquirir un dominio en el área de nuestro interés. Sin embargo, la educación también se da a nivel espiritual y no hay más que recordar los esfuerzos de evangelización en territorios ocupados por potencias mundiales a lo largo de la historia de la humanidad. En este artículo se hablará del significado de las imágenes como parte de la enseñanza de la doctrina cristiana en un templo agustino del siglo XVIII. Se analizarán cuatro figuras de alto relieve ubicadas en el claustro alto del exconvento con el fin de identificar su origen e iconografía como parte de la enseñanza de la fe cristiana.

*Palabras clave:* cristianismo, doctrina, iconografía, agustinos, fantasía.

---

### **Introducción: El Concilio de Trento**

En el siglo XVI, durante las sesiones del concilio de Trento, la iglesia estableció el uso regulado de imágenes que promovieran la fe cristiana evitando creencias erróneas relacionadas con figuras que pudieran representar impureza y provocación (Mâle, 2002, pp.15-18). Así mismo, la preocupación por el trato digno de lo sagrado se convirtió en una de las prioridades de la iglesia cuyo objetivo fue reforzar la fe de la gente ante el avance del protestantismo. Se puede decir entonces que la “Iglesia del a Contrarreforma [...] hizo el arte a su imagen [...] En pleno siglo XVIII muchos artistas se mantenían aun profundamente cristianos” (Mâle, 2002, p.23). Por tal motivo, no es de extrañar que el fervor religioso siguiera impregnado en el arte de los siglos venideros.

En este contexto, los artistas se convirtieron en uno de los protagonistas del cristianismo mostrándolo a través de distintas expresiones que iban desde el grabado hasta la pintura, pasando por la arquitectura y la música. La educación eclesiástica se reflejó en el arte por medio de sus creadores quienes estuvieron expuestos al dogma cristiano y fungieron como difusores de la fe que se mostró en imágenes multiplicadas con el fin de fortalecer la enseñanza espiritual exponiendo la vida de los santos, la importancia del papado, las indulgencias, los sacramentos y las buenas obras (Mâle, 2002, pp. 28-41).

Sin embargo, las figuras tratadas a continuación no son sencillas de analizar. Parte de su iconografía pudo ser entendida por los agustinos más no por el resto de la población que tendría una comprensión simbólica limitada del claustro conventual. Entonces se puede hablar de un tipo de iconografía selectiva en la que, tal vez, los autores de los relieves pudieron tomarse ciertas libertades simbólicas susceptibles a la interpretación de los frailes o tal vez pudieran ser acertijos por descifrar a través de la documentación disponible de la época.

### **Espacio y tiempo: El templo de San Agustín**

En el siglo XVIII, la ciudad de Querétaro ya había visto edificar sus primeros templos y conventos con la llegada de los franciscanos hace 200 años, pero no fue sino hasta 1726 que los agustinos obtuvieron la licencia para construir el templo de San Agustín (Zaragoza, 2004, p.119). Otra fuente indica como fecha de fundación del convento el año de 1723 por parte de un grupo de frailes de la orden proveniente de la provincia de San Nicolás de Tolentino (Vargas y Guadalupe, 1989, p.13). De acuerdo con ambos datos podemos situar la fecha de construcción en la primera mitad del siglo XVIII.

El claustro de San Agustín sigue el estilo arquitectónico de su tiempo. Construido con cantera rosa, “En su planta cuadrangular se acomodan cuatro danzas de arcos de medio punto, por cada lado, que conservan los mismos ejes verticales y la misma estructura en la planta alta” (Vargas y Guadalupe, 1989, p.51). Su iconografía comprende altos relieves de frailes de la orden rodeados por motivos decorativos vegetales (Moreno, 1993, p. 108). La iconografía también muestra la vida de san Agustín ya que “según normas generales, los agustinos decoraron sus iglesias y conventos con los temas de la vida del fundador y sobre todo los personajes santificados de la orden” (Sebastián, 1981, p.431), este hecho se puede corroborar en el claustro inferior donde se pueden encontrar imágenes alusivas a san Agustín.

En el claustro alto también se observan altos relieves correspondiente a las figuras de Hermes y al lado de cada una de ellas, los relieves a analizar. La posición de éstos con relación a los Hermes se sitúa cerca de su rostro y sobre sus brazos levantados. La presencia de las imágenes (león, pegaso, elefante y el anseriforme) en el claustro pasa desapercibida ante el ojo humano, esto como resultado de la abundante decoración y detalles que conforman el espacio arquitectónico. Se requiere de atención para poder percibir las características de cada figura y poder descifrar la intención de su significado partiendo de los detalles.

### La trascendencia de las imágenes: un mundo fantástico

La influencia del pasado medieval se mostró en la simbología expresada por medio de criaturas portadoras de misterio y moralidad, este último atributo fue explotado en la enseñanza de la fe durante la contrarreforma. En el siglo XVII este simbolismo que seguía presente, en menor medida, en la decoración de las iglesias de los órdenes religiosos tuvo un fin intencionado (Mâle, 2002, pp. 314-409).

La atribución de características fantásticas, simbólicas o morales tuvo gran importancia en el medievo. La obra *El Fisiólogo*, de origen incierto, habla de esta moralidad en criaturas y animales (Esteban, 1995, p.365). La enseñanza de los principios cristianos a través de la didáctica visual fue conveniente y usado por la iglesia en diferentes etapas de la historia, pero la sencillez iconográfica no siempre estuvo presente y algunas figuras requirieron de un mayor conocimiento de la doctrina que representaban para ser entendidas. “Las monstruosidades fueron como parte del sermón doctrinal de los predicadores para los profanos, y como muestra de la estética de lo feo al servicio de lo malo y ejemplo del pecado, de la misma manera que otros animales representaban virtudes cristianas” (Esteban, 1995, p.366).

La crítica eclesiástica del pecado y la exaltación de la virtud solían representarse por medio de alegorías durante la Edad Media. La inmoralidad podía plasmarse subyugada por la virtud vencedora y aplastante. Igualmente, la alegoría del vicio permanecía unida a su animal o criatura asignado el cual fue adoptando un papel central hasta convertirse en el protagonista de ella presentándose de manera aislada como imagen del pecado en sí mismo (Esteban, 1995, pp. 407-408).

Los animales fantásticos que aparecen en el claustro alto podrían entonces representar el vicio, la corrupción o el pecado. Algunos de ellos de manera más evidente que otros. Sin embargo, su autoría no está bien definida por lo que se cree fue un trabajo conjunto ya que la construcción del edificio duró varios años (González Montes, Irigoyen Reyes, Ordaz Berra, Poo Rubio, Rosas Marín, 2009, pp. 146-147). A pesar de que el decorado de las iglesias durante la Contrarreforma siguió pautas establecidas y estrictas, el artista pudo conservar algo de su fantasía (Mâle, 2002, p.30). Así mismo, los agustinos permanecieron fieles a las leyendas de otros tiempos por lo que la presencia de seres fantásticos podría estar justificado en el interés por los relatos en los que aparecían criaturas mitológicas (Mâle, 2002, p. 434). A partir de ahí pudo surgir una asociación entre ideas e imágenes con un objetivo doctrinal enfocado en la lucha entre el bien y el mal o entre la virtud y el pecado.

Los animales presentes en el claustro alto podrían corresponder a un bestiario iconográfico de acuerdo con sus características. La distribución de las imágenes abarca las cuatro esquinas, pero solo dos caras del claustro, la cara derecha e izquierda tomando en cuenta la entrada al recinto como referencia.

La particularidad de los relieves se centra en la condición mitológica de algunos de ellos. El pegaso (figura 1) tiene una relación con el dogma cristiano que durante la Contrarreforma se expresó a través de un arte con rasgos iconográficos medievales enfocados en la corriente helenística y siria (Mâle, 2002, pp. 224-225). En la Biblia había ya alusiones a este animal y en la literatura griega se creó la leyenda del caballo alado difundiéndose a otros territorios de influencia helénica (Charbonneau-Lassay, 1997, p.331).

Fue en la Edad Media que la figura del pegaso entró en las iglesias y monasterios a través del arte. La asociación de esta imagen con los símbolos cristianos tiene un contexto legendario en la literatura griega en la que pegaso junto a Belerofonte y Perseo vencían a sus enemigos y el bien triunfaba sobre el mal. Este animal fue entonces relacionado con Apolo-Febo dios de la belleza y la luz (Charbonneau-Lassay, 1997, pp. 333-334).





Figura 1. Pegaso. Elaboración propia, 2023

La victoria del bien, la luz y la belleza otorgan al pegaso una connotación positiva con relación a otras figuras las cuales podría catalogarse como representaciones del vicio.

En cuanto a la imagen del león (figura 2), se puede decir que existen varias acepciones iconográficas que se contraponen entre sí. Si el león era, en la Edad Media, un símbolo de resurrección asociado a Cristo (Mâle, 2002, p.317). ¿Por qué entonces aparece con un atributo sexual como lo es la erección de su miembro viril? Anteriormente se había mencionado que ciertas representaciones en el arte podrían ser consideradas como profanas para la iglesia. De hecho, el desnudo en el arte estuvo prohibido por en el Concilio de Trento (Mâle, 2002, p.15). El león podría ser entonces una representación del pecado y no una imagen cristiana. Otro atributo negativo relacionado con esta imagen es la avaricia, expuesto en el Hortus Deliciarum o identificado como tal por Emile Mâle quien lo asocia a un manuscrito medieval francés del siglo XIV (Esteban, 1995, p.408). Finalmente, al león también se le ve como la representación de la ira según manuscritos del siglo XIII (Esteban, 1995, p.408).



Figura 2. León. Elaboración propia, 2023

Con base en lo anterior, queda claro que la intención de labrar estos leones fálicos en la piedra no fue otra sino mostrar la contraparte de la virtud representada en una figura que contradictoriamente suele tener aspectos positivos como la fuerza, la belleza o el valor. Por otro lado, la condición antropomórfica del relieve denominado como anseriforme (figura 3) tal vez sea la más enigmática de las cuatro. Con características inferiores humanas pudiera corresponder al tipo de hombres monstruos que posee atributos fantásticos (Esteban, 1995, p.408). Resulta interesante la presencia de esta criatura en particular debido a la ambigüedad de sus formas y significado.



Figura 3. Anseriforme. Elaboración propia, 2023

Hay que resaltar la naturaleza teriomorfe de la figura (Berrocal, 2020, p.16). Sus características pueden ser tanto animales como humanas, siendo las deidades egipcias uno de los modelos más conocidos de este tipo de iconografía. Igualmente, es conocido que, en algunas comunidades indígenas de México en algunas ceremonias o danzas, los participantes suelen usar y confeccionar su indumentaria con base en materiales de origen animal (Medina, 2019, p.132) con el fin de representar la tradición de sus antepasados quienes solían consumir o utilizar partes de animal para adquirir sus atributos (fuerza, agilidad, ferocidad). Por su característica teriomorfe podría situarse esta imagen como representante del pecado, aunque dicho hecho no resulta tan evidente como en la figura del león.

Finalmente, el elefante (figura 4) cuya parte inferior también se funde con los motivos decorativos vegetales al igual que el pegaso, puede tener una connotación positiva y negativa según el Bestiario de Aberdeen (2023). En éste se menciona la esencia virtuosa del elefante expresada en su inteligencia y grandeza. En contraparte, el dragón como su enemigo nos permite relacionar al elefante con figuras cristianas como San Miguel arcángel quien luchó contra él demonio venciénolo en el nombre de Dios. El aspecto negativo lo podemos encontrar en la asociación, también hecha en el Bestiario de Aberdeen (2023), con el pecado cometido por Adán y Eva. Esta figura podría expresar una controversia moral o tal vez una interpretación propia por parte del autor, lejana a las expuestas en este texto.



Figura 4. Elefante. Elaboración propia, 2023



## Conclusiones

La enseñanza de la doctrina cristiana a través de las imágenes ha sido una constante a lo largo de la historia. Ciertamente es que una imagen puede decir más que mil palabras, pero también se requiere de un bagaje cultural que permita un mejor entendimiento y evite las ambigüedades. En el caso de los relieves del claustro alto de San Agustín, estos podrían haber tenido diversas intenciones que se comprenderían mejor si se conociera el origen y significado de imágenes extraídas de un mundo fantástico.

## Referencias

- Berrocal González, D. (2020). *Teriomorfismo del recuerdo (morfologías híbridadas)*, España: Universidad de Sevilla.
- Charbonneau-Lassay, L. (Ed. Y Trad.). (1997). *El bestiario de Cristo* (Vol. 1), España: Sophia Perennis.
- Esteban Lorente, J. (1995). *Tratado de iconografía*, España, Istmo.
- González Montes, J., Irigoyen Reyes, P., Ordaz Berra, M., Poo Rubio, G., Rosas Marín, M. (2009). *El Barroco Queretano: análisis de la forma arquitectónica en Santiago de Querétaro*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mâle, É. (2002). *El arte religioso de la Contrarreforma*, España: Encuentro.
- Medina Manrique, A. (2019). *Las pinturas murales de las capillas otomíes. Historia y cultura de San Miguel Tolimán* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=263991>
- Moreno Negrete, S. (1993). *San Agustín templo y convento*, México: Gobierno del Estado de Querétaro.
- Sebastián López, S. (1981). *Contrarreforma y barroco: lecturas iconográficas e iconológicas*, España: Alianza Editorial.
- The Aberdeen Bestiary. (3 de diciembre de 2023). Folio 10r-animal grandius...; the elephant [part]. <https://www.abdn.ac.uk/bestiary/ms24/f10r>
- Vargas Lugo, E. y Guadalupe Victoria, J. (1989). *Un edificio que canta San Agustín de Querétaro* (Núm. 14), México: Documentos de Querétaro.
- Zaragoza, V. (2004). La autoría del conjunto conventual de San Agustín de Querétaro: una propuesta de sus predicadores. *Dimensión Antropológica*, 31(11), 117-148.

## Virtual aesthetics as knowledge environments

**Lara López Millán**

*Universitat de València, Spain*

---

### Abstract

Visual culture is one of the main focuses for understanding the world today. Visual and audiovisual representations have become a knowledge that allows society to discover its past, its present and its future. From approaching the past through visibility for understanding the present, to laying the foundations that give meaning to the future. Humanity is mediated by various factors that converge and shape the globalised world. Communications and digital media are at the centre of our society, a visual society loaded with interpretations that enrich the individual's gaze. Herein lies the primordial charge of the image/discourse relationship to achieve visual literacy. The virtual space has evolved around market demands, becoming a critical tool in the literacy process of young people. Learning linked to virtual communities has increased considerably in recent decades, reaching one of its highest peaks during the pandemic period. Due to the global closure of educational institutions in the pandemic, young people had to adapt to the new social situation, seeking an environment that could meet their cultural needs. The use of these safe spaces leads individuals to discover, share and generate new ideas, blurring the boundaries between time/space and subject/object. Consequently, this research focuses on the aesthetics that were most prominent during the COVID-19 pandemic and their recurrent cultural practices to understand the development and learning acquired by their members. The results show a broad complex of aesthetic communities (Dark Academia, Cottagecore, Fairycore, Royalcore, Light Academia, etc.) that adapt to the needs of their participants. But despite their differences in imaginary, their practices are a continuum of artistic manifestations that allow users to explore, discover and motivate their artistic, philosophical, and critical gifts.

*Keywords:* aesthetic, knowledge environments, social networks, aesthetic experience, virtual communities.

## Estéticas virtuales como entornos de conocimiento

### Resumen

La Cultura Visual es uno de los focos principales para comprender el mundo hoy en día. Las representaciones visuales y audiovisuales se han convertido en un saber que permite a la sociedad descubrir su pasado, su presente y su futuro. Desde la aproximación al pasado a través de la visualidad para comprender el presente, hasta asentar las bases que dan sentido al futuro. La humanidad está mediada por diversos factores que convergen y dan forma al mundo globalizado. Las comunicaciones y los medios digitales son el centro de nuestra sociedad, una sociedad visual cargada de interpretaciones que enriquecen la mirada del individuo. He aquí la carga primordial que posee la relación imagen/discurso para llegar a la alfabetización visual. El espacio virtual ha ido evolucionando en torno a las exigencias del mercado, llegando a convertirse en una herramienta crítica en el proceso de alfabetización de los jóvenes. El aprendizaje ligado a las comunidades virtuales ha recibido un aumento considerable en las últimas décadas, alcanzando uno de sus picos más elevados durante el período pandémico. Debido al cierre global de los centros educativos en la pandemia, los jóvenes tuvieron que adaptarse a la nueva situación social, buscando un entorno que pudiese satisfacer sus necesidades culturales. El uso de estos espacios seguros lleva a los individuos a descubrir, compartir y generar nuevas ideas, difuminando los límites entre el tiempo/espacio y el sujeto/objeto. En consecuencia, en la presente investigación se lleva a cabo un estudio focalizado en las estéticas que mayor auge adquirieron durante la Pandemia de COVID-19 y cuáles fueron sus prácticas culturales recurrentes para comprender el desarrollo y el aprendizaje que adquieren sus integrantes. Los resultados nos muestran un complejo amplio de comunidades estéticas (Dark Academia, Cottagecore, Fairycore, Royalcore, Light Academia, etc) que se adaptan a las necesidades de sus participantes. Pero, pese a sus diferencias en el imaginario, sus prácticas son un continuo de manifestaciones artísticas que permiten a los usuarios explorar, descubrir y motivar sus dotes artísticas, filosóficas y críticas.

*Palabras clave:* estética, comunidades de conocimiento, redes sociales, experiencia estética, comunidades virtuales.

---

### Referencias

- Agirre, I. (Coord.). (2015). *+ q knsmidrs d imgnsmapeando y evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura visual*. Edarte.
- Freedman, K. (2012). *Art Education and Visual Learning Networks: Lessons about Creativity and Cognition from AutoDidactic Visual Culture Communities*. [Project]. DeKalb, IL.
- López, L. (2024). *Aproximación a la subcultura Dark Academia y a su imaginario estético-visual*. [Thesis]. Universitat de València, València.
- Nugrahani, R et al. (2020). Interaction of Visual Arts Learning in a Virtual Community. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 6(2), 544-521. <https://doi.org/10.20319/pijss.2020.62.544551>
- Nugrahani, R et al. (2023). Enhancement Strategies for Visual Arts Online Learning through Community of Inquiry. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15, 1076-1086. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i1.2199>
- Porter, C. (2004) A Typology of Virtual Communities: a Multi-Disciplinary Foundation for Future Research. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2004.tb00228.x>
- Soto, H. (2022). Estéticas en Tik Tok: entre lo histórico y lo digital. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (152), 199-209. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi152.6688>

# VIRTUAL AESTHETICS AS KNOWLEDGE ENVIRONMENTS

## 1 INTRODUCTION

The virtual space has evolved around market demands, becoming a critical tool in the youth literacy process. Learning linked to virtual communities has seen a considerable increase in recent decades, reaching one of its highest peaks during the pandemic period. The use of these safe spaces leads people to discover, share and generate new ideas, blurring the boundaries between time/space and subject/object.



## 2 METHOD

Survey and interviews    Social media analysis



## 3 OBJECTIVES

- To investigate and reflect on the consumption of Art and Visual Culture by the younger generations.
- To analyse the possibilities of aesthetics as a tool for individual and collective expression, which responds to the needs of 21st century education.

## 3 RESULTS

After carrying out an analysis of the formation of aesthetic phenomena in social networks, we found that although each of them is singular in its imaginary, they all maintain a strong connection with the arts. . Through painting, sculpture and architecture, literature, audio-visual pieces or musical pieces, users acquire new knowledge and enter into shared literacy. In addition, aesthetic communities are notable for having a shared philosophy of life through cultural activities or styles of dress that they choose to bring to their daily lives in the physical world.

Some aesthetics such as the Dark Academia have encouraged their members to focus on study: "It opened up the idea of annotated books which I do religiously now. It also gave me new studying techniques" / "Staying up late, hyperfocussed researching something unrelated to my study fueled on caffeine" / "a general increase on the urge to seek knowledge" (examples taken from the survey).



Moodboard of the Dark Academia aesthetic  
Images from Tumblr

## 4 CONCLUSION

In conclusion, it has been discovered that virtual aesthetics are a source of knowledge for the younger generations. Thanks to them, their members enter a community that provides them with knowledge and whets their appetite for new discoveries.

## 5 REFERENCES

- Freedman, K. (2012). *Art Education and Visual Learning Networks: Lessons about Creativity and Cognition from AutoDidactic Visual Culture Communities*. [Project]. DeKalb, IL.
- López, L. (2024). *Aproximación a la subcultura Dark Academia y a su imaginario estético-visual*. [Thesis]. Universitat de València, València.
- Nugrahani, R et al. (2023). Enhancement Strategies for Visual Arts Online Learning through Community of Inquiry. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15, 1076-108.

# “Nature is a Lyric Possibility” – On the Intersections of Teaching Environmental Literacy and Creative Writing

**Aino-Kaisa Koistinen**

*University researcher, University of the Arts Helsinki Research Institute, Finland*

**Sofia Bister**

*Doctoral researcher, University of Jyväskylä, Finland*

---

## Abstract

The poster discusses how to teach creative writing in a manner that promotes environmental literacy. It is based on a study of an environmental writing workshop and the data (survey, texts, and photos) gathered from it (Koistinen & Bister, 2023). The methodological framework of the study is empirical ecocriticism, where the arguments posited in ecocritical literary studies – such as the claim that literature can have an effect on the ways people treat more-than-human animals and the environment – are subjected to empirical testing (Lahtinen & Löytty, 2022). The research questions of the study were: How do the participants of the workshop articulate their experiences and views on human–nature-relationships and the roles of writing and literature in the age of environmental crises? What kind of experiences and thoughts do creative environmental writing exercises evoke in the participants, and what does this say about the possibilities of environmental writing as part of environmental literacy? In our poster, we focus on the latter research question. The aim of the workshop was to examine how combining environmental pedagogy with the pedagogy of creative writing work together (see also Galleymore, 2020). For the purpose of this poster, we call the pedagogy of creative writing “artist pedagogy” – a concept born at the University of the Arts Helsinki to refer to artists teaching artists (Uniarts) – work together (see also Galleymore, 2020). Following previous scholarly and philosophical work on the possibilities of creative writing in environmental thought (e.g., Emerson, 2002; Galleymore, 2020; Holmes, 2021), poetry and place-writing were specifically used as creative practices in the workshop. From an environmental literacy perspective, the way that writing made the participants pause, pay attention to the environment, and reconsider one’s place in it, is particularly important (see McBride *et al.*, 2013). However, in the writers’ experiences, the poetic choices and material conditions of writing were also central.

**Keywords:** environmental literacy, creative writing, environmental crises, environmental pedagogy, artist pedagogy.

## “La naturaleza es una posibilidad lírica” – Sobre las intersecciones entre la enseñanza de la alfabetización ambiental y la escritura creativa

### Resumen

El cartel analiza cómo enseñar escritura creativa de una manera que promueva la alfabetización ambiental. Se basa en el estudio de un taller de escritura ambiental y los datos (encuesta, textos y fotografías) recopilados en el mismo (Koistinen & Bister, 2023). El marco metodológico del estudio es la ecocrítica empírica, donde los argumentos planteados en los estudios literarios ecocríticos –como la afirmación de que la literatura puede tener un efecto en la forma en que las personas tratan a los animales más que humanos y al medio ambiente– se someten a pruebas empíricas (Lahtinen y Löytty, 2022). Las preguntas de investigación del estudio fueron: ¿Cómo articulan los participantes del taller sus experiencias y puntos de vista sobre las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza y el papel de la escritura y la literatura en la era de las crisis ambientales? ¿Qué tipo de experiencias y pensamientos evocan en los participantes los ejercicios de escritura ambiental creativa y qué dice esto sobre las posibilidades de la escritura ambiental como parte de la alfabetización ambiental? En nuestro póster, nos centramos en la última pregunta de investigación. El objetivo del taller fue examinar cómo funcionan juntas la combinación de la pedagogía ambiental con la pedagogía de la escritura creativa (ver también Galleymore, 2020). A los efectos de este póster, llamamos a la pedagogía de la escritura creativa “pedagogía del artista”, un concepto nacido en la Universidad de las Artes de Helsinki para referirse a los artistas que enseñan a artistas (Uniarts), a trabajar juntos (ver también Galleymore, 2020). Siguiendo trabajos académicos y filosóficos previos sobre las posibilidades de la escritura creativa en el pensamiento ambiental (por ejemplo, Emerson, 2002; Galleymore, 2020; Holmes, 2021), la poesía y la escritura de lugares se utilizaron específicamente como prácticas creativas en el taller. Desde una perspectiva de alfabetización ambiental, es particularmente importante la forma en que la escritura hizo que los participantes hicieran una pausa, prestaran atención al medio ambiente y reconsideraran su lugar en él (ver McBride *et al.*, 2013). Sin embargo, en las experiencias de los escritores, las elecciones poéticas y las condiciones materiales de la escritura también fueron centrales.

*Palabras clave:* alfabetización ambiental, escritura creativa, crisis ambientales, pedagogía ambiental, pedagogía del artista.

---

### References

- Emerson, R. W. (2002). *Luonto*. (*On nature*, 1836.) Transl. And foreword. Antti Immonen. niin & näin.
- Galleymore I. (2020). *Teaching environmental writing: ecocritical pedagogy and poetics*. Bloomsbury Academic.
- Holmes, J. (2021). “Writing the Cow: Poetry, Activism, and the Texts of Meat.” Teoksessa Jessica White & Gillian Whitlock (toim.), *Life Writing in the Anthropocene*. London & New York: Routledge, (pp.228–241).
- Koistinen, A.-K. & Bister, S. (2023). “Luonto on lyyrinen mahdollisuus.” Luova kirjoittaminen osana ympäristölukutaitoa. [“Nature is a Lyric Possibility.” Creative Writing as Part of Environmental Literacy.] *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti*, 20(4), 40–59. <https://doi.org/10.30665/av.128930>
- Lahtinen, T. & Löytty, O. (2022). Kirjallisuus ilmastonmuutoksen aikakautena. Näkökulmia empiriseen ekokritiikkiin. [Literature in the era of the climate crisis. Views on empirical ecocriticism.] *Joutsen/Svanen* 2022, 12–30. <https://doi.org/10.33346/joutsensvanen.120467>
- McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R. & Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*, 4(5): np. <http://dx.doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- Uniarts. *Artist Pedagogy*. <https://www.uniarts.fi/en/projects/artist-pedagogy/>



**CIVAE 2024** | February 28 -29, 2024  
6th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Aino-Kaisa Koistinen,  
Sofia Bister  
University of the Arts Helsinki Research Institute, Finland  
University of Jyväskylä, Finland

## “Nature is a Lyric Possibility”

### – On the Intersections of Teaching Environmental Literacy and Creative Writing

#### Introduction

In 2022, we organised a workshop in creative environmental writing for Finnish adults studying creative writing. The aim of the workshop was to examine, how the teaching of creative writing – or, artist pedagogy (Uniarts) – can be intertwined with the teaching of environmental literacy. As the workshop was held as part of the participants’ creative writing curricula, writing could not only function as a tool in environmental pedagogy, but the aim was to teach skills in creative writing, as well. By environmental literacy we mean a heightened sense of one’s role as part of the environment (McBride, 2013).

After the workshop, we asked the participants to fill out a survey regarding their experiences of the workshop and their broader views of a) their relationship to nature and b) how they perceive the role of literature and writing in the climate crisis. The participants were also free to hand in some of the texts they had written in the workshop. During the workshop, we also took photos of a collage created together (see the figure below). These, then, served as the data of the study.

The methodological framework of the study was empirical ecocriticism, where the arguments posited in ecocritical literary studies – such as the claim that literature can have an effect on the ways people treat more-than-human animals and the environment – are subjected to empirical testing (Lahtinen & Löytty, 2022). Below, we will provide some reflections based on our study. (For more on the study in Finnish, see Koistinen & Bister, 2023.)

#### Reflections

In environmental pedagogy, representational language is often (yet not always) favoured over poetic expression (see, e.g., Galleymore, 2020). In other words, the focus lies on a descriptive, knowledge-dominated form of writing. Artist pedagogy, on the contrary, focuses on teaching art as a form of expression. How, then to combine these two? It has been argued that figurative language has many possibilities for discussing environmental issues. It can, for example, invite the writer to consider the viewpoints of more-than-human “others” and to negotiate human relations to nature in novel ways. Moreover, the fragmented nature of poetry allows for the discussion of the limits of human knowledge (of the environment, among other things) to be pondered upon. (See, for example, Emerson 2002/1836; Galleymore, 2020, pp. 1–20, 118; Holmes, 2021.) In the workshop, poetry and figurative language were, indeed, utilised. Practices of place-writing (see Galleymore, 2020), where the writers write in relation to a place/places were also experimented on: the participants were encouraged to walk barefoot and to pay attention to their surroundings with all their senses.

The first author responsible for teaching the workshop is also a poet, so the workshop combined artist-led methods of teaching and environmental pedagogy. During the workshop, Koistinen felt that creative writing exercises readily lent themselves to the discussion of environmental themes. In the fictional texts written in the workshop, the participants, for example, discuss emotions related to the climate change and negotiate humanity’s place in the environment – even when they were not specifically invited to do so. Many used figurative language not only in the creative writing exercises but also in their survey answers. This is telling of the fact that writers considered figurative language suitable for the discussion of the survey themes (e.g. human beings’ relations to nature). That said, one can assume that active writers would use figurative language readily when discussing other themes, as well.

In the survey, the participants expressed that the writing exercises made them pause, pay attention to the environment, and reconsider one’s place in it – i.e. they became more environmentally literate. However, the poetic choices and material conditions of writing were also central in the writers’ experiences. Thus, they learned both environmental literacy as well as creative writing. The place-writing exercises, specifically, were mentioned as both contributing to the poetic expression of the writers as well as inviting them to consider themselves as part of the environment. Environmental writing was all in all found inspiring – poetically and otherwise. One participant even called the practice of creating a collaborative collage (see figure on the right), where snippets of texts and natural elements were used to construct a collage poem, “meditative”.

#### Conclusions

In the midsts of multiple ecological crises, it is important to reimagine humanity’s role as part of (instead of separate from) the environment in all fields of human life, including artistic practice. Creating connections with the broader environment can be called environmental literacy. This poster has offered some short reflections of how environmental literacy can be implemented in artist pedagogy focusing on creative writing without losing sight of the skills needed in the students’ artistic work. Place-writing proved specifically useful for combining both environmental and artist pedagogy. Further research is needed to study the intersections of these pedagogical approaches (which is what the first author aims to do in the future). (See separate abstract for the reference list.)



Image: Aino-Kaisa Koistinen (with permission of the creative writing workshop participants), 2022.

**TAIDE-  
YLIOPISTO**  
KONSTUNIVERSITETET  
UNIARTS HELSINKI

**JYU.**  
**WISDOM**

Contact: aino-kaisa.koistinen@uniarts.fi



# The transformative role of music, dance and cultural artistic heritage in the identity and development of indigenous adolescents in Indonesia

**Amador Cernuda Lago**

*Universidad Rey Juan Carlos, España*

---

## Abstract

**Introduction:** We want to verify the transformative effects of Music, Dance and Cultural Artistic Heritage on the cognitive development, identity and educational processes of indigenous Indonesian children who practice traditional arts. **Participants:** a total of 64 Dayak and Banjar adolescents divided into an experimental group (33) who participate in traditional artistic activities and a control group (31) who do not have any artistic or cultural activities of their origins and study at an urban level in modern schools, all of them in an age range of 13 to 15 years. **Method:** It is evaluated crystallized intelligence, visual intelligence, fluid intelligence, with the Woodcock-Muñoz Ability tests battery. **Results:** The normal range is established at 90-110, while scores below 70 are considered deficit. When comparing the performance of indigenous children in cognitive skills tests, there are no scores below 70. The ethnic identity of the groups participating in this study is good, having been favored by traditional artistic practices, deeply rooted in the groups analyzed. **Conclusions:** It is very important to preserve your cultural heritage and to do so, language and traditional arts, such as music and dance, are essential.

**Keywords:** cognitive development, heritage, ethnic identity.

## El papel transformador de la música, la danza y el patrimonio artístico cultural en la identidad y desarrollo de adolescentes indígenas de Indonesia

### Resumen

**Introducción:** queremos constatar los efectos transformadores de la Música, la Danza y el Patrimonio Artístico Cultural en el desarrollo cognitivo, la identidad y los procesos educativos de niños indígenas indonesios que practican artes tradicionales. **Participantes:** un total de 64 adolescentes Dayak y Banjar divididos en un grupo experimental (33) que participan en actividades tradicionales artísticas y un grupo control (31) que no tienen ninguna actividad artística ni cultural de sus orígenes y estudian a nivel urbano en colegios modernos, todos ellos en una franja de edad de 13 a 15 años. **Método:** se evalúan inteligencia cristalizada, inteligencia visual, inteligencia fluida, con la batería Woodcock-Muñoz pruebas de Habilidad. **Resultados:** el rango normal se establece en 90-110, mientras que puntuaciones por debajo de 70 son consideradas como déficit. Al comparar el rendimiento de los niños indígenas en las pruebas de habilidades cognitivas no hay puntuaciones por debajo de 70. La identidad étnica de los grupos participantes en este estudio es buena, habiendo sido favorecida por las prácticas artísticas tradicionales, muy enraizadas en los grupos analizados. **Conclusiones:** es muy importante preservar su patrimonio cultural y para ello la lengua y las artes tradicionales, como la música y la danza, son imprescindibles.

**Palabras clave:** desarrollo cognitivo, patrimonio, identidad étnica.

---

## Introducción

La música es un potente activador cerebral que implica a una extensa red de estructuras neurales corticales, subcorticales y del oído interno para su procesamiento y puede utilizarse como un recurso neuroeducativo para entrenar el cerebro de forma holística y mejorar la interconexión neuronal, lo que favorece la formación integral de las personas y su bienestar, tanto personal como social. La música y la danza tienen una gran importancia como recurso educativo (Oriola *et al.*, 2021). Otros investigadores como Rodríguez y Dueso (2016) afirman que la danza actúa como elemento vertebrador de la sociedad y permite a los individuos expresarse de un modo natural, por encima de lenguas y diferencias de índole racial o cultural. Las expresiones no verbales son anteriores al desarrollo del lenguaje y, por tanto, forman parte ineludible de cada uno. El cuerpo refleja de manera clara lo más íntimo de la persona, su modo de ser, sin un procesamiento previo que oculte sensaciones, pensamientos o emociones, como puede hacerse con la comunicación verbal.

Música y danza constituyen un patrimonio que cada vez es más tenido en cuenta. Hay que recordar que la Organización Mundial de La Salud (OMS, 2019) ha solicitado a todos los países miembros que exploren y utilicen las artes. En su informe sobre los beneficios del arte en la salud y el bienestar llama a los gobiernos y autoridades a aplicar políticas que mejoren la colaboración entre los sectores sociosanitario y artístico. Estas actividades que en el Instituto Universitario Alicia Alonso de la Universidad Rey Juan Carlos venimos desarrollando desde hace tres décadas pioneramente en España, proceden de Cuba, donde las artes ocupan un papel primordial en el sistema sanitario, siendo utilizadas en Atención Primaria por el impacto social derivado de la implantación en 1973 del Psicoballet y la danza como métodos de intervención terapéutica y, paralelamente, como herramientas de transformación social. (Cernuda, 2012; Fariñas, 1999).

Debido a su diversidad, la identidad indonesia resulta con frecuencia confusa, puesto que está compuesta por distintas identidades religiosas, étnicas y nacionales que se solapan. A través de la perspectiva de la representación social, los resultados de nuestra observación sugieren que identidad étnica e identidad nacional, así como, identidad étnica y religiosa, son consensuadas. Indonesia se caracteriza por una alta diversidad étnica y lingüística. En su vasto territorio cohabitan diversas etnias, culturas, estructuras sociales, creencias religiosas, estilos de vida, etc. Se trata de una sociedad multicultural que se hace nación bajo el lema: unidad en la diferencia, en la que se buscan inclusión, fortaleza y armonía social del territorio, haciéndose plausible desde la vida cotidiana en esta ciudad. Según Shastry (2018), Indonesia es una democracia joven cuya economía está en rápido crecimiento y exitosamente ha logrado armonizar democracia, globalización y modernidad, recuperándose de años de inestabilidad y dificultad bajo el lema: unidad en la diversidad.

Indonesia se declara independiente en 1945. Esta nación es una cadena de más o menos 17.000 islas, en su mayoría volcánicas de las cuales solo 13.466 están habitadas, siendo 5 las principales: Sumatra, Java, Sulawesi, Kalimantan y Papua. La población del archipiélago, se estima, sobrepasa los 220 millones de habitantes, distribuidos en más de 360 grupos étnicos, que entre todos hablan 719 lenguajes (Pisani, 2014), los cuales se articulan como nación con el Bahasa (idioma) indonesio como lengua oficial después de la independencia de Indonesia en 1945 (Hew, 2001).

En toda Indonesia, la religión es un aspecto central que determina las pertenencias y prácticas cotidianas de toda la sociedad. Debido a la hibridación religión-animismo, característica de toda la nación y todas las principales religiones, Indonesia es un país de supersticiones en el que modelos ancestrales de creencias coexisten con prácticas religiosas modernas, a pesar del actual impulso por modernizar el país (Shastry, 2018); es por ello, que la creencia en fantasmas y espíritus definen la vida y muchas prácticas en locales tienen curas para librarse de estos, algunas de estas prácticas necesitan el uso de amuletos y la práctica de múltiples rituales (que pueden incluir el sacrificio de

animales, música, bailes, comida, negociaciones, secuestros, etc.), los cuales también aseguran la fertilidad, la gestación, el nacimiento, el crecimiento, la circuncisión, los matrimonios, los sepelios, los entierros y hasta la vida en el más allá. Para los indonesios los muertos nunca se deben olvidar (Hew, 2001, p.71), por esta razón en varias regiones del archipiélago los cadáveres se mantienen en la casa indefinidamente.

Una innovación fue el establecimiento de escuelas indígenas en todos los territorios. Muchos niños, después de la escuela, reciben lecciones de los ancianos, aprenden conocimientos tradicionales, practican la agricultura tradicional, aprenden sobre medicina tradicional, rituales de baile, música y sobre su cultura. Muchos jóvenes han perdido el rumbo y entrado en crisis de identidad y sin embargo otros se han dado cuenta de que el patrimonio cultural es importante, que pueden obtener ingresos de la agricultura. Hay datos que confirman que jóvenes de Célebes Septentrional y Kalimantan Occidental lograron ganar entre 15.000 y 25.000 dólares de cada cosecha, mucho más de lo que pueden ganar en las ciudades. Una vez que ven que esto funciona, desean volver a la comunidad y comenzar a hacer diferentes tipos de actividades como desarrollar huertos, practicar música y bailes tradicionales, aprender la fabricación de instrumentos o la artesanía. Resulta muy interesante observar esta recuperación del patrimonio en los jóvenes en Indonesia. Este estudio parte de la necesidad de dar visibilidad a los procesos culturales que emergen desde iniciativas comunitarias, las cuales cambian los imaginarios de vida de los jóvenes de las ciudades, teniendo como eje vertebral las transformaciones sociales del territorio a través del arte. De esta manera el arte se convierte en una herramienta para la transformación social, la construcción de identidad y transformación de los territorios desde la participación comunitaria. Indonesia está en disposición de tener un gran futuro, en base a su riquísimo patrimonio cultural, hay que destacar que la pirámide descubierta en Indonesia, Gunung Padang, es un "megalito" sumergido dentro de una colina de roca de lava que fue redescubierta por primera vez por exploradores holandeses en 1890 y es considerada la pirámide más antigua del mundo. Estos descubrimientos de la antigüedad están situando a Indonesia en el epicentro de intereses culturales del planeta, lo que implica que la conservación y cuidado del patrimonio cultural va a ser una de los grandes bases del futuro desarrollo económico y un nicho de empleabilidad para las nuevas generaciones.

### *Objetivo*

Estudiar los efectos de la práctica de la cultura tradicional, música y danza en el desarrollo cognitivo, en la autoestima y en los factores de identidad étnica de adolescentes indígenas de Indonesia.

### **Metodología**

#### *Participantes*

Un grupo de 64 adolescentes Dayak y Banjar divididos en un grupo experimental (33) que participan en actividades tradicionales artísticas y un grupo control (31) que no tienen ninguna actividad artística ni cultural de sus orígenes y estudian a nivel urbano en colegios modernos. Todos ellos en una franja de edad de 13 a 15 años.

#### *Variables e instrumentos*

Variables: Identidad Étnica Total, Factor Identificación Étnica, Factor Exploración Étnica. Instrumentos: Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada (Phinney y Ong, 2007) y la batería Woodcock-Muñoz pruebas de Habilidad Cognitiva-Revisada, que es una adaptación al indonesio de la versión Wood-

cock-Johnson. La batería evalúa la habilidad intelectual general, habilidades cognitivas específicas, aptitudes y logro académico. Este instrumento psicométrico deriva del constructo teórico de los tres estratos Cattell-Horn Carroll (CHC), es decir, las habilidades cognitivas de Cattell y Horn definidas como: 1) inteligencia fluida (Gf), que es la habilidad para resolver problemas nuevos que no dependen de la educación y la cultura; 2) la inteligencia cristalizada (Gc), que se refiere a las habilidades que una persona posee en relación a su nivel de educación y el contexto cultural en el que vive, y 3) inteligencia visual o procesamiento visual (Gv), relacionada con la habilidad para generar, percibir, analizar, almacenar, recuperar y manipular con patrones y estímulos visuales (McGrew, 2005). Todas las escalas utilizadas en el estudio fueron traducidas por colaboradores locales del proyecto de investigación para garantizar la comprensión y validez de la toma de datos.

### *Procedimiento*

Estudio cuantitativo. Hemos comparado los datos de las 2 muestras de adolescentes indígenas, con vinculación a sus tradiciones artísticas y culturales y sin vinculación, para ver los efectos en su identidad étnica y su desarrollo cognitivo. Obtenidos todos los datos se realizaron distintos análisis estadísticos con el programa SPSS 19.0 para Windows.

### *Resultados*

Tabla 1. Comparación de medias entre los grupos étnicos indonesios y urbanos en relación al rendimiento en habilidades cognitivas en la muestra de niños indígenas utilizando t student para muestras independientes

	<b>ETNIAS</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
Habilidad intelectual (G)	Indígenas	87.1	17.2	3.1	0.01*
	Urbanos	89.8	13.5		
Inteligencia cristalizada (Gc)	Indígenas	78.5	20.1	4.0	0.02*
	Urbanos	73.3	17.2		
Inteligencia visual (Gv)	Indígenas	76.8	20.3	3.1	0.00*
	Urbanos	75.4	15.2		
Inteligencia fluida (Gf)	Indígenas	87.6	21,6	1.6	0.03*
	Urbanos	81.2	11.5		

Nota. \* $p < 0.05$

El rango normal se establece en 90-110, mientras que puntuaciones por debajo de 70 son consideradas como déficit. Al comparar el rendimiento de los niños indígenas en las pruebas de habilidades cognitivas se encuentra que los puntajes en todos los dominios apenas rebasan la puntuación estándar de 80, pero no están por debajo de 70, lo que implica que hay mucho trabajo que desarrollar, pero que existen grandes posibilidades de logro y mejora de los procesos.

## Conclusiones

La identidad étnica de los grupos participantes en este estudio es buena, siendo favorecida por las prácticas artísticas tradicionales muy enraizadas en los grupos analizados. Hay que potenciar estas tradiciones y artes y evitar su extinción en otras comunidades indígenas en proceso de aculturación y pérdida de identidad. Es necesaria una reflexión, revisión y transformación de los sistemas de enseñanza en poblaciones indígenas para potenciar su desarrollo, sin afectar sus aspectos identitarios y sin eliminar sus tradiciones, potenciando sus artes tradicionales y concienciando a gobiernos e instituciones internacionales de los aspectos principales a tener en cuenta: conservación de las lenguas indígenas, artes y tradiciones. Es fundamental proteger, conservar y aplicar en educación el Patrimonio Cultural Artístico, para que incida en el desarrollo de niños y adolescentes.

## Referencias

- Cernuda, A. (2012). *Arte social comunitario y aplicaciones clínicas del psicoballet. 40 años de experiencia cubana*. Congreso Internacional de Intervención Social, Arte Social y Arteterapia, Universidad de Murcia. Murcia, España
- Fariñas, G. (1999). *Temas de Psicoballet*. Ed. Hospital Psiquiátrico de La Habana. Revisión Cuba
- Hew, Sh. (Edi.). (2001). *Indonesia. The Magical Islands*. Times Books International. Singapore
- McGrew, K. S. (2005). The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities: Past, Present, and Future. En D. P. Flanagan y P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues* (pp. 136–181). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2005-09732-008>
- Organización Mundial de la Salud (2019, Noviembre). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289054553>
- Oriola, S., Gustems, J., y Navarro, M. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of Neuroeducation*, 2(1), 22-29. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.31576>
- Phinney, J. S., y Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>
- Pisani, E. (2014). *Indonesia etc.: Exploring the Improbable Nation*. Granta Books
- Rodríguez, R. M., y Dueso, E. (2016). Consideraciones alrededor de la Danza-movimiento Terapia y sus aplicaciones en el ámbito social. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 127- 137. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2015.v10.51687](https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51687)
- Shastry, V. (2018). *Resurgen Indonesia: From crisis to Confidence*. Strait Times Press Books. Singapore. <https://www.imf.org/en/Publications/fandd/issues/2018/06/book-review-resurgent-indonesia-vasuki-shastry-book3>

## Triangulus. Transdisciplinary experimentation pills Dance/Painting

**Rafael Romero Pineda**

*Universidad de Barcelona, España*

**Carmen Giménez Morte**

*Conservatori Superior de Dansa de València Nacho Duato  
UNIR-Universidad Internacional de La Rioja, España*

**Pamela Martínez Rodríguez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ana Lucía Piñán Elizondo**

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

**Alicia Gómez Linares**

*Dantzerti, Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Euskadi, España*

---

### Abstract

Triangulus Project explores collaboration between 14 Painting students (Group P1) from the Faculty of Fine Arts at the University of Barcelona and 14 Contemporary Dance students, 6 from the Superior Dance Conservatory of Valencia, and 8 from the Benemérita Autonomous University of Puebla (Mexico). The project runs from January to April in the academic year 2022/2023, aiming to foster creativity in both disciplines. Students form pairs and trios, with dance students motivating painting through the “Solo” dance format, and painting students inspiring dance creation through their pictorial works. The resulting pieces and dialogical processes are evaluated through surveys, facilitating reflection and analysis of the experience and outcomes.

*Keywords: painting, dance, transdiscipline, co-creation.*

## Triangulus. Píldoras de experimentación transdisciplinar Danza/Pintura

### Resumen

El proyecto Triangulus busca la colaboración entre 14 estudiantes de Pintura (Grupo P1) de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y 14 estudiantes de Danza Contemporánea de diferentes instituciones. Los procesos ocurren entre enero y abril del curso 2022/2023, con el objetivo de estimular la creatividad en ambas disciplinas. Los alumnos se organizan en dúos y tríos, explorando la motivación mutua y cocreación a través de los “solos” de danza y las obras pictóricas. Las obras resultantes y los procesos son evaluados mediante encuestas para reflexionar sobre la experiencia y los resultados.

*Palabras clave: pintura, danza, transdisciplina, cocreación.*

---

## Introducción

Durante el primer semestre de 2023, se llevó a cabo *Triangulus*, un proyecto de experimentación transdisciplinaria entre el Conservatorio Superior de Danza de València Nacho Duato, la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Este enfoque inicial exploró la posible transferencia de lenguajes artísticos inspirados en la interacción entre disciplinas, siguiendo la idea de Marina Garcés respecto a que “Ser afectado es aprender a escuchar acogiendo y transformándose, rompiendo algo de uno mismo y recomponiéndose con alianzas nuevas” (2013, p.70).

El estudiantado de danza, tanto de Valencia (6 alumnos de tercer curso de Coreografía e Interpretación) como de Puebla (8 alumnas de 8º semestre), presentó solos coreográficos a los 14 alumnos de pintura de la Facultad de Bellas Artes. Estos últimos elaboraron un dossier con tres piezas, una breve autodescripción y dos fotografías. A partir de este material, se formaron pares o tríos interdisciplinarios, intercentros e interculturales, que teletrabajaron creativamente desde la perspectiva metodológica del “andamiaje”

(Bahón, 2019), permitiendo a los estudiantes resolver problemas y disipar dudas desde la autonomía y la interacción colaborativa. En esta etapa, los estudiantes de danza buscan inspirar la creación pictórica de sus compañeros a través del formato “Solo” de Danza, mientras que los estudiantes de pintura motivan la creación de los alumnos de danza desde sus obras pictóricas (ver Figura 1).



Figura 1. Ideograma inicial del proyecto Triangulus

Durante el proceso, se realizaron reuniones online de enero a marzo de 2023 para diseñar la investigación, culminando en un encuentro en Barcelona el 14 de abril con docentes y alumnado de las instituciones participantes. La directora de la Escuela Municipal de Danza de Castelldefels (Barcelona), Miriam Martínez, participó como observadora invitada.

En el caso de Valencia, el solo coreográfico, basado en la canción de La Llorona, se compartió con los estudiantes de pintura para desarrollar una pieza. En México, se formaron tríos de trabajo conformados por una alumna de 8º semestre que envía el solo inicial a un o una estudiante de artes plásticas y cuya obra resultante sería reinterpretada por alumnas de México, pero de 10º semestre.

Finalmente, la distancia geográfica y toda incidencia en el proceso, se superó con una sesión de improvisación guiada de movimiento, dibujo y pintura el 13 de abril de 2023, facilitada por la investigadora Ana Piñán en la Facultad de Bellas de Artes e ilustrada en la Figura 2.

Cada participante firmó un consentimiento informado para la grabación audiovisual y el uso de la información en cuestionarios, permitiendo llegar a conclusiones sobre la transferencia de conocimiento creativo entre la Danza y la Pintura.





Figura 2. Alumnos de Danza y Pintura en la Jam dirigida por la profesora Ana Lucía Piñán.

## Objetivos

En el proyecto Triangulus, en relación al alumnado participante, se plantearon estos cuatro objetivos: 1) Conocer las singularidades de los procesos creativos genéricos e individuales de la Pintura y la Danza; 2) Utilizar estas singularidades como objetos de conocimiento y especulación creativa; 3) Participar en actividades colectivas de cocreación, promoviendo los consiguientes valores de crecimiento emocional individual y colectivo, en la línea de Bisquerra Alsina: “La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida” (2000,p.243); 4) Promover la interdisciplinariedad en las artes desde su fenomenología creativa, cultural y social (Bono, 1994).

## Evaluación

El proceso evaluativo del proyecto Triangulus, de carácter cualitativo, se establece a través del uso de tres encuestas al alumnado en tres momentos distintos. Antes de la experiencia (PRE/EXPECTATIVAS), se centra en propiciar la reflexión relativa a qué se espera del proyecto. Durante el proceso creativo en pareja o trío (DES/NUEVOS RESULTADOS, OBSTÁCULOS), se pretenden recoger las valoraciones procesuales y posibles problemáticas que pudieran aparecer. Y, tras haber terminado el proyecto (POST/ CONCLUSIONES, APRENDIZAJE, NUEVAS EXPECTATIVAS), se dirige a recoger las conclusiones de la experiencia por parte de sus actores. Las preguntas dirigidas al alumnado de Pintura no son las mismas que las del alumnado de Danza. Hay matices diferenciales en atención a la idiosincrasia específica de ambas áreas de conocimiento. También cabe mencionar, que el volcado y proceso de análisis de las respuestas derivadas de las encuestas, de las cuáles se incluyen algunos ejemplos en la Tabla 1, es realizado por el equipo que firma esta propuesta desde su diversificación en Pintura y Danza.

Tabla 1. Percepción del alumnado a partir de las encuestas.

	Ejemplos Citas Alumnado BBAA	Ejemplos Citas Alumnado Danza
PRE Expectativas	- " ...traducir las emociones que transmite el bailarín con los movimientos a la obra plástica".	- "Creo que podremos encontrar una o varias maneras de componer que no nos habríamos planteado".
DES Nuevos resultados	- "...una nueva metodología(...)es decir, en vez de imaginar el paisaje (..)ver las sensaciones que transmite este mismo, (..) pensar qué sensaciones quiero transmitir y a partir de ello ver qué tipo de paisaje se ciñe a ello".	- "La combinación de nuestras disciplinas ha generado ideas frescas e inesperadas".
DES Obstáculos	- "He cogido la idea de dejar fluir y llevarlo a mi terreno. (...) me faltaría mucho más tiempo. (...) la sinergia no es muy fluida." - "...cómo llegar a poder transmitir las sensaciones que quiero trasladar de la obra al espectador".	- "Mi mayor obstáculo fue la distancia, porque me gusta trabajar en forma física, en persona". - "Nos hubiese ayudado tener un proceso de comunicación más directo". - "Gestionamos el tiempo y las agendas ocupadas mediante el uso compartido de recursos en línea para mantener la colaboración activa y continua".
POST Conclusiones	- "La valoro de forma positiva. (...) la obra de arte más sincera a veces falla en su ejecución, pero con el tiempo disponible se ha hecho lo que se ha podido". - "Me ha enriquecido mucho el poder conectar con otra disciplina artística que para mí es muy importante".	- "Pienso que a nivel compositivo es una práctica muy útil". - "El proyecto ha sido nutritivo, ampliando mi creatividad y perspectiva artística". - "Nos ha hecho fomentar un ambiente de creatividad y trabajo en equipo, y salir de nuestra zona de confort".
POST Aprendizaje	- "...me generaron mucho interés las sombras que acompañaban a su cuerpo mientras bailaba". - "...creo que le he aportado una oportunidad de representación no figurativa donde su campo de interpretación podía ser libre". - "He aprendido varias metodologías".	- "He aprendido de mi compañera que las formas y los volúmenes se construyen de muchas maneras diferentes". - "Aprendí mucho de mi compañera... Su enfoque visual y su habilidad para transmitir emociones a través del arte me inspiraron y aportaron nuevas perspectivas a mi forma de entender la danza". - "He aprendido nuevas perspectivas y técnicas en cuanto a cómo se aborda la pintura, cómo se utiliza el color, la composición y otros elementos visuales para comunicar emociones y conceptos".
POST Perspectivas de futuro	"Tal vez más tiempo, mejorar la obra y realizar más intervenciones, - "trabajar e investigar un poco sobre el poder que llega a tener el movimiento y el gesto (junto al color) para llegar a darle vida al paisaje (...) transmita sensaciones."	- "Repetiría la experiencia alterando el orden de trabajo teniendo un primer encuentro sin obra para hacer una puesta en común y decidir algo sobre lo que trabajar y así empezar las dos desde el mismo punto". - "Repetiría la experiencia, y sobre todo repetiría la experiencia que tuvimos en la jam donde generamos una atmósfera donde la escucha entre las artes conformaron una unión fuerte a desarrollar".

De las respuestas obtenidas por el alumnado de danza, destacamos las expectativas de poder inspirarse mutuamente, fundamentalmente en los elementos de la expresión y composición artística. En cuanto al desarrollo del proyecto, el alumnado de danza informó que, la combinación de ambas disciplinas, generaron ideas frescas e inesperadas. Además, aunque admitieron haber tenido problemas de comunicación por la distancia física, solucionaron los obstáculos mediante el uso compartido de recursos en línea para mantener la colaboración activa y continua. Finalmente, expresaron que repetirían la experiencia y que, aprendieron elementos plásticos y visuales que habían enriquecido su perspectiva compositiva y artística

Por parte de las respuestas del alumnado de pintura, de las expectativas anteriores a iniciarse el proyecto se destaca, el querer crear sinergias y traducir las emociones de los movimientos a la obra plástica. Durante el desarrollo, se detecta y atrae una diferencia metodológica creativa en la danza,

que se origina en las sensaciones físicas. También se apuntan como obstáculos la necesidad de más tiempo para que se produzcan las sinergias entre las dos áreas artísticas. Tras finalizar el proyecto se expresa que la experiencia ha sido enriquecedora, que ha habido aprendizaje metodológico y como propuesta se sugiere mayor número de intervenciones y más tiempo.

## Conclusiones

De la percepción del alumnado se concluye que los cuatro objetivos planteados se cumplen. Además, se destaca que a través de esta experiencia, la cocreación de “solos” y obras pictóricas basada en la inspiración mutua, la transdisciplinariedad y el diálogo reflexivo desde diferentes sensibilidades, facilita la motivación y el cuestionamiento de los estereotipos de lo que significa una disciplina o la otra.

## Agradecimientos

Grupo de Investigación Creared Escena. ISEACV (Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana).

Grupo de Innovación Docente M.I.M.A. Universidad de Barcelona.

Departament d'Arts i Conservació-Restauració. Universitat de Barcelona.

Escola Municipal de Dansa de Castelldefels.

Dantzerti. Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Euskadi.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

## Referencias

Bahón, J. (2021). *La escuela ante el espejo: paradigmas paralizantes, andamiaje pedagógico y retos*. Ediciones SM.

Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.

Bisquerra Alsina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ed. Bellaterra.

# The political cartoons of the Spanish transition as a pedagogical tool in the teaching of History

Adrián Magaldi

*Universidad Complutense de Madrid, España*

---

## Abstract

The Spanish democratic transition is a key period in our recent history. Its learning is fundamental for the historical and civic education of our students. For its explanation, a work has been developed through cartoons from political magazines of the time, demonstrating its value as a pedagogical tool by visually representing events from the past, supporting its message with humor and collecting the feelings and emotions of a time. To work with these cartoons, the historical context has been explained to then make available to the students different political cartoons in which they had to answer a series of questions: which characters appear?, what event does it represent?, how is reality represented?, where was it published?, who is the author?, does it have any ideological component?... Through this activity, several objectives are achieved: a better understanding of the historical period through visual elements, an approach to the feeling of that past era through humorous pieces, a knowledge of cultural elements of the past directly, the dynamization of the teaching-learning process and the student's motivation, interest and commitment to their work and (self)learning process. In short, the use of political cartoons from the time of the Transition appears to be a useful pedagogical tool to know the historical reality of that period.

*Keywords:* didactics, history, transition, political cartoons.

## La caricatura política de la transición española como herramienta pedagógica en la enseñanza de Historia

### Resumen

La transición democrática española es un período clave de nuestra historia reciente. Su aprendizaje es fundamental para la formación histórica y ciudadana de nuestro alumnado. Para su explicación, se ha desarrollado un trabajo a través de caricaturas procedentes de revistas políticas de la época, demostrando su valor como herramienta pedagógica al representar de forma visual sucesos del pasado, apoyar su mensaje en el humor y recoger el sentir y las emociones de una época. Para trabajar con estas caricaturas, se ha explicado el contexto histórico para, a continuación, poner a disposición del alumnado diferentes caricaturas políticas en las que han debido de responder a una serie de preguntas: ¿qué personajes aparecen?, ¿qué suceso representa?, ¿cómo es representada la realidad?, ¿dónde apareció publicada?, ¿quién es el autor?, ¿tiene algún componente ideológico?...A través de esta actividad, se consiguen varios objetivos: una mejor comprensión del período histórico a través de los elementos visuales, un acercamiento al sentir de esa época mediante piezas humorísticas, un conocimiento de elementos culturales del pasado de forma directa, la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje y una motivación, interés y compromiso del estudiante con su trabajo y proceso de (auto)aprendizaje. En definitiva, el recurso a las caricaturas políticas de la época de la Transición se muestra como una útil herramienta pedagógica para conocer la realidad histórica de dicho período.

*Palabras clave:* didáctica, historia, transición, caricaturas políticas.

---

## Introducción

Las caricaturas se tratan de representaciones gráficas de la realidad en la que ésta se refleja con un objetivo humorístico y satírico (Hernández, 2019). El origen del término se atribuye al pintor boloñés Anibale Carracci, quien durante la segunda mitad del siglo XVI habría definido como *caricare* a todas aquellas ilustraciones caracterizadas por cargar, exagerar o deformar a los personajes representados (Borregales, 2017). Aunque pueda así alegarse un origen antiguo, su auténtica difusión llegó en el siglo XIX gracias al desarrollo de la prensa. En estos años, las caricaturas se convirtieron en un instrumento a través del cual reflejar y parodiar —desde un espíritu crítico— la realidad política del momento ante la creciente opinión pública. Su empleo se difundió por diferentes países y, a lo largo de los siglos XIX y XX, adquirieron una importancia clave como representación gráfica y simbólica de la realidad político-social.

En España, las caricaturas políticas alcanzaron su máxima relevancia durante los años de la transición política (1975-1982) que condujo al país desde la dictadura franquista hasta la democracia. En estos años, la prensa se convirtió en un auténtico “parlamento de papel” desde cuyas páginas representó, a través de numerosas caricaturas, las transformaciones de la realidad española durante un proceso en que se definió el actual sistema democrático. Así quedó constituido un valioso repositorio gráfico con el que adentrarse en la representación de una época histórica fundamental. Si su importancia es destacada en el marco curricular de los estudios de Secundaria y Bachillerato por considerarse un contexto clave para su formación histórico-ciudadana, en distintas disciplinas universitarias del campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales —en especial, la propia Historia— resulta indispensable al suponer la coyuntura que definió nuestra realidad política, social, económica, cultural e institucional. En cualquiera de los niveles educativos, las caricaturas políticas de esa época suponen una potencial herramienta pedagógica para adentrarse en el período a través de un elemento visual atractivo que, en clave humorístico-satírica, logra recoger el sentir de una época. Desde tales reflexiones, este breve texto pretende abordar el valor de la caricatura política como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de la transición democrática.

## Un estado de la cuestión

El valor de las caricaturas para el conocimiento del pasado ha adquirido gran relevancia en la historiografía española reciente. Importantes son los estudios de Gonzalo Capellán sobre su presencia en el siglo XIX, pero menor eco ha tenido su estudio en lo referente al siglo XX. Tras dicho vacío parece residir el hecho de que, pese a su relevancia durante el reinado de Alfonso XIII y la Segunda República, la dictadura franquista supuso un silenciamiento que, a través de la censura, difuminó unas representaciones gráficas tras las que siempre subyacía un espíritu crítico. Tan solo publicaciones como *La Codorniz* lograron escapar al férreo control de una censura que comenzó a diluirse tras la Ley de Prensa de 1966 y, de forma definitiva, con el inicio de la Transición. Como ha estudiado Gerardo Vilches (2021), fue durante los años del cambio político cuando surgieron revistas satíricas definidas por sus caricaturas políticas, como *Hermano Lobo*, *Por Favor*, *El Papis* y *El Jueves*, mientras que en la prensa diaria adquirieron fama caricaturistas como Forges o Peridis. La apertura política y cultural conllevó una difusión de la caricatura política ante un público deseoso de contenidos críticos y transgresores. De este modo, las caricaturas de estos años adquieren —para el estudio del pasado— un doble valor, pues no solo reflejan los cambios de la realidad, sino que también los representan por sí mismas, convirtiéndose en “una fuente de estudio de la memoria histórica y social” (Briceño, 2005). Desde esta lógica, parece indudable resaltar su valor para dar a conocer el periodo, siendo evidente su potencialidad como herramienta didáctica dentro del aula.

Al trabajar con nuestro alumnado cualquier época pretérita, recurrir al aparato visual siempre resulta de interés. Quedan atrás los tiempos en que las imágenes parecían limitarse a una mera ilustración con fines estéticos para, actualmente, aceptarse el valor histórico y documental que éstas tienen por sí mismas (Valls, 1995). Incluso, desde el punto de vista cognitivo, se resalta la potencialidad en las percepciones y el recuerdo que el material visual genera por encima del soporte textual. Como apunta Ferrés (2000), el empleo de imágenes “facilita la conexión entre el cerebro emotivo y el cerebro pensante; entre el hemisferio derecho y el izquierdo; entre el aula y la vida cotidiana; entre la motivación y la cognición”. Estas consideraciones se ven acrecentadas en lo referido a las caricaturas, pues a los valores de la representación visual incorporan una pretensión cómico-satírica que igualmente favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un recurso al humor que promueve la creación de un ambiente relajado y positivo (Damián, 2003). Teniendo en cuenta todo lo anterior, autoras como María Soledad Hernández (2019) han señalado que las ventajas de trabajar con caricaturas residen en un simbolismo visual de fácil recuerdo desde el cuál se puede alcanzar una más fácil adquisición del pensamiento histórico. Por todo ello, la abundancia de caricaturas existentes en los años de la Transición supone un recurso pedagógico sobre el que reflexionar para implantar una propuesta didáctica desde la que acercarse a la época.

### **Metodología para una propuesta didáctica**

Partiendo de las anteriores reflexiones, se ha planteado la posibilidad de desarrollar en el aula un trabajo basado en el análisis de caricaturas políticas de la Transición. En este caso concreto, se trabajará con alumnado de diferentes carreras universitarias del ámbito de las Ciencias Sociales que incorporan una asignatura de historia en su primer curso, aunque las consideraciones realizadas podrían adaptarse a cualquier nivel formativo. Para su correcta implantación, se parte de una serie de apuntes metodológicos imprescindibles respecto a los pasos a seguir en el diseño de la propuesta didáctica:

1. Realización de un análisis contextual previo. Las diferentes caricaturas trabajadas deberán ser situadas en su contexto histórico para que el alumnado logre comprender su significado, por lo que desde un primer momento es necesario establecer y esclarecer los elementos históricos que quieren analizarse. Para ello, deben de trazarse las líneas básicas de la reflexión que se pretende hacer llegar a los estudiantes, puesto que “el tiempo y el espacio dan forma a aspectos fundamentales de la caricatura política, pues la caricatura está hecha para *su* presente, es útil para hacer una crítica y por lo tanto *habla* a su presente, a la gente de su época y tiene un espacio determinado” (Báez, 2013).

2. Definición de la modalidad de análisis desde la que se llevará a cabo el acercamiento a las diferentes caricaturas, pues debe de tener en cuenta que estas son fuentes primarias generadas en la propia coyuntura histórica que se pretende abordar (Heitzmann, 1998). Ante la necesidad de definir los modelos que orientarán el trabajo con caricaturas políticas, María Elena del Valle (2013) ha establecido tres niveles de análisis que guiarán nuestra aproximación: el nivel textual —que examina las codificaciones del discurso empleado—, el nivel discursivo —que analiza el contexto que da sentido al mensaje— y el nivel no discursivo —que considera los elementos visuales empleados—.

3. Selección de las caricaturas trabajadas. Una vez establecidos los elementos históricos que se pretenden abordar y la forma desde la cual se trabajarán, deben de recopilarse las caricaturas que permitirán alcanzar los objetivos pedagógicos deseados. La selección de las mismas puede venir determinada por editoriales, artistas o sucesos, siendo este último con el cual se trabaja en este caso concreto. El acceso a gran parte de las caricaturas de la época es posible gracias a diferentes repositorios digitales, destacando el valor de la página web de la Fundación Transición Española, donde se encuentran disponibles diversas monografías recopilatorias de viñetas y caricaturas realizadas por Peridis en los años de la Transición.



Establecidos por parte del docente estos mínimos metodológicos que marcarán nuestra forma de trabajo, podrá procederse a la puesta en marcha de la propuesta didáctica con la que nuestro alumnado estudiará las caricaturas de la Transición.

### **Una propuesta de trabajo con la caricatura política de la Transición**

La puesta en práctica de la propuesta didáctica sobre el trabajo con caricaturas políticas de la Transición con nuestro alumnado se dividiría en tres etapas distintas:

En primer lugar, el docente debiera de explicar el contexto histórico de la transición democrática española como punto de partida indispensable para la correcta comprensión por parte de nuestros estudiantes del mensaje de las diferentes caricaturas, algo que podría hacerse de diferentes formas en función del nivel educativo al que fuera dirigido la actividad. En este caso, al tratarse de estudiantes de niveles universitarios, se acercaría a la época a través de una aproximación historiográfica teniendo en cuenta las principales aportaciones y debates existentes en el mundo académico, de tal forma que logren desarrollar lo que Mixael Baxandall denominó el “ojo de la época” (Onians, 2005).

En segundo lugar, el docente pondrá a disposición de los estudiantes las caricaturas y viñetas seleccionadas. Éstas serán representativas de los diferentes aspectos que nos interesa que conozcan, siendo recomendable que sean trabajadas en parejas o pequeños grupos para favorecer la cooperación y el aprendizaje entre iguales. Para que los estudiantes dirijan sus análisis en la dirección de nuestros objetivos docentes, es recomendable poner a su disposición una serie de interrogantes que marquen el rumbo de su actividad, como, por ejemplo:

- ¿Qué personajes aparecen representados?, para que identifiquen a los protagonistas políticos de la época.
- ¿Qué suceso se representa?, para que conozcan los acontecimientos que definieron el período e interpreten su impacto y la reacción ante los mismos.
- ¿Cómo es representada la realidad?, para que detecten las formas en que personajes y acontecimientos son simbólicamente recogidos y los propósitos de esto.
- ¿Quién es el autor?, para explicar y conocer la autoría y su posible intencionalidad.
- ¿Dónde apareció publicada?, para adentrarse en los soportes y publicaciones del material gráfico y sus propósitos editoriales.
- ¿Tiene algún componente ideológico?, para que descifren la intencionalidad final de la realidad representada.

En tercer lugar, se propiciará una puesta en común del análisis realizado sobre cada una de las caricaturas trabajadas por nuestro estudiantado para, a la luz de la misma, establecer una discusión y debate sobre su significado y la realidad de la época, tratando de conectar esas risas del pasado con el presente. Se pretende así que se adentren en el estudio y comprensión del pasado a través de lo que Peter Burke (2001) bautizó como “la antropología histórica de las imágenes”.

### **Conclusiones**

En definitiva, el trabajo realizado con caricaturas y viñetas políticas de la Transición —unas imágenes icónico-simbólicas que potencian el recuerdo— permite apuntar una serie de logros gracias a su empleo, entre los que podrían destacarse los siguientes:

- Mejor comprensión del periodo histórico a través de elementos visuales.
- Acercamiento al sentir de una época pasada mediante piezas humorísticas.
- Conocimiento de elementos culturales del pasado de forma directa.
- Dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Motivación, interés y compromiso del estudiante con el trabajo.



**Referencias**

- Báez, J. A. (2013). La caricatura política como herramienta en la enseñanza-aprendizaje de la historia. AA.VV. *Cuarto encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la Historia*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 1180-1189.
- Borregales, Y. (2017). Importancia de la caricatura como fuente de conocimiento histórico. *Tiempo y Espacio*, 27(68), 7-20.
- Briceño, C. A. (2005). La prensa y la caricatura como fuente de información en el proceso educativo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 175-183.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.
- Damián, J. D. (2003). El sentido del humor como recurso pedagógico: hacia una didáctica de las didácticas. *Pulso*, 26, 143-157.
- Del Valle de Villalba, M. E. (2013). La Caricatura y su uso didáctico en el estudio de la Primera Guerra Mundial. *Historia y Comunicación Social*, 18, 75-85.
- Ferrés, J. (2000). *La imagen como puente*. Paidós.
- Heitzmann, W. R. (1998). *The Power of Political Cartoons in Teaching History*. National Council for History Education.
- Hernández, M. S. (2019). El uso de la caricatura en la enseñanza de la Historia. *Educab*, 10.
- Onians, J. (2005). El "ojo de la época" de Michael Baxandall: de la Historia Social del Arte a la Neurohistoria del Arte. *Quintana*, 4(4), 99-114.
- Valls Montés, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 4, 105-120.
- Vilches Fuentes, G. (2021). *La satírica transición: Revistas de humor político en España (1975-1982)*. Marcial Pons.

# Educación artística y la competencia intercultural: un proyecto de innovación docente

**Luis Bouille de Vicente**

*Universidad de Castilla-La Mancha, España*

**Raquel Bravo Marín**

*Universidad de Castilla-La Mancha, España*

**Joaquín López Palacios**

*Universidad de Castilla-La Mancha, España*

**Aixa Takkal Fernández**

*Universidad de Castilla-La Mancha, España*

---

## Resumen

La globalización ha generado un mundo cada vez más conectado y comunicado, rompiendo las barreras fronterizas gracias a la tecnología. Los movimientos migratorios han transformado el entorno creando ciudades cosmopolitas y enriquecidas por la diversidad cultural. Este fenómeno se refleja en el creciente número de estudiantes de diferentes nacionalidades en nuestras escuelas. Por lo tanto, es fundamental proponer estrategias que fomenten y normalicen la convivencia, aprovechando esta riqueza étnica y cultural. El objetivo es ofrecer una educación basada en el respeto y el aprendizaje significativo. Esta realidad representa un desafío para los docentes, quienes necesitan fomentar un ambiente inclusivo donde los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial, sin importar su origen. En la Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), España, se ha llevado a cabo un proyecto con este propósito. Durante el año académico 2022/2023, una veintena de profesores se suma al proyecto Aprendemos "Enter" culturas 2.0. Se presenta a continuación la contribución al proyecto llevada a cabo desde las áreas de Expresión Musical y Expresión Plástica.

*Palabras clave:* interculturalidad, expresión artística, inclusión, Facultad de Educación de Albacete, diversidad cultural.

## Arts education and intercultural competence: a teaching innovation project

Globalisation has created an increasingly connected and communicated world, breaking down border barriers thanks to technology. This development has had a silent but significant impact on our daily lives. Migratory movements have transformed the environment, creating cosmopolitan cities enriched by cultural diversity. This phenomenon is reflected in the growing number of students of different nationalities in our schools. It is therefore essential to propose strategies that promote and normalise coexistence, taking advantage of this ethnic and cultural fusion. The aim is to offer an education based on respect and meaningful learning. This reality represents a challenge for teachers, who need to foster an inclusive environment where students can reach their full potential, regardless of their origin. At the Faculty of Education of Albacete, University of Castilla-La Mancha (UCLM), Spain, a project has been carried out for this purpose. During the academic year 2022/2023, about twenty teachers joined the project *Aprendemos 'Enter' Culturas 2.0*. The contribution to the project carried out in the areas of Musical Expression and Plastic Expression is presented below.

*Keywords:* interculturally, artistic expression, inclusion, Faculty of Education of Albacete, cultural diversity.

### Introducción

Durante el curso 2019-20, la Facultad de Educación de Albacete (UCLM) participa en un proyecto I+D financiado por la Fundación La Caixa, bajo el proyecto *Aprendemos "ENTER" Culturas*. Tras ese éxito, para el bienio 2021-2023 se vuelve a realizar la misma iniciativa bajo el lema *Aprendemos "ENTER" Culturas 2.0. Jóvenes y EducACción contra el racismo*, con la Dra. Isabel Gómez Barreto como investigadora principal.

El objetivo del proyecto es fomentar la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de carácter global e intercultural en el profesorado y el estudiantado universitario, como agentes transformadores para una sociedad más inclusiva y equitativa, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para ello, se busca fortalecer las disposiciones cognitivas, los hábitos mentales y las habilidades socioemocionales para crear una cultura de pensamiento con diferentes perspectivas que fomenten la sensibilidad intercultural.

El proyecto se basa en la colaboración interdisciplinar y la participación activa de más de veinte docentes investigadores que imparten clases en diferentes áreas de conocimiento en la Facultad de Educación de Albacete. El proyecto se dividió en tres fases:



Figura 1. Fases del Proyecto "Enter" Culturas 2.0

Fuente: <https://www.uclm.es/grupos/aprendemos-enter-culturas/aprendemos-enter-culturas-2/quienes%20somos>

En esta comunicación, siguiendo una metodología de Investigación Basada en las Artes, se presentan las propuestas llevadas a cabo en las áreas de Música y Plástica como aportación a la tercera fase del proyecto.

### **Educación e inclusión**

La exclusión social trasciende la pobreza, ya que implica obstáculos para el crecimiento personal; carencia de oportunidades para elegir y llevar a cabo un proyecto de vida como, por ejemplo, la falta de participación en la sociedad y acceso limitado a sistemas de protección y bienestar. Estos elementos pueden generar un sentimiento de no pertenencia y la ruptura del vínculo con la sociedad (Blanco, 2008). La educación tiene como objetivo principal contribuir a reducir las desigualdades y fomentar la cohesión social. Por tanto, desde cualquier facultad, y más concreto desde la Facultad de Educación, es necesario cuestionar si las políticas educativas actuales están logrando este propósito, así como buscar estrategias para conseguir esa realidad.

Los estudios de los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria buscan formar a los futuros docentes en el diseño e implementación de una enseñanza exitosa para el aprendizaje. La cualificación académica tiene como fin formar a maestros en habilidades del siglo XXI, como los idiomas y las nuevas tecnologías. Además, la inclusión y la formación en entornos interculturales son objetivos incluidos en este plan de estudios:

- Concienciar al profesorado de su papel clave en la enseñanza de los estudiantes para lograr una educación intercultural.
- Capacitar al estudiantado para desenvolverse en diferentes realidades escolares (rurales y urbanas, interculturales, regionales, internacionales, etc.).
- Diseñar espacios de aprendizaje flexibles en contextos de diversidad.
- Promover la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
- Favorecer la adaptación a los cambios sociales, culturales, académicos, científicos y tecnológicos.

### **Expresión Artística y competencia intercultural**

Las asignaturas del área de Educación Artística se alinean con los objetivos formativos generales sirviéndose de estrategias y códigos propios del lenguaje artístico. Las diversas expresiones en las que se constituye el hecho artístico contemporáneo aglutinan un mosaico de posibilidades y vivencias a partir de múltiples opciones. Estas experiencias van más allá del entretenimiento para potenciar la función estética y dar cuenta del lugar del sujeto en el mundo que le rodea. Las expresiones de tipo artístico pueden contribuir al proceso de construcción de la subjetividad (Junior & Higuchi, 2020). Se describe a continuación la aportación realizada al proyecto desde las asignaturas de Música y Plástica. Las Metodologías Artísticas de enseñanza confían en que la mezcla, la simbiosis y la fusión entre dos áreas del conocimiento humano, la investigación científica y la creación artística, generen resultados productivos. (Knowels y Cole, 2008, citado en Roldán y Marín, 2022).

El Aprendizaje Basado en Proyectos es la metodología didáctica utilizada en los diferentes proyectos artísticos. Se realiza con equipos de individuos que tienen diversos antecedentes, idiomas y culturas. Trabajan en conjunto para llevar a cabo proyectos auténticos que preparan a los estudiantes para elaborar en un entorno y una economía variados, y fomentar una conciencia global acerca de otras culturas, lenguajes y personas (Kiyomi, Hutchings y Standley, 2004, citado en Majó y Baqueró, 2014). El objetivo principal de estos proyectos es la experimentación a través de la Educación Artística, utilizando además rutinas de pensamiento iniciales centradas en las premisas *Veo/Siento/Me pregunto* (Boix-Mansilla y Wilson, 2020), y en *Same/Different/Connect/Engage* (Boix-Mansilla et al., 2021). De

acuerdo con Pinedo *et al.*, (2017) el uso de rutinas de pensamiento permite obtener datos muy útiles que brindan a los estudiantes habilidades de pensamiento profundo orientadas a una mayor comprensión de la realidad. Aquí, el éxito se centra en la finalización y logro de proyectos artísticos previamente desconocidos, de alguna manera inciertos. La particularidad de las propuestas radica en el hecho de que son actividades cooperativas, abiertas y espontáneas. Tal y como argumenta Traver (2003), las actividades basadas en el aprendizaje cooperativo contribuyen a fomentar una educación inclusiva de carácter intercultural.

### *Proyectos en el área de Expresión Artística*

En la asignatura Percepción y Expresión Musical del grado de Maestro en Educación Infantil, se realizan diferentes tareas transversales de la educación intercultural, emocional y de valores, mediante metodologías de enseñanzas activas y rutinas de pensamiento. Los estudiantes divididos en trece grupos investigan diferentes culturas, considerando su forma de expresarse musicalmente: con instrumentos, cuerpo y voz. Los discentes interpretan canciones e implementan prácticas instrumentales y danzas tradicionales. Además, gracias a la exhibición de sus obras y al análisis de sus propias características no transferibles, adaptan los recursos de cada identidad cultural (Rodríguez Lorenzo, 2017). La propuesta no se basa en conocer canciones o bailes, sino en comprender el motivo de la temática y contenido de las letras, el porqué de los ritmos y melodías, así como el vestuario utilizado para las diferentes danzas o bailes y su distinción según género. El objetivo es fomentar un debate crítico sobre el pasado y el presente de cada una de las culturas trabajadas, entendiendo que el conocimiento del pasado puede ayudar a comprender el presente.

En la asignatura de Educación Plástica y Visual, del grado de Maestro en Educación Primaria, a los estudiantes se les asigna la tarea de investigar a fondo sus propios prejuicios. La actividad consiste en acercarse a personas en la calle cuyas características físicas, vestimenta u otras percepciones personales pueden llevar a suponer que son inmigrantes. De manera educada, deben preguntar sobre su origen y, de manera cortés, solicitar que participen en una actividad fotográfica. Se les pide que capturen una imagen en el lugar donde se encuentren con la cámara del estudiante. Deben hacerlo de algo que llame su atención y luego explicar la razón detrás de su elección. A pesar de su desconcierto inicial, esta metodología les permite desarrollar su adaptabilidad y creatividad. A medida que avanza el proyecto, los estudiantes aprenden a abrazar la incertidumbre, descubren la riqueza de la capacidad de enfrentarse a lo desconocido y encuentran soluciones creativas en el camino. Este enfoque busca resaltar tanto las diferencias como las similitudes, contribuyendo así a la construcción de una narrativa visual que reflejase la diversidad y complejidad de las experiencias individuales y colectivas.

Otro de los proyectos desarrollados en la asignatura de Educación Plástica y Visual, del grado de Maestro en Educación Primaria tiene como objetivo favorecer un sentido crítico en torno a la cuestión de la ciudadanía, incorporando experiencias concretas de población migrante. Las historias de vida, las rutinas de pensamiento, el trabajo de reproducción en moldes de partes del cuerpo y la libre expresión con medios pictóricos fueron algunas de las estrategias metodológicas, artísticas y didácticas utilizadas; mediante estas, se elabora una instalación colaborativa entre el alumnado de la asignatura y usuarios de la Cruz Roja de Albacete. Las diferentes fases de proceso de trabajo, los resultados y las experiencias en los encuentros informales con los colaboradores de la Cruz Roja, así como las valoraciones del alumnado recogidas en la memoria final del proyecto, han funcionado como elementos a partir de los cuales reflexionar en torno a la propuesta, su alcance y limitaciones.

Por último, el tercer proyecto, desarrollado en la asignatura de Educación Plástica y Visual anteriormente ya mencionada, *Turismo en Reverso* (TER), fomenta el diálogo intercultural entre estudiantes de origen migrante de colegios de Albacete y el propio alumnado universitario. El objetivo de TER

es conseguir habilidades de competencia global, como indagar en el mundo, conocer y respetar otras perspectivas o promover el intercambio cultural en los participantes de grado, así como fomentar la inclusión de niñas y niños migrantes en la escuela. A través de estrategias, metodologías y procesos creativos basados en la obra escultórica para el espacio público de Claes Oldenburg y Coosje van Brugge, los participantes universitarios realizan esculturas de objetos cotidianos que simbolizan las principales características de los lugares de origen del alumnado migrante. Los participantes investigan y conocen aspectos culturales de estos lugares, tal como un turista prepara y experimenta un viaje turístico, ya que éste es un acontecimiento de comunicación e intercambio cultural de primer orden. Tras el análisis de todos los elementos componentes de TER, se logró, en líneas generales, mejorar diferentes aspectos de la competencia global en educación.

## Conclusiones

Este tipo de proyectos complementa las actividades de formación al ofrecer recursos inclusivos a través de la reflexión personal; no solo desafía estereotipos y prejuicios, sino que también fomenta la interacción directa y la comprensión mutua. Al alentar al estudiantado a abordar estas situaciones con respeto y curiosidad, se busca promover la reflexión y la apertura hacia las diversas historias y perspectivas que existen en nuestra sociedad. Mirar interculturalmente sin prejuicios significa asumir el enriquecimiento cultural y valorar la verdadera libertad de todas las personas.

Las propuestas realizadas por los estudiantes han dado resultados alentadores, abordando de manera transversal temas de pedagogía, sociología, psicología y arte. Los estudiantes han logrado adaptarse a un nuevo entorno de trabajo, enfrentando dificultades personales y obteniendo un rendimiento óptimo para aplicarlo en su propio proyecto. También ponen de manifiesto los prejuicios que la sociedad tiene hacia lo desconocido; los nuevos estereotipos que se han forjado injustificadamente en la comunidad operan como un arma defensiva hacia aquello que potencialmente puede alterar su bienestar. La mejora de la empatía, las habilidades de comunicación y comprensión cultural entre los estudiantes pueden contribuir significativamente a romper estos prejuicios y fomentar un ambiente de respeto mutuo. Al hacerlo, se promueve un cambio en las percepciones individuales, trabajando hacia la construcción de relaciones más inclusivas dentro de la sociedad. La reflexión sobre estas dinámicas sociales también puede influir en la reducción de conflictos injustificados y en la promoción de un ambiente más colaborativo y solidario.

## Referencias

- Boix Mansilla, V. & Wilson, D. (2020). What is Global Competence, and What Might it Look Like in Chinese Schools? *Journal of Research in International Education*, 19(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/1475240920914089>
- Boix Mansilla, V., Suárez-Orozco, C., & Wilson, D. (2021). Social and Emotional thinking routines for teaching in a diverse, complex and moving world. <https://reimaginingmigration.org/thinking-routines-take-perspective/>
- Gujjarro, M. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 14-35. <https://doi.org/10.17227/rce.num54-5274>
- Junior, J., & Higuchi, M. (2020). As vivências artísticas como práticas de inclusão. *Revista Educação Especial*, 33. <https://doi.org/10.5902/1984686x44380>
- Majó, F. y Baqueró, M. (2014). *8 ideas clave: los proyectos interdisciplinarios*. Graó.
- Pinedo, R., Calleja, M. A. I., y De la Iglesia, M. (2017). *Laboratory of children's experiences: research on scientific and critical thinking*. INTED2017 International Technology, Education and Development Conference.
- Rodríguez Lorenzo, G. A. (2017). Multiculturalidad, interdisciplinariedad y paisaje sonoro (soundscape) en la Educación Musical universitaria de los futuros maestros en Educación Infantil. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 11, 153-172. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i11.6821>
- Roldán, J. y Marín, R. (2022). *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. Algibe.
- Traver J. A. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural, en A. Sales Ciges (coord) *Educación intercultural: la diversidad cultural a l'escola*, Castelló. UJI Colección educación.



# Artificial Intelligence and Digital Resources in Arts Education

**Ángeles Criado-Alonso**

*Universidad Rey Juan Carlos, España*

---

## Abstract

The integration of Artificial Intelligence (AI) in art education promises to transform art teaching and learning, offering opportunities to personalize the educational experience and foster global collaboration. However, this transformation poses challenges in terms of data privacy, equity in access to technology, and the need for teacher training in digital skills. It is crucial to address these aspects with caution to ensure the effectiveness and benefits of AI in education, paving the way for a promising future in arts education. This paper proposes some Artificial Intelligences and digital tools that can be used in art education.

*Keywords:* Artificial Intelligence, art education, knowledge, learning, digital resources.

## Inteligencia Artificial y Recursos Digitales para la Educación Artística

### Resumen

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación artística promete revolucionar la enseñanza y el aprendizaje del arte, ofreciendo oportunidades para personalizar la experiencia educativa y fomentar la colaboración global. Sin embargo, esta transformación plantea desafíos en términos de privacidad de datos, equidad en el acceso a la tecnología y la necesidad de formación docente en competencias digitales. Es crucial abordar estos aspectos con precaución para garantizar la efectividad y beneficios de la IA en el ámbito educativo, allanando el camino hacia un futuro prometedor en la educación artística. En este trabajo se proponen algunas Inteligencias Artificiales y herramientas digitales que se pueden utilizar en la educación artística.

*Palabras clave:* Inteligencia Artificial, educación, arte, conocimiento, aprendizaje, recursos digitales.

---

## Introducción

Desde su aparición, la Inteligencia Artificial ha demostrado que transformará profundamente la educación, revolucionando los métodos de enseñanza, las formas de aprender y el acceso al conocimiento. A menudo, no se tiene en cuenta el potencial de la IA para desarrollar programas que permitan entornos de aprendizaje adaptativos y personalizados, ni tampoco la posibilidad de utilizar la IA para mejorar los resultados en el aprendizaje en el aula, y se tiende más a buscar las lagunas que puede haber en las diferentes Inteligencias Artificiales para proteger la labor del docente y la integridad de los distintos sistemas educativos (Vega Jiménez , Borja Gómez, & Ramírez Álvarez, 2023). Asimismo, son muchos los docentes que se plantean qué impacto puede tener la Inteligencia Artificial en la labor de los docentes y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Flores & García, 2023).

## Inteligencia Artificial y otras herramientas digitales para la educación artística

En la educación artística, las herramientas de IA se pueden utilizar para inspirar y facilitar procesos creativos, proporcionando nuevas vías de exploración y experimentación. En este trabajo, abordaremos sobre todo las ventajas que implica el uso de las tecnologías y otros recursos digitales como distintas inteligencias artificiales en la educación artística. La integración en el aula de arte se puede ver desde diversas perspectivas; por ejemplo, tal como sugieren algunos estudios como el de (Huerta & Domínguez Ruiz, 2019), el uso de las tecnologías digitales desarrolladas en torno a la imagen puede enriquecer la educación artística de diversas formas que aportan a los estudiantes, entre otras cosas, estímulos visuales (captando la atención de alumnos) y estimulando su creatividad al ofrecerles nuevas formas de expresión artística junto con la exploración de nuevas técnicas ya que las herramientas digitales permiten a los estudiantes experimentar con técnicas artísticas de manera virtual, lo que amplía su repertorio creativo y les brinda la oportunidad de explorar estilos y enfoques diferentes. En estudios relativamente recientes, Escaño (2010) ya plantea el uso de algunas herramientas y recursos que podrían ser útiles en la enseñanza artística recogidos en la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1. Herramientas y recursos informáticos aplicables a la enseñanza artística

Ejemplos de Plataformas/Herramientas	Utilidad
Moodle, Canvas, Google Classroom	Organizar el contenido del curso, asignar tareas, interactuar con los estudiantes y facilitar la colaboración en línea.
Adobe Creative Cloud, Procreate, Canva, Sketchbook Pro	Fomentar la creatividad y la expresión artística de los estudiantes.
Khan Academy, Google Arts & Culture, Smithsonian Learning Lab, MoMA Learning	Acceder a recursos educativos en arte de alta calidad y diversidad.
Padlet, Jamboard, Miro	Fomentar la colaboración entre estudiantes, permitiéndoles crear y compartir ideas de forma visual y colaborativa
Realidad aumentada y virtual	Ofrecer experiencias inmersivas y enriquecedoras en el aprendizaje artístico.

Fuente: Elaboración propia

Estas herramientas y recursos pueden ayudar a enriquecer la experiencia educativa en el ámbito artístico, fomentar la creatividad, la colaboración y el aprendizaje significativo a través de la integración de la tecnología en la enseñanza artística. En este punto hay que destacar que las herramientas citadas en la Tabla 1 son recursos digitales, no Inteligencias Artificiales; una herramienta de Inteligencia Artificial que podría integrarse para mejorar las herramientas y plataformas propuestas en la tabla es la utilización de sistemas de recomendación personalizados. Estos sistemas podrían analizar el progreso, las preferencias y el desempeño de los estudiantes, y recomendar recursos educativos digitales específicos, actividades de creación artística, o incluso colaboradores potenciales en función de los intereses y habilidades individuales de cada estudiante. Por ejemplo, en el caso de plataformas de aprendizaje en línea como *Moodle* o *Google Classroom*, un sistema de recomendación personalizado podría sugerir tareas o recursos educativos digitales adaptados a las necesidades específicas de cada estudiante. En el ámbito de las herramientas de creación artística como *Adobe Creative Cloud* o *Procreate*, la integración de Inteligencia Artificial podría ofrecer sugerencias creativas personalizadas o incluso asistencia en tiempo real durante el proceso creativo. En el caso de plataformas de colaboración como *Padlet* o *Jamboard*, la Inteligencia Artificial podría identificar patrones de colaboración efectiva entre estudiantes y ofrecer recomendaciones para mejorar la dinámica grupal.

Las siguientes herramientas son Inteligencias Artificiales que se pueden utilizar para complementar las herramientas digitales expuestas en la tabla anterior; además en la tabla se expone brevemente su potencial uso en el aula de arte:

Tabla 2. Inteligencias Artificiales aplicables al aula de arte

<b>Función</b>	<b>Herramientas/Plataformas</b>	<b>Ejemplos de IA</b>	<b>Descripción</b>
Organizar el contenido del curso, asignar tareas, interactuar con los estudiantes y facilitar la colaboración en línea	Plataformas de aprendizaje	Alsmiley, Dreambox Learning, Century Tech	. IA para la gestión del aprendizaje, tutoría, evaluación y aprendizaje personalizado
Fomentar la creatividad y la expresión artística de los estudiantes	Herramientas de creación de arte con IA	Artbreeder, NightCafe Creator, MuseNet	IA para la creación de imágenes, retratos, música y otras expresiones artísticas.
Acceder a recursos educativos en arte de alta calidad y diversidad	Plataformas de aprendizaje con IA	Khan Academy, Google Arts & Culture, Smithsonian Learning Lab	IA para la tutoría, exploración de museos, aprendizaje interactivo con objetos históricos y culturales.
Fomentar la colaboración entre estudiantes, permitiéndoles crear y compartir ideas de forma visual y colaborativa	Herramientas de colaboración con IA	Miro, MURAL, Padlet	IA para la colaboración visual, lluvia de ideas, creación de murales digitales y tableros de anuncios.
Realidad aumentada y virtual	Plataformas de aprendizaje inmersivo	Google Expeditions, Nearpod, Merge Cub	IA para la creación de experiencias de realidad virtual y aumentada en el aula.

Fuente: Elaboración propia

El potencial de la IA para el aprendizaje personalizado es otra forma de revolucionar la educación artística. El aprendizaje personalizado implica adaptar las experiencias educativas a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes, permitiéndoles aprender a su propio ritmo y a su manera. La Inteligencia Artificial puede ayudar a los educadores a lograr este objetivo analizando los datos de aprendizaje de los estudiantes y brindando recomendaciones y comentarios personalizados. En la educación artística, esto puede traducirse en experiencias de aprendizaje más interactivas y personalizadas que atiendan los intereses y habilidades únicos de los estudiantes. Esto puede conducir a un mayor compromiso y motivación entre los estudiantes, así como a mejores resultados de aprendizaje. El uso de la Inteligencia Artificial no se limita únicamente al contenido de las clases, también se pueden usar herramientas de Inteligencia Artificial como *Google Magenta* para hacer creaciones artísticas. Estas herramientas son, en definitiva, adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de artes. Escaño (2010) señala varias oportunidades en el uso de tecnologías entre las que destaca la integración de tecnologías avanzadas (en este punto, la educación artística apoyada en Inteligencia Artificial permite aprovechar tecnologías inteligentes para enriquecer la experiencia educativa, facilitando la creación, colaboración y exploración artística). Asimismo, de algún modo la educación artística apoyada en medios digitales fomenta la colaboración entre estudiantes, docentes y artistas a nivel global, promoviendo la creatividad y el intercambio de ideas en un entorno digital.

Por otra parte, la educación artística apoyada en herramientas de Inteligencia Artificial ofrece oportunidades para enriquecer la experiencia educativa a través de tecnologías avanzadas, colaboración global y acceso a recursos diversos. Además, se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tal y como se desprende de estudios como el de De la Cruz *et al.* (2023) entre los que se encuentran ampliar las capacidades humanas en lugar de reemplazarlas y contribuir a una educación de calidad e inclusiva (De La Cruz, Benites, Cachinelli & Caicedo, 2023).

### **Desafíos del uso de las herramientas digitales y de Inteligencia Artificial**

La implementación de la inteligencia artificial (IA) en las aulas plantea una serie de desafíos y preocupaciones que deben abordarse para garantizar su efectividad y beneficios en el ámbito educativo entre los que destacan la privacidad y seguridad de los datos: La recopilación y el uso de datos personales de los estudiantes por parte de sistemas de IA plantean preocupaciones sobre la privacidad y la seguridad de la información. Es fundamental establecer políticas claras de protección de datos y garantizar que se respeten las normativas de privacidad (UNESCO, 2019). También es un tema de actualidad la accesibilidad y equidad ya que según la UNESCO existe la preocupación de que la implementación de la Inteligencia Artificial en las aulas pueda exacerbar las brechas existentes en el acceso a la educación. La dependencia de dispositivos y conectividad a Internet puede dejar rezagados a estudiantes que no cuenten con estos recursos, lo que resalta la importancia de garantizar la equidad en el acceso a la tecnología educativa (UNESCO, 2019).

El uso de los recursos informáticos es algo que siempre ha preocupado a los profesionales de la enseñanza. Algunos de los desafíos concretos sobre la enseñanza de artes en el aula los planteaban ya estudios datados la década de 2010 (Escaño, 2010) y tienen que ver con la adaptación de metodologías, ya que los educadores deben adaptar sus metodologías de enseñanza para integrar de manera efectiva las tecnologías avanzadas en el aula, lo que puede requerir formación adicional y actualización constante. Asimismo, la equidad y acceso para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a las tecnologías y recursos necesarios para la enseñanza de artes a través de herramientas digitales es un desafío importante que requiere abordar las brechas digitales y socioeconómicas (Escaño, 2010).

La introducción de la IA en las aulas plantea interrogantes sobre cómo evolucionará el papel tradicional del docente. La introducción de la IA en las aulas puede ayudar a aliviar algunas de las responsabilidades tradicionales que asumen los docentes, permitiendo que los docentes se enfoquen en aspectos más sociales y emocionales de la educación (Flores & García, 2023). En cualquier caso, los docentes necesitarán formación adicional en recursos informáticos y otras inteligencias artificiales.

## Conclusiones

La integración de la Inteligencia Artificial en la educación artística tiene el potencial de revolucionar la forma en que se enseña y se aprende sobre arte, pero debe abordarse con precaución para garantizar su efectividad y beneficios en el ámbito educativo. En cualquier caso, las tecnologías digitales ofrecen oportunidades para enriquecer la educación artística al estimular la creatividad, facilitar el acceso a recursos globales, fomentar la interactividad y promover la innovación en el aula cumpliendo con los objetivos de desarrollo sostenible que persigue la ONU (UNESCO, 2019).

En este trabajo se proponen varias herramientas de Inteligencia Artificial y digitales, pero es importante destacar que la elección de la IA adecuada dependerá de las necesidades específicas del curso y de los estudiantes para garantizar la calidad óptima de la enseñanza, para lo que es importante formar al profesorado en competencias digitales y de inteligencia artificial y su potencial uso en las aulas para que ellos a su vez sean capaces de evaluar la calidad y la seguridad de las herramientas de Inteligencia Artificial antes de utilizarlas en el aula (por ejemplo, en ciertas ocasiones, el uso de tecnologías digitales que involucran datos personales o imágenes de los estudiantes podría plantear preocupaciones sobre la privacidad y la seguridad de la información).

El futuro de la Inteligencia Artificial en la educación artística es vasto y prometedor, con aplicaciones potenciales que van desde la calificación y evaluación automatizadas hasta el desarrollo de nuevas formas de arte impulsadas por la Inteligencia Artificial. A medida que la Inteligencia Artificial siga evolucionando y volviéndose más sofisticada, probablemente desempeñará un papel cada vez más importante en la educación artística.

## Referencias

- De La Cruz, M., Benites, E., Cachinelli, C., & Caicedo, E. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación. *RECI-MUNDO*, 7(2), 238-251.
- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, individuo y sociedad*, 22(1), 135-144.
- Flores, J., & García, F. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar: Revista científica de co-municación y educación*, 31(74).
- Huerta, R., & Domínguez Ruiz, R. (2019). La educación artística de la era digital: investigar en escenarios tecnológicos. *EARI*, 8.
- Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 260-270.
- UNESCO. (2019). *International Conference on Artificial Intelligence and Education, Planning Education in the AI Era: Lead the Leap*. Beijing.
- Vázquez, M., Ricardo, J., & Vega-Falcón, V. (2022). La inteligencia artificial y su aplicación en la enseñanza del Derecho. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10, 368-380., 368-380.
- Vega Jiménez, J., Borja Gómez, E., & Ramírez Álvarez, P. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial: ¿obstáculo o ventaja para la educación médica superior? *Educación Médica Superior*, 37(2).

## Perception of the didactic possibilities of art brut in art education by university students

Inés López Manrique

Universidad de Oviedo, España

---

### Abstract

*Art brut* is a term that encompasses those people and creations that take place outside the academies and official art circuits and, in many cases, in marginal contexts. Today it tends to be used as a synonym for art brut, outsider art and inside art. In the case of these artists, art is a vital need for expression. Today, there are many exhibitions dedicated to their work and many specialised museums. There is also a greater visualisation of educational centres that consider them to be legitimate artists and accompany them in their creative processes, the public has the possibility of witnessing this change of paradigm and greater respect for their work. The aim of this research was to detect knowledge of outsider art and art therapy in university education and to assess the changes after a didactic intervention. In conclusion, there is an initial lack of knowledge of these issues, but a positive attitude towards them.

*Keywords:* art education, art brut, higher education, art therapy.

## Percepción de las posibilidades didácticas del art brut en la educación artística según estudiantes universitarios

### Resumen

*Art brut* es un término que engloba a aquellas personas y creaciones que tienen lugar fuera de las academias y circuitos oficiales del arte y, en muchos casos, en contextos marginales. Hoy por hoy tiende a utilizarse como sinónimo del *art brut*, *outsider art* e *inside art*. En el caso de estos artistas, el arte es una necesidad vital de expresión. Actualmente hay muchas exposiciones dedicadas a su obra y muchos museos especializados. También existe una mayor visualización de centros educativos que consideran son artistas legítimos y los acompañan en sus procesos creativos, el público tiene la posibilidad de ser testigo de este cambio de paradigma y mayor respeto a su trabajo. El objetivo de esta investigación fue detectar conocimientos en arte *outsider* y arteterapia en enseñanzas universitarias y valorar los cambios tras una intervención didáctica. En conclusión existe un desconocimiento inicial de estos temas, pero una actitud positiva hacia su impartición en las aulas.

*Palabras clave:* educación artística, art brut, educación superior, arteterapia.

---



## Introducción

Cuando se trata el tema del art brut con los estudiantes universitarios, Grados de Maestro en Educación Primaria y Educación Infantil, hallamos un desconocimiento total o siempre mayor que ante otras manifestaciones artísticas. Como docentes se plantean preguntas sobre su utilidad en la didáctica de las artes ¿debería ser un contenido obligatorio en nuestros currículos educativos? ¿tendría interés utilizar los diferentes métodos de trabajo en las aulas educativas? ¿conocer y reconocer el art brut ayudaría a fomentar el respeto hacia los creadores y sus producciones? ¿tenemos todos algo de outsider y debe ser respetado?

Respecto al término art brut nos encontramos con la necesidad de aclarar que existen otras denominaciones aproximadas, tendiendo a surgir preguntas sobre su conexión. Hallamos sinónimos como arte outsider, art brut, arte marginal, arte espontáneo, arte interno/inside art, arte puro, arte intuitivo, gestaltung, folk art, arte visionario, arte autodidacta o arte original. El término fue acuñado en 1945 por Jean Dubuffet, artista e investigador de art brut. Posteriormente en 1972 Roger Cardinal, comenzó a utilizar la denominación arte outsider, aludiendo con él a las producciones hechas por personas a menudo percibidas como diferentes por ser disfuncionales, tener patologías generalmente mentales o por ser anacrónicos, así como por no tener una formación o una identidad diferente. Así que este fenómeno se produciría en personas de diferentes ámbitos geográficos e históricos, siendo un grupo heterogéneo (Rhodes, 2006). Pero ya en 1922 el psiquiatra Prinzhon había utilizado el término gestaltung, que según García (2015) es el que se acerca más a la noción actual porque significa literalmente necesidad imperiosa de dar forma.

Es al inicio del siglo XX cuando surge el interés hacia el arte outsider, es aquel en que confluye la curiosidad hacia diferentes temas que habían estado marginados y apartados del patrón oficial como: el arte infantil, lo oriental y el primitivismo, el inicio de las primeras colecciones de arte creado por pacientes psiquiátricos como la Colección Prinzhon, la superación del naturalismo en el arte y las nuevas pedagogías innovadoras. La atracción por los trastornos psíquicos en los pintores románticos surgió durante el siglo XIX, al igual que el misterio de Oriente se visibiliza en la obra de artistas influyentes como Delacroix y Flaubert.

Asimismo, el postimpresionismo y las vanguardias proponen un cambio radical en la producción de imágenes, la superación del naturalismo y un retorno a las raíces del arte. Mientras, el arte poco a poco deja de ser mimético y se integra lo expresivo como un valor artístico fundamental. Además, desde finales del siglo XIX y principios del XX la psiquiatría se interesa por los dibujos y pinturas de los enfermos mentales.

Sin duda una figura fundamental fue la de Jean Dubuffet, durante el verano de 1945 investigó en Francia y Suiza la expresión plástica de los enfermos mentales. Inició su colección de art brut, la cual se expuso por primera vez en 1949. Según lo comprendió Dubuffet, el artista art brut sería una persona adulta que realiza actividad artística sin tener conocimientos previos, además se trata de un marginado cultural y es un individuo que forme parte de un grupo social marginal. Se trata para Rhodes (2006) de autodidactas, solitarios excéntricos, visionarios sin formación académica, pacientes psiquiátricos, artistas populares, criminales y otras figuras marginales.

## Arte outsider, arteterapia y arte como mediadores sociales en educación

Retomando la cuestión del valor del arte outsider y el arte terapia en la educación, cuando se comenzó a elaborar este estudio se realizó una búsqueda sistemática de aquellas investigaciones relativas a la educación y el art brut o arte outsider o arte marginal. Lo que dejó claro es que actualmente desligar esta cuestión de la arteterapia no siempre es posible. Al analizar los documentos y artículos

se encuentran dos líneas de trabajo, una primera más centrada en los efectos puntuales en la salud y otra planteada como una propuesta de modelo educativo en relación con la mediación artística para la intervención social.

En la primera línea de investigaciones se encuentra el estudio de Barbosa y Novoa (2020) quienes revisaron las propuestas sobre arteterapia en lengua española, llegando a la conclusión de que los trastornos del neurodesarrollo son los más trabajados con la terapia y las técnicas artísticas más utilizadas el dibujo, la pintura y el modelado con arcilla. Por ejemplo, Qiu *et al.* (2017) aplicaron un taller a reclusos con esquizofrenia y obtuvieron mejoría en la ansiedad, depresión, socialización y cumplimiento de las normas. A su vez Chiang *et al.* (2019) revisaron aquellos estudios sobre el impacto de actividades creativas como artes visuales, música, danza, teatro y escritura en el tratamiento de personas con trastornos mentales durante los años 2008 a 2019. Los autores concluyen que estos programas de intervención tienen bajo riesgo y alto beneficio, ya que minimizan los síntomas y mejoran el bienestar de los individuos.

Pero en general se encuentra un espectro difuso en los métodos de estudio, sugiriendo mayor estandarización de estos. Costa *et al.* (2020) comprobaron que en arteterapia los métodos guiados potencian los efectos cognitivos y los métodos no guiados los beneficios psicosociales o afectivos. Rawtaer *et al.* (2015) aplicaron un programa de intervención psicosocial en adultos mayores que incluyó ejercicios de Tai Chi, arteterapia, meditación y terapia de reminiscencia musical. Hallaron una mejora de la ansiedad y depresión, así como un efecto positivo en la salud mental de este colectivo. Por su parte Ursuliak *et al.* (2020) consideran necesario realizar más estudios cualitativos sobre estas cuestiones, a partir de una investigación realizada en personas jóvenes con inicios de esquizofrenia en el que observaron que la intervención había servido para: aliviar del estrés, generar mayor autodescubrimiento, aumentar el orgullo por el arte, mejorar la confianza y esperanza y ampliación del compromiso con una actividad significativa.

En estos casos la mediación artística pretende: generar un desarrollo integral de la persona, recuperar las potencialidades de las personas, superar los conflictos inconscientes a través de la simbolización, crear una toma de conciencia de la situación de la persona para así iniciar un proceso de transformación y reinserción (Moreno, 2010). La mediación artística comparte con la mediación cultural el valor de los procesos, un camino donde la prueba y el error son fundamentales y facilitan la creatividad (Dewey, 2008; López-Aparicio y Mejías, 2020). Este espíritu es el que se observa en el segundo grupo de estudios hallados. En ellos la experiencia es más plena y se incluye ese concepto de arte como mediador social además de herramienta de salud. Destacamos la propuesta de creación y expresión artística en favor de la inclusión es la de Moreno (2019) en la Fundación INTRAS, con personas diagnosticadas con Trastorno Mental Grave (TMG) para la valoración de los espacios expositivos. También mantienen este enfoque, entre otros, el trabajo de Miras-Ruiz & García (2020) sobre género y salud mental, la aportación de González (2021) con personas solicitantes de asilo y protección internacional, o el del proyecto Ariadne de inclusión de personas migrantes a través del arte de López (2012).

Dentro de la enseñanza universitaria Peña y Marqués (2016) mostraron una iniciativa planteada en la Universidad de La Laguna que tenía el objetivo de acercar el arte a estudiantes universitarios, tomando como referencia el Art Brut o arte marginal o arte outsider y también el arte local. De esta manera se defiende una pedagogía multicultural donde se muestra la complejidad de las sociedades humanas.

## Desarrollo y resultado de la propuesta

El estudio tiene como objeto evaluar los conocimientos y posibilidades educativas que un grupo de estudiantes universitarios de tercer ciclo contemplan. Igualmente dar a conocer el arte brut y sus artistas. Los participantes fueron N=32 estudiantes universitarios de máster. Se utilizaron dos instrumentos diseñados para la experiencia: pretest de respuesta cerrada de cinco preguntas para evaluar los conocimientos previos y post test para detectar los conocimientos e impresiones finales. Se organizó un bloque de cápsulas teóricas intercaladas a lo largo de dos semanas en un total de cinco sesiones en las que se explicaron cuestiones históricas y resultados de investigaciones.

## Resultados

En el post test y el pretest, encontramos un cambio significado hacia el interés en estas manifestaciones artísticas. Aumentando en este último en un 60% tras las sesiones teóricas, no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres. Se observó un punto de inflexión tras la segunda sesión en que se mostraron ejemplos también de artistas outsider actuales e investigaciones. Se halló una relación entre la práctica artística personal fuera de las clases (27%) y el interés hacia el desarrollo en un futuro de proyectos investigadores y pedagógicos vinculados a la temática de estudio (69%), siendo más elevado en mujeres (89%). Se detecta en un 47% de los encuestados una coincidencia entre el interés hacia talleres y prácticas grupales y el desarrollo de acciones vinculadas a la expresión corporal. Un 63% refleja aspectos de inseguridad sobre la forma en que se puede poner en práctica talleres prácticos por falta de práctica previa. El 91% opina que las capacidades de los estudiantes pueden mejorar con este tipo de propuestas, un 46% no tiene claro cómo definiría el nivel de exigencia y evaluación del alumnado.

## Conclusiones

Integrar arteterapia y art brut en los planes de estudios y en la formación del profesorado podría potenciar en niños y jóvenes un mayor respeto por estos artistas y prácticas. Muchas de las propuestas pueden tener un carácter holístico, aunando otras disciplinas como la expresión musical y corporal.

Consideramos sería positivo plantear propuestas educativas en esta línea en personas con y sin problemática de salud mental, dado son muchas las evidencias de la utilidad de estos programas en grupos de personas específicos (Chiang *et al.*, 2019; Costa *et al.*, 2020; Qiu *et al.*, 2017; Rawtaer *et al.*, 2015; Ursuliak *et al.*, 2020). además, se detecta una potenciación de la creatividad. La necesidad de evaluar las propuestas dentro del currículo se manifiesta como problema principal en la puesta en práctica de estas iniciativas. El art brut queda ligado en muchas ocasiones al arte terapia, ambos pueden ser importantes mediadores sociales en las aulas además de canales de expresión creativa.

## Referencias

- Barbosa, A., & Novoa, S. A. (2020). Revisión bibliográfica en idioma español sobre la arteterapia como herramienta psicoterapéutica. *Informes Psicológicos*, 20(2), 55-65.
- Chiang, M., Reid-Varley, W. B., & Fan, X. (2019). Creative art therapy for mental illness. *Psychiatryresearch*, 275,129-136.
- Costa, A. M., Alves, R., Castro, S. L., Vicente, S., & Silva, S. (2020). Exploring the effects of guided vs. unguided art therapy methods. *Behavioral Sciences*, 10(3), 65.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

- González, V. R. (2021). Exploradoras y Exploradores silenciosos. Experiencia de Arteterapia con personas solicitantes de asilo y protección internacional. *Arteterapia*, 16, 137.
- López, M. y Martínez N. (2006). *Arteterapia, conocimiento interior a través de la expresión artística*. Ed.Tutor.
- López, M. L. (2012). Sentirse en casa Ariadne: un proyecto para la inclusión de personas migrantes a través del arte/Feeling at home Ariadne: a Project for migrant people through art. *Arteterapia*, 7, 119.
- López-Aparicio Pérez I. y Mejías V. C. (2020). La mediación cultural a través de la práctica artística. Cuando no existía la palabra.... *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 15, 121-134. <https://doi.org/10.5209/arte.65572>
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2). <https://rieoei.org/historico/expe/3422Moreno.pdf>
- Miras-Ruiz, R., & García, M. S. (2020). Musas. un proyecto de arteterapia y Creación artística para la inclusión social, con enfoque de Género, en salud Mental. *Arteterapia*, 15, 77.
- Moreno Naranjo, Y. (2019). Verdaderamente: Art brut y salud mental desde el Arteterapia y la Educación Artística. Una unión posible. *Trabajo Fin de Máster*. Universidad de Valladolid.
- Peña, N., & Marqués, A. (2016). Microespacios artísticos inclusivos en el aula universitaria Inclusive art micro-spaces in the university classroom. V *Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad: nuevos entornos de aprendizaje Valencia* 20 y 21 de enero de 2016.
- Qiu, H. Z., Ye, Z. J., Liang, M. Z., Huang, Y. Q., Liu, W., & Lu, Z. D. (2017). Effect of an art brut therapy program called go beyond the schizophrenia (GBTS) on prison inmates with schizophrenia in mainland China—A randomized, longitudinal, and controlled trial. *Clinical psychology & psychotherapy*, 24(5), 1069-1078. <https://www.doi.org/10.1002/cpp.2069>
- Rawtaer, I., Mahendran, R., Yu, J., Fam, J., Feng, L., & Kua, E. H. (2015). Psychosocial interventions with art, music, T ai Chi and mindfulness for subsyndromal depression and anxiety in older adults: A naturalistic study in S ingapore. *Asia-Pacific Psychiatry*, 7(3), 240-250. <https://www.doi.org/10.1111/appy.12201>
- Rhodes, C. (2002). *Outsider Art, Alternativas espontáneas*. Thames and Hudson.
- Ursuliak, Z., Hughes, J., Crocker, C. E., MacKenzie, A., & Tibbo, P. G. (2020). Claymation art therapy in early phase psychosis: A qualitative study to explore participants' experiences with the program and identify outcome effects. *Early intervention in psychiatry*, 14(6), 698-704. <https://doi.org/10.1111/eip.12896>

## Effects of technique on the artistic process in a group of university students in visual arts: a case study

Magalí Pastorino Rodríguez

Universidad de la República, Uruguay

---

### Abstract

This communication presents the main results of research in university artistic education. The object of the research was the study of the effects of technique in the artistic production process of a group of university students of visual arts from the perspective of artistic practices. The questions that guided the thesis were aimed at identifying the effects of the technique in the creative process and its link with the figure of the tear of the Agambian thesis. The methodology is qualitative, the design was flexible and the approach is discursive, incorporating notions of psychoanalysis. The main results it yields are: the presence of the modern technical conception in the creative process within the framework of artistic teaching with a productive approach, even in those proposals that value the process and the concept more than the object, and the empirical confirmation of the split position of the artist with respect to his work and process, a product of the condition that imprints the modern sense of technique in the visual arts.

*Keywords:* higher education, art, technique, psychoanalysis, discourse analysis.

## Efectos de la técnica en el proceso artístico en un grupo de estudiantes universitarios en artes visuales: un estudio de caso

### Resumen

En esta comunicación se presentan los principales resultados de una investigación en educación artística universitaria. El objeto de la investigación se constituyó en el estudio de los efectos de la técnica en el proceso de producción artística de un grupo de estudiantes universitarios de artes visuales desde la perspectiva de las prácticas artísticas. Las preguntas que orientaron la tesis se dirigieron a identificar los efectos de la técnica en el proceso creador y su vínculo con la figura del desgarramiento de la tesis agambiana. La metodología es cualitativa, el diseño fue flexible y el enfoque es discursivo incorporando nociones del psicoanálisis. Los principales resultados que arroja son: la presencia de la concepción técnica moderna en el proceso creador en el marco de la enseñanza artística de enfoque productivo, incluso en aquellas propuestas que valoran el proceso y el concepto más que el objeto, y la confirmación empírica de la posición escindida del artista respecto a su obra y proceso, producto de la condición que imprime el sentido moderno de la técnica en las artes visuales.

*Palabras clave:* educación superior, arte, técnica, psicoanálisis, análisis de discurso.

---

## Introducción

Para la antropóloga Lucinda Jiménez López (2009), la situación de la educación artística latinoamericana es problemática. Las políticas culturales colocan a un mismo nivel de apreciación la cualidad artística y la realización técnica. En consecuencia, refuerzan el valor de producto de la obra e imponen en la escena cultural la equivalencia entre el arte y la técnica, que se transpone a los ámbitos de la producción artística y la educación, generando una encrucijada en la enseñanza artística universitaria de las artes visuales, hasta hoy muy poco explorada.

Del estudio de los modelos didácticos en artes visuales vigentes (Agirre, 2005; Marin, 1997) e investigaciones en educación artística universitaria de países latinoamericanos (Correa Montaña, 2020; Larregle, 2018, entre otros) se dedujo un enfoque productivo de la enseñanza artística, fundado en el protagonismo de la técnica, que margina las motivaciones y experiencias por las que pasa el estudiante durante el proceso creador. Dicho enfoque se caracteriza por colocar el valor del aprendizaje en la producción de obra de calidad formal y técnica, basarse en una concepción psicologicista de sujeto (de expresión o de conducta), y desarrollarse en un régimen didáctico acorde. Siguiendo a Gómez (2015), se evidencia que dicho enfoque se vincula directamente con la persistencia de valores academicistas correspondientes a la condición colonial de los países latinoamericanos.

Ahora bien, en procura de enmarcar el proceso artístico en artes visuales, desde una perspectiva que permita incorporar la situación afectiva del estudiante, se articularon dos ejes principales, uno psicoanalítico para atender la cuestión del sujeto de deseo y otro discursivo para actualizar el sentido de la técnica artística. En dichos ejes se ordenaron las referencias teóricas que en estos casos fueron tomadas del campo educativo del arte, de las ciencias de la educación y de la filosofía del arte, que se sintetizan a continuación.

Del campo educativo de las artes visuales, se estudiaron los modelos históricos de la enseñanza artística occidental (Marin Viadel, 1997; Aguirre, 2005) que hoy constituyen un modelo dominante basado en la producción, por lo cual, la técnica tiene un lugar privilegiado en sus didácticas. Siguiendo a Jiménez (2010) la expansión técnica es un rasgo de nuestra civilización, es un modo de pensar calculante, además de un procedimiento para aplicar, o una habilidad para la realización de algo. En el arte se pueden distinguir dos concepciones de la técnica, una “tradicional”, moderna, o sea, un medio para la producción; y otra “contemporánea”, con énfasis en el valor de la idea y el proceso. en detrimento de la producción de objetos materiales (Maltese, 1970; Alegre, *et al.*, 2011).

De las ciencias de la educación, se tomó la noción de relación con el saber desarrollada por Beillerot (2002) para ser aplicada en el campo clínico de la educación, desde la perspectiva lacaniana de sujeto y saber de los años sesenta y en articulación con la noción de saber impulsada por Foucault (2010). El término designa una relación íntima que un sujeto puede establecer con el saber y a través del cual puede dar lugar a un proceso creador. No se trata de una operación ni un mecanismo cognitivo, se origina en el deseo de saber de un sujeto hablante.

La relación con el saber evidencia la experimentación del sujeto y la verdad separadas en el hablante y confirma la captura del viviente en las redes significantes del lenguaje y del deseo. De esta manera, la verdad de la causa es proferida (o sea, dicha por el hablante) interfiriendo con formaciones del inconsciente, como el lapsus, el chiste, etc, donde talla el deseo y la angustia. En suma, dicha noción instaló una dimensión de análisis en la investigación que atendió la condición deseante en el proceso creador. Y, finalmente, del campo filosófico del arte, con Agamben (2005) se tomó el estudio del discurso moderno de la técnica moderna y los efectos de la estética formalista en el artista, que le coloca ante su obra en el lugar del espectador, llevándole a denegar la inquietante experiencia del proceso creador y produciéndole un *desgarro*. El *desgarro* básicamente es la desconexión del artista con el proceso y sus vicisitudes, lo que le lleva a relacionarse con la obra como si fuera un conjunto



de elementos formales (composición, dibujo, color, tema, etc), transformándole en un operario (el que hace o fabrica obra). En este movimiento, la obra deviene en mero objeto para ser aprehendido de manera sensible (forma visual).

Por lo antedicho, el aporte de la teoría agambiana a esta investigación fue hacer visible las condiciones discursivas de la técnica artística en el territorio de las prácticas artísticas y revelar la posición de desgarramiento del artista. En el campo exploratorio, fue posible relevar ciertas situaciones inexplicables para el estudiante que se presentaron en forma de abandono, suspensión y estancamiento del proceso creador, muchas veces acompañadas de angustia y tristeza. Si bien dichas situaciones son habituales en la enseñanza artística, desde esta óptica que buscó comprender los efectos de la técnica en el proceso creador, cobraron mayor importancia y se interpretaron en conjunto. En esta línea, se postuló que las situaciones inexplicables observadas se correspondían a la incidencia del inconsciente, capaz de reconfigurar el proceso creador.

En este derrotero, las preguntas de investigación se dirigieron principalmente a identificar los efectos de la técnica en el proceso creador y el vínculo de la técnica con la figura del desgarramiento del artista. El objeto de la investigación se constituyó en el estudio de los efectos de la técnica en la relación con el saber durante el proceso de producción artística de un grupo de estudiantes universitarios de artes visuales desde la perspectiva de las prácticas artísticas.

## Métodos

Se optó por una metodología cualitativa, con enfoque discursivo y un diseño flexible de dinámica recursiva. Constituimos un estudio de caso único (Neiman y Quaranta, 2006) de enseñanza artística universitaria de artes visuales con enfoque productivo en un instituto público universitario del Uruguay, en 2019.

Se realizó el seguimiento de un grupo de doce estudiantes avanzados de las licenciaturas en artes visuales. La muestra fue intencional, se seleccionaron seis casos para profundizar en la relación con el saber y el lugar de la técnica en los procesos artísticos. Dichos casos se distribuyeron en dos perfiles, según el lugar de la técnica en el proceso creador: uno donde el estudiante utilizaba la técnica de manera “tradicional”, es decir, como medio para la producción; y otro, “contemporáneo”, donde la técnica era cuestionada en clave conceptual y procesual.

Las técnicas de exploración fueron entrevistas en profundidad y semi-directivas, registros en diarios de campo y fotográfico, y el análisis se realizó desde una perspectiva discursiva de inspiración lacaniana (Parker, 2013).

## Resultados

En el estudio comparado de los perfiles técnicos (el tradicional y el contemporáneo) se encontró una penetración del sentido tradicional de la técnica en procesos que seguían lineamientos conceptualistas o procesuales. En ambos perfiles no se encontró una equivalencia de la técnica y el arte.

En el perfil “tradicional”, los estudiantes señalaron una “cosa” esencial del arte vinculada a un enigma personal que les interpelaba. Por ejemplo, el empleo de la madera por parte de una estudiante, que hacía estructuras caladas, le imponía una forma de “diálogo”: el material le “decía” cómo seguir el proceso, qué cosas quitar o cuáles dejar. Pero era el diálogo lo que le daba consistencia artística al proceso. Otro estudiante se colocaba en posición de “operario” de su propia obra, recortaba un cierto número de cartones y los acondicionaba para hacer *collages*, buscando la eficiencia en la actividad, impulsado por la ilusión de un proyecto económico basado en la venta de obras. Sin embargo, le generaba malestar por lo cual abandonó el proceso.

Mientras que los del perfil “contemporáneo”, que privilegiaba la idea y el proceso más que el producto final y su acabamiento formal, mostraban una relación conflictiva con la técnica. Una estudiante quería pintar nubes con óleo que le salieran “bien técnicamente” en un soporte rígido en donde realizaba un *collage* con imágenes que encontraba en las redes sociales. El malestar que sintió por no lograr una buena “factura”, le llevó a abandonar el proceso. Esta ambivalencia observada en la estudiante que tenía un discurso en línea con el arte conceptual y procesual, pero que en la práctica aplicaba un sentido tradicional de la técnica artística nos sugiere la penetración de la concepción moderna de la técnica. En este derrotero, en ambos perfiles se hizo presente la mecanización en la práctica, asociada a la búsqueda de la eficiencia y el control del proceso. Sin embargo, llevaba a generar la suspensión o abandono del proceso artístico por el malestar vivido con angustia. Con lo cual, y en cierta medida, se confirma con material empírico la tesis agambiana del desgarramiento del artista.

## Conclusiones

En el trayecto de esta investigación se ha podido caracterizar el enfoque productivo que toma la enseñanza artística universitaria en algunos países latinoamericanos. Se ha visto que en dicho enfoque quedan “ocultas” las vicisitudes del proceso creador porque el valor está puesto en la concreción formal y técnica de la obra y no en los aspectos afectivos del estudiante. No se encontró una equivalencia del sentido del arte y la técnica, por lo tanto se deduce que esta no vendría solamente por la imposición de las prácticas culturales como advertía Jiménez López (2009); más bien se vincularía con la matriz pedagógica academicista de la enseñanza artística común en los países latinoamericanos.

La noción de relación con el saber entendida como proceso creador, permitió arrojar una lectura de ciertas situaciones inexplicables para el estudiante como el abandono, el estancamiento, la suspensión del proceso y la carga de angustia y tristeza que a veces las acompañaban, que habitualmente no son tomadas en cuenta en el marco de los modelos pedagógicos y didácticos del arte y que fue posible relacionar con la figura del desgarramiento de la tesis agambiana, confirmándola empíricamente. A la vez, se reubicó el proceso creador en el campo de la cultura y de las prácticas artísticas.

Respecto al lugar de la técnica, se observa la fuerte presencia de la concepción tradicional en los procesos que siguen los lineamientos críticos de las prácticas artísticas contemporáneas. Asociado, surgió el tópico de la mecanización, cierta inclinación del estudiante por la eficiencia en la producción, impulsada en algunos casos por una búsqueda económica.

Finalmente, el intento de conceptualizar la enseñanza artística universitaria de enfoque productivo y el proceso artístico – vistos a la luz de las prácticas artísticas contemporáneas – han permitido definir un campo de investigación en educación en clave cultural, siguiendo el rastro de los efectos paradójicos del sujeto de psicoanálisis en el campo de las artes visuales.

## Referencias

- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Áltera S. L.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro.
- Alegre, E.; Tusell, G. y López Díaz, J. (2011). *Técnicas y medios artísticos*. Editorial Universitaria Ramón Arces.
- Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L' Harmattan.
- Correa Montaño, P. (2020). *Enseñanza de la didáctica en educación artística y las artes visuales en Colombia, un punto de referencia conceptual y metodológica*. [Tesis de Maestría, Universidad de Caldas]. Recuperado de [https://repositorio.ucaldas.edu.co/bitstream/handle/ucaldas/16877/TESIS\\_FINAL\\_ARTES%20VISUALES\\_PAULA\\_ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucaldas.edu.co/bitstream/handle/ucaldas/16877/TESIS_FINAL_ARTES%20VISUALES_PAULA_ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, P. (2015). *Estéticas fronteras: diferencia colonial y opción estética decolonial*. *Estéticas fronteras: diferencia colonial y opción estética decolonial*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de [https://moarquech.files.wordpress.com/2017/08/esteticas\\_fronterizas\\_diferencia\\_colonia.pdf](https://moarquech.files.wordpress.com/2017/08/esteticas_fronterizas_diferencia_colonia.pdf)
- Jiménez, J. (2010). *Teoría del arte*. Tecnos.
- Jiménez López, L. (2009). Educación artística y cultura. (*pensamiento*), (*palabra*). y *Obra*, 1. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/ppo.num1-99>.
- Larregle, M. (2018). Enseñar arte desde la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 4(7). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6367>
- Maltese, C. (1970). *Las técnicas artísticas*. Cátedra.
- Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 55-77. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9797110055A>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa.
- Parker, I. (2013). Análisis lacaniano de discurso en Psicología: siete elementos teóricos. En I. Parker y D. Pavón-Cuéllar (Coord.), *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevos análisis de la indeterminación textual* (pp. 51-70). Plaza y Valdés, S. A.

# Improving communication through the use of plastic education

**María Pilar Aparicio-Flores**

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación  
Universidad de Alicante, España*

**Rosa Pilar Esteve-Faubel**

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación  
Universidad de Alicante, España*

**Aitana Fernández-Sogorb**

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación  
Universidad de Alicante, España*

**José María Esteve-Faubel**

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación  
Universidad de Alicante, España*

---

## Abstract

Early socialization is one of the priority areas in educational institutions. However, not all students are able to socialize in the same way, so it is the Early childhood education teachers who must employ strategies that promote these skills. Among them, it is considered that the plastic arts can be tools that promote proper social behavior among students. However, this matter is often overlooked. Hence, the need to train future teachers and observe what is the perception of this and the benefits on the social promotion that can cause matter, once they have been instructed in it. A sample of 54 university students aged between 20 and 36 was recruited and a virtual debate was held. The narratives were encoded and the results showed three metacodes based on the contextualization of the plastic arts and communicative source (41.61%), learning source (23.75%) and positive promotion of psycho-educational variable (36.64%). It concludes by arguing the need to continue training future teachers in the visual arts and to enhance the benefits that it houses.

**Keywords:** Plastic Education, Socialization, Early Childhood Education, Future teachers, Art.

## Favorecimiento de la comunicación a través de la educación plástica

### Resumen

La socialización en edades tempranas es uno de los ámbitos prioritarios en las instituciones educativas. No obstante, no todo el alumnado es capaz de socializarse del mismo modo, por lo que son los maestros de Infantil los que deben emplear estrategias que fomenten estas habilidades. Entre ellas, se considera que las artes plásticas pueden ser herramientas que potencien una conducta social adecuada entre el alumnado. Sin embargo, en reiteradas ocasiones esta materia pasa desapercibida. De ahí, la necesidad de formar a los futuros maestros y observar cuál es la percepción de esta y los beneficios sobre el fomento social que puede provocar la materia, una vez han sido instruidos en ella. Para ello, se reclutó a una muestra de 54 universitarios de entre 20 y 36 años y se realizó un debate virtual. Las narrativas fueron codificadas y los resultados mostraron tres metacódigos basados en la contextualización de las artes plásticas como fuente comunicadora (41.61%), fuente de aprendizaje (23.75%) y fomento positivo de variables psico-educativas (34.64%). Se concluye argumentando la necesidad de seguir formando a los futuros docentes en las artes plásticas y de potenciar los beneficios que esta alberga.

*Palabras clave:* Educación Plástica, Socialización, Educación Infantil, Futuros docentes, Arte.

---

### Introducción

El aprendizaje social y emocional del alumnado forma parte del currículum transversal educativo desde edades preescolares (McGoey *et al.*, 2023). De hecho, la conducta social se enmarca como objetivo de mejora en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que propone la Asamblea General de las Naciones Unidas (United Nations, 2015), dentro de la Agenda 2030. Y, además, forma parte directa de las áreas de desarrollo de las que se compone el currículum de Educación Infantil Español (LOMLOE, 2020).

En este sentido, las instituciones educativas deben ser un punto predominante de transferencia y mejora de estos valores sociales y, para ello, se deben concretar puntos de actuación, estrategias y herramientas educativas que faciliten el cumplimiento de estos objetivos marcados y cumplan con lo exigido en los currículos educativos vigentes.

Las artes plásticas, en este sentido, pueden ser una de las herramientas clave para ello, debido a su carácter lúdico, vivencial (Haslip y Gullo, 2018), creativo y abierto (Rutten, 2018), de expresión y de regulación de emociones (Gruber y Oepen, 2018), de fomento del aprendizaje cooperativo y de integración social (Zafaren-Zalaria *et al.*, 2021) y de respeto a la diversidad (Dymond, 2019). No obstante, se necesita un cambio de perspectiva de la materia, puesto que es fácilmente condenable a la idea de considerarse una materia “maría” (Aparicio-Flores *et al.*, 2024). Esta percepción está ampliamente globalizada por varias razones entre las que se encuentran, entre otras, la negación del alumnado por considerarse no demasiado habilidoso en el dibujo y/o por cuál es la percepción y posición que se le da a la materia desde el propio sistema educativo (Esteve-Faubel *et al.*, 2021). Por este motivo, es necesario cambiar esta percepción desde edades tempranas y, para ello, las Facultades de Educación en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, tienen la necesidad de implementar formas muy diversas de lo que se entiende por artes plásticas y los beneficios que estas pueden derivar en sus futuros alumnos.

### *El presente estudio*

En el presente estudio, una vez instruida la materia de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad de Alicante, se consideró oportuno observar cuál era la percepción de los futuros maestros de Infantil sobre el fomento de la comunicación de los más pequeños a través de las artes plásticas.

### **Método**

#### *Participantes*

La muestra se compuso por 54 universitarios matriculados en Didáctica de la Expresión Plástica que se encuentra como asignatura obligatoria dentro del Grado en Maestro de Educación Infantil. Las edades de los estudiantes oscilaron entre 20 y 36 años, y el 94.44% eran mujeres.

#### *Instrumentos*

Para conocer cuál era la opinión de los futuros maestros, se configuró un debate virtual a través de la plataforma UACloud. Este debate se inició con una pregunta abierta, que contemplaba los principios propuestos por Connelly y Clandinin (1995). La pregunta era la siguiente: *Después de lo aprendido, ¿utilizarías la expresión artística como un medio de enseñanza para fomentar la comunicación y la libertad de expresión? Justifica tu respuesta.*

#### *Procedimiento*

Primeramente, se revisó el método de la investigación por un experto en la temática, lo que respetó los criterios de transferibilidad, credibilidad y triangulación, expuestos por Ruíz-Olabuénaga (2003). Seguidamente, se dio paso a una reunión con los docentes de la materia para pedir su colaboración y, a continuación, se dio acceso a los estudiantes al debate virtual para que pudieran participar en él y narrar sus opiniones. Se les avisó de la voluntariedad y anonimato de la investigación.

#### *Análisis de datos*

Las narrativas obtenidas se codificaron bajo criterio de similitud, teniendo en cuenta el paradigma de codificación y método de minimización booleano. El análisis de las narrativas se realizó utilizando el programa Atlas.Ti.

### **Resultados**

En la Tabla 1 se pueden observar los porcentajes correspondientes a las narrativas de los participantes. Se contemplan tres metacódigos que infieren en las ideas de las artes plásticas como fuente de la comunicación social, fuente de aprendizaje, y adaptación positiva de variables psico-educativas. En el primer metacódigo (comunicación social), se observa en un 19.80% de los futuros maestros la idea de que las artes pueden transmitir aquellas ideas que no es posible transmitir las con palabras, sobre todo en edades tempranas. Asimismo, un 18.42% afirma que el arte no tiene límites, lo que posibilita nuevamente la expresión. Además, un 3.39% afirma que la materia puede fomentar la comunicación entre iguales.



Por lo que respecta al segundo metacódigo (fuente de aprendizaje), un 11.28% de los futuros maestros considera a las artes plásticas como fuente de aprendizaje lúdico, un 4.36% piensa que se trata de una muy buena alternativa al método tradicional de enseñanza, y un 8.11% de los participantes considera a las artes plásticas un área valiosa para el aprendizaje, puesto que a través de estas es posible trabajar los objetivos que marca el currículum para las distintas áreas.

Para el tercer metacódigo (adaptación psico-educativa), se encuentra un 11.29% de los participantes, argumentando que las artes plásticas son válidas para la expresión de emociones y sentimientos, y un 7.72% considera que, además, es un área que fomenta el interés y la motivación por el aprendizaje. Asimismo, un 10.09% de los futuros maestros, considera que las artes plásticas desarrollan la creatividad, así como la atención (para un 3.96% de los participantes) y la autoestima (para un 1.58% de los casos).

Tabla 1. Percepción de los universitarios sobre la plástica como fuente de comunicación y expresión libre

Metacódigo	Código	CH	F	PS (%)
1. Fuente comunicadora (41.61%)	1.1. Transmisión de ideas sin palabras	92	100	19.80
	1.2. Sin límites	90	93	18.42
	1.3. Comunicación entre iguales	13	17	3.39
2. Fuente de aprendizaje (23.75%)	2.1. Aprendizaje lúdico	41	57	11.28
	2.2. Consecución objetivos del CV	33	41	8.11
	2.3. Alternativa al método tradicional	19	22	4.36
3. Fomento de variables psico-educativas (34.64%)	3.1. Emociones	34	57	11.29
	3.2. Creatividad	47	51	10.09
	3.3. Interés y motivación	25	39	7.72
	3.4. Atención	13	20	3.96
	3.5. Autoestima	8	8	1.58

## Conclusiones

En conclusión, el objetivo del estudio era conocer las opiniones de los futuros maestros de Educación Infantil sobre cómo las artes plásticas pueden fomentar la comunicación y la libertad de expresión.

A partir del debate generado por los participantes, después de ser instruidos en la materia de Didáctica de la Expresión Plástica, se observa que la mayoría de los participantes muestran una actitud positiva hacia las artes plásticas y, además, consideran que estas son una fuente de expresión y comunicación libre. Estas percepciones muestran la idea de apertura (Rutten, 2018) de las artes plásticas, así como el beneficio que estas pueden presentar en el fomento de aprendizaje cooperativo, de integración social (Zafaren-Zalaria *et al.*, 2021) y de respeto a la diversidad (Dymond, 2019).

No obstante, tras observar las percepciones de los futuros maestros, una vez son concededores de las posibilidades de las artes plásticas, estos son más conscientes de los beneficios y emiten ideas que benefician la posición de la materia en términos de aprendizaje. Estos recogen aspectos como lúdico, de disfrute y como herramienta metodológica multidisciplinar, apartada de la idea del método tradicional de enseñanza, en consonancia con estudios previos (Haslip y Gullo, 2018).

Del mismo modo, los futuros docentes consideran las artes plásticas como una materia que desarrolla la creatividad, motivación, atención y autoestima, entre otras variables, lo que muestra la capacidad de la materia de la mano de constructos de vital importancia en el alumnado. De hecho, son estudios como el de Gruber y Oepen (2018) y Rutten (2018) los que han manifestado estas ideas previamente.

En conclusión, a pesar de no poder generalizar el estudio por tratarse de una muestra específica de sujetos, la cual podría ampliarse tanto en número como en diversidad etaria y cultural, se trata de un trabajo que muestra cómo, una vez se es instruido en las artes plásticas, se aumenta la consciencia de los beneficios de la materia, no solo a nivel de expresión comunicativa, que es lo que se pretendía conocer principalmente en este estudio, sino a nivel de adaptación psicológica y educativa.

## Referencias

- Aparicio-Flores, M.P., Díaz-Alcaide, M.D., Esteve-Faubel, R.P. y Esteve-Faubel, J.M. (2024). Estudio comparativo entre universidades privadas sobre las materias de Educación Plástica ofrecidas en el Grado en Maestro de Educación Infantil. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 348-364. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.36051>
- Boletín Oficial del Estado. (2020, Diciembre 30). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez-De Lara, F.M. Connelly, D.J. Clandinin, y M. Greene (Eds.), *Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–59). Laertes.
- Dymond, A. (2019). *Diversity counts: gender, race and representation in art galleries*. McGill-Queen's University Press.
- Esteve-Faubel, R.P., Aparicio-Flores, M.P. y Oller-Benítez, A. (2021). Creencias y satisfacción del alumnado sobre la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica. In R. Satorre-Cuerda (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 509–517). Octaedro.
- Gruber, H. y Oepen, R. (2018). Emotion regulation strategies and effects in artmaking: A narrative synthesis. *The Arts in Psychotherapy*, 59, 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.12.006>
- Haslip, M.J. y Gullo, D.F. (2018). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 249–264. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7>
- McGoey, K.M., Aberson, A., Green, B. y Bandi-Stewart, S. (2023). Building foundations for friendship: preventing bullying behavior in preschool. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(1), 187- 205. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1038>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rutten, K. (2018). Participation, art and digital culture. *Critical Arts: South-North Cultural and Media Studies*, 32(3), 1–8. <https://doi.org/10.1080/02560046.2018.1493055>
- United Nations. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming Our World: The 2030 agenda for Sustainable Development*.
- Zafaren-Zakaria, M., Yunus, F. y Mohamed, S. (2021). Drawing activities enhance preschoolers socio emotional development. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 18–27. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.2.2021>

## State art and childhood education in the paradigm of Mediterranean maritime colonies. 1931-1933

**Sandra Rumori**

*Universidad Politécnica de Madrid, España*

---

### Abstract

This research is based on the study of the Art of State and education, also of gender in the architecture of the children's colonies that were established in Italy and Spain at the beginning of the 1930s. These buildings, which housed the two different types of children's groups at the time, were the expression of a free format or dictated from above and could be considered true artistic-architectural ensembles dedicated to children. These were works of enormous scale, especially in the Italian case, where a very large number of children lived, sometimes living together and sometimes separated by gender in specific colonies. In this specific case of State Art, we will focus on two colonies, both newly built, operating in the same period 1930-1933: the *Escuela del Mar*, a Catalan colony of the Second Republic located in Barcelona and the Tuscan Colony *Rosa Maltoni* of the Fascist period in Pisa, focusing on the question of the origin of these colonies from a political, social and pedagogical point of view, since at the beginning of the 1930s Spain and Italy were subject to very different political and cultural regimes. The working procedure in this research has also been enriched with the iconographic analysis of historical photographs, with the written testimonies of those who lived in the colonies (letters and interviews), with the musical production of the time performed by children (patriotic songs), and with the documentation provided by documentaries recorded at the time and other more recent ones.

*Keywords:* State Art and education, gender urbanism, children's city.

## Arte de Estado y educación infantil en el paradigma de las colonias marítimas mediterráneas. 1931-1933

### Resumen

La presente investigación se basa en el estudio del Arte de Estado y la educación, también de género en la arquitectura de las colonias infantiles que se implantaron en Italia y España a principios de los años treinta del siglo XX. Estas edificaciones, en cuyo interior se albergaban los dos grupos de género infantiles diferenciados en aquella época, eran expresión de un formato libre o dictado desde lo alto, y podrían considerarse verdaderos conjuntos artístico-arquitectónicos dedicados a la infancia. Se trataba de obras de enorme envergadura, especialmente en el caso italiano, donde residían un número infantil muy elevado, en algunas ocasiones conviviendo y en otras separados por género en colonias específicas. En este caso concreto de Arte de Estado, nos centraremos en dos colonias, ambas de nueva planta, funcionantes en el mismo periodo 1930-1933: la *Escuela del Mar*, colonia catalana de la II República situada en Barcelona y la toscana Colonia *Rosa Maltoni* del periodo fascista en Pisa, incidiendo en la cuestión del origen de estas colonias desde un punto de vista político, social y pedagógico, pues a comienzos de los años treinta España e Italia estaban sometidas a regímenes políticos y culturales muy diferentes. El procedimiento de trabajo en esta investigación, también se ha enriquecido con el análisis iconográfico de fotografías históricas, con los testimonios escritos de los que vivieron en las colonias (cartas y entrevistas), con la producción musical de la época interpretada por niños y niñas (canciones patrióticas), y con la documentación proporcionada por documentales grabados en aquel momento y otros más recientes.

*Palabras clave:* Arte de Estado y educación, urbanismo de género, ciudad de los niños.

---

### Referencias

- Bernardi, I. (2018). El grupo 7 en la formación de la arquitectura racionalista italiana (1927-1930). *Tesis doctoral*. Madrid: ET-SAM.
- Cacciani, P. (2018). *L'educazione fisica durante il fascismo*. Roma: Archivi Luce.
- Cutini, V., & Pierini, R. (1993). *Le colonie marine della Toscana*. Pisa: ETS.
- Dos Santos, Sá J. (2015). Arquitectura escolar en Barcelona en el siglo XX: memorias de la Educación. *Cadernos de História da Educação*, 14(2).
- Fernández Antón, E., & Sonllea Velasco, M. (2020). Las Colonias Escolares En Barcelona (1930-1932). Análisis Iconográfico De La Experiencia En Clave De Género. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 20. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e135>
- Rodríguez Méndez, F. J. (2021). Papel de la "calle de aprendizaje" en la arquitectura escolar española del siglo XX. *Paedagogica Historica*, 57(1-2), 104-125. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2021.1897147>
- Irace, F. (1985). *L'utopie nouvelle: l'architettura delle colonie*. Domus, N. 659. Concedido a 4062591 el 11/29/2022, 3:02:37 PM.
- Mira, R. (2018). *Colonie di vacanza nel ventennio fascista: un progetto di pedagogia del regime*. E-Review, UniBo, ISSN 2282-4979.
- Pérez Brunicardi, D., Archilla-Prat, M., Benito-Hernando, L., Martín-del Barrio, M., & Velasco-González, V. (2022). *Las aulas fuera del colegio. aprendizajes docentes de tres experiencias educativas en un período singular (classrooms outside the school. lessons for teachers from three educational experiences during exceptional times)*. Madrid: Federación Española de Docentes de Educación Física (FEADEF). 10.47197/retos.v45i0.91587
- Torreadella-Flix, J., & Brasó i Rius, J. (2017). *Barcelona y el problema de la educación física en la primera enseñanza a principios del Siglo XX. Las escuelas Catalanas del Distrito VI*. <http://www.rbhe.sbhe.org.br> p-ISSN: 1519-5902 e-ISSN: 2238-0094 [http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v17\\_n2.915](http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v17_n2.915)

Arte de Estado y educación en el paradigma de las colonias marítimas mediterráneas. 1931-1933



La interesante torre-cisterna, ex Colonia Marina Rosa Maltoni Mussolini. Angiolo Mazzoni. 1931-1933. Calambrone, Pisa. © Institute and Museum of History of Science / Simona Filardo



La Escuela del Mar. Josep Goday y Casals. Barcelona. 1922-1938. © Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo. Archivo Histórico del COAC. Autor desconocido

**Introducción**

Las primeras iniciativas para la construcción de colonias helioterápicas y baños de mar en Cataluña y Toscana se remontan a los primeros años del siglo XIX y fueron promovidas entre tantos- y como en el resto de Europa- por médicos, pedagogos, filántropos y políticos. En este estudio destacan:

- Colonia *Escuela del Mar* de Barcelona, con alta participación de mujeres como profesoras, fruto del concepto republicano de mujer moderna, que estudia y trabaja.
- Colonia *Rosa Maltoni* en Calambrone-Tirrenia Pisa (Toscana), fiel reflejo de la *Reforma escolar Gentile* de Mussolini en 1923.

En el periodo del régimen republicano, el momento de mayor expansión para las colonias fue el bienio azañista (1931-1933), en que se construye un gran número de colonias marítimas regidas por leyes especiales. Fig. 1



En Italia, la ingente edificación de colonias durante el periodo fascista utilizó más de 1 millón de m³ de cemento, con elevado impacto negativo medioambiental en la costa tirrena en el periodo de entreguerras. Fig. 2



En ambos casos, el objetivo principal de la construcción de colonias fue crear espacios capaces de acoger a una gran cantidad de niños y niñas con claras necesidades de atención educativa, alimentación y fortalecimiento físico y sanitario, bajo la égida de la protección estatal, tanto republicana española como fascista italiana. En el caso italiano siempre por debajo del proteccionismo patriótico y de propaganda fascista.

**Desarrollo**



Edición Garbí, 1960. Número de aniversario en el 38º año de su fundación. <https://en.todocoleccion.net>

Extracción de # libro della seconda classe: *Lettere*, la libreria dello Stato, 1932, di O. Quecchia Tancanelli (il M. Pompei) <https://comunefino.net/nao/que-la-scuola-1932/>



**COLONIAS ITALIANAS**

- La monumentalidad del arte/arquitectura racionalista en las colonias, símbolo del poder fascista, dejaba boquiabierto y apabullados a los niños y niñas, debido también a la grande envergadura de las colonias fascistas
  - Las mujeres se encargaban de la formación y vigilancia de la infancia. Los hombres cubrían más empleos como personal de servicio, médicos y socorristas en las colonias marítimas
  - El aprendizaje se desarrollaba siempre dentro de las paredes y nunca en la playa
  - Comunicación: todos escribían un diario de las actividades, también acompañados con dibujos, y cartas a su familias, en Italia estrictamente controladas por los censores fascistas
  - El urbanismo de origen clásico de la arquitectura de las colonias fue transferido incluso al diseño organizativo de la educación a la gimnasia
  - La enseñanza de la gimnasia femenina generó en las niñas una conciencia del propio cuerpo y un impulso involuntario hacia la autoafirmación femenina
  - Culto religioso católico
- COLONIAS ESPAÑOLAS**
- Los edificios de nueva construcción, como la Escuela del Mar, estaban a medida de sus pequeños alumnos y alumnas y en directo contacto con la naturaleza, abiertos al mar. Muchas clases se daban directamente en la playa
  - La enseñanza de la gimnasia femenina generó en las niñas una conciencia del propio cuerpo y un impulso involuntario hacia la autoafirmación femenina
  - Comunicación: todos escribían un diario de las actividades, también acompañados con dibujos
  - El papel de educador podían ejercerlo hombres y mujeres. El germen de esta igualdad lo encontramos en la oleada de pedagogos que caracterizó el final del siglo XIX en España, con la ILE
  - Las colonias del periodo azañista eran predominantemente laicas

**Conclusiones**

Este estudio sobre las colonias marítimas construidas en el bienio 1931-33, desarrollado en los contextos catalán y toscano a través de análisis fotográficos, multimedia, memorias orales y escritas, memoria iconográfica a través de los dibujos infantiles y análisis textual de canciones de propaganda, lleva a concluir que, a pesar de la diferente situación política entre la Segunda República Española y el Estado Fascista Italiano, las sociedades de ambos países tienen en los años treinta muchas diferencias y unos puntos en común. Sin embargo, en las colonias infantiles italianas de la época, perpetúan mucho más el patriarcado, utilizando su estructura organizativa como vehículo principal de enseñanza de la dominación masculina y la sumisión femenina, todo ello en correspondencia con el posicionamiento cultural de la sociedad del momento.



# Resignifying contents through images: successes and failures of an experience with memes in higher education

**Telma Barrantes Fernández**

*Universidad de Extremadura, España*

**Esteban Cruz Hidalgo**

*Universidad de Extremadura, España*

---

## Abstract

This communication explores the incorporation of memes as an educational tool in university classrooms, leveraging the dominance of images in the digital culture characteristic of digital natives. Amidst the changes driven by the European Higher Education Area (EHEA) and the Bologna Process, which emphasize a shift from traditional to participatory methodologies to promote active learning, memes emerge as a creative and playful medium to foster various competencies in students while working on the content of the subject under study. The methodology presents the design of an activity framed within the ongoing assessment of a first-year undergraduate course with the participation of 119 students. Clear instructions, task monitoring, and feedback facilitate participation, motivation, and satisfaction with the activity. The experience unfolds successfully, promoting engagement, cognitive skills, and a positive learning environment. Despite the satisfactory results obtained, the need for continuous improvement is acknowledged, proposing the introduction of rubrics for assessment in subsequent iterations to address certain observed weaknesses.

*Keywords:* creativity, critical thinking, active learning, multimedia environments, visual culture.

## Resignificando contenidos a través de la imagen: aciertos y desaciertos de una experiencia con memes en educación superior

### Resumen

comunicación explora la incorporación de memes como herramienta educativa en las aulas universitarias, aprovechando el imperio de la imagen en la cultura digital propia de los nativos digitales. En medio de los cambios impulsados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Plan Bolonia, que enfatizan un giro de metodologías tradicionales a participativas para impulsar el aprendizaje activo, los memes surgen como un medio creativo y lúdico para fomentar diversas competencias en los estudiantes mientras se trabaja el contenido de la materia a estudiar. La metodología presenta el diseño de una actividad enmarcada en las actividades de evaluación continua de una asignatura de primero de grado con la participación de 119 estudiantes. Instrucciones claras, el seguimiento de la tarea y la retroalimentación facilitan la participación, motivación y la satisfacción con la actividad. La experiencia se desarrolla con éxito, promoviendo la participación, habilidades cognitivas y un entorno de aprendizaje positivo. A pesar de los resultados satisfactorios obtenidos se reconoce la necesidad de mejoras continuas, proponiendo la introducción de rúbricas para la evaluación en iteraciones posteriores, con el fin de trabajar en solucionar ciertas debilidades observadas.

*Palabras clave:* creatividad; pensamiento crítico; aprendizaje activo; entornos multimedia; cultura visual.

---

## Introducción

La presencia de nativos digitales o generación Z en las aulas impone una serie de oportunidades y desafíos para los docentes. Quienes han crecido con las nuevas tecnologías y redes sociales disponen de una cultura digital que puede ser aprovechada al hilo de los cambios introducidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Plan Bolonia en la metodología de enseñanza universitaria, buscando pasar de un enfoque tradicional a uno participativo y colaborativo. Dado este escenario, en esta comunicación proponemos el uso del meme como herramienta docente para desarrollar diversas competencias con los estudiantes mientras se trabajan contenidos de la materia a impartir de una forma innovadora, creativa y lúdica.

Esta experiencia en el aula ha sido diseñada por un equipo multidisciplinar de las disciplinas de Didáctica de la Expresión Plástica y Economía, buscando aprovechar esa herramienta transversal que es la cultura, y en este caso, la cultura digital y de la imagen. La idea surgió fruto de la colaboración de los autores en el Grupo de Innovación Docente en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Extremadura, dentro del marco del proyecto “Virtualización de contenidos prácticos mediante herramientas de gamificación y cooperación en Ciencias Sociales”. La comunicación sigue la siguiente estructura: esta breve introducción que justifica y establece los objetivos marcados; una breve revisión de la literatura del uso del meme en educación superior; y la presentación y discusión de la experiencia en el aula, tras lo cual se establecen unas conclusiones.

## Marco teórico

El término “meme” se atribuye a Richard Dawkins, quien lo define como un replicador cultural análogo al gen biológico. Dawkins explica que la transmisión cultural se realiza por imitación, y los memes pueden ser tonadas, ideas, modas, etc. Sin embargo, señala que los memes experimentan mutaciones constantes (Dawkins, (1976 [2011]). La sociedad actual, en su transición a lo digital, ha cambiado la forma de replicación de los memes. La imagen, dominante en el ecosistema digital, se ha convertido en el principal vehículo para la transmisión de memes.

Existen diversos tipos de memes, y su formato puede ser variado, incluyendo GIFs animados, videos cortos o imágenes con texto. El meme más común y sencillo de resignificar es la imagen con texto, donde la imagen hace referencia a eventos culturales, películas, videojuegos, entre otros, y se utiliza para conectar visualmente con otros individuos dentro del espacio de afinidad al que se pertenece. Este espacio de afinidad puede definirse como el espacio simbólico en el que participan quienes comparten un sentido, referentes y un significado similar respecto a un signo determinado (Knobel, 2006; Pérez *et al.*, 2014; Gómez, 2019). Quienes no pertenecen a estos espacios son, por lo tanto, incapaces de entender lo que se quiere comunicar con el meme.

En el ámbito educativo, el meme se presenta como una herramienta valiosa para el aprendizaje, ya que activa habilidades cognitivas y fomenta competencias como la autogestión, el aprendizaje cooperativo, el pensamiento crítico y la creatividad (Wells, 2018; Rey *et al.*, 2018; Gutiérrez y Vélez, 2019; Matias, 2020). Además, el uso del humor asociado a los memes contribuye a la empatía y crea un entorno motivador para el aprendizaje (Escudero, 2019).

La introducción del meme en el aula puede realizarse de diversas formas, como pidiendo a los estudiantes que creen o critiquen memes existentes, utilizándolos como introducción o refuerzo de conceptos, o incluso como herramienta de evaluación informal (Beltrán, 2016; Harvey y Palese, 2018). En resumen, el meme se presenta como una herramienta flexible y efectiva para el aprendizaje en el entorno educativo, facilitando la comprensión de conceptos, fomentando la participación activa de los estudiantes y proporcionando un enfoque lúdico y motivador en el proceso de enseñanza.



## Metodología

En un intento por incorporar el meme como herramienta educativa, se ha llevado a cabo una aplicación del meme para la asignatura Economía Política en dos grupos del Grado en Derecho y un grupo del Grado en Administración y Gestión Pública de la Universidad de Extremadura. Esta asignatura es de primer curso y se cursa en el primer semestre en estos grados. En total participaron en la actividad un total de 119 estudiantes.

En el Campus Virtual de la asignatura se les ofrece a los alumnos instrucciones claras y ejemplos de cómo llevar a cabo su tarea, y se les pide que realicen dos memes por cada uno de los temas estudiados en clase. Esta actividad se integra dentro de las actividades de evaluación continua que deben realizarse. Estos memes deben alojarse en un espacio wiki habilitado para la tarea, teniendo cada alumno una página propia donde trabajar. Los memes se presentan y discuten en clase cada dos temas, habiendo una retroalimentación entre los creadores del meme y el resto de estudiantes, así como con el profesor de la asignatura. Sea o no evidente, los alumnos tienen que explicar qué han querido expresar con el meme y su relación con el tema frente al resto de la clase, si bien existe una primera impresión que ya ofrece información de si la resignificación está bien hecha y han conseguido lograr que su significado sea compartido por todos, buscando con ello que los alumnos sean capaces de gestionar su aprendizaje. Al final de esta clase, elegimos entre todos los memes que más nos han gustado. Los memes seleccionados se suben a un perfil de Instagram, donde pueden ser compartidos y vistos por el resto de alumnos de otros grupos, siguiendo con la retroalimentación. Estos memes tienen, además, una pequeña puntuación adicional sujeta a evaluación continua.

## Desarrollo de la experiencia y resultados

Con dicha planificación y diseño de la actividad se ha intentado corregir errores cometidos en una primera experiencia (Cruz *et al.*, 2021). En concreto, se ha diseñado la actividad con la intención de resolver los tres problemas principales apuntados entonces: planificación; retroalimentación y autorregulación.

La experiencia se desarrolló de la forma planificada. El alumnado, en su mayoría, realizó correctamente la tarea, asistiendo a clase para su discusión y participando en la retroalimentación general y la elección de los memes para el Instagram habilitado para ello (<https://www.instagram.com/proyecto-doc/>). La exposición en clase de los memes creados por parte de los alumnos incentivó la explicación de aquellos conceptos que parecían no haber quedado claros en clase por parte del profesor. También permitió identificar aquellos puntos en que parecía haber una comprensión general deficiente como consecuencia de la omisión general de los mismos en los memes por parte del alumnado.

La temática de los memes no solo se limitó al contenido de la materia dado en clase. Los alumnos también trabajaron en la resignificación de las imágenes con el objetivo de comunicar un sentir general con respecto a las dinámicas y modo de trabajo de la propia asignatura, incluyendo dilemas y dificultades que han encontrado para hacer frente a determinadas cuestiones o incluso con respecto a la realización de otras de actividades de evaluación continua. Esto ayudó a impulsar un ambiente positivo en el aula. No obstante, se ha detectado en algunos de los grupos formados en clase casos de *free riders*, los cuales compartían un mérito del que no eran partícipes solo con el mero acto de presencia; así como falta de motivación en algunos estudiantes que evitaron dicha actividad faltando el día de la exposición y discusión en clase de los memes, y pese a participar en el resto de actividades de evaluación.

## Conclusiones

La experiencia docente presentada en esta comunicación se centró en la introducción del meme como herramienta educativa en un entorno universitario marcado por el cambio hacia el aprendizaje activo y la autonomía del estudiante. La planificación, retroalimentación y autorregulación diseñadas a comienzo de curso permitieron que la actividad fuera realizada correctamente por el alumnado, fomentando el desarrollo diversas competencias a la par que se trabajaba el temario de la asignatura; y todo ello en una atmósfera favorable al aprendizaje que el profesor aprovechaba para detectar debilidades y dónde hacer mayor hincapié. Si bien la satisfacción con el uso del meme como herramienta docente es alta, tanto por parte del profesorado como por parte de los alumnos, aún sigue habiendo cosas por pulir. Creemos que, en posteriores experiencias, la cumplimentación de una rúbrica con determinados aspectos de la tarea como del proceso de trabajo y realización puede ayudar a solucionar los problemas observados o, al menos, identificar las causas de los mismos para tratar de solventarlos de algún modo.

## Referencias

- Beltrán, P. (2016). Utilizando memes con tus alumnos. Números. *Revista de didáctica de las matemáticas*, 91, 129-134.
- Cruz Hidalgo, E., Barrantes Fernández, T., y Garzón, E. (2021). El uso del meme en educación: el poder de la imagen y el humor para la docencia. En Olga Buzón-García y María del Carmen Romero García (coords.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 2057-2076). Dykinson.
- Dawkins, R. (1976 [2011]). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Salvat.
- Escudero, E. P. (2019). Reflexión acerca de la utilización del meme como herramienta pedagógica. En N. Rey y M. C. Marmolejo (Eds.), *Viralizar la Educación. Red de experiencias didácticas en torno al Meme de Internet* (56-72). Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- Gutiérrez, V. M. y Vélez, J. I. (2019). Del Internet al aula y de regreso: hacia una aplicación memética del proceso educativo. En N. Rey y M. C. Marmolejo (Eds.), *Viralizar la Educación. Red de experiencias didácticas en torno al Meme de Internet* (73-85). Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- Gómez, I. (2019). El meme como recurso multimodal en el proceso educativo. En N. Rey y M. C. Marmolejo (Eds.), *Viralizar la Educación. Red de experiencias didácticas en torno al Meme de Internet* (86-108). Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- Harvey, L. y Palese, E. (2018). #Neverthelessmemespersisted: Building critical memetic literacy in the classroom [#Neevermemespersisted: Desarrollar la alfabetización memética crítica en el aula]. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(3), 259-270.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270.
- Knobel, M. (2006). Memes and affinity spaces: Some implications for policy and digital divides in education [Memes y espacios de afinidad: algunas implicaciones para las políticas y las brechas digitales en la educación]. *E-Learning and Digital Media*, 3(3), 411-427.
- Matias, K. I. O. (2020). Integration of internet memes in teaching social studies and its relation to the development of critical thinking skills: A literature review [Integración de memes de Internet en la enseñanza de estudios sociales y su relación con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico: una revisión de la literatura]. *International Journal of Social Science*, 9(4), 213-218.
- Pérez, G., Aguilar, A. y Guillermo, M. E. (2014). El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir del Harlem Shake. *Argumentos*, 27(5).
- Rey, N. et al. (2018). El meme de Internet en la enseñanza del diseño como herramienta de síntesis y análisis crítico. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 242-247.
- Wells, D. (2018). You All Made Dank Memes: Using Internet Memes to Promote Critical Thinking [Todos ustedes hicieron memes peligrosos: uso de memes de Internet para promover el pensamiento crítico]. *Journal of Political Science Education* 14(2), 240-248.

## Collective children's painting mural: let's take care of water

**Ramón Esteban Cárdenas Pérez**

*Universidad de Concepción, Chile*

---

### Abstract

The assessment and importance of water resources at the international level must move beyond the technical sphere and be decisively approached from an interdisciplinary, cultural, and artistic perspective. Therefore, this presentation showcases the creative painting work of 24 students from preschool and primary levels at the Rural School La Quebrada F-903 in the city of Los Ángeles, in southern Chile, under the motto: Let's Take Care of Water. Through artistic education and project-based learning methodologies, activities were carried out to enhance children's artistic expressions. In conclusion, a collective mural of children's paintings was created, strengthening the development of creativity, imagination, and opportunities for visual communication, allowing students to broaden their educational background, cultural identity, and artistic performances, all of which are linked to the Sustainable Development Goals in Chile and the 2030 Agenda promoted by the United Nations.

*Keywords:* Art Education, Children's Painting, Rural School.

## Mural colectivo de pintura infantil: cuidemos el agua

### Resumen

La valoración e importancia del recurso hídrico a nivel internacional, debe salir de la esfera técnica y abordarse decididamente desde un enfoque interdisciplinar, cultural y artístico. Por tanto, esta ponencia, presenta el trabajo creativo de pintura infantil de 24 estudiantes de los niveles preescolares y de enseñanza básica de la Escuela Rural La Quebrada F-903 de ciudad de Los Ángeles, al sur de Chile, que se lleva por lema: Cuidemos el Agua. Por medio de la educación artística y las metodologías de aprendizaje basadas en proyectos fueron algunas de las actividades que se realizaron para mejorar las expresiones del arte infantil. En conclusión, se realizó un mural colectivo de pintura infantil, fortaleciendo el desarrollo de la creatividad, la imaginación y las oportunidades de comunicación visual, que permitieron a los estudiantes ampliar su formación educativa, identidad cultural y performances artísticas, que se vinculan con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Chile y de la Agenda 2030 impulsada por la Organización de las Naciones Unidas.

*Palabras claves:* Educación Artística, Pintura Infantil, Escuela Rural.

---

## Introducción

Esta experiencia creativa de mediación artística y cultural infantil, que lleva por lema “Cuidemos el Agua”, es producto de la participación de 24 estudiantes pertenecientes a niveles preescolares y de enseñanza básica de la Escuela Rural La Quebrada F-903, ubicada en el Km. 26 camino a Pedregal de la ciudad de Los Ángeles, al sur de Chile.

Dentro de la dinámica de formación curricular y los modelos de enseñanza por medio de la Educación Artística, se encuentra en el centro de la educación, el fortalecimiento de los procesos educativos por medio de la realización de diversas actividades con un marcado sello artístico que se ve reflejado en las diferentes expresiones del arte infantil.

Cada una de las acciones pedagógicas llevadas a cabo en tres etapas de ejecución artística, permitió exponencialmente generar acciones pedagógicas específicas e intervenciones inter y multidisciplinares dentro del contexto de la educación rural, permitiendo centrar todos nuestros esfuerzos didácticos prioritariamente en el desarrollo de la creatividad, en el desenvolvimiento de la imaginación y el trabajo colaborativo. En este contexto, la cultura del mundo rural “sin una estrategia de dialogo, identificando el sector con lo atrasado, ineficaz y subdesarrollado e imponiendo unas dinámicas consideradas unilateralmente como más eficaces y rentables” (Rivera, 2015, p.101), precisa adecuar los currículum de formación, que suelen considerarse poco estimulantes porque responden a contenidos científicos, lenguajes y principios pedagógicos netamente urbanos, hacia una oferta y verdadera disposición educativa, que establezca vínculos con lo social-comunitario-artístico, sobre la exigencia y necesidad de fortalecer nuevos horizontes desde los cuales se permita resignificar prácticas de la escuela en coherencia con las propias necesidades y autorreconocimiento de desarrollo escolar que precisa la educación rural en derechos humanos e igualdad de acceso a una legítima política nacional de Educación Artística, orientada en: promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social.

Estas oportunidades de desarrollo de vinculación con el medio de la ruralidad permiten exponencialmente ampliar las diversas *performance* y acciones artísticas, que son de alto interés para el estudiantado en etapa preescolar y primaria, porque se vinculan directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Chile (ODS) y en el marco de la Agenda 2030 impulsada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

## Desarrollo

La Escuela Rural F-903 La Quebrada se sitúa en la comuna de Los Ángeles y fue fundada el 13 de mayo de 1956. Inicialmente ubicada en el km 17 camino a Pedregal, en terrenos donados por el matrimonio compuesto por don Juan Antonio Díaz Jara (Q.E.P.D.) y doña Violeta Valencia Gutiérrez, quienes a su vez fueron Director y Profesora de este establecimiento educacional. Nuestra escuela fue llamada con el nombre “La Quebrada” debido a que en el lugar donde fue construida existía una quebrada entre dos montículos de tierra, dentro de la Higuera La Quebrada. Actualmente, la Escuela funciona en un nuevo terreno que fue donado por don Alberto Morales en el km 26 de la misma zona rural.

Dentro de nuestra dinámica curricular y modelos de enseñanza, está presente el fortalecimiento de los procesos educativos por medio de la realización de diversas actividades con un marcado SELLO ARTÍSTICO que se refleja en las diferentes expresiones del arte infantil. De esta manera, nos permite generar acciones pedagógicas específicas y multidimensionales dentro del contexto rural, centradas prioritariamente en el desarrollo de la creatividad, en el desenvolvimiento de la imaginación y el trabajo colaborativo, vislumbrando con ello, una serie de oportunidades que nos permitan ampliar exponencialmente diversos conocimientos que son de interés para nuestros estudiantes y que tales acciones se vinculen directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Chile (ODS) y en el marco de la Agenda 2030 impulsada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

De lo anterior, cabe preguntarnos: ¿A partir de las Artes Visuales, puede desarrollarse un tipo de creación artística que permita la reflexión iconográfica, nuevos imaginarios visuales y representaciones simbólicas acerca de la valoración del AGUA?, considerando que este elemento compuesto de hidrógeno y oxígeno es uno de los más importantes en la cotidianidad de los habitantes de la Provincia de Bío-Bío y el mundo.

Ulrike Broschek (2022), al reflexionar sobre la importancia de los recursos hídricos y especialmente del AGUA, nos hace un urgente llamado a la acción, a crear conciencia en la ciudadanía en torno al valor y la necesidad de su protección como parte del patrimonio inherente y natural de Chile, que se encuentra en frágil situación debido a la acción humana y al cambio climático, manifestando que: “La idea es sacar el tema del agua de la esfera técnica y entenderlo orgánicamente como sociedad. Observar esta realidad desde otra perspectiva, desde el arte, la emocionalidad y la belleza de lo que estamos en vías de perder, es potente. El agua es nuestra actividad productiva, nuestra alimentación, nuestro turismo, es parte de Chile como una sola cosa... y para ello necesitamos una sola voz”.

A lo largo del tiempo, la estética del paisaje y los abruptos cambios en los patrones climáticos del ecosistema, han sido siempre una fuente de inspiración para los artistas, quienes habitualmente se interesan por las perspectivas amplias, los inconmensurables accidentes de la naturaleza o la simple ausencia del paisaje como metáfora de evocación figurativa abstracta para proponer nuevos itinerarios visuales determinados por la creación plástica y más simbólicamente, la temática del agua como medio de representación acerca de los mares, lagos, ríos y caudales, entre otras. María Lozano (2011, p. 2) sostiene que estos emblemas, intereses o motivaciones perceptuales sobre el paisaje fluvial permiten a sus autores desarrollar un tipo de “representación con mayor o menor veracidad o imaginación. Otros, convirtiéndola en imagen a recordar, en memoria e identificación de un lugar y sus valores intangibles o en interpretación personal de distintas ideas y conceptos, hasta con ciertas extravagancias”.

En esta perspectiva, las diferentes manifestaciones del Arte Contemporáneo permiten configurar nuestra preocupación iconográfica y detenernos en aquellos aspectos medioambientales, geográficos, históricos y culturales, junto con la utilización de diversas técnicas que ofrece el proceso pictórico tendiente a la elaboración de una serie de aspectos compositivos (Pando, 1993; Lozano, 2017), con el propósito de recrear fenómenos ambientales asociados a los recursos hídricos que están presentes en la Provincia de Bío-Bío.

Un claro ejemplo compositivo de estos procesos artísticos se advierte en la propuesta “CUIDEMOS EL AGUA”, que viene a contribuir en el desarrollo fragmentado del color, las formas y las texturas que, por medio del juego de la pintura experimental, se amplifican las prácticas y la imaginación de los niños y niñas de la Escuela La Quebrada, en la subyacente cartografía de narraciones visuales que codifican o descodifican de manera innovadora el mensaje-contenido-temática de la obra: Mural Colectivo de Pintura Infantil: Cuidemos el Agua.

De las tres etapas a describir, se decidió narrar visualmente estos testimonios, experiencias e intercambios artísticos del estudiantado de la Escuela Rural La Quebrada F-903, a través del formato de diseño, estructura y edición que ofrece el FotoLibro Artístico, porque en su esencia creativa e hilo conductor, nos permite rememorar nuestra microhistoria que se ordena clara y secuencialmente a través del diálogo fotográfico y en el que además, la posibilidad del texto escrito se supedita conceptualmente al relato visual, exploratorio y entrelazado a cada una de las imágenes, procesos creativos y de mediación artística, aquí desarrollados.

### Metodología didáctica del trabajo artístico

La metodología de trabajo adoptada para el desarrollo de esta propuesta de mediación artística, consistió en aplicar el Método Aprendizaje Basado en Proyectos (MINEDUC, 2019; UNICEF, 2020) y el Método Aprendizaje basado en Resolución de Problemas Artísticos (Verde *et al.*, 2013; Gregori y Menéndez, 2015; Caeiro, 2017).

Dentro de los participantes, se consideró la intervención artística de 24 estudiantes pertenecientes a los niveles preescolares y de enseñanza básica. Como también, el permanente apoyo del profesorado y comunidad educativa de la Escuela La Quebrada, que de manera colaborativa, motivadora y entusiasta, fue posible la realización de las tres etapas de ejecución, que a continuación se refieren a:

**1era. Etapa.** Proceso Creativo Mural, realizada el jueves 18 de mayo de 2023 (ver fig. 1), se organizó de la siguiente manera:

1. Saludo, socialización de objetivos y alcances del proyecto en el marco de la semana de la Educación Artística y Proyecto VRID-UdeC.
2. Charla/exposición motivacional acerca de la importancia de los recursos hídricos presentes en la Región de Bío-Bío y cuidado del agua a cargo de la Dra. Nicole Uslar Valle, con un tiempo de duración de 20 a 30 minutos.
3. Conformación de cuatro grupos de trabajo artísticos conformados por seis alumnas/os y entrega de materiales consistentes en: 2 telas enmarcadas de 30 x 30 cm., un set de pintura acrílica de 12 colores, una paleta mezcladora de colores y 3 pinceles punta achatada N°12, 8 y 4.
4. Desarrollo del taller de creación y representación pictórica sobre la importancia y cuidado del agua como recurso medioambiental, distribuidas en la jornada de la mañana y tarde, de 2 horas pedagógicas, a cargo de dos docentes de la Escuela la Quebrada, dos académicos de la UdeC-LA y 4 estudiantes de la Carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.
5. Intercambio de experiencias y juicios de valor en torno a las propuestas visuales resultantes sobre el lema: CUIDEMOS EL AGUA.



Figura 1. Charla motivacional sobre el cuidado de los recursos hídricos y resultado preliminar de los talleres de pintura infantil. Elaboración propia.

**2da. Etapa.** Instalación Mural, realizado el viernes 26 de mayo de 2023 (ver Fig. 2):

1. Reorganización visual de las propuestas pictóricas infantiles y montaje del Mural Mosaico Colectivo, pared superior Hall de Entrada de la Escuela Rural La Quebrada.





Figura 2. Celebración de la comunidad educativa por la instalación del Mural Colectivo. Elaboración propia.

*3era. Etapa.* Inauguración Mural, actividad realizada el viernes 16 de junio de 2023 (Ver fig. 3):

1. Palabras de bienvenida y asistencia a cargo de la Sra. Angélica del Canto Muñoz, Directora Escuela La Quebrada F-903.
2. Palabras y saludos protocolares de la directora general del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción y de una estudiante de 7to. año básico y participante-creadora del Mural Mosaico Colectivo de Pintura Infantil.
3. Palabras sobre el proceso creativo a cargo de la Co-investigadora del Proyecto VRID en Investigación y Creación Artística.
4. Intermedio pieza musical a cargo de un académico de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.
5. Entrega Diplomas Artísticos y obsequio a los estudiantes autoras/res del Mural Mosaico Colectivo de Pintura Infantil y fotografía general.
6. Palabras finales de agradecimientos y actividad de cierre final en torno a una convivencia ofrecida a los estudiantes con la participación de autoridades universitarias, padres y/o apoderados y comunidad educativa presente.



Figura 3. Intermedio Musical y entrega de certificados de reconocimientos del estudiantado protagonistas del Mural Colectivo de Pintura Infantil. Elaboración propia.

En este escenario de acción y reacción artística, las diversas expresiones elaboradas a partir del AGUA como elemento simbólico de representación pictórica, planteó a cada niño y niña el desafío de revalorizar los significados del arte como base para el desarrollo de una metodología de investigación y mediación artística que considera como punto de partida las inflexiones sobre el cuidado, preservación y valoración medioambiental asociados a los recursos hídricos y como testimonio del amplio repertorio fluvial, posible de abarcar en las Artes Visuales.

## Conclusiones

Finalmente, a partir de estas significativas experiencias creativas, se insiste que las expresiones contemporáneas de las Artes Visuales a través de la Educación Artística y, sobre todo, el poder de la imaginación y la creatividad en la primera infancia, nos permiten sin restricciones e impedimentos educacionales, sociales y/o culturales, reorientar el rol que juegan los diferentes lenguajes de la expresión artística infantil y comunicación visual de los niños y niñas, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Chile y de la Agenda 2030 impulsada por la Organización de las Naciones Unidas. Este principio formador inter y multidisciplinar que brinda la Educación Artística, amplifica los espacios alternativos para la visibilidad, el fomento y el desarrollo exponencial del inmenso imaginario hídrico patrimonial, medioambiental y ecosistémico que se encuentra presente en la Provincia de Bío-Bío y que gracias a la comunidad educativa de la Escuela Rural La Quebrada, se renueva como referente de mediación artística y cultural al sur de Chile. Testimonios que, en su conjunto, también fueron registrados en una publicación digital con registro ISBN (pdf): 978-956-416-217-1 para compartir, visualizar y descargar en <https://artebiobio.cl/fotolibro-artistico-mural-mosaico-colectivo-de-pintura-infantil/>

## Agradecimientos

1. Nicole Uslar Valle, PhD. Co-Investigadora. Profesora Asistente del Departamento de Recursos Hídricos, Facultad de Ingeniería Agrícola de la Universidad de Concepción, Chile.
2. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VRID) y Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción-Chile.

## Referencias

- Broschek, U. (2022). Nueva Exposición «Extremos Hídricos» sitúa el cuidado del agua como agente movilizador de Chile. En *Culturizarte* (medio online). <https://culturizarte.cl/nueva-exposicion-extremos-hidricos-situa-el-cuidado-del-aguacomo-agente-movilizador-de-chile/>
- Cairo, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(1), 159-177. <https://core.ac.uk/download/pdf/153337316.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*. UNICEF Buenos Aires. <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-ABP.pdf>
- Gregori, Eva y Menéndez, J. (2015). La evaluación en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Resultados de una experiencia didáctica en los estudios universitarios de Bellas Artes. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), 87-105. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n2/art06.pdf>
- Lozano, M. (2011). *El paisaje hídrico en torno al Tajo y los artistas contemporáneos*. Proyecto de Investigación Nacional del Ministerio de Economía y Competitividad. Plan Nacional de I+D+i 2008-2011, titulado: Entre Toledo y Portugal: Miradas y Reflexiones contemporáneas en torno a un paisaje modelado por el Tajo (HAR2010-21835), Universidad de Extremadura. Gobierno de España.
- Lozano, M. (2017). *Los paisajes culturales del agua en Extremadura a través del "filtro" de algunos artistas visuales*. Universidad de Extremadura. [https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/12418/1/978-84-697-4487-1\\_283.pdf](https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/12418/1/978-84-697-4487-1_283.pdf)
- Ministerio de Educación. (2019). Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14276/aprendizaje%20basado%20proyectos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pando, J. (1993). Agua y tiempo en el Arte. Serie VII - Hª del Arte, (6), 647-672. <https://www.divulgameteo.es/uploads/Agua-tiempo-arte.pdf>
- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, (65), 99-120. DOI: 10.21500/01212753.1704
- Verde, Y., Cañas, T. y López, A. (2013). El aprendizaje basado en problemas en la apreciación de las artes plásticas. *Arquitectura y Urbanismo*, XXXIV (2), 124-130. <http://scielo.sld.cu/pdf/au/v34n2/au110213.pdf>

## “Locus Deum vs Locus Hominum”: a hypothesis on confluences and divisions between human and divine spaces

**Abel Mostaza Prieto**

*Universidad de Valladolid, España*

---

### Abstract

The interaction between light, architectural space, and iconography in the Romanesque churches of Santa Marta de Tera in Zamora, San Baudelio de Berlanga in Soria, and Santos Justo y Pastor in Segovia allows us to understand the importance of the arrangement of sacred spaces in the Early Middle Ages. These spaces not only delineated the separation between the divine and the earthly but also justified it through their iconology, iconography, and possible significance in the religious and social context of the time. Through this study, we seek to shed light on the importance of sacred architecture and iconography in the transmission and confirmation of beliefs and culture in the Middle Ages, hypothesizing about the significance of architectural space according to the location of the congregation and their mindset within the temple.

*Keywords:* Sacred spaces, Luminous phenomena, Ecclesiastical architecture, Christian iconography, Encrypted messages.

## Locus Deum vs Locus Hominum: Una hipótesis sobre las confluencias y divisiones entre los Espacios Humanos y Divinos

### Resumen

La interacción entre la luz, el espacio arquitectónico y la iconografía de las iglesias románicas de Santa Marta de Tera en Zamora, San Baudelio de Berlanga en Soria y Santos Justo y Pastor en Segovia nos permite entender la importancia que tuvo la disposición de los espacios sagrados en la Alta Edad Media. Estos espacios no solo delineaban la separación entre lo divino y lo terrenal, sino que además lo justificaban mediante su iconología, iconografía y su posible significado en el contexto religioso y social de la época. Mediante el presente estudio se busca arrojar luz sobre la importancia de la arquitectura sacra y la iconografía en la transmisión y confirmación de las creencias y la cultura en la Edad Media, hipotetizando sobre la importancia del espacio arquitectónico de acuerdo a la ubicación de la feligresía y su mentalidad en el interior del templo.

*Palabras clave:* Espacios sagrados, Fenómenos lumínicos, Arquitectura eclesiástica, Iconografía cristiana, Mensajes encriptados.

---

## Introducción

En las últimas dos décadas, la Historia, el Arte y la Arquitectura han abordado el fenómeno de la luz. Obras como las de Camille (2005), Guardia (2011), y Puente Martínez (2021) ofrecen ricos análisis arquitectónicos, ópticos y metafísicos. En el ámbito del Arte, la luz natural se ha explorado principalmente en términos simbólicos y estéticos, dejando menos espacio para entender por qué los hombres medievales empleaban códigos lumínicos en sus templos y sus mentalidades. A pesar de que el Arte Gótico impulsó el uso de la luz y el color, asociaciones de la luz con lo divino se remontan a la antigüedad precristiana, como en el Túmulo de Newgrange o el Templo de Ramses II. Es crucial recordar que la religiosidad y la presencia de Dios eran fundamentales para los hombres de épocas pretéritas.

La primera parte del estudio se sumerge en ejemplos altomedievales rurales, menos imponentes que las catedrales góticas pero igualmente ricos en significados simbólicos donde la luz desempeña un papel crucial. La segunda parte se adentra en la idea del "locus," focalizándose en los espacios humanos. Contrariamente al pensamiento presentista que presupone que las obras de arte estaban a la vista de toda la feligresía, la realidad medieval mostraba una clara delimitación de espacios en templos, iglesias y lugares civiles. El material disponible para estudiar estos espacios humanos es escaso en comparación con la abundancia de estudios sobre grandes estructuras como catedrales o monasterios.

Textos como los de Carrero Santamaría (2019) y San Isidoro de Sevilla (1993) han orientado la hipótesis sobre la disposición de fieles en estos templos. La información aquí presentada es el resultado de una investigación combinada con la imaginación, y se espera que nuevos estudios o réplicas constructivas enriquezcan estos conocimientos. La luz, como fenómeno intangible, ha intrigado a lo largo del tiempo. Aunque hoy comprendemos la luz como onda y partícula, las sociedades medievales dependían del sol. Este estudio se centra en la luz como lumen y splendor, seleccionando cuatro templos ilustrativos: Santa Marta de Tera y San Baudelio de Berlanga para el análisis de espacios divinos y humanos, y San Juan de Ortega y Santos Justo y Pastor para explorar espacios sagrados y mundanos respectivamente.

Así, este estudio tiene como objetivo principal analizar la importancia de la luz en los templos románicos medievales, haciendo uso de las representaciones iconográficas y el uso consciente de la arquitectura medieval un medio de comunicación y diferenciación entre lo sagrado y lo mundano.

## Locus Dei: Dios y la metafísica de la luz

La estética de la luz, también conocida como metafísica o teología de la luz, floreció en la filosofía estética medieval, asociando la luz con la belleza divina. Desarrollada en los siglos XIII y XIV, bajo la influencia de la filosofía escolástica, buscaba reconciliar la fe con la razón aristotélica.

Los orígenes de vincular la luz con la belleza divina se remontan a la antigüedad, donde diversas religiones asocian la deidad con la luz. La Biblia, desde su inicio, identifica la luz con Dios. Filósofos como Platón y Plotino, junto con Pseudo-Dionisio, consolidaron esta conexión, influenciando la estética cristiana y el arte.

En la Baja Edad Media, la estética de la luz alcanzó su apogeo, reflejándose en las catedrales góticas con amplios ventanales y luminosidad. La sociedad feudal, enfocada en la ostentación y el lujo, destacó la luz y el color como símbolos de estatus social.

Filósofos como Robert Grosseteste abordaron científicamente la luz, relacionándola matemáticamente con la belleza. Grosseteste creó una cosmología basada en la luz, considerando a Dios como la fuente lumínica. Santo Tomás de Aquino y San Alberto Magno también vincularon la belleza con la luz, explorando la percepción y la estructura matemática.

La influencia de la estética de la luz se evidenció en la arquitectura gótica con sus vidrieras matizadoras de la luz. La pintura, la miniatura y otras formas artísticas reflejaron la importancia de la luz, utilizando colores vivos para expresar la luminosidad asociada a la divinidad.

Dios se presenta como una entelequia, justificando la necesidad para agnósticos y representando la perfección ideal para ateos. Para creyentes, independientemente de su fe, Dios se manifiesta filosófica, antropológica y religiosamente.

La filosofía ve a Dios como un argumento fisioeleológico, ontológico y contingente. Dios es la primera causa, existe en tanto lo pensamos, y representa universales y primeras causas.

La antropología, representada por la “apuesta de Pascal”, sugiere una necesidad egoísta y preventiva de creer en un ente superior. La percepción cotidiana de Dios se da como un reflejo de la espiritualidad y como un interventor cuasipaternal en la vida de los hombres.

En el catolicismo, la Trinidad refleja tres percepciones de Dios: Dios-Padre como la primera causa, Dios-Hijo como la teofanía encarnada, y el Espíritu Santo como la hierofanía manifestada en dones y frutos intangibles.

Exploraremos cómo la arquitectura cristiana refleja estas tres personas de la Trinidad mediante ejemplos donde la luz es el medio de manifestación, concibiendo ese fenómeno lumínico como una representación de la divinidad.

### **Lux aeterna: las manifestaciones de Dios como lumen**

La conexión entre Dios y la luz, presente en la Biblia y filósofos como Plotino, es fundamental en la mentalidad cristiana medieval. Este ensayo se enfoca en el fenómeno de la “luz equinoccial”, explorando sus manifestaciones en tres templos: Santa Marta de Tera, San Juan de Ortega y San Baudelio de Berlanga.

#### *La Luz como Espíritu Santo en Santa Marta de Tera*

En Santa Marta de Tera (Zamora), un rayo de luz equinoccial ilumina un capitel figurativo, creando un efecto tridimensional. Este capitel, posiblemente representando una “elevatio animae”, sugiere la ascensión del alma hacia el Espíritu Santo. La teología cristiana identifica los Dones del Espíritu Santo con un fenómeno “de acercamiento alma”, donde la luz facilita la elevación espiritual.

#### *La Luz como Dios-Hijo en San Juan de Ortega*

En San Juan de Ortega (Burgos), la luz equinoccial incide en varios capiteles que representan pasajes del Nuevo Testamento. Este fenómeno lumínico traza un “camino” por el templo, iluminando escenas clave de la vida de Cristo. La luz aquí simboliza a “la luz que ilumina al mundo”, representando a Dios-Hijo (Jesucristo) como el camino, la verdad y la vida.

#### *La Luz como Dios Padre en San Baudelio de Berlanga*

En San Baudelio de Berlanga (Soria), la luz penetra desde el exterior, incidiendo en la “mano de Dios” pintada en la bóveda. Este lumen se asocia con la representación de la *Dextera Domini*, la “mano de Dios” que simboliza a Dios Padre. Aunque la función de la capilla aún genera incógnitas, la luz aquí destaca la divinidad inalcanzable, oculta a la vista común.



## **Vox Estis Lux Mundi: “Espacios Reservados” en las Iglesias y la Luz Splendor**

La configuración espacial dentro de las iglesias medievales, tanto en la disposición de elementos arquitectónicos como en la ubicación de pinturas, revela una intencionalidad simbólica y jerárquica. Este análisis se centra en la relación entre la luz splendor y la distribución de espacios en tres iglesias: Santa Marta de Tera, San Baudelio de Berlanga y Santos Justo y Pastor en Segovia.

Los templos medievales establecían una clara delimitación de espacios, con elementos como pilas bautismales, iconostasios o rejerías. La luz, al igual que otros elementos, también se distribuía de manera significativa. La disposición de los fieles según puntos cardinales, como señala San Isidoro de León, evidencia una concepción sagrada del espacio. Se asociaba el este con la elevación y lo sagrado, mientras que el norte representaba lo pecaminoso y oscuro.

La disposición de la feligresía según su condición social o rito se basaba en la concepción sagrada de la arquitectura eclesiástica. La falta de documentación precisa dificulta un análisis exhaustivo, pero se sugiere que reyes y nobles podrían situarse en lugares privilegiados, como el coro o capillas aledañas. El clero secular y regular ocuparía lugares cercanos al altar, mientras que los fieles se distribuirían en filas, separados por género.

El Dr. Sergio Núñez Morcillo ofrece una perspectiva sobre la pintura mural en la arquitectura románica y gótica. En la época románica, las capillas mayores presentaban programas pictóricos específicos, evolucionando con el tiempo. Los murales en pilares y muros laterales destacan representaciones relacionadas con la infancia de Cristo. En el gótico, la complejidad iconográfica es evidente en templos como el de la Asunción de Nuestra Señora de Osonilla.

### *Santa Marta de Tera: la lucha moral en el espacio*

El capitel de Santa Marta de Tera, iluminado por el fenómeno de la luz equinoccial, muestra un fenómeno visual específico. Este solo es apreciado completamente desde el altar o la nave sur del crucero. La exclusividad de la visión indica una cierta jerarquía de observadores, posiblemente reservado para el clero y religiosos. Aquí, la luz splendor contribuye a la tridimensionalidad y destaca la lucha moral, siendo perceptible solo por aquellos dedicados a la salvación espiritual.

### *San Baudelio de Berlanga: contraposición de Espacios Religiosos y Laicos*

La disposición arquitectónica de San Baudelio de Berlanga divide claramente los espacios sagrados y laicos. La tribuna superior se dedica a motivos cristológicos, mientras que la nave inferior presenta escenas laicas. La luz splendor, mediante la refracción de colores intensos, destaca en los motivos sagrados, sugiriendo una conexión simbólica entre la luz y lo divino.

### *Santos Justo y Pastor en Segovia: las Visiones del Guerrero*

Las pinturas en el ábside de Santos Justo y Pastor en Segovia incluyen representaciones de guerreros. Estas solo eran visibles desde el crucero norte, asociado al lado “pecaminoso”. La falta de referencias específicas complica la interpretación, pero se sugiere que la ubicación estratégica de estas imágenes podría estar destinada a los guerreros que luchan contra el infiel.



## Conclusiones

La luz en los templos románicos medievales, como símbolo divino y medio de comunicación, permitía distinguir lo sagrado de lo mundano en los templos cristianos medievales. Desde fenómenos equinocciales hasta iconografía y uso del color, esta luz esencialmente “habla” al igual que pinturas y esculturas. Aún hoy, al visitar estos templos, nos enfrentamos a un lenguaje visual enigmático que nos recuerda el poder de las imágenes para transmitir significados profundos. Esta comprensión nos invita a valorar la comunicación visual en todas las culturas, enriqueciendo nuestra apreciación de la herencia espiritual y cultural y la relación entre lo humano y lo divino.

## Referencias

- Camille, M. (2005). *Arte gótico*. (M. L. Rodríguez Olivares, Trad.) Ediciones Akal.
- Carrero Santamaría, E. (2019). *La catedral habitada: historia viva de un espacio arquitectónico*. Edicions UAB.
- Durán, J. (2017). Explorando sistemas de creencias precristiánas en la región atlántica. *Anuario Brigantino*(40), 66-106. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6764763.pdf>
- Guardia, M. (2011). *San Baudelio de Berlanga, una encrucijada*. Ed. de la Universitat de Barcelona.
- Lossky, V. (1982). *Teología mística de la iglesia de oriente*. (T. Martín, Trad.) Barcelona: Herder.
- Mostaza Prieto, A. (2019). Cantar de ciego: una hipótesis del oficio trovadoresco en la provincia de San Esteban de Gormaz (Soria) durante el siglo XII. *Revista Eiverna*(5), 86-94. Obtenido de <https://revistas.uma.es/index.php/eiverna/article/view/8093>
- Núñez Morcillo, S. (2015). *La pintura mural tardogótica en Castilla y León: provincias de Valladolid, Segovia y Soria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez Valcarce, J., & Pérez Palmero, V. (2013). El fenómeno de la luz equinoccial en Santa Marta de Tera. *Brigecio. revista de estudios de Benavente y sus tierras*(23), 67-78.
- Puente Martínez, J. (2021). *La iluminación natural del espacio eclesial en los reinos hispánicos de la alta a la plena edad media*. Universidad de León, Área de publicaciones.
- Puente Martínez, J. (2021). Luces y sombras: fenómenos lumínicos en iglesias románicas. En *Mágico y sobrenatural. Creencias y supersticiones en la época del románico* (pág. 139-173). Fundación Santa María la Real del Patrimonio Histórico.
- Romero Bartolomé, R. (2021). *San Baudelio de Berlanga, un enigma al descubierto*. Visión Libros.
- Sevilla, S. (1993). *Etimologías*. (M. A. Marcos Casquero, & J. Oroz Reta, Trads.) Biblioteca de Autores Cristianos.
- Smith, N. (2011). Classic projects: Relocation of Abu Simbel. *Engineering and Technology*, 6(3).

## Active methodologies and arts education: an innovation project in teacher training

M<sup>a</sup> Magdalena Castejón Ibáñez

Universidad de Murcia, España

---

### Abstract

The text exposes the experience of implementation of the active methodology of the inverted classroom in the context of the subject of Visual and Plastic Language Development of the 5th year of the Double Degree in Early Childhood Education and Primary Education at the University of Murcia. Both the development of the project and the subsequent evaluation of the teaching-learning process by the students are analyzed. The inverted classroom methodology is characterized by giving greater prominence to the practical application of the theoretical contents in the classroom, while the revision and preparation of these contents is done autonomously by the student outside the classroom by means of audiovisual resources. The interest of this method is justified by the characteristics of the subject in which it is implemented, both by the strong presence of practical activity and by the use of new audiovisual technologies to generate the theoretical part of the subject. The subsequent evaluation concluded that the implementation of the didactic methodology has been positive, although it will be necessary to review some aspects, such as the time dedicated to the development of each practical activity, in order to optimize and improve the system used in future courses.

*Keywords:* flipped classroom, teachers, evaluation, art education, art education.

## Metodologías activas y educación artística: proyecto de innovación en la formación del profesorado

### Resumen

El texto expone la experiencia de implementación de la metodología activa de aula invertida en el contexto de la asignatura de Desarrollo del Lenguaje Plástico y visual de 5º de la Doble Titulación en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Se analiza tanto el desarrollo del proyecto como la evaluación posterior del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado. La metodología aula invertida se caracteriza por dar un mayor protagonismo a la aplicación práctica de los contenidos teóricos en el tiempo presencial del aula, mientras que la revisión y preparación de dichos contenidos se realiza de forma autónoma por parte del estudiante fuera de clase por medio de recursos de tipo audiovisual. El interés de este método se justifica por las características propias de la asignatura en la que se implementa, tanto por la fuerte presencia de la actividad práctica como por el empleo de nuevas tecnologías audiovisuales para generar la parte teórica de la materia. Mediante la evaluación posterior realizada se concluye que la implementación de la metodología didáctica ha sido positiva, aunque será necesario revisar algunos aspectos, como el tiempo dedicado a desarrollar cada actividad práctica, para poder así optimizar y mejorar el sistema empleado en futuros cursos.

*Palabras clave:* Aula invertida, profesorado, evaluación, educación artística.

---

## Introducción

Este texto presenta una investigación que se enfoca en la implementación de la metodología de aula invertida en la formación del profesorado en el contexto de la asignatura de Desarrollo del Lenguaje Plástico y Visual, y su consiguiente evaluación. La metodología de aula invertida, también conocida como *flipped learning*, se ha convertido en un enfoque innovador en la enseñanza, que busca promover la participación activa de los estudiantes y fomentar el desarrollo de habilidades prácticas a través de la inversión de la tradicional distribución de la enseñanza y el aprendizaje. En concreto, dentro del contexto de la formación del profesorado, los resultados de la aplicación este método es cada vez más interesantes (Tejeira, 2024) valorándolos especialmente adecuados para la consecución de las competencias asociadas a cada materia.

El estudio se llevó a cabo en el contexto de la asignatura de Desarrollo del Lenguaje Plástico y Visual, perteneciente al Programa Académico de Simultaneidad de Doble Titulación con Itinerario específico de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia. La implementación de la metodología de aula invertida se planteó como una estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta materia, con el propósito de estimular la autonomía del alumnado, fomentar la interacción profesor-estudiante y promover el desarrollo responsable de la competencia digital. De esta forma, esta metodología activa aporta la innovación necesaria para renovar los métodos pedagógicos que exigen los nuevos medios y lenguajes artísticos (Salido, 2020), que, por otro lado, deben asumir y adquirir los futuros docentes para el desarrollo de su práctica profesional.

El enfoque de aula invertida se considera especialmente adecuado para la enseñanza de los lenguajes visuales y plásticos, ya que potencia la aplicación práctica de contenidos, promoviendo el desarrollo de destrezas y habilidades que requieren un proceso de investigación y reflexión. En este sentido, la metodología de aula invertida se presenta como una oportunidad para que los futuros docentes exploren las posibilidades educativas de los recursos y herramientas disponibles en el aula, fomentando la investigación y el análisis crítico de su utilidad en el contexto educativo, tal y como demuestra su creciente interés en el ámbito universitario (Viana-Lora, 2023).

La investigación posterior realizada se centra en evaluar la efectividad de la implementación de esta metodología en el contexto específico de la formación del profesorado en el área de educación artística, con el objetivo de identificar tanto los logros alcanzados como las áreas que requieren mejoras. A través de la evaluación realizada por el alumnado implicado, se busca obtener una visión concreta sobre los resultados obtenidos, con la finalidad de optimizar este método de enseñanza-aprendizaje en la formación del profesorado

## Metodología didáctica

El proyecto de innovación se centró en la aplicación de la metodología de aula invertida, la cual prioriza el trabajo práctico en el aula, el desarrollo autónomo de los estudiantes, el uso de nuevas tecnologías y el seguimiento continuo de la docente. En concreto la implementación se basó en dos estrategias diferenciadas:

*Creación de recursos audiovisuales para el trabajo de contenidos:* se diseñaron videos con la selección de los principales recursos teóricos. Para su edición se emplearon los programas Power Point y OBS Studio y para su difusión, tanto Youtube como el propio Aula Virtual de la Universidad de Murcia. En total serían 16 vídeos de una duración de entre 10 y 15 minutos, en los que se presentaban los 8 temas que se impartirían de la asignatura.

*Diseño de actividades de aplicación práctica:* dado el gran peso que suponía la parte práctica en la asignatura, se plantean dos tipos de actividades diferenciando entre tareas de clase, de resolución individual y con menor tiempo de ejecución y las prácticas, de tipo grupal y con mayor tiempo de realización. En total se propusieron 4 tareas individuales y 2 grupales, en las que se trabajaron aspectos como la relación entre la imagen visual y la música, las leyes de la Gestalt en la interpretación del lenguaje visual o el análisis denotativo y connotativo de una obra de arte.

El proceso seguido para implementar el aula invertida fue el siguiente:

- Antes de clase: por parte de la docente, revisión y preparación de los recursos audiovisuales y diseño de las actividades de aplicación práctica. Por parte del estudiante, preparación de los contenidos teóricos a partir de los recursos facilitados.
- Durante la clase: por parte de la docente, repaso de conceptos teóricos que hayan podido crear confusión, y acompañamiento en el desarrollo de actividades prácticas de los estudiantes. Además, se fomentó la puesta en común de las tareas propuestas con el fin de fomentar el diálogo entre los estudiantes, pudiendo observar los diferentes puntos de vista sobre un mismo tema.
- Tras la clase: por parte de los estudiantes, revisión y término de actividades. Por parte de la docente, evaluación y adecuación de las tareas y prácticas al ritmo del aula.

### **Metodología de investigación**

Con el objetivo de evaluar la efectividad de la implementación de la metodología de aula invertida, se diseñó un cuestionario que fue respondido por los estudiantes al final del curso. Este cuestionario incluyó preguntas relacionadas con la percepción de los estudiantes sobre la metodología utilizada, la adecuación de las actividades prácticas, la orientación recibida por parte de la docente o la conexión entre la teoría y la práctica, entre otros aspectos imprescindibles para la evaluación de la experiencia puesta en práctica.

El cuestionario estaba conformado por diez preguntas de tipo cuantitativo con escala Likert de acuerdo y una pregunta de respuesta abierta que se analizaría de forma cualitativa, en la que los estudiantes especificaban aquellos aspectos que más les habían gustado de la asignatura y aquellos que les habrían causado alguna problemática.

### **Resultados**

La implementación del aula invertida ha supuesto un claro ejemplo de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la formación del profesorado dentro de la citada asignatura, al adecuar tanto la forma de presentar los contenidos teóricos como el modo de aplicarlos para desarrollar las competencias necesarias.

El proceso de aplicación del nuevo método ha transcurrido de forma positiva, con algunos ajustes a nivel de temporalización en la realización de actividades. Además, los resultados finales de los estudiantes han resultado altamente positivos consiguiendo una mayoría absoluta de aprobados y un porcentaje alto de notables y sobresalientes. No obstante, ante la ejecución de un nuevo método didáctico, es preciso y necesario obtener una valoración objetiva de dicho proceso por parte de los implicados en el mismo, por lo que se lleva a cabo una evaluación de la metodología empleada con la colaboración de los futuros docentes.

La investigación evaluativa se realizó a través de un cuestionario tipo Likert respondido por 45 estudiantes, lo que representaba una participación del 83,33%. Los resultados mostraron en general que la metodología de aula invertida fue valorada positivamente por los estudiantes, quienes consideraron que las prácticas grupales estuvieron relacionadas con los contenidos de la asignatura, aunque

según la percepción de la mayoría, el tiempo dedicado a cada práctica no fue del todo adecuado. Igualmente se destaca que los contenidos teóricos deberían ser revisados y mejorados ya que en algunos puntos han resultado un tanto complejos y poco vinculados con la futura labor docente de los estudiantes.

Por otro lado, los estudiantes valoraron positivamente la guía y orientación de la docente durante el proceso de aprendizaje, creando un ambiente colaborativo y participativo en el aula. Sin embargo, algunos estudiantes no se mostraron completamente convencidos de que la metodología de aula invertida sea la más adecuada para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque la mayoría consideraba que la metodología tradicional (clase magistral del profesor) no habría sido más apropiada para esta asignatura.

En general, la evaluación de la experiencia concluye que la metodología de aula invertida puede ser efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se ajuste el tiempo dedicado a cada práctica y se optimicen el contenido y formato de presentación de la parte teórica de la asignatura.

## Conclusiones

Tras la implementación de la metodología aula invertida en la asignatura de Desarrollo del lenguaje plástico y visual y su consiguiente evaluación, se puede concluir con una visión positiva sobre el desarrollo del proyecto.

Los estudiantes han valorado de forma satisfactoria el hecho de otorgar más peso a la práctica de la asignatura lo que ha favorecido un clima de participación activa en el aula. No obstante, como toda iniciativa innovadora, precisará de ajustes de cara a una aplicación futura con el objetivo de que los resultados sean óptimos.

Una de las acciones a acometer será la sensibilización previa por parte del alumnado con respecto al carácter autónomo que deben desarrollar por su parte, especialmente para el trabajo de los contenidos teóricos. Por otro lado, también será preciso, esta vez por parte de la docente, ajustar los tiempos dedicados a las prácticas, pudiendo reestructurar la cantidad de las mismas. Además, se realizará una revisión de los contenidos teóricos que hayan resultado complejos y de escasa relevancia para la práctica docente.

En definitiva, tras la experiencia desarrollada, se considera que la metodología aula invertida resulta muy apropiada para asignaturas en las que el peso práctico sea predominante, como es el caso de esta materia, ya que favorece el aprendizaje colaborativo, la participación activa de los estudiantes y la autorresponsabilidad con respecto al trabajo de los contenidos teóricos de la materia.

## Referencias

- Lora, A. V. (2023). El papel de la metodología del aula invertida en la enseñanza universitaria española. En, *Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del ecosistema educativo* (pp. 80-98). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9200771>
- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. URI: <http://hdl.handle.net/10481/63803>
- Tejera Rodríguez, M. (2024). Implementación de la clase invertida para el desarrollo de competencias científicas en maestros en formación a nivel superior. *Acción Y Reflexión Educativa*, (49), 87–107. <https://doi.org/10.48204/j.are.n49.a4597>

# Presences and Absences of POC: The image as a key element for teaching Didactics of Social Sciences

**Elena Montejo Palacios**

*Universidad de Jaén, Spain*

---

## Abstract

We live in an eminently iconic world; images made a substantial part of how we perceive information and, therefore, how the dominant manifestations of reality are created. Naturally, students are no strangers to this, no matter what grade or social context they are in, their world, from childhood, is shaped by images that provide them with information; in other words, paraphrasing John Berger, children see before they speak and look before they learn to read, write or count. The Western Iconosphere is built from a European, white, male, Judeo-Christian, bourgeois, cisgender and heterosexual reality. It is necessary to consider and analyse which images make up the iconosphere that is created in the classroom, and, consequently, which images inhabit the teachers' imaginary. Based on Grounded Theory, Critical Race Theory, Visual Analysis and Critical Visual Literacy, this paper proposes the need to introduce critical visual literacy as part of the training in Didactics of Social Sciences for future teachers of Primary and Secondary Education, to develop their ability to detect and critically interpret the information and meanings present in images where POC communities are made invisible, denied or shown through stereotypes, their ability to generate visual counter-narratives as well as to know what resources or design of material they would propose to implement the representation and representativeness of POC in primary and secondary classrooms.

*Keywords:* POC, Critical Visual Literacy, Social Science Didactics, Critical Race Theory.



## Presencias y ausencias de la racialidad: La imagen como clave para la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales

### Resumen

Vivimos en un mundo eminentemente icónico, las imágenes forman una parte muy importante de cómo percibimos la información y, por tanto, cómo se configuran las manifestaciones dominantes de la realidad. Naturalmente, el alumnado no es ajeno a esto, no importa de qué grado o en qué contexto social se encuentre, su mundo, desde la infancia, está conformado por imágenes que le brindan información; o dicho de otro modo y parafraseando a John Berger, el niño ve antes de hablar y mira antes de aprender a leer, escribir o contar. Iconosfera Occidental está construida desde una realidad europea, blanca, masculina, judeocristiana, burguesa, cisgénero y heterosexual. Es necesario considerar y analizar qué imágenes conforman la iconosfera que se crea en el aula, y, consecuentemente, qué imágenes habitan en el imaginario del profesorado. Basada en la Teoría Fundamentada, la Teoría de la Racialidad Crítica, el Análisis visual y la Literacidad visual crítica, la presente comunicación plantea la necesidad de introducir la literacidad visual crítica como parte de la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del futuro profesorado de Educación Primaria y Secundaria, con el fin de desarrollar su capacidad de detectar e interpretar críticamente la información y significados presentes en imágenes donde se invisibiliza, niega o muestra a través de estereotipos a comunidades racializadas, su capacidad para generar contra-relatos visuales así como conocer qué recursos o diseño de material propondrían para implementar la representación y representatividad de las personas racializadas en las aulas de primaria y secundaria.

**Palabras clave:** Racialidad, Literacidad visual Crítica, Didáctica de las Ciencias Sociales, Teoría de la Racialidad Crítica.

---

### Referencias

- Contreras, F. (2017). Estudio sobre los planteamientos teóricos y metodológicos de los Estudios Visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 483-499.
- Curry, T.J. (2008). Saved by the bell: Derrick Bell's racial realism as pedagogy. *Philosophical Studies in Education*, 39, 35-36.
- Castellví Mata, J.; Tosar, B. y Andreu, M. (2020). La lectura crítica de los medios digitales. *Revista Iber*, 99, 7-14.
- Cornell, J. y Panfilio, K.M. (2010). *Symbolic forms for a new humanity cultural and racial reconfiguration of Critical Theory*. Fordham University Press.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing.
- Sanz, R.; López, E. (2019). La ciudadanía europea: Un problema de 'apego' y de educación. En Arrufat, A.; Sanz, R. (coords.), *La ciudadanía europea como labor permanente*. Tirant lo Blanch (pp. 193-209).
- Shuali Trachtenberg, T. y Bar Cendon, A. (2023). Los valores europeos y el desarrollo de la competencia democrática e intercultural en el profesorado. En *La identidad europea ante el reto multicultural y el pluralismo jurídico: Estudios sobre educación, cultura, seguridad, familia y medioambiente en un escenario de creciente desinformación*. Tirant lo Blanch.
- Triviño Cabrera, L. (2018). La Cámara de las Maravillas de Mark Ryden: formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación estética, cultura popular y literacidad crítica. *Enseñanza & Teaching*, 36, 1-2018, 223-248.
- Yuval-Davis, N. (2016). Power, intersectionality, and the politics of belonging. En W. Harcourt (ed.), *The Palgrave handbook of gender and development*. Palgrave Macmillan (pp. 367-381).

# CIVAE 2024

February 28 -29, 2024  
6th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Elena Montejo Palacios  
Universidad de Jaén



## PRESENCIAS Y AUSENCIAS DE LA RACIALIDAD: LA IMAGEN COMO CLAVE PARA LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

### INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo eminentemente icónico, las imágenes forman una parte muy importante de cómo percibimos la información y, por tanto, cómo se configuran las manifestaciones dominantes de la realidad. Naturalmente, el alumnado no es ajeno a esto, no importa de qué grado o en qué contexto social se encuentre, su mundo, desde la infancia, está conformado por imágenes que le brindan información; o dicho de otro modo y parafraseando a John Berger, el niño ve antes de hablar y mira antes de aprender a leer, escribir o contar.

### DESARROLLO

#### Iconosfera Occidental

Construida desde una realidad europea, blanca, masculina, burguesa, cisgénero y heterosexual. Es necesario considerar y analizar qué imágenes conforman la iconosfera que se crea en el aula, y, consecuentemente, qué imágenes habitan en el imaginario del profesorado.

#### Representación Social

Tomamos aquí el sentido de representación social establecido por Jodelet (1986, 473), donde los sujetos sociales aprehenden conocimientos de la vida diaria, de las características del medio donde habitan, no existiendo, por tanto un "conocimiento natural", sino un conocimiento socialmente construido y compartido.



Círculo de Joshua Reynolds, Retrato de un hombre de la Isla de Dominica 1770 - 1780 (Museo Nacional Thyssen-Bornemisza)

"Tesis doctoral: Literacidad visual crítica y racialidad en la formación de docentes en el Grado de Educación Primaria y Máster de Profesorado"

En línea con estos paradigmas, y vinculada a mi tesis doctoral (en curso) la presente comunicación plantea la necesidad de introducir la literacidad visual crítica como parte de la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del futuro profesorado de Educación Primaria y Secundaria, con el fin de desarrollar su capacidad de detectar e interpretar críticamente la información y significados presentes en imágenes donde se invisibiliza, niega o muestra a través de estereotipos a comunidades racializadas, su capacidad para generar contra-relatos visuales así como conocer qué recursos o diseño de material propondrían para implementar la representación y representatividad de las personas racializadas en las aulas de primaria y secundaria.

#### Teoría de la Racialidad Crítica

Las imágenes no deben de ser exclusivamente descolonizadas de esa representación de la racialidad estereotipada (Curry, 2007; hooks, 1996), sino que deben ser cuestionadas y reemplazadas por modelos visuales que no sólo apoyen la representación, sino que den un paso más allá y, manifiesten verdadera y positiva representatividad.

#### Literacidad Visual Crítica y las CC.SS

Estudios sobre LC vinculados a la enseñanza de las CCSS (entre otros Tosar et al. 2020, Ogle, Klemp y McBride, 2007), han trabajado con la necesidad de visibilizar a comunidades e identidades. Sin embargo, los estudios vinculados a la LVC en CCSS se encuentran en minoría respecto aquellos que vinculan a áreas como la expresión plástica (Triviño Cabrera, 2018, 2020)



Jerome Liebling. Woman and child (Malaga). 1966 (Brooklyn Museum)

### METODOLOGÍA

Se enmarca en el paradigma crítico, con un enfoque eminentemente cualitativo (con análisis cuantitativo en partes puntuales del proceso) Asimismo, se empleará el análisis visual crítico para crear un banco de imágenes (procedentes del arte y los medios audiovisuales) cuyo fin es la selección de las iconografías que vayan a formar parte del instrumento de investigación.

### CONCLUSIONES: Imagen, elemento clave en la enseñanza de la Didáctica de las CC.SS

La cultura visual nos conduce hacia desafíos más allá de la propia imagen. De acuerdo con Contreras (2017), los estudios visuales actuales plantean dos modos de orientar sus metodologías de análisis: crear una historia de las imágenes o crear la historia a partir de las imágenes. El origen de las representaciones visuales conduce a una genealogía de la cultura visual; poseyendo la visibilidad una estructura interna de significados. El análisis visual va más allá la mera interpretación histórica para integrarse en el análisis de la construcción visual social (Contreras, 2017, 593). En este sentido se requiere del uso de enfoques multidisciplinares e interdisciplinares (arte, comunicación, y educación).

Por tanto, la imagen y su retórica visual se clave en la formación de los futuros docentes en Didáctica de las Ciencias Sociales, para que estos adquieran una mirada inclusiva que se manifieste a través de las imágenes; pues la construcción y empleo de iconosferas plenas "representatividad" puedan generar (y de hecho generan) (Yuval-Davis, 2016) un sentido de pertenencia y vinculación de las personas no sólo a territorios, referentes sociales o de colectivos, sino pertenencia a sistemas de valores éticos y democráticos aseguren acciones directas y cuantificables que favorezcan la transformación social.

### Referencias Bibliográficas

- Contreras, F. (2017) Estudio sobre los planteamientos teóricos y metodológicos de los Estudios Visuales. *Arte, Individuo y Sociedad* 29(3), 483-499. Curry, T.J. (2008). "Saved by the bell: Derrick Bell's racial realism as pedagogy", *Philosophical Studies in Education*, 39, 35-36. Castellví Mata, J., Tosar, B. y Andrés, M. (2020) La lectura crítica de los medios digitales. *Revista Iber*, 99, 7-14. Corneli, J. y Panfilio, K.M. (2010). *Symbolic forms for a new humanity cultural and racial reconfiguration of Critical Theory*. Fordham University Press. EU. (2023). EU legislation and policies to address racial and ethnic discrimination. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS\\_BRI\(2023\)745691\\_hooks\\_b](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(2023)745691_hooks_b). (2021) Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. *Capitan Swing*. Sanz, R., López, E. (2019). "La ciudadanía europea: Un problema de apego y de educación", en Arrufat, A.; Sanz, R. (coords.), *La ciudadanía europea como labor permanente*. Tirant lo Blanch, pp. 193-209. Shuali Trachtenberg, T. y Bar Cendon, A. (2023). Los valores europeos y el desarrollo de la competencia democrática e intercultural en el profesorado. En *La identidad europea ante el reto multicultural y el pluralismo jurídico: Estudios sobre educación, cultura, seguridad, familia y medioambiente en un escenario de creciente desinformación*. Tirant lo Blanch. Triviño Cabrera, L. (2018). *La Cámara de las Maravillas de Mark Ryden: formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación estética, cultura popular y literacidad crítica*. *Enseñanza & Teaching*, 36, 1-2018, 223-248. Triviño Cabrera, L. y Vaquero Cañestro, M. D. C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os: un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de "Malamente". *Revista Complutense de Educación*. Yuval-Davis, N. (2016). "Power, intersectionality, and the politics of belonging", en W. Harcourt (ed.), *The Palgrave handbook of gender and development*. Palgrave Macmillan, pp. 367-381.

# Students' Perceptions of Learning Chinese Through Drama: A Case Study at EOI da Coruña School in Spain

**Dr. Modesto Corderi Novoa, Ph.D.**

*Escola Oficial de Idiomas (EOI) da Coruña, Spain*

---

## Abstract

In recent years, language education has grown interested in innovative approaches that engage learners and enhance their language acquisition. One such approach is integrating drama into language learning. This essay explores students' perceptions of learning Chinese through drama, focusing on a case study conducted at Escuela Oficial de Idiomas (EOI) da Coruña in Spain. Participants were two classes of 11 (n = 22) Spanish students of Chinese language at beginner A1 – HSK 1 and A2.1 – HSK 2 level. From September 2022 to February 2024, students participated in performative language teaching activities, such as drama workshops, embodiment, role-playing scenarios, and improvised dialogues. We used questionnaires, conducted semi-structured interviews and classroom observations, and analyzed student reflections to explore students' experiences, challenges, and benefits of drama-based Chinese language instruction through qualitative research. The findings shed light on the effectiveness of drama as a pedagogical tool and provide insights for educators aiming to create engaging language learning environments. Most students had positive perceptions of using drama in the Chinese classroom.

*Keywords:* Chinese, drama, performative language teaching.

## Percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de chino a través del teatro: un estudio de caso en la escuela EOI da Coruña en España

### Resumen

En los últimos años, han surgido cada vez más enfoques educativos innovadores que involucran a los estudiantes y mejoran su adquisición del idioma. Uno de esos enfoques es integrar el teatro en el aprendizaje de idiomas. Este trabajo explora las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de chino a través del teatro, centrándose en un estudio de caso realizado en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Coruña en España. Los participantes fueron dos clases de 11 (n = 22) estudiantes españoles de lengua china de nivel principiante A1 – HSK 1 y A2.1 – HSK 2. Desde septiembre de 2022 a febrero de 2024, los estudiantes participaron en actividades performativas de enseñanza de idiomas, como talleres de teatro, encarnación, escenarios de juegos de roles y diálogos improvisados. Se han empleado cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula, y analizamos las reflexiones de los estudiantes para explorar las experiencias, los desafíos y los beneficios de la enseñanza del idioma chino basada en el teatro a través de una investigación cualitativa. Los hallazgos arrojan luz sobre la eficacia del teatro como herramienta pedagógica y brindan información a los educadores que buscan crear entornos atractivos para el aprendizaje de idiomas. La mayoría de los estudiantes tenían percepciones positivas sobre el uso del teatro en el aula china.

*Palabras clave:* chino, teatro, enseñanza performativa de idiomas.

---

## Introduction

Language acquisition is a multifaceted process involving linguistic competence, cultural understanding, and communicative skills. Learning a language involves more than just knowing the grammar and vocabulary - it also requires cultural and communicative fluency. However, traditional language classrooms often fail to engage learners with their reliance on textbooks and rote memorization. This is also true in China, where language teaching mainly focuses on grammar, reading, and writing, neglecting oral skills. On the other hand, drama-based instruction provides an interactive and dynamic platform for language learning, where students can immerse themselves in real-life scenarios and develop their communicative competence. This essay examines the impact of drama-based instruction on students' learning experiences of Chinese at EOI da Coruña.

## Drama in Language Education

### *Theoretical background*

The use of educational drama in second language acquisition is rooted in Vygotsky's Socio-Cultural Theory (1930/1978) and Michael Long's Interaction Hypothesis (1985). Vygotsky's Social Construction Theory (SCT) posits that language acquisition and cognitive abilities are developed through social interaction. Collaboration between experts, such as teachers or experienced peers, and novices improves outcomes. Drama activities allow students to assist their peers while co-constructing a story or improvising a scene. On the other hand, Long's hypothesis suggests that language learners benefit from interacting with each other, promoting the development of language skills. Drama provides ample opportunities for students to interact and engage in negotiations regarding meaning and form, thus supporting language learning.

### *Literature review*

Pioneer drama language educators in the U.K., such as Dorothy Heathcote and Gavin Bolton, were some of the first to explore the endless possibilities of drama in education (Heathcote & Bolton, 1995). In addition, Viola Spolin (1986) designed theater games for the classroom in the U.S. Later on, the term "Performative Language Teaching (PLT)" was coined by Schewe (2013) as an umbrella term for dramatic techniques in the language classroom. Piazzoli (2018) stressed the importance of embodying language and combining it with drama in the classroom.

PLT instruction has gained prominence due to its ability to create meaningful contexts for learning. Researchers have explored drama's impact on various aspects of language acquisition, focusing on oral skills (Galante & Thomson, 2017). In addition, the European Union conducted longitudinal research with more than four thousand high school students in twelve countries for two years. The main findings show that drama in education positively influenced several aspects of the participants (DICE Consortium, 2010).

Specifically in the Chinese language and culture context, several studies have highlighted the benefits of drama, such as increased motivation (Corderi Novoa, 2019), improved oral skills (Corderi Novoa & García Mayo, 2022), and enhanced cultural understanding (Kao, 1994; Piazzoli, Corderi Novoa & Hogan, 2024). Therefore, drama provides an opportunity to practice speaking Chinese in authentic situations, bridging the gap between classroom learning and real-world application (Corderi Novoa, 2023). However, very few studies have investigated students' perceptions of the use of drama in the Chinese classroom, except for Lee (2007) and Yuk-lan (2009), to name a few. Therefore, there is a need to research students' opinions of using PLT in their Chinese classroom.



## Methodology

### *Location of the study*

Our case study involved two classes of beginner-level Chinese learners at Escola Oficial de Idiomas (EOI) da Coruña, a public government language school focused on teaching languages to adults (14 years old and older, usually 20-60 years old) in the coastal city of A Coruña in the Northwest corner of Spain. This school teaches many languages, such as Arabic, Chinese, ELE (Spanish), English, French, Galician, German, Italian, Japanese and Russian. It is not compulsory education; students choose to come to class. Students at the school are mainly adults.

### *Participants and Teacher*

There were twenty-two participants, all Spanish nationals who were studying Chinese language at EOI da Coruña. The teacher of both groups was the same, the study's author. Group A consisted of 11 students, seven females and four males, with an average age of 32 years (range: 14 – 42) and a level of Chinese: complete beginner (A1 / HSK 1). Time of intervention: September 2022 to May 2023. Group B consisted of 11 students, ten females, and one male, with an average age of 27.63 years (range: 14 – 67) and a level of Chinese: beginner (A2.1 / HSK 1-2). Time of intervention: September 2023 to February 2024 (group B).

### *PLT Intervention*

All students participated in drama workshops, embodiment, role-playing scenarios, and improvised dialogues where they had to use the target language (Mandarin Chinese). Some PLT activities included creating locations close to real life, such as restaurants, hospitals, schools, and airports. Students were assigned different roles, and they were encouraged to act. Some activities were also inspired by Chinese historical periods, such as the Romance of Three Kingdoms, Travel to the West, Hua Mulan, etc. Modern topics such as Chinese writer Sanmao and contemporary apps such as WeChat, Alipay, and Didi inspired others.

### *Data Collection*

I used questionnaires, conducted semi-structured interviews and classroom observations, and analyzed student reflections. Questionnaires helped collect empirical information on the students' perceived grades for different classroom drama aspects and thoughts and feelings after the intervention. Interviews explored students' motivations, perceived benefits, and challenges related to drama-based learning. Classroom observations captured interactions during role-playing activities. Student reflections provided insights into their experiences and learning outcomes.

## Findings

Asked about how to rate the use of drama activities in the Chinese classroom on a scale from 1 (very bad) to 5 (very good), group A rated with a 4.64 score (SD -Standard Deviation: 0.67), group B's score was 4.6 (SD – 0.7). Both groups positively perceived the use of drama in the Chinese classroom.

*Students' reflections and interviews*

Some of the students' perceptions were: "In addition to helping me learn more about Chinese culture, I can use it in my daily life," "The process of theatrical representation makes learning more enjoyable," "Drama helps me practice my oral skills in a safe environment," "By playing different roles in the Chinese classroom gives me a chance to be more tolerant towards others," "Drama activities make me more active in class and also more creative," and "Sometimes I get nervous if I have to perform in front of my classmates."

*Student's Positive Perceptions*

- **Increased Engagement:** Students reported higher motivation, increased self-esteem, and active participation during drama sessions.
- **Authentic Language Use:** Drama allowed students to apply Chinese in realistic contexts, reinforcing vocabulary and grammar.
- **Cultural Immersion:** Role-playing scenarios exposed students to Chinese culture, customs, and social norms.

*Challenges and limitations*

- **Tonal Accuracy:** Some students struggled with tonal pronunciation, requiring additional practice.
- **Performance Anxiety:** Some students felt nervous during improvised role-playing, fearing mistakes.
- **Number of participants:** The small number of participants is a study limitation.
- **Discussion - Pedagogical Implications**
- **Balancing Creativity and Accuracy:** Educators should encourage creativity while emphasizing correct language use.
- **Role of Feedback:** Constructive feedback after each drama activity is crucial for improving pronunciation and performance.
- **Inclusive Approach:** Addressing anxiety and providing a supportive environment enhances learning outcomes.

**Conclusion**

Drama-based Chinese language instruction offers a promising avenue for engaging learners and fostering authentic language use. By addressing challenges and leveraging the benefits, educators can create dynamic language classrooms that empower students to communicate effectively in Chinese.

The pedagogy of Chinese language teaching requires a shift towards motivating students and creating a learning environment reflective of real-life scenarios. One potential solution is the incorporation of Drama (PLT). More educators must receive seminars on this methodology and implement it in their classrooms to achieve this.

In conclusion, we must lend a receptive ear to our students' feedback on our teaching approach. By catering to their requirements and striving to enhance our techniques, we can facilitate a more engaging and practical learning experience for them, particularly when mastering a new language.



## References

- Corderi Novoa, M. (2019). Improchinese: Using Improv Theater in a Chinese as a foreign language experimental classroom. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 147-163. [https://www.apesrevista.com/\\_files/ugd/762f4b\\_32d-4fd50773740998ef5060fd3a36c35.pdf](https://www.apesrevista.com/_files/ugd/762f4b_32d-4fd50773740998ef5060fd3a36c35.pdf)
- Corderi Novoa, M. (2023). Performing El Camino (The Way) of Santiago de Compostela. An embodied performative language teaching practice. *Scenario* (17), 132 – 155. <https://doi.org/10.33178/scenario.17.1.8>
- Corderi Novoa, M. & García Mayo, M. P. (2022). The impact of performative language teaching on oral skills in a Chinese as a foreign language classroom. *Sinología Hispánica – China Studies Review*, 14(1), 79 - 106. <https://doi.org/10.18002/sin.v14i1.7381>
- DICE Consortium. (2010). The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theater and drama. European Union. Retrieved 17 Jan 2024 from [www.dramanetwork.eu](http://www.dramanetwork.eu)
- Galante, A. & Thomson, R. I. (2017). The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and Accentedness. *TESOL Quarterly*, 51(1), 114-142. <https://doi.org/10.1002/tesq.290>
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Pearson Education.
- Kao, S. (1994). *Classroom interaction in a drama-oriented English conversation class of first-year college students in Taiwan: A teacher-researcher study* [Doctoral Thesis, Ohio-State University, Columbus, OH, USA]. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=osu1239367113](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1239367113)
- Lee, H. T. (2007). Students' perceptions of learning English through drama: a case study of a Hong Kong class. [Master Thesis, University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR]. [http://dx.doi.org/10.5353/th\\_b387232](http://dx.doi.org/10.5353/th_b387232)
- Long, M.H. (1985a). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 377–393). Newbury House.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77962-1>
- Piazzoli, E.; Corderi Novoa, M.; Hogan, Z. (2024). Performing Yuánfèn: An Exploration of Untranslatable Words in the Lacunae Project. *Arts*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/arts13010002>
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario*, 7(1), 5-23. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.2>
- Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: A teacher's handbook*. Northwestern University Press.
- Vygotsky, L. S. (1930/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yuk-lan, P. C. (2009). In their own words: how do students relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects?, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/13569780902868770>

## The visual artistic culture of the teacher as a mediator of the visual arts at the upper secondary level

Rosalinda del Carmen Navarro González

*Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

---

### Abstract

This article is based on a research work linked to a doctoral thesis study, in which theoretical issues are addressed relating visual culture to the teaching of visual arts at the Higher Secondary Level in Mexico. This has the objective of mainly presenting a Visual Artistic Culture that teachers possess, formed from representations such as the material and symbolic conditions in which they are formed and that reveals their expertise and knowledge with a visual and artistic richness, itself, that serves as a mediation in the educational process; Visual artistic culture that seeks to enrich and form a specialized vision in students. That from observations made in the classroom during classes, we observe the way in which teachers lead students to develop conceptions about art, to increase their visual culture, to the development of technical skills, to the analysis of the image, and to take possession of visual elements that lead them to be producers of images.

*Keywords:* Visual Artistic Culture, mediation, teacher.

## La Cultura Artística Visual del docente como mediadora de las Artes Visuales en el Nivel Medio Superior

### Resumen

El presente artículo parte de un trabajo de investigación vinculado a un estudio de tesis doctoral en el que se abordan cuestiones de carácter teórico relacionando la cultura visual con la enseñanza de las artes visuales en el Nivel Medio Superior en México. Éste tiene el objetivo de presentar principalmente una Cultura Artística Visual que poseen los docentes, conformada a partir de representaciones como las condiciones materiales y simbólicas en las que se forman y que devela la expertiz y el conocimiento de éstos con una riqueza visual e intencionada, propiamente artística y que sirve de mediación en el proceso educativo; Cultura Artística visual que busca enriquecer y formar una visión especializada en los estudiantes. Que a partir de observaciones realizadas en el aula durante las clases, se observa la manera en la que los docentes llevan a los estudiantes el desarrollo de concepciones sobre el arte, a incrementar su cultura visual, al desarrollo de habilidades técnicas, al análisis de la imagen, y a apoderarse de elementos visuales que los lleven a ser productores de imágenes.

*Palabras clave:* Cultura Artística Visual, mediación, docente.

---

### *Agradecimientos*

Mi extensa gratitud a mi tutor de tesis el Dr. Antonio Padilla Arroyo, a mis lectores de tesis Dr. Francisco Aguilar Tamayo, Dr. Juan Carlos Bermúdez, Dra. Diana Elizabeth García Salgado, Dra. Ofmara Zúñiga, por compartirme sus conocimientos, su apoyo y por su sensibilidad hacia este proyecto.

Al instituto de Ciencias de la Educación de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y al programa de becas nacionales del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnología (CONAHCYT).

A los docentes y escuelas participantes por las facilidades brindadas para el desarrollo del proyecto.

### **Referencias**

- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. .
- Cruz, O. G. (2018). *La cultura visual y su influencia en el alumnado de educación primaria*. Palencia: Facultad de educación de Palencia, Universidad de Valladolid.
- Hernández, F. (2010). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Jurgenson, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F. : Paidós Editorial.
- REA, E. (2013). *Cultura Artística de jóvenes*. Universidad de <milagro, Ecuador: Revista de Ciencia UNEMI.
- Rendón, M. C. (sf.). *El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje*. Programa Integración de Tecnologías a la Docencia. Universidad de Antioquia.
- Walker, A. j. & Chaplin, S. . (2002). *Una introduccion a la cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

### La Cultura Artística Visual del docente como mediadora de las Artes Visuales en el Nivel Medio Superior en México.

Rosalinda del Carmen Navarro González  
Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

#### Introducción

Dentro de un contexto educativo mexicano de enseñanza de aquello que conforman las Artes Visuales como disciplina escolar, está presente una variedad de organismos que rigen diversas instituciones; que a su vez poseen sus propios niveles de formación y de contenidos; estos integran dentro de sus currículos una educación Artística Visual, cuya base principal es el lenguaje visual.

Si bien cada organismo busca desarrollar en el estudiante una educación artística cada bachillerato posee enfoques formativos muy diferentes: ya sea a partir del desarrollo de destrezas, conocimientos y actitudes especiales a partir de materias tanto teóricas como técnicas. No obstante las experiencias y el capital artístico visual con el que cuentan los docentes ejercen matices y diferentes perspectivas desde las cuales se desarrolla la enseñanza, ya que estos son los que determinan las actividades o estrategias que utilizan para dar a conocer imágenes y enriquecer la cultura visual del estudiante.

Lo anterior supone en primer lugar que cada uno de los docentes que laboran en estas instituciones posee una formación específica; lo que distingue el tipo de profesión, las actividades que desarrollan y los conocimientos que requieren para ser transmitidos de acuerdo a los objetivos de los programas y sus currículos. Así mismo supone que cada docente posee sus propias concepciones de arte visual y cultura artística visual determinadas de sus experiencias, capital cultural o formación; una Cultura Artística Visual que devela la expertiz y el conocimiento que poseen, desarrollada a través de una riqueza visual e intencionada, propiamente artística que se presenta en un contexto de enseñanza artístico visual.

#### Marco teórico

La noción de Cultura Visual se divide en campos epistemológicos, para éste estudio se aborda desde dos perspectivas: García de la Cruz (2018) la define como el conjunto de elementos visuales que rodean e influyen a una sociedad, condicionando su forma de vida y de pensar. Misma que engloba diferentes ámbitos como la historia del arte, la escultura, la arquitectura, la publicidad, etc. A lo que Walter & Chaplin (2002) agregan que estos elementos visuales están a su vez basados en el tiempo y actuaciones producidos por el trabajo y la imaginación humana cuya finalidad es estética, simbólica, ritualista o ideológica política; con una función práctica apelando al sentido de la vista de manera significativa.

Hernández la define (2010) como el conjunto de valores, experiencias, elementos, expresiones y percepciones visuales, acciones, que los individuos tienen frente a lo visual por medio de la imagen en función de una vida posmoderna. Esta perspectiva permite examinar identidades, diversidades conceptuales, conductas humanas diferencias entre comunidades y elementos socialmente heredados o aprendidos.

Así mismo, se presenta el concepto de Cultura Artística Visual para delimitar de la Cultura visual todas aquellas imágenes que son estéticas o artísticas y que se presentan dentro de la enseñanza de las artes visuales. La cual se forma a través de un ámbito formal o académico, conformado de una combinación de los "Estudios Culturales, la Historia del Arte, manifestaciones artísticas, la teoría crítica, la Filosofía y la Antropología" (REA, 2013). Un concepto residual de la cultura visual conformado de una riqueza visual propiamente artística, constituida por un capital simbólico que desarrolla en el individuo características distintivas propiamente artísticas como la percepción, especialización, apreciación, cualidades estéticas, el gusto, identidades culturales y cualidades propias de una formación ya sea informal, social, académica, profesional o trayectoria profesional.

Bourdieu propone una dinámica y estructuración en los procesos formativos de los individuos los cuales adquieren su formación cultural determinado por instrumentos intelectuales, hábitos culturales y de ingresos; y que está conformado por el origen social, encaminado hacia la forma de vida a través de modelos, recursos, experiencias, valores dirigidos a ciertas prácticas culturales, a lo que llamó "capital cultural" (Bourdieu, 2011). Lo que al mismo tiempo va moldeando en el individuo un grado de conocimiento, ya sea de manera espontánea o implícita y simbólica que lo posiciona en ciertas prácticas sociales. Por lo tanto, son los individuos quienes van formando su propio capital cultural y con esto una cultura artística visual y que los llevan a moldear sus propias prácticas y didáctica de enseñanza en el aula.

Por lo que el docente posee un Capital Cultural, lo que lo lleva a elegir ciertos modelos culturales, metodologías, didácticas, imágenes para ejercer una transmisión de conocimientos a los estudiantes cumpliendo en este sentido la función de mediador.

Termino establecido bajo un "enfoque constructorista en donde el profesor debe de fungir como intermediario entre los contenidos a través de sus propuestas de enseñanza hacia los estudiantes" (Rendón, sf.).

De tal forma que el mediador resulta ser un facilitador, comunicador que promueve el diálogo y las estrategias necesarias así como de instrumentos o dispositivos para la comprensión y aprendizaje de los estudiantes.

#### Metodología

La metodología que se plantea es un estudio cualitativo descriptivo el cual "sigue un diseño de investigación flexible que busca encontrar modelos, más o menos generalizables para plantear formas de descripción y explicación a cuestiones sociales" (Jurgenson, 2012). Obteniendo datos que guían en la indagación de respuestas e interpretación de las experiencias de individuos en un contexto natural, de situaciones en las que se encuentran. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas semiestructuradas a docentes, micro observaciones etnográficas, recolección de datos visuales así como entrevistas realizadas a los estudiantes. Analizados a través del software de Atlas-ti con un total de entrevistas a docentes, 12 observaciones, y 65 imágenes. Que para fines prácticos de éste documento se tomaran únicamente algunos ejemplos a manera de muestra.

#### Resultados y análisis

En cuanto a los resultados se observó que los docentes adquieren una cultura artística visual producto de una formación que puede ser iniciada por la herencia familia, el entorno escolar, el contexto social, académico, profesional y auto formativo llevándolos a ejercer ciertas estrategias de enseñanza.

Si bien algunos son docentes-artistas, otros generalistas y otros se han formado socialmente, todos ayudan a fomentar una cultura artística visual en los estudiantes, ya que convergen en ciertos intereses que les ayuda a desarrollar su propia cultura artística visual; No obstante es necesario reconocer que los docentes con una formación legitimizada poseen un conocimiento mucho más especializado sobre el arte visual.

Así mismo la formación profesional que van adquiriendo los docentes, su práctica cultural y artística, sobre lo que hacen los docentes, las influencias visuales; son profundamente significativas y determinantes para la enseñanza, ya que se vincula con sus concepciones sobre el arte visual llevándolos a ejercer diferentes enfoques de enseñanza: lo que enseñan y cómo enseñan, mismas que están enmarcados en gran medida en los contextos en los que viven y lo que hacen como prácticas artísticas.

Lo que para unos significa dentro de la enseñanza la posibilidad de poder realizar cualquier cosa como medio expresivo de sentimientos, gestualidades corpóreas, o ideas; para otros es una disciplina que se aborda a través de diferentes medios y que está destinada al análisis e interpretación de la imagen.

Por otra parte, en el análisis de los datos, se observa que en el caso del artista-docente está en constante búsqueda de lenguajes que le permitan estructurar uno propio, por lo que su visión en el sentido artístico está atravesado por una lectura desde la propia construcción de significados primeramente para su quehacer artístico que se refleja a su vez en la enseñanza del arte y segundo por el contexto cultural y educativo que marcan la pauta de la forma en que el docente brinda a los estudiantes el acceso al arte y al conocimiento, incluso el tipo de conocimiento que están generando.

El tiempo de clase es el momento en el cual el profesor es capaz de mediar entre la cultura local y el estudiante, permitiendo y facilitando que el estudiante pueda acercarse a su propia cultura, desde un punto de vista artístico, estético y creativo desde la enseñanza de las técnicas. De tal manera que la cultura artística visual se va construyendo a partir de todas estas actividades que van abriendo hacia una cultura artística visual con ciertas especificidades.

La mediación por tanto es un acto de aprendizaje donde las interacciones quedan evidenciadas en el proceso de creación artístico por parte del estudiante.

#### Conclusiones

Desde la teoría y la práctica de lo que sucede en la escuela se puede decir que en un contexto educativo existen múltiples posibilidades de posicionamiento como mediación, lo que permite circular por diversos roles educativos y prácticas tanto de enseñanza como artísticas, lo que conlleva procesos reflexivos que pueden no ser clasificables pero que permean dentro de las diversidades de lo que se presenta con referente al arte en la escuela, lo que permite ver dinámicas constantes de reflexión por parte del docente, entre lo que pretende enseñar y sus procesos mediadores, estrategias con fines transformativos.

Ante la complejidad del contexto social y cultural para que el docente pueda cumplir con su función mediadora debe tener presente algunas características como su nivel artístico cultural, en el que debe de ser constantemente actualizado; el concomitamiento amplio de lo que enseña, en teorías y avances de la asignatura; para que el espacio pedagógico pueda ser un momento de interactividad recíproco de participación de los estudiantes y a partir de la enseñanza entrar en un contexto social. Lo que da cuenta que el profesor debe de estar en constante búsqueda de lenguaje que le permitan la transmisión de conocimiento artístico.

## Structure and time perception in the composition *Dove andarono la sera*, by Salvatore Sciarrino

Iván González Escuder

Universitat Politècnica de València, Spain

---

### Abstract

Composers employ strategies to shape the passage of time throughout a musical work, which means influencing the listener's perception of the duration of the different parts and events within the piece. In this paper, an analysis of *Dove andarono la sera i muratori* (2003) by Salvatore Sciarrino will show some of the procedures used by the composer to manipulate the time perception of the audience while listening to this work. Methodologically, the analysis applies the paradigmatic segmentation technique enunciated by Nicolas Ruwet, a procedure rooted in structural linguistics that allows the division of sound material into hierarchical units. Finally, the extracted units are compared in their length and in their information load, and in order to interpret the results, this study focuses on applying some of the ideas of information theorists of the 1950s and revisits the brilliant analysis presented by Karlheinz Stockhausen in his paper *Struktur und Erlebniszeit* (1955).

*Keywords:* contemporary music, musical analysis, time perception, segmentation, Salvatore Sciarrino.

## Estructura y percepción temporal en la composición *Dove andarono la sera*, de Salvatore Sciarrino

### Resumen

El compositor dispone de estrategias para modelar el transcurso del tiempo a lo largo de una obra musical, influyendo así en la percepción que tiene el oyente de la duración de cada una de las distintas partes y eventos de la misma. En la presente comunicación, un análisis de la pieza *Dove andarono la sera i muratori* (2003), de Salvatore Sciarrino, nos mostrará algunos de los procedimientos empleados por el compositor para manipular la percepción del tiempo experimentada al escuchar esta obra. Metodológicamente, el análisis empleará la técnica de segmentación paradigmática de Nicolas Ruwet, un procedimiento con origen en la lingüística estructural y que permite la división del material sonoro en unidades elementales jerarquizadas. Finalmente, las diferentes unidades extraídas son comparadas tanto en su longitud como en su carga informativa, retomando el estudio algunas de las ideas de los teóricos de la información de la década de 1950, y recuperando al mismo tiempo el espíritu del ya clásico análisis expuesto por Karlheinz Stockhausen en su artículo *Struktur und Erlebniszeit* (1955).

*Palabras clave:* música contemporánea, análisis musical, percepción temporal, segmentación, Salvatore Sciarrino.

---

## Introducción

En los años posteriores a la publicación del influyente artículo de Shannon *A Mathematical Theory of Communication* (1948) surgieron, influidos por éste, nuevos conceptos y aplicaciones en el ámbito de la estética y del arte. De la mano del teórico de la información Abraham Moles, términos como información, redundancia o entropía comenzaron a formar parte de las distintas teorías sobre la psicología de la percepción estética. Durante estos años '50 la contribución más importante respecto a la percepción del tiempo en el campo de la teoría y el análisis musical probablemente sea el ya histórico artículo de Karlheinz Stockhausen *Struktur und Erlebniszeit* (1955). En él se presenta un análisis totalmente original y novedoso, aunque no rigurosamente metódico, de un fragmento del segundo movimiento del *Cuarteto de cuerdas, Op. 28*, de Anton Webern, donde se pretende explicar la percepción del tiempo que se experimenta al escuchar esta música a partir de su estructura formal, es decir, a partir de la disposición de sus distintos elementos sonoros, con su diferente carga informativa, a lo largo de su extensión.

El trabajo expuesto en las siguientes páginas comparte el mismo objetivo que el de Stockhausen – desentrañar la relación entre la estructura de una música y su percepción temporal –, pero difiere tanto en su metodología como en su objeto de análisis. En primer lugar, el objeto analizado no es un fragmento musical sino que se trata de una canción completa, *Dove andarono la sera i muratori*, de la obra para barítono y ensemble instrumental *Quaderno di Strada* (2003), de Salvatore Sciarrino. Consecuentemente, este hecho hace necesaria la incorporación de recursos metodológicos que permitan dividir la pieza en unidades elementales, con el fin de poder compararlas en su longitud y duración, y posteriormente también en su carga informativa. Para este propósito se hará uso de la técnica de segmentación paradigmática formulada por Nicolas Ruwet en sus *Méthodes d'analyse en musicologie* (1966). Con origen en la lingüística estructural y con influencia de Claude Lévy-Strauss en su representación gráfica, “la contribución esencial de Ruwet, en una época en la que deploramos no sin razón el carácter impresionista, incluso demasiado literario, del análisis musical, ha sido basar la segmentación de una pieza musical sobre un procedimiento de análisis explícito” (Nattiez, 2003). Asimismo, esta técnica parece ser especialmente eficaz para revelar la extraña simetría formal presente en la música de Sciarrino, como se podrá comprobar en el siguiente punto de este escrito.

## Estructura formal de *Dove andarono la sera i muratori*

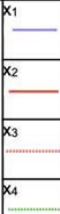
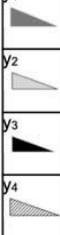




El *Quaderno di Strada*, de Salvatore Sciarrino, subtítulo “doce cantos y un proverbio”, para barítono y ensemble instrumental, fue estrenado en 2003 en Graz, Austria, en el marco del festival de arte contemporáneo *Steirische Herbst*. La pieza con la que a continuación se va a ilustrar este estudio es el sexto canto de la obra, titulado *Dove andarono la sera i muratori*, el cual consta de 37 compases de longitud y algo menos de dos minutos y medio de duración.

Previo a cualquier procedimiento de segmentación es necesario un reconocimiento del material que se pretende estudiar, confeccionando una tipología de los distintos objetos musicales que componen la estructura. Pues, como bien apunta Ruwet, “un código consta esencialmente de dos partes: los inventarios de elementos y las reglas para su combinación y operación” (Ruwet, 1966). En *Dove andarono la sera* se distinguen hasta cinco tipos de objetos sonoros distintos. El objeto denominado con la letra *x* (cf. Tabla 1), con sus cuatro variantes, tiene carácter melódico, e incluye la voz del barítono,  $x_1$ , y las imitaciones de su línea melódica realizadas por la flauta contralto,  $x_2$ ,  $x_3$ , y por el clarinete bajo,  $x_4$ . El objeto *y*, el más característico de la composición, presenta una morfología de impulso-resonancia, repitiéndose periódicamente cada tres negras, es decir, cada compás de 3/4, con la única excepción de la dilatación de corchea del compás ocho que transforma puntualmente el compás en un 7/8. Dada



su alta complejidad, implica a la mayoría de los instrumentos del ensemble: los metales con sonidos de aire; en las percusiones, una plancha metálica y un timbal cuya altura varía pasando eventualmente de F a F# en  $y_2$  e  $y_4$ ; el cuarteto de cuerda interpretando rápidas figuraciones de armónicos; y un pizzicato del contrabajo, el cual al igual que el timbal alterna sus notas en  $y_3$  e  $y_4$  tocando un D# en lugar de A#. Contrariamente a la insistencia de  $y$ , el único objeto sonoro que aparece una única vez, consistente en un *slap* del clarinete bajo redoblado por un *pizzicato* vibrado del contrabajo, viene denominado con la letra  $v$  y tendrá importantes repercusiones formales en la pieza.

Tabla 1. Sound objects in *Dove andarono la sera i muratori*

SOUND OBJECT		DYNAMIC LEVEL	OCCURRENCE					
			a <sub>1</sub>	a <sub>2</sub>	a' <sub>1</sub>	a' <sub>2</sub>	coda	TOTAL
 X <sub>1</sub> X <sub>2</sub> X <sub>3</sub> X <sub>4</sub>	Bariton	<i>ppp - f</i>	(continuous)					
	Fl. (air sound)							
	Fl. ( <i>bisbigliando</i> )							
	Bass Cl. ( <i>bisbigl.</i> )							
 y <sub>1</sub> y <sub>2</sub> y <sub>3</sub> y <sub>4</sub>	(with Timp. in F and Cb. in A#)	<i>f - pppp</i>	7	4	7	4	2	24
	(with Timp. in F# and Cb. in A#)		1	0	1	0	0	2
	(with Timp. in F and Cb. in D#)		0	3	0	3	1	7
	(with Timp. in F# and Cb. in D#)		0	1	0	1	2	4
 z	Fl. (overblow)	<i>ff / f</i>	1 (double)		1 (double)		0	2x2
 u	Fl. (whistle tones)	<i>più p poss.</i>	1	7	4	7	5	24
 v	Bass Cl. (slap) + Cb. (pizz. vibr.)	<i>f</i>	0	0	0	1	0	1
 w	English Horn (tongue slap)	<i>p</i>	0	0	0	1	5 groups (1-5 sounds each)	6 groups (1-5 sounds each)

En la siguiente fase del análisis se procede a aplicar el procedimiento de Ruwet, el cual se realizará sólo en el estrato correspondiente al objeto sonoro  $y$ , en el que se descubre un lento y progresivo proceso de retrogradación de las alturas, que parece estructurar la composición. Por este motivo, para esta pieza se elegirá como criterio de segmentación la repetición melódica y se situarán alineados unos debajo de otros, en columnas, los fragmentos que se repitan en su totalidad, ya sea inmediatamente o después de otros fragmentos. Como criterio de confirmación se atenderá al texto (cf. la Figura 1, donde se muestra la segmentación final de la pieza; la singularidad de la representación paradigmática aquí expuesta reside en la utilización de notación gráfica, en la que cada objeto sonoro viene representado por un símbolo, permitiendo así abarcar de un golpe de vista la totalidad de la composición). Con la primera operación se extraen las unidades del nivel I, dando como resultado la estructura: A (compases 1-16) + A' (cc. 17-32) + X (cc. 33-37), siendo X un remanente de cinco compases con función de coda final. En una segunda operación se extraen las unidades del nivel II, las cuales subdividen A en  $a_1$  (cc. 1-8) +  $a_2$  (cc. 9-16), y A' en  $a'_1$  (cc. 17-24) +  $a'_2$  (cc. 25-32).

Por tanto, terminado el proceso se obtiene una estructura binaria A A' (nivel I), en la que cada una de sus partes es subdividida a su vez en fragmentos iguales de 8 compases (nivel II); a ellas se les suma finalmente una pequeña coda de cinco compases. Dejando aparte el objeto sonoro y, el cual es idéntico en ambas unidades A y A', los paralelismos en el resto de objetos también son evidentes, como se puede comprobar en la Figura 1 compás a compás: la voz del barítono en el c. 1 viene replicada por el clarinete bajo en el c. 17; la flauta del c. 2 se reexpone en el c. 18; etc. No obstante, la claridad y la simetría de la estructura extraída deja más enigmas que certezas: ¿Cuál es la razón por la que la dilatación temporal del c. 8 –el compás de 7/8– no vuelva a aparecer en el c. 24? ¿Por qué, frente a las redundancias de A, la segunda parte A' contiene más novedades y variaciones –y por tanto más información–, las cuales parecen acelerarse, agolpándose al final de la pieza, hasta hacer aparecer incluso un elemento nuevo como *w* tan solo para los últimos seis compases de la partitura? Una revisión a algunas ideas de la teoría de la información tal vez pueda arrojar luz sobre estas cuestiones.

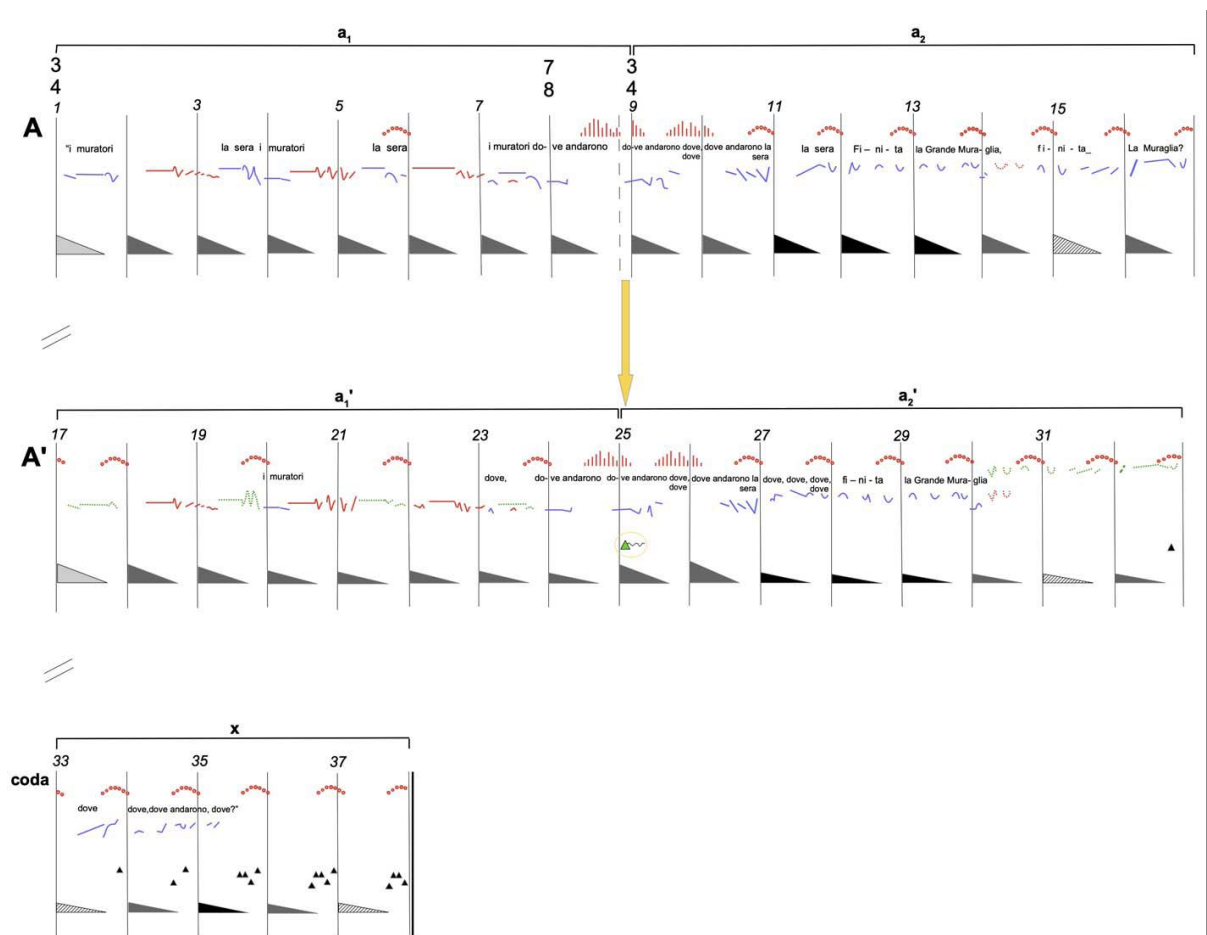


Figura 1. Structure of the work *Dove andarono la sera i muratori*

## Conclusiones

Con su estructura binaria, *Dove andarono la sera* ofrece interesantes ejemplos de la conexión entre la duración de un evento y su carga informativa. El más esclarecedor se encuentra en la relación entre el c. 8 y su reexposición en el c. 24. Aquí, la irregularidad de la primera parte A, la cual dilata en una corchea uno de sus compases transformándolo en un 7/8, viene corregida en la segunda parte A' mediante la aparición de un elemento nuevo por primera y única vez, el objeto sonoro *v*, el cual provoca una contracción temporal que evita el cambio de compás en A'. El compositor Gérard Grisey lo explica del siguiente modo: “*Thus, for example, an unexpected acoustic jolt causes us to skate over a portion of time. (...) This jolt which disturbs the linear unfolding of time and which leaves a violent impression in our memories, makes us less likely to grasp the shape of the musical discourse. Time has contracted*” (Grisey, 1987). La aparición de un elemento nuevo, contrastante con su entorno sonoro, es siempre un acontecimiento de alto valor informativo, en oposición a la redundancia causada por las repeticiones. El propio Sciarrino es consciente de que la redundancia introducida por el objeto y causa una ralentización en la percepción: “*Los procesos de acumulación tienden a agregarse caóticamente y de modo heterogéneo (...). A causa del aumento de energía, durante estos procesos el tiempo parece acelerarse, sufriendo una contracción. Los procesos de multiplicación son en cambio crecimientos ordenados, hechos de elementos homogéneos. Progresiones de apariencia menos energética, en las que el tiempo parece dilatarse*” (Sciarrino, 1998). Esta ralentización puede desembocar en una peligrosa pérdida de atención por parte del oyente. En realidad, si el estímulo crece con una progresión aritmética –aditiva–, la percepción se mantendrá estable, mientras que si crece con una progresión geométrica –logarítmica–, la percepción lo hará con una aritmética: “*Si, por ejemplo, los intervalos temporales entre los cambios permanecen constantes, entonces el ‘tiempo experiencial’ se ralentizará, decreciendo; pero si la densidad temporal de los cambios aumenta, el transcurso del ‘tiempo experiencial’ permanecerá primero constante, y ya con un aumento exponencial en el grado de cambio, el tempo se hará más rápido*” (Stockhausen, 1955). Esto se hace patente en la introducción del elemento *w* al final de la pieza, con su agrupamiento de 1+1+2+4+5 sonidos. Por tanto, la percepción del tiempo sigue la ley más básica de la psicofísica, la ley Weber / Fechner, y será la dialéctica información/redundancia dentro de la estructura de una composición la que determine la percepción del tiempo del discurso musical.

## Referencias

- Grisey, G. (1987). *Tempus ex Machina: A composer's reflections on musical time. Contemporary Music Review, 1987, Vol. 2.*
- Nattiez, J.J. (2003). *Modèles linguistiques et analyse des structures musicales. Canadian University Music Review, 23(1, 2).*
- Ruwet, N. (1966). *Méthodes d'analyse en musicologie. Revue belge de musicologie, 20, 65-90.*
- Sciarrino, S. (1998). *Le figure della musica: da Beethoven a oggi.* Casa Ricordi.
- Sciarrino, S. (2003). *Quaderno di Strada: dodici canti e un proverbio per baritono e strumenti.* Casa Ricordi, Milano.
- Shannon, C. E. (1948). *A Mathematical Theory of Communication. Bell System Technical Journal, 27(3, 4).*
- Stockhausen, K. (1955). *Struktur und Erlebniszeit. Die Reihe, Vol. 2.*

# The revaluation of naturalistic painting in university education, as an act of understanding/knowledge of the biosphere

**Alberto Biesok Forés**

*Associate Professor, Department of Painting, Faculty of Fine Arts.*

*Researcher at the Art and Environment Research Center.*

*Polytechnic University of València, Spain*

---

## Abstract

The revaluation of naturalistic painting in university education can be seen as an act of knowledge and understanding of the biosphere from various perspectives. Observation: Naturalistic painting entails closely observing the natural environment and accurately representing it on canvas. This act of keen observation and attention to detail can lead to a deeper understanding of biosphere elements, from plant structures to animal anatomy. Practice: Engaging in outdoor painting (or plein air painting), in direct contact with nature, can foster a more intimate connection with the natural environment. This emotional connection can lead to a greater appreciation for the biosphere and a deeper understanding of its importance. Study: Understanding how light interacts with objects and how colors are reflected in different natural conditions. Interaction: Students experience interaction with the cycles of nature: changes in weather, flora, and fauna. This raises awareness about the environmental challenges facing the biosphere and the need to protect and conserve it. Exploration: Physical contact with the biosphere, as well as the use of materials requiring the skills inherent in painting, fosters a relationship between humans and nature. In summary, the revaluation of naturalistic painting in university education can be seen as an effective means to promote knowledge and understanding of the biosphere by fostering detailed observation, emotional connection, study of light and color, direct interaction with the environment, and exploration of the relationship between humans and nature.

*Keywords:* painting, nature, teaching, biosphere.

## La revalorización de la pintura del natural en la enseñanza universitaria, como suma de actos para el conocimiento/entendimiento de la biosfera

### Resumen

La revalorización de la pintura del natural en la enseñanza universitaria puede ser vista como un acto de conocimiento y entendimiento de la biosfera desde varias perspectivas. Observar: La pintura del natural implica observar detalladamente el entorno natural y representarlo con precisión en el lienzo. Este acto de observación aguda y atención al detalle puede llevar a una comprensión más profunda de los elementos de la biosfera, desde la estructura de las plantas hasta la anatomía de los animales. Practicar: La práctica de pintar al aire libre (o plenairismo), en contacto directo con la naturaleza, puede fomentar una conexión más íntima con el entorno natural. Esta conexión emocional puede conducir a un mayor aprecio por la biosfera y una comprensión más profunda de su importancia. Estudiar: Comprender cómo la luz interactúa con los objetos y cómo se reflejan los colores en diferentes condiciones naturales. Interactuar: El estudiante vive la interacción con los ciclos de la naturaleza: los cambios en el clima, la flora y la fauna. Esto genera una sensibilización sobre los desafíos ambientales que enfrenta la biosfera y la necesidad de protegerla y conservarla. Exploración: El contacto físico con la biosfera, así como el uso de materiales que requieren la destreza propia de la pintura, fomentan relación entre los seres humanos y la naturaleza. En resumen, la revalorización de la pintura del natural en la enseñanza universitaria puede ser vista como un medio efectivo para promover el conocimiento y el entendimiento de la biosfera, al fomentar la observación detallada, la conexión emocional, el estudio de la luz y el color, la interacción directa con el medio ambiente y la exploración de la relación entre humanos y naturaleza.

*Palabras clave:* pintura, naturaleza, enseñanza, biosfera.

---

### Agradecimientos

Agradezco a mis directores de tesis, Dra. Amparo Galbis Juan y Dr. José Luis Albelda Raga su confianza en mí. También agradezco al CIAE (Centro de Investigación Arte y Entorno), su inestimable labor.

### Referencias

- Ortega Cantero, N. (2002). *Estudios sobre historia del paisaje español*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Biblioteca Nueva.
- De Pisón, E. M. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios geográficos*, 71(269)
- Valles Martínez, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* (ed. rev.). McGraw-Hill/Interamericana de España.

## La revalorización de la pintura del natural en la enseñanza universitaria, como suma de actos para el conocimiento/entendimiento de la biosfera

### Conclusiones:

La suma de gestos realizados en la pintura del natural (contacto físico con la biosfera, desplazamiento al lugar, la observación detallada, la práctica en/con/y el medio físico, la exploración, así como el desarrollo de la destreza pictórica), fomentan una más empática, respetuosa y profunda relación con la naturaleza.

### Introducción:

Frente a una enseñanza universitaria que cada día propicia con más ahínco las nuevas tecnologías, la práctica de la pintura del natural permite, usando una metodología procedimental que se base en la experiencia del natural, la base para una formación donde el respeto y empatía hacia la biosfera sean cada vez mayores.

### Objetivos:

Potenciar las prácticas pictóricas del natural, en su sentido más académico, en la enseñanza universitaria de bellas artes. Tanto en asignaturas a niveles básicos, como en otras de mayor peso teórico.

### Metodología:

Formando parte de mi trabajo de investigación para la tesis doctoral, la metodología usada en la investigación es de índole cualitativa. Se suma a la práctica docente diaria, contrastando y observando el aprendizaje realizado a partir del uso de imágenes (impresas o usando diferentes fuentes tecnológicas) con el aprendizaje holístico creado al pintar del natural.

### Resultados:

El estudiante desarrolla nuevas estrategias procedimentales, tanto en el ámbito de lo puramente técnico (yendo a las fuentes, en este caso: la naturaleza), así como un mayor conocimiento y reconocimiento del entorno que pinta (en lugar de centrarse sólo en las cualidades estéticas y epidérmicas de la imagen).

### Discusión:

En el ámbito de la enseñanza universitaria de las bellas artes, se está generando el debate sobre qué modelos pedagógicos fomentar. Esta investigación, centrada en la revalorización de la pintura del natural, pretende contribuir en ese sentido.

Alberto Biesok Forés [albiefo@upv.es](mailto:albiefo@upv.es)



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



FACULTAT DE BELLES ARTS DE SANT CARLES



DEPARTAMENTO  
DE PINTURA





## Innovative educational spaces for university expressive and visual creativity

**Mariana Daniela González Zamar**

*Universidad de Almería, España*

---

### Abstract

The university learning classroom, in addition to being an activity space and architectural object, has a direct impact on the academic motivation, well-being and social relationships of students. The changes that have occurred in the educational and social sector have been reflected in defining how the attributes of the educational space affect the teaching and learning process of students. In this context, the classroom is characterized by combining physical, environmental and spatial variables so that, together with design and organization, it is considered an element that facilitates learning. The progress of global research on this topic has been studied during the period 2000-2023. For this, a bibliometric study of 262 articles has been applied. The results provide data on the scientific productivity of the journals, authors, institutions and countries that contribute to this research. The evidence reveals growing interest, especially in the last five years. Research worldwide has followed a growing trend, with optimal levels of publication in recent years.

*Keywords:* classroom, creativity, higher education, motivation.

## Espacios educativos innovadores para la creatividad expresiva y visual universitaria

### Resumen

El aula de aprendizaje universitario, además de espacio de actividades y objeto arquitectónico, tiene un impacto directo en la motivación académica, el bienestar y las relaciones sociales de los estudiantes. Los cambios acontecidos en el sector educativo y social se han visto reflejados en definir cómo afectan los atributos del espacio educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, el aula se caracteriza por combinar variables físicas, ambientales y espaciales de modo que, junto con el diseño y la organización, se considera un elemento facilitador del aprendizaje. Se ha estudiado el progreso de la investigación mundial sobre este tema durante el período 2000-2023. Para ello se ha aplicado un estudio bibliométrico de 262 artículos. Los resultados aportan datos de la productividad científica de las revistas, autores, instituciones y países que contribuyen a esta investigación. La evidencia revela un interés creciente, especialmente en los últimos cinco años. La investigación a nivel mundial ha seguido una tendencia creciente, con niveles óptimos de publicación en los últimos años.

*Palabras clave:* aula, creatividad, educación superior, motivación.

---

## Introducción

En las últimas décadas, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha adaptado a constantes cambios metodológicos y tecnológicos. Esta cuestión implica que el sector educativo se enfrenta a la necesidad de adaptarse a las transformaciones para desarrollar en los estudiantes las habilidades y capacidades necesarias para su futuro profesional (Daniels *et al.*, 2017). En una sociedad como la actual, donde prevalece el código visual transmitido a través de multitud de medios, es importante que los estudiantes cuenten con los entornos necesarios para desarrollar la creatividad artística y visual cotidiana. El uso de la imagen como herramienta didáctica en el aula favorece el desarrollo de la observación crítica y reflexiva y promueve el desarrollo de habilidades expresivas (Lim y Fraser, 2018).

El propósito de este estudio es analizar las tendencias de investigación sobre el impacto del espacio educativo universitario en la motivación y la creatividad del estudiante, considerando los atributos físico-ambientales, socio-perceptivos y motivacionales.

En relación con la revisión de la literatura realizada, y el trabajo encontrado que aborda este tema, el problema de investigación se refiere a si el diseño del espacio educativo de aprendizaje y enseñanza universitario influye en la motivación y la creatividad del estudiante.

Los resultados mostraron los aportes en este campo de investigación, permitiendo reconocer a los principales agentes autores, sus tendencias investigativas y revelar ciertos vacíos críticos de conocimiento. Así, se puede concluir que convergen tendencias en la incorporación de elementos visuales en la educación y la investigación en todos los niveles educativos, enfatizando enfoques visuales que apoyen el aprendizaje (González-Zamar y Abad-Segura, 2020).

Finalmente, cabe señalar que entre las líneas de investigación que actualmente se están desarrollando en relación con el tema de estudio, estas se refieren, entre otras, con comparar el efecto de las características intrínsecas del aula universitaria tanto en el ámbito público como en el privado y diversos niveles educativos y en diferentes países; además de diferentes estudios que analizan el resultado en términos de inclusión y diversidad.

## Revisión de antecedentes

Actualmente, los espacios de aprendizaje no se entienden como un simple continente volumétrico de actividades, sino que su concepto va más allá de un mero objeto arquitectónico. Éste, al ser apropiado por estudiantes y profesores, consigue influir en la motivación académica, comportamiento y relaciones sociales. A pesar de que, prácticamente, cualquier lugar podría servir para enseñar y aprender, el diseño y la organización que adquiere un espacio planteado de forma explícita para esa finalidad, consigue favorecer el intercambio cultural de normas y valores, además del aprendizaje vivencial y actitudinal.

De este modo, el aula sigue siendo, a día de hoy, el marco físico que por excelencia simboliza la pedagogía escolar. Es la célula básica tradicional y la piedra fundamental en la construcción de los edificios escolares, por ello la importancia de su estudio.

La influencia de los entornos de aprendizaje en el desarrollo cognitivo de los niños, y la alfabetización temprana es innegable. Piaget sostuvo que el desarrollo cognitivo primario de los seres humanos se da mediante las relaciones que mantenemos con nuestro entorno y los estímulos socioculturales percibidos como información externa. De ahí, que el estudio de la relación entre espacio físico y su incidencia en los procesos conductuales humanos no sea algo novedoso.

Los espacios de aprendizaje se encuentran afectados por variables de muy diversa naturaleza, en particular del tipo físico, ambiental, tecnológico y social. Por ello, determinar su impacto en quienes lo habitan resulta complejo. La evolución en esta temática ha continuado en la línea de relacionar los atributos del espacio físico con metodologías innovadoras como puede ser *Flipped o Visual Thinking* y la influencia que tienen ambos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el estudiante.

La literatura especializada indica que los atributos físicos del entorno y la configuración del espacio de aprendizaje actúan sobre la percepción de los estudiantes. En este diálogo donde se relacionan el nivel de bienestar y las posibilidades funcionales ofrecidas por el espacio, el impacto en el proceso de aprendizaje de quienes lo habitan de poder ser positiva si las condiciones lo son o, todo lo contrario. En la actualidad, los espacios de aprendizaje universitarios requieren de una transformación mayor que otros niveles de enseñanza. Así pues, la necesidad de incluir nuevos formatos pedagógicos y dar paso a diseño de espacios que alberguen las TIC y satisfagan a los estudiantes en términos estéticos de funcionalidad, flexibilidad y versatilidad es ineludible.

## Metodología

Este trabajo tiene como objetivo exponer un enfoque general de la investigación documental relacionada con el diseño del espacio educativo en la educación superior y el impacto que ejerce en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se presentan los resultados obtenidos a partir de un análisis bibliométrico. La bibliometría es una parte de la cienciometría y la aplicación de métodos matemáticos y estadísticos para analizar la literatura de carácter científico, así como a los autores que la producen.

Se realizó un análisis de la literatura científica mediante el índice de citas Scopus. Esta base de datos contiene una amplia cobertura llegando a casi 25.000 revistas publicadas por más de 5.000 editores internacionales, y con cobertura de hace más de dos décadas. La ecuación de la búsqueda utilizada incluyó los siguientes términos que aúnan la producción de este campo de investigación: “classroom”, “higher education”, “motivation” y “creativity”.

La cobertura temporal considerada corresponde al período de 2000 a 2023, es decir, los últimos veintitrés años completos. Así, la muestra final incluyó un total de 262 artículos, con una amplia diversidad de variables a analizar para cada registro, como son: el año de publicación, la revista, el área temática, el autor y coautores del trabajo, la afiliación institucional de los autores, así como el país de afiliación y las palabras clave que definen el artículo.

## Resultados

La distribución temporal de la producción científica es un dato relevante, puesto que permite observar el flujo de publicaciones y la importancia o profundidad que va adquiriendo una temática en la investigación.

En la Figura 1 se muestra la evolución durante 23 años de la producción científica en este campo de investigación. El año de mayor producción científica en *Scopus* es 2022, con 42 documentos; mientras que en 2021 se publicaron 35 y en 2020, 36 documentos, en el campo de los espacios de aprendizaje universitarios. Se puede apreciar una tendencia creciente en la producción, que inicia un ascenso continuado desde el año 2018.

La Figura 2 muestra la colaboración entre países basado en la co-autoría de sus autores más productivos. Los resultados revelaron el acoplamiento en siete clústeres o grupos. Cada uno de los colores representa un grupo o clúster y los países que lo integra, mientras que el tamaño del círculo el número de artículos cuya autoría produce ese grupo. El primer grupo incluye a 17 países; el segundo a 15, el tercero a 14 y el cuarto grupo lo integran 10 países, cada uno de ellos; los grupos quinto y sexto están conformados por 8 países, cada uno de ellos; y, finalmente, el séptimo grupo, con 2 países.

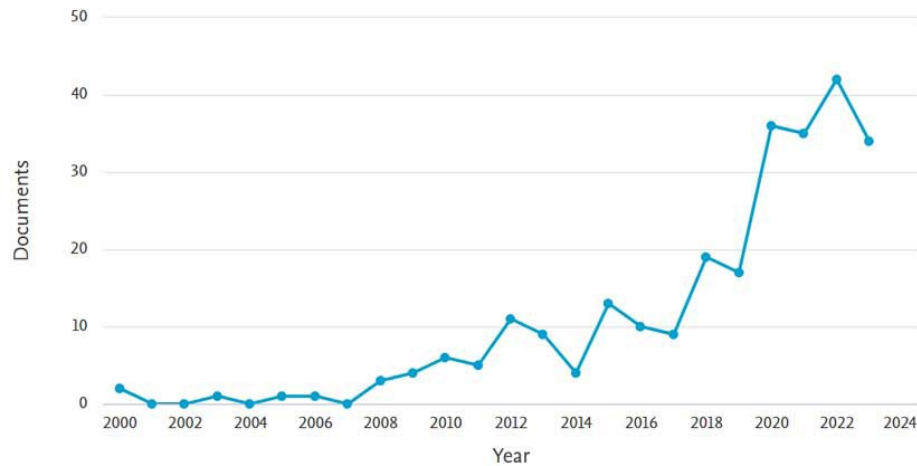


Figura 1. Evolución de la producción científica en el campo de la investigación (2000-2023). Fuente: Scopus.

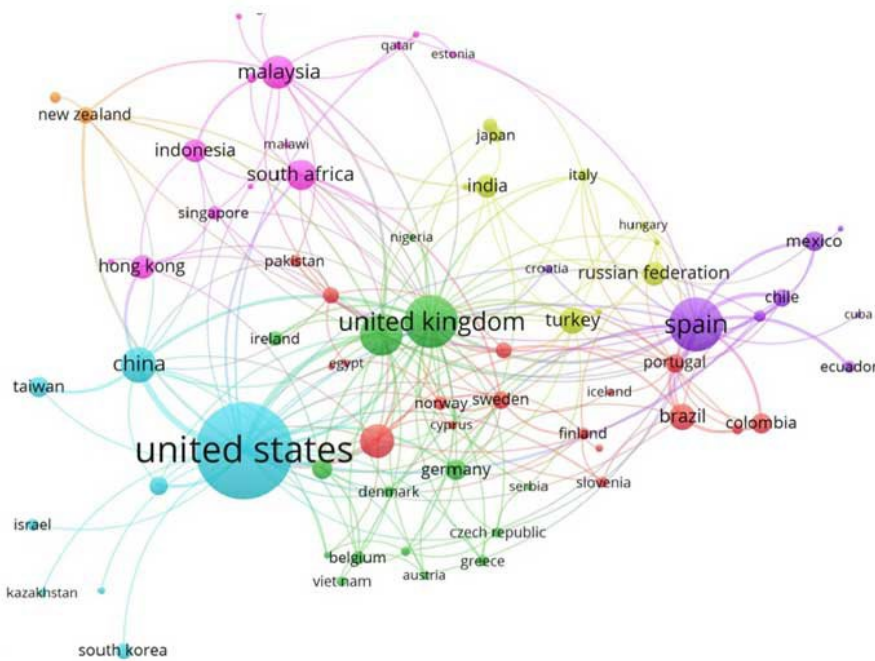


Figura 2. Red de cooperación basada en co-autoría entre países (2000-2023). Fuente: VOSviewer.

La Figura 3 muestra la red de palabras clave durante el período analizado, basado en la co-ocurrencia, asociadas en siete clústeres. Mencionaremos los grupos con mayor significatividad. El primer grupo (rojo) está compuesto por las palabras, en inglés, espacio, pedagogía, aprendizaje, cultura, entre otras. El grupo 2 (verde) está formado por las palabras clave: desempeño académico, satisfacción, variables, entre otras. A continuación, el grupo 3 (rosa) está conformado por influencia, facilitador, clase o efectividad. El grupo 4 (amarillo) está liderado por la palabra clave, aula, seguido de educación y aprendizaje. Por último, el resto de los grupos 5 (violeta), 6 (azul) y 7 (naranja) están compuestos por palabras como relaciones interpersonales, servicios o persistencia. En el análisis de las palabras clave en este campo de investigación, se observa que los términos “classroom”, “space”, “relationship”, “students”, “learning”, “education”, “community” y “pedagogy” son los más representativos.





## The possibilities of animation to raise awareness about sustainability: a proposal for a didactic sequence

**Alejandro Gómez Cruz**

*Universitat Politècnica de València, España*

*Escola D'Art i Superior de Disseny de València, España*

---

### Abstract

The goal of this communication is to present a proposal for a didactic sequence to participate in the Valencia 2030 Climate Mission. The objective is to explore the possibilities of animation on sustainability issues to contribute to improving people's lives. It is designed for students in the third year of the Graphic Design Degree in the Illustration itinerary of the Escola D'Art i Superior de Disseny de València (EASDV) where we teach. Based on the constructivist pedagogical model, the methodological approach is applied. Challenge-Based Learning (CBL) seeks active participation by the student with individual and group work in an integrated manner to provide a real and impactful solution. The strategy chosen to carry out the campaign is humor, which will awaken the creativity of the students and greater involvement. The ultimate goal is, in a subsequent communication, to collect data and present results after putting them into practice in the classroom. All of this is part of the research we develop in the doctoral program in Art: production and research, at the Universitat Politècnica de València.

*Keywords:* animation, sustainability, didactic sequence, education.

## Las posibilidades de la animación para concienciar sobre la sostenibilidad: una propuesta de secuencia didáctica

### Resumen

El propósito de esta comunicación es presentar una propuesta de secuencia didáctica para participar en la Misión Climática de València 2030. El objetivo es explorar las posibilidades de la animación en temas de sostenibilidad para contribuir a mejorar la vida de las personas. Está diseñada para el alumnado del tercer curso del Grado de Diseño Gráfico en el itinerario de Ilustración de la Escola D'Art i Superior de Disseny de València (EASDV) donde impartimos docencia. Basada en el modelo pedagógico constructivista, se aplica el enfoque metodológico Aprendizaje Basado en Retos (ABR) donde que busca la participación activa por parte del alumnado con un trabajo individual y en grupo de forma integrada para dar una solución real y de impacto. La estrategia elegida para realizar la campaña es el humor lo que permitirá despertar la creatividad del alumnado y una mayor implicación. El fin último es, en una posterior comunicación, recoger datos y presentar resultados tras su puesta en práctica en el aula. Todo ello forma parte de la investigación que desarrollamos en el programa de doctorado en Arte: producción e investigación, de la Universitat Politècnica de València.

*Palabras clave:* animación, sostenibilidad, secuencia didáctica, educación.

---



## Introducción

En el año 2024, València ostenta el título de Capital Verde Europea debido a su destacado compromiso con la sostenibilidad. A pesar de este logro, resulta imprescindible que la ciudad continúe trabajando por lograr neutralidad climática, fomentar la movilidad sostenible y poner en valor la huerta valenciana para proporcionar alimentos de proximidad. Con este propósito, València ha trazado la Estrategia Urbana València 2030 que se focaliza en cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible e implementar el Plan de Misión Climática.

Desde la Escola D'Art i Superior de Disseny de València (EASD València), queremos aunar esfuerzos para contribuir a una misión que concierne a toda la comunidad. EASDV es una institución educativa pública que mantiene un compromiso firme con la formación profesionalizada de sus estudiantes. Para ello, abordamos problemáticas actuales con el fin de que los alumnos trabajen en situaciones que puedan enfrentar en su futuro profesional. Así, se presenta una valiosa oportunidad para contribuir al desafío medioambiental de València mediante la creatividad y el diseño. Este aporte se llevará a cabo a través de la creación de una secuencia didáctica para el alumnado de 3º del Grado de Diseño Gráfico en el itinerario de Ilustración, mediante la asignatura *Animación Avanzada*.

El diseño de la secuencia didáctica propuesta busca guiar a los estudiantes desde la identificación del problema hasta la concepción de soluciones en forma de breves vídeos animados. En este proceso, se espera que el alumnado tome conciencia de la grave situación medioambiental, se sensibilice al respecto y descubra las posibilidades que tienen como creadores de imágenes animadas. El propósito es que enfrenten este reto desde la perspectiva del diseño actitudinal, donde el diseñador se implica desde una "actitud de inventiva y capacidad" (Moholy-Nagy, 1947, citado en Rawsthorn, A y Giménez Imirizaldu, D. 2021, pág. 28). En última instancia, se pretende que los alumnos determinen si el diseño y sus ilustraciones animadas son simplemente una herramienta estilística o si también poseen el potencial de contribuir de manera útil a la sociedad.

## Objetivos

El objetivo principal ha sido diseñar y crear una propuesta de secuencia didáctica que involucre al estudiantado en la Misión Climática València 2030. Asimismo, se desprenden otros objetivos que citamos a continuación:

- Clasificar las acciones que mitigan los efectos del cambio climático por temas y ODS.
- Implementar el uso del humor como estrategia de concienciación social.
- Comprobar el uso de la animación como estrategia audiovisual en la sensibilización medioambiental.
- Diseñar una campaña de concienciación social mediante la animación.
- Promover la colaboración grupal en las actividades de creación y diseño en temas de sostenibilidad.

## El humor como estrategia

Las campañas de concienciación buscan impactar en el destinatario con el propósito de inducir un cambio de conducta. Generalmente, se emplean estrategias basadas en el miedo o el humor. Un ejemplo claro de la primera opción se encuentra en los recordados spots de la Dirección General de Tráfico (DGT) en el periodo de 2011-2019, caracterizados por su enfoque negativo y alto impacto emocional mediante imágenes desagradables (Mihaela Marinescu, I., Mejías Martínez, G. y Nogales-Bocio, A. I., 2022). Sin embargo, en los últimos años, la DGT ha modificado su enfoque, optando por un discurso audiovisual más emotivo. Se ha pasado de destacar imágenes impactantes, como la sangre en primer plano (campaña DGT verano 2013) a presentar situaciones más reconfortantes, como una niña abra-

zando a Papa Noel en un acogedor salón navideño (spot “Llegar”, anuncio de navidad 2023 DGT). Si nos inclinamos por alejarnos de la estrategia basada en el miedo, un buen ejemplo es la iniciativa de Ecovidrio con sus spots animados “Formas tontas de cargarse el mundo” y “Excusas tontas se cargan el mundo”. En esta campaña, se abordan situaciones serias desde una perspectiva humorística. De esta manera, el mensaje se presenta de manera amena, arrancando una sonrisa que puede mejorar el proceso de aprendizaje (Canavese Arbona, A. y Sanchis Gandía, A., 2023). Por tanto, el objetivo radica en emplear el humor no solo para estimular la creatividad, sino también para el desarrollo de las historias animadas que los alumnos deben crear.

## Metodología

El diseño de las actividades planificadas se basa en el enfoque constructivista, según lo plantea Jonassen (2000). El modelo Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC) busca motivar la resolución de problemas mediante actividades contextualizadas con el respaldo potencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Por esta razón, se utiliza un aula virtual Moodle y herramientas que facilitan la creación de presentaciones digitales colaborativas o mapas mentales.

A partir de este modelo se desprende el enfoque metodológico Aprendizaje Basado en Retos (ABR). Aunque comparte similitudes con el Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas, el ABR se distingue por integrar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje y requerir que la solución propuesta por los estudiantes sea real y tenga un impacto en la comunidad (Tecnológico de Monterrey, 2015). Todos estos métodos se centran en la participación activa del alumno, quien debe dar una solución concreta: unos vídeos animados de concienciación. Dado que los problemas con cierta dificultad se resuelven de manera más efectiva en colaboración con otras personas, la clase debe trabajar en Gran Grupo (GG), Pequeño Grupo (PQ) y de manera individual (I).

En este contexto, el profesor desempeña el rol de coach, co-investigador y diseñador según la perspectiva de Baloian, Hoeksema, Hoppe y Milrad (2006, citado en Tecnológico de Monterrey, 2015) con el objetivo de promover unas competencias concretas en el estudiante. No obstante, el protagonismo en este proceso de aprendizaje recae en el alumno, quien identifica sus necesidades de aprendizaje, recopila y analiza información, reelabora sus propias ideas y las comparte con el fin último de presentar una propuesta para resolver la pregunta planteada.

## Propuesta

La secuencia didáctica diseñada con su conjunto de actividades de aprendizaje gira en torno a la pregunta “¿Es sostenible en el tiempo el diseño de ciudad en el que vivimos?”. El alumnado responderá al desafío a lo largo de varias sesiones ofreciendo como solución vídeos de concienciación que formarán parte de la campaña “Misión climática València 2030”. Emplearán técnicas de animación 2D realizadas, principalmente, con el software After Effects.

El objetivo es conseguir una ciudad climáticamente neutra en 2030 por y para la ciudadanía porque estamos en un contexto de emergencia climática. Los pasos esenciales de esta SD son:

- Identificar los temas a tratar y relacionarlos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para, posteriormente, comprender los desafíos/programas de acción sobre los que trabajar.
- Analizar diferentes campañas de concienciación para identificar las estrategias utilizadas.
- Crear el concepto a desarrollar de cada temática y las microhistorias mediante gags humorísticos.
- Preparar la estrategia de difusión-comunicación en RRSS en base a la narrativa de las cápsulas de vídeo de cada temática.
- Diseñar el *style frame* y animar las diferentes situaciones.

La SD inicia con la presentación de los ODS a través de vídeos disponibles en el aula virtual, una herramienta de trabajo alineada con el enfoque metodológico y las actividades propuestas. A partir de este momento, se abordan los contenidos necesarios para resolver el reto planteado. Simultáneamente, los estudiantes aprenden nuevas técnicas de animación en el programa After Effects. Estas habilidades recién adquiridas, junto con las aprendidas en el curso anterior en la asignatura Animación básica, les permiten estimular su creatividad y aplicarlas en la creación de vídeos de concienciación que constituyen una solución real al problema planteado. A pesar de esto, se permite a los estudiantes la libertad de complementar el uso de este software con otros aprendidos o usados durante su formación. La clave radica en seleccionar la técnica de animación más apropiada para la idea que desean desarrollar.

El sistema de evaluación es continuo-formativo, es decir, se evalúa tanto el proceso como el resultado. Los instrumentos de evaluación corresponden a las diferentes actividades a realizar: presentación digital, mapa de ideas, *mood board*, ficha de *style frame* y referentes, así como los vídeos animados. Los instrumentos de calificación son fichas de observación, así como rúbricas diseñadas para el producto final que deben realizar los estudiantes.

Respecto a la temporalización, es importante tener presente que esta asignatura tiene una duración de 150 horas (6 créditos). En consecuencia, la planificación de esta SD se divide en dos bloques de 75 horas cada uno. La primera parte abarca siete fases, mientras que la segunda, que implica el aprendizaje del software de animación, se integra de manera dinámica y simultánea con las otras siete fases. Como información adicional, es importante señalar que la asignatura *Proyectos de Creación y Experimentación* tiene prevista su participación en las fases de ideación y *style frame*.

Tabla 1. Título *Secuenciación de la propuesta didáctica*

Horas	Fase	Instrumento de evaluación
5 h	1. Agenda 2030, ODS y Misión Climática de València	Presentación digital
2 h	2. Vídeos y campañas de concienciación.	
8 h	3. Tipos de narrativas 3.1. Con dos estados y con secuencias	Mapa de ideas visual con ejemplos y conclusiones
15 h	4. Ideación: el humor como estrategia 4.1. Los memes, las tiras cómicas y los vídeos en RRSS	<i>Mood board</i> con referentes de narrativa. Propuestas varias en storyboard
10 h	5. Preproducción	Ficha <i>style frame</i> y sus referentes. Storyboard y animática
20 h	6. Producción 6.1. Aplicación de diferentes técnicas de animación	Ilustraciones y animación
5 h	7. Posproducción	Sonido, color y exportación
75 h	8. Herramienta de animación. Software After Effects	Ejercicios prácticos específicos y producto final

## Conclusiones

La secuencia didáctica “¿Es sostenible en el tiempo el diseño de ciudad en el que vivimos?” surge como respuesta a una problemática actual. El objetivo es que el alumnado desarrolle una campaña de concienciación social a través de vídeos realizados con técnicas de animación para contribuir a la Misión Climática València 2030. Una vez definido el problema, se presentan una serie de actividades que guiarán a los estudiantes hacia la solución mediante el modelo pedagógico del constructivismo del que se desprende el enfoque metodológico Aprendizaje Basado en Retos (ABR).

A lo largo del proceso, se exploran posibles soluciones para lograr que València alcance la neutralidad climática, se analizan diversas campañas y se desarrolla una propia. La estrategia se centra en el uso del humor para motivar activamente a los estudiantes en el proceso, el medio es la animación 2D y la herramienta, principalmente, el software After Effects. Esta secuencia didáctica se llevará a cabo durante el curso 2024 con los estudiantes de la asignatura Animación Avanzada, perteneciente al Grado de Diseño Gráfico en el itinerario de ilustración de la EASD València. El objetivo último es descubrir las potencialidades de la animación en este tipo de campañas y brindar a los estudiantes la experiencia de enfrentarse a un proyecto real.

## Referencias

- Ajuntament de València (s.f.). *Missió Climàtica València 2030*. Recuperado el 6 de febrero, 2024 de <https://www.missionsvalencia.eu/missions/>
- Canavese Arbona, A. y Sanchis Gandía, A. (Noviembre, 2023). El humor como agente motivador en un proyecto de ilustración. *EDUNOVATIC 2023. Conference Proceedings: 8th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. Madrid, España. <https://doi.org/10.58909/adc24139168>
- Jonassen, D. H. Capítulo 10 (2000). El Diseño de Entornos Constructivistas de Aprendizaje. En Ch. Reigeluth (coord.), *Diseño De la Instrucción Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción Parte I*. Madrid: Mc Graw Hill Aula XXI Santillana (p. 225-249).
- Mihaela Marinescu, I., Mejías Martínez, G. y Nogales-Bocio, A. I. (2022). Estrategias persuasivas y emocionales en las campañas audiovisuales de la DGT en el periodo 2011-2019. *Revista de Comunicación y Salud*, 12, 1-20. <https://doi.org/10.35669/rcys.2022.12.e286>
- Rawsthorn, A y Giménez Imirizaldu, D. (2021). *El diseño como actitud*. Editorial GG. Disponible en: <https://elibro.net/es/ereader/upv/210902?page=1>
- Tecnológico de Monterrey (2015). Reporte Edu Trends. Aprendizaje basado en retos [PDF]. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-aprendizaje-basado-en-retos.pdf>

## From love to reason: an experience with the batucada

**Jordi Hidalgo Penadés**

*Centro Universitario de Educación Escuni, España*

**Francisco Jesús Fernández Trashorras**

*Centro Universitario de Educación Escuni, España*

---

### Abstract

From the Music Department of the Escuni University Education Center, a rhythmic work activity was carried out with the purpose of experiencing first-hand aspects that would later be studied theoretically, such as musical figures; understanding the needs of the future profession that teaching students specializing in early childhood will face, such as: manual dexterity, laterality, coordination... aspects that we understand are necessary and that they must embody for the development of material and the development of skills in students. The proposed exercise consisted of learning four rhythmic voices whose final objective led to a mass batucada. The need to generate in education students the “magical” experience of music, when without words we understand each other and make subjective feelings communal, as through what A. Schütz called intersubjectivity, becomes a learning experience that we value in a very satisfactory way.

*Keywords:* rhythm, education, experience, music, batucada.

## Del amor a la razón: una experiencia con la batucada

### Resumen

Desde el departamento de Música del Centro Universitario de Educación Escuni se realizó una actividad de trabajo rítmico con la finalidad de experimentar de primera mano aspectos que a posteriori estudiarían teóricamente como son las figuras musicales; comprendiendo las necesidades de la futura profesión a la que los alumnos de magisterio de la especialidad de infantil se enfrentarán como son: la destreza manual, la lateralidad, la coordinación... aspectos que entendemos que son necesarios y que deben encarnar para la elaboración de material y el desarrollo de las destrezas en los discentes. El ejercicio propuesto consistió en aprender cuatro voces rítmicas cuyo objeto final desembocó en una batucada multitudinaria. La necesidad de generar en alumnos de educación la experiencia “mágica” de la música, cuando sin palabras nos comprendemos y hacemos comunitario el sentir subjetivo, como a través de lo que A. Schütz denominó intersubjetividad, se convierte en una experiencia de aprendizaje que valoramos de manera muy satisfactoria.

*Palabras clave:* ritmo, educación, experiencia, música, batucada.

---

**Referencias**

- Cabrolé Vargas, M. (2012). La intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales. Redescubriendo a Alfred Schütz. Polis.  
URL: <http://journals.openedition.org/polis/929>
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Flow*. Kairós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica.
- Montes, M. (2007). *Práctica Docente*, núm. 6.
- Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Schütz, A. [1951] 1976. Fragments of the Phenomenology of music. *Music and Man*, 2, 5-71. Trans. *Revista Transcultural de Música issn:1697-0101*, autor Ramón Pelinski.
- Vigotsky, L. S. (2015). *Psicología del arte*. Fontamara.



## DEL AMOR A LA RAZÓN: UNA EXPERIENCIA CON LA BATUCADA

### INTRODUCCIÓN



Desde el departamento de música del Centro Universitario Escuni, donde impartimos docencia, acordamos realizar una actividad que uniera a todos los alumnos a los que les estábamos dando clase. Así, los estudiantes de magisterio en educación infantil, magisterio en educación primaria y magisterio de doble grado que tenían alguna asignatura de música en el primer semestre fueron a quienes esta actividad se dirigió. En total, 250 alumnos realizaron juntos la batucada.

### DESARROLLO

Los **objetivos específicos técnicos** que se plantean van en dos direcciones:

1. Recopilar las herramientas con las que van a realizar la actividad.
2. Conocer la ejecución de figuras musicales y la timbrica de sus propios instrumentos, tanto a nivel teórico como práctico

#### Recopilación de las herramientas

Al grupo de batucada se le propuso reciclar cualquier material que pudiera servir para realizar -atendiendo al timbre- las diferentes partes de percusión que integran este popular ritmo brasileño. Teníamos cuatro grupos de instrumentos, los cuáles agrupamos por su tamaño y por su material sonoro. Nos encontramos con diferentes cubos de plástico, cartón, latas de conservas grandes, pequeñas... Como baquetas nos encontramos palos de fregona reutilizados, de cortina e incluso de alambre. También hubo personas que usaron baquetas de batería. Como son estudiantes de los grados de educación infantil y de educación primaria se les sugirió que tuviesen temáticas adaptadas a las edades que, en el futuro, serán con las que trabajen. De esta manera, podíamos distinguir aquellos decorados para una etapa de menor edad que los alumnos que en un futuro trabajarán con alumnos más mayores. También recurrimos al Departamento de Educación Artística, que asesoró sobre el tipo de material reciclado que podían usar para rentabilizar el tiempo y conseguir un resultado óptimo.

#### Conocimiento básico: teórico y práctico

**Teórico:** se trabajan las cualidades del sonido, a través de la duración (figuras musicales); intensidad, realizaciones de dinámicas; altura, en la diferenciación y distribución de voces por el tamaño de los tambores; timbre, asociado al color específico del elemento vibratorio del que disponían. Se ha trabajado verbalmente, a través del canto silábico, de manera que han conectado cerebro-voz-manos, trabajando la motricidad gruesa y la motricidad fina, aproximándose desde el lenguaje y su métrica a la sonoridad y métrica del sonido, y acercándose al sentido específico de lo que es la música. Se les ha enseñado mediante una grafía convencional la escritura de las diferentes figuras que estaban realizando.  
**Práctico:** hemos recurrido a la ejecución estándar de los cuatro golpes básicos de percusión: full, down, up, tap. Esta parte de trabajo está íntimamente relacionada con el tiempo empleado en el dominio de estas técnicas. El resultado no en todos los estudiantes es el mismo, aunque ha sido más que suficiente para llevar a buen término la actividad. Este tipo de ejercicios se corresponden directamente con el ataque y ejecución en instrumentos de percusión estándar. Esto ocurre como rutina de trabajo de un baterista profesional en sus ejercicios diarios, como de cualquier tipo de percusionista. La aproximación a este tipo de técnica ha sido muy gratificante para el alumnado ya que muchos de otros ejercicios planteados a lo largo del semestre en relación con la asignatura les resultaban mucho más accesibles por el conocimiento práctico que realizaban todas las semanas en las sesiones de batucada dispuestas.

#### Descripción de la experiencia

Lo primero que el profesorado planteó era la vivencia de una experiencia musical comunitaria. Este planteamiento se vio alimentado por la falta que estos alumnos han padecido por desgracia desde lo acontecido en 2020. Se elabora el material con el que poder trabajar en gran grupo y con el menor de los riesgos, tratando de conseguir este tipo de experiencias compartidas que nos convierten en la sociedad que pretendemos, más humana y solidaria. La actividad debía quedar inscrita en alguno de los capítulos que cada una de las asignaturas que impartíamos, por lo que había que encontrar el nexo de justificación veraz de temario en las diversas asignaturas que tuvimos en el primer semestre. El departamento vio claramente las vinculaciones posibles con los diferentes temarios: desde el reciclaje de materiales, la construcción de nuevos, desde la reutilización de utensilios con otra finalidad, el conocimiento de los fundamentos técnico-musicales y, lo que más necesitaba el alumnado, la conexión intersubjetiva, la experiencia de una vivencia compartida, que fuera fomentando expectativas y cierto nervio, cierta tensión por el resultado que se obtendría, una vivencia musical en toda regla: conocimiento, estudio práctico, muestra en público.

Score Batucada

The score is divided into four parts:

- 4 partes**
- PUM- PUM- PUM- PUM (1,2)
- Ti-ti, ti-ti, Ti-ti, ti-ti, Ti-ti, ti-ti, Ti-ti, ti-ti.
- +tata + ta + tata + ta
- ++ta tata tata tata tata
- PUM (TACATA) - PUM (TACATA)- TA TA TA

#### Proceso y resultados

Al comenzar la actividad el alumnado no conocía lo que era una batucada ni la implicación real que suponía, por lo que fue al cierto tiempo cuando empezaron a darse cuenta de lo que traíamos todos juntos entre manos. Cada uno de los alumnos fue tomando su propia dosis de realidad y responsabilidad a medida que iban pasando los días y semanas de trabajo. Cuando el alumnado se vio con las destrezas adquiridas se procedió a trabajar por grupos de pequeña percusión para poco a poco ir aumentando el grupo. Una vez cada clase empezó a sentir el dominio de los ritmos, fue cuando decidimos introducir el movimiento típico de balanceo de este tipo de batucada. Ante una nueva variable, la complejidad de la coordinación muscular aumentaba, lo que para el alumnado suponía un reto y les parecía bastante sugerente y útil para su futuro profesional como maestros, la adquisición de herramientas prácticas que podrán desarrollar efectivamente. El profesorado de música estamos acostumbrados a recibir la opinión de los alumnos sobre lo que realizamos en clase, debido a nuestro sistema de evaluación mediante un diario en el que el alumno recoge todas las experiencias, describiéndolas, reflexionando sobre ellas y valorándolas... Por ello, decir que ha sido una experiencia altamente gratificante, tanto en el aspecto del aprendizaje de contenidos, como desde la experiencia compartida de aquellos temas transversales ahora puestos en marcha con la denominación de competencias. Desde este departamento creemos necesario la divulgación de este tipo de contenido. Su manera de conectar con el alumnado, la implicación y la motivación que ha generado es un indicador de cómo volver a proceder. Poder trabajar un aspecto en los alumnos/as -que para el músico profesional es difícil de explicar cuándo y cómo sucede- en la medida que hay asuntos que requieren de experiencia directa y no de explicaciones verbales podríamos decir a todos aquellos que no han tenido experiencias artísticas compartidas, ha sido una de la mayor de las experiencias, creemos, por la información transmitida de los alumnos, que han tenido en su experiencia como alumnos/as. Esta experiencia que los psicólogos llaman estado de flujo, y que además añadimos la experiencia compartida de consciencia colectiva o como diría el filósofo pianista alemán, una experiencia de unión de subjetividades, la intersubjetividad.

### CONCLUSIONES

La valoración de la actividad es altamente positiva. Los distintos modos de recoger la información relevante tanto del proceso como del resultado por parte del profesorado de la actividad final y de las actividades vinculadas a ella básicamente han sido dos los procesos de recogida de información: *in situ* y de modo directo, preguntando al alumnado y, a posteriori en los portafolios entregados por el alumnado. Basándonos en la justificación de carácter pedagógico y el resultado de la experiencia, podemos preconizar el seguimiento para años posteriores de la vinculación de este tipo de actividades conjuntando aulas diferentes. La música ha servido para fortalecer vínculos entre el alumnado, fortalecer confianzas, realizar amistades nuevas -que de otro modo quizás no hubieran ocurrido- y cómo no, han aprendido a hacer música y aquello que la música produce en propias carnes cuando se es protagonista. Sin duda, una experiencia en la que se debe participar, más que contar.

# Performative educational conferences as a bridge between university and the job market. Masterclass through performance, visual, and audiovisual elements

**Raúl Ursua Astrain**

*University of Zaragoza, Spain*

**Alfonso Revilla Carrasco**

*University of Zaragoza, Spain*

**Clara Inés Ocaña Mantilla**

*University of Zaragoza, Spain*

---

## Abstract

Recent graduates in higher-level artistic studies experience a significant void upon completing university. They acquire theoretical and practical knowledge but lack the fundamental information necessary to navigate the initial phase of entering the workforce. Through their initial individual experiences, they become aware of the need to have received some basic advice related to the career goals they aim to achieve. For the most part, they obtain this information through trial and error. This proposal aims to address that information gap through the creation of a cycle of multidisciplinary performative conferences that steer away from the traditional lecture format. These conferences have taken place for five years at the Patio de la Infanta of the Ibercaja Foundation in Zaragoza. In these events, students receive feedback from designers belonging to the professional world they aspire to join, through visual and audiovisual actions showcasing the artistic product “in situ.” The speakers are emerging professionals with recognized national and international prestige, who have already achieved significant milestones. The dynamism generated by conveying information through performative actions, complemented by the technical information of each specialty, succeeds in capturing the interest of attendees in a special way.

**Keywords:** Educational innovation, Dynamic conferences, Artistic studies, Didactic performances, Knowledge transfer.

## Conferencias didácticas performativas como nexo de unión entre la universidad y el mercado laboral. Masterclass a través del performance, lo visual y lo audiovisual

### Resumen

Los recién egresados en estudios artísticos de grado superior, experimentan un gran vacío al finalizar la universidad. Adquieren conocimientos teórico prácticos pero carecen de la información fundamental necesaria para afrontar la primera fase de inserción laboral. A través de sus primeras experiencias individuales, se hacen conscientes de la necesidad de haber recibido algunos consejos básicos relacionados con la meta laboral que quieren conseguir. Esta información la van adquiriendo en su mayoría, a través del método ensayo-error. Esta propuesta plantea resolver ese vacío de información a través de la creación de un ciclo de conferencias performativas multidisciplinares que huyen de la clase magistral. Han tenido lugar durante cinco años en el Patio de la Infanta de Fundación Ibercaja en Zaragoza. En ellas los alumnos/as reciben un “feedback” de los diseñadores pertenecientes al mundo laboral al que se quieren incorporar, a través de acciones visuales y audiovisuales con el producto artístico final “in situ”. Los ponentes son profesionales emergentes de reconocido prestigio nacional e internacional, que ya han alcanzado metas importantes. El dinamismo que se genera al transmitir información mediante acciones performativas complementadas por la información técnica de cada especialidad, logra captar el interés de los asistentes de una manera especial.

*Palabras clave:* innovación educativa, Conferencias dinámicas, estudios artísticos, performances didácticos, transferencia.

---

### Introducción

Para construir una nueva perspectiva creativa sobre la educación es indispensable revisar ciertos mitos y estereotipos que parecen dificultar la construcción de contextos promotores de la misma (Elisondo, 2015; Elisondo *et al.*, 2009). Desvincularnos de los formatos tradicionales, de los límites preestablecidos que por ejemplo limitan el dibujo al tamaño de un “dina4”, una posición habitual y obligatoria del alumno/a dentro del pupitre, una mirada mecánica hacia la pizarra, o los compartimentos estancos en donde hasta ahora se impartían las asignaturas. Ir en contra de estos hábitos y abrir nuevos puentes en la comunicación de conocimiento, nos ha llevado a la creación de esta propuesta de transferencia de información fuera de la universidad. El título del ciclo “Confluencias” hace referencia a las fluctuaciones y expansiones interdisciplinarias que recorren el presente del mundo del diseño y el arte. Estas conferencias dinámicas performativas combinan imágenes estáticas, videos y acciones breves en directo para crear experiencias de aprendizaje interactivas y significativas. Van más allá de la simple transmisión de información y buscan involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Este enfoque integral no solo proporciona conocimientos teóricos, sino que también brinda a la audiencia una experiencia práctica e interactiva, aumentando la retención de información y la conexión emocional con el contenido artístico presentado. Trabajos construidos a través de una estructura interior sólida basada en la investigación previa. De la misma manera que una arquitectura consistente, eficaz y coherente funciona a partir de la correcta construcción y entendimiento de su estructura y espacio interior, un buen diseño responde generalmente al trabajo previo de un concepto, como consecuencia de una fase de profunda investigación. Esta forma de entender el mundo del diseño en donde es fundamental partir de referentes artísticos, es un perfil común en los invitados a este ciclo.

Al igual que ocurrirá con el empleo, muchas estructuras que han funcionado en el pasado lo harán de manera diferente en el siglo XXI. La evolución es necesaria y en este proceso, las artes pueden ser la alternativa que la educación está buscando para ejecutar su propio proceso de transformación (Acaso & Megías, 2017). Tratando de construir este ciclo a través de una actitud visionaria, se han realizado durante cinco años veinticinco conferencias en donde el objetivo de la transferencia de conocimiento era paliar un problema objetivo en un grupo social concreto. Los recién egresados en estudios artísticos de grado superior experimentan un gran vacío al finalizar la universidad debido a que durante sus años de estudio adquieren conocimientos teórico prácticos pero carecen de una información imprescindible y necesaria en la primera fase de inserción laboral, e incluso en su periodo posterior. Con la experiencia, se hacen conscientes de la necesidad de haber recibido algunos consejos básicos relacionados con la meta laboral que querían conseguir. El aprendizaje personal en esta fase se produce de una manera individualizada a través del método ensayo y error. Resolver ese vacío de información mediante la creación de estas conferencias didácticas performativas como nexo de unión entre la universidad y el mercado laboral, se convierte en nuestro objetivo específico.

### **Origen del proyecto**

La directora de cultura del “Patio de la Infanta” perteneciente a una conocida entidad bancaria, nos invita a proponer un tipo de conferencias entorno a el Diseño/arte con el objetivo de acercar un público joven a las conferencias, de crear un tipo de conferencia diferentes e innovadoras, dándonos una gran libertad creativa. “Es necesario crear una nueva forma de mirar la educación y generar innovaciones que atiendan a estos nuevos enfoques sobre lo educativo, las personas y los procesos de construcción de conocimientos en diferentes contextos culturales”(Elisondo, 2015). Tras un periodo de reflexiones e investigación, se llega a la conclusión sobre el interés que puede suscitar en un tipo de espectador creativo, una masterclass en donde el arte exista en función del diseño; mezclando disciplinas y en donde jóvenes emergentes consolidados con un nivel muy importante en el sector, nos cuenten de primera mano su recorrido. Mostrando su proceso técnico y creativo a través de la presencia de sus productos y artes finales. En el caso de los diseñadores de moda se plantea la aparición de modelos con sus prendas haciendo alguna acción performática breve desvinculada de lo que se entiende como un desfile de moda en sí mismo. Una conferencia que simula una visita a un atelier en donde el artista o artesano explica su proceso de creación de una manera diferente. Existen estudios sobre la influencia del performance en las pedagogías educativas en secundaria, planteando nuevos perfiles del profesor posmoderno en prácticas artísticas, mediante la propuesta de metodologías innovadoras entorno al performance. Defiende el uso de esta herramienta artística como metodología didáctica adaptada, que facilita la comprensión y el acercamiento a través del arte contemporáneo, a jóvenes y adolescentes(Astruga, 2016). En el caso de los fotógrafos de moda se propone sacar fotografías en directo con bailarines de danza contemporánea e ir explicando la parte técnica y creativa paralelamente a esta acción performática. El objetivo específico trata de experimentar con lo visual para incorporar una nueva metodología docente a modo de “masterclass”, que aporte la información y los requisitos mínimos que el mundo laboral exige en la actualidad en algunas profesiones específicas relacionadas con el diseño y las profesiones artísticas; aportando una información que no se imparte en la Universidad.

## Metodología

Se crean conferencias muy dinámicas con varias acciones basadas en la imagen bi y tridimensional, con una duración máxima de 10 a 15 minutos cada una. Se escoge un patio renacentista del siglo XVI situado en el centro de la ciudad de Zaragoza como entorno único para potenciar visual y conceptualmente la acción. Píldoras de información o masterclass, compuestas por acciones cortas y distanciadas en el tiempo, que proyectan una imagen de exclusividad y contemporaneidad que llama la atención y el interés del espectador. Al mismo tiempo, se presentan como un complemento a la formación diaria en los Grados Universitarios de arte y diseño. Esta propuesta se completa al invitar como ponentes a un perfil creativo emergente que ya ha conseguido objetivos muy importantes a nivel nacional e incluso internacional. El hecho de que las profesiones artísticas vivan en una precariedad laboral evidente, permite acceder a los mejores profesionales para impartir una hora y media sus conocimientos, dignificando su profesión y remunerándoles de una manera apropiada y proporcional a su nivel profesional.

## Análisis y desarrollo de la propuesta

Se puede afirmar que la educación artística está infantilizada cuando las artes visuales solo se perciben desde su alcance formal. Haciendo únicamente referencia a la realización de un hecho técnico que no va más allá de la realización de un objeto asociado a una belleza mal entendida, disociado de las prácticas intelectuales (Acaso & Megías, 2017). Sin embargo, conocer este tipo de procesos de primera mano a través de los mejores profesionales del sector, puede romper este tipo de mirada estereotipada (Rancière, 2010). Esta experiencia de transferencia se inauguró con Ella Fidalgo. Es una artista que comenzó con el lenguaje de la moda muy temprano y llegó a ganar entre otros, el premio a la mejor diseñadora joven en la semana de la moda de Madrid y participó como finalista en el festival Hyères. Su trabajo ha evolucionado hacia la pintura incorporando técnicas de costura en su producto final: pinta y cose piezas bidimensionales y tridimensionales. En su intervención en el patio renacentista del siglo XVI, desarrolló una escenografía multidisciplinar. Explicó mientras paseaba tranquilamente entre ellas, su recorrido profesional hasta alcanzar éxitos importantes a nivel internacional. Su conferencia estaba basada totalmente en la imagen: fotografías de su trabajo, videos de sus desfiles y unas 10 piezas o artes finales colocados a modo de instalación artística. El dinamismo que se genera al transmitir información mediante acciones breves que van variando y se basan en trabajos propios de gran calidad, produce en los asistentes un gran interés y les hace mantener la atención. Este tipo de didácticas innovadoras exigen la presencialidad para ser efectivas. “Prestar atención a aquello que no puede ser leído, a lo que excede a las posibilidades de una atención semiótica, o que desafía la comprensión sobre la base de la convención y a lo que nunca podrá ser definido” (Moxey & Hernández, 2016). El momento más importante y performático sucedió cuando la artista cosió en directo una de sus pinturas en horizontal mientras explicaba su trabajo y mientras el organista del patio de la infanta tocaba un órgano del siglo XVII.

Existence Research Programme es un equipo anónimo de artistas e ingenieros que proponen posibles soluciones a futuros distópicos. Su conferencia comenzó directamente con un performance protagonizado por los alumnos/as. El hecho de realizar esta acción directamente desde un principio, generó un interés en los espectadores y conectó al público con la conferencia. Esta intervención terminó con otra acción performática en la que se escaneó en 3d a una persona del público, mientras los miembros del equipo de diseño explicaban el proceso técnico y las funciones posibles. Los consejos de los integrantes de la marca sobre los errores y los aciertos que experimentaron durante la construcción de la marca, aportaron la dosis necesaria de realidad a los alumnos del grado superior de diseño de moda.





Figura 1. Conferencia de Ella Fidalgo, Raúl Ursua 2018



Figura 2. Conferencia de Existence Research Programme, Raúl Ursua 2018

## Conclusiones

Estas conferencias han servido para transmitir al estudiante la necesidad de trabajar en el proceso y la investigación previa, con referentes y conceptos que van a dar lugar a diseños coherentes y menos superficiales, evitando trabajar directamente sobre la estética. Este nuevo formato permite una mayor interacción entre la figura del docente y el alumno/a al incluir acciones en vivo y la participación activa de los asistentes en un ambiente creativo y flexible. Opuesto habitualmente al desarrollado en el aula, lo que puede mejorar la retención de información. La combinación de elementos visuales y performativos crea una experiencia visual efectiva asociada a un tipo de pensamiento visual y creativo. Su mente recibe y retiene mejor la información cuando se presenta a través de imágenes y se vinculan a



experiencias prácticas reales. Al incorporar la imagen bi y tridimensional junto con acciones performáticas, se estimulan especialmente varios sentidos como la vista y el oído. Este enfoque multisensorial puede mejorar la comprensión y la asimilación de conceptos, ya que se aprovechan diferentes canales de procesamiento de información. Este formato de conferencias didácticas performativas ofrece una alternativa que conecta directamente con las emociones, siendo más motivadora y eficaz que los métodos tradicionales de presentación basados en presentaciones teóricas con ausencia de imágenes y presencia de casos reales; Mejorando la participación, la retención de información y la experiencia general de aprendizaje.

### Referencias

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking*. Ediciones Paidós.
- Astruga, A. M. F. (2016). *Pedagogía y performance en educación artística en la enseñanza secundaria obligatoria*. Universidad de Valladolid.
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3), 566–588.
- Elisondo, R. C., Donolo, D. S., & Rinaudo, M. C. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(4).
- Moxey, K. P., & Hernández, M. Á. (2016). *El tiempo de lo visual: La imagen en la historia*. Sans Soleil.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial.

## Literature in the Silent and Sound Cinema

**Annamaria Poli**

*Department of Human Science for Education "Riccardo Massa"*  
*Univerità degli Studi di Milano-Bicocca, Italy*

---

### Abstract

This educational project in the Interdisciplinary use of Cinema at school started in 2016 with the students of the Cinema and Visual Arts course at the Education Science Bachelor Degree of Università degli Studi di Milano-Bicocca. During every academic year, the students participated in this interdisciplinary didactics project titled Literature in the Silent and Sound Cinema. Literature in the Cinema consists of studying film adaptations and some literary works. The educational objective is to highlight the value of the arts in education, promoting the interdisciplinary approach of literature starting from cinematographic art and vice versa. The study of the relationship between Literature and Cinema is accompanied by the projection of the relevant film sequences, to introduce the participants to an understanding of cinematographic language. Each lesson involves the analysis of many elements and comments on literary texts related to the topic chosen and other reference texts and the analysis of film sequences drawn from or inspired by the selection of literary texts (Costa, 1993). The first cinematographic opera proposed to the students was *Alice's Adventures in Wonderland* inspired by the fantastic novel, published in 1865 by Lewis Carroll (alias Charles Lutwidge English reverend writer and mathematician) and known in many countries around the world. This contribution describes the ability of the student to observe film images with an interdisciplinary approach to re-elaborate content creatively and how they have read and analysed literary script in the light of its potential transformation into images.

**Keywords:** Interdisciplinary Art approach, Learning through Arts, educational research, Didactic with Arts, Alice's Adventure in Wonderland.

## La literatura en el cine mudo y sonoro

### Resumen

Este proyecto educativo sobre el uso interdisciplinario del cine en la escuela comenzó en 2016 con los estudiantes del curso de Cine y Artes Visuales de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Università degli Studi di Milano-Bicocca. Durante cada año académico, los estudiantes participaron en este proyecto didáctico interdisciplinario titulado La literatura en el cine mudo y sonoro. La literatura en el cine consiste en estudiar adaptaciones cinematográficas y algunas obras literarias. El objetivo educativo es resaltar el valor de las artes en la educación, promoviendo el enfoque interdisciplinario de la literatura a partir de l'arte cinematográfico y viceversa. El estudio de la relación entre la literatura y el cine va acompañado de la proyección de las secuencias cinematográficas pertinentes, para introducir a los participantes en la comprensión del lenguaje cinematográfico. Cada lección incluye el análisis y el comentario de textos literarios relacionados con el tema elegido y otros textos de referencia, y el análisis de secuencias cinematográficas extraídas o inspiradas en la selección de textos literarios. La primera ópera cinematográfica que se propuso a los alumnos fue *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll (alias Charles Lutwidge, reverendo escritor y matemático inglés), una fantástica novela publicada en 1865 y conocida en muchos países del mundo. Esta contribución describe la capacidad del estudiante para observar imágenes cinematográficas con un enfoque interdisciplinario para reelaborar el contenido de manera creativa y cómo ha leído y analizado el guion literario a la luz de su potencial transformación en imágenes.

*Palabras clave:* Enfoque artístico interdisciplinario, Aprendizaje a través de las artes, investigación educativa, Didáctica con las artes, Alicia en el país de las maravillas.

---

### Introduction

Many filmmakers in the history of cinema, since its origins, have used scripts with the contribution and inspiration from the Literature. The first pioneering director was Georges Méliès. In 1899, he produced the early film *Cendrillon*, inspired by the popular novel Greek and sources by the ancient Egypt and Giambattista Basile (1634), Charles Perrault (1697) and Grimm Brothers (1812). Georges Méliès was a pioneer of cinema and also regarding the introduction of subjects inspired by Literature.

### The Literary proposal: Alice's Adventures in Wonderland

Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland* is one of the most translated literary works in the world. This novel has been translated into numerous languages so that readers from different cultures can enjoy the story of Alice and her adventures in the fantasy world created by Carroll. There is no exact number of languages into which Carroll's novel has been translated, as new editions continue to be published in different languages over time. However, the translation includes many European, Asian, African and other languages. Its popularity continues to contribute to the growing number of translations worldwide



Figure 1. Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland*

Through a survey carried out among third-year students of the Education Science Bachelor Degree, enrolled on the Cinema and Visual Arts course, it was investigated which and how many books they read during their primary and secondary first-level school years. The result of the survey showed that Lewis Carroll's novel *Alice's Adventures in Wonderland*, translated into Italian, was the book they read more than others.

With this premise, the literary work *Alice's Adventures in Wonderland* was chosen on which the students worked and researched the film transpositions made by some directors in the history of cinema. The students discovered that the famous fantastic novel by Lewis Carroll published in 1865, has influenced the world of theatre and many filmmakers around the world. Numerous versions have been created in the history of the Theatre and Cinema. In the silent era, four filmmakers realized different cinematographic versions, and in the Sound Cinema many other versions, primarily in the movie Western production from 1933 to 2010.

### **Alice's Adventures in Wonderland at silent cinema**

The first movie opera inspired by *Alice's Adventures in Wonderland* was made in 1903 by Cecil M. Hepworth and Percy Stow (2), the second version was accomplished in 1910 by Edwin Stanton Porter and produced by Edison Manufacturing Company, with the starring Gladys Hulette as Alice (3). The third transposition was created in 1915 by the American director W.W. Young (4). The fourth silent movie directed by Walt Disney's Laugh-O-Grams, titled *Alice's Wonderland* is a Walt Disney's Alice Comedies produced in 1923, by Laugh-O-gram Process (5).

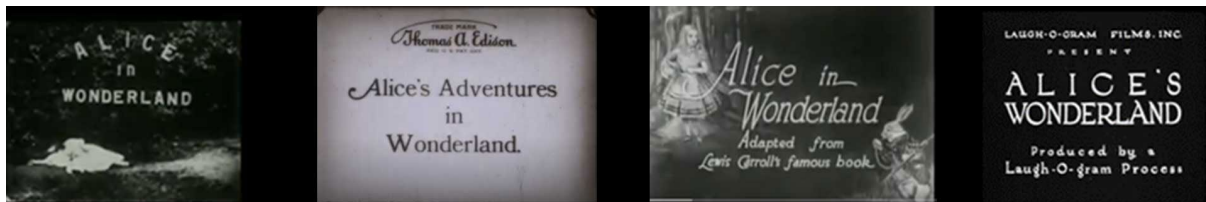


Figure 2. 3. 4. 5. *Alice's Adventures in Wonderland* at silent cinema from 1903 to 1923.

During the lessons, it was possible to understand that Silent Cinema is not known by the new generations: only a few students had already seen some films from the silent era. Silent Cinema is not known by the new generations only a few students had already seen some films from the silent era (Elsaesser and Barker, 1990). Despite this, the early films, inspired by Carroll's novel, were highly appreciated by the students above all for the directors' ability to show the entire story of *Alice's Adventures in Wonderland* with few images and in a short time.

### Alice's Adventures in Wonderland in the Sound Cinema

In this contribution are presented only a few versions of the novel's Carroll adaptations in the sound Cinema from 1933 to 2010. The first sound movie *Alice in Wonderland* was made in 1933 (6) by the Paramount Picture production, in black and white directed by Norman Z. McLeod. The second sound version movie is also the first colour movie with the technicolour technique *Alice in Wonderland*. The genre is a Musical, an adaptation of Carroll's text with inserts from his biography, the set was realized in Cambridge and it was directed by Dallas Bower in 1949 (7). In the years 1950/1951 directed by Walt Disney and Clyde Geronimi was produced an Animation movie in Technicolor: The choices of the settings and colours are characteristic of Walt Disney's animated movies (8). In 1983 *Alice in Wonderland* is the adaptation of *Alice's Adventures in Wonderland* and *Through the Looking-Glass* by Carroll's novels (9). This film is a representation of Theatre's performance at the cinema. Also featured are backstage shots with illustrations from the book. The most impactful adaptation for new generations is Tim Burton's 2010 movie, Burton was been director and producer. The film was produced in 3D and 2D versions (10).



Figure 6. 7. 8. 9. 10. *Alice's Adventures in Wonderland* at silent cinema from 1933 to 2010

### Pedagogical Objectives and competences

The educational aim is to highlight the value of the arts in education, promoting the interdisciplinary approach of literature starting from cinematographic art and vice versa. The role of arts in education is multifaceted and essential for the holistic development of students. Arts education with an interdisciplinary approach encompasses various disciplines, including literature and creative writing, visual arts, drama, music, and dance. In educational and school contexts, reading excerpts from literary works is always a creative cognitive experience. In this path dedicated to Literature in Silent and Sound Cinema, the experience of Literature has expanded its boundaries in the world of Cinema and sometimes even Theatre, promoting also the valorization of the Intangible Cultural Heritage (ICH) (Poli, 2023).

This project on the didactic of Arts underlines some key aspects highlighting the importance of arts in education. The students have demonstrated possession and ability to use the following skills: the perception of the various facets of the cinematographic work; the interdisciplinary skills (ability to interweave literary screenplay, film script and visual artwork); the ability to read film scripts concerning the literary sources from which they are inspired; the ability to read and analyze literary writing in light

of its potential transformation into images; the ability to recognize the film as a social event that relies on the individual work and contributions of many screenwriters. Other additional soft skills are the ability to approach cinema as a world of representation and sensation/emotion building; the ability to observe film images with an interdisciplinary approach to creatively rework content: the in-depth knowledge of the history of film genres. And to acquire knowledge of literature, historical and artistic references; learn the methods of analyzing the film language.

### **Methodology**

The study of the relationship between Literature and Cinema was supported by the projection of relevant movie sequences, to introduce the students to a better understanding of the cinematographic language and to apply comparisons between the division into chapters of the literary text and the flow of the movie narrative. Each lesson involved four levels of analysis to discover the meaning of the elements that form an image and the comment on literary texts related to the chapter chosen and other reference texts (Costa, 1993).

The methodology was based on collaborative learning discovering with the students the pleasure of reading of fantastic novel, the creation of many personal shots characterized by each student's interpretation and the unveiling of contributions from different arts in a cinematographic work. In this path of the research project, the students could observe how to appreciate the value of the cross-knowledge of different Arts. Reading and analysing literary writing in light of its potential transformation into images was a very unusual social experience with the interpretative contributions coming from the students' different cultures of origin (Sorlin and Budini 1979). Moreover, the students could exercise the ability to observe the cinematographic images with an interdisciplinary approach as useful in creatively reworking the contents (Poli and Benussi, 2015). The movie is not just a pretext for a debate on a great theme, but the movie is in particular plastic art created thanks to light and it is also the art of sounds and the art of editing, all aspects contribute to the production of meaning of images. It is not only interesting to reveal what contributes to the production of meaning in the shots and sequences, but it is equally important to highlight on an emotional level what the images set in motion in the viewer, what emotions, what emotional conflicts, and what awareness. However, to observe many more elements it is necessary to create a detachment from the emotional vision of the film and place oneself at the right distance by watching it several times (Costa, 1985).

### **Conclusion**

In the educational and school contexts, the proposal of reading excerpts from literary works with an interdisciplinary approach is always a creative cognitive experience. In this path dedicated to *Literature in Silent and Sound Cinema*, the experience of Literature has expanded its boundaries in the world of Cinema and sometimes even Theatre. The students have also learned the history of Cinema and how to promote the valorization of the Intangible Cultural Heritage (ICH). The experience of *Literature in Silent and Sound Cinema* in school contexts with the reading of fantastic novels and the projection of its adaptation in a few versions, from the silent to the sound era of cinema, introduce the students to appreciate the cultural value of the art of narration in Literature and the cinematographic adaptation. The methodology was based on collaborative learning to discover the learning and teaching benefits of the use of many Arts in didactic experience. This interdisciplinary approach to teaching and learning favoured the knowledge of the history of cinema inspired by Literature, the discovery of the Art of early Cinema and the education of the language of the images in movement. The students appreciated the cross-knowledge of different Arts and the enhancement of their value in the school context and their lives.



**References**

- Booth, W. C. (1983). *The rhetoric of fiction*. University of Chicago Press.
- Costa, A. (1985). *Saper vedere il cinema*. Milano: Bompiani.
- Costa, A. (1993). *Immagine di un'immagine: cinema e letteratura*. Torino: UTET Università.
- Elsaesser, T., & Barker, A. (1990). Early Cinema: Space, Frame. Narrative, 56-62.
- Éjzenštejn, S. M., & Gobetti, P. (2003). *La forma cinematografica*. Milano: Einaudi.
- Poli, A., & Benussi, F. (2015). Il cinema a scuola. *TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE*, 239-250.
- Poli A., (2023). *A scuola con il cinema alla scoperta dei diritti*. Roma: Tab.
- Sorlin, P., & Budini, L. S. (1979). *Sociologia del cinema*. Milano: Garzanti.

# The Digital Native Student and Active Music School Pedagogy

**Mădălina-Gabriela Ionescu**

*Faculty of Sciences and Arts, Valahia University from Târgoviște;  
"Constantin Cantacuzino" National Pedagogical College, Târgoviște*

**Mirela-Larisa Matei**

*Faculty of Sciences and Arts, Valahia University of Târgoviște  
"Ion Luca Caragiale" National College, Bucharest*

**Ana-Maria Melinte**

*Faculty of Sciences and Arts, Valahia University of Târgoviște*

---

## Abstract

The traditional teaching-learning-evaluation methods, which have been the foundation of the Romanian educational system for centuries, are no longer enough to meet the needs, demands and aspirations of digitally native students. They are centered on memorization and rigid reproduction, on the transmission of knowledge and information, on individual learning and on competition. The results are passive receivers with poorly developed social skills. The contemporary student was formed in the age of technology, which brought with it a number of opportunities and challenges. Socio-cognitive learning approaches are extremely complex, facing individuals accustomed to doing several things at the same time or in a very short time, activities focused especially on the practical side of learning situations and not on memorizing theoretical information. In this context, the principles of the active music school, concerned with making music practice accessible and increasing interest in this discipline, can meet these challenges. However, adapting educators to its pedagogies is not a simple process and may require a commitment and constant openness to innovation and change, solving a series of specific needs, flexibility and adaptability, reflexivity and continuous vocational training.

**Keywords:** Digital Natives, pedagogue's profile, active school, Dalcroze pedagogy.

## El estudiante nativo digital y la pedagogía escolar musical activa

### Resumen

Los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje-evaluación, que han sido la base del sistema educativo rumano durante siglos, ya no son suficientes para satisfacer las necesidades, demandas y aspiraciones de los estudiantes nativos digitales. Este tipo de métodos se centran en la memorización y las reproducciones rígidas, en la transmisión de conocimientos e información, en el aprendizaje individual y en la competencia entre los estudiantes, convirtiéndolos en receptores pasivos con habilidades sociales poco desarrolladas. El estudiante contemporáneo se ha formado en la era de la tecnología que ha traído consigo una serie de oportunidades y desafíos. Los enfoques sociocognitivos del aprendizaje son extremadamente complejos, enfrentando a estudiantes que están acostumbrados a hacer varias cosas al mismo tiempo o en muy poco tiempo, con actividades enfocadas especialmente en el lado práctico de las situaciones de aprendizaje y no en la memorización de información teórica. En este sentido, los principios de la escuela musical activa, preocupada por hacer accesible la práctica musical y aumentar el interés por esta disciplina, pueden afrontar estos desafíos. Sin embargo, adaptar a los educadores a las pedagogías activas no es un proceso sencillo y puede requerir un compromiso y una apertura constante a la innovación y al cambio, resolver una serie de necesidades específicas, flexibilidad y adaptabilidad; reflexividad y formación profesional continua.

Palabras clave: estudiante nativo digital, perfil del pedagogo, escuela activa.

---

### Introduction

What we want is to see the child in pursuit of knowledge, and not knowledge in pursuit of the child.  
George Bernard Shaw

The training of teachers to respond to the needs of the “digital native student” and the adaptation of teaching methods and means to make the teaching process more efficient are essential in ensuring a relevant and effective education. The musically active school emphasizes the individualization of the learning process, taking into account the different needs, pace and styles of each student. Knowledge of the principles of active music school is fundamental, as these principles provide a conceptual and practical framework for organizing and conducting activities.

### Digital Natives

Reflecting on the decline of education in the USA, Marc Prensky comes to the conclusion that there is a gap between the profile of the student for whom the education system was designed and the profile of the one who actually benefits from this system. Moreover, the situation is not specific only to the American system. We can meet her anywhere, implicitly in Romanian space. There is a new generation of students who are exposed to technology from birth, are native speakers of the digital language they use when interacting with computers, accessing video games, the Internet, mobile phones or other devices of the digital age. For them, Prensky chose the name “Digital Natives” and drew attention to the fact that exposure to technology involves changes on an emotional, behavioral and cerebral level, sometimes even on a physiological level (brain structure). All this translates into a series of features:

- the learning approach using new, unusual, or even incompatible strategies, tools and behaviors with the system to which it does not give much credit;
- placing one's own person in the foreground, while the authority, the school, the teachers are relegated to the background, considered outdated and without much relevance from their perspective, "a necessary evil, socially useful, but without personal effect";
- focusing attention on things of interest to them and situations in which they are treated as individuals, to the detriment of those in which they are treated as a group;
- decreasing tolerance in terms of showing interest in certain things;
- solving several tasks at the same time;
- thinking through images, these having a greater impact on them than the written text;
- interest in immediate reward and gratification;
- avoiding the situations where morale is made for them, which cause them to be bored;
- investing considerable resources for the technical endowment;
- following non-linear and informal development interests;
- predilection for using imagination;
- displaying an active, collaborative behavior, the playful element having a considerable contribution to the learning process;
- the search to be connected, to be "in the network" like others like them.

### **The active school of the XX-XXI centuries**

In terms of world education, a series of criticisms of traditional education systems marked the second half of the 19th century. Traditional education systems were considered rigid and not adapted to modern learning needs, thus generating the desire to create new pedagogical solutions. In this sense, new teaching-learning-evaluation methods were tested in several educational units, and in 1899, the International Bureau of New Education was established in Geneva in order to research and spread the principles of new pedagogies.

Also, "in 1921, at the Calais Congress, the Principles of New Schools were drawn up. The new education took place in schools organized as rural boarding schools, with a family atmosphere, with methods that freed the student from the rigors of classical schools, where boys and girls learned together, governed themselves, made observations on nature and work, developed their judgment and enriched the knowledge in individual or group activities, understood and desired by the students".

Today's active school is based on a number of key principles, such as:

- Student-centeredness, or putting the student at the center of the learning process. The student becomes the protagonist of his own learning, having the freedom to explore, discover and build knowledge. Education is adapted to the needs, interests and learning pace of each individual student.
- Active participation: students are encouraged to be active and involved in their own learning process. Through games, projects and collaboration, they become active part in building knowledge.
- Concrete experience: students are exposed to real situations and have the opportunity to experience and apply knowledge and skills in practical contexts. This gives them better understanding, easier memorization of information, and allows them to develop transferable skills in everyday life.
- Collaboration and communication: students learn to work in teams, share ideas and develop communication skills. Through group projects and collaborative activities, social skills and cooperation are developed.
- Autonomy and responsibility: students are encouraged to take autonomy and responsibility for their own learning process. They are encouraged to set goals, organize their activities and evaluate their progress.

## Active musical school

The principles of “New Education” can also be found in the approach to music education in the first half of the 20th century, when several methods and systems of music education such as Orff, Kodály, Suzuki, or Dalcroze appeared. The pedagogies of the contemporary active music school are anchored in the desire to “make music” and not to learn only theoretically about it, regardless of the stream (vocational or not), the field of music. Everything is a matter of approach, of constantly thinking and realizing an interactive design, of using or improvising original and creative teaching methods and means. Music education will thus become a means by which students can learn to express their emotions, communicate and connect with others, responding to real needs among young people, as it appears from the interview given to Sever Voinescu in Dilema Magazine.

## Dalcroze Pedagogy

The Dalcroze method was created by Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), a Swiss pianist, composer and pedagogue, professor of harmony, solfeggio and composition at the Geneva Conservatory, out of a desire to improve and develop the musicality of students who had problems in the formation of practical skills, especially those of a rhythmic nature. This was the moment when he thought and created the “Eurhythmics” method, a pedagogy structured in three basic subjects: rhythm, solfège and improvisation, whose premises started with the idea that the human body is the first instrument that learners must explore to feel and discover the secrets of music: pitch, duration, intensity, timbre, spatiality and agogic or form/structure elements.

By exploring body movements centered on various objectives (rhythmic, melodic, dynamic, agogic etc.) the exercise that can target various issues and the musical game, any structural element of the musical language develops naturally, in a pleasant way that anchors the pupil or student in the real, practical space of skills.

Dalcroze’s ideas were put into practice in his personal workshop alongside his students and assistants. In 1905, after 8 years of experimentation, he organized a series of demonstrations to present the new method, attended by musicians, numerous artists from various fields, such as theater, dance, visual arts, psychology, or physiology. Among the musicians were Zoltán Kodály, Carl Orff, Rudolf Steiner, who were inspired by this method and created their own original methods.

In the dictionary of the Romanian language, the word “method” is defined as a rational system; used to accomplish something or achieve a goal. In this sense, it should be taken into account that there is no eurhythm manual to guide the teacher’s steps in conducting a lesson; the educator is the one who designs and creates his own course on various musical issues.

The principles of Dalcroze pedagogy that underpin this world-renowned music education and the basis of any eurhythm class are: experience, live, feel, discover, become aware, analyze, reconstitute differently, improvise, integrate and intellectualize.

Dalcroze pedagogy is an interactive and multidisciplinary approach to music that allows the development of multiple intelligences, affectivity, motor skills, imagination and thinking in relation to music in a group and in space”( <https://dalcroze.ro/activitatiea-certificat-dalcroze-romania/> - accessed on 08.02.2024).

In the Romanian musical space, there is an acute need to enrich the musical repertoire.

## The Romanian education system; challenges

The Romanian education system has a long history and has undergone numerous changes and reforms over time. Today, in Romania, there is a rich variety of pedagogical offers that increasingly emphasize the diversification of methodologies and the adaptation of the curriculum to the needs of students, but without the possibility of their concrete and correct implementation, due to shortcomings that affect the quality and efficiency of the education offered to students. The outdated infrastructure, the limited material and financial resources, the loaded curriculum, evaluation centered on theoretical testing and the deficient training of teaching staff in the field of active school pedagogies are just some of the problems detected in the Romanian education system.

An integrated, experiential approach promoting changes in infrastructure, enlarging workspaces and adapting them for practical activities, acquiring diverse and easy-to-use musical instruments in the first instance and audio-video systems, deepening new teaching and assessment pedagogies, as well as the training and professional development of teachers, can all contribute to overcoming these problems and creating an efficient and sustainable educational system. Also, enriching the vocal-instrumental musical repertoire through collaboration with contemporary composers, dedicated to preschool, primary, secondary, high school and university education, represents another important objective that can contribute to the improvement of musical activities. One of the contemporary composers who loved this playful creative time was Felicia Donceanu. She was a painter, sculptor and composer, who flirted with the theater, built musical percussion instruments, composed music for children and illustrated books and created instrumental theater for preschoolers and school children.

## Conclusion

The integration of active school methods in the Romanian education system can bring significant benefits, stimulating the participation and commitment of students. In the context of an active music school, the Dalcroze pedagogy model can offer an innovative perspective on musical learning in the form of training, information, instruction and education, aiming at kinesthetic, cognitive, social, artistic and emotional goals.

## References

- Ionescu, M. G. (2013). Felicia Donceanu - The Poetic Universe of her Vocal and Chamber Works. *Bulletin of the Transilvania University, Series VIII, PerformingArts, Vol. 2*, Transilvania University Press, Braşov, 2013.
- Ionescu, M. G. (2016). Influences of poetic art on the composing architecture in the Donceanian Vocal Chamber music. *Bulletin of the Transilvania University, Series VIII, PerformingArts, Vol. 1*, Transilvania University Press, Braşov, 2016.
- Marc P. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Marc P. (2010). *Teaching digital natives*, Corvin Press Publishing, 2010, U.S.A.
- Munteanu, G. (2008). *Systems of musical education*. Publishing House of the Romania of Tomorrow Foundation, Bucharest.
- Roşca (Matei), M. L. (2019). Musical education or education through music. A transdisciplinary approach to the musical education of the adolescents. *Bulletin of the Transilvania University, Series VIII, PerformingArts, 12(61) Special Issues - 2019*, Editura Transilvania University Press, Braşov. [http://webbut2.unitbv.ro/bu2019/series%20viii/2019/SERIA-VIII\\_SI/20\\_Matei.pdf](http://webbut2.unitbv.ro/bu2019/series%20viii/2019/SERIA-VIII_SI/20_Matei.pdf)
- Voinescu, S. (2020). Children's need to express themselves through music. Interview with Mirela - Larisa Matei, music education teacher at the National College "I. L. Caragiale", Bucharest. *Old Dilemma, XVII(862)*. Adevărul Holding Publishing House, Bucharest. <https://dilemaveche.ro/sectiune/tema-saptamanii/este-vorba-despre-nevoia-acestor-copii-de-a-se-631313.html> <https://dalcroze.ro/activitatea-certificat-dalcroze-romania/> - accessed on 08.02.2024



# Project-based learning: video game simulator in higher education vocational training

**Lidia Jimenez-Duarte**

*Universidad Europea de Madrid, España*

**Pilar Terron-Lopez**

*Universidad Europea de Madrid, España*

---

## Abstract

The study explores how to bridge the gap between the classroom and the professional environment through the integration of the STEAM approach, emphasizing disciplines such as programming, mathematical logic, artistic conceptualization, problem-solving, and computational thinking. The effectiveness of Project-Based Learning (PBL) in imparting practical skills applicable to real-life challenges is emphasized. The methodology encompasses programming, design, problem-solving, and mathematical logic, fostering a multidisciplinary approach to video game creation in the classroom. Students are equipped with skills to create video games in a simulated environment, involving problem definition, game design, development and business plans, actual game development, product testing, learning co-evaluation, and the promotion of interdisciplinary connections. Implemented with a sample of 30 students, the project involves collaborative group work, reflecting the industry's dynamics, and successfully generates three independent video games. In conclusion, the project effectively integrates PBL into STEAM education, emphasizing critical skills such as creativity, problem-solving, and collaboration, with the practical approach allowing students to influence project success and highlight the importance of teamwork.

*Keywords:* steam, project-based learning, videogame, education.

## Aprendizaje basado en proyectos: simulador de videojuegos en Ciclo Formativo de Grado Superior

### Resumen

Se estudia cómo cerrar la brecha generada entre el aula y el entorno profesional mediante la integración del enfoque STEAM, haciendo hincapié en disciplinas como programación, lógica matemática, conceptualización artística, resolución de problemas y pensamiento computacional. Se subraya la eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos para impartir habilidades prácticas aplicables a desafíos de la vida real. La metodología abarca programación, diseño, resolución de problemas y lógica matemática, fomentando un enfoque multidisciplinario para la creación de videojuegos en el aula. Se dota a los estudiantes de habilidades para crear videojuegos en un entorno simulado, que incluye la definición del problema, el diseño del juego, planes de desarrollo y empresariales, desarrollo real del juego, pruebas del producto, coevaluación del aprendizaje y promoción de conexiones interdisciplinarias. Implementado en una muestra de 30 estudiantes, el proyecto implica trabajo colaborativo en grupos, reflejando la dinámica de la industria, y genera con éxito tres videojuegos independientes. En conclusión, el proyecto integra eficazmente el ABP en la educación STEAM, haciendo hincapié en habilidades críticas como la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración, con el enfoque práctico permitiendo a los estudiantes influir en el éxito del proyecto y resaltar la importancia del trabajo en equipo.

*Palabras clave:* steam, aprendizaje basado en proyectos, videojuegos, educación.

---

### Introducción

La titulación de Ciclo Formativo de Grado Superior (en adelante CFGS) en Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos, integra diversas disciplinas que, en el ámbito educativo, los docentes abordan de manera individualizada en el aula. Esta dinámica presenta una paradoja cuando se contrasta con su implementación en el contexto laboral, ya que la creación y desarrollo de videojuegos constituye un proceso que aúna todas las disciplinas de manera simultánea en un único pipeline. Con este proyecto se persigue eliminar la barrera aula vs mundo laboral.

La obtención de la titulación en Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos dentro del Ciclo Formativo de Grado Superior se encuentra intrínsecamente ligada al enfoque educativo STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), al integrar disciplinas y habilidades cruciales para este marco pedagógico. Entre estas disciplinas se destacan la programación informática y el dominio de la lógica matemática, que fomentan el desarrollo de habilidades en el ámbito tecnológico y científico.

Adicionalmente, el diseño de niveles y la conceptualización artística están directamente vinculados al componente artístico de STEAM, enriqueciendo la perspectiva creativa del estudiante. La resolución de problemas y el pensamiento computacional contribuyen a fortalecer las habilidades de enfrentar desafíos y comprender de manera más profunda los procesos computacionales implicados en el desarrollo de animaciones 3D y juegos.

La colaboración, el trabajo en equipo y la gestión de proyectos son elementos esenciales en la formación STEAM, ya que promueven la interdisciplinariedad y la cooperación entre profesionales. Finalmente, la optimización de procesos se relaciona con la eficiencia en la ejecución de tareas y proyectos, un aspecto fundamental en el ámbito STEAM que busca integrar de manera integral estas disciplinas para abordar desafíos complejos.

El aprendizaje basado en proyectos para generar entornos simulados ha demostrado que ayuda a que los estudiantes se impliquen de forma activa en las asignaturas como menciona Salinas y Ayala en su artículo “Uso de simuladores en el aula para favorecer la construcción de modelos mentales.” (Salinas Ibáñez *et al.*, n.d.)

## Metodología

Tal y como demuestra en el Grado de Ingeniería Electrónica, el Aprendizaje basado en Proyectos (en adelante ABP) proporciona a los estudiantes habilidades útiles para enfrentar problemas de la vida real (Bertacchini *et al.*, 2022). El objetivo es extrapolar el ABP a los Ciclos de Grados Superiores y obtener resultados equivalentes a los obtenidos en los grados Universitarios.

El desarrollo de videojuegos implica el dominio de disciplinas y habilidades tales como la programación informática, dominio de la lógica matemática, el diseño de niveles, conceptualización artística, la resolución de problemas, el pensamiento computacional, la colaboración y el trabajo en equipo, la gestión de proyectos o la optimización de procesos.

Esta metodología aplicada en este proyecto se aplicó en las siguientes áreas de conocimiento:

- Programación (Ciencia y Tecnología):
  - » Lenguajes de Programación: Introduce a los estudiantes en lenguajes de programación relevantes para el desarrollo de videojuegos, como Python, JavaScript o C#.
  - » Algoritmos y Estructuras de Datos: Explora conceptos de algoritmos y estructuras de datos necesarios para la creación eficiente de juegos.
  - » Integración de Tecnologías: Enseña cómo integrar tecnologías como gráficos 3D, física del juego y sistemas de inteligencia artificial en el desarrollo.
- Diseño de Niveles (Arte e Ingeniería):
  - » Conceptos Artísticos: Introduce principios de diseño, teoría del color y narrativa visual para que los estudiantes creen entornos visuales atractivos.
  - » Planificación de Niveles: Enseña a diseñar niveles de juego considerando la dificultad progresiva, la jugabilidad y la experiencia del usuario.
  - » Optimización: Aborda la optimización de activos gráficos y la eficiencia del diseño para garantizar un rendimiento fluido del juego.
- Resolución de Problemas (Ingeniería):
  - » Resolución de Bugs: Proporciona experiencia en la identificación y resolución de errores (bugs) comunes, fomentando la habilidad para solucionar problemas.
  - » Optimización de Código: Enseña técnicas para optimizar el código del juego, mejorando su rendimiento y eficiencia.
- Lógica Matemática (Matemáticas):
  - » Matemáticas en Juegos: Explora cómo las matemáticas están intrínsecamente relacionadas con la programación de videojuegos, desde cálculos para física hasta sistemas de coordenadas.
  - » Estadísticas en Juegos: Introduce conceptos estadísticos aplicados a juegos, como el seguimiento de rendimiento y la toma de decisiones basada en datos.
- Colaboración y Proyectos en Equipo:
  - » Desarrollo Colaborativo: Fomenta la colaboración entre estudiantes, asignando roles específicos en equipos de desarrollo para simular la dinámica de la industria.
  - » Gestión de Proyectos: Enseña principios de gestión de proyectos para que los estudiantes adquieran habilidades organizativas y de planificación.

### *Objetivos*

El objetivo principal de este proyecto es el de proporcionar a los estudiantes habilidades para crear un videojuego en un entorno simulado. Este objetivo principal se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Definir el problema
- Diseñar un Videojuego.
- Crear un plan de desarrollo:
- Crear un plan de empresa.
- Desarrollo de un videojuego
- Testar el producto
- Coevaluar los aprendizajes.
- Generar la transversalidad entre las diferentes asignaturas del Ciclo Formativo.

### **Metodología**

#### *Muestra*

Este proyecto se aplica sobre una muestra de 30 estudiantes a lo largo del segundo trimestre del curso académico 2022/2023, todos estudiantes de segundo curso de CFGS en Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos. Se crearon tres grupos de trabajo de 10 personas con una serie de roles asignados:

#### **Desarrollo**

Es crucial que la planificación y ejecución efectiva del proyecto se aseguren mediante la claridad de objetivos para todos los participantes. Tanto docentes como estudiantes deben elaborar un planteamiento que exponga los elementos fundamentales del proyecto y las expectativas asociadas a él.

La formación está estrechamente vinculada al enfoque educativo STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas) al integrar estas disciplinas y habilidades en dicho marco pedagógico. Es por ello que se identifican cinco asignaturas de las impartidas y se vinculan directamente con las áreas de estudio STEAM, y en la que se han trabajado competencias específicas:

- Proyectos de Videojuegos (Matemáticas y Tecnología). Se genera en Game Design Document del videojuego.
- Desarrollo de Entornos Multidispositivo (ingeniería y matemáticas). Se crea el código del videojuego utilizando el software de programación Unity.
- Proyectos de Animación (arte y tecnología). Se desarrollan las animaciones 2D y 3D con diferentes softwares.
- Empresa e iniciativa emprendedora (ciencia). Se realiza un benchmarking de la competencia. Se desarrolla un plan de empresa y se realizan las gestiones necesarias para la constitución de una empresa.
- Montaje y Edición de Vídeo (arte y tecnología). Se genera el material audiovisual del videojuego, tales como trailers, postproducción de cinemáticas o edición de diálogos.
- Se diseña un proceso de ABP basado en metodologías activas. que consta de los siguientes perfiles: Game Designer, Concept Lead, Animation Lead y Lead Programmer.

Se realiza un cronograma con las siguientes fases:

1. Definición del problema: Diseño de idea de juego y primer esbozo de ideas.
2. Creación de plan de desarrollo: Distribuir el trabajo en función del personal, recursos y tiempo. Creación de plan de empresa.
3. Desarrollo del producto: Elaboración del videojuego por departamentos.
4. Testeo: Pruebas de viabilidad del producto.
5. Optimización de producto: Corregir errores y publicación.
6. Evaluación: Presentación del proyecto y evaluación mediante rubricas, a nivel global y por cada asignatura implicada.

## Conclusiones

Este proyecto ha conseguido la integración de metodologías ABP para el aprendizaje y desarrollo de videojuegos en la formación STEAM, no solo enseña habilidades y técnicas esenciales, sino que también promueve la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración (trabajo en equipo), habilidades críticas para el éxito en campos STEAM y en la vida profesional en general. Este enfoque práctico hace que los estudiantes consigan desarrollar mejores productos influyendo así directamente en el estado del producto.

La aplicación de esta metodología ha implicado cinco asignaturas del CFGS en Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos, lo que ha permitido que los estudiantes generen un vínculo entre la vida estudiantil y la vida laboral. Los estudiantes han aprendido que los resultados obtenidos están vinculados al trabajo en equipo.

Se ha evidenciado que los estudiantes han sido capaces de generar tres videojuegos de forma independiente, en todas las fases propuestas consiguiendo generar un entorno simulado muy similar al que se experimenta en la vida laboral.

## Referencias

- Bertacchini, F., Scuro, C., Pantano, P., & Bilotta, E. (2022). A Project Based Learning Approach for Improving Students' Computational Thinking Skills. *Frontiers in Robotics and AI*, 9, 720448. <https://doi.org/10.3389/FROBT.2022.720448/BIBTEX>
- Salinas Ibáñez, J. M., Beatriz, J., & Moreno, A. (n.d.). *EDUCación y TECnología: una mirada desde la Investigación e Innovación Uso de simuladores en el aula para favorecer la construcción de modelos mentales*. Retrieved February 9, 2024, from <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-ayala-gilmar>

# Getting to know and meeting each other through art: how cinema and theatre act in the contemporary education

**Diletta Chiusaroli**

*Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia*

---

## Abstract

The support of art within an educational journey provides the opportunity for all the members of the educational action to meet each other, cooperating for the achievement of common goals. Through a critical reflection on the visual and performative arts in education, we aim to understand how they benefit both the context and the individual. At the same time, it is necessary to shed light on how this can enrich the educational-didactic action of all students and how it will influence the growth and development of future citizens. Particular attention is paid to upper secondary school students, to those who, in adolescence are early leavers from education and training. In this scenario, cinema and theatre education offers them the opportunity to develop creativity, empathy, critical thinking and all those transversal skills that allow achieving educational success, and at the same time promoting the well-being of each of them. The purpose of this work is therefore to obtain a critical vision about the benefits that the visual and performative arts can bring to the educational-relational sphere of each peculiar student, providing the right tools necessary to a real and complete development of each people. At the same time, the purpose of this dual educational-inclusive and alternative methodology is to provide essential tools for the awareness of the self and of the surrounding context, representing a perfect match between the emotional-relational sphere and the educational sphere, which is a fundamental claim to achieve the success of every educational activity.

**Keywords:** education, cinema, theatre, teaching, inclusion.



## Conocer y conocerse a través del arte: cómo el cine y el teatro actúan en la educación contemporánea

### Resumen

El apoyo del arte dentro de un camino educativo, brinda la oportunidad de que todos los integrantes de la acción educativa se encuentren cooperando para la consecución de objetivos comunes. A través de una reflexión crítica sobre las artes visuales y performativas en la educación, pretendemos comprender cómo benefician tanto al contexto como al individuo. Al mismo tiempo, es necesario arrojar luz sobre cómo esto puede enriquecer la acción educativo-didáctica de todos los estudiantes y cómo influirá en el crecimiento y desarrollo de los futuros ciudadanos. Se presta especial atención a los estudiantes de secundaria superior, a aquellos que, en la adolescencia, abandonan prematuramente la educación y la formación. En este escenario, la educación cinematográfica y teatral les ofrece la oportunidad de desarrollar la creatividad, la empatía, el pensamiento crítico y todas aquellas habilidades transversales que permitan alcanzar el éxito educativo, y al mismo tiempo promover el bienestar de cada uno de ellos. El propósito de este trabajo es, por tanto, obtener una visión crítica sobre los beneficios que las artes visuales y escénicas pueden aportar al ámbito educativo-relacional de cada estudiante, proporcionando las herramientas necesarias para un desarrollo real y completo de cada pueblo. Al mismo tiempo, el objetivo de esta metodología dual educativo-inclusiva y alternativa es proporcionar herramientas esenciales para la conciencia de uno mismo y del contexto circundante, representando un perfecto encaje entre el ámbito emocional-relacional y el ámbito educativo, que es un reclamo fundamental para lograr el éxito de toda actividad educativa.

*Palabras clave:* educación, cine, teatro, didáctica, inclusión.

---

### Introduction

In the contemporary society, characterized by a strong increase in the use of digital technologies, the development and growth of students changes connotations permeating within it all the socio-cultural characteristics that surround it. The so growing development of the visual arts, influenced by the growth of the digital age, is increasingly taking place in the lives of everyone, creating a new characterization of the daily life of nowadays and next citizens, especially it is affected the daily life of the youngest generation. The aim of the contemporary education is the achievement of the formative outcome of each single student, achieving at the same time his or her well-being, seeking and using every instruments to pursue this aim. In this scenario, there is space for visual and performing arts, cinema and theatre, fundamental for the development not only of transversal skills, but also of empathy, creativity and collaboration. Modern technology and digital schools are affecting the use of cinema and theatre in education; methods of teaching are changing, in a context in which always more is taking place a new way of teaching and learning.

With visual arts, in fact, it is possible to analyse and understand the didactic content, through the projection of film adaptations of the related content, providing a new visual perspective and above all interpretive of the subject matter. In this way, the pupil has the opportunity to experience, through new approaches, the unity plan of learning, by this way they have the chance to develop critical thinking and not only at the individual level, but cooperative, which is enriched through critical debates between all the members engaged in the educational stage.

At the same time, the use of cinema and theatre in education is not only a necessary teaching methodology to strengthen the teaching matter, but it also brings among students inclusion and relational value: it strengthens the relationships between teacher-student and student-student, creating a solid bond of trust and understanding. The teacher, therefore, gets in close contact with the students, he learns getting to know them and how to meet their needs, implementing a design aimed at achieving the established targets. The use of cinema and theatre can be also used to address social and contemporary issues, and give students the chance to directly live the experience, and at the same time giving their own contribution in understanding and implementing solutions.

### **The role of cinema and theatre in the educational environment**

The need to introduce and give relevance to cinema and theatre, and therefore to art and creativity, has been confirmed in Italy by the Ministry of Education and Merit through various actions that highlight the need to promote theoretical and practical activities in the field of creativity (D.Lgs n.60, 2017).

The importance of creating an environment conducive to the use of visual and performative arts is crucial to fostering the creative development of every student; at the same time it is necessary that teachers are ready to speak for this need. Implementing governmental and legislative strategies that favour an adequate training of the teacher, and in this case of the conductor of the formative and performative activity, is fundamental for the success of creative activity.

Therefore, it is essential that the teacher is properly trained and ready, having the task of providing a welcoming environment that makes every student feel safe, and that provides him, with correct tools, to best express himself and to learn in the most individual and appropriate manner. At the same time, getting in touch with students, he learns to know them from a new perspective, managing to grasp their requirements, their needs, to better implement a targeted school educational design. According to Cappa (2017), in fact, beyond the set of manuals that explain to teachers how to design a creative work and unity, we first must understand the meaning of being educators within it. The creative activity, the theatrical or filmic laboratory, represent a microcosm where each member enters into relationship with the other, he influences and he is influenced by each other, therefore the teacher must be aware of the action that will implicate and must have the appropriate tools to achieve so. In addition, The Ministry of Education and Merit also supports actions aimed at orienting and promoting the teaching of cinematographic and audiovisual language in the classroom. These actions are part of the objectives of Law 107/2015, which has allowed the entrance of cinema among the school benches as well as the production of documentaries and short films. ( Law n° 220 of 14 November 2016 art. 27)

As mentioned above, the visual arts offer an educational experience that goes beyond the simple exposition and the relative acquisition of the didactic content, but provides a different perspective of it, making the topic more interesting and bringing it closer to the student. He then has the opportunity to experience an entirely new lesson, strengthening and internalizing what is the matter of learning, developing at the same time an analytical and critical sense, through the union of formal, non-formal and informal learning. The use of a different way of learning can give the chance to feel greeted and understood, even for those who have special styles, which tend to stand on the side lines from school context, or for those who are at risk of early school leaving. Parrello (2015) in fact he recognizes the theatrical experience as a fundamental tool to fight against school dropout, a school context that should be the stage where students act and experimenting together the so important actions necessary for the growth and creation of their social life.

### **The emotional-relational aspect of art in education**

Analysing the theme from the emotional-relational point of view, the artistic practices in teaching provide tools and emancipatory opportunities through a training action focused, not only on the knowledge of a content, but also on the personal and emotional-relational. Thanking to the artistic-educational activity it is possible to achieve a multiplicity of goals, such as: respect for the other and the rules; the improvement of the relationship and communication through the practise of verbal and non-verbal language; the development of critical thinking, self-awareness and self-esteem; the improvement of socialization and collaboration; the enhancement of differences thanking to inclusion and to the fight against early school leaving (Buongiovanni & Pezzella, 2022). The expressive arts also represent an advantageous tool also for the adolescent issue and the construction of their own identity. In fact, the adolescent, in a delicate period of his life is constantly searching for meaning, through a constant exchange between him and the surrounding world.

According to the studies conducted by Palmonari (1997) on adolescence, this period of life represents a crucial moment for the formation of the person, he is influenced by the school context and the relationships that he has with himself and with the environment in which he lives. Therefore, the narration, through the theatrical activity or through the creative expression represents a mode of statement; telling and telling, where the storytelling creates the emotional-relational connection necessary to meet and know each other, live and accept their own being and their own peculiarities. This educational mood with an inclusive meaning provides the right tools to understand and value diversity and especially for those who live in situations of disability or any kind of difficulty. The narration thus becomes an instrument of care that discourage annoyance and marginalization (Gaspari & Lombardi, 2022) arriving at the realization, at a re-signification of the self, enhancing it through the achievement of a psychophysical and social wellness and of the awareness of each one peculiarity. (Oliva, 2016).

### **Conclusion**

Within a constantly changing society, characterized by a strong technological-digital connotation, the performing and visual arts go over and became a voice to really meet and understand each other, getting to know and recognize one's self and others, through old and new forms of communication. The use of art within the school stage and widely in the educational context represents a methodological enrichment, useful for the growth and the acceptance of one's self. Through film and theatre, students gain a deeper understanding of themselves and of the surrounding world, and at the same time, they can develop essential transversal skills such as creativity, empathy, and critical thinking. Through the universality of the artistic language, the personal self becomes a dialogical one, where the educational action becomes container and vehicle for the achievement of the student's well-being. At the same time, the introduction of these educational practices, within the educational context, means that the student acquires the right skills not only related to personal and socio-cultural skills, but he became an important instrument for others supporting school education and inclusion. The multifunction of art, too often not fully understood, recalls loudly the possibility of being taken into account even more, transforming the educational experience a fundamental aspect for the evolutionary development of every student, no one excluded. It is therefore necessary and fundamental to implement this practice within educational activities, enriching the educational contexts of tools and devices necessary for experiential teaching.

**References**

- Buongiovanni, C. & Pezzella, A.R. (2022). *Progetto educativo inclusivo: lo spettacolo teatrale motorio*. Formazione & Insegnamento.
- Cappa, F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cappa, F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*.
- D.Lgs. 13 aprile 2017, n.60, Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Di Rago, R. (2001). *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*. Irrsae Lombardia. FrancoAngeli: Milano.
- Gaspari, P. (2020). Curricolo integrato e approccio narrativo. La progettazione di sé dell'alunno con disabilità. Il curricolo integrato. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. & Lombardi, G. (2022). The narrative approach and its possible declinations in Special Pedagogy: theater as language and inclusive context. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2.
- Legge 14 novembre 2016, n° 220 art. 27. Disciplina del cinema e dell'audiovisivo" e del Protocollo d'Intesa sottoscritto nel 2018 dal MIBACT e dal MIUR
- Minoia, V. (2017). *Teatro come educazione all'alterità*. Esperienze e progetti. Educazione interculturale.
- Morin, E. (2016). *Il cinema o l'uomo immaginario*. Raffaello Cortina Editore.
- Oliva, G. (2016). *Educazione alla teatralità: la teoria*. Saggistica educazione alla teatralità. Editore XY.IT
- Palmonari, A. (1997). *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna: Il Mulino.
- Parrello, S. (2015). *Sperimentazioni di teatro educativo e inclusivo ai confini della scuola e della città*. Psicologia dell'Educazione, 1.
- Saturno, M. T. (2019). *Il laboratorio integrato "Pietro Gabrielli": Elementi di trasferibilità di una prassi alle radici dell'inclusione*. Diversi Tutti.

## Content validity of the instruments through expert judgment

**María Gertrudis Vicente Marín**

*Universidad de Murcia, España*

---

### Abstract

The content validity of the instruments by means of expert judgment consists of a technique that allows, as its name indicates, to validate the content of the instruments designed for a research by a series of experts. Specifically, the instruments that have been designed to respond to one of the main objectives included in the doctoral thesis aimed at improvisation in the teaching role of the piano accompanist - to introduce the IEM Methodology in the teaching role of the piano accompanist at the Conservatory of Music of Murcia to develop improvisation - have been the following: a needs analysis questionnaire for teachers with a total of 44 items, a pretest-posttest for students with a total of 32 items, a general scheme of didactic units with a total of 7 items and an evaluation rubric with a total of 32 items.

*Keywords:* content validity, expert judgment, iem methodology.

## Validez de contenido de los instrumentos mediante el juicio de expertos

### Resumen

La validez de contenido de los instrumentos mediante el juicio de expertos consiste en una técnica que permite, como su nombre indica, validar el contenido de los instrumentos diseñados para una investigación por parte de una serie de expertos. En concreto, los instrumentos que se han diseñado para dar respuesta a uno de los objetivos principales incluidos en la tesis doctoral destinada a la improvisación en la función docente del pianista acompañante - introducir la Metodología IEM en la función docente del pianista acompañante en el Conservatorio de Música de Murcia para desarrollar la improvisación - han sido los siguientes: un cuestionario de análisis de necesidades para profesores con un total de 44 ítems, un pretest-posttest para el alumnado con un total de 32 ítems, un esquema general de las unidades didácticas con un total de 7 ítems y una rúbrica de evaluación con un total de 32 ítems.

*Palabras clave:* validez de contenido, juicio de expertos, metodología iem

---

## Introducción

La validez de contenido de los instrumentos mediante el juicio de expertos consiste en una técnica que permite validar el contenido de los instrumentos diseñados para una investigación por parte de una serie de expertos. En concreto, los instrumentos que se han diseñado para dar respuesta a uno de los objetivos principales incluidos en la tesis doctoral destinada a la improvisación en la función docente del pianista acompañante - introducir la Metodología IEM (Molina, 1998 a) en la función docente del pianista acompañante (2013 a) en el Conservatorio de Música de Murcia para desarrollar la improvisación (Molina, 1994 a) - han sido los siguientes: un cuestionario de análisis de necesidades para profesores con un total de 44 ítems, un pretest-postest para el alumnado con un total de 32 ítems, un esquema general de las unidades didácticas con un total de 7 ítems y una rúbrica de evaluación con un total de 32 ítems. Para llevar a cabo dicha validez se han considerado dos objetivos principales: redactar la escala para la validez de contenido de los instrumentos mediante el juicio de expertos y descubrir la concordancia entre los diez jueces participantes.

En cuanto a los materiales y métodos utilizados, para el primero de los objetivos se ha analizado el artículo de Escobar-Pérez y Cuervo- Martínez (2008); para el segundo objetivo se ha calculado el porcentaje de respuestas valoradas por los jueces junto a los valores de la media y de la desviación estándar de dichas respuestas: se ha calculado el índice de validez de contenido de Lawshe (IVC), la Razón de Validez de Contenido para cada ítem (VCR) - cuyo valor de corte dentro de una escala: 0-1- es 0.58 puntos, es decir, que se consideran suficientemente válidos en el parámetro analizado, aquellos ítems con  $VCR > .58$  - y la Razón media de validez de contenido (VCRm) para cada uno de los instrumentos.

## Instrumentos

Para llevar a cabo la puesta en práctica de la Metodología IEM en el aula con el pianista acompañante, se han diseñado una serie de instrumentos para dar respuesta a los objetivos de la presente investigación.

- Descubrir las costumbres metodológicas del profesorado pianista acompañante en relación a la práctica del análisis y la improvisación– se ha diseñado un cuestionario de análisis de necesidades.
- Aplicar y evaluar el programa IEMPA, con el fin de conocer sus niveles en las dimensiones de forma, ritmo, armonía y melodía– se ha diseñado el test FRAM.
- Calificar al alumnado, atendiendo a las cuatro dimensiones planteadas, según la escala de puntuación habitual en las Enseñanzas Profesionales de Música- se han diseñado una rúbrica de evaluación.

### *Cuestionario de análisis de necesidades*

Este instrumento tiene como finalidad analizar las costumbres metodológicas del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música, en relación con los aspectos básicos que la Metodología IEM desarrolla. Se encuentra organizado en seis dimensiones que se corresponden con las asignaturas obligatorias que el alumnado que dispone de pianista acompañante puede tener a lo largo de sus estudios profesionales. Las respuestas a cada una de las preguntas atienden a una escala Likert de seis puntos.



### *Test FRAM (dimensiones de análisis: Formal, Rítmico, Armónico, Melódico)*

Este instrumento tiene la finalidad de detectar las necesidades del alumnado en relación a la clase con el pianista acompañante, a través del pretest, y su evolución, a través del postest tras la aplicación de cada Unidad Didáctica. Dicho instrumento se ha aplicado a los alumnos, con los que se ha puesto en práctica la Metodología IEM, tras la realización de cada unidad didáctica cumplimentado por el profesor.

Se articula en torno a cuatro dimensiones relacionadas con el análisis formal, rítmico, armónico y melódico. En cada una de las dimensiones hay ocho cuestiones relacionadas con la audición, memorización, primera vista e improvisación de cada dimensión.

El Cuestionario consta de 32 ítems y se ha aplicado al inicio del curso y al finalizar cada una de las unidades didácticas. Las respuestas a cada ítem atienden a una escala Likert de 5 puntos con los siguientes valores: 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (algunas veces), 4 (casi siempre), 5 (siempre).

### *Esquema general de unidades didácticas*

Este instrumento tiene la finalidad de establecer una estructura general basada en la Metodología IEM (Molina, 1998 b), aplicado a la función docente del pianista acompañante. Dicha estructura gira en torno a siete aspectos que están relacionados con los ítems contenidos en el test FRAM.

### *Rúbrica de calificación*

Este instrumento pretende medir el nivel de logro del alumnado en cada uno de los aspectos trabajados, los cuales coinciden con las dimensiones contempladas en el test FRAM –análisis formal, rítmico, armónico y melódico-. En cada dimensión se suma de manera progresiva la calificación mediante una escala sobre 10, dividida en las siguientes partes: 5-5.9, 6-6.9, 7-7.9, 8-8.9, 9-9.9, 10. Se ha contemplado esta escala de medidas. En caso de que algún estudiante no alcance el primer criterio se considera por debajo de 5. Además, cada una de las dimensiones tiene un peso de 1.5 puntos en la calificación global y 4 puntos se corresponden directamente con la improvisación.

### **Validez de contenido**

Para el proceso de validación de los cuatro instrumentos diseñados descritos previamente, participaron 10 jueces expertos. A cada juez se le entregó la Escala para la Validez de Contenido de los instrumentos mediante el Juicio de Expertos para evaluar la validez del contenido de los instrumentos mediante el juicio de expertos en la que valoraron cada una de las dimensiones e ítems que la integran. Esta escala fue diseñada *ad hoc* a partir del trabajo ‘Validez de Contenido y Juicio de Expertos’ de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Los criterios valorados fueron los siguientes: suficiencia (S), claridad (CL), coherencia (CO) y relevancia (R). La valoración de los criterios se realizó en atención a la siguiente escala Likert de 4 puntos de carácter ordinal: 1. No cumple con el criterio; 2. Bajo nivel; 3. Moderado nivel; 4. Alto nivel.

Se han juzgado cada uno de los cuatro instrumentos con 37, 32, 7 y 30 ítems, respectivamente. Por tanto, el número total de ítems valorados por los jueces es de 106. Para cada uno de ellos se ha calculado el porcentaje de respuestas en cada una de las propiedades que han sido valoradas por los jueces, junto a los valores de la media y de la desviación estándar de dichas respuestas (escala 1-4). Se ha calculado el Índice de Validez de Contenido de Lawshe (IVC) para cada uno de los cuatro parámetros evaluados: Suficiencia, Claridad, Coherencia y Relevancia. Y a partir de este índice se

ha estimado el valor de la *Razón de Validez de Contenido* para cada ítem (VCR), cuyo valor de corte (dentro de una escala: 0-1) es: 0.58 puntos. Es decir que se consideran suficientemente válidos, en el parámetro analizado, aquellos ítems con  $VCR > .58$ . Finalmente con los ítems que cumplen esta condición de suficiente validez, se ha estimado la Razón media de validez de contenido (VCRm) para cada uno de los instrumentos (1 es validez de contenido máxima).

## Resultados

Respecto a los resultados, en referencia al primer objetivo, se ha obtenido una escala para la validez de contenido de los instrumentos mediante el Juicio de Expertos para valorar la validez de contenido de los instrumentos en cada uno de los ítems que lo integran. Cada ítem se ha valorado atendiendo a cuatro criterios: suficiencia (los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta), claridad (el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas), coherencia (el ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo) y relevancia (el ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido). Además, estos criterios fueron valorados atendiendo a la siguiente escala de carácter ordinal: 1. No cumple con el criterio, 2. Bajo nivel, 3. Moderado nivel; 4. Alto nivel. En referencia al segundo objetivo, consistente en descubrir la concordancia entre los jueces participantes, los resultados obtenidos para cada uno de los instrumentos son los siguientes: en el instrumento nº 1, solo el ítem nº 6 deja algunas dudas con respecto a su suficiencia y coherencia y el resto tiene valores muy altos o máximo, garantizando su validez de contenido; en el instrumento nº 2, el VCR de los ítems en sus cuatro propiedades es muy elevado; en el instrumento nº 3, los valores son en general altos, por lo que permiten admitir la validez de contenido de todos los ítems; y en el instrumento nº 4, en las propiedades de suficiencia y claridad, el valor alcanza el máximo (1), y en las otras dos propiedades son muy elevados, demostrando la validez de contenido.

En vistas de los resultados obtenidos, se ha demostrado la validez de contenido en todos los ítems de los instrumentos diseñados, ya que todos han alcanzado un  $VCR > .58$ . De acuerdo con ello, se puede afirmar que los instrumentos diseñados son válidos para su aplicación en vistas de la concordancia entre los jueces.

## Conclusiones

Los cuatro instrumentos diseñados (cuestionario de análisis de necesidades, test FRAM, esquema general de las unidades didácticas y rúbrica de calificación) presentan, por lo general, unos resultados de los VCR altos, por lo que se admite la validez de contenido en todos los instrumentos.

## Referencias

- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Molina, E. (1994a). La improvisación. Aportaciones pedagógicas a la enseñanza musical. *Música, Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 1, 89-104.
- Molina, E. (1998a). La improvisación y el lenguaje musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 11, 59-76.
- Molina, E. (1998b). Improvisación y educación musical profesional. *Música y Educación*, 1, 33-56.
- Vallés, L. (2013a). El Acompañante al Piano. *Artseduca*, 4, 16-31.

# Words in Colours: Artistic and Digital Strategies to enhance Writing in English L2

**Verónica Chust-Pérez**

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación  
Universidad de Alicante, España*

**Rosa Pilar Esteve-Faubel**

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación  
Universidad de Alicante, España*

**José María Esteve-Faubel**

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación  
Universidad de Alicante, España*

---

## Abstract

The current law for education, the LOMLOE, is driving changes towards a competency-based approach in Secondary Education. This transformation implies an adaptation of teaching methodologies to prepare students with the necessary skills to face the challenges of the 21st century. Therefore, a collaborative learning situation was carried out between the areas of English and Visual and Plastic Education, integrating information and communication technologies (ICT) such as Padlet and Moodle. The objective was to improve students' satisfaction and engagement with their learning in both subjects. In the area of English, the focus was on the development of written expression skills, and in the area of Visual and Plastic Education, the topic of graffiti was addressed. The results show that there was an increase in student engagement in their learning process, both in the written expression tasks in English and in the artistic expression activities. The results also show that the competency-based approach, together with collaborative pedagogical strategies and the use of technology, is effective in improving students' motivation and interest in their education.

*Keywords:* plastic and visual education, graffiti, learning engagement, creativity, writing, ICT.

## Palabras en color: Estrategias Artísticas y Digitales para fortalecer la Expresión Escrita en inglés L2

### Resumen

La legislación educativa vigente, la LOMLOE, está impulsando cambios hacia un enfoque competencial en la educación secundaria. Esta transformación implica una adaptación de las metodologías de enseñanza para preparar a los estudiantes con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Por ello, se llevó a cabo una situación de aprendizaje colaborativa entre las áreas de Inglés y Educación Plástica y Visual, integrando tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como Padlet y Moodle. El objetivo buscaba mejorar la satisfacción y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje en ambas materias. En el área de inglés, se centró en el desarrollo de la destreza de expresión escrita, y en la de Educación Plástica y Visual, se abordó el tema del grafiti. Los resultados muestran que hubo un aumento en la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, tanto en las tareas de expresión escrita en inglés como en las actividades de expresión artística. Asimismo, los resultados evidencian que el enfoque competencial, junto con estrategias pedagógicas colaborativas y el uso de tecnología, es efectivo para mejorar la motivación y el interés de los estudiantes en su educación.

*Palabras clave:* educación plástica y visual, grafiti, compromiso con el aprendizaje, creatividad, expresión escrita, TIC.

---

### Introducción

En el siglo XXI, el alumnado de secundaria requiere una educación integral que le proporcione las habilidades y conocimientos necesarios para superar con éxito los desafíos que puedan surgir en sus vidas (García-Carmona, 2023). Por ello varios países y organismos internacionales han trabajado arduamente en el diseño de currículos educativos que aborden estos nuevos retos (Egido Gálvez, 2022). En esta línea, se sitúa la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación —LOMLOE— (España, 2020), que busca afrontar estos desafíos educativos al centrarse en un aprendizaje competencial y contextualizado que coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lisa Samper & Timón Redondo, 2023). Este enfoque y la estructura del currículo coinciden con las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO y la UE, así como con reformas implementadas en otros países europeos (Egido Gálvez, 2022), e implican que las competencias no se adquieren de manera exclusiva a través de materias específicas, sino que todas las asignaturas del currículo contribuyen al desarrollo de estas habilidades. De acuerdo con (García-Carmona, 2023), las materias deben considerarse plataformas para desarrollar las competencias clave definidas en el perfil de salida.

Esta forma de contemplar la educación conlleva un trabajo transversal entre todas las materias, con la finalidad que el alumnado no perciba los conocimientos adquiridos en cada una de ellas como compartimentos estancos, aislados e independientes. En el caso del área de Inglés, además, el alumnado se enfrenta considerables dificultades por ejemplo en la producción escrita (Wening, 2016), lo que le genera sentimientos de frustración y rechazo (Saghafi *et al.*, 2017).

Para abordar la necesidad de fomentar un aprendizaje competencial y elevar el nivel de satisfacción y compromiso de los estudiantes con su proceso educativo, se ha ideado una situación de aprendizaje colaborativa entre las áreas de inglés y Educación Plástica y Visual. En esta actividad,

se explorará en concreto la expresión escrita en lengua inglesa como segunda lengua (L2) y el grafiti, más la integración de herramientas tecnológicas como Padlet y Moodle para enriquecer la experiencia. Cabe destacar que la producción artística, en su conjunto, les sirve para crear y desarrollar sus propias historias, sin importar su nivel de habilidad en el lenguaje (Shoemaker, 1998), y que, en este contexto, y particularmente en relación con el universo adolescente, el grafiti se presenta como una expresión urbana que va más allá de la mera estética.

La inclusión de herramientas tecnológicas como Padlet y Moodle pretende potenciar su colaboración y su participación (Shuker & Burton, 2021), ofreciéndoles un entorno digital interactivo para compartir ideas, expresar creatividad y recibir retroalimentación. La hipótesis planteada es que la integración transversal de las materias de EPV e Inglés como segunda lengua (L2), complementada con las TIC, contribuye a mejorar los niveles de satisfacción y compromiso de los estudiantes en ambas materias.

Para dar respuesta a esta hipótesis se plantean los siguientes objetivos: a) Analizar el grado de satisfacción y compromiso experimentado por los estudiantes en relación con su aprendizaje, como resultado de la implementación del enfoque transversal entre las materias de Inglés y EPV, junto con las TIC; b) Evaluar el nivel de participación e implicación de los estudiantes en actividades específicas de expresión escrita, en particular aquellas relacionadas con el grafiti y el uso de las TIC.

## **Método**

### *Descripción del contexto y de los participantes*

La investigación se desarrolló en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La muestra estuvo compuesta por 24 estudiantes, de los cuales 13 eran niñas (54.16%) y 11 eran niños (45.83%), pertenecientes a un grupo de 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

### *Instrumentos*

Los instrumentos utilizados para la recopilación de datos en esta investigación han sido variados y abarcan a los distintos aspectos del proceso educativo puesto en marcha en esta investigación. Mediante la observación diaria del trabajo de los alumnos tanto en el aula. En referencia a las tareas de expresión escrita en Inglés, indicar que se recopilaron y se registraron en las plataformas digitales Moodle Padlet (Jong & Tan, 2021) que sirvieron como espacios colaborativos para compartir materiales y fomentar la interacción entre estudiantes y docentes (Brandl, 2005).

### *Procedimiento*

La intervención se llevó a cabo de manera integral durante el último trimestre del curso 2022-2023, implicando la colaboración de las áreas de Inglés y EPV. La temática central de la intervención fue el grafiti, y se implementaron diversas actividades en ambos campos.

Respecto del Área de EPV, se trabajó sobre el concepto de grafiti, explorando elementos, técnicas, herramientas de esta expresión artística urbana. En relación con el Área de Inglés, se practicó vocabulario específico que facilitase la descripción de obras artística en inglés. Se compartieron todos los materiales a través de la plataforma Moodle y Padlet.

### *Metodología y análisis de datos*

La investigación empleó una metodología cualitativa con la técnica del grupo focal y observación en el aula. El software utilizado para analizar las narraciones de los estudiantes sobre sus progresos en el aprendizaje de ambas materias fue Atlas.Ti7.

## Resultados

Los resultados presentados indican un nivel muy alto de satisfacción y compromiso de los estudiantes en ambas áreas de aprendizaje, según se desprende de las narrativas extraídas de los grupos focales. En el ámbito artístico cabe destacar que el 100% de los estudiantes valoren de manera muy positiva las tareas realizadas y muestren sorpresa por el evidente progreso en sus creaciones artísticas y escritas más recientes con reflexiones como, “Al principio estaba super nerviosa porque no sé dibujar ni escribir en inglés, pero al final lo he hecho genial.” Asimismo, es destacable la disminución del nivel de nerviosismo en las tareas finales, reconocida por el 95.83%, que sugiere un ambiente de aprendizaje propicio para la confianza y el desarrollo personal.

En el área lingüística, los resultados indican que el 91.66% de los participantes son capaces de utilizar vocabulario específico en las descripciones de grafitis sin errores, lo que muestra un progreso significativo en el manejo de habilidades necesarias para la expresión escrita en este contexto. Estos avances son resultado del interés que genera la integración de dos áreas de aprendizaje y las TIC.

## Conclusiones

La experiencia educativa analizada demuestra cómo la planificación estratégica y la colaboración coordinada entre distintas áreas, en este caso, Inglés y Educación Plástica y Visual (EPV), apoyadas por la integración efectiva de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), generan un impacto positivo en los niveles de satisfacción y compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje. Este compromiso se asocia directamente a la dotación de herramientas adecuadas que les permiten transformar la percepción de las materias y facilitan abordar los retos académicos del proceso de aprendizaje de una manera efectiva. En este sentido, el hecho de que los estudiantes hayan establecido vínculos entre ambas materias y las perciban como complementarias (García-Carmona, 2023) en lugar de aisladas es un logro esencial para el fomento de competencias según lo establecido por la legislación educativa actual, la LOMLOE.

## Referencias

- Brandl, K. (2005). Review of Are You Ready to “Moodle”? *Language Learning & Technology*, 9(2), 16-23. <https://doi.org/10.125/44016>
- Egido Gálvez, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional. Spain in international perspective. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 175-192. <https://www.jstor.org/stable/48645744>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868 a 122953, (2020). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- García-Carmona, A. (2023). Diseño de situaciones de aprendizaje en física y química conforme a la LOMLOE. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 7(1), 109-127. <https://doi.org/10.17979/arec.2023.7.1.9436>
- Jong, B., & Tan, K. H. (2021). Using Padlet as a Technological Tool for Assessment of Students' Writing Skills in Online Classroom Settings. *International Journal of Education and Practice*, 9(2), 411-423. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.92.411.423>
- Lisa Samper, P., & Timón Redondo, M. (2023). Reflexiones sobre la concreción en el aula del currículo establecido en la LOMLOE para primera lengua extranjera y los retos para el profesorado. *Supervisión* 21, 67(67). <https://doi.org/10.52149/Sp21/67.11>
- Saghafi, K., Adel, S. M. R., & Zareian, G. (2017). An Ecological Study of Foreign Language Writing Anxiety in English as a Foreign Language Classroom. *Journal of Intercultural Communication Research*, 46(5), 424-440. <https://doi.org/10.1080/17475759.2017.1367954>
- Shoemaker, M. K. (1998). “Art is a wonderful place to be”: ESL students as museum learners. *Art Education*, 51(2), 40-45. <https://doi.org/10.1080/00043125.1998.11654321>
- Shuker, M.-A., & Burton, R. (2021). Educational Technology review: Bringing people and ideas together with ‘Padlet’. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 4(2), 121-124. <https://doi.org/10.37074/jalt.2021.4.2.9>
- Wening, R. H. (2016). The role of picture series in improving students' writing ability. *International Conference on Education (ICE2) 2018: Education and Innovation in Science in the Digital Era*.



## **The relationship between the management of a music school and the families of the pupils: A fundamental link for educational success**

**PhD. Harold Hernandez Lozano**

*Universidad Alfonso X "El Sabio". España*

---

### **Abstract**

In this paper, we explore the importance of a smooth, clear, and strong relationship between the management of a music school and the families of the pupils and conclude how this relationship can contribute to the success of the pupils' music education. Issues such as participation in music education, support for learning at home, participation in extra-curricular activities or the encouragement of curiosity and lifelong learning are other topics of interest that we addressed in our work as part of what we call "social education" and in which families and school boards have a very high role to play. Some of the needs that pupils require for their musical development, and which are inherent to families and the duties and rights of each of the parties involved in the communication process between families and school management were also part of our research.

*Keywords:* education, directive, family, relationship, music.

## **La relación entre los directivos de un centro de enseñanza musical y las familias de los alumnos: Un vínculo fundamental para el éxito educativo**

### **Resumen**

En este trabajo, exploramos la importancia de la relación fluida, clara y fuerte entre la directiva de un centro de enseñanza musical y las familias de los alumnos concluyendo cómo puede contribuir esta relación al éxito de la enseñanza musical de los alumnos. Cuestiones como la participación en la educación musical, el apoyo en el aprendizaje en el hogar, la participación en actividades extracurriculares o el fomento de la curiosidad y el aprendizaje continuo son otros de los temas de interés que tratamos en nuestro trabajo como parte de lo que denominamos "educación social" y en los cuales las familias y las directivas de los centros educativos tienen un altísimo cometido. También formó parte de nuestra investigación algunas de las necesidades que requieren los alumnos para su desarrollo musical y que son inherentes a las familias y los deberes y derechos de cada una de las partes implicadas en el proceso de comunicación entre familias y directivas.

*Palabras clave:* educación, directiva, familia, relación, música.

---

## Introducción

El sistema relacional entre los centros de enseñanza y las familias es fundamental para el desarrollo educativo. Dichos centros de enseñanza actúan como sedes de aprendizaje, mientras que las familias desempeñan un rol clave en el apoyo emocional, social y académico de los estudiantes.

La colaboración efectiva entre estos dos componentes contribuye al éxito educativo y al bienestar general de los estudiantes. La comunicación abierta y la participación activa de las familias y la comunidad en la educación fortalecen este sistema relacional.

En nuestro trabajo abordamos la enseñanza musical que es un viaje que no solo involucra a los alumnos y profesores/as, sino que también requiere una colaboración efectiva entre los directivos de un centro de enseñanza musical y los familiares de los estudiantes.

Esta relación desempeña un papel crucial en el entorno educativo, influyendo en la calidad de la educación y el bienestar de los alumnos.

## Marco Teórico

Al realizar la revisión bibliográfica para este trabajo, no hemos encontrado literatura que se refiera directamente a la temática que nos ocupa.

No obstante hemos encontrado, para analizar el papel de la directiva, a Gutiérrez (2017), que en su artículo sobre el “Liderazgo en los conservatorios profesionales de España” afirma:

... La investigación sobre dirección de conservatorios en España ha sido un terreno poco explotado y deficientemente abordado pues, si bien en el terreno musical (orquestas) existen estudios e investigaciones sobre el liderazgo, en el mundo educativo musical (conservatorios) prácticamente no aparecen. (Gutiérrez, 2017)

También apreciamos lo referido por De la Vega (2022) cuando dice:

Cuando te enfrentas a la Dirección de un centro educativo analizas todos los ámbitos en los que debes realizar las actuaciones directivas... pero por encima de todos estos ámbitos se encuentran las relaciones humanas, la forma de tejer canales de comunicación y participación de toda la comunidad educativa, entre sí y con su entorno.

Concordamos con ambas ideas, pues la atención desde la gestión y los gestores de turno nunca ha sido la más desvelada y proporcionada hacia este tipo de enseñanzas y las relaciones humanas son el pilar fundamental de cualquier nexo interpersonal.

En lo concerniente a las familias, según la recopilación basada en diversos textos, estas pueden adoptar diversas estructuras y formas, y su clasificación puede basarse en varios criterios.

Según Arostegui et al., (2016), existen evidencias científicas que demuestran la importancia de la participación de las familias y otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. Pero la más sucinta y clara es la que nos muestra Olivar (2006) que nos dice ... “La familia es un grupo de personas formado por individuos unidos, y primordialmente vinculados por relaciones de filiación o de pareja”

## Objetivos de la investigación

Entendiendo que entre los directivos/as de un conservatorio y las familias deben mantenerse líneas de comunicación claras y abiertas y existir una relación de confianza y colaboración que beneficie a los estudiantes, nos hemos planteado los siguientes objetivos generales y específicos según Bastidas (2019):

- OG: Analizar la relación abierta y transparente entre familias y directiva
- OE1: Favorecer la construcción de la confianza mutua
- OE2: Determinar la participación y colaboración entre ambas partes
- OE3: Mejorar la rendición de cuentas a las familias por parte de la directiva sobre el estado docente del alumnado.

### **Metodología de investigación**

Esta investigación fue realizada utilizando una metodología cualitativa, en una sola fase de entrevistas individualizadas a 20 familias de alumnos de varios conservatorios profesionales de música y a 10 profesores/directivos de diversos centros, durante el último trimestre del año 2023.

La principal anomalía o limitación en el proceso fue la falta de tiempo para realizar las entrevistas de forma presencial en grupo por las divergencias horarias.

En dichas entrevistas con las familias se plantearon cuestiones como:

- La Comunicación abierta entre padres y directiva
- La implicación activa de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.
- Los derechos y deberes de la familia para con el centro de enseñanza.
- La participación en la comunidad musical del centro.

En el caso de los/as directivos/as, nos centramos en cuestiones como:

- La comunicación efectiva con los padres.
- El apoyo real a las familias.
- El fomento del compromiso familiar.
- El establecimiento de normas y políticas claras.
- Los derechos y deberes de la directiva para con las familias.

### **Descripción de resultados de investigación y discusión**

En las entrevistas se aprecia que la transparencia y la comunicación son armas poderosas para fortalecer las relaciones y construir a la confianza entre familia y centro.

Dado que los familiares de los alumnos no son observadores pasivos, sino que también deben desempeñar un papel activo en el aprendizaje musical de sus hijos, es labor importante de los directores fomentar la participación de los familiares al ofrecer oportunidades para asistir a actuaciones, talleres, o incluso participar en comités asesores,

Las relaciones entre la familia y los centros de enseñanza musicales, al igual que en otros centros, deben ser colaborativas, fluidas y de apoyo mutuo, manteniendo una comunicación abierta para estar al tanto del progreso y necesidades de los estudiantes.

Las familias deben estar involucradas en el proceso de aprendizaje de sus hijos, asistiendo a recitales, conciertos y brindando apoyo financiero y emocional.

En general, se entiende que, una relación positiva y colaborativa entre familia y directiva es fundamental para el éxito y el desarrollo de los estudiantes.

Por un lado, fue interesante la posibilidad de entrevistar a algunos directivos que son o en su momento fueron madre o padre de alumnos de conservatorio pues, eso dio una perspectiva curiosa a las respuestas a nuestras preguntas.

Se hizo evidente que el director o directora de un centro de enseñanza musical desempeña *un papel importante en la relación entre la institución, los estudiantes y sus familias* manteniendo una comunicación abierta y efectiva con las familias para abordar inquietudes, responder preguntas y establecer una relación de colaboración y apoyo.

En resumen, el director o directora de un centro de enseñanza musical, debe actuar como un enlace, promoviendo una relación que beneficie el desarrollo musical de los estudiantes.

Otra cuestión de importancia que se abordó en las entrevistas fue el concepto de deberes y derechos de familiares y directivas inherentes a cada una de las partes.

Como resultados de las entrevistas apreciamos también, que las familias tienen no solo derechos, sino también deberes importantes hacia el centro de enseñanza musical de sus hijos.

En este mismo apartado podemos resolver que la directiva de igual forma tiene tanto derechos como deberes en relación con las familias de los estudiantes. Todos ellos sustentados en sus labores diarias y sus responsabilidades consuetudinarias e inherentes a la responsabilidad.

## **Conclusiones**

En este trabajo hemos abordado la relación entre la dirección de un centro educativo musical y las familias bien podría concluir destacando la importancia de algunos de los resultados obtenidos durante la investigación.

Cuestiones como la comunicación abierta y efectiva entre ambas partes. La importancia de reconocer los derechos y deberes de cada una de las partes. La garantía a las familias, por parte de la directiva, de un entorno educativo seguro y propicio para los alumnos y su formación, en tanto que las familias tienen la responsabilidad de apoyar la educación de sus hijos y colaborar con la implementación y cumplimiento de normas indicadas por los gestores del centro. Normas que deben ser transparentes y equitativas, fomentando la colaboración y el entendimiento mutuo para el beneficio del estudiante.

Como ya mostramos en nuestra introducción y a través del trabajo, la colaboración efectiva entre las familias y la directiva contribuye al éxito educativo y al bienestar general de los estudiantes. Esa comunicación abierta fortalece este sistema relacional.

Una de las recomendaciones de este investigador, basándose en los resultados obtenidos, es la adopción de un metodología o instrumento muy utilizado en los últimos tiempos en la enseñanza general, me refiero a las tertulias dialógicas.

Las tertulias dialógicas son espacios de encuentro y conversación estructurada donde los participantes se reúnen para discutir temas de interés común. Estas tertulias se basan en el diálogo abierto y respetuoso, fomentando la participación activa de todos los miembros.

En definitiva, las relaciones entre la familia y los centros de enseñanza musicales deben ser colaborativas y de apoyo mutuo. Una relación positiva entre la familia y los centros de enseñanza musicales es fundamental para el éxito y el desarrollo de los estudiantes.

La música, con su capacidad para unir a las personas, encuentra un espacio perfecto para el trabajo conjunto entre educadores y familias.

## **Agradecimientos**

Es sumamente complicado y difícil realizar un trabajo de esta magnitud sin la ayuda y colaboración de las familias implicadas y de las directivas colaboradoras, en aras del interés general y el mejoramiento del tema que nos ocupa.

A todos los entrevistados... Gracias.

**Referencias**

- Aparicio-Gómez, O. Y., & Abadía-García, C. (2019). La investigación en la educación. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 12(1), 229-251.
- Arostegui, I., Darretxe, L., & Beloki, N. (2016). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.010>
- Bastidas, J. (2019). Fundamentos para la redacción de objetivos en los trabajos de investigación de pregrado. *MEXTESOL Journal*, 43(1), 1-8.
- De la Vega Sestelo, M. (2022). Aportaciones al Objetivo 4 de la Agenda 2030 desde la dirección de un Conservatorio Superior de Música [PDF]. En *Políticas para una Educación Inclusiva, Equitativa y de Calidad* (1.ª ed., pp. 127-135). Aquilafuente, 328. <https://doi.org/10.14201/0AQ0328>
- Gutiérrez, C. Q. (2017). El liderazgo en los conservatorios profesionales en España. Un estudio exploratorio sobre las percepciones de los directores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 141-156. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6045654.pdf>
- Pillcorema Ludizaca, B. E. (2013). *Tipos de familia estructural y la relación con sus límites* (Bachelor's thesis).

# Contemporary artists in the classrooms of Early Childhood Education teacher training

**Enric Font-Company**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Catalunya, España*

**Andrés Torres**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Catalunya, España*

**Juan Martínez**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Catalunya, España*

**Júlia Castell**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Catalunya, España*

**Rosalía Clemente**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Catalunya, España*

**Roberta Bridda**

*Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Catalunya, España*

---

## Abstract

During the 2022-2023 academic year, the educational research project *Integration and Evaluation of Contemporary Art Creation Processes in the Design of Learning Environments in Didactics of Visual and Plastic Education* was conducted. The academic framework is the Degree of Early Childhood Education Teacher from the Faculty of Education at the University of Barcelona. The main objective is to bring contemporary artistic processes closer to the training of students. A model that links professional artists, university students, and active teachers is implemented and assessed. The starting point is the meeting situation of contemporary artists and students in university classrooms, thus creating significant and practical situations in the training process of future teachers. The identified creative processes are used as raw material to design learning environments; the project culminates with their practical implementation in different collaborating schools. This communication focuses on the assessment of the experience and the results of the encounter situations experienced with the artists Maria Pratts and Rosa Tharrats and the students in the classroom workshops of the Faculty of Education.

**Keywords:** Contemporary Art, Early Childhood Education, Higher Education, Teacher Training, Artistic Processes.



## Artistas contemporáneas en las aulas de formación de maestras de Educación Infantil

### Resumen

Durante el curso 2022-2023, se llevó a cabo el proyecto de investigación educativa *Integración y valoración de procesos de creación de arte contemporáneo en el diseño de entornos de aprendizaje en la asignatura Didáctica de la Educación Visual y Plástica*. El marco académico se sitúa en el Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. El objetivo principal es acercar procesos artísticos contemporáneos a la formación del alumnado. Para lograrlo, se implementa y evalúa un modelo que establece un recorrido y vínculos entre artistas profesionales, estudiantes universitarios y maestras en activo. El punto de partida se ubica en el encuentro con artistas contemporáneos en las aulas universitarias, creando así situaciones significativas y prácticas en el proceso formativo de las futuras maestras. Los procesos creativos identificados se utilizan como materia prima para diseñar un entorno de aprendizaje; el proyecto culmina con su implementación práctica en diferentes escuelas colaboradoras. Esta comunicación se centra en la valoración de la experiencia y los resultados de las situaciones de encuentro vividas con las artistas Marria Pratts y Rosa Tharrats en las aulas-taller de la Facultad de Educación.

*Palabras clave:* Arte contemporáneo, educación infantil, educación superior, formación de maestros, procesos artísticos.

---

### Introducción: una triple problemática inicial

Los últimos años, el equipo docente de la asignatura *Didáctica de la Educación Plástica y Visual* (EVP) del Grado de Maestro de Infantil (GMEI) ha identificado una triple problemática en el desarrollo de la asignatura:

- Dificultades en el alumnado para realizar una transferencia de prácticas artísticas contemporáneas en el contexto de la EVP.
- Necesidad de realizar una aproximación de una manera más cercana a los referentes artísticos, integrando prácticas innovadoras y significativas.
- Dificultad para alcanzar la Competencia Específica 5 (CE5) del plan docente: *Observar sistemáticamente en contextos propios de la Educación Infantil ambientes de aprendizaje y de convivencia, interpretar las prácticas educativas según los marcos teóricos de referencia, reflexionar sobre ellos y actuar en consecuencia*. La observación sistemática se realiza tradicionalmente desde la distancia, dificultando una de las tareas fundamentales de los equipos docentes: la observación y la documentación (McClure *et al.*, 2017).

### Propuesta: ejecutar y evaluar un programa educativo para conectar el arte contemporáneo con el alumnado

Para efectuar un diagnóstico y formular a la vez una solución, se diseña, ejecuta y evalúa un modelo que conecta el ámbito artístico, el proceso formativo de las y los futuros maestros y la actividad profesional educativa.

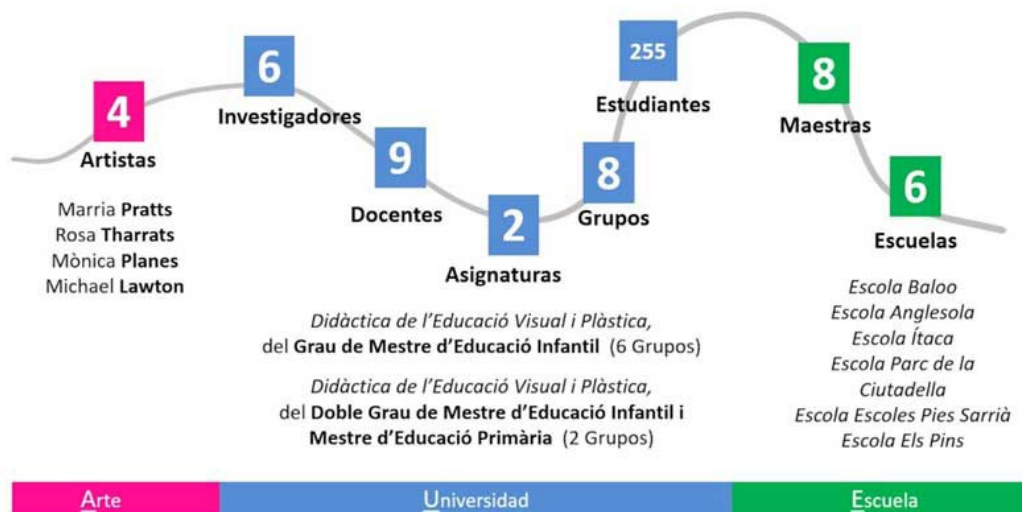


Figura 1. Datos relevantes de la experiencia. Fuente: elaboración propia

### Contexto

Como se muestra en la Figura 1, en el proyecto participan:

- 255 estudiantes de 6 grupos del Grado de Maestro de Educación Infantil (206) y 2 grupos del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria (49).
- El equipo docente de la asignatura formado por 9 personas.
- 8 maestras de 6 escuelas de Barcelona (Baloo, Anglesola, Ítaca, Parc de la Ciutadella, Escuelas Pías de Sarrià, Els Pins).
- 4 artistas: Mònica Planes, Michael Lawton, Rosa Tharrats y Marria Pratts.
- Un equipo de investigación formado por 6 docentes de la sección EVP.

### Desarrollo

El proyecto se fundamenta en tres acciones:

- Una situación de encuentro con artistas contemporáneas. Presentan sus procesos de creación en una charla-taller con el alumnado.
- El diseño de un entorno de aprendizaje. El estudiantado se inspira y genera una propuesta de aprendizaje basada en los procesos de trabajo de la artista.
- Una implementación en la escuela. El aula escolar acoge la realización práctica de los entornos diseñados por el alumnado.

Cada grupo de estudiantes se vincula a la clase de una escuela y su tutora. El colectivo de maestras, junto con el equipo docente de la asignatura, forma un grupo de trabajo externo reconocido por el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE) de la Universitat de Barcelona (UB).

El proceso se vertebra en un marco general de investigación evaluativa: se introduce, analiza y valora una situación concreta (Arnal, del Rincón i Latorre, 1992), en este caso un modelo educativo, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas. La implementación del método y, a la vez, su valoración, permite la toma de decisiones alternativas y propuestas de mejora. El equipo docente y los miembros del equipo de investigación realizan una observación sistemática durante todo el proceso, dando voz a todos los agentes implicados en un grupo de discusión final.

## Artistas contemporáneas en las aulas

### *Situaciones de encuentro*

El equipo de investigación seleccionó a cuatro artistas locales y emergentes: Mònica Planes, Michael Lawton, Rosa Tharrats y Marria Pratts. Cada artista compartió con un grupo-clase un seminario sobre su obra y una propuesta práctica, a modo de taller. Por temas organizativos, Rosa Tharrats y Marria Pratts replicaron sesiones con diversos grupos, adquiriendo una mayor implicación en el proyecto. En la presente comunicación, la descripción y la valoración del proceso se focaliza en las situaciones de encuentro con estas dos artistas.

### *Marria Pratts*

El interés principal de su práctica artística se situó en su exploración plástica. Desde una experiencia pictórica, sus creaciones multidisciplinares se expanden en el objeto escultórico y la experimentación plástica y espacial.

Su sesión con el alumnado tuvo como materia prima cajas de cartón. Se sugirió intervenir y transformarla con las herramientas propuestas por la artista: pintura, malla de gallinero, cinta de pintor, alambre y espuma de poliuretano. De una manera intuitiva, cada estudiante modificó físicamente el objeto. La artista deambuló por los espacios preguntando sobre las acciones y ayudando a generar un discurso simbólico. Como resultado quedaron piezas residuales de un proceso lúdico y de experimentación plástica.

### *Rosa Tharrats*

El interés principal de su trabajo se situó en un uso particular y sensorial de un material al alcance: el tejido. Estudia la relación de los materiales desde una perspectiva sensorial y espiritual. Su obra se inspira en paisajes naturales y se entreteje de manera multidisciplinar desde la pintura, la performance y los materiales textiles.

En la sesión con el alumnado se generó un tapiz colaborativo, donde cada estudiante elegía libremente los retales, otorgando la capacidad de provocar disrupción o continuidad en el diseño global. La artista adoptó un rol de apoyo técnico. El proceso recogió componentes clave en la obra de la artista, situando en un mismo plano temporal la experiencia grupal y la introspección individual. La experiencia resultó especialmente significativa por el momento compartido generado a través de la acción.

## Resultados

Después de las sesiones de trabajo con las artistas Rosa Tharrats y Marria Pratts, se preguntó al estudiantado sobre diferentes aspectos que permitieran conocer su percepción y valoración de la experiencia. Se rellenaron 151 cuestionarios en la primera sesión y 133 en la segunda, obteniendo un total de 284 respuestas.

*Actitud.* Se pidió definir la actitud percibida durante las sesiones en tres palabras. Marria Pratts fue definida como creativa, libre y espontánea, y Rosa Tharrats como tranquila, creativa y relajada.

*Sentir.* Las respuestas ponen de relieve una relación directa entre la actitud de la artista y el sentir del alumnado. Si bien en el caso de Pratts los adjetivos evidencian unas cualidades especialmente motivadoras, en el caso de Tharrats estuvieron vinculadas a una actitud meditativa: relajada, calmada o tranquila.

*Acciones.* Se percibe una referencia mayoritaria a crear, acto inherente al trabajo del artista. Destaca la presencia de aquellas acciones relacionadas directamente con el proceder específico de Marria Pratts (quemar, pintar, romper) y de Rosa Tharrats (coser, meditar, reutilizar); otras están vinculadas a procesos ejecutados por ambas (experimentar, expresar, improvisar, liberar, reflexionar...). El término “procesar” se ha utilizado para referirse a priorizar el proceso por encima del resultado, y “esculpir” para la acción de hacer esculturas.

*Materiales.* La pregunta sobre el uso de materiales no depara sorpresas, destacando tejido, hilo y aguja, usados por Rosa Tharrats, y pintura, espuma y cartón, utilizados por Marria Pratts. Se constata un seguimiento atento de las presentaciones por parte de los estudiantes, al listar materiales como fuego, neón o bioplástico, materiales utilizados regularmente en la producción de las artistas invitadas, pero no usados en las sesiones de trabajo en la universidad.

*Relaciones.* Con la voluntad de explorar el imaginario vivencial y visual del alumnado, se preguntó por situaciones o referencias con los que relacionar el trabajo de las artistas. El trabajo de Marria Pratts se vincula con paisajes urbanos caóticos, arte urbano y graffiti. Se señalan algunas referencias del ámbito artístico, como el trabajo de Jean Dubuffet y el movimiento Art Brut, de manera genérica a las películas de terror y a diferentes temas sociales como la industrialización, la guerra y la revolución. La obra de Tharrats se relaciona con escenas del mundo de la moda y paisajes naturales, abundando, también, referencias a la cultura oriental, la meditación y el yoga. Se citan específicamente películas como *Crepúsculo* o *Brave* y artistas plásticos como V. Kandinsky, G. Klimt y A. Albers.

*Conexiones.* El alumnado conecta las dos artistas a través del uso de materiales reciclados, diferenciando un doble enfoque reflexivo y reivindicativo. En ambas, destacan su creatividad, voluntad de innovación y la transmisión de sensación de libertad.

*Experiencias.* Respondiendo el alumnado a la pregunta abierta de qué “se llevaron” de ambas sesiones, los conceptos más repetidos fueron creatividad, aprendizaje y arte. Consideran que las sesiones con Pratts fueron creativas, enfocadas en la exploración de nuevas formas de expresión artística desde el uso de materiales simples. Se destaca la importancia de disfrutar durante la vivencia de la actividad. En las sesiones con Tharrats se valora la meditación y la introspección creativa, resaltándose a la vez la colaboración. Se consideran experiencias positivas y enriquecedoras donde “aprendimos que el proceso es más importante que el resultado y que podemos usar diferentes materiales según lo que queremos expresar” y “que no debemos tener miedo de cometer errores”.

*Arte contemporáneo y currículum de Infantil.* Por lo que respeta a las posibles relaciones entre los procesos vividos y su relación con el currículum de educación infantil, destacan los conceptos de aprendizaje, autonomía, creatividad, desarrollo integral, educación medioambiental y expresión emocional. Las artistas promueven la sensación de libertad, la creatividad y la autonomía. Destacan la importancia del proceso creativo, el conocimiento del entorno y de uno mismo, y el trabajo emocional. También se relaciona con el fomento de la exploración, la experimentación y el desarrollo de habilidades plásticas, encontrándose paralelismos con la expresión libre de niñas y niños.

## Conclusiones

La valoración facilita concluir que uno de los puntales de la capacidad transformadora del proyecto se encuentra en la existencia de un espacio de encuentro con artistas. Esta situación actúa como un catalizador para establecer conexiones significativas entre los procesos del arte contemporáneo y la educación infantil. El contacto directo con los artistas facilita vivir de primera mano y valorar sus pro-

cesos de trabajo; la diversidad de perfiles artísticos enriquece su experiencia educativa, permitiéndole explorar diferentes enfoques y perspectivas. La comparación entre los distintos procesos y las experiencias vividas, ayudan a romper estereotipos, valorar la diversidad de procesos y tomar conciencia de la realidad ecléctica que conforma la profesión artística en la actualidad.

### *Financiación*

Esta investigación ha sido financiada por la Convocatoria de Ayudas a la Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Desarrollo Profesional de la Universidad de Barcelona REDICE-22.

### **Referencias**

- Arnal, J.; del Rincón, D. i Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Editorial Labor.
- McClure, M., Tarr, P., Thompson, C. M., & Eckhoff, A. (2017). Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the early childhood art educators. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 154–163. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245167>

# Equity-Driven Exploration: A Mixed-Methods Examination of Arts, Youth and Well-Being

**Maya Rabinowitz**

*RAND Corporation, Boston, U.S.*

**Leah Dion**

*RAND Corporation, Boston, U.S.*

**Rhianna Rogers**

*RAND Corporation, Santa Monica, U.S.*

**Theo Jacobs**

*RAND Corporation, Washington D.C., U.S.*

**William Marcellino**

*RAND Corporation, Santa Monica, U.S.*

---

## Abstract

Extensive evidence strongly correlates arts participation and education with the well-being of children and youth. Nevertheless, this evidence is dispersed among numerous academic disciplines, leading to fragmentation within specific disciplinary boundaries. Acknowledging this challenge, this study aims to bridge these gaps by conducting an interdisciplinary systematic review of art's impact on youth well-being. Our approach involves analyzing data sourced from over 500 publications encompassing academic and grey literature across eight disciplines. Additionally, we conducted in-depth interviews with twenty experts from academia and practice within the arts and youth well-being domains. Employing a distinctive methodology that combines qualitative analysis with AI/ML tools, we delineated the precise mechanisms through which art bolsters youth well-being, transcending disciplinary confines. The outcomes of this research offer a consolidated evidence base, presenting insights in a format accessible to policymakers and practitioners committed to advancing child and youth well-being through artistic engagement. This synthesis aims not only to bridge the existing gaps in knowledge but also to provide actionable guidance for fostering well-being through strategic artistic interventions.

*Keywords:* youth, art, well-being, development, machine learning.



## El arte, la juventud y el bienestar: Un análisis equitativo de métodos mixtos

### Resumen

Evidencia exhaustiva demuestra que existe una correlación positiva entre la participación en el arte y el bienestar de niños y jóvenes. Sin embargo, esta evidencia se encuentra dispersada entre varias disciplinas académicas, lo que provoca una fragmentación de conocimiento. Con este desafío en mente, la presente investigación intenta salvar estas brechas a través de una revisión sistemática e interdisciplinar del impacto del arte en el bienestar de los jóvenes. Analizamos datos procedentes de más de 500 publicaciones académicas y no académicas entre ocho disciplinas distintas. También realizamos entrevistas exhaustivas con veinte expertos de teoría y práctica en los ámbitos del arte y del bienestar de los jóvenes. Utilizando un método único que combina el análisis cualitativo con recursos de inteligencia artificial y el aprendizaje automático, delineamos los mecanismos precisos a través de cual el arte apoya al bienestar de los jóvenes, trascendiendo los límites de las disciplinas. Los resultados ofrecen una fuente de evidencia consolidada y accesible para diseñadores de políticas y profesionales comprometidos con promover el bienestar de niños y jóvenes a través del compromiso artístico. Esta síntesis intenta salvar las brechas de conocimiento mientras se proveen direcciones viables para fomentar el bienestar mediante las intervenciones artísticas.

*Palabras clave:* la juventud, el arte, el bienestar, el desarrollo, el aprendizaje automático.

---

### Introduction

An extensive body of research has explored the benefits associated with child/youth engagement in arts activities and clinical arts interventions. The multifaceted impact of art extends to fostering positive youth development, enhancing social and emotional well-being, and providing healing support to youth grappling with mental and physical health challenges (Bone *et al.*, 2023, e.g.). Evidence for the relationship between art and child/youth well-being exists across many disciplines, including but not limited to, education, psychology, public health, urban studies and community development, medicine, social work, criminal justice, and marketing. While researchers and practitioners alike acknowledge this wealth of knowledge, it remains fragmented, confined within specific disciplinary silos. For researchers, practitioners, and policymakers to best utilize the wealth of evidence that is available regarding art and child/youth well-being, it is necessary to work across disciplines and gather a comprehensive repository of this research. As such, this review holds the following key objectives:

- Analyze the multifaceted definitions of “child/youth well-being” across disciplines, specifically within the context of arts engagement.
- Elaborate on the existing body of knowledge concerning the mechanisms through which art impacts child/youth well-being.
- Examine cross-disciplinary trends in the relationship between arts participation and child development.

By highlighting both academic and practitioner entry points, the review views these dual dimensions as equal and indispensable constituents in comprehending the impact of art on child and youth well-being.

### *Equity-Centered Environmental Scan (EES) Framework*

The EES framework is designed to support a data-driven investigation into the prevailing interpretations of arts and child/youth well-being across academic and grey literature, and amongst stakeholders such as community members, practitioners, researchers, and organizations. The EES also involves systematically gathering data about community demographics and pertinent social and economic determinants, which include, among others, variables such as race/ethnicity, socioeconomic status, educational background, and cultural nuances. By continuously engaging with and incorporating the insights of diverse stakeholders, the EES helps to center the voices and perspectives of individuals outside of dominant research spaces. Additionally, by considering nontraditional and accessible modes of research participation and dissemination of findings, the EES builds equity-centered practices into the research process. For these reasons, given that the EES is the foundational structure of our research, we refer to this project as an equity-centered exploration.

## **Methodology**

### *Phase 1*

For this investigation, we searched through databases such as EBSCOhost, ProQuest, Google, Google Scholar, and others, using keywords including “youth,” “art,” “art engagement” “wellbeing,” “health,” etc. to identify approximately 500 relevant publications. We collected information on how youth and well-being are defined in each publication, and we noted how art impacts well-being, as it is described in each publication. We also began constructing prototypes for three machine-learning tools that would be able to quickly scan the collected literature and help the qualitative researchers identify themes and gaps across the publications.

### *Phase 2*

To supplement the information gathered during the environmental scan, the study team conducted twenty 60-minute interviews with key experts and field leaders identified during Phase 1.

### *Phase 3*

In the final phase of the project, qualitative and quantitative researchers worked together to build a comprehensive list of themes and gaps identified throughout the environmental scan in Phase 1 and the interviews in Phase 2. Qualitative researchers identified themes through qualitative coding in Dedoose and Excel. Quantitative researchers identified themes by running the full text of the interview transcripts and the literature publications through machine learning models that were trained to identify unique topics of discussion that emerge across bodies of text. While qualitative and quantitative researchers largely found similar themes/topics in their searches, occasionally, the machine learning tool identified a theme/topic that the qualitative researchers had not yet noted. When this occurred, the qualitative team returned to the literature to verify the existence of this trend in the literature or interview text data, and then decided whether to include or reject the addition.

In order to identify gaps, the qualitative researchers found and collected the areas for future research that were noted by expert interviewees and publications, and used the expertise they developed by combing through the literature to note the areas that they perceived as requiring further study. These qualitatively-identified gaps were then verified with a quantitative machine learning tool, that— when fed the full collection of literature— could tell the team the percentage of publications that fell within each topic.

## Results

537 publications were included in the review (mean year of publication 2015). 40% of the publications were from Google or Google Scholar, the rest from smaller compiled databases. Media types included academic journals (51%), reports (19%), websites (10%), books (7%), non-academic-articles (3%), program statements (2%), blogs (2%) and grants (1%). Ages of children/youth included in the study ranged from 0-29 years. Disciplines included education (55%), psychology (32%), physical health/medicine (29%), social work (28%), communication/media (14%), sociology/politics (10%), urban studies (3%), and criminal justice (2%). Specific disciplinary mechanisms through which art enhances youth well-being are identified below, followed by cross-disciplinary trends.

### *Education*

1. Academic achievement; college matriculation
2. Persistence through challenges
3. Strong cognitive and neurological development
4. Strong verbal and mathematical reasoning skills

### *Psychology*

1. Stable mental health
2. Recovery from trauma
3. Improvement of developmental mental disorders

### *Physical health/Medicine*

1. Improved fitness and cardiovascular capacity
2. Quicker recovery from illness
3. Adherence to healthy behaviors (i.e., effective behavioral interventions that utilize art)

### *Social work*

1. Resilience through environmental risk factors
2. Life-skill development

### *Communication/Media*

1. Social skill development & social connectedness
2. Interpersonal communication skills
3. Adherence to healthy behaviors (i.e., effective behavioral interventions that communicate through art)

### *Sociology/Politics*

1. Development of critical awareness for systemic inequity
2. Development of advocacy skills and community organizing
3. Buffer against experiences of bias and oppression

### *Urban Studies*

1. Community economic development
2. Development of advocacy skills and community organizing
3. Development of agency and self-efficacy

### *Criminal Justice*

1. Recovery from trauma
2. Identity development

Across disciplines, the overarching mechanisms of skill development, agency, healing and social connection/community were identified. Independent of disciplinary context, these factors underlie the relationship between arts and child/youth well-being. Additionally, several key gaps were identified as cross-disciplinary niches in need of further research. The identified gaps are as follows:

### *Intersectionality*

Research must pay more substantial attention to the intricate interplay of youth identities and experiences. Future studies should address how race, ethnicity, gender, socioeconomic status, disability, and sexual orientation *intersect* with each other, and are informed through arts engagement. Understanding these intersections is paramount for inclusivity and addressing disparities.

### *Non-U.S. Studies*

Many studies are confined to specific cultural contexts, predominantly within Western societies. While 49% of our collected literature mentioned cultural context and diversity, the vast majority of this discussion was contextualized within the United States (75%). There's a pressing need for research exploring the role of arts in enhancing wellbeing among diverse populations, including youth in other countries. The substantial U.S. focus in our corpus may obscure critical work happening in other contexts. Examining cultural nuances and unique challenges within various communities can enhance inclusivity and culturally sensitive interventions.

### *Knowledge translation and policy implications*

Bridging the divide between research and practice is essential for maximizing the impact of youth arts on wellbeing. Greater efforts are needed to disseminate research findings in accessible formats and engage policymakers, educators, and community stakeholders in utilizing research evidence to inform program development and policy initiatives. Additionally, interdisciplinary collaborations that synthesize insights from psychological, sociological, educational, and medical knowledge frameworks, much like this literature review, present a promising avenue for further exploration.

### *Causal Research*

While the majority of the existing research (83%) demonstrates positive associations between arts engagement and well-being, as noted above, with the exception of research in the health sciences, many of these studies are correlational. As such, causality cannot exclusively be determined. A deeper exploration of the causal mechanisms through which arts participation impacts youth well-being is required. Understanding the underlying psychological, cognitive, social, and emotional processes through which art causally impacts youth well-being can refine intervention design and improve outcomes.

## **Conclusions**

By investigating the mechanisms through which art influences child/youth well-being across disciplines, this review provides a comprehensive analysis that may aid policymakers, practitioners, and program directors in their efforts to develop effective, youth-centered opportunities for artistic engagement. While the combination of AI/ML and qualitative research methods proved a novel methodology through

which to investigate the mechanisms relating art and youth well-being, both AI and traditional qualitative research methods are not without their limitations. Qualitative analysis leaves room for individual bias and human error. Meanwhile, AI can misinterpret and overlook nuance in meaning, or generate responses to queries that are inaccurate. However, utilizing both qualitative and quantitative input to construct the comprehensive literature review helped mitigate these limitations and ensure that the trends reported below are genuine representations of research and practice across disciplines (i.e., verified by both qualitative researchers and machine learning analysis) (Wagner *et al.*, 2022; Gulden *et al.*, 2023).

### *Acknowledgments*

We want to thank the Wallace Foundation for supporting this research. We would also like to thank our interviewees for bringing perspectives from across arts sectors and industries to discuss equity in the youth, arts, and wellbeing fields.

### **References**

- Bone, J. K., Bu, F., Sonke, J. K., & Fancourt, D. (2023). Longitudinal associations between arts engagement and flourishing in young adults: A fixed effects analysis of the panel study of income dynamics. *Affective Science*, 4(1), 131–142.
- Gulden, T., Zhang, L.A., Geist, E., Awan, J., Abdurahaman, Z., Ahmadi, M. (2023). Leveraging Large Language Models for Comprehensive Literature Review: An Exploration of RAND Corporation's 20-Year Corpus. Presented at the *Computational Social Science 2023 Annual Conference*.
- Wagner, G., Lukyanenko, R., & Paré, G. (2022). Artificial intelligence and the conduct of literature reviews. *Journal of Information Technology*, 37(2), 209–226. <https://doi.org/10.1177/02683962211048201>

# Plastic arts as a means of enhancing the interpersonal dimensions of school climate

**Aitana Fernández-Sogorb**

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación  
Universidad de Alicante, España*

**Verónica Chust-Pérez**

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación  
Universidad de Alicante, España*

**María Pilar Aparicio-Flores**

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación  
Universidad de Alicante, España*

---

## Abstract

The present study aimed to examine the perceptions of future teachers about the usefulness of plastic arts workshops to enhance the interpersonal dimensions of school climate. These dimensions refer to relationships between equals and between teachers and students. A total of 56 students from the Early Childhood Education Teaching Degree at the University of Alicante responded to a virtual debate. The participants' narratives were coded and analyzed with the AtlasTi7 program. The results reveal that with approximately 64% of representation in the responses, the participants argue that the plastic arts workshops benefit the development of trust between students and teachers. On the other hand, with approximately 36% of representation, future teachers believe that children get to know their classmates better in this type of workshops and their disruptive behavior towards others decreases. It is concluded that the plastic arts workshops that are carried out in Early Childhood Education classrooms enhance interpersonal relationships.

*Keywords:* plastic arts, workshop, interpersonal relationships, school climate, early childhood education.

## Las artes plásticas como medio potenciador de las dimensiones interpersonales del clima escolar

### Resumen

El presente estudio se propuso examinar las percepciones de futuros maestros sobre la utilidad de talleres de artes plásticas para potenciar las dimensiones interpersonales del clima escolar referidas a las relaciones entre iguales y entre profesorado y alumnado. Un total de 56 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Alicante respondieron a un debate virtual. Las narrativas de los participantes se codificaron y se analizaron con el programa AtlasTi7. Los resultados revelan que con aproximadamente un 64% de representación en las respuestas, los participantes argumentan que los talleres de artes plásticas benefician el desarrollo de confianza del alumnado con el profesorado. Por otra parte, con aproximadamente un 36% de representación, los futuros maestros opinan que los niños conocen mejor a sus compañeros en este tipo de talleres y disminuyen sus conductas disruptivas hacia otros. Se concluye que en las aulas de Educación Infantil se llevan a cabo talleres de artes plásticas que potencian las relaciones interpersonales.

*Palabras clave:* artes plásticas, taller, relaciones interpersonales, clima escolar, educación infantil.

---

### Introducción

En las escuelas emergen problemáticas como la victimización entre iguales o las percepciones negativas de los niños hacia la educación recibida e incluso hacia sus docentes, que afectan las dimensiones interpersonales del clima escolar (Leadbeater *et al.*, 2015). Dado que estas situaciones sociales conflictivas y atribuciones causales desadaptativas que puede hacer el alumnado, como explicar sus fracasos por la dificultad de la tarea propuesta por el docente, pueden llegar a generar el rechazo a la asistencia a la escuela en etapas de especial vulnerabilidad como la adolescencia (Fernández-Sogorb *et al.*, 2023), en la actualidad existe un creciente interés científico por las dimensiones interpersonales del clima escolar, entre otras (véase Grazia y Molinari, 2021, para una revisión).

Teniendo en cuenta que el desarrollo de sesiones con talleres de artes plásticas tiene notables beneficios para los niños a nivel cognitivo, social y emocional (Trotman *et al.*, 2014), se está poniendo el foco de atención en la formación inicial de los maestros y el interés mostrado por ellos en cuanto a la organización del aula en talleres y el adecuado planteamiento de actividades artísticas en estos (Aparicio-Flores *et al.*, 2022). Por todo lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo examinar en estudiantes del Grado en Maestro en Educación Infantil que ya habían recibido formación práctica en las escuelas, las percepciones que tienen acerca de si el desarrollo de talleres de artes plásticas en las aulas favorece las relaciones interpersonales entre iguales y entre los niños y sus maestros.

### Método

#### *Participantes*

Un total de 68 estudiantes de cuarto curso del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Alicante se seleccionaron inicialmente mediante un muestreo por conveniencia. De este alumnado, 12 participantes se excluyeron al no responder al debate virtual, quedando la muestra conformada finalmente por 56 futuros maestros de Educación Infantil, siendo el 83% mujeres y siendo el rango de edad de la muestra de entre 20 y 39 años.



### *Instrumentos*

El alumnado participante respondió a una pregunta de respuesta abierta que se planteó con el propósito de conocer las percepciones de los futuros maestros sobre si los talleres de artes plásticas que habían visto desarrollarse en las aulas de Educación Infantil contribuían al fomento de las relaciones interpersonales entre los niños y entre niños y profesorado. La pregunta fue revisada por dos profesionales con amplia experiencia en el tema abordado y, una vez hechas las modificaciones oportunas, se hizo pública en un debate virtual que proporciona la plataforma UACloud de la Universidad de Alicante.

### *Procedimiento*

Una vez obtenida la muestra del estudio aplicando el criterio de accesibilidad, se llevó a cabo la sesión en la que el equipo investigador explicó a los participantes el objetivo de la investigación y les dio las indicaciones necesarias para redactar sus impresiones en el debate virtual abierto para tal fin. Se le aseguró que las narrativas serían tratadas respetando el anonimato y que su participación era voluntaria. Además, se les resolvieron todas las cuestiones surgidas a lo largo del proceso.

### *Análisis de datos*

Las narrativas recogidas en el debate virtual se codificaron atendiendo al contenido de las mismas y a la literatura científica revisada sobre los talleres de artes plásticas y las dimensiones interpersonales del clima escolar. Una vez diseñado un mapa de códigos se examinaron los hallazgos en el programa AtlasTi7, obteniendo porcentajes de frecuencia de cada código.

## **Resultados**

Los futuros maestros de Educación Infantil que participaron en el estudio perciben en su totalidad que el desarrollo de talleres de artes plásticas beneficia las relaciones interpersonales entre iguales y entre docentes y alumnado. Los argumentos que utilizan para justificar su opinión son diversos.

Por una parte, el 33.78% de las narrativas recoge que el hecho de que las tareas artísticas que se realizan en estos talleres no tienen un resultado correcto o incorrecto, favorece que el alumnado pierda el temor a preguntar dudas o expresar temores al profesorado, ya que es consciente de que no hay lugar a la equivocación y no será juzgado. Además, los participantes también observaron que este tipo de talleres creativos permiten a los docentes acercarse a su alumnado estrechando el vínculo docente-estudiante, al colaborar con ellos con el único fin de expresarse a través del canal visual, lo que después facilita a los maestros conseguir la participación de los niños en otras áreas más complejas (30.14%).

Por otra parte, las interacciones entre los estudiantes en un taller de expresión artística potencia también, según los maestros en formación, que se estrechen los vínculos entre aquellos niños que mantienen relaciones conflictivas, ya que tienen la oportunidad de conocerse unos a otros en un entorno relajado sin competiciones por quién obtendrá un mejor resultado o acabará antes (21.37%). Además, el alumnado con comportamiento disruptivo tiende a calmar su mente y cuerpo, viéndose así reducidas las interrupciones y molestias que suele generar a los compañeros (14.71%).

## Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de futuros maestros acerca de la utilidad de los talleres de artes plásticas que se llevan a cabo en las aulas de Educación Infantil para potenciar las dimensiones del clima escolar referidas a las relaciones interpersonales; concretamente las interacciones entre iguales y de los maestros con su alumnado. Este objetivo se abordó a través de una metodología cualitativa conducida con 56 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Alicante. El alumnado universitario participante, en el momento en que expresó sus percepciones ya había recibido formación en la asignatura Organización del Aula de Educación Infantil 0-3 y 3-6 años, en la que se instruye a los futuros maestros de esta etapa educativa en cómo diseñar talleres y organizar al alumnado de la forma más adecuada para un buen desarrollo de los mismos. Además, también había recibido formación sobre Didáctica de la Expresión Plástica y había participado en sesiones de talleres de artes plásticas efectuadas en aulas de Educación Infantil durante el periodo de prácticas de su formación inicial. Con todo esto, el estudiantado universitario expresa que considera una estrategia beneficiosa el diseño y desarrollo de talleres de artes plásticas para potenciar las relaciones interpersonales de los niños con sus maestros, argumentando con mayor prevalencia en sus respuestas que los pequeños pierden el temor a preguntar dudas y a expresar sus preocupaciones al profesorado en tanto que los talleres de artes plásticas no tienen un resultado positivo o negativo. Esta percepción se encuentra en la línea de estudios previos que sostienen los beneficios de las artes plásticas para potenciar la libre expresión verbal del alumnado (Fernández-Sogorb y Chust, 2022), así como la reducción de la insatisfacción personal y la búsqueda de la perfección (Aparicio-Flores *et al.*, 2021).

En lo que respecta al fomento de las relaciones entre iguales, otro resultado destacable lo constituye el argumento referido a que los niños perciben en este tipo de taller que no existe competitividad entre ellos ni por el resultado ni por el tiempo empleado, por lo que mejoran su actitud de apertura a conocer a sus compañeros. Existen evidencias empíricas previas que se encuentran en la línea de este resultado obtenido (Burnard *et al.*, 2022; Hoffmann *et al.*, 2021; Trotman *et al.*, 2014). En conclusión, los hallazgos de este estudio revelan que en las aulas de Educación Infantil se desarrollan sesiones con talleres de artes plásticas que benefician las dimensiones interpersonales del clima escolar. Asimismo, los futuros maestros de esta etapa educativa están recibiendo una adecuada formación inicial teórico-práctica al ser capaces de valorar con juicio crítico la organización del aula en talleres y su utilidad a nivel pedagógico y social.

## Referencias

- Aparicio-Flores, M. P., Esteve-Faubel, R. P. y Chust-Pérez, V. (2022). Influencia del interés por las artes visuales en las soft skills de los futuros maestros. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, 12(3), 1-9. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4409>
- Aparicio-Flores, M. P., Esteve-Faubel, J. M., Vicent, M., González, C., Sanmartín, R. y García-Fernández, J. M. (2021). Dispositional empathy and emotional intelligence in terms of perfectionistic automatic thoughts. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e10. <https://doi.org/10.1017/SJP.2020.57>
- Burnard, P., Dragovic, T., Jasilek, S., Biddulph, J., Rolls, L., Durning, A. y Fenyvesi, K. (2022). The art of co-creating arts-based possibility spaces for fostering STE(A)M practices in primary education. En X. Du y T. Chemi (Eds.), *Arts-based methods in education around the world* (pp. 247-281). River Publishers.
- Fernández-Sogorb, A. y Chust, V. (2022). Art as a means of fostering peace, communication and freedom of expression from childhood. En S. Mengual y M. Urrea (Eds.), *Education and the collective construction of knowledge* (pp. 69-80). Peter Lang.
- Fernández-Sogorb, A., González, C. y Pino-Juste, M. (2023). Understanding school refusal behavior in adolescence: Risk profiles and attributional style for academic results. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.12.001>
- Grazia, V. y Molinari, L. (2021). School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561-587. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
- Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. y Maliakkal, N. (2021). Emotions, creativity, and the arts: Evaluating a course for children. *Empirical Studies of the Arts*, 39(2), 123-148. <https://doi.org/10.1177/0276237420907864>
- Leadbeater, B., Sukhawathanakul, P., Smith, D. y Bowen, F. (2015). Reciprocal associations between interpersonal and values dimensions of school climate and peer victimization in elementary school children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 480-493. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873985>
- Trotman, D., Davies, H. y Harris, D. (2014). 'Nice to think I'm not on my own': lessons from an arts-based workshop in an urban Children's Centre. *Education 3-13*, 42(5), 554-562. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.739634>

# Memory and voice in music teaching: transmission and learning systems

**Maria Incoronata Colantuono Santoro**

*Universitat Autònoma de Barcelona, España*

---

## Abstract

The construction of the foundations of musical language is nourished by internalized elements: sound references that possess both mnemonic and emotional roots. These references originate from experiences that induce sensory changes and significantly impact the emotional sphere. Consequently, we observe that, even after centuries of oral transmission of musical repertoires, enduring melodies retains mnemonic efficacy. Moreover, these melodies often carry texts associated with emotionally significant contexts. The teaching of music should consider these aspects, acknowledging the pre-eminence of the emotional factor (*emotional quotation*) over the intellectual factor (*intellectual quotation*). If *memory* stands as the primary keyword in the paradigm shift of music education, the second one is *voice*. The voice serves as the principal vehicle of musical communication and, simultaneously, a direct expression of our bodies.

*Keywords:* memory, voice, music teaching, medieval music.

## La memoria y la voz en la didáctica musical: sistemas de transmisión y aprendizaje

### Resumen

La construcción de los fundamentos del lenguaje musical se alimenta de elementos internalizados: referencias sonoras que tienen raíces tanto mnemotécnicas como emocionales. Estas referencias surgen de experiencias que, al provocar cambios en el ámbito sensorial, impactan significativamente en la esfera emocional. En consecuencia, observamos que incluso después de siglos de transmisión oral de repertorios musicales, las melodías duraderas exhiben eficacia mnemotécnica. Además, estas melodías suelen contener textos asociados con contextos emocionalmente significativos. La enseñanza de la música debe considerar estos aspectos, reconociendo la preeminencia del factor emocional (*emotional quotation*) sobre el factor intelectual (*intellectual quotation*). Si *memoria* es la palabra clave principal en el cambio de paradigma de la educación musical, la segunda es *voz*. La voz sirve como vehículo principal de comunicación musical y, al mismo tiempo, es expresión directa de nuestro cuerpo.

*Palabras clave:* memoria, voz, didáctica musical, música medieval.

---

## Introducción

Las melodías de las canciones de cuna, que guardamos en nuestra memoria, además de su connotación emocional, poseen una estructura métrico-melódica que favorece su pervivencia oral: intervalos mnemotécnicamente significativos, esquemas métricos con una distribución de acentos que marca cierta regularidad en la longitud de los versos, además del recurso de la reiteración textual y melódica. Aprender y recordar melodías es un proceso, una construcción compartida que se alimenta de elementos que se memorizan con facilidad y que, además, constituyen algo significativo para nuestra esfera emocional. Significativa, a este propósito, la traducción en inglés de la expresión *aprender de memoria a learn by heart*.

Las melodías que sobreviven en la memoria, además de ser caracterizadas por estrategias de eficacia mnemotécnica, son recibidas a través de la percepción sensorial, que es una acción del cuerpo. La capacidad perceptiva de los sentidos, además de ser un instrumento mnemotécnico eficaz porque proviene del cuerpo mismo, activa la capacidad subjetiva de la maravilla, un instrumento de obertura perceptiva e interpretativa que nos facilita el acceso al mundo que nos rodea de una manera directa, quizás originaria.

La idea principal, el eje de esta comunicación, se halla en la concepción misma de la música, tal como era en la Edad Media, como arte de la memoria (*ars memorativa*). La memoria, que era, de hecho, el hilo conductor de la enseñanza, aprendizaje y creación del canto en la Edad Media.

El proceso de creación musical del repertorio medieval se apoyaba en un fondo de referencia, un archivo melódico que recogía material ordenado, clasificado según criterios que tenían atinencia con el mismo proceso de creación, material que la memoria podía recuperar y reactivar en función de su reutilización en otros contextos musicales. Además de la función de la memoria en el aprendizaje y formación del bagaje musical, la voz representa el mejor vehículo de transmisión para desarrollar las aptitudes musicales en el sistema de enseñanza desde la Edad Media hasta el proyecto pedagógico creado por Kodály. Según la visión del pedagogo húngaro, la prioridad reservada a la función del canto para la enseñanza de la música deriva del hecho de que las canciones infantiles acostumbra a utilizar intervalos y ritmos que se repiten. Es decir, que, a través de la iteración y la asociación a palabras y contextos narrativos conocidos, el niño interioriza y reconoce intervalos y ritmos, en primer lugar, a través de la escucha y después a través de la utilización práctica, llegando a la sistematización teórica del material musical, casi naturalmente. El hecho de que con este método se trabaja principalmente con la música tradicional del país natal del niño se conecta a la importancia del archivo de la memoria musical interiorizada, pretendiendo, en el caso del método de Kodály, que el aprendizaje sea paralelo al aprendizaje de la lengua materna del niño. Así pues, cuando y en el caso de que se quiera introducir el aprendizaje del instrumento, el repertorio de estudio incluiría las mismas piezas que se han aprendido cantando.

## Sistemas de transmisión y aprendizaje

Haciendo referencia a los sistemas de enseñanza del Medievo, vamos a delinear una metodología que facilite el aprendizaje y memorización de un canto, de una fórmula melódica o de un intervalo para poder disponer del archivo musical. El hecho de mirar al repertorio medieval nos brinda la oportunidad de identificar estrategias de composición que han permitido su aprendizaje y transmisión oral y, sobre todo, han facilitado que llegara hasta nuestros días viajando a lo largo de los siglos.

El aprendizaje se tiene que realizar dentro de un contexto significativo para el discente y debe tener en cuenta la eficacia de las estrategias de mnemotécnica. Por ejemplo, el uso de las melodías típicas (*nomos*) que se van adaptando a textos métricamente afines constituye una práctica propia

del sistema de composición del canto litúrgico desde el gregoriano hasta otros cantos tradicionales (maqam arábico y raga de la India). La adaptación de una melodía preexistente a un texto nuevo representa una práctica didácticamente muy recomendada.

El primer paso hacia el mundo de la formación del archivo melódico se puede hacer, en la educación infantil, con la inclusión del intervalo de tercera menor descendente SOL-MI, un intervalo de fácil memorización con el cual se puede jugar, impostando diálogos cantados, añadiendo el LA (LA-SOL-MI), sucesivamente el DO (LA-SOL-MI-DO) y finalmente con la anexión del RE se obtiene una escala pentatónica (LA-SOL-MI-RE-DO). Adquirido un canto organizado sobre la escala pentatónica se puede interpretar en canon. El canon es un expediente muy útil, fácil porque todo el mundo canta la misma parte con entradas desfasadas, determinando la gran magia del efecto polifónico. Aquí la estructuración melódica del canto de base es fundamental, porque un buen resultado siempre dependerá de una buena monodia inicial.

Siguiendo esta línea, para determinar los criterios que guían la elección de las melodías, debemos tener en cuenta la tipología de su escala, la jerarquía de sus grados y la tipología de sus fórmulas melódicas. Si observamos las escalas de los cantos más antiguos que nos han llegado, así como los tradicionales, vemos que incluyen desde 3 a 8 notas y que, a menudo, no tienen la nota subsemitonal (*pién*); por ese motivo el DO y el FA son grados fuertes destinados a resonar. Las notas subsemitonales, el MI y el SI se oyen como adornos, considerados grados débiles, mientras que las equilibradas, el RE, SOL y LA, son las que ocupan una posición equidistante respecto a los grados contiguos (un tono por arriba y un tono por abajo). Los repertorios en modalidad arcaica o pentatónica se aprenden prescindiendo del nombre de las notas, porque finalmente lo que escuchamos son intervalos contruidos a partir de los tres grados principales o de sus transposiciones: C do (fa, sol); D re (sol, la); E mi (la, si).

La conciencia de la jerarquía de los grados es fundamental. Los grados más importantes, los que se repiten más veces a lo largo de una melodía, tejen fórmulas que se juntan a través de notas con función de gancho, de manera que podemos destacar una entonación, unas notas de pasaje, las bordaduras y una fórmula de conclusión. La presencia de las fórmulas melódicas es fundamental en la transmisión oral, ya sea por el compositor ya sea por el receptor. Las fórmulas, sobre todo las que ocupan posición inicial y final (entonación y cadencia), viajan de un canto a otro creando puentes, en los repertorios medievales y en los tradicionales. La mayoría de las composiciones musicales nacen de un fragmento que se desarrolla según las técnicas compositivas de cada cultura y momento histórico. Por eso, la mejor manera de entender el proceso de composición es a partir de fragmentos que, como palabras, se combinan en frases y discursos más amplios.

Desde el análisis de los cantos de época medieval, la primera sensación que tenemos es que los principios de mnemotécnica que guían la estructura compositiva son los mismos que hacen de guía a todos los repertorios musicales de tradición oral: el uso reiterado de las cadenas de terceras, una retórica determinada del discurso musical que se fundamenta en la versatilidad fonética del texto (acentos, rimas, aliteraciones...) y, tal vez, la persistencia del sistema pentatónico.

### Ejemplos medievales

El primer sistema de enseñanza musical de la cultura occidental se atribuye a Guido de Arezzo (siglo XI), un benedictino que desarrolló un sistema de canto a primera vista, utilizando las sílabas del himno *Ut queant laxis*, melódicamente marcado por cada estrofa que empieza con cada una de las seis notas de la escala hexacordal en sentido ascendente (ut re mi fa sol la). La práctica de la solmisación, basada en la apertura de posibilidades que ofrece la movilidad del hexacordo, permitía aprender un canto sin auxilio de la escucha de la voz del maestro y a través de la ayuda de sílabas que designaban los grados de la escala.

La visualización de los intervalos en las articulaciones de la mano también fue un expediente atribuido al monje de Arezzo. Con la mano se memorizaban fórmulas y tonos. La distribución de los tres hexacordos se aplicó a la “mano”, lugar físico con 21 alturas. Aprender a cantar era aprender a entonar cantos con estas sílabas que permiten determinar los intervalos, utilizando la mano como si fuera un monocordio, instrumento utilizado en la Edad Media para la enseñanza. La mano ofrecía *loci*, como el monocordio donde los sonidos son zonas concretas indicadas por letras.

Para la construcción del archivo de la memoria en la Edad Media se utilizaban los tonarios, libros con función práctica para el aprendizaje que clasificaban los cantos por tonos, es decir, fórmulas melódicas. La mnemotécnica más elemental consiste, de hecho, en la división y clasificación del material, ya sea textual como musical, que lo hace palpable y visible a la memoria. La lógica de la división, clasificación y verbalización en voz alta de los cantos, así como la partición en versos de los textos cantados, son los expedientes más eficaces para el aprendizaje de material melódico. Las características de las fórmulas, para que sean de fácil memorización y con garantía de permanecer más tiempo en la memoria colectiva son la síntesis y organización según criterios previamente determinados.

Con la formación de un archivo de intervalos consonantes y frases musicales se podía, en la Edad Media, estructurar nuevas composiciones sin necesidad de escribirlas. Las etapas del proceso de aprendizaje contemplan la memorización de cantos, fórmulas o intervalos melódicos en asociación a contextos significativos para el aprendiz. La segunda fase consistía en el análisis visual de las secciones melódicas, por ejemplo, atribuyendo imágenes a cada una de las secciones, para colocarlas en un reticulado de lugares reutilizables. En este reticulado de lugares hay un orden temporal donde las imágenes corresponden a secciones de textos a los que se asocian. La finalidad es retener contenido, resultado del aprendizaje, para poderlo manipular, impulsando el proceso de creación activa.

La técnica utilizada para memorizar esquemas melódicos preexistentes es la misma técnica para la creación de nuevos repertorios. La composición es *ruminatio*, *cogitatio* y *dictio*, es decir, escucha y diálogo con las voces de diferentes lugares de la memoria, recolocación y *profération*. El papel de la memorización en el campo de la creación musical, tanto de la monodia como de la polifonía, en la Edad Media era fundamental como en todos los repertorios de transmisión oral.

## Conclusiones

La lectura entonada de las funciones tonales fue un sistema de aprendizaje que siguió vigente y su utilización evolucionará en el planteamiento en octava a través del *Tonic Sol-fa system*, modelo que se integró a la propuesta didáctica de Zoltán Kodály: solfeo relativo o sistema del Do móvil. La solmisación tonal con la adición del SI fue un planteamiento nuevo que abrió a nuevos procesos dinámicos entre grados. La movilidad del hexacordo es implícita en los límites de su extensión; la octava se repite cíclicamente guardando inalterados los procesos dinámicos entre los grados que solo pueden variar con un cambio de tonalidad (modulación). Además, el sistema ben temperado favorece esta estabilidad.

La solmisación es una técnica de lectura que ha vuelto en tiempos modernos, en el *Music Learning Theory* de Edwin Gordon como recurso lingüístico. Es importante recordar que las sílabas guionianas originalmente se referían a los grados y solo sucesivamente a alturas absolutas, quedando encarceladas en la notación fija y referidas a teclas específicas. La didáctica de la solmisación, o del Do móvil, y el solfeo *Tonic sol-fa* son métodos que emplean sílabas en el canto para indicar las alturas de la melodía, los grados relativos. La lectura relativa de la música se presenta como un instrumento didáctico que, a través de la asociación silábica, estructura la mente musical en su relación directa con los sonidos, acercándose a los procesos originarios con los que nuestro ser construye su relación con la música.

La música, considerada como lenguaje, se revela como una excelente herramienta de creación, no meramente como un instrumento de expresión. Cuando entra en contacto con el pensamiento lo transforma, le proporciona una estructura. Adoptar un lenguaje equivale a poseer una estructura de la realidad y una manera diferente de pensarla.

Así como el ritmo en el sistema de aprendizaje de la Edad Media, estaba relacionado con la percepción de la pulsación y con la capacidad de dividir las entidades sonoras, en nuestro sistema de enseñanza actual también debe estar vinculado a la pulsación y a la habilidad de segmentar el *continuum* sonoro. Sin embargo, siempre es esencial hacerlo a partir de la percepción y experimentación a través del cuerpo, conectando con la realidad concreta del acto musical, antes de traducirlo en signos, en partituras, es decir, fotogramas sin vida.

### Referencias

- Busse Berger A. M. (2005). *Medieval Music and the Art of Memory*. University of California Press.
- Carruthers M. J. (1990). *The book of Memory: a study of Memory in Medieval Culture*. Cambridge University Press.
- Gallardo C. (1993). *Educación musical. Método Kodály*. Ed. Castilla Ediciones.
- Goitre R. (1972). *Cantar leggendo: con l'uso del do mobile*. Ed. Suvini Zerboni.
- Gordon E. (2013). *Music learning theory for newborn and young children*. Ed. Gia Publications.
- Guido d'Arezzo (2005). *Le opere*. A cargo de Rusconi A. Edizioni del Galluzzo.



# Finding artistic voice through experimentation with acrylic paint

**Sabina Alcaraz González**

*Universitat Politècnica de València, España*

**Elena Mir Sánchez**

*Universitat Politècnica de València, España*

**Ainhoa Fernández Navarro**

*Universitat Politècnica de València, España*

---

## Abstract

The exploration of the artistic voice is a main objective in art education and is essential for the professional growth of students. This research consists of an artistic project proposal that encompasses the learning of acrylic painting and experimentation, with the objective of finding one's own voice and exploring one's personal artistic voice. The project combines the learning of a pictorial technique with the search for one's own language, with the idea of combining these two objectives in the same pictorial work. For the elaboration of the project, students are provided with a list of techniques to be used, themes and proposed color palettes. For this purpose, a sheet with the indications in three columns is provided, which serves as a starting point for the experimentation. The process includes an introductory class to the technique and the proposal, a work with personalized tutorials to help students explore their creativity and development of their own artistic proposal. The individualized guidance helps to foster the development of the artistic voice and thus to guide and give confidence to the students in their work process. At the end of the project, a critical reflection on the work and the results obtained is carried out. This phase is important to identify weaknesses and strengths for future work. The combination of technical instructions and personal guidance encourages the discovery of new ways and applications of acrylic painting among the students, making them aware and critical of their own practice.

*Keywords:* painting, artistic voice, acrylics, artistic experimentation.

## Encontrar la voz artística mediante la experimentación con pintura acrílica

### Resumen

La búsqueda de una voz propia es un objetivo principal en las enseñanzas artísticas y es esencial para el crecimiento profesional del alumnado. Esta investigación consiste en una propuesta de proyecto artístico que engloba el aprendizaje de la pintura acrílica y la experimentación, con el objetivo de encontrar la voz propia y explorar la voz artística personal. El proyecto combina el aprendizaje de una técnica pictórica con la búsqueda de un lenguaje propio, con la idea de combinar estos dos objetivos en un mismo trabajo pictórico. Para la elaboración del proyecto se proporciona un listado de técnicas a realizar, temas y propuesta de paletas de color. Para ello, se entrega una ficha con las indicaciones en tres columnas que sirve de comienzo para la realización de la experimentación. El proceso incluye una clase de introducción a la técnica y a la propuesta, un trabajo con tutorías personalizadas para ayudar a los estudiantes a explorar su creatividad y desarrollo de una propuesta artística propia. La orientación individualizada ayuda a fomentar el desarrollo de la voz artística y así a guiar y dar confianza al alumnado en su proceso de trabajo. Al final del proyecto se lleva a cabo una reflexión crítica sobre el trabajo y los resultados obtenidos. Esta fase es importante para identificar las debilidades y las fortalezas de cara a próximos trabajos. La combinación de instrucciones técnicas y la orientación personal fomentan el descubrimiento de nuevas vías y aplicaciones de la pintura acrílica entre el alumnado, haciendo que sean conscientes y críticos con su propia práctica.

*Palabras clave:* pintura, voz artística, acrílico, experimentación artística.

---

### Referencias

- Arnheim, R. (2005). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Alianza.
- Congdon, L. (2020). *Encuentra tu voz artística: guía esencial para descubrir tu identidad creativa*. Editorial Gustavo Gili.
- Gombrich, E. H. (2002). *Arte e ilusión: estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Debate.
- Kloosterboer, L. (2017). *Guía completa de pintura al acrílico: técnicas profesionales para la aplicación tradicional*. Librero.
- Rodwell, J. (2006). *La pintura acrílica en 10 lecciones*. Evergreen.
- Smith, R. (2008). *Manual del artista*. Blume.
- Zunzunegui Díez, S. (1989). *Pensar la imagen*. Cátedra.

# Encontrar la voz artística mediante la experimentación con pintura acrílica

## Palabras clave

Pintura, Voz artística, Acrílico, Experimentación artística



Libre, libre y paleta completa. Martínez de la Casa Pérez, Nerea

## 01

### Introducción

En un contexto de enseñanzas artísticas superiores, encontrar la voz propia se convierte en un objetivo principal para el alumnado. Esta investigación propone realizar un proyecto artístico en el marco del aprendizaje de la pintura acrílica, que incluya la experimentación personal y la definición de un estilo propio. El proyecto se introduce con una propuesta de técnica, temas y uso del color que pretende ser una guía que desemboque en un descubrimiento personal y crecimiento artístico.

## 02

### Objetivos

- Facilitar el desarrollo de habilidades técnicas en el manejo de la pintura acrílica y sus diferentes aplicaciones.
- Fomentar la exploración personal y la expresión artística.
- Promover la reflexión crítica sobre el proceso creativo y los resultados obtenidos.

Técnicas	Temas	Colores
1. Lavado	1. Objeto	1. Blanco y negro
2. Tinta plana	2. Sensación tristeza	2. Color + negro
3. Reserva	3. Retrato	3. Paleta completa
4. Bordes difuminados	4. Abstracto	4. Colores pastel
5. Transparencias (médium)	5. Sensación alegría	5. Colores saturados
6. Acrílico matérico (médium)	6. Paisaje	6. 3 colores
7. Húmedo sobre húmedo	7. Repetición	7. 4 colores
8. Fusión de bordes	8. Libre	8. Libre
9. Libre	9. Libre	9. Libre
10. Libre	10. Libre	10. Libre

Listado propuesto para la elaboración del proyecto. Fuente: elaboración propia.

## 03

### Desarrollo

El proyecto consta de varias etapas. En primer lugar, se realiza una clase teórica sobre los fundamentos del acrílico en la que se incluyen técnicas básicas de aplicación, mezcla de colores y otros consejos sobre la aplicación de esta pintura. A continuación, se presenta el proyecto, exponiendo los objetivos y la ficha de la que se debe partir para la creación artística. Esta ficha incluye tres columnas: una columna con las técnicas que se deben aplicar con la pintura acrílica, otra con los temas propuestos, y una tercera columna con los colores a utilizar. A partir de esta ficha, cada estudiante deberá ir eligiendo un ítem de cada columna hasta completarlos todos.

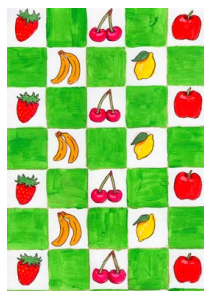
El proceso de trabajo se lleva a cabo en el taller con el fin de ir compartiendo procesos y experiencias, una fuente más de aprendizaje. Este proceso va acompañado de tutorías personalizadas que ayudarán a ir conduciendo cada proyecto por un camino más personal. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos es la experimentación, se animará a que se hagan bocetos y pruebas que complementen los resultados obtenidos.

Al finalizar, cada estudiante hará una reflexión personal sobre su experiencia, destacando los desafíos, descubrimientos y conclusiones alcanzadas durante el proyecto. Aunque el punto de partida es el mismo para todos, cada persona habrá elegido y unidos los ítems de una forma diferente, por lo que los resultados son diversos y únicos.

## 04

### Conclusiones

A través de la experimentación guiada y la reflexión crítica, los participantes podrán descubrir y cultivar su propia voz artística, enriqueciendo así su desarrollo profesional. Este enfoque no solo fortalece las habilidades artísticas, sino que también fomenta la confianza y el autoconocimiento en los estudiantes, preparándolos para un futuro como artistas.



Tinta plana, repetición y libre. Alvarez Sandoval, Evelyn



Reserva, repetición y 4 colores. Izquierdo Cubells, Sandra



Húmedo sobre húmedo, retrato y 3 colores. Albero Martínez, Esther



Acrílico matérico, objeto y paleta completa. Soriano Berenguer, Carme



Lavado, abstracto y colores saturados. Vercher Caballero, Julia

## Mapping Identity: *cartographic metaphors* for future teacher training

Sara Fuentes Cid

Universidade de Vigo, España

---

### Abstract

This article examines the significance of visual reflection in shaping the identity of future educators. It analyzes how Art Education inherently addresses identity by integrating objectives and skills from contemporary artistic practices. The relationship between artistic creation and subjectivity configuration is explored, acknowledging art's contribution to this purpose. The main focus lies on the “cartographic metaphor” as an educational tool, describing the method used in a teaching experience that fosters reflection on personal identity through visual representations. The article details the developmental stages of this experience and addresses its educational objectives, which aim to familiarize students with contemporary art, promote critical thinking, and facilitate idea exchange. Finally, conclusions are drawn, emphasizing the methodology's effectiveness and the valuable contribution of visual techniques to cognitive, creative, and reflective skill development in the university setting.

*Keywords:* cartographic metaphor, identity, art education, teacher training.

## Mapeando la Identidad: *metáforas cartográficas* para la formación de futuros docentes

### Resumen

Este artículo examina la importancia de la reflexión visual para la construcción identitaria de los futuros docentes. Se analiza cómo la Educación Artística, de manera inherente, aborda el tema de la identidad al integrar objetivos y capacidades propios de las prácticas artísticas contemporáneas. Se explora la relación entre la creación artística y la configuración de la subjetividad, reconociendo la contribución del arte a este propósito. El enfoque principal recae en la “metáfora cartográfica” como herramienta educativa, describiendo el método utilizado en una experiencia docente que fomenta la reflexión sobre la identidad personal mediante representaciones visuales. Se detallan las etapas de desarrollo de esta experiencia, se abordan los objetivos educativos del proyecto, que buscan familiarizar al alumnado con el arte contemporáneo, promover el pensamiento crítico y facilitar el intercambio de ideas. Finalmente, se presentan las conclusiones, subrayando la efectividad de la metodología empleada y la valiosa contribución de las técnicas visuales al desarrollo de habilidades cognitivas, creativas y reflexivas en el ámbito universitario.

*Palabras clave:* metáfora cartográfica, identidad, educación artística, formación del profesorado.

---

## Introducción

### *La importancia de la reflexión visual en la formación identitaria de los futuros docentes*

Edgar Morin conceptualiza la identidad como un fenómeno complejo que trasciende nuestras diversidades individuales, culturales y sociales (Morin, 1999, p. 40). Argumenta que esta compleja unidad de la naturaleza humana se fragmenta en la educación debido a la compartimentación disciplinaria, lo que dificulta comprender plenamente la condición humana. Es necesario restaurar esta unidad para que cada individuo adquiera conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

El tema de la identidad, asumida como dinámica y progresiva según nuestras interacciones en un contexto determinado, ha adquirido una relevancia especial en la formación docente universitaria debido a los constantes cambios históricos que afectan la percepción y autoimagen de quienes optan por la docencia. Encontramos que la construcción de la identidad profesional docente de estudiantes en período de formación "está fuertemente arraigada a las rutinas de quienes fueron sus profesores en los otros niveles del sistema educativo, a las vivencias más significativas construidas con la familia durante la infancia y al contacto directo con el contexto escolar" (Sayago, Chacón y Rojas, 2008, p.554).

Al mismo tiempo, también podemos ver cómo el tema de la identidad -esencial a la educación- es incorporado con naturalidad en la Educación Artística (Hernández y Barragán, 1992; Bajardi, A. y Álvarez, 2013) cuando hace suyos los objetivos y capacidades que movilizan las prácticas artísticas contemporáneas, como la capacidad de verse y pensarse a sí mismo, de asumirse como sujeto activo con una historia personal en correspondencia con una identidad simultáneamente social. La elaboración artística conecta aspectos reales, materiales, físicos, imaginarios, vivenciales y simbólicos, lo que transforma la percepción y configura la subjetividad. No existe otro campo de saber que consiga articular elementos tan diversos y dispares. El arte, al incluir el factor subjetivo como elemento esencial, reconoce cómo la singularidad vital y cultural influye en los resultados obtenidos en cada acto cognitivo. Cada nueva representación se ve influenciada por la conciencia adquirida en ese proceso creativo.

Por ello, el propósito educativo de esta propuesta ha sido orientar a cada alumno en la exploración y desarrollo de su propio camino a través de la "metáfora cartográfica" (mapa de recuerdos, inquietudes, aspiraciones, metas, etc). Este proceso de reflexión a través de un método visual ha permitido que identifiquen, descubran y redefinan su identidad mediante la interpretación de sus experiencias. Al explorar la perspectiva autobiográfica en el proceso de elaboración de esta "auto-geografía", han profundizado tanto sobre sus vivencias como sobre sus expectativas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la imagen del docente ideal, aspectos profundamente enraizados en su individualidad.

### *La metáfora cartográfica como herramienta educativa*

La apariencia del mundo en los mapas está modelada por esquemas que buscan facilitar la comprensión, de ahí la polisemia que podemos aplicar al término en una especie de identificación universal del mapa con cualquier herramienta simbólica que busque la legibilidad del mundo.

Si un mapa es una imagen que permite conocer y superponer estructuras de conocimiento para visualizar las relaciones espaciales que establecen diversos elementos entre sí, cuando esos elementos representados en el mapa no son de naturaleza necesariamente geográfica, se dice que el mapa, más que una representación entendida en cualquiera de sus acepciones clásicas es una metáfora.

Pensar en el mapa como metáfora permite organizar espacialmente temas tan abstractos como la propia identidad. Su encanto reside en su condición de imagen mixta, capaz de combinar signo icónico y verbal en una única manifestación. De ahí la especificidad de su sentido y de su ser como imágenes peculiares.

La *metáfora cartográfica* es una manera de apropiarse de lo cartográfico para crear otras imágenes, para representar con trazos visibles algo que no se tiene a la vista (Lois, 2015). Los mapas-metáfora sugieren que, además, la gramática cartográfica, fuertemente geometrizada, es capaz de funcionar como instrumento para pensar espacialmente fenómenos que no son necesariamente espaciales (conocimientos, sentimientos, deseos, experiencias vitales...)

Desde principios del siglo XX, muchos artistas jugaron con el lenguaje cartográfico (los surrealistas), con su sintaxis y su gramática (Lewis Carroll, *Art & Language*), provocando un aparente sinsentido de su lógica (Stanley Brouwn, Artur Barrio). Muchas de esas obras y artistas han sido el catalizador para el proceso de enseñanza-aprendizaje aquí propuesto.

## Método

El método utilizado en esta experiencia docente se fundamenta en la aplicación de la "metáfora cartográfica" como eje central para la exploración y reflexión sobre la identidad personal del alumnado. Se diseñaron sesiones específicas que incorporaron Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE), desde el análisis de obras de arte contemporáneo hasta la experimentación plástica, y culminaron en la elaboración de representaciones más abstractas o conceptuales.

### *Descripción de la experiencia*

En esta propuesta, nos inspiramos en el autorretrato/mapa del artista conceptual israelí Michael Druks, titulado "Druksland Physical & Social, 15 de enero de 1974, 11:30 a. m.", como punto de partida para explorar la capacidad de la "metáfora cartográfica" en la construcción de nuestra propia "auto-geografía". Cada mapa, sin limitarse a estos aspectos, debía abordar los siguientes puntos: a) experiencias positivas y negativas en la escolarización (organización escolar, relación con la comunidad, estilos de enseñanza, crisis personales, papel de la familia); b) percepción de un "buen profesor"; c) el profesor ideal que aspiran a ser; d) acciones para alcanzar ese ideal.

Las fases de desarrollo de esta experiencia fueron:

Tabla 1. Secuencia temporal. Fases para la elaboración de los proyectos

	Descripción
Fase 1	Presentación de artistas actuales que subvierten el lenguaje cartográfico <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción a artistas contemporáneos que han utilizado y subvertido el lenguaje cartográfico en sus obras.</li> <li>• Explicación sobre cómo estos artistas han explorado la representación del espacio y la identidad a través de mapas y cartografía.</li> </ul>
Fase 2	Desarrollo y acompañamiento de propuestas individuales <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de experimentación plástica. Apoyo y guía en el desarrollo de las propuestas individuales por parte de los participantes del proyecto.</li> </ul>
Fase 3	Presentación conjunta de los procesos/obras y referentes de cada estudiante <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión para que los participantes presenten y compartan sus procesos creativos, obras y las referencias que han inspirado sus trabajos.</li> <li>• Esta fase sirve como un momento de retroalimentación y discusión entre los participantes del proyecto.</li> </ul>
Fase 4	Realización de instalación colectiva animada por la poética del <i>Atlas</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de una instalación colectiva que reúna las obras producidas por los participantes.</li> </ul>

En la Fase 1, se motivó a los participantes para que aplicaran sus conocimientos y habilidades en la creación de sus propias cartografías metafóricas. Para ello, se inició la sesión con la visualización de otras obras de arte contemporáneo que compartían el mismo ámbito temático que la obra de Druks. El objetivo no era simplemente “ilustrar” el problema, sino transmitir la interrelación que siempre existe entre obras de diferentes artistas y cómo estas son fundamentales para comprender las claves del arte contemporáneo. La selección de obras fue la siguiente:

Tabla 2. Listado de obras para reflexionar sobre las relaciones entre arte y cartografía

	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Año</b>
Obra 1	Adriana Varejão	Contingente	2001
Obra 2	Alighiero Boetti	<i>Mapa. Traer al mundo el mundo</i>	1984
Obra 3	Art & Language. Michael Baldwin & Terry Atkinson	<i>Map of an area of dimensions 12" x 12" indicating 2,304 1/4 inches. (Map of itself).</i>	1967
Obra 4	Cristina Ataíde	<i>Montanha suspensa</i>	2012
Obra 5	Efrén Álvarez	<i>Neolithic chieftdom</i>	2010
Obra 6	Erick Beltrán	<i>Universo en expansión (chapter 1</i>	2007
Obra 7	Grayson Perry	<i>Map of an Englishman</i>	2007
Obra 8	Joaquín Torres García	<i>América invertida</i>	1943
Obra 9	Jorge Macchi	<i>Blue Planet</i>	2003
Obra 10	Kris Martin	<i>Paradise</i>	2015
Obra 11	Milan Grygar	<i>Dibujos acústicos con objetos</i>	
Obra 12	Richard Hamilton	<i>Mapas de Palestina</i>	2009-2010
Obra 13	Richard Long	<i>Una línea trazada caminando</i>	1967
Obra 14	Rivane Neuenschwander	<i>Contingente</i>	2008
Obra 15	Saul Steingberg	<i>Autogeografía</i>	1966
Obra 16	Thomas Hirschhorn	<i>Foucault Map</i>	2004

En la fase 2, los participantes trabajaron de forma individual en la elaboración de sus propios mapas, sin estar limitados por ninguna técnica específica. Se enfatizó que el proceso de experimentación con los materiales ayudaría a dar forma conceptualmente al problema que cada uno quería abordar o exponer. El objetivo principal en esta fase es conseguir que el alumnado haga explícita y tangible su comprensión de ideas y procesos abstractos o complejos.

En la fase 3, la sesión se centró en la reflexión y exposición del trabajo realizado. Se asignaron los primeros 15 minutos para que los participantes compartieran en grupos pequeños sus experiencias, dificultades y aprendizajes. Posteriormente, se llevó a cabo una puesta en común en el gran grupo. Estos momentos de intercambio son esenciales en la educación artística, ya que promueven el aprendizaje colectivo. Finalmente, se completó una ficha de autoevaluación previamente preparada, destinada a ayudar tanto a los docentes como al alumnado participante a formular por escrito las conclusiones derivadas de sus percepciones, experiencias y conocimientos adquiridos.

En la fase 4, se profundizó en la poética del Atlas y el conocimiento por montaje, según lo propuesto por Didi-Huberman (2010). Se procedió a agrupar y clasificar los mapas en una instalación colectiva, considerando distintos criterios como claves temáticas, estilísticas, técnicas y/o composicionales. Se examinó la noción de serie y cómo cada secuencia de mapas generaba claves de lectura e interpretación únicas. La instalación se dispuso en un espacio común de la facultad, con el objetivo de que toda la comunidad pudiera apreciar y reflexionar sobre el trabajo colectivo realizado.



### *Finalidad educativa*

La finalidad educativa de esta experiencia se fundamenta en reconocer la importancia de dar forma tangible a ideas abstractas en cualquier ámbito. El uso de métodos visuales y creativos facilita la exploración de estratos de la experiencia que son difíciles de expresar con palabras (Gauntlett, 2006). Las imágenes tienen el poder de evocar emociones y permitir el acceso a diferentes niveles de conciencia (Prosser y Loxley, 2008). Comunicándose de manera más holística y a través de metáforas, las imágenes pueden mejorar la comprensión empática y ayudar a captar aspectos de la realidad que son difíciles de describir verbalmente, convirtiendo lo ordinario en extraordinario (Weber, 2008).

El ejercicio de trazar dibujos, mapas o diagramas de su “geografía” personal requiere que los alumnos y alumnas hagan explícita y tangible su comprensión de ideas y procesos abstractos o complejos. Este proceso les proporciona una forma poderosa de comunicarse, desarrollar el pensamiento crítico y fortalecer la memoria y la comprensión.

La propuesta busca evidenciar cómo las técnicas basadas en la imagen son recursos de gran valor tanto para la enseñanza-aprendizaje como para la investigación, y constituyen una de las contribuciones más significativas que el Arte puede ofrecer a la universidad.

### *Objetivos docentes*

Los objetivos de esta experiencia docente se alinean con la formación integral del alumnado en las asignaturas de “Didáctica de las artes plásticas y visuales” y “Taller de creatividad artística” de los Grados en Educación Primaria e Infantil impartidas por el área de Didáctica de la expresión plástica de la Universidad de Vigo. Estos objetivos buscan que el alumnado sea capaz de:

- a) Familiarizarse con la obra de diversos artistas contemporáneos y situarla en el contexto conceptual del arte contemporáneo en general, promoviendo así una comprensión más amplia de los diferentes enfoques y corrientes artísticas del momento.
- b) Reconocer y valorar la importancia del uso de métodos visuales y creativos como herramientas efectivas para acceder y representar diferentes niveles de experiencia, fomentando la exploración y la expresión artística como vías para la comprensión y el análisis.
- c) Estimular el intercambio de ideas y reflexiones complejas entre los estudiantes a partir del arte contemporáneo, fomentando el debate crítico y la exploración de temas relevantes en el contexto cultural y social actual.

### *Contexto y participantes*

Esta experiencia se desarrolló a lo largo del segundo cuatrimestre en los Grados en Educación Primaria e Infantil. Los participantes fueron los estudiantes matriculados en las asignaturas correspondientes al segundo y tercer curso de cada uno de estos grados, respectivamente. El alumnado de estas asignaturas se dividió en subgrupos, con un total de 160 alumnos por curso. Además de los estudiantes, el proyecto contó con un equipo de trabajo formado por tres docentes que imparten la asignatura en el turno de mañana en el campus de Ourense.

### **Conclusiones**

Los resultados de esta experiencia docente demuestran la efectividad de la metodología empleada en la consecución de los objetivos planteados. Además, se evidenció que la metodología basada en la metáfora cartográfica permitió a los estudiantes profundizar en su identidad personal y profesional, así

como en sus expectativas y aspiraciones como futuros docentes. En cuanto a las dificultades encontradas, algunos estudiantes enfrentaron retos en la fase de desarrollo de sus propuestas individuales, especialmente en la experimentación plástica. La expansión metafórica del concepto de mapa también supuso una traba inicial, quizás debido al limitado conocimiento previo del alumnado sobre estos enfoques cognitivos característicos del arte contemporáneo. Sin embargo, el acompañamiento y la guía por parte de los docentes facilitaron la superación de estas dificultades y el logro de los objetivos planteados.

Podemos concluir que esta experiencia docente demostró que las técnicas basadas en la imagen, como la metáfora cartográfica, son herramientas valiosas para la formación integral del alumnado y constituyen una contribución significativa al desarrollo de habilidades cognitivas, creativas y reflexivas en el ámbito universitario.

### Referencias

- Bajardi, A. y Álvarez Rodríguez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18. Nº Especial Noviembre, 615-626.
- Catálogo (2012). *Cartografías contemporáneas. Dibujando el pensamiento*. Obra Social "la Caixa".
- Didi-Huberman, G. (2010). *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Gauntlett, D., y Holzwarth, P. (2006). Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies*, 21(01), 82-91.
- Hernández, F. H. H., y Barragán Rodríguez, J. M. (1992). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 95-102.
- Lois, C. (2015). El mapa como metáfora o la espacialización del pensamiento. *Terra Brasilis (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica*, (6).
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Prosser y Loxley (2008) *Introducing Visual Methods*. ESRC National Centre for Research Methods Review Paper, NCRM/010 Octubre.
- Sayago, Z. B., Chacón Corzo, M. A., & Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Weber, S. (2008). Visual Images in Researc. En Knowles y Cole (2008) *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 41-53). Sage.

# Education and Disability in Ancient Egyptian Art

**María González Sánchez**

*University of Salamanca, Spain*

---

## Abstract

Ancient Egypt was a civilisation that presented social attitudes considerably advanced for its time, since, despite living in the same temporal context as other cultures, they acquired a benevolence and understanding towards functional diversities that had not been perceived before, and will not be easily noticed in the future. A clear example of this is that much of the historiography points to the establishment of the first documented educational programme dedicated to people with blindness in ancient Egypt. It can be assumed that one of the main and necessary points for this behaviour to take place would be an emotion: Empathy. Although passive approaches did not disappear, the fact that a high percentage of Egyptians manifested disabilities resulting from environmental factors and conditions in their occupations led to identification and compassion for one another. Although these are some of the values promoted by Christianity, in the case of Egypt, the fact that a large part of its society experienced it caused it to become a more evident attitude over time. All this materialised through art, which became the most faithful expression of the values and mentality of Egyptian society.

*Keywords:* Education, Inclusion, Art, Egypt, Society.

## Educación y discapacidad en el Arte del Antiguo Egipto

### Resumen

El antiguo Egipto fue una civilización que presentó actitudes sociales considerablemente avanzadas para su tiempo, puesto que, a pesar de vivir en el mismo contexto temporal que otras culturas, adquirieron una benevolencia y comprensión hacia las diversidades funcionales que no se habían percibido anteriormente, y tampoco serán advertidas con facilidad en el futuro. Un claro ejemplo de ello es que gran parte de la historiografía apunta a que durante el antiguo Egipto se estableció el primer programa educativo documentado y dedicado a personas con ceguera. Se puede presuponer que uno de los puntos principales y necesarios para que se diera este comportamiento sería una emoción: La empatía. Aunque no desaparecieron los enfoques pasivos, el hecho de que un alto porcentaje de los egipcios manifestaran discapacidades derivadas de factores ambientales y condiciones en sus oficios, propició la identificación y compasión de los unos por los otros. Si bien, éstos son algunos de los valores promovidos por el cristianismo, en el caso de Egipto al experimentarlo una gran parte de su sociedad ocasionó que se volviera una actitud más patente en el tiempo. Todo ello materializándose a través del Arte que se convirtió en la expresión más fiel de los valores y la mentalidad de la sociedad egipcia.

*Palabras clave:* Educación, Inclusión, Arte, Egipto, Sociedad.

---

## Introduction

Looking to the banks of the Nile River, we find one of the most important civilisations of antiquity, known as Ancient Egypt. In ancient Egypt, diseases and various afflictions were more than present in the lives of its inhabitants. Indeed, this affected the civilisation's attitude towards functional diversities, as many of them suffered from trachoma.

Trachoma was a bacterial infection that affected the eyes and, due to the poor hygiene and medical care at this time, ended up scarring and causing partial or total loss of vision. Similarly, some authors such as Justicia (2004) point out that many Egyptian craftsmen suffered from visual impairment due to what is known as "river blindness" caused by the dust given off by grasses, especially when craftsmen were looking for papyrus leaves on the banks of the Nile. This scenario provoked an awakening of benevolence towards disability, especially visual disability. In fact, it should be noted that Egyptian medicine provided extremely relevant advances in terms of artistic and prosthetic aids, a legacy that has endured over time.

## Egyptian art and the first educational programme

Archaeological research by means of osteological analysis (Garza Gómez & Olmo, 1995), has allowed us to delve not only into how individuals with functional diversities were treated pejoratively, but also how care practices were applied to them (Marin Palomo, 2022, p. 20). In ancient Egypt there were conceptions in which the body, understood as a divine work, had to remain and be preserved in good condition. For this reason, illness was seen as the chaos of the divine order that had to be remedied by means of rituals that combined magical techniques with medical practices [Figure 1] (Zucconi, 2007, pp. 26-29).

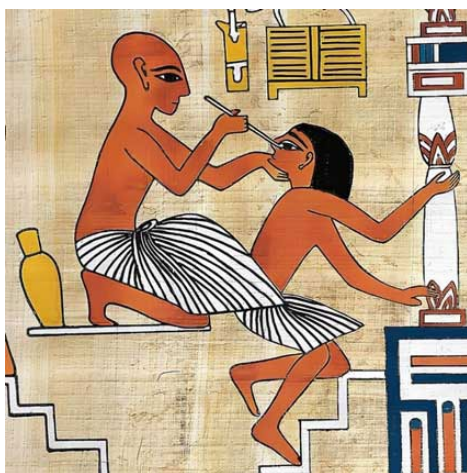


Figure 1. Graphic document from the tomb of Ipuy

By way of example, in the so-called Ebers Papyrus (1500 BC), named after its discoverer in 1872, some recipes are collected and explained that could help to improve the pains of childbirth and breastfeeding, as well as to alleviate ailments caused by benign and malignant tumours, or explain how to intervene in certain conditions, as in the case of cataracts. During the healing of the latter case, the priest acted as a premature physician and smeared green paint derived from malachite, combined with honey, which had to undergo a fermentation process, over the patient's eyes. Thanks to this painting and the healing ritual, the Egyptians firmly believed that divine intervention healed the patient (Zucconi, 2007, pp. 33-36). Likewise, in line with the Ebers Papyrus, we find the testimony embodied in what is known as the Ramenseun Papyrus (1900 BC), which provides solutions for people suffering from stiff limbs to achieve their relaxation (Aguado Díaz, 1995, p. 44).

However, not all disabilities were seen in the same way, nor were they treated in the same way by Egyptian society. For example, within Egyptian mythology, there were deities who had certain disabilities. Therefore, these conditions were not as harshly valued socially. This is the case of the god Horus, also known as the Sun god, who was presented as “patron of the blind” (Valencia, 2014, p.2), making the eye of Horus<sup>43</sup> the main amulet of Egyptian civilisation (Cardona, 1998, p. 45). Therefore, in the specific case of visually impaired people, with visual or total visual impairment, they were seen as beings close to the magical worldview. Moreover, some specialists point out that during ancient Egypt the first documented educational programme dedicated to people with blindness was established, as the University of Al-Ashar was founded in 970 BC (Ipland García & Parra Cañadas, 2009, p. 454).

Likewise, other authors have even affirmed that it was precisely in Egypt where the first institutions of defence and mutual aid were created, to provide help in case of difficulty (Martos Contreras, 2014, p. 90), as is the case of the confraternities of the blind. Although it should be noted that the term “institution” is still a concept far removed from the preconceived idea we have of contemporary institutions.

Reflecting on the above, it is paradoxical that in Egypt the eye that made Horus blind was used as an amulet. Although it is true that the Eye of Horus was a symbol of protection and healing, it is also possible to think that the talisman is implicitly a sign related to blindness, and whose documentary evidence has been passed down to the present day. We are probably looking at the first symbol dedicated transversally to blindness and, furthermore, it honours one of its most important gods as a “hero” with a disability. Egypt thus marks a turning point in terms of functional diversity, and visual impairment in particular.

In the same way, following on from the thread of the argument concerning visual impairment, the jobs that blind people carried out have been extremely varied and, on certain occasions, valued with a high level of social recognition. One of the most common jobs they could perform was that of musician, especially as harpists.

Moreover, there are some preserved testimonies that prove this and it has been deduced that it became a post so habitually carried out by blind people, specifically from Dynasty III onwards<sup>44</sup>, that it can be partially conceived as a profession exclusive to this group (Montoro Martínez *et al.*, 1991, p. 43). The harp was also one of the most commonly used musical instruments during religious ceremonies, particularly in celebrations dedicated to the god Thoth as the protector of the arts. Thus, music became one of the most common means of communication with the deity in ancient Egypt. There was even the figure of the blind bard who dedicated himself to telling stories of Egyptian heroes accompanied by a musical instrument (Bei, 2015, p. 13).



Figure 2. Blind Egyptian harpist found in the tomb of Nakhten Thebes

The oldest documented evidence of a cataract is also on record. This is represented in the wooden statue of Ka-aper from the Ancient Empire, which is housed in the Egyptian Museum in Cairo. In this effigy, the white glint indicating the presence of a cataract can be clearly seen in one of the eyes (El Bakkali *et al.*, 2021, p. 2).

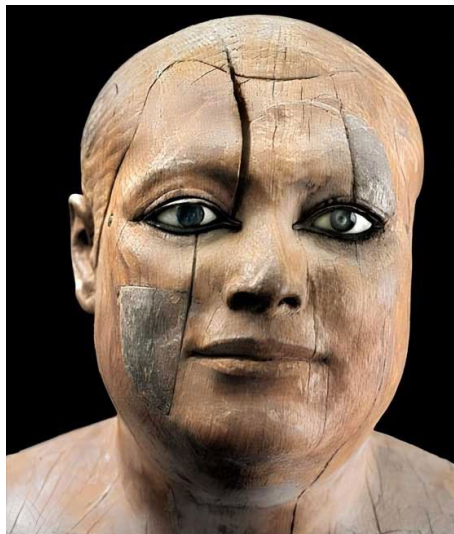


Figure 3. Wooden statue of 'Ka-aper' from the Ancient Empire (4557 BC)

On the other hand, another case of a welfare element can be seen in the image projected on a stele showing a priest supported by a crutch due to poliomyelitis (Valencia, 2014, p. 3). There are also known examples of tombs belonging to people with dwarfism, dated to the Old Kingdom (2700-2184 BC). In particular, one of the tombs has been identified as that of an official, thanks to the information provided by one of the stelae found inside it, identifying him by the name of Per-ni-ankh-w (Kozma *et al.*, 2011, pp. 84-86). The characteristics of the officer's tomb, the treatment of the body and the mortuary ritual performed in his honour show that his physical condition was not an impediment to maintaining the social relevance he acquired in his context.

## Conclusions

In conclusion, the analysis of ancient Egypt through art reveals a society that was noted for its advanced sensitivity to functional diversity, evidencing benevolent and sympathetic attitudes in a temporal context in which these characteristics were not generally recognised. The presence of a specific educational programme for people with blindness and the manifestation of empathy in the midst of widespread disabilities reflect a profound consideration for equality and social inclusion. This phenomenon, rooted in the social and working realities of the time, demonstrates that empathy, as a driver of behaviour, can significantly transform a society's attitudes towards functional diversity.

## References

- Aguado Díaz, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre.
- Bei, E. I. (2015). Efectos de la estimulación y el vínculo afectivo en el desarrollo sensorio-motor y cognitivo de los bebés no videntes [Tesis Doctoral, Universidad Católica Argentina]. Repositorio de la Biblioteca Católica de la Universidad de Argentina. <https://core.ac.uk/download/pdf/83630866.pdf>
- Cardona, F. (1998). *Mitologías y leyendas africanas*. Olimpo.



- Garza Gómez, I., & Olmo, J. L. del. (1995). Valoración de las técnicas métrica y no métrica en estudios de afinidad biológica en poblaciones del pasado. *Estudios de Antropología Biológica*, 5(1). <https://bit.ly/46lhEOF>
- Ipland García, J., & Parra Cañadas, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. In M. R. Berruezo & S. Conejero (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 453–462). Universidad Pública de Navarra.
- Justicia, M. D. L. (2004). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Netbiblo.
- Kozma, C., Sarry El Din, A. M., El Shafy El Banna, R. A., El Samie Kandeel, W. A., & Lachman, R. (2011). The ancient Egyptian dwarfs of the pyramids: the high official and the female worker. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 155(8), 1817–1824. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ajmg.a.34038>
- Marin Palomo, L. (2022). *Diversidades funcionales y mundos antiguos: la identificación, asistencia e integración de estos colectivos en contextos del pasado*. Universidad Pompeu Fabra.
- Martos Contreras, E. (2017). Trabajo y "minusvalía" durante el primer Franquismo La asociación nacional de inválidos civiles. In D. A. González Madrid, M. Ortiz Heras, & J. S. Pérez Garzón (Eds.), *La Historia: lost in translation?* (pp. 2787–2796). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Montoro Martínez, J., Cazorla Vela, M., & Orea Mateo, S. (1991). *Los ciegos en la historia* (Vol. 1). Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Valencia, L. A. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos. *RAE*, 10(33), 1–27. <https://bit.ly/3F88BL3>
- Zucconi, L. M. (2007). Medicine and religion in ancient Egypt. *Religion Compass*, 1(1), 26–37. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1749-8171.2006.00004.x>



# **A Multilayered Approach to Urban Art Education: the *Construir Un Lugar Mejor sin destruir lo que tenemos* project**

**Santiago González Villajos**

*UCAV – Universidad Católica de Ávila, España*

---

## Abstract

This article collects the educational activities carried out within the *Construir Un Lugar Mejor sin destruir lo que tenemos* urban art project, which took place in the public space of Quintanar de la Orden between 2013 and 2016 and took shape as a multi-sited ethnography from June 2012 to January 2020. The text starts by explaining the concepts of multi-sited ethnography and digital ethnography, as well as by establishing a theoretical-practical link between Anthropology and artistic practice. Then, it continues by introducing the different learning methodologies employed along the project, which are the ones that follow: (a) collective learning through research disclosure from algorithms of the Facebook social network, documentary observation and participant observation within the *Decolonising Knowledge and Aesthetics* group; (b) participation in the *Keller* school of urban art at the Tabacalera Social Centre in Madrid; (c) disclosure of contents in the media; (d) organization of art education activities and cultural heritage workshops in collaboration with schools from Quintanar de la Orden. Finally, the article reflects on the suitability of the employed methods, by analysing their strengths and weaknesses, as well as the menaces and opportunities that using a multi-layered approach has for the instruction of urban art in order to share the knowledge produced.

*Keywords:* Street Art, anthropology, digital ethnography, education, disclosure, media.

## Un enfoque educativo multicapa para el arte urbano: el proyecto *Construir Un Lugar Mejor sin destruir lo que tenemos*

### Resumen

El siguiente artículo recoge las actividades educativas que se llevaron a cabo dentro del proyecto de arte urbano *Construir Un Lugar Mejor sin destruir lo que tenemos*, el cual tuvo lugar en el espacio público de Quintanar de la Orden entre 2013 y 2016, tomando forma, además, como una etnografía multi-situada desde junio de 2012 hasta enero de 2019. El texto inicia explicando los conceptos de etnografía multisituada y etnografía digital, así como estableciendo una vinculación teórico-práctica entre la antropología y la práctica artística. Seguidamente, continúa introduciendo las diferentes metodologías de aprendizaje utilizadas a lo largo del proyecto, siendo las siguientes: (a) aprendizaje colectivo a través de la difusión de investigaciones a partir de algoritmos de la red social Facebook, observación documental y observación participante en el grupo *Decolonizando el conocimiento y la estética*; (b) participación en la escuela de arte urbano *Keller* del Centro Social Autogestionado Tabacalera de Madrid; (c) difusión de contenidos en medios de comunicación; (d) organización de actividades de educación artística y talleres de patrimonio cultural en colaboración con centros educativos de Quintanar de la Orden. Finalmente, el artículo reflexiona acerca de la idoneidad de los métodos empleados, analizando sus puntos fuertes y debilidades, así como las amenazas y oportunidades que plantea el uso de un enfoque multicapa para la enseñanza del arte urbano con el objetivo de compartir el conocimiento producido durante los diferentes procesos del proyecto.

*Palabras clave:* arte urbano, antropología, etnografía digital, educación, divulgación, medios

---

### Marco teórico-práctico

La antropología del arte es un campo del conocimiento de naturaleza netamente interdisciplinar. Por ello, en su desarrollo, el trabajo de profesionales de diferentes ámbitos se hace completamente necesario y establece importantes puntos de contacto entre las ciencias sociales y las artes. Así pues, la labor del etnógrafo, ya sea antropólogo, sociólogo o periodista, se entrelaza con intereses tradicionales del historiador del arte y la arqueología como son el estilo, la iconografía o la significación cultural de las creaciones humanas, siendo éstos últimos intereses igualmente asumidos por los estudios culturales. Más aún, estas dos ramas del saber terminan por encastrarse definitivamente en la práctica misma de la creación artística, llegando a redefinir sus propios límites al explorar la resignificación de los objetos en sus procesos de institucionalización e integración en el circuito contemporáneo del Arte, el cual no deja de ser el del Arte Contemporáneo. En este sentido, a lo largo del siglo XX la disciplina evolucionó (Morphy y Perkins 2006), sin que ello implique una idea lineal de progreso, desde trabajos etnográficos (Pujadas *et al* 2014), como los de Boas (1955), Lévi-Strauss (1982) o Sanmartín (2005), hacia enfoques funcionalistas (Layton 1991), universalistas (Coote y Shelton 1992) o contextualistas (Osborne y Tanner 2011) del fenómeno artístico, para llegar al abordaje de las prácticas mismas del comisariado de exposiciones y la creación de obras de arte desde lo etnográfico y/o lo antropológico (Ramírez 2009, Sucari 2013, Schneider y Wright 2021).

Es precisamente en este abordaje crítico de los fundamentos de las instituciones humanas en las que en el actual mundo globalizado se enmarca el fenómeno artístico donde se ubica el proyecto *Construir Un Lugar Mejor sin destruir lo que tenemos* (CULM). Así pues, el proyecto nació con una pretensión clara: transformar el paisaje urbano de Quintanar de la Orden a partir de la práctica artística,

entendiéndola en toda su complejidad humana y en interacción con las instituciones para proporcionar un modelo de actuación replicable, capaz de dar respuesta a paisajes urbanos deprimidos, fragmentarios o deteriorados a consecuencia de la pervivencia de políticas nefastas o inexistentes en materia de conservación del patrimonio arquitectónico que, en el caso particular de Quintanar de la Orden, condujeron a la pérdida de numerosos edificios tradicionales y modernistas de su centro histórico y a la erección de otros mal adaptados a la estética del mismo. De esta forma, el proyecto, un año después de su creación, fue presentado como propuesta de actividad pública al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía en el marco de las estancias de investigación 2013-2014, siguiendo un ímpetu descolonizador para la lógica y las prácticas tradicionales de la museología, a partir de enfoques relacionales y de campo expandido (Bourriaud 2006, Foster *et al* 2006) como los que se habían seguido en 2008 cuando la Tate Modern de Londres celebró la exposición *Street Art* (Lewisohn 2009). Este ímpetu descolonizador, que fue resultado del desarrollo del proyecto durante una estancia de investigación en Matadero Madrid y la Goldsmiths University de Londres, ha sido teorizado con éxito por autores como Cartagena y León (2014). El Museo Reina Sofía, no obstante, no consideró que el proyecto fuese de interés para su agenda en 2013, cuando el fenómeno del muralismo contemporáneo y el arte urbano venía ciertamente siendo asimilado por instituciones artísticas de primer orden a nivel internacional (Alonzo 2012, Artension 2012, Tomassini 2012, Musso y Naldi 2013), por lo que su desarrollo se dio desde una perspectiva agonística (Schacter 2014).

La complejidad que planteó el desarrollo agonístico del proyecto sirvió para explorar métodos de investigación, esto es, de creación y transmisión del conocimiento, ciertamente alternativos, que resultaron ser originales e innovadores en el contexto del arte urbano de los primeros 2010. Así pues, tomando como punto de partida una deriva situacionista (Abarca 2010), la adaptación de esta técnica de investigación al contexto global del Sistema-Mundo contemporáneo, hiperconectado y fragmentario a partes iguales en el mundo digital, hizo que el proyecto tomase una perspectiva de etnografía multi-situada (Marcus 1995, Vázquez 2013). Esta perspectiva, no lejana en sus modos de proceder a las teorías de actor-red de Latour (2007), busca superar las limitaciones espaciales de las etnografías tradicionales a partir de un enfoque en la movilidad y las asociaciones entre diferentes ámbitos espaciales que, desde la irrupción de Internet en los 1990, además integra la dimensión de lo digital como un espacio de experiencia humana susceptible de ser aprehendido a través de una adaptación de la observación participante a las nuevas circunstancias empíricas. Además, la etnografía multi-situada se encuentra en los propios cimientos de los métodos de la denominada etnografía digital (Pink *et al* 2016), que expande el objeto de interés desde la observación participante hacia el estudio de las experiencias, las prácticas, las cosas, las relaciones, los mundos sociales, las localidades y los eventos. Si bien el arte urbano se ha servido de la etnografía como método para su estudio y aprendizaje (Gálvez y Figueroa-Saavedra 2014, Schacter 2014), el énfasis en lo digital es un aporte cualitativo de este proyecto que también ha sido desarrollado por otros autores (Bengsten 2014).

### **Métodos de aprendizaje**

A continuación se recogen diferentes métodos de aprendizaje empleados a lo largo del proyecto *Construir Un Lugar Mejor sin destruir lo que tenemos*.

#### *Aprendizaje colectivo*

Si por algo se caracterizó el proyecto CULM desde el principio fue por su manifiesta intención de compartir conocimientos relacionados con el arte urbano a través de redes sociales. El fin de este tipo de acciones era iterativo y multidireccional desde un punto de vista educativo, al plantearse desde

una perspectiva híbrida **prosumidora**, esto es, productora y consumidora de conocimiento. Así pues, si bien en 2012 el fenómeno estaba ampliamente reconocido en diferentes ámbitos internacionales, en el contexto español el conocimiento no era tal, como demuestra el devenir agonístico que debió asumir el proyecto. La página web de Facebook, por tanto, sirvió para difundir la naturaleza de este fenómeno al mismo tiempo que retroalimentar el conocimiento etnográfico sobre la materia. En esta tarea, el uso de los algoritmos de inteligencia artificial por los cuales Facebook sugiere contenidos en función de los intereses de la página fue crucial. Así pues, un paso decisivo para el éxito del proyecto fue incorporar a los intereses de la página sitios similares a los de otras páginas web de la red social altamente influyentes en el mundo del arte urbano como Global Street Art, Street Art News o Street Art Utopia, entre muchas otras.

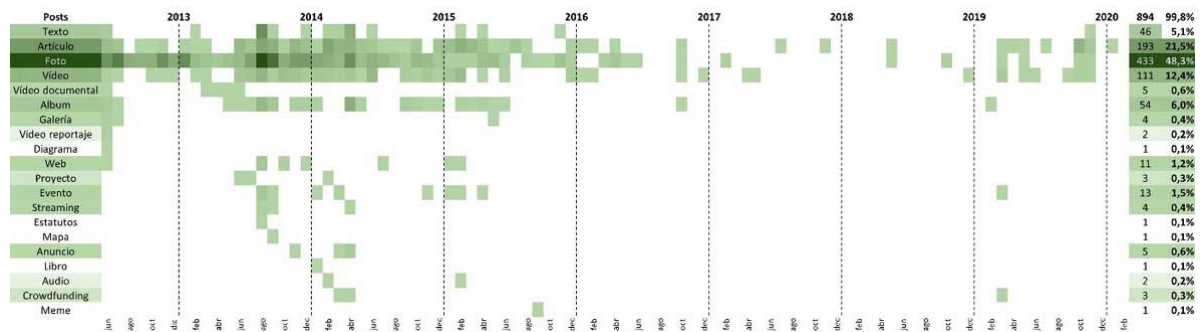


Figura 1. Mapa de calor con los posts publicados en la página web de Facebook del proyecto *Construir Un Lugar Mejor sin destruir lo que tenemos* entre junio de 2013 y enero de 2020

Tal y como puede apreciarse en el mapa de calor de las publicaciones difundidas por la página (Figura 1), éstas se concentraron entre junio de 2012 y mayo de 2016, sobreviviendo esporádicamente hasta enero de 2020. Entre los 20 tipos de publicaciones identificados, los más comunes fueron las fotografías (48,3%), seguidos de los artículos (21,5%), los vídeos (12,4%), las galerías de imágenes (6%) y los mensajes de texto (5,1%). La diversidad de contenidos compartidos da cuenta de la complejidad de un proyecto que se encargó de difundir desde los estatutos de fundación de una asociación homónima hasta peticiones de ayuda para un crowdfunding. Todo ello contribuyó a expandir los procesos hacia el **campo** tradicional de la etnografía, siendo Madrid, Londres, Guayaquil, Vitoria-Gasteiz, Zaragoza, Salamanca y Quintanar de la Orden los lugares en los que tuvo lugar la etnografía multi-situada. En total se llegaron a registrar interacciones etnográficas con más de cien agentes, entre los que se incluían académicos, comisarios, artistas urbanos, escritores de graffiti, periodistas y vecinos.

### *Participación en la escuela de arte urbano Keller*

Desde la apertura de la Tabacalera de Embajadores en 2010 como centro social autogestionado, el arte urbano tuvo un papel central tanto en sus patios como en sus sótanos. Fue precisamente en uno de estos últimos espacios donde, organizado por Ciril Vidal, se creó un taller de arte urbano de libre acceso en el que se compartían conocimientos técnicos y prácticos con las personas interesadas en el arte urbano, dándoseles la oportunidad de poder desarrollarse como artistas mediante la cesión de muros para pintar (Tabacalera 2014). Esta escuela de arte urbano prestó uno de sus muros a Milu Correch en agosto de 2013, donde pintó días antes de intervenir en Quintanar de la Orden. Además, Sabek, uno de los miembros del colectivo de Tabacalera, intervino en Quintanar de la Orden al año siguiente.

### *Difusión de contenidos en medios de comunicación*

Una vez el proyecto de arte urbano comenzó a materializarse a través de murales en el espacio público de Quintanar de la Orden, las intervenciones que se sucedieron hasta 2019 fueron acompañadas de diferentes notas de prensa. Esto atrajo la atención de medios de comunicación, que se convirtieron en agentes activos de las tareas de dar difusión a las prácticas del arte urbano. En total se contabilizaron 235 interacciones con medios de comunicación categorizadas en 22 tipologías diferentes tal y como puede apreciarse en la Fig. 2. El proyecto obtuvo difusión en 13 países diferentes, desde Corea del Sur hasta México pasando por Canadá, Reino Unido, Estados Unidos, Ecuador, Italia o Chile y, como es obvio, España, llegando a aparecer en espacios culturales de RTVE de máxima audiencia como las noticias de La2, Cultura en 24h o el telediario nacional.

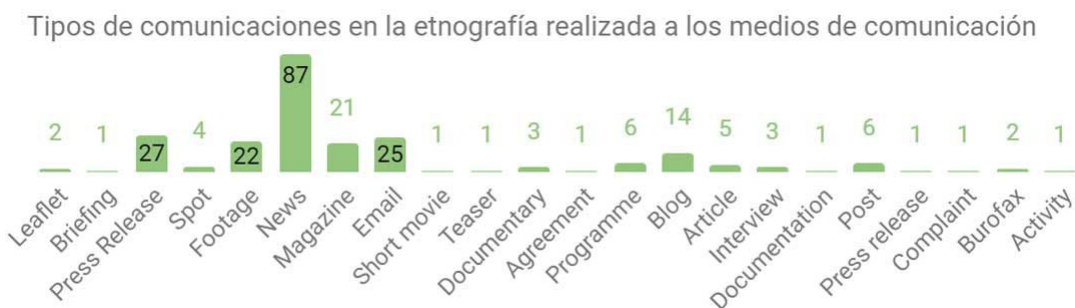


Figura 2. Interacciones registradas en la etnografía con los medios de comunicación

### *Actividades de educación artística y talleres de patrimonio cultural*

Con motivo de la intervención de INTI y Laguna en Quintanar de la Orden, que fue financiada parcialmente gracias a una campaña de crowdfunding en la que se realizaron acciones de contrapublicidad características del Street Art adaptándolas al formato del spot audiovisual a través de una campaña denominada "Pintar el Quijote más grande del Mundo", se realizaron actividades en colaboración con varios colegios e institutos del municipio. Éstas consistieron en que los alumnos realizasen un ejercicio de libertad creativa en las asignaturas de educación plástica, reinterpretando a Don Quijote de la misma forma que lo haría INTI, a quien le llevaron sus creaciones plásticas, que fueron expuestas a pie de calle y en el Centro Cívico municipal. Además, se organizaron visitas a las intervenciones artísticas de INTI y Laguna en las que se les explicó a los alumnos a modo de taller la intencionalidad del proyecto, así como las múltiples capas de significado que relacionan al Quijote con todo el mundo hispanoparlante desde un punto de vista de patrimonio cultural e histórico artístico.

### **Conclusiones**

La adopción de una metodología educativa multicapa, resultado de una etnografía digital multi-situada, sin lugar a dudas, ofrece un enorme potencial de cara a la divulgación del conocimiento. En primer lugar, las actuaciones con agentes de las comunidades educativas locales fueron muy positivas. Además, el uso de las redes sociales desde un enfoque *prosumidor* híbrido permitió compartir en tiempo real las investigaciones, una tarea central que es razón de ser para los profesionales del patrimonio cultural. No obstante, si bien este potencial se pudo ver enfatizado por parte de los medios de comunicación, ello conllevó el hándicap de la pérdida de control sobre la información transmitida, que pasa a ser objeto de la reelaboración de las diferentes redacciones de los medios y sus criterios editoriales.

En este sentido, el proyecto sufrió de una progresiva distorsión y silenciamiento en la medida en que ciertas creaciones artísticas no fueron comprendidas o aceptadas por su distancia respecto a los cánones establecidos por la tradición cervantina, que conllevaron la manipulación de su intención primera por parte de diferentes agentes políticos. Esta relación entre arte y política es una de las principales amenazas a las que se puede ver sometido un enfoque como el aquí presentado, pues puede llegar a mermar significativamente la libertad de cátedra que implica, siempre dentro de unos límites deontológicos, cualquier acto educativo. Por último, cabe señalar que una de las debilidades de este tipo de enfoques es la posible dispersión o fragmentación de la información, para cuya coherencia es necesario y bien útil el ejercicio del método etnográfico como mecanismo para integrar la información en un discurso coherente tras un proceso creativo expandido de creación del conocimiento.

### Agradecimientos

A Marina Díaz-Flores Serrano, su familia y todas las personas que hicieron posible este proyecto.

### Referencias

- Abarca Sanchís F. J. (2010). *El postgraffiti su escenario y sus raíces : graffiti punk skate y contrapublicidad* (dissertation). Universidad Complutense de Madrid
- Alonzo, P. (Ed.). (2012). *Os Gemeos*. Boston Institute of Contemporary Art.
- Artension (2012). *Le Street Art aujourd'hui*. Artension. Hors Série 1.
- Bengsten, P. (2014). *The Street Art World*. Almendros de Granada Press.
- Boas F. (1955). *Primitive art*. Dover Publications.
- Bourriaud, N., (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.
- Cartagena, M.F. y León, C. (2014.). *El museo desbordado : debates contemporáneos en torno a la musealidad*. Abya-Yala.
- Cooté J. & Shelton A. (1992). *Anthropology art and aesthetics*. Oxford University Press.
- Foster H., Krauss, R., Bois, Y.A y Buchloch, B. (Eds.). (2006). *Arte desde 1900: modernidad antimodernidad posmodernidad*. Akal.
- Gálvez F. y Figueroa-Saavedra F. (2014). *Firmas muros y botes : historia social y vivencial del graffiti autóctono*. Writers Madrid.
- Latour B. (2007). *Reassembling the social : an introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Layton R. (1991). *The anthropology of art* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss C. (1982). *The way of the masks*. University of Washington Press.
- Lewisohn C. (2009). *Street art: the graffiti revolution*. Tate.
- Marcus G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 95–117.
- Morphy, H. y Perkins, R. (Eds.). (2006). *The anthropology of art : a reader*. Blackwell.
- Musso, C. y Naldi, F. (2013). *Frontier : the line of style*. (2013). Damiani.
- Osborne, R. y Tanner, J. (Eds.). *Art's Agency and Art History*. (2007). Blackwell.
- Pink, S., Horst, H.A., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2014). *Digital ethnography : principles and practice*. SAGE Publications.
- Pujadas J. J., Comas d'Argemir D. y Roca i Girona J. (2014). *Etnografía*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Ramírez J. A. (2009). *El objeto y el aura : (des)orden visual del arte moderno*. Akal.
- Sanmartín Arce R. (2005). *Meninas espejos e hilanderas : ensayos de antropología del arte*. Trotta.
- Schacter, R. (2014). *Ornament and order : graffiti street art and the parragon*. Ashgate Publishing Limited.
- Schenider, A. y Wright, C. (Eds.). (2021). *Between art and anthropology: contemporary ethnographic practice*. Routledge.
- Sucari J. (2013). *El documental expandido pantalla y espacio*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Tabacalera: cultivando autogestión | Documental. (18 de octubre de 2014). *Keller | Tabacalera* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/mwvXWDEA860>
- Tomassini M. (2012). *Beautiful winners : la street art tra underground arte e mercato*. Ombre corte.
- Vázquez Márquez I. (2013). *Identidad comunidad y diáspora en los cibermundos : una etnografía multi-situada* (dissertation). Universidad Complutense de Madrid.



## Multimodal literacies in a preschool classroom through art

Ana Margarita Coves-Martínez

University of Seville, Spain

---

### Abstract

People have a multitude of socially constructed languages to express our meanings. The New Literacy Studies that emerged in 1980 on children's literacy have provided children with communicative possibilities beyond verbal language. This widely developed paradigm provides the subject with semiotic resources such as the sound or visual mode that give children tools to face complex communicative situations. The main objective of this action is to know the possibilities that multimodal literacy offers to 4-year-old children who do not master verbal language. The experience we collect incorporates the voice of the child as a prodigious creator of art. To do this, we carried out a qualitative research, based on an ethnographic classroom approach, supported by naturalistic observation of the processes experienced in the classroom through a sensory storyteller of the work *Little Red Riding Hood* by the artist Adolfo Serra. The combination of different languages through art repositions the child as a competent reader who constructs a genuine version of the story through the encounter with music, images, textures or movement.

*Keywords:* languages, art, education, literacy, child.

## La alfabetización multimodal en un aula de infantil a través del arte

### Resumen

Las personas contamos con multitud de lenguajes contruidos socialmente para expresarnos. Los Nuevos Estudios de Literacidad sobre la alfabetización han dotado de posibilidades comunicativas que van más allá del lenguaje verbal. Este paradigma ofrece otros recursos semióticos a los niños para afrontar las situaciones comunicativas complejas. El objetivo de la investigación es conocer las posibilidades comunicativas que ofrece la alfabetización multimodal a través del arte a niños que no dominan el lenguaje verbal. Esta experiencia incorpora la voz del niño como prodigioso creador de arte. Para ello, realizamos una investigación cualitativa, basada en un enfoque etnográfico de aula, apoyado en la observación naturalista de los procesos vividos en un cuenta-cuento sensorial de la obra *Caperucita Roja* del artista Adolfo Serra. El arte posiciona al niño como lector competente de una versión genuina del cuento a través del encuentro con la música, las imágenes o el movimiento.

*Palabras clave:* lenguajes, arte, educación, alfabetización, niño.

---



## Introducción

El niño y la preocupación por comprender su alfabetización desde la integración de distintos códigos semióticos es el origen de este estudio. Esta investigación nace en la realidad de un aula de infantil cuando se abre a reconfigurar la alfabetización desde perspectivas artísticas que conducen el deseo alfabetizador de los niños más allá del código alfabético ampliando caminos a otras formas de expresión (Hackett, 2021; Guzmán-Simón y Pacheco-Costa, 2020; Murriss, 2016).

La concepción de los niños como creadores competentes en multitud de lenguajes desplaza la idea de que son seres incompletos a la espera de la acción del adulto (Hackett, 2021, Kuby y Rucker, 2020). La alfabetización a través del arte en la infancia supone un viaje a través de distintos lenguajes, una experiencia poderosa que hace que todos los niños sin importar su dominio del alfabeto tomen parte de su realidad. Numerosos estudios (Ferreiro, 2019; Flewitt, 2021; Pahl y Rowsell, 2020) han desvelado que existen múltiples modos de comunicación más allá de los verbales, por lo que una situación comunicativa puede ser descrita como multimodal. Sin embargo, existe la creencia de que la herramienta central para la comunicación entre personas es el uso del lenguaje oral y escrito (Kuby, Rucker, 2020). Como resultado, los centros educativos suelen relegar lenguajes como el musical o el plástico a un segundo plano. Este estudio incluye de manera intencional estos códigos semióticos a través del empleo de artefactos artísticos como el álbum ilustrado. El arte, como lenguaje humano fundamental, desempeña un papel crucial en la promoción de la alfabetización multimodal en el entorno escolar, permitiendo procesos creativos de significado. Augustowsky (2019) subrayan la educación artística como un lenguaje que expande las percepciones y experiencias del mundo para los niños. Se convierte así en una herramienta valiosa para la representación y comprensión. La participación activa de los niños en el proceso creativo, junto con el reconocimiento del potencial expresivo de sus acciones, otorga valor a sus construcciones (dibujos, figuras de plastilina) yendo más allá de la estética del producto final. Para ello, es necesario proporcionar una variedad de materiales y oportunidades para la creación a partir de la experiencia con distintos materiales (Pahl y Rowsell, 2020).

### *Objetivo del estudio.*

El objetivo general de la investigación es conocer las oportunidades comunicativas que ofrece el arte como lenguaje en la alfabetización en los primeros años. A partir del diseño y desarrollo de una acción alfabetizadora multimodal en el contexto de un aula de infantil.

## Revisión de la literatura

Atendiendo a la idea de Ferreiro (2019) de que hay tantas escrituras como lenguas tiene el ser humano, la alfabetización ha ido actualizándose incorporando los nuevos códigos comunicativos. Una visión completa de la alfabetización en la infancia exige la comprensión de las relaciones entre el material escrito, gráfico, sonoro, digital y los distintos lenguajes como vehículos expresivos. El lenguaje visual es un recurso semiótico elemental para la construcción de significados en la infancia (Hackett, 2021; Murriss, 2016; Pahl y Rowsell, 2020). La naturaleza de la infancia hace de los “niños prodigiosos creadores de arte” incluso antes de dominar el alfabeto (Binder y Kotsopoulos, 2011, p.340). Los carteles, tarjetas, libros ilustrados, tijeras, lápices o plastilina y a medida que los niños interactúan con ellos se convierten en herramientas multimodales que influyen en la construcción de discursos. Recuerdos, emociones o imaginaciones afectan a los procesos creativos con el material (Murriss, 2016; Pahl y Rowsell, 2020). Las experiencias de los niños con el mundo artístico a través los sentidos, los materiales, el espacio y otros seres vivos dan lugar a que “viva” a través de su cuerpo el hecho alfabetizador (Hackett, 2021).

### *La Imagen y los Niños/as*

La interrelación entre la imagen como forma de expresión y la infancia ha sido y sigue siendo objeto de estudio en campos como la psicología evolutiva o pedagogía. Los niños no siempre pueden expresar sus pensamientos a través de la palabra impresa, es entonces cuando las representaciones visuales se convierten en el texto que posibilita visualizar su voz. El estudio de la imagen como narrativa multimodal protagoniza múltiples investigaciones, Kuby y Rucker (2020), Pahl y Rowsell (2020) entre otros. Estos trabajos resignifican el concepto de “escritura” que tienen los niños al experimentar que pueden expresar su pensamiento con construcciones distintas al texto y los invita a “ser escritores” mediante talleres plásticos donde la imagen convive con otras formas de expresión. Como resultado, los artefactos visuales creados por y para los niños dan luz a su comprensión del mundo, desde paisajes personales hasta eventos sociales, favorecen la expresión de sus pensamientos y empoderan a la voz del niño en los distintos entornos donde viven. El campo pedagógico debe incluir enfoques artísticos en el currículum para favorecer la comunicación a través de modos alternativos a la palabra, crear conciencia estética, entre otros (Binder y Kotsopoulos, 2011). El uso de prácticas alfabetizadoras con líneas artísticas involucra a los educadores y educadoras en un nuevo discurso de posibilidades construidas socialmente, superando el enfoque tradicional de alfabetización. Muestra de ello es la proliferación de libros o álbumes ilustrados y sus análisis donde la función de la imagen es vital para el desarrollo de sus tramas. Son considerados obras de arte, donde la imagen y sus ilustradores se tornan en figuras de relevancia en el mundo editorial. Ejemplo de ello son Benjamin Lacombe, Rebecca Dautremer, Eric Carle, Maurice Sendak o Adolfo Serra, en cuyas reediciones de relatos, cuentos clásicos u obras propias, la palabra pierde fuerza en pos de la imagen. Los docentes encuentran en este género herramientas para abordar la alfabetización desde enfoques más innovadores ofreciendo oportunidades creativas a los niños (Murriss, 2016).

### **Diseño de la investigación**

#### *Participantes*

La investigación se desarrolla en un Centro de Educación Infantil y Primaria público. Los participantes son un grupo de 19 niños de 4 años con un nivel socio-económico y educativo heterogéneo. También forman parte del estudio la maestra especialista en Educación Infantil.

#### *Instrumentos de recogida de datos*

Para incluir la voz de la infancia en la investigación adoptamos un método que reimagina cómo escuchar a los niños de 4 años a través de un acercamiento visual y verbal. El enfoque mosaico posibilita recoger el punto de vista y la experiencia vital de los niños participantes y del profesorado en el desarrollo de la acción. Aparatos como cámaras digitales de vídeo y fotografía y herramientas metodológicas como las transcripciones, el análisis multimodal o el análisis de viñetas son combinados con enfoques etnográficos (Flewitt, 2021) proporcionando datos sobre las formas en que los niños hacen significados en contextos sociales complejos, se complementan con notas de campo.

#### *Desarrollo de la acción multimodal*

Caperucita Roja es un cuento de tradición oral del que se han hecho innumerables versiones desde la original creada por los hermanos Grimm. De entre las numerosas adaptaciones del clásico, el libro álbum seleccionado es la del ilustrador Adolfo Serra. Su obra fue premiada por su calidad estética con El bosque dentro de mí del XIX, el Premio de álbum ilustrado 'A la orilla del viento' de Fondo de Cultura

Económica. México o generación 2019/2020 de la Real Academia de España en Roma entre otros. La obra de Serra es un cuento sin texto donde las ilustraciones son la herramienta que narra la historia que queda abierta la interpretación de cada lector siendo una fuente inagotable de distintas versiones. El autor de la obra reconoce que es una reivindicación del poder la ilustración para contar historias, donde los niños pueden interpretar significados y poner en juego sus habilidades. Además de tener múltiples interpretaciones personales, las imágenes tienen una fuerte carga expresiva, son metáforas llenas de símbolos para que los lectores lo interpreten recatando sus propios referentes. La narración visual de esta versión juega en torno a binarios como fuerte/débil, feo/hermoso etc. conceptos abstractos que los niños utilizan rápidamente. En palabras del propio autor, su obra expresa el miedo y la lucha entre el bien y el mal (Serra, 2019). En las notas manuscritas del storyboard del cuento se puede leer que Caperucita es una acuarela suelta que evoca la ligereza, la bondad y la inocencia de la protagonista (Serra, 2019). El lobo aparece como un elemento feroz, de maldad, de caos y brutalidad mediante el trazo suelto y agresivo.



Figura 1. Fotografía del cuento. Ana Coves Martínez

### Descripción de las sesiones

*Sesión 1. Caperucita Roja en la escuela.* La acción multimodal se inicia con una actividad de “storytelling” del cuento. Caperucita Roja contiene 15 láminas, a cada una de ellas se le ha asignado previamente una composición instrumental que acompaña la visualización de cada escena del cuento. Los niños, profesorado e investigadora se sientan en la zona de asamblea, esta disposición permite un círculo más democrático, abierto a las relaciones presentes en la actividad. Incluir a los observadores permite que se vuelvan conscientes de un horizonte de significados más amplios. La profesora ofrece instrucciones sencillas sobre la actividad a realizar utilizando como canales el lenguaje verbal, la imagen y los gestos. Una vez captada la atención del grupo sobre el artefacto comienza la actividad. Para ello, la maestra muestra cada lámina acompañada de la música. El cuento está disponible para que los niños puedan experimentar con sus cualidades materiales durante la narración. Durante la narración, los niños se mueven libremente por el espacio, se acercan a las láminas, pasan sus dedos por los distintos materiales que las componen, rascan el terciopelo rojo, etc.

*Sesión 2. Construyendo Caperucitas Rojas.* Los niños se sumergen en la creación de producciones artísticas que reflejan sus interpretaciones personales de la historia, desplegando su bagaje escolar, familiar y social. Este proceso no solo representa una expresión creativa, sino también una

oportunidad para que los niños den materialidad a su comprensión única del relato. La disposición de diversos materiales sensoriales y plásticos se convierte en una herramienta multimodal para revivir la historia a través de construcciones significativas. Los niños, al interactuar con estos materiales, traducen sus vivencias y perspectivas en artefactos artísticos personales. Cada dibujo se convierte en una manifestación material de su relación con el cuento. En este acto creativo, los niños exteriorizan sus discursos mediante códigos artísticos y participan en un proceso compartido de construcción de conocimiento a través del arte.



Figura 2. Secuencia fotográfica de las producciones artísticas. Ana Coves Martínez

## Conclusiones

La reconceptualización de la alfabetización multimodal desde una perspectiva artística ayuda a los docentes a abrazar los discursos infantiles desde concepciones más amplias (Murrís, 2019; Pacheco-Costa y Guzmán-Simón, 2020). Los niños están en contacto con expresiones artísticas a través de su materialidad, están inmersos en ella y crean significados en un continuo de relación con otros lenguajes. La acción desarrollada en el estudio se configura como una práctica pedagógica abierta que incita al movimiento y retan a los cuerpos de los niños a enredarse con discursos y materialidades. Los docentes debemos deconstruir nuestras propias prácticas para revisar el papel de los modos comunicativos y el arte en el desarrollo de la comunicación en la infancia. Este continuo del arte como lenguaje y su materialidad existen en el contexto circundante del niño, provocando a su mundo interior y trayendo al presente recuerdos, emociones, etc. El arte en la escuela capacita al niño a expresar su propia voz incluso cuando no domina el código verbal. La educación infantil se presenta como una valiosa oportunidad para empoderar al niño, permitiéndole asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje durante su desarrollo y en la configuración de las prácticas alfabetizadoras. La construcción de un marco educativo que contemple el arte como lenguaje fundamental en la infancia contribuye a transformar las instituciones escolares, haciéndolas más igualitarias, inclusivas y respetuosas con las diversas capacidades de los niños. La filosofía educativa de Reggio Emilia ha inspirado prácticas innovadoras en educación infantil, colocando a los niños en el centro de sus procesos de aprendizaje. Este enfoque comienza por escuchar sus voces expresadas en multitud de lenguajes más allá del verbal.

**Referencias**

- Augustowsky, G. (2019). *La creación audiovisual en la infancia: estudio de experiencias en contextos educativos*.
- Binder, M. y Kotsopoulos, S. (2011). Multimodal Literacy Narratives: Weaving the Threads of Young Children's Identity Through the Arts. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 339-363, <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.606762>
- Ferreiro, E. (2019). Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies. *Journal of the Study of Education and Development*, 42(1), 1–36. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>
- Flewitt, R. (2021, 28 de noviembre). Early Literacy Learning. En S.Duffy (Presidencia). Conferencia sobre National Early Years Conference, *Congreso sobre National Early Years Conference*, Congreso llevado a cabo en Londres, Reino Unido.
- Hackett, A. (2021). *More-Than-Human Literacies in Early Childhood*. Bloomsbury Publishing.
- Morris, K. (2016). Philosophy with Picturebooks. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-7. [http://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_164-1](http://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_164-1).
- Pacheco-Costa, A. y Guzmán-Simón, F. (2020). Developing Multimodal Narrative Genres in Childhood: An Analysis of Pupils' Written Texts Based on Systemic Functional Linguistics Theory. *Education Sciences*, (10), 1-19. <http://doi.org/10.3390/educsci10110342>
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2020). *Living Literacies*. The MIT Press.

## Improvised music and performance: the musical artistic experience as an indissociable whole

Elena García Sáenz de Tejada

Universidad de Murcia, España

---

### Abstract

This article addresses musical improvisation as an expression of performance. It reviews the evolution of the concept of performance towards instant creative execution and its relationship with improvisation. The elements influencing the artistic experience are examined, considering it as an “indissociable whole” that encompasses technical, interpretative, emotional, and contextual aspects. Aspects such as the interaction of the performer with their environment and instrument, as well as psychological and sociological factors of improvised behavior, are analyzed. Improvisation is presented as a shared experience where each element contributes to meaning and expressive richness. Integrating this understanding into music education is proposed to design and provide learning experiences incorporating improvisation, fostering a deeper understanding of improvisation, and providing enriching musical experiences that promote students’ musical and personal development.

*Keywords:* Improvisation, performance, artistic experience, education.

## Música improvisada y performance. La experiencia artística musical como un todo indisociable

### Resumen

Este artículo aborda la improvisación musical como una expresión de performance. Se revisa la evolución del concepto de performance hacia una ejecución creativa instantánea y su relación con la improvisación. Se estudian los elementos que influyen en la experiencia artística, considerándola como “un todo indisociable” que abarca aspectos técnicos, interpretativos, emocionales y contextuales. Se analizan aspectos como la interacción del intérprete con su entorno e instrumento, así como factores psicológicos y sociológicos del comportamiento improvisado. La improvisación se presenta como una experiencia compartida, donde cada elemento contribuye al significado y la riqueza expresiva. Se propone integrar este entendimiento en la educación musical para diseñar y ofrecer experiencias de aprendizaje al alumnado que incorporen improvisación, fomentando una comprensión más profunda del hecho improvisatorio y proporcionando experiencias musicales enriquecedoras que favorezcan el desarrollo musical y personal en los estudiantes.

*Palabras clave:* improvisación, performance, experiencia artística, educación.

---



### **Improvisación musical: la convergencia entre creación instantánea y performance en vivo**

Al entender la improvisación como proceso de creación en un momento, ésta cobra carácter de performance. El término performance ha estado y sigue estando sujeto a debate. Dentro de las disciplinas humanistas ha adquirido diferentes acepciones a lo largo del tiempo y aún lo sigue haciendo en la actualidad. Entre los puntos comunes de las definiciones más recientes se encuentra la característica de performance entendida como acto creativo en el momento, la ejecución de arte en vivo. Esta característica define también a la improvisación en sus diferentes manifestaciones.

La experiencia artística en vivo es el resultado de múltiples factores inherentes a la práctica musical e improvisatoria. El resultado sonoro se convierte en producto durante la experiencia artística improvisada y son múltiples los aspectos que contribuyen a conformarla y a imprimirle carácter. Así, elementos como la interacción del intérprete con el entorno y su instrumento, la corporeidad o la emoción forman parte de la experiencia y contribuyen a moldear el resultado sonoro. Ello afecta no solo la elección de materiales sonoros o el desarrollo melódico y armónico de la improvisación, sino también a la experiencia completa del público.

En el ámbito de los estudios sobre performance y acción, autores como Schneder (2002) describen la performance como una *conducta restaurada*, una acción intencionada y ensayada donde la performance emerge de la planificación (San Cristobal, 2018, p. 10). En contraposición, la corriente del *performance art*, influida por las corrientes de vanguardia del futurismo, dadaísmo, surrealismo o arte conceptual, abandonan la idea de obra de arte estática tomando el proceso relevancia frente al producto final, abogando por la interdisciplinarietà y por la experimentación artística y el performer deja de ser intérprete para convertirse en creador (San Cristóbal, 2018, p. 8). También, desde el ámbito de la sociología se encuentra la noción de performance de Bauman (1975, como se cita en San Cristóbal, 2018, p. 6), que resalta el acto espontáneo en la performance, producido por la interacción del performer con el contexto de una situación particular.

Este estudio aborda la performance en la improvisación musical, reconociendo a la persona que improvisa como creadora integral, cuyo trabajo y elementos compositivos se valoran tanto en el proceso como en el resultado final.

### **Interacción, corporeidad y emoción en la experiencia improvisatoria: un todo indisociable.**

A continuación se analizan los elementos que influyen durante la realización de una improvisación en una experiencia artística, partiendo de la concepción de la experiencia la misma como un todo indisociable, teniendo en cuenta no solo las cuestiones técnicas e interpretativas, sino todos los elementos susceptibles de integrar la performance. Autores que contemplan estos aspectos en el estudio de la experiencia artística son Assinato y Pérez (2013), Asprilla (2013), López-Cano (2009), Pressing (2004), Meyer (2001) o Cage (1999).

#### *Interacción instrumento/intérprete*

La dinámica entre el músico y su instrumento en el contexto de la improvisación musical es una interacción compleja influenciada por factores técnicos inherentes al instrumento y elementos personales del intérprete. La forma específica en que un instrumento produce sonido dicta una interacción entre intérprete/instrumento, determinada por sus propiedades acústicas y por la técnica requerida para su manejo. Ello a su vez afecta tanto al resultado sonoro como a la corporeidad durante la interpretación. Esta relación técnica se entrelaza con aspectos personales, tales como la personalidad del músico, su estilo de expresión y su conexión emocional con el instrumento, factores que enriquecen y personalizan el acto de improvisación.



Assinato (2013) destaca que la esencia de la improvisación reside en “la relación que el músico construye con el instrumento donde están inscritas las posibilidades del improvisador” (p. 104). Además, la interacción se ve afectada por la relación del improvisador con el entorno musical y su capacidad para transmitir emoción y capturar la esencia de la experiencia artística en vivo.

A través del análisis de la gesticulación de la persona instrumentista en su interacción con su instrumento dentro de la performance se puede llegar a construir significado (López-Cano, 2019, p. 40). Estos gestos, lejos de ser meros adornos, son fundamentales para la interpretación, añadiendo capas de significado y facilitando una comunicación con el público.

### *Gesto y performance*

El gesto, durante la interpretación o la improvisación musical en una experiencia artística, se encuentra integrado en el resultado sonoro. En la práctica instrumental, el sonido incluye al gesto y el gesto incluye al sonido. Ambos forman parte del proceso y del resultado total. Los gestos contribuyen a conformar el significado global del hecho sonoro, además de ayudar a quien interpreta en su práctica instrumental. Assinato (2013) subraya la dualidad gesto-sonido como esencial para entender la música, describiéndolo como “parte del significado musical, parte de la experiencia sentida” (p. 118), lo que resalta cómo las acciones físicas contribuyen a la narrativa musical y a la interacción con el entorno. Durante la performance el público percibe que el gesto viste al sonido y viceversa y esta relación interactiva ayuda a completar el significado global de la experiencia artística, añadiendo una dimensión visual a la interpretación que aporta significado, vivencias emocionales y transmite carácter y expresividad. Gesto y sonido se integran en la performance musical, “el músico experimenta y comunica la música a través de la unidad gesto-sonido y el oyente la comprende a través de esta misma unidad” (Assinato, 2013, p. 92).

### *Contexto, percepción-acción y emoción*

En el transcurso de la improvisación, existe una clara interacción entre el contexto, la emoción y las consecuencias de las percepciones de quien improvisa en la acción que se hace efectiva y el resultado sonoro. Se produce una determinada percepción del entorno por la persona improvisadora, es decir una percepción de la propia acción, de la performance que está sucediendo, así como una emoción durante el proceso creativo. Estas percepciones, que están actualizándose constantemente durante la performance, pasan a ser parte del proceso, condicionan el discurso musical y se hacen visibles para la audiencia de forma sutil, a través del sonido, del gesto, del movimiento o de las acciones. Matthews (2002) también habla de una comunicación interactiva entre el público y quien improvisa. No obstante, no dejan de ser percepciones subjetivas de la persona improvisadora. También destaca la importancia de la recepción del público en la improvisación, señalando cómo la capacidad de escucha y el nivel de atención del auditorio pueden determinar la comunicación y la intimidad logradas por el improvisador. Esta interacción no solo afecta la toma de decisiones y el riesgo asumido por el músico sino que también influye en la complejidad y matización de la obra (Matthews, 2002, p. 18).

Además, la expresión emocional es esencial en el proceso creativo, Cage (1999), así como la espontaneidad y la naturalidad en la música. La teoría de la emoción musical de Meyer (1956) complementa esta visión, proponiendo que la anticipación y la interacción emocional entre el intérprete y el público son clave para una experiencia musical enriquecedora. Racy (1991, citado por Pressing, 2014, p. 61) amplía esta idea, argumentando que la creatividad musical se basa en la colectividad y está inspirada en lo social, resaltando el valor de la experiencia compartida en la música improvisada.

## **Teoría de la destreza y preparación**

### *Teoría de la destreza*

La psicología del comportamiento improvisado estudia los elementos interdisciplinarios y culturales bajo los cuales se encuentra inevitablemente quien improvisa durante el momento creativo. Pressing (2004), en su intento de explicar y analizar los elementos que intervienen en los procesos improvisatorios desarrolla una teoría de la destreza identificando los “constreñimientos” que afectan a los improvisadores y proponiendo métodos para superarlos, con el objetivo de lograr una mayor fluidez expresiva.

Este autor también aborda los constreñimientos culturales que influyen en el improvisador, desde las tradiciones musicales hasta el valor asignado a la música en la sociedad. Subraya la relevancia del intercambio emocional entre los intérpretes y el público y la interacción con otros músicos como aspectos fundamentales de la improvisación. En conclusión, su teoría apunta a una comprensión integral de los desafíos y estrategias en la improvisación musical, buscando liberar la atención del intérprete para un control musical más profundo, potenciar el impacto emocional y fomentar una mayor conexión con la audiencia y otros músicos.

### *Preparación física y emocional*

El estado del intérprete influye directamente en el desempeño artístico, haciéndose esencial la preparación física y emocional antes de salir al escenario a través de calentamientos y realizando ejercicios de concentración. Reconociendo la complejidad de factores que inciden en una performance, se debe ser consciente de que cada improvisación y cada experiencia será única. Pressing (2004) subraya la importancia de esta preparación para enfocarse plenamente en el aspecto musical, mejorando así el discurso musical y la comunicación con la audiencia.

### *Actitud escénica*

La actitud con la que un artista se presenta en el escenario es una extensión de sus cualidades personales y tiene un impacto significativo en la percepción del público. Esta actitud no solo afecta la puesta en escena y las acciones no musicales, sino que es fundamental en la interpretación musical misma. Durante una improvisación se produce la exteriorización del afecto de lo que quiere expresar la propia música y se transmite la vivencia interna de la emoción que vive quien improvisa. Todo esto se refleja en el sonido, en el discurso de la improvisación, en la calidad musical y en los gestos. Son sensaciones comunicables que también conforman la experiencia artística. La forma en que cada persona afronta una experiencia artística suele depender de la seguridad en sí misma, de la práctica y la experiencia y de su bagaje personal.

## **Música y experiencia compartida**

La experiencia musical es única y compleja, influenciada por una multitud de factores que van desde lo personal hasta lo contextual: el posicionamiento personal frente a una exposición pública, frente a uno mismo, frente a la creación y a lo que pueda suceder imprevisto en un instante, condicionan la experiencia; el concepto que cada persona tiene de la perfección, lo esperado y el resultado real y la integración de ese momento a cada instante durante la improvisación; la forma de vivir la integración y la constante actualización de lo que está sucediendo y su influencia en el resultado del discurso de la improvisación; el público: la afluencia de público, mucho, poco, lo esperado; el espacio, las personas que en él habitan, los y las técnicos de sonido, la prueba de sonido, el sonido resultante; sentirse cómodo o no, ver al público o no verlo, espacios que acercan, espacios que alejan; la naturalidad, la capacidad personal de transmisión, la seguridad en uno mismo; cómo pensamos y vivimos la experiencia artística, la experiencia musical, la performance, la creación en el momento, la relación con los instrumentos, la relación con los demás desde la propia experiencia, entre otros.

Una experiencia artística es una experiencia compartida. Como señalaba anteriormente, al hablar de experiencia artística, hablo de la experiencia de quien realiza la performance, pero también en esa experiencia se incluye al público como parte del contexto, como espectador y como sujeto activo capaz de interactuar. La música siempre es una experiencia compartida que se construye a través de la interacción entre el intérprete, el entorno y el público, cada uno aportando su propia perspectiva y contribuyendo al significado y la riqueza de la experiencia musical.

### **Resultados de un análisis contextual y de la experiencia artística en improvisaciones**

En una investigación autoetnográfica desde la práctica (Sáenz de Tejada, 2020), se observaron los elementos que influyen en la experiencia artística durante la realización de la improvisación, a partir del análisis de las mismas. Los resultados que se obtuvieron que se enumeran a continuación, nos llevaron a afirmar que una experiencia artística en vivo es un todo indisoluble que incluye aspectos que conforman tanto el resultado global como la propia práctica artística, creadora o interpretativa.

1. Gesto, instrumento y sonido se entrelazan con el entorno y con el entramado armónico.
2. La respiración, el contacto con el instrumento, el sentir el entorno, forma parte clara de interpretación improvisada y se refleja tanto en el sonido como en el movimiento.
3. Se observa a quien improvisa, a través de sus gestos, movimientos y su forma de expresividad personal, transmitir su vivencia interna.
4. Se aprecia al instrumento como extensión de la improvisadora en la transmisión de la música y de la expresividad.
5. Factores del entorno condicionan notablemente la improvisación: ruido, acústica en función del espacio, el movimiento y el lugar del público, la actividad que se desarrolla en la sala.
6. La expresión, la velocidad y el sentido de la música van ligadas al movimiento y a la experiencia. La improvisación no es sola, es con el todo y el todo se refleja en la improvisación.
7. Se aprecia como quien improvisa transmite su particular forma de estar y sentir el momento, su forma de vivir y compartir la experiencia artística: la forma de estar en el escenario, mezclada con su forma de interactuar con su instrumento, con el entorno, con el espacio, y con lo que sucede durante la actuación dotan de una determinada y personal energía a la propia experiencia.

### **Conclusiones: hacia una pedagogía de la improvisación basada en la experiencia integral**

A partir de la conclusión de que una experiencia artística en improvisación constituye “un todo indisoluble” se hace presente la importancia de integrar el conocimiento, comprensión y manejo de estos componentes en la enseñanza musical tanto en contextos educativos formales como no formales, dado que el aislamiento de estos elementos distorsiona la esencia de lo que significa improvisar artísticamente.

Por tanto, es fundamental que los educadores musicales apliquen este entendimiento al diseñar y ofrecer experiencias de aprendizaje que incorporen la improvisación. Esto no solo enriquece el proceso educativo dentro del aula, sino también en presentaciones ante públicos, fomentando una práctica artística más profunda y conectada.

Todos los elementos de una experiencia artística en improvisación contribuyen a la experiencia artística global por lo que su integración consciente puede mejorar la enseñanza de la improvisación en entornos educativos y abrir la puerta a mejoras significativas en las habilidades improvisatorias de los estudiantes, enriqueciendo así su desarrollo musical, artístico y personal.

## Referencias

- Asprilla, L.I. (2013). *El proyecto de creación-investigación. La investigación desde las artes*. Santiago de Cali: Institución Universitaria del Valle.
- Assinato, M. V. y Pérez, B. (2013). *Improvisación musical y corporeidad. Acción epistémica y significado corporeizado*. Epistémus, 2. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- Cage, J. (1999). *Escritos al oído*. Murcia: Colección de Arquitectura.
- Hensy de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- López Cano (Junio de 2009). Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística: la gesticulación de Keith Jarrett en su Todyo '84 Encore. Conferencia presentada en la VIII Reunión anual de la SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música). La experiencia artística y la cognición musical. Recuperado de <http://rlopezcano.blogspot.com/publicaciones-ruben-lopez-cano-1996.html>. Consultado el 7/12/2019.
- López-Cano, R., San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Esmuc.
- Madrid, A. (2009). Why Music and Performance Studies? Why Now? An Introduction to the Special Issue. *TRANS-Transcultural Music Review*, 13. <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/1/why-music-and-performance-studies-why-now-an-introduction-to-the-special-issue> [¿Qué son los estudios de performance? Recuperado de <https://scalar.usc.edu/nehvectors/wips/actos-de-transfer-espanol>. Consultado el 29/12/2019]
- Matthews, W. (2002). Quince segundos para decidirse. La "composición instantánea" y otras ideas recibidas acerca de la improvisación musical. *Doce notas preliminares*, 10, 15-39.
- Meyer, L. B. (2001). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza Música
- Nettl, B., Russell, M (Eds) (2004). *En el transcurso de una interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. Madrid: Akal Musicología.
- Palmer, A. (2017). La improvisación musical como investigación desde la práctica artística. En A. Martínez (Coord), *Investigar en creación e interpretación musical en España* (pp. 37- 54). Madrid: Dykinson.
- Pressing, J. (2004). Constreñimientos psicológicos en la destreza y la comunicación improvisatorias. En Nettl, B. y Russell, M. (Eds.), *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical* (pp. 50 -70). Madrid: Akal Musicología.
- San Cristóbal, U. (2018) ¿Acción, puesta en escena, evento o construcción audiovisual? Una breve introducción al concepto de performance en humanidades y en música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(1). Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/16999/11>. Consultado el 29/12/2019.
- Sáenz de Tejada, E. (2020). Improvisación y experiencia artística. La influencia de la repetición como base en la creación de obras musicales en tiempo real. En *AVNotas*, 9, 156-192. Consultado electrónicamente en enero de 2024 en AV NOTAS revista del CSM Andrés de Vandelvira de Jaén N°9.
- Sloboda, J. A. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado grupo de distribución S.L.

## **Ethical, aesthetic and gender: new deconstructions to think about subjectivities in the training of early childhood teachers**

**Yamilet Angulo Noguera**

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

---

### Abstract

For many decades, the Bachelor's Degree in Early Childhood Education at the Francisco José de Caldas Universidad Distrital (District University), in its different versions, has reflected on the work of the research teacher. Many pedagogical, political and critical positions have explored interactions with childhood, teacher training processes and the academic-administrative management of faculties of education. The majority of processes undertaken have contributed to the construction of an identity of the current educational structure, which is the result of common practices recognizable in the work of teachers and students, as well as state policies oriented to higher education. In this context, it becomes relevant to elucidate what is considered the experience of the ethical, the aesthetic, the political and the gender in the Bachelor's degree in Early Childhood Education (ECE), which characterizes the investigative action of young people who train as teachers. researchers and whose processes validate them as producers of knowledge about childhood. This investigation demands exploring the contents and theoretical-conceptual references that are the basis of current debates in the training of early childhood educators.

*Keywords:* Ethical, aesthetic, gender, training of early childhood teachers.

## **Ética, estética y género: nuevas deconstrucciones para pensar las subjetividades en la formación de maestras y maestros para las infancias**

### Resumen

Son muchas las décadas que la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en sus distintas versiones, ha reflexionado sobre el quehacer de la maestra investigadora. Muchas posturas pedagógicas, políticas y críticas han explorado las interacciones con las infancias, los procesos formativos de docentes y las gestiones académico-administrativas de las facultades de educación. La mayoría de procesos emprendidos han contribuido con la construcción de una identidad de la estructura educativa actual, la cual es el resultado de prácticas comunes reconocibles en los trabajos de maestras, maestros y estudiantes, así como de políticas estatales orientadas a la educación superior. En este contexto, deviene relevante dilucidar aquello que se considera como la experiencia de lo ético, lo estético, lo político y el género en la carrera de Licenciatura en Educación infantil (LEI), que caracteriza la acción investigativa de jóvenes que se forman como docentes investigadores y cuyos procesos les validan como productores de conocimiento sobre las infancias. Dicha indagación demanda explorar los contenidos y referentes teórico-conceptuales que son la base de los actuales debates en la formación de educadores infantiles.

*Palabras clave:* Ética, estética, género, formación de maestras y maestros para las infancias.

---

## Introducción

La formación de maestras y maestros puede implicar el hacer frente a dilemas contemporáneos que reatan el quehacer pedagógico en el encuentro con niñas y niños; así como puede implicar obviar o evadir dichos dilemas; en cualquier caso hay un inevitable currículo oculto dentro del cual se mueven los distintos actores en el escenario educativo de una comunidad. Dicho currículo al materializarse en acciones, hace evidente las posturas, que, en este caso, darían cuenta de un perfil de la educadora infantil.

Por lo anterior, se comienza esta reflexión con la siguiente pregunta guía: ¿Qué presupuestos éticos, estéticos, políticos y de género se necesitan decodificar, para emprender una formación de Educadores infantiles? Dicha pregunta intenta plantear un horizonte al ejercicio reflexivo asociado a estas temáticas desde el siguiente objetivo: Reflexionar sobre las dimensiones ética, estética, política y de género en los procesos de formación de educadores infantiles.

Por otro lado, para poder identificar los lugares epistemológicos propicios que permitan alcanzar el anterior objetivo, se procede a la construcción y desarrollo de la estructura argumentativa, con las premisas anteriormente enunciadas en la introducción. Dichas estructuras contienen las categorías eje: la pedagogía infantil; la consciencia estética; la el hacer político del educador, la ética iconoclasta, el género. Estas son las categorías de las cuales emergen las reflexiones previstas.

## Desarrollo de la disertación

Se parte de las siguientes premisas, las cuales le darán forma al desarrollo argumentativo de este escrito: (1) La Educación infantil es una carrera que demanda consciencia estética; (2) La Educación infantil es un hacer político que implica una ética iconoclasta en su definición; y (3) La Educación infantil es un oficio realizado predominantemente por mujeres de ahí su singularidad deóntica.

Las anteriores premisas se sustentan a partir de un ejercicio argumental de desmontaje de discursos, en el que se recurre a reflexiones sustentadas en experiencias pedagógicas desarrolladas por la LEI y diálogos con autores cuya perspectiva amplían el lente de observación para la presente reflexión pedagógica<sup>1</sup>. Así, se procede para el desarrollo de este documento, a reflexionar sobre trabajos antecedentes de maestras, maestros y estudiantes; de igual manera; se dialoga con referentes teóricos que aportan a dilemas y debates contemporáneos tales como Jorge Larrosa, Terry Eagleton, Katya Mandoki y Patricia Violi. Todos estos elementos contribuyen con la formulación de la pregunta guía para la reflexión buscada. Se propone una perspectiva relacional, de modo que en la triangulación de perspectivas emerjan enunciados que aporten conocimiento.

## Antecedentes y referentes conceptuales

Este documento toma como referentes las reflexiones y documentos aportados por las Líneas del Ciclo de profundización de la Licenciatura en Educación Infantil, publicados en la *Revista Infancia Recuperada* No.2 y No 5. Asimismo, se acude a 4 referentes teóricos para el desarrollo de la reflexión propuesta: *La experiencia de la lectura* de Jorge Larrosa; *Ideología* de Terry Eagleton; *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica 1* de Katya Mandoki y *El infinito singular* de Patricia Violi.

Con este marco de antecedentes y referencial, se plantea una toma de posición en la que se privilegian las construcciones sociales, los discursos y las prácticas de quienes con su hacer pedagógico potencian transformaciones sociales. De este modo, se construye un sistema de categorías que proporciona unidades para el análisis y la valoración de las premisas consideradas.

---

1 Estos autores hacen parte de los marcos teóricos registrados en los syllabus de los actuales espacios académicos que se adelantan en la LEI

## Metodología y desarrollo de la propuesta

Tal como se ha explicitado en apartados precedentes, se opta por el ejercicio argumentativo donde, desde enunciados o premisas se desarrolla la reflexión. La búsqueda fundamental con este procedimiento es la elaboración de un hilo de pensamiento que conecte las distintas fuentes.

### *La Educación infantil es una carrera que demanda consciencia estética*

Si partimos de la premisa de Gardner sobre la educación artística (1994, cit. por García Ríos, 2005), [es] “el desafío que consiste en modular de forma eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y para la evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar”, tenemos que quien se responsabiliza socialmente de dicho desafío, el maestro, debe construir para sí una estructura de pensamiento y de conocimientos que considere una reflexión sobre el papel de lo estético en su propia vida. Esto sólo es posible si el sujeto se implica de manera activa en su autoconocimiento, proceso que está relacionado con la exploración expresiva, el desarrollo de la creatividad y la autonomía, propias de la configuración de una subjetividad autónoma y con consciencia del ser: conocerse así mismo para poder enseñar a otros el autoconocimiento.

Las distintas exploraciones de lo estético planteadas en la malla curricular de la LEI en su relación con las distintas fuentes de conocimiento (la interacción entre áreas: lenguaje y artes, ciencia y artes, sociales y artes) abre un espacio de lo posible a quien se educa como maestra o maestro para crear su propia apuesta de auto-expresividad en la praxis pedagógica. Educar infancias, trae consigo la implicación de la mediación estética para facilitar los aprendizajes; no obstante, la mediación como instrumentalización de lo estético es una discusión constantemente y justamente planteada, pues es un automatismo en la acción pedagógica del que hay que estar alerta. El otro lado, “la consciencia de lo estético” en “la experiencia pedagógica” es el desafío al que Gardner hacer referencia y al que perseverantemente una educadora o un educador debe hacer frente, sobre todo si la interlocutora de la experiencia pedagógica es la infancia. ¿Pero en qué consiste dicha consciencia para una Educadora Infantil?

Katia Mandoki (2017) desde su concepto de aisthesis nos invita a explorar el fenómeno de lo estético en las manifestaciones de la naturaleza (bio-estética) desde donde al estudiar todas las formas de lo sensible en lo vivo, concluye que lo estético es otra de las funciones propias de nuestra constitución corporal, es decir, lo estético hace parte de nuestro proceso evolutivo como seres biológicos. Así, nuestra relación física (comer, dormir, reproducirse) con el entorno es decisiva en la forma como percibimos, apreciamos y significamos la experiencia. De este proceso emerge lo que ella denomina “el discernimiento y la evaluación femenina”, en donde el proceso de selección natural, una forma de “poética filogenética” configura el desarrollo de las especies.

De esta forma, Mandoki, nos hace reflexionar, desde otra perspectiva, la experiencia estética y por lo tanto, la consciencia que sobre ésta desarrolla el ser humano. Lo estético deja de ser un paradigma que está por fuera de los sujetos y es dictado por una estructura con poder hegemónico, transformándose en un aspecto intrínseco en la configuración del ser, tanto en su dimensión biológica como esencial, es decir, la posibilidad estética emerge de la célula misma y trasciende aquello que nos define como humanos, como seres biológicos y sociales que hacen parte de un ecosistema.

Esta perspectiva de lo estético, plantea una nueva forma de situarse en la relación con lo sensible, se vive como algo que hace parte del sí mismo, que es el resultado de una conexión consciente con el cuerpo propio y el de los otros, ya no desde la regla jerárquica de los discursos sancionados por poderes hegemónicos que dictan lo que es y lo que no es en lo estético (lo bello, lo perceptible a través de los sentidos) sino desde la reflexión sobre el conocerse a sí mismo en la experiencia de ese saber sensible intrínseco en la vida.



Así, desarrollar la consciencia estética en una maestra o maestro para la infancia es el recorrido de autoconocimiento que se emprende para trabajar consigo mismo, dándole forma al pensamiento a través del sentimiento de ser parte de un todo a la vez natural y conceptual. Esta lectura de la consciencia estética en la actualidad, se ajusta más al hacer del docente en formación de la LEI.

Al decir de Mandoki, al hablar de estética se debe trascender el concepto de lo bello, así como de lo que tradicionalmente se considera como arte. Lo estético desde esta autora, ubica al sujeto en el ámbito de la sensibilidad y de la percepción, una forma particular del ser humano para autoconocerse. Así, la dimensión estética hace parte de los procesos de subjetivación, pues a partir de ésta se construye, junto con la racionalidad, la realidad circundante. El concepto “aisthesis”, emerge aquí como una capa que permea la piel de la experiencia y a la vez como la condición que la expone a una suerte de “porosidad” que pone en contacto al individuo con el mundo, con la intersubjetividad. Entonces, la aisthesis es el resultado del sujeto abierto a la interacción con el otro, lo cual es fundamental para devenir consciente de sí mismo, dueño de sí mismo. Esta perspectiva de la estética como la conciencia de sí, y no únicamente con la concepción de lo bello o del arte, es la apertura necesaria para una acción pedagógica que requiere la ampliación de las fronteras epistemológicas, la superación de las brechas y los sesgos, y la transformación del hacer investigativo.

Por tanto, en la educación infantil, la consciencia estética desde esa idea de permeabilidad-porosidad, todo deviene aisthesis, el cuerpo, la relación tiempo-espacio, las emociones y los procesos de socialización. El ser humano que vive esta consciencia estética está en la disposición de transformarse a sí mismo y transformar la realidad que lo circunda.

### *La Educación infantil es un hacer político que implica una ética iconoclasta en su definición*

Desde sus inicios, la educación infantil es un campo de conocimientos que hace parte de las ciencias humanas, y en diálogo con ellas ha hecho parte de movimientos de transformación y revolución que han implicado revoluciones e innovaciones pedagógicas, que van a la par con la manera como se percibe al ser humano en su devenir histórico-cultural<sup>2</sup>. Figuras como John Dewey, Maria Montessori, Celestin Freinet, entre otros, plantearon un rompimiento la perspectiva instruccional, que se caracterizaba por ser mecanicista, rutinaria y desprovista de sentido. Se incentiva a partir de esta “escuela nueva” acercamientos diversos a la construcción de conocimiento pedagógico, donde el niño devino centro del proceso educativo.

Este niño centrismo hace a un lado al maestro, planteando una relación entre el sujeto niño y el sujeto adulto de carácter procesual. Es decir el paradigma jerarquizante, vertical y unilateral que durante mucho tiempo caracterizó la educación tradicional, se deconstruyó, emergiendo de esta “nueva” perspectiva sobre la relación adulto-niño o productor y receptor de saberes una relación igualitaria; horizontalizando los procesos, quitando el protagonismo al maestro, centrando el foco en el infante, la “escuela nueva” busca la configuración de un “hombre nuevo”, con las habilidades para adaptarse a las “nuevas sociedades” por lo tanto a las “nuevas éticas y a las nuevas políticas de los sistemas de gobierno, predominantes en el momento.

Con el advenimiento de la desregularización de dichos sistemas y sus economías, emergen paradigmas éticos, políticos y estéticos, que retan los procesos educativos transformados en su momento por la escuela nueva: dictaduras mediáticas y de la imagen; el arte instrumentalizado por el mercado del streaming; el sujeto como objeto para el consumo; las dictaduras, racismos y exclusiones mediáticas, las infancias como blanco para la compra y venta de productos o incluso su propia trata. Así pues se le exige a las Ciencias humanas, entre ellas a la pedagogía, que nuevamente se movilicen para la transformación de sus discursos y prácticas.

---

2 Lo mismo aplica a la Licenciatura en Educación Infantil, la cual a lo largo de los años ha sufrido de transformaciones y reformas.

Entonces, también como antaño, donde la escuela nueva rompe con la escuela tradicional; la escuela de la diversidad y la inclusión rompe con la escuela nueva. Aparecen otras subjetividades: la niña como sujeto de saber, a la par con el niño; las nuevas formas de constituir la familia; la inclusión de la discapacidad, de la diversidad cultural y de género; los movimientos animalistas y de defensa de la naturaleza; entre otros, introducen rupturas con paradigmas defendidos por los íconos de un pasado reciente apareciendo en el horizonte pedagogías que se sincronizan con dichas transformaciones. Ya no se habla del hombre nuevo, ni de una pedagogía niño centrista, tampoco del sujeto, ahora se entra en la experiencia del devenir, en el proceso: se habla de las subjetividades y su subjetivación. El lenguaje se disloca introduciendo bifurcaciones, eufemismos y apotegmas, epicenos (el niño y la niña; discapacidad motora; *pet friendly*, producto vegano; docente; estudiantado, etc).

Se rompe con el discurso que a su vez rompió con el discurso que lo antecedió ¿por qué? por ideología, las Ciencias humanas, no son escépticas, están atravesadas por discursos ideologizados, uno de ellos que está muy presente en la pedagogía es el de la emancipación. Desde Rousseau, pasando por Freire, a Maclaren este concepto ha sido y hace parte de los fines educativos de múltiples generaciones, transformado por el lente de la ideología desde donde se lo vea.

Según Terry Eagleton la ideología es la forma de construirse la propia felicidad:

[...] Ello se debe a que en ocasiones la condición de opresión comporta algunas ligeras ventajas que a veces estamos dispuestos a encajar. El opresor más eficaz es el que convence a sus subordinados a que amen, deseen y se identifiquen con su poder; cualquier práctica de emancipación política implica así la forma de liberación más difícil de todas, liberarnos de nosotros mismos (Eagleton, T, 1995).

El liberarse a sí mismo es una de las premisas con mayor peso discursivo no sólo en el ámbito pedagógico, sino también en las difusiones mediáticas contemporáneas, entendido como el self made del streaming está a la orden del día, teniendo un peso de legitimación discursiva que se ha convertido en referente y regla de medir el éxito de los sujetos.

La educación infantil, en este contexto, descentra al niño y recentra al devenir de la subjetivación; la emancipación se transforma en expresión de la singularidad muchas veces en un hacerse así mismo a través de interacciones virtuales asincrónicas, tutoriadas, reificadas en algunos casos, tendiendo a despojar a los sujetos de su discernimiento, en otros. Aquí los roles del maestro y de los padres se vuelven preponderantes y necesarios en el sentido de la resistencia necesaria a la fuerza mediática que intenta desaparecerlos. Educar requiere del ejercicio de una ética iconoclasta, es decir, de sujetos políticos que actúen rompiendo los ídolos del me gusta y el mercado de los seguidores. Educar requiere de sujetos que abran el hilo del debate sustentado donde quienes constantemente pierden su libertades en el proceso de interacción mediática (las niñas y los niños) ganen autonomía y discernimiento a través del acompañamiento de adultos (educadores y padres) responsables y conscientes de su rol y poder, en la interlocución mediática y tecnológica.

En esta perspectiva, la interacción docente-estudiante, vuelve en algún grado a jerarquizarse, ya que el maestro o la maestra, requiere empoderarse y asumir su rol de orientador para hacer frente al bombardeo informativo. Si bien los nuevos contextos sociales aluden a la desaparición del maestro y de la escuela, pues las tecnologías como las IA (Inteligencia Artificial) parecen no requerirlos, son precisamente estos con quienes se puede y deben plantearse entornos educativos que posibiliten establecer diálogos para el aprendizaje con las niñas y los niños. El encuentro con el otro, la construcción de saber en el encuentro colaborativo, son el nuevo centro de la escuela de la diversidad y la inclusión.

*La Educación infantil es un oficio realizado predominantemente por mujeres de ahí su singularidad deóntica*

La fuente primordial del conocimiento en la campo de la Educación infantil es de dos órdenes: por un lado el del sujeto educadora-educador, por otro, el del sujeto niña-niño. Esa distinción desarrolla todo un sistema discursivo que se escinde en el dilema de la relación enseñanza-aprendizaje. Subjetividades docentes y subjetividades infantiles son categorías de la experiencia, es decir, una singularidad deóntica que se manifiesta en formas lingüísticas con cargas semánticas que contienen dentro de ellas además de una forma nominal, a personas designadas por esas denominaciones y a las cuales social y culturalmente se les asigna un género y se las identifica con una experiencia.

Patricia Violi, citando a Sapir, reflexiona sobre la manera como el inconsciente colectivo tiene un inventario para la experiencia, donde a partir de clasificaciones “prematuras” que “no admiten correcciones”, se instauran formas de comunicación que posteriormente prevalecen en los procesos de socialización y se manifiestan en las mentalidades de los sujetos como “dogmas del inconsciente”. Violi invita a reflexionar la manera cómo desde el lenguaje se ubican las relaciones de poder entre sujetos. Por lo tanto, problematizar aquí la distinción de género, al reflexionar de dónde proviene el conocimiento en el campo de la educación infantil, es un acto ineludible; en primer lugar, quienes se educan como docentes para la infancia y quienes laboran en el ámbito de la educación infantil son mayoritariamente mujeres; en segundo lugar, dichos dogmas del inconsciente que se pueden reconocer en el inventario de la experiencia para las educadoras, le asignan a éstas el rol de cuidadoras de las niñas y los niños, así como una condición de subordinación o servidumbre a esta profesión. En el caso de los docentes varones, el inventario de la experiencia, los excluye de esta labor, al calificar su hacer pedagógico como inapropiado o como nocivo.

Siguiendo esta línea argumental, el hacer de la educadora o del educador para la infancia que generalmente está asociado a la práctica del hacer femenino es percibido por los dogmas del inconsciente como algo subordinable incluso desde el lenguaje: “limpia mocos, inmaduro, ridículo, fácil” lo que tiene implícito que ser niña o niño tampoco tiene relevancia; se asimila al inventario feminizado de la minoría de edad. Esta percepción, que desde Violi-Sapir no admite correcciones, se mantiene cuando las ciencias sociales al organizarse como campo de conocimiento, comienza objetivar las infancias es sus desarrollos disciplinares: “[...] las ciencias sociales, dejaron al mundo infantil sin palabras, sin voz, sin experiencia y sin subjetividad” también al mundo femenino. Esta forma de calificar la experiencia de las subjetividades que participan de la producción del conocimiento en el campo de la educación infantil, posibilita descodificar de forma sistemática los significados ocultos que deslegitiman o presentan como deficitario el discurso del maestro o la maestra de infancias.

Abordar la circunstancia de los sesgos de género que predominan y se imponen al sujeto educadora-educador en su hacer pedagógico con las infancias, conlleva plantearse un nuevo abordaje de la construcción del conocimiento, en el que se requiere de la ampliación de las fronteras disciplinares, el transformar el proceder investigativo y la toma de consciencia en el uso de la palabra. Así, se explicita la negación que se hace de la diferencia sexual en los órdenes productivos, desarrollando una política (tomar la palabra), una estética (experiencia sensible), una ética (cuidado de sí y de la otredad) y una perspectiva de género (equidad en derechos).

**Conclusiones**

De los apartados anteriormente abordados emergen 3 reflexiones que cohesionan una reflexión subyacente en el ideario que existe actualmente sobre la formación de educadoras y educadores infantiles:

La Educación infantil comporta una consciencia estética que se asimila con una consciencia de sí, atravesadas por una conexión con el cuerpo biológico, entendido éste como un elemento de la naturaleza, permeable y poroso a la influencia del entorno. Esta consciencia de lo estético exige una apertura a la acción pedagógica que trascienda fronteras epistemológicas, la superación límites y la exploración de lo sensible desde una perspectiva otra, lo que indefectiblemente lleva a la transformación del hacer con el otro.

Los nuevos sistemas de la comunicación, la información y las tecnologías obligan al desenvolvimiento de los sujetos desde una ética iconoclasta. En términos del hacer pedagógico, se requiere de educadores movilizados para la ruptura de paradigmas. Las nuevas dictaduras mediáticas demandan maestras y maestros que se asuman como sujetos políticos para hacerles frente. Educadores empoderados, educados y responsables son quienes orientarán a las infancias, dialogando con ellas para construir las defensas necesarias, que contrarrestarán, desde el discernimiento crítico, el monopolio informacional.

La perspectiva del encuentro colaborativo entre subjetividades que interactúan en el aula para acceder a los aprendizajes, ha traído consigo la transformación del proceder pedagógico y, por tanto, de su discurso. Ampliar las fronteras tanto en la forma como se consideran las disciplinas enseñables, como en la forma con se considera a quienes aprenden y producen el conocimiento contribuye con la superación de los sesgos, tanto de género como culturales. El encuentro con el otro, la construcción de saber en el encuentro colaborativo, son el nuevo centro de la escuela de la diversidad y la inclusión.

#### Referencias

- Eagleton T. (1997). *Ideología*. Paidós, Barcelona. Original publicado en inglés Terry Eagleton (1995). Jiménez Absalón, *Infancia Recuperada*, "Subjetividades infantiles: el niño visto como sujeto social". No.2, Universidad Distrital, primer semestre de 2015.
- Larrosa J. (2013). *La experiencia de la lectura, Estudios sobre lectura y formación*. Fondo de Cultura Económica, México [196] 2013.
- Mandoki K. (2023). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica 1*. En: [https://www.academia.edu/4177372/Katya\\_Mandoki\\_Prosaica\\_1](https://www.academia.edu/4177372/Katya_Mandoki_Prosaica_1) consultado septiembre de 2023
- Mandoki K. (2017). Bio-aesthetics: The Evolution of Sensibility through Nature. *Contemporary Aesthetics* (15). Disponible en <http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=769#FN14>. Se publica con permiso de la autora. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, *Revista Infancia Recuperada*, No.2, primer semestre de 2015.

## Pedagogy of the arts and/or through the arts? Exploring the differences

**María-Dolores Callejón-Chinchilla**

*Universidad de Jaén, España*

---

### Abstract

A study is presented that addresses a certain confusion that seems to appear between arts pedagogy and teaching through the arts. This text shows examples of this, analyzing two specific cases, which arise from one's own professional experience. For the sake of greater efficiency and effectiveness in teaching, we seek to clarify the terms and recognize their differences, despite the interrelationships that can be established between them. While one focuses on learning the discipline, the other deals with its use as a pedagogical tool, to teach other concepts and practices; but they can complement each other to improve the educational experience and the comprehensive development of students. Although the imprecision is demonstrated, as conclusions, the need to extend the research is indicated: to examine perceptions and practices of other professionals, in relation to both approaches, to confront and discuss the results, so that these are shared, and allow to broaden the understanding of the subject, to optimize knowledge and practices.

*Keywords:* art, teaching, interrelationships.

## ¿Pedagogía de las artes y/o a través de las artes? Explorando las diferencias

### Resumen

Se presenta un estudio que aborda cierta confusión, que parece manifestarse, entre la pedagogía de las artes y la enseñanza a través de las artes. En este texto se muestran ejemplos de ello, analizando dos casos concretos, que surgen de la propia experiencia profesional. En pro de una mayor eficiencia y eficacia de la labor docente, se busca clarificar los términos y reconocer sus diferencias, a pesar de las interrelaciones que se pueden establecer entre ellas. Mientras una se centra en el aprendizaje de la disciplina, la otra, trata de su uso como herramienta pedagógica, para enseñar otros conceptos y prácticas; pero pueden complementándose mutuamente para mejorar la experiencia educativa y el desarrollo integral de los estudiantes. Aunque se demuestra la imprecisión, como conclusiones, se indica la necesidad de extender la investigación: examinar percepciones y prácticas de otros profesionales, en relación con ambos enfoques, confrontar y discutir los resultados, para que éstos sean compartidos, y permitan ampliar la comprensión sobre el tema, optimizar los conocimientos y las prácticas.

*Palabras clave:* arte, enseñanza, interrelaciones.

---

## Introducción

La práctica profesional en distintos niveles y ámbitos permite visibilizar un campo amplio; además la experiencia y el interés por el área de conocimiento, permite cuestionarlo. Este es el punto de partida de este estudio.

La docencia en el campo de las artes implica a profesionales diversos: desde la educación formal a la informal, desde la educación en infantil -o incluso previa-, hasta cualquier edad, de lo público a lo privado. Y estos profesores, maestros, educadores, formadores, monitores..., provienen de estudios también muy diferentes: de generalistas a profesionales de las artes, y, entre ellos hay desde diseñadores a arquitectos, ingenieros, graduados en bellas artes, música, danza, etc., o, simplemente, interesados. Y no todos están formados en arte y en educación (pedagogía), y, si lo están, además, lo es, en diferentes grados. Es, por tanto, un grupo “muy heterogéneo y de límites bastante difusos” (Marín-Viadel, 2011, p. 272).

Esta diversidad en procedencia y formación, en intereses y objetivos, implica distintas maneras de entender, gustar, practicar -si es que esto se da-, pero, además, de enseñar el arte. Por ello, no es extraño, que las propuestas y experiencias en la docencia de las artes, sean múltiples, especialmente si le añadimos el dinamismo, la subjetividad y la complejidad propios de la materia.

En este marco, en el que nos encontramos, aparecen determinadas nomenclaturas, como las que nos ocupan: la enseñanza de las artes y la enseñanza a través de las artes. Pueden parecer claras las diferencias, pero realmente no lo están, pues mientras una se centra en el aprendizaje de las disciplinas artísticas, la otra trata del uso del arte como herramienta pedagógica, pero lo es, por los vínculos y transferencias que se dan, desde las actividades artísticas a las otras materias (Halverson & Sawyer, 2022).

## Metodología y desarrollo del estudio

De la experiencia propia, surgen las siguientes cuestiones: Aprender arte no es lo mismo que aprender a través de las artes; pero, ¿qué tienen en común?, ¿en qué se diferencian?, ¿todo el mundo lo tiene claro?, ¿cuál se tiene que enseñar?, ¿depende de los niveles y ámbitos educativos en los que se enseñe, a quién se enseñe y para qué?

En un intento de responder, se comienza a realizar esta indagación exploratoria. Se examina el contenido de la guía docente de una asignatura denominada: Pedagogía de las artes; que, de pronto, hemos de impartir. Previamente, según el nivel educativo para el que preparábamos, diferenciábamos entre una enseñanza básica, -para todos- y una profesional, más centrada -nunca únicamente- en los conocimientos y procedimientos técnicos; pero, este caso, nos cuestiona.

La asignatura es impartida en un máster de investigación artística, en un itinerario educativo. Bajo la nomenclatura de *Pedagogía de las artes. Aproximación teórica y desarrollo práctico* encontramos como contenidos, aspectos muy diversos que reorganizamos en tres bloques:

1. La forma de entender el conocimiento actualmente, que incluye el paso de lo disciplinario a los enfoques multi, inter y transdisciplinario; el pensamiento multidimensional; la creatividad e inteligencias múltiples; la relación entre arte-emoción-cognición.
2. La forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en/para el siglo XXI, que recoge metodologías educativas integradoras: aprendizaje basado en competencias, aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo (incluyéndose en la guía, la evaluación y sus instrumentos -como el diseño y elaboración de rúbricas-).
3. El papel de las artes: el aprendizaje a través del arte; el papel de las artes en el currículo integrado, y el ejemplo de programas artísticos innovadores en la educación como Learning through the arts, Zero, Mapping the beat, LOVA...

Estos contenidos nos remiten más al aprendizaje a través de las artes que a la pedagogía de las artes, cuestionando lo que realmente hemos de enseñar. Touriñán López (2015) diferencia entre la educación artística como instrumento de educación común, la educación artística específica y la especializada. Este autor señala que no es lo mismo saber, enseñar o “educar con”, siendo solo, en este último caso, en el que la materia se convierte en objeto y meta de la intervención pedagógica, medio o ámbito que se construye para educar. En el caso de las artes considera que son ámbito cultural al mismo tiempo que ámbito general de educación, por las competencias y valores que desarrolla. Esto implicaría una relación final de la pedagogía de las artes, con el aprendizaje a través de las artes. Sin embargo, pueden, en uno y otro caso, centrarse básicamente en la destreza, en el uso como recurso técnico, limitando sus posibilidades.

La duda, nos lleva a una conversación con ChatGPT sobre el tema, que también se recoge y analiza. Buscamos informarnos y, atendiendo a las posibilidades de la Inteligencia Artificial (IA), le preguntamos, considerando que podría darnos una visión globalizada y actual del conocimiento en este campo. Sin embargo, sus respuestas definen la educación artística como “un enfoque educativo”, y nos habla de aprendizaje a través de las artes y no de la enseñanza de estas.

ChatGPT nos habla de la pedagogía de las artes como un enfoque que se centra en el uso de estas “para explorar y celebrar la diversidad cultural y promover la comprensión intercultural”; un “aprendizaje interdisciplinario para enseñar conceptos y habilidades en otras áreas curriculares”; insiste en señalarla como “una herramienta valiosa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas curriculares”. Es verdad que también recoge posibilidades de esta para “fomentar el aprendizaje y el desarrollo personal y social, [...] habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la autoestima, la colaboración y la confianza, que son importantes para el éxito en la vida”; que busca “ayudar a los estudiantes a expresar sus emociones y sentimientos de una manera saludable y constructiva [...] enseñar habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico a través de la exploración de diferentes soluciones creativas”, etc., aspectos que pueden ser considerados competencias transversales, pero no específicas del aprendizaje de las artes.

De nuevo, como resultados encontramos que, preliminarmente, no hay demasiada claridad, sino, por el contrario, confusión de los términos. Realmente la inteligencia artificial recoge de lo que hay; en este sentido, permite confrontar el caso previo -como caso único-, con la mayoría, dando validez a nuestra hipótesis. El hecho es, que ni por un lado, ni por otro, hemos encontrado respuesta a las cuestiones de partida.

No es que no haya quien lo tenga claro. Ya señala Bamford (2006) -recogiendo un informe del Consejo de Europa sobre cultura y creatividad en los jóvenes, resultado de recopilar y analizar el impacto de programas artísticos-, que estas dos dimensiones o conceptos son “distintos, pero interdependientes”, señalando que hay que optar por ambos para materializar sus efectos positivos. Pero tanto lo son, que, en las prácticas, no se diferencian. En un material del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, del Gobierno de Chile (Rojas Durán, 2015), extendido por medios estatales de distintos países de Latinoamérica, plantea para la reflexión la pregunta de lo que se aprende desde una y otra perspectiva, en los distintos ejemplos que presentan.

Tipos, posturas, dimensiones, conceptos, enfoques... ¿Qué son realmente?, ¿dos aspectos de una misma práctica?, ¿dos prácticas diferentes?, ¿pueden hacerse a la vez?, ¿en cualquier caso? Si como profesionales no lo tenemos claro, el conocimiento generado -que recogen aplicaciones como la IA o simplemente un buscador-, menos lo tendrá. Por eso es importante continuar este estudio, para intentar conseguir respuestas, aclarar conceptos y prácticas, para saber qué hacer.



## Conclusiones y perspectivas de futuro

En 2003, en un ejemplar dedicado a la radiografía de la educación artística, ya defendía Maeso Rubio la necesidad de conseguir seriedad, calidad y eficacia en la formación de este profesorado, de configurar esta profesión para dignificarla y revitalizarla. Pero sigue sin hacerse. En 2011, Marín-Viadel sigue señalando la carencia de manuales de metodología, recogiendo cuestiones de la Conferencia mundial sobre Educación artística de 2010 en Seúl, sobre “cuáles deberían ser las normas y niveles de calidad para una adecuada formación de docentes en Educación Artística” o “cómo organizar un corpus específico [...], suficientemente completo y fácilmente accesible” (p. 276).

Es cierto, que mejor es algo que nada y, en general, cualquier forma de acercamiento al arte, cualquier actividad artística que se haga con el alumnado -que tenga en cuenta sus intereses y necesidades, sus habilidades y capacidades-, será válida; pero, ¿será lo más efectivo, lo más adecuado, lo mejor? Además, en nuestro caso, estamos formando a formadores, y lo estamos haciendo en la universidad, y, “hacer arte” -ya sean manualidades o cortos de animación o incluso, como llegan a hacerse, hasta manifestaciones políticas en forma de performances-, tal vez no hubiera de ser suficiente.

Deberíamos analizar cómo es la formación pedagógica en el campo de las artes, tan desvalorizada en nuestro país. Aunque este es otro estudio, al menos debiéramos preguntarnos si lo estamos haciendo adecuadamente; -como señala Pacheco (2014): se hace necesario repensar nuestro rol [...] como formadores de futuros docentes, en tanto sujetos críticos [...]; analizando las propias concepciones” (s/p)-. Y se hace. Pero como recoge esta misma autora, de la voz de otra docente: “conjugar [...] formar artistas y formar docentes [...] se hace muy difícil. Porque generalmente el artista, desestima el rol docente. Lo ubica en otro lugar en su lista de prioridades” (Pacheco, 2014, p. 11). Es quizás esto lo que hace que, tanto en la práctica, como en la investigación, e incluso la formación que impartimos, tendamos siempre hacia el hacer artístico en detrimento de la labor de enseñanza (Pacheco, 2014, p. 13).

En todo caso, reconociendo nuestras debilidades, podemos comenzar por definir claramente los conceptos de enseñanza de las artes y enseñanza a través de las artes, identificando sus características distintivas, que debieran ser compartidas, conocidas por todos los profesionales; como fundamental para una mayor eficiencia y eficacia de una labor docente, adaptada a las necesidades de contexto; capaz de aprovechar todas las posibilidades que ambas nos ofrecen; complementándose mutuamente pueden mejorar la experiencia educativa y el desarrollo integral de los estudiantes. Es preciso tener claro lo que son, para qué sirve cada orientación, qué, cómo, cuándo utilizar una, otra o ambas.

Esta indagación previa no nos ha dado respuestas, pero que nos ha servido para evidenciar un problema, que es necesario atender.

Por lo tanto, como perspectiva de futuro, planteamos que es preciso ampliar la investigación: examinar percepciones y prácticas de otros profesionales, en relación con ambos enfoques, confrontar y discutir los resultados, para que éstos sean compartidos, y mejoren la comprensión sobre el tema, los conocimientos y las prácticas, que redunden en programas de formación más adecuados, en los procesos de enseñanza y, por ende, en los de aprendizaje.

**Referencias**

- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Halverson, E. & Sawyer, K. (2022). Learning in and through the arts. *Journal of the Learning Sciences*, 31(1), <https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2029127>
- Maeso Rubio, F. (2003). La formación inicial del profesorado de educación plástica y visual en la educación secundaria obligatoria. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 1, 99-110. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2537/2086>
- Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515>
- O'Farrell, L. (2010). *Closing Session of the Second World Conference on Arts Education: final report*. Seoul, 28 May 2010. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190696>
- Pacheco, A. (2014). Pensar la formación docente en arte. Hacia el encuentro entre el quehacer artístico y la labor de enseñanza. *I Encuentro internacional de educación. Espacios de investigación y divulgación*, 29, 30 y 31 de octubre de 2014. Ps. 1-15. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/315>
- Rojas Durán, P. (coord.) (2015). *Por qué enseñar arte y cómo hacerlo*. Caja de herramientas para la educación artística. Cuaderno 2. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile. [https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2\\_web.pdf](https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2_web.pdf)
- Touriñán López, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Andavira.

# Towards the Discovery of the Poetic Universe: The Picturebook as a Complementary Way to the Traditional One

**Beatriz Hoster-Cabo**

*Universidad Fernando III, España*

---

## Abstract

In order to provide mediators with practical information about single-poem picture albums, their main characteristics are shown from a repertoire of representative works. These are organized around the following axes: format; the relationship between text and illustration; textual structure; the poetic self; the imaginary and the frame of reference; the sound game, and the play with meaning.

*Keywords:* picturebook, children's poetry, literary education, pre-readers, introduction to reading.

## Hacia el descubrimiento del universo poético: El álbum ilustrado como vía complementaria a la tradicional

### Resumen

Con la finalidad de ofrecer a los mediadores información práctica sobre los álbumes ilustrados de poema único, se muestran sus características principales a partir de un repertorio de obras representativas. Estas se organizan en torno a los siguientes ejes: el formato; la relación texto e ilustración; la estructura textual; el yo poético; el imaginario y el marco de referencia; el juego sonoro, y el juego con el sentido.

*Palabras clave:* álbum ilustrado, poesía infantil, educación literaria, prelectores, iniciación a la lectura.

---

## Introducción

Los aspectos formales de la poesía infantil son muy estables, por el peso de la tradición oral. Pero paralelamente experimenta ciertas innovaciones, entre las que destaca la proliferación de la ilustración como lenguaje complementario, que enriquece, matiza e incluso modifica lo aportado por el texto escrito (Neira, 2019). Entre otras producciones literarias, existe una línea muy adecuada para la iniciación de los infantes en el universo poético. Se trata de los álbumes ilustrados de poema único (Hoster, 2024).

Estos son libros compuestos por un poema -ya sea narrativo, lírico o lúdico- e imágenes que mantienen una relación de interdependencia en la construcción de sentido, con predominio de lo visual sobre lo verbal y organización secuencial (Bosch, 2007; Neira, 2018).

## Desarrollo

En este trabajo nos proponemos ejemplificar algunas de las características de este tipo de obras a partir de un repertorio de álbumes dirigidos a prelectores o primeros lectores que presentan un poema único (ya sea narrativo, lírico o lúdico), fragmentado y combinado con una secuencia de imágenes como unidad artística. Nos basaremos en 7 ejes para revisar esas características.

### Formato

La estructura del álbum en sí misma tiene un alto poder comunicativo. Conviene analizar la cubierta y la contracubierta, así como las guardas y la portada, en busca de las numerosas pistas visuales que contienen. Por ejemplo, el símbolo de la flor en *¿Qué hace falta?*

La estructura compositiva de las páginas para prelectores presenta un texto y una ilustración claramente asociados y visiblemente separados. Es el caso de las colecciones *De la cuna a la luna* o *La cereza* (Senís & Soria, 2019). Si la ilustración y el texto se fusionan, como ocurre en *Numeralia*, es necesaria la mediación del adulto.

Los textos en mayúscula (como en *Do, re, mi*) favorecen la apropiación del código escrito por parte de los infantes, mientras que la minúscula y, sobre todo, la tipografía creativa, se prestan más a una lectura en voz alta por parte del adulto (como en *Once damas atrevidas*).

La unidad mínima de significado puede ser la doble página (*La escalera roja; El libro negro de colores; ¿Qué te gustaría ser?; Vamos a cazar un oso*) o la página única (*Do, re, mi; Un gran día de pesca*). Este formato suele presentarse sobre la base de un ritmo binario.

### Relación texto-ilustración

La relación entre el texto y la ilustración se muestra por varias vías. En álbumes para prelectores y lectores incipientes predomina la secuenciación redundante y paralela entre un texto conciso y una ilustración dominante (*Pajarita de papel*).

La ilustración puede describir personajes y objetos, y contextualizarlos en un espacio, como en *Yo tenía diez perritos*, *Once damas atrevidas* o *Chirimiri*. Incluso puede expandir ideas tan solo sugeridas por el texto (*¿Qué hace falta?*) o incluso aportar información elidida en el poema (*Tú importas*).

Otra función de la ilustración es aportar información sobre el tono y la actitud de la voz poética: reforzar el realismo (*Luna*) o intensificar el grado de subjetividad evocado por el texto al traducir connotaciones de este, tales como la imaginación y los sueños en *Pájaros*, la asociación libre y la creatividad en *Numeralia*, o el intimismo y la introspección en *Tarde de invierno*.

Por último, puede guiar la interpretación del poema ofreciendo pistas para la predicción (*¿Qué te gustaría ser?*).

### *Estructura textual*

En los álbumes de poema único, los versos y estrofas soportan la musicalidad y el ritmo, intensificados por las ilustraciones que se combinan con ellos y por el formato.

El verso más frecuente es el de arte menor, que aporta la naturalidad a su lectura en voz alta y está soportado por un ritmo muy marcado. Este se intensifica cuando la brevedad de los versos llega a tal extremo, que se consideran átomos de ritmo (Luján, 2019). En *Do, re, mi*, se alternan pareados de tres-seis sílabas y se termina con un heptasílabo. En *Cinco*, se combinan distintas medidas en progresión creciente:

UNA / LUNA  
 DOS / LUNA Y SOL  
 TRES / LUNA, SOL Y PEZ  
 CUATRO / LUNA, SOL, PEZ Y GATO  
 CINCO / LUNA, SOL, PEZ, GATO Y ¡BRINCO!

En las retahílas es frecuente el heptasílabo (*¿Qué hace falta?*); en las narraciones en verso, el octosílabo (*Ovejita, dame lana; Once damas atrevidas*).

A veces, el verso métrico aparece distribuido en varias líneas gráficas o incluso varias páginas (*Tarde de invierno*). Esta fragmentación facilita la respiración y la recitación rítmica de los lectores incipientes, al igual que la división gráfica de la esticomitía (*Chirimiri; ¿Qué hace falta?; Un gran día de pesca*).

En otras ocasiones, en cambio, se funden versos más sencillos para formar otros compuestos, incluso a pesar de alguna irregularidad en la medida (*¿Qué te gustaría ser?*).

Por último, la aparición del verso libre viene asociada a poemas que priorizan el sentido sobre el sonido, como *La escalera roja, Cierra los ojos, Numeralia* o *Tarde de invierno*, donde se combina con versos de siete-once sílabas.

En cuanto a las estrofas, predomina la polimetría, aunque algunos álbumes retoman patrones tradicionales: romance octosílabo con estribillo (*Ovejita, dame lana*), cuarteta asonantada (*Un gran día de pesca; Once damas atrevidas*), cuarteta de rima irregular (*Pájaros*) o redondilla (*Yo tenía diez perritos*).

Puntualmente, aparecen pareados combinados con versos libres (*Chirimiri; Vamos a cazar un oso*), y en algunas ocasiones las fórmulas estróficas no están definidas.

Por último, la rima predominante es la asonante; aunque puntualmente aparece la consonante o versos que no riman, como los versos libres.

### *Yo poético*

El yo poético puede adoptar formas diversas (Munita, 2019). Por ejemplo, una tercera persona externa que asume un punto de vista objetivo y narrativo respondiendo a una actitud enunciativa (*La escalera roja*), o un tono irónico lúdico (*Un gran día de pesca*), o subjetivo y lírico (*Pájaros; ¿Qué hace falta?*).

Otra opción es que un hablante adulto se convierta o se camufle en un yo poético infantil lírico (*Tarde de invierno; Cierra los ojos*) o lúdico (*Ovejita, dame lana*).

### *Imaginario y marco de referencia*

Lo habitual es enmarcar en la naturaleza el mundo enunciado por los poemas. Igualmente abundan los relacionados con la vida cotidiana infantil (*Un gran día de pesca*), el vínculo maternofamiliar (*Tarde de invierno*), los sentimientos y las emociones (*Tarde de invierno*; *La escalera roja*; *Cierra los ojos*). En cambio, los mundos abstractos relacionados con temáticas de tipo filosófico solo aparecen puntualmente (*Numeralia*; *¿Qué te gustaría ser?*).

También son frecuentes la música (*Do, re, mi*; *Pájaros*; *Vamos a cazar un oso*; *Yo tenía diez perritos*) y lo corporal (*Cierra los ojos*), combinado con el humor y el absurdo (*Cinco*; *Pájaros*; *Uno, dos, tres, ¿qué ves?*).

### *Juego sonoro*

Los poemas, en su mayoría, presentan juegos sonoros, tales como las onomatopeyas (*Vamos a cazar un uso*; *Pájaros*) o el encadenamiento. Este último se encuentra en series de enumeración decreciente (*Yo tenía diez perritos*; *Once damas atrevidas*), en series de enumeración por yuxtaposición (*Uno, dos, tres, ¿qué ves?*), en series dialógicas (*¿Qué te gustaría ser?*) y en retahílas (*¿Qué hace falta?*).

### *Juego con el sentido*

Los principales juegos con el sentido se producen en las metáforas, lo imaginario (*¿Qué te gustaría ser?*; *Numeralia*), la analogía (*Cierra los ojos*) y la personificación (*Ovejita, dame lana*).

## **Conclusiones**

Los álbumes de poema único ofrecen la posibilidad de guiar a los infantes en el acercamiento, no solo al código escrito, sino también a la literatura. Para que los mediadores saquen el máximo rendimiento a este tipo de recurso, es conveniente realizar una selección lo más variada y completa posible, teniendo en cuenta los diversos aspectos expuestos en este trabajo.

## **Referencias**

- Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil*, 5.
- Hoster, B. (2023). Características de los álbumes de poema único para pre-lectores y primeros lectores y claves para su interpretación. En B. Hoster-Cabo & M. López-Verdejo (coords.). *Nuevas perspectivas para la didáctica de la poesía en Educación Infantil y Primaria*. Comares.
- Luján, Á. (2019). Algunas consideraciones sobre la métrica de la poesía infantil española contemporánea. En A. Córdova (Ed.), *Renovar el asombro: un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*, Ediciones de la UCLM.
- Munita, F. (2019). Hacia una "poesía para niños también": Tendencias de la poesía infantil en dos premios del ámbito hispanoamericano (2004-2017). En A. Córdova (Ed.), *Renovar el asombro: un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*. Ediciones de la UCLM.
- Neira, M.R. (2018). Posibilidades de secuenciación de las imágenes en el álbum ilustrado lírico. *Ocnos*, 17(1).
- Neira, R. (2019). Adaptación de poesía en forma de álbum ilustrado para niños y jóvenes. En A. Córdova (Ed.), *Renovar el asombro: un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*. Ediciones de la UCLM.
- Senís, J. y Soria, P. (2019). Poesía infantil para pre-lectores y primeros lectores: una definición del género en el ámbito español. *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 17.

**Álbumes mencionados**

- Budde, N. (2020). *Uno, dos, tres, ¿qué ves?* Factoría K.
- Cottin, M. y Faria, R. (2008). *El libro negro de los colores*. Libros del Zorro Rojo.
- Gastró, J. y Inaraja, Ch. (2023). *Un gran día de pesca*. Kalandraka.
- Luján, J. y Isol, *Numeralia* (2007). Fondo de Cultura Económica.
- Luján, J. y Sadat, M. (2007). *Tarde de invierno*. Kókinos.
- Minhos, I. y Kono, Y. (2020). *Ovejita, dame lana*. Kalandraka.
- Oli y Thomassen, H. (2014). *Once damas atrevidas*. Kalandraka.
- Ortega, N. y Franco, L. (2021). *Pájaros*. Kalandraka.
- Papini, A. (2020). *¿Qué te gustaría ser?* Kalandraka.
- Pérez, F. (2015). *La escalera roja*. Kalandraka.
- Pérez, V. y Ranucci, C. (2015). *Cierra los ojos*. Thule.
- Robinson, Ch. (2020). *Tú importas*. Libros del Zorro Rojo.
- Rodari, G. y Bonanni, S. (2020). *Qué hace falta*. Kalandraka.
- Rosen, M. y Oxenbury, H. (2016). *Vamos a cazar un oso*. Ekaré.
- Rubio, A. y Villán, Ó. (2020). *Cinco*. Kalandraka.
- Rubio, A. y Villán, Ó. (2022). *Do, Re, Mi*. Kalandraka.
- Stagno, L. (il.) (2015). *Yo tenía diez perritos*. Ekaré.



# La Pintura artística como herramienta educativa

**Yasmina Lalmi Abderrahmane**

*Universidad de Valencia, España*

---

## Resumen

Una de las herramientas educativas que puede contribuir a ampliar el campo conceptual de los niños es la pintura. En esta fase el niño puede desarrollar habilidades a través del dibujo, de modo que a la hora de practicar dibujo recapitula las imágenes y paisajes que ha memorizado en su mente. Re-componen estas imágenes y las colorean a su manera con colores que coinciden con sus gustos. Dibujar un cuadro también permite que los niños desarrollen y expresen su ambición, como expresar: aspiraciones, preocupaciones y todo lo que viven. En este caso utilizan el pincel para exteriorizar su mundo interior, y lo dicen en forma de dibujos pintando. Es por ello que introducir a los estudiantes en el dibujo pictórico artístico puede contribuir positivamente en el desempeño educativo y en el proceso de aprendizaje cuando los estudiantes desarrollan sus habilidades imaginarias y expresivas, y también puede permitirles descubrir las tendencias personales hacia las que se inclina el niño.

*Palabras clave:* Dibujar pintura artística, educación, habilidades, imaginación, expresión.

## Artistic painting as an educational tool

### Abstract

One of the educational tools that can contribute to expanding the conceptual field of the children is painting. In this phase the children can develop skills through drawing, so that in the hour of practicing drawing they recapitulate the images and landscapes that have been memorized in her mind. They recompose these images and colours them in their own way with colours that match their tastes. Drawing a painting also allows the children to develop and express their ambition, such as expressing: aspirations, worries and everything they live. In this case they use the brush to externalize their inner world, and say it in the form of drawings painting. That is why introducing students to artistic painting drawing can contribute positively in educational performance and in the learning process when students develop their imaginary and expressive skills, and can also allow them to discover the personal tendencies towards which the boy/girl is inclined.

*Keywords:* Draw art painting, education, skills, imagination, expression.

---

## Introducción

El arte de pintar en el ámbito educativo es una herramienta que se puede utilizar por parte de los niños para fortalecer sus habilidades en la operación de aprendizaje. Se puede considerar también como una materia que contribuye con su contenido artístico en la adquisición de un campo conceptual que ayuda a los alumnos a crear un espacio imaginario amplio.

Además esta práctica artística se puede entrenar para manejarla en todo los sitios. Es por ello que los padres deben ser conscientes de la importancia de crear esta actividad en el seno de los hogares como material que prepara el niño a la operación de aprendizaje. En el espacio familiar se concederá como el primer lugar donde empieza el niño a adquirir su aprendizaje, por ello es importante equipar el hogar con materiales educativos como: juguetes, libros, pizarras, libretas, pintura etc.

El objetivo de este estudio es desvelar las habilidades educativas adquiridas a través de la pintura. El método que se pretende utilizar es el método cualitativo de modo que se va a trabajar sobre una muestra de niños que van a la escuela de pintura, se les realizan entrevistas y se le preguntan sobre las dimensiones que llevan las imágenes pintadas que han elaborado. De modo que expresan el grado y la magnitud de las tendencias imaginarias y expresivas que llevan sus dibujos pintados.

## La dimensión imaginaria en las obras

En la hora de pintar, la persona hace una selección a la imagen que va a pintar, esta selección en realidad no es espontánea, sino es el resultado de varios factores que tienen relación con el mundo imaginario de la persona. Los elementos que forman este espacio creativo de los niños tienen relación con los ambientes creados como: espacio familiar, espacio de la escuela, etc. es decir que esta imaginación está constituido a partir de los elementos con las que ha tenido un contacto con ella, sea de una manera directa o indirecta.

A continuación la realidad social está dividida en varias áreas, y cada área tiene su naturaliza y reúne a los objetos que la forman. La persona a lo largo de su vida va accediendo alrededor de estos espacios, e interaccionando con las personas y con los diferentes objetos. Durante este proceso la persona va influenciando por las personas y los objetos y viceversa.

Por lo tanto la persona vive dentro de varios contextos sociales, de modo que entra en contacto en estas áreas en distintos grados, y el grado de su relación con un ámbito depende de su ubicación, formación, especialidad etc. es por ello que el espacio imaginario de la persona está constituido de todos estos elementos que ha adquirido en el espacio social. En la hora de pintar la persona va seleccionado en su imaginación las imágenes que se han implantado en su mente a partir de este proceso de interacción.

De manera que en la mente surgen imágenes que han sido grabadas por el hecho del grado de influencia de aquella área y sus objetos. Además los componentes que llevan las imágenes dibujadas en pintura pueden convertirse como elementos de analizar para conocer al tipo de personalidad del pintor, la imagen da elementos personales, también da grado de la interconexión del pintor a: unas personas, paisajes, zonas, objetos etc. en este caso la mente hace un tipo de selección a lo que debe dibujar a partir de unos factores que favorecen una selección a una imagen.

En el caso de los niños pasa lo mismo, de manera que las imágenes que reflejan sus obras son a base de su entorno y los elementos que lo componen, en este caso el niño reproduce lo que forma su interés como: su interacción con los juguetes, un héroe de los dibujos animados, el entorno de sus amigos, los miembros de la familia, etc. Todos estos elementos pueden ser el campo que forma su interés y que motiva el arranque de la formación del espacio imaginario del niño. Es por ello que las imágenes que dibuja el niño no sale de esta concepción que ha recibido en su entorno (Palacios, 2006).

Esto por un lado favorece la creatividad, de manera que el niño reproduce las imágenes y les da una dimensión personal, cuando vuelve a reconstruir las imágenes adquiridas en el entorno social con un toque personal. De manera que trabaja en su mente el conjunto de los elementos adquiridos en su entorno y los vuelve a montar y a componer a su manera (Arias, 2022).

### **La pintura como expresión de lo que lleva la persona en su interior**

Muchas veces el niño tiene dificultades de expresar sus ideas y lo que quiere decir. Son varios factores que contribuyen en esta dificultad como: inseguridad en sí mismo, vergüenza excesiva, el miedo a equivocarse, la falta de vocabulario para expresarse, etc. En esta situación la persona está cerca de obstáculos que le impiden sacar el marco conceptual que lleva en su imaginación, es por ello que la pintura juega una labor muy importante, cuando el niño empieza a expresar sus ideas y las imágenes expresivas que lleva dentro, a través de pintar sus dibujos favoritos (Rincón, 2016).

La persona se va encontrar enfrente sólo con su tablero, y con su pincel pudiendo expresar con imaginación y libertad a todas sus emociones. En este caso, la pintura se convierte en una herramienta para mostrar su mundo imaginario, y sus habilidades. Se puede considerar como una herramienta alternativa para expresar cuando el niño tiene dificultades para mostrar su mundo interior, y lo que vive. La pintura también es un medio para desvelar sus preocupaciones, cuando esta herramienta se orienta hacia realizar un objetivo determinado.

Posteriormente el niño a través de la pintura puede expresar todo lo que le surge sin limitaciones ni barreras. En el momento de pintar la persona puede desvelar, sus sentimientos y sus secretos dibujándola y dándole formas y colores, sin que nadie sepa el sentido, solo el artista puede descifrar los sentidos latentes de su obra. Por esta razón muchas veces las imágenes pintadas de una persona determinada, pueden servir como terapia cuando estas imágenes pueden dar pistas para saber lo que padece aquella persona.

A parte la pintura es una conversación entre la persona que pinta y la imagen pintada, de modo que el lenguaje de un cuadro puede llevar varios códigos sin que nadie puede desvelar su sentido, sólo el artista sabe lo que lleva. En este caso la imagen es una réplica de las emociones de aquella persona. Es una imagen que lleva un contexto de lo que vive el pintor. Por esta razón la pintura puede convertirse en un libro compuesto de imágenes personales que sirvan como una biografía del pintor, o de una sociedad.

Es decir el pintor con su imaginación en vez de escribir, él pinta todos los acontecimientos, expresando cada momento y cada escena, dibujándola y dándole sentido. Mucho cuadros han podido trasladar épocas históricas a través de pintar los sucesos, e interpretar fases sociales y culturales. La pintura en este caso es una herramienta de enseñanza y de aportación de conocimiento.

Desde el punto de vista educativo la pintura en las primeras fases de la enseñanza se concederá como una materia para enseñar los objetos dibujándolas y coloreándolas, pero pasando esta etapa las escuelas no dan mucha importancia a esta materia. A parte, en la escuela en general no hay una materia independientemente de pintura. El sistema educativo español actual no da mucha relevancia a la pintura como materia, por ello los niños a lo largo de su formación educativa en las escuelas no suelen tener esa noción de pintura desde esta perspectiva (Munoz, 2001).

Hay un porcentaje reducido de niños que se dedican a la pintura y muchas veces, estos niños se matriculan en escuelas privadas que están totalmente especializadas en dar clases de pintura. Sin embargo el sistema educativo todavía no está cogiendo en consideración esta materia como una asignatura importante a la hora de introducirla en los planes formativos obligatorios de la enseñanza primaria y secundaria en España.

Hay que subrayar que la introducción de la pintura en la escuela puede aportar muchas ventajas a los niños. En el colegio casi todas las materias se enfocan a darle la información al niño, es decir, instan a el niño a seguir la ruta del profesor cuando éste está impartiendo la lección (Centeno, 2016). Éste es el modelo educativo materia tras materia. Sin embargo si en la escuela se impartiera la materia de pintura, el niño sentirá un alivio, ya que ésto rompe esta ruta y despeja las mentes de los alumno. La pintura les lleva a sumergirse en sus mundos interiores, y saca a la luz lo que les sobre pesa. A parte la introducción de esta materia en el programa hace que los alumnos desconecten de la rutina mental que se repite casi en todas las materias como: escuchar, concentrar, memorizar etc.

En este caso el alumno con la poca orientación que recibe en esta materia, será el protagonista porque demuestra sus habilidades a su manera, y no trata de seguir el método de reproducción del conocimiento que ha recibido a la manera como la quiere el profesor que le imparte la materia en cuestión. De esta forma la pintura le da una libertad de reproducir los elementos adquiridos sin restricciones que impone el actual sistema educativo español.

## Conclusión

Dibujar pintura artística puede contribuir a aumentar el espacio creativo de los niños, y esta creatividad es el resultado del trabajo de la imaginación que se enfoca en abstraer el entorno y sus objetos. En el ámbito educativo la pintura puede contribuir a resolver varios obstáculos que padecen ciertos niños con el tema de la expresión. Es por ello, que para estos niños la pintura puede convertirse en una herramienta educativa y así poco a poco pueden ganar confianza en sí mismo. Esto se puede conseguir cuando se alcanza a familiarizar y habitar a la pintura como un modo de expresión de una manera latente. En este caso, el niño con esta práctica artística puede con el tiempo desprenderse de sus obstáculos psicológicos que le impiden desvelar sus habilidades al mundo exterior. De este modo la pintura no son solo imágenes atractivas por la forma y la combinación de los colores, sino también una forma para transmitir con imágenes conocimiento sobre distintos ámbitos de la vida como el arte, la religión, la historia, o las culturas. Al final la pintura, queda como arte, y el pintor pinta a través de su abstracción del mundo y lo reproduce en obras de arte.

## Referencias

- Arias, V. C. (2022). *La ñintura como estrategia didáctica para una formación integral*. Barranquilla: Universidad de la Costa Licenciatura en Educación Básica primaria Barranquilla- Atlántico.
- Centeno, M. J. (2016). *El arte en la etapa de educación infantil*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Munoz, M. P. (2001). Educación a través del arte: del cine a la ñintura. *Anales de Pedagogía*, 19, 157-170.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *REENCUENTRO*, 46.
- Rincón, V. L. (2016). *La pintura como facilitadora pedagógica para el desarrollo de la autonomía en niños del grado pre-jardín del colegio fundación instituto tecnológico del sur*. BOGÓTA: Fundación Universitaria Los Libertadores.

## Teacher training in the field of Art Education

**Omar Castillo Moreno**

*Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Sevilla, México y España*

---

### Abstract

The field of Arts Education operates within a social space traversed by educational policies and governmental systems that respond to contexts with a specific spatial and temporal delimitation. Iberoamerican Arts Education faces constant tensions during neoliberal policies and the inequalities faced by its agents. Nevertheless, international organizations such as UNESCO, the OEI, and Agenda 2030 advocate for the cultural right of Arts Education and offer recommendations to strengthen the field. One of the main challenges of the field focuses on teacher training. The literature review reveals three main avenues for teacher training: degrees focused on the arts, degrees in general pedagogy, and specialized programs that combine pedagogy and the arts. In the Iberoamerican context, there is an urgent need to improve initial teacher training to incorporate methodologies linked to social transformation and critical thinking.

*Keywords:* art education, teacher training, educational policies.

## La formación docente en el campo de la Educación Artística

### Resumen

El campo de la Educación artística opera dentro un espacio social atravesado por políticas educativas y sistemas gubernamentales que dan respuesta a contextos con una delimitación espacial y temporal específica. La Educación artística iberoamericana enfrenta constantes tensiones en medio de las políticas neoliberales y las desigualdades a las que se enfrentan sus agentes. No obstante, organismos internacionales como la UNESCO, la OEI y la Agenda 2030 abogan por el derecho cultural de la Educación artística y ofrecen recomendaciones para fortalecer el campo. Uno de los principales desafíos del campo se centra en la formación docente. La revisión de la literatura revela tres principales vías para la formación del profesorado: grados centrados en artes, grados en pedagogía general y programas especializados que combinan pedagogía y artes. En el contexto iberoamericano existe una imperiosa necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado para incorporar metodologías vinculadas con la transformación social y el pensamiento crítico.

*Palabras clave:* educación artística, formación docente, políticas educativas.

---

## Introducción. Tensiones en el campo de la Educación artística

La Educación artística está inserta dentro de un espacio social con políticas, sistemas de gobierno y formas de producción que responde a un contexto espacial y temporal determinado. Una característica del campo de la Educación artística es la recurrente justificación de su importancia en los sistemas educativos iberoamericanos inmersos en un mundo dominado por la globalización, las políticas neoliberales, la desigualdad entre diversos agentes (mujeres y hombres, norte y sur, centro y periferia, arte y artesanía, colonialismo y decolonialismo) y el tránsito por diversas crisis (climáticas, conflictos bélicos y pandemias).

Una de las mayores tensiones que se produce en el interior del campo tiene su origen en las políticas educativas enmarcadas en los gobiernos neoliberales. Organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM) promovieron recomendaciones para poner en manos privadas la educación (Didier, 2019), a partir de las dos últimas décadas del siglo XX.

La historia del campo educativo y de la Educación artística ha transitado por delicadas situaciones emanadas desde los ministerios o secretarías de educación. En tierras argentinas, el ministro de Educación Esteban Bullrich, durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019), se definía “como un gerente de recursos humanos” y argumentaba que “la educación es ganancia” (Didier, 2019, p. 91). El sistema educativo español también ha transitado por la infravaloración de la enseñanza de las artes, concretamente con lo estipulado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE. Ignacio Wert, ministro de educación en la presidencia de Mariano Rajoy (2011-2016), comentó que la Educación artística distrae de las demás asignaturas. Ricardo y Domínguez (2015) mencionaron en su momento que la reforma educativa poco contribuía al impulso de la enseñanza de las humanidades y las artes con un amplio revés a los procesos reflexivos y críticos (p. 13). En Brasil, el gobierno del expresidente Jair Bolsonaro (2019-2022) restó importancia al campo de la EA al subordinarlo al campo del lenguaje. Canelas (2020) establece que el gobierno bolsonarista puso en el blanco a la educación pública, las artes, el sistema universitario, las ciencias y los colectivos minoritarios en situación de vulnerabilidad (p. 11).

### *La Educación artística, los organismos internacionales y los grupos de expertos y expertas*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) o la Agenda 2030 son agentes que trazan rutas para que la Educación artística constituya un derecho cultural para las personas. Los agentes internacionales emiten recomendaciones y estrategias para fomentar la Educación artística en diversos espacios de aprendizaje (UNESCO, 2006).

La UNESCO ha contribuido a reflexionar sobre el destino de la EA con base en tres propuestas: la Hoja de Ruta de Lisboa para la EA (2006), la Agenda Seúl: objetivos para el desarrollo de la EA (2010) y las consultas previas regionales. La Hoja de Ruta (2006) considera que los objetivos de la EA se ubican dentro del derecho humano a la educación y la participación en la cultura, concretamente en los artículos 22, 26 y 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (2015) y los artículos 27 y 29 de la Convención de los Derechos del Niño (2015). Además, sugiere el desarrollo de las capacidades individuales, mejorar la calidad de la educación y fomentar la expresión de la diversidad cultural (UNESCO, 2006).

Dentro de las estrategias para una EA óptima, la Hoja de Ruta (2006) pone al profesorado y artistas como pieza clave para conseguir prácticas eficaces por medio de formaciones para docentes que imparten asignaturas generales, como es el caso de la educación básica, o docentes que se ubican en asignaturas artísticas dentro de la educación media, media superior y superior. Cabe destacar que propone el establecimiento de vínculos de colaboración entre profesores y artistas con la finalidad de crear intercambios de saberes específicos o cocrear experiencias estéticas, es decir, ampliar los

horizontes del campo por medio de fronteras laxas y permeables que permitan la entrada de las aportaciones de otros agentes.

La Agenda de Seúl (2010) retoma los postulados de la Hoja de Ruta (2006) y presenta discursos asociados a la calidad de la educación y la transformación social para buscar posibles soluciones a las problemáticas propias del siglo XXI.

Otra instancia que ha realizado recomendaciones para atender la crisis por la que atraviesa el planeta es la Agenda 2030. La educación y el arte no están ajenos a los procesos de reflexión, transformación y cambio que se requieren de manera urgente para frenar el desgaste de los endeble y erosionados tejidos sociales. La Agenda 2030 propone garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente en todos los sectores de la sociedad (objetivo 4). El objetivo de la agenda tiene un equilibrio con las políticas que promueven la calidad de educación y la eliminación de brechas de acceso, equidad y género.

Durante la postpandemia se reunieron 18 expertas y expertos de diferentes nacionalidades para abordar los puntos débiles y fuertes del campo de la Educación artística. Las desigualdades, la crisis climática, el racismo, la falta de experiencias corporales, la pérdida de terreno de la enseñanza de las artes en algunos sistemas educativos fueron algunas características que definieron al campo durante el periodo de confinamiento. No obstante, una de las acciones que requiere atención es la formación del profesorado, pues se considera como un agente de cambio que contribuye a la mejoría del campo (Escaño y Freedman, 2022).

En el contexto regional la Organización de Estados Iberoamericanos (2023) ofrece un panorama de la Educación artística postpandemia a través de la publicación “La Educación Artística da un paso al frente”. Cuatro expertas se reunieron para crear una propuesta donde la Educación artística se conciba como una revolución educativa en el siglo XXI, vinculada con múltiples formas de conocimiento en un clima respetuoso, transversal, diverso, sostenible y con perspectiva en derechos humanos (López, Carbó, Jiménez y da Silva, 2023, p.5).

### *La formación docente en el campo de la Educación artística: retos y desafíos*

La revisión de la literatura permite identificar tres itinerarios formativos de profesoras y profesores de Educación artística (Errázuriz y Fernandios, 2021, p. 57):

Formación en licenciaturas artísticas. Engloba a los y las docentes que realizaron estudios en conservatorios superiores de Música y Danza, o bien, carreras o grados en instituciones de educación superior o universidades (algunas de ellas dedicadas exclusivamente al campo artístico como la Universidad Nacional de las Artes en Buenos Aires, Argentina o la Universidad de las Artes en Aguascalientes, México).

Formación en pedagogía general. Incluye a los profesores que comenzaron su formación en el campo pedagógico o de las ciencias de la educación y realizaron estudios de magisterio o grados o licenciaturas en educación inicial, educación primaria, educación secundaria o educación media superior. Los docentes continúan su formación en el campo a partir de cursos, talleres o seminarios ofertados por los centros de maestros u organizaciones como Ciudad Invisible o el Colectivo Pedagógicas Emergentes.

Formación en pedagogía y docencia de las artes. Engloba a los y las profesoras que se forman en programas de profesorado de artes, por ejemplo, la línea en Pedagogía de la Danza en los conservatorios superiores en España, las carreras de profesorado en artes en universidades argentinas o las licenciaturas en Pedagogía y docencia de las artes en México. Barbosa (2021) comenta el caso en Brasil: “en 1973, se creó la licenciatura de educación artística, con una duración de 2 años, para preparar a profesores polivalentes” (p. 16).



La revisión de la literatura arroja una necesidad emergente de fortalecer la formación docente inicial de docentes en el contexto iberoamericano (Capistrán, 2018; Errázuriz y Fernandios, 2021; Oliver y Ferrer, 2022) para hacer frente a prácticas sedimentadas que poco permiten la profesionalización del campo. Oliver y Ferrer (2022) a partir de un análisis de los currículums de Educación artística en educación infantil señalan la pertinencia de mejorar la formación inicial del profesorado para integrar la perspectiva de transformación social en el currículum y en la práctica docente en el contexto iberoamericano.

Un estudio realizado por encargo del gobierno chileno a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017) “reconoce que los profesores son el factor más influyente en el desempeño de los alumnos y, por ende, plantea la necesidad de fortalecer la calidad de enseñanza, incentivando la promoción del rol del profesor y de la profesión docente” (Errázuriz y Fernandois, 2021, p. 51).

Capistrán (2018) comparte un análisis en el Estado de Aguascalientes en México y comenta al respecto: “debido a la falta de profesionalización que aún existe en la enseñanza de las artes, muchos profesores suelen fundamentar su labor docente en los conocimientos prácticos que poseen y en su experiencia, más que en conocimientos teórico-metodológicos de Educación artística” (p. 19).

Errázuriz y Fernandois (2021) comenta que los profesores de Educación artística de la región metropolitana de Chile cuentan con escasa formación universitaria y poca especialización en el área, por lo tanto, poseen pocas herramientas para enfrentar las problemáticas sociales propias del siglo XXI. “De una muestra de 199 docentes chilenos y chilenas, el 64.3% no tiene formación en el campo de la Educación artística, un 26% cuenta con estudios en Pedagogía de las artes y el 9.1 cuenta con una licenciatura en áreas artísticas” (p. 58).

Orbeta y Oyanedel (2018) realizan un estudio que saca a la superficie una preocupación, debido a que “los programas formativos para los profesores generalistas (chilenos) están renunciando a impartir una formación en las áreas artísticas” (p. 377).

En otro orden de ideas, la revisión de la literatura establece algunas características óptimas e ideales en la formación inicial docente en el campo de la Educación artística. Capistrán (2018) establece un perfil que guarde un equilibrio entre los conocimientos prácticos disciplinares, conocimientos teórico-metodológicos para coordinar las clases, manejo de las emociones y la sensibilidad, el desarrollo de la creatividad y el sentido de identidad.

Marfil (2018) sugiere que la formación docente se debe vincular con la agitación intelectual, el activismo social, el activismo en red o el artivismo para promover el pensamiento crítico y fortalecer el modelo transformador de la Educación artística.

## Conclusiones

El campo de la Educación artística ha atravesado por diversas vicisitudes derivadas de las políticas neoliberales y las educativas en diversas regiones del mundo. Agentes internacionales como la OEI, la UNESCO y la Agenda 2030 establecen que una línea de acción para fortalecer el campo se centra en la formación inicial y continua del profesorado.

La formación de los y las profesoras se enmarca en tres modelos: los grados centrados en la formación artística, los grados con énfasis en la pedagogía general y los grados que combinan la pedagogía y las artes. Para los tres modelos es necesario incorporar programas formativos que promuevan la enseñanza de las artes desde enfoques interdisciplinares, con la finalidad de que se pueda realizar una combinación de saberes de diversos campos de conocimiento. Y, sobre todo, formaciones que promuevan una actitud crítica para enfrentar los grandes problemas mundiales como la igualdad de género, la crisis ambiental o los flujos migratorios y las problemáticas que acarrea.

**Referencias**

- Barbosa, A. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 5, 11-26. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.01>
- Canelas, A. (2020). La acción político-cultural de la administración Messias Bolsonaro. *Alteridades*, 30(60), 10-20 <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alt/2020v30n60/Canelas>
- Capistrán, R. (2018). Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel Secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes. *ARTSEDUCA*, (10), 10-31. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.1>
- Didier, L., (2019). Las pruebas estandarizadas: Cuando el neoliberalismo se sienta en las aulas. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (10), 87-97. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241401>
- Errázuriz, L., Fernandios, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69. <https://doi.org/10.5209/aris.67126>
- Escaño, C., Freedman, K. [Vimeo] (27/3/2022). Renewing Education through Art Practices. [video] <http://institucional.us.es/reappanel/video-reap/>
- López, M., Carbó, G., Jiménez, L., Da Silva, P. (2023). *La educación artística da un paso al frente*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Marfil, R. (2018). Educación Artística y transformación social en el contexto de las Humanidades Digitales. *Teknocultura*, 15(1), 139-150. <https://doi.org/10.5209/TEKN.57592>
- Oliver, M., Ferrer, M. (2022). Educación artística y transformación social.: Análisis de los currículums iberoamericanos de educación infantil. *ARTSEDUCA*, (32), 35-46. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6307>
- Orbeta, A., Oyanedel, R. (2018). En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2), 375-394. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57622>
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa)

# Heritage Landscape Architecture on the ‘Camino Antiquo de Marfil’, the Antique Ivory Route, at Guanajuato Mexico

**José Armando Pérez Crespo**

*Universidad de Guanajuato, México*

**Tirtha Prasad Mukhopadhyay**

*Universidad de Guanajuato, México*

**María Soledad López Pérez**

*Universidad de Guanajuato, México*

---

## Abstract

We present this research paper within the framework of the sixth Interdisciplinary and Virtual Congress on Arts in Education CIVAE 2024. Our paper is based on studies on Architecture of Landscape Heritage, which forms part of the postgraduate research area at the University of Guanajuato; we use the research to communicate qualitatively, first, a brief literature review of concepts, connected to the experience of traveling along the Ancient Ivory Road in the historic city of Guanajuato, Mexico. The purpose is to perceive and revalue the environmental features of the site; at first for the clear determination of the architecture-landscape-heritage triad associated with some universal cultural expressions; secondly, reference is made to certain criteria for intervention in the cultural landscape of works attributed to Joaquim Sabaté Bel, in terms of conservation, education and interpretation, recreation, economic development and collaboration. In conclusion we recommend a methodology for the understanding of a transdisciplinary reality for heritage management and interventions specific to the site.

*Keywords:* ivory road, architecture, landscape, heritage.

## Arquitectura del paisaje patrimonial en el Camino Antiquo de Marfil, Guanajuato México

### Resumen

En el marco del sexto Congreso Interdisciplinar y Virtual sobre Artes en la Educación CIVAE 2024, la presente investigación emerge del área disciplinar en Arquitectura del Paisaje Patrimonial, posgrado de la Universidad de Guanajuato; a manera de comunicar en lo cualitativo una breve revisión de literatura en lo conceptual, conexiónada en la experiencia de transitar por el Camino Antiquo de Marfil en la histórica ciudad de Guanajuato México, donde el propósito es percibir y revalorar el entorno ambiental del sitio; en un primer momento con la determinación de la triada arquitectura-paisaje-patrimonio asociada con algunas expresiones culturales universales; para un segundo momento, se hace referencia a ciertos criterios de intervención del paisaje cultural de Joaquim Sabaté Bel, en materia de conservación, educación e interpretación, esparcimiento, desarrollo económico y colaboración; con el resultado en la comprensión de una realidad transdisciplinar para una gestión e intervención patrimonial del sitio.

*Palabras clave:* camino antiguo de marfil, arquitectura, paisaje, patrimonio.

---

## Introducción

En la riqueza geográfica de los sitios y sus centros poblacionales, se cuenta con ambientes naturales propicios para el trotar, andar en bicicleta o pasear al aire libre; en ciertos casos, los trayectos dispuestos no dejarán sorprender a los usuarios con la presencia de edificaciones patrimoniales; de este hecho, se ha inspirado la presente contribución en una reflexión conceptual versada en la triada *arquitectura-paisaje-patrimonio*, y en la experiencia al transitar por el *Camino antiguo a Marfil (CAM)* junto al río Guanajuato, propios de la extinta ciudad minera novohispana (1570), y orientada a una percepción valorativa contemporánea del patrimonio natural y cultural edificado del sitio. El alcance de la investigación tratará de explicar la complejidad paisajística-arquitectónica con algunas especies interactuantes, y el reflejo resultante de lo patrimonial-cultural para la sociedad.



Figura 1. Camino antiguo a Marfil, paralelo al río Guanajuato. Autoría propia (2023)

## La interacción del espacio natural y cultural edificado

En lo conceptual de arquitectura, desde la antigüedad se considera como la ciencia de proyectar edificaciones funcionales y bellas, donde lo funcional radica en atributos de iluminación natural, colores, texturas, y otras orientadas en la solvencia del confort del hábitat humano, incluyendo especies de animales y vegetales en armónica interdependencia; por lo que proyectar de forma interactuante con la naturaleza, requerirá del apoyo de disciplinas integradoras al paisaje natural tal como Rafael Méndez (2009, p. 79) expone, en una necesaria intervención en lo arquitectónico de otros campos: *“filosofía, ecología, sociología, biología- que amplían la complejidad del planteamiento y la resolución del proyecto”*, donde las premisas del diseño consideran a los seres vivos en sus medios o como partes de un ecosistema, permitiendo al ser humano actuar en las causas y fines de su entorno y con resultados en los históricos acontecimientos sociales y culturales experimentados; esta comprensión arquitectónica como paisaje, queda además ratificada por Carmen Escoda (2010, pp. 12-13) como sigue:

La arquitectura es, en última instancia, una cuestión de cómo responder a las demandas del lugar. En pocas palabras, la lógica de la arquitectura debe adaptarse a la lógica de la naturaleza. El objetivo de la arquitectura es el de la creación de un entorno en el que la lógica de la naturaleza y la lógica de la arquitectura coexistan, aún en fuerte antagonismo.

### *Paisaje y arquitectura, un tratamiento universal*

Continuando; Escoda (pp. 13-22) propone tres estrategias históricas de diálogo con el paisaje; la primera remite a la Grecia antigua en sus condiciones topográficas, al disponer de plataformas a manera de terrazas para la comunicación visual con el paisaje; en la cultura japonesa tradicional con la determinación de su casa-jardín en la geométrica belleza constructiva y la influencia del carácter orgánico de la naturaleza; y la tercera estrategia, en ejemplos de diseños materializados por el arquitecto mexicano Luis Barragán, donde la casa es inseparable del jardín y en la presencia de muros vacíos dispuestos a conectar hacia el exterior con superficies y manantiales de agua.

Por consiguiente, dichas estrategias abarcan lo cultural en lo inevitable e históricamente percibido, conceptualizado y diseñado por las sociedades, con apego a creencias y cosmovisiones que se reflejan en tipologías arquitectónicas-urbanas con respeto al ambiente natural en sus plantas, aromas, velocidad del viento, temperaturas, onomatopeyas, lluvia y fluviales, con un diseño resultante hacia experiencias emotivas y significativas para el ser humano en los paisajes; dicha postura se puede ratificar en el argumento de Bailly (1978, p. 31) en palabras de Contin (1993, p. 47), y referidas al concepto perceptivo del paisaje:

La noción de paisaje se ha encontrado de manera creciente ligada al fenómeno de la percepción, de tal modo que puede considerarse que es el paisaje, “es a la par un resultado de la percepción estructurada de elementos capitales y una construcción activa de la inteligencia”.

### *De la percepción a la identidad patrimonial*

De modo que el reconocimiento contextual del paisaje se percibe a partir de diversos valores empíricos que se originan en la edad, la formación intelectual, preferencias e intereses, y de donde surgen pensamientos que se contraponen a lo que es o no adecuado al contexto paisajístico; Zubelzu y Allende (2015, p. 30) han planteado: “[...] una de las características que ha complicado en mayor medida la caracterización del paisaje ha sido la consideración en la percepción, [...]”; por consiguiente se crea una necesaria responsabilidad de las sociedades con todo ser vivo o inerte (suelo, piedra, rocalla), con una plena comprensión al reconocimiento de lo estético, cultural e histórico de un sitio, en una valoración paisajística más allá de la subjetividad sin el riesgo existencial de los elementos interactuantes, también declarado en los alcances contemporáneos de la *arquitectura del paisaje* y expresados por Moreno (2009, p. 008): “[...] en donde responde hoy a nuevos requerimientos de intervención, diseño y ordenamiento territorial; escenarios complejos donde se encuentran estrechamente ligadas y superpuestas las problemáticas sociales, económicas, ecológicas, culturales, estéticas del espacio habitado.”, y para la comprensión que un paisaje natural poseedor de arquitectura o arquitectura como parte de un paisaje natural, es potencialmente un patrimonio identitario, donde las sociedades adquieren criterios vinculantes a lo patrimonial entendido; y a considerar en la intervención paisajística como enfatiza Sabaté Bel (2004, p. 44):

En la mayor parte de los casos las palabras clave serían: conservación (del patrimonio cultural); educación y reinterpretación (narrando historias que van a ser significativo un lugar); esparcimiento (aprovechando respetuosamente los recursos culturales y naturales); desarrollo económico (de la región o del ámbito considerado) y colaboración (entre administraciones, instituciones públicas y agentes locales y sector privado).

## El camino antiguo a Marfil, experiencia y revaloración paisajística

Siendo así; a la triada arquitectura-paisaje-patrimonio se le ilustra e interpreta en los criterios de Sabaté para el CAM; considerando que el sitio hoy día es una vialidad periférica a la mancha urbana, un contexto natural e histórico de seis kilómetros lineales de uso mixto peatonal y recreativo, con tránsito restringido de automotores, y que con el tiempo ha quedado parcialmente atendido en lo físico, pero sí sumándose a las problemáticas urbanas de la ciudad.

### *Conservación*

Como patrimonio, para el CAM existen dos vertientes en lo presente apreciado, una en su reconocimiento como paisaje cultural, y en lo definido por la UNESCO (Directrices, párrafo no. 39) como sigue:

[...] lugares que combinan el trabajo de la naturaleza y el ser humano, y que son ilustrativos de la evolución de la sociedad humana y del uso del espacio a lo largo del tiempo, bajo la influencia de limitaciones físicas y/u oportunidades presentadas en el medio natural y de sucesivas fuerzas sociales, económicas y culturales. (Molinerio Hernando, 2017, p. 6).

Y otra, en la adquisición de un carácter patrimonial generado a partir de los procesos de apropiación social y asignación de valores actuantes en doble sentido, de “abajo arriba” cuando es la sociedad civil quien patrimonializa, y de “arriba abajo” cuando se procede institucionalmente sea por política o normativa (Clark y Drury, 2002, citado por Mata 2010; Ojeda, 2013) en palabras de Molinerio Hernando (2017, p. 7).

De este modo, el CAM con el río como elemento espacial natural, le fue determinante para una traza urbana sectorial y en consecuencia la ubicación de históricos conjuntos arquitectónicos, en el ejemplo se tiene a la exhacienda de beneficio de metales de San Gabriel de Barrera -actual museo- (ver Figura 2); sobre el carácter patrimonial y sus procesos, se percibe una debilidad por igual de “abajo arriba” y de “arriba abajo”, no obstante que los equipamientos a lo largo del CAM gozan de un estado de conservación sostenible, camino se encuentra sin intervención profunda para su conservación (tratamiento del agua, pavimentos, señalética, iluminación, mobiliario).



Figura 2. Exhacienda de San Gabriel de Barrera (Siglo XVII), Camino a Marfil. Autoría propia (2023)

### *Educación y reinterpretación*

De las narrativas recuperadas, el CAM forma parte de una extinta ruta comercial del siglo XVI conocida como “Real de Santiago” alusiva al santo patrono del lugar, sitio que adoptó posteriormente el apellido del propietario de la primera hacienda ahí fundada (Marmolejo, 2015, p. 107), en otra variante al camino se le identificará también como “Camino Tierra Adentro”, eje que interconectaba a las haciendas



de beneficio sobre el río Guanajuato (Araiza Moreno, 2022). De la edificación religiosa del lugar, el documento *De las Efemérides guanajuatenses* data que el templo de San José y Señor Santiago inicia su construcción en 1641 y finaliza en 1695 (México Desconocido, 2022), ver Figura 3.



Figura 3. Puente peatonal sobre el río Guanajuato, al fondo el templo de San José y Señor Santiago (1641-1695). Autoría propia (2023)

### *Esparcimiento*

Apreciar el CAM en sus recursos naturales, y en la bondad del esparcimiento dirigido al aprendizaje lúdico; se pueden identificar a lo largo del camino especies vegetales maduras, predominando el mezquite (*Prosopis laevigata*) árbol espinoso caducifolio de hasta doce metros de altura, cuyo uso y valor paisajístico recae en lo medicinal y maderable, especie que además facilita el control de la erosión en zonas mineras y favorece al refugio y alimento de la fauna silvestre (Secretaría del Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial, 2020, p. 151); de igual manera, coexisten otras especies como el pirul (*Schinus molle*) tolerante a la contaminación, y la jacaranda (*mimosifolia*) de carácter exótico y ornamental, especies que se agregan al tema científico-cultural del CAM, ver Figura 4.



Figura 4. Río Guanajuato de oriente a poniente, contiguo al Camino antiguo a Marfil. Autoría propia 2023).



### Desarrollo económico y colaboración

Si bien la ciudad de Guanajuato inscrita en la lista del Patrimonio Mundial desde el año 1988 en gran medida por la morfológica conservación urbana y edificatoria barroca y neoclásica, derivada de la prosperidad minera colonial (UNESCO Convención del Patrimonio Mundial, 2024); es evidente al presente, que la evolución económica le ha suscitado otros modelos de progreso en dos hechos principalmente, como sede del gobierno estatal y en la elevada actividad turística acoplada al polígono del centro histórico; por lo que es pertinente plantear para el CAM y sus conceptos de conservación, educación-significación, y esparcimiento; la posibilidad de rescatarle el capital social comunitario, representado por la apropiación cultural del territorio en dos vías complementarias y sugeridas por Vidal Moronta y Pol Urrútia (2000, p. 42) en citación de López (2015, pp. 449-450): “La acción – transformación sobre el entorno, que remite a la intervención y personalización de los escenarios de vida” y “La identificación simbólica de un espacio transformado por la propia acción”; concediendo así, una pauta al ejercicio de valores actuantes equilibrados y armónicos en los dobles sentidos “abajo arriba” y arriba abajo” mencionados.

### A manera de conclusión

El CAM a partir de su naturaleza, enlaza diversos saberes que han permitido moldear sus usos desde lo socioeconómico a lo religioso, construyendo así, vínculos culturales identitarios para con la sociedad propia y visitante, la experiencia de transitarle activa desde la emotividad física a la simbólica, en dirección a una postura necesaria de aceptación de su realidad transdisciplinar para una gestión e intervención patrimonial, que permita superar la crisis en la sustentabilidad global contemporánea.

### Referencias

- Araiza Moreno, G. (2022). *Proyecto del "Parque Lineal Marfil el Bajo" en el antiguo camino de Marfil, en la ciudad de Guanajuato*. Guanajuato, Guanajuato, México.
- Bailly, A. (1978). *La percepción del espacio urbano*. Madrid: Instituto de Estudio de Administración Local.
- Bolós, M. (1992). *Manual de ciencia del paisaje: teoría*. Barcelona: Masson.
- Cotin, M. I. (1993). El desarrollo del paisaje: conceptos, planteamiento y diseño. *CIC DIGITAL Repositorio Institucional*, I(Anales 1993), 47-56. <https://digital.cic.gba.gov.ar/handle/11746/1183>
- Escoda, C. (2010). La arquitectura como paisaje. (E. T. Cataluña, Ed.) *Arquitecturarevista*, 6(1), 12-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1936/193614471002.pdf>
- López, M. J. (2015). El capital social cognitivo como recurso esencial para la apropiación sustentable de la naturaleza. El caso de la Reserva de Biosfera Parque Atlántico Mar Chiquito. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 13(3), 447-462. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2015.13.032>
- Marmolejo, L. (2015). *Efemérides guanajuatenses*. Guanajuato, Imprenta del Colegio de Artes y Oficios (Vol. I).
- Mata Olmos, R. (2008). Patrimonio y recurso para el desarrollo territorial sostenible. Conocimiento y acción pública. *Revista Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*(729), 155-172.
- Méndez, R. (2009). Teoría y práctica. (U. d. Andes, Ed.) *DEARQ - Revista de Arquitectura / Journal of Architecture*(5), 79-81. <https://www.redalyc.org/pdf/3416/341630314007.pdf>
- México Desconocido. (2022). *Arte y Artesanías. Templo de San José y Señor Santiago en Marfil, Guanajuato*. <https://www.mexico-desconocido.com.mx/templo-de-san-jose-y-senor-santiago-en-marfil-guanajuato.html>
- Molinerio Hernando, F. (2017). Paisajes culturales, paisajes patrimoniales, paisajes sostenibles. Territorio y sociedad en mutación. Manizales. [https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/28943/Paisajes\\_culturales\\_patrimoniales\\_sostenibles.pdf?sequence=1](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/28943/Paisajes_culturales_patrimoniales_sostenibles.pdf?sequence=1)
- Moreno F., O. (2009). Arquitectura del Paisaje: Retrospectiva y prospectiva de la disciplina a nivel global y latinoamericano. Enfoques, tendencias, derivaciones. *Revista de Arquitectura*, 15(19), 6-13. <https://doi.org/10.5354/0719-5427.2013.27994>
- Sabaté Bel, J. (2004). De la preservación del patrimonio a la ordenación del paisaje. (U. d. Chile, Ed.) *Urbano*, 7(10), 42-49. <https://www.redalyc.org/pdf/198/19871009.pdf>
- Secretaría del Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial. (2020). *Documento Técnico Base del inventario de Especies Vegetales Nativas del Estado de Guanajuato*. [https://smaot.guanajuato.gob.mx/sitio/upload/biodiversidad/inventario\\_especies/Documento\\_Tecnico\\_Especies\\_Vegetales\\_Nativas.pdf](https://smaot.guanajuato.gob.mx/sitio/upload/biodiversidad/inventario_especies/Documento_Tecnico_Especies_Vegetales_Nativas.pdf)
- UNESCO Convención del Patrimonio Mundial. (2024). *Sistema de gestión local del pueblo histórico de Guanajuato (México)*. <https://whc.unesco.org/en/canopy/guanajuato/>
- Vidal Moronta, T., & Pol Urrútia, E. (2000). Demonstrated benefits from social capital: the productivity of farmer organizations in Gal Oya, Sri Lanka. *World Development*, 28(11). <http://www.arts.cornell.edu/poverty/>
- Zubelzu Mínguez, S., & Allende Álvarez, F. (2015). El concepto de paisaje y sus elementos constituyentes: requisitos para la adecuada gestión del recurso y adaptación de los instrumentos legales. *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía*, 24(1), 29-42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5006009.pdf>

# Art and Aesthetics as a component in Architecture Education

**Adriana Mendoza Acuña**

*Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia*

---

## Abstract

This communication presents the training experience of 18 years at the Faculty of Architecture, Art and Design of the University of San Buenaventura Cali in Colombia. The Art and Aesthetics component includes three courses: the first, where the creative potential of the body is developed as the main tool of creation, having as the first experience interaction in public space based on expanded and ephemeral architecture; the second, where the graphic language is refined with an emphasis on sensitive communication and a second experience in public space, energizing the habitation of the city's parks; and the third, where the focus is on urban art as a pedagogical tool for citizen participation and the transformation of the student as a political subject. These proposals are supported by the "Ekolectivo Arte Público" Foundation and are worked as collaborative art, so art in public space is approached as an educative, legitimizing and purposeful activity of the common ways of understanding a city by its citizens. citizens themselves, generating spaces within the educational field, raising awareness about the use and meaning of the city's public space.

*Keywords:* Public art, citizenship, mediations, collaborative proposals, pedagogical-aesthetic strategies.

## El componente de Arte y Estética en la formación del arquitecto

### Resumen

Esta comunicación presenta la experiencia formativa de 18 años en la Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de San Buenaventura Cali en Colombia. El componente de Arte y estética comprende tres cursos: el primero, en donde se desarrolla el potencial creativo del cuerpo como herramienta principal de creación, teniendo como primera experiencia la interacción en el espacio público a partir de la arquitectura expandida y efímera; el segundo, donde se afina el lenguaje gráfico con énfasis en la comunicación sensible y una segunda experiencia en el espacio público dinamizando el habitar de los parques de la ciudad; y el tercero, donde el enfoque está en el arte urbano como herramienta pedagógica para la participación ciudadana y la transformación del estudiante como sujeto político. Estas propuestas tienen el acompañamiento de la Fundación "Ekolectivo Arte público" y se trabaja como arte colaborativo, por lo que se aborda el arte en el espacio público como actividad educadora, legitimadora y propositiva de las maneras comunes de comprender una ciudad por parte de sus propios ciudadanos, generando espacios dentro del ámbito educativo, concienciación sobre el uso y el sentido del espacio público de la ciudad.

*Palabras clave:* Arte público, ciudadanía, mediaciones, propuestas colaborativas, estrategias pedagógico-estéticas.

---

## Introducción

En la mirada sobre el arquitecto prima el estudio desde la funcionalidad de su quehacer, es por esto que el componente de Arte y Estética de la facultad apuesta a rescatar la artísticidad de los arquitectos en formación, brindando experiencias creativas que abran el espectro de formación y del perfil de egresados, lo cual se sintetiza:

Siendo el Arte uno de los campos epistemológicos de la Arquitectura, la sensibilización frente a sus procesos perceptivos y la vivencia de las experiencias estéticas, es indispensable para la formación integral. Los programas con alto grado de artísticidad, tienen como método de integración de los diferentes saberes que los conforman, al acto creativo, el cual se plantea como proceso de síntesis, enriquecido por el arte y la estética. En la actualidad las artes visuales, el diseño y la arquitectura han experimentado una nueva experiencia creativa, nuevos métodos, materiales, organizaciones, sentidos y, en general, nuevas significaciones transformadoras del concepto de belleza.<sup>1</sup>

En este espacio se vivencian en forma reflexiva, procesos de creación en las áreas urbanas, así los participantes del curso desarrollan su dimensión creadora y sus conexiones con la sensibilidad y el juicio estético.

## Arte y estética I, taller del cuerpo

Este taller, como primer curso del componente, explora el cuerpo como primera categoría para la creación. El cuerpo como productor de necesidades físicas, emocionales y mentales, que implican su resolución desde las variantes que el mismo cuerpo exige. Exigencias de tipo individual y colectivo que parten de las expresividades de la individualidad, pero, también, de la necesidad de inserción en un grupo que le acepte y acoja. El cuerpo en el espacio, y mediante la experiencia del tiempo, construye un sinnúmero de relaciones que están mediadas por la cultura como maneras colectivas de simbolizar la existencia. Es por esto que el arte y la arquitectura pueden verse como mediadores que amplían la experiencia del mundo a través del cuerpo, y este, a su vez, se despliega en infinitas formas de ocupar, de vivir el espacio desde resolver sus propias necesidades corporales, la antropometría y la ergonomía como formas confortables del ocupar.

Pero, además de un cuerpo sensible que ocupa, también de un cuerpo que sabe que afecta y se ve afectado por lo que ocupa; que es sensible a las relaciones que establece con la otredad, como posible habitante y, con ello, establecer otras formas más abstractas de estar en el espacio. Como cuerpo proyectado desde los deseos y, desde luego, también desde sus afinidades y confrontaciones con el sitio ocupado en la potenciación del vacío ocupado en espacio y en habitación.

La experiencia que se ha configurado desde 2019, además del proceso de reconocer su cuerpo como herramienta principal de creación, en el trabajo final se viene realizando espacio creativo donde involucra la arquitectura modular, paramétrica y efímera, en el primer semestre se toma los conceptos de cuerpo a partir de análisis sobre las profesiones y cosmologías (cuerpo Cantante, cuerpo dual, cuerpo trascendente) desde el 2022 se plantea un análisis desde las vanguardias artísticas de los siglos XX y XXI de los conceptos que estas asumen de cuerpo y espacio y como brindar una experiencia a los espectadores que permita percibir otras formas de interacción de sus cuerpos con el espacio.



Figura 1. Proyectos realizados con los recursos de los estudiantes de manera grupal para el curso de Estética I entre 2019 y 2023 con el patrocinio de Smurffi Kappa quienes donan el material cartón corrugado y dan capacitación técnica. Fotografías Adriana Mendoza Acuña.

## Arte y estética II, taller del lenguaje

El taller del lenguaje enfrenta al estudiante de manera sensible y mediante el estudio de la historia del arte al conocimiento del lenguaje poético propio de las artes y de la creación, en general, para que, de esta manera, reconozca las relaciones de similitud y diferencia con el lenguaje prosaico basado en la concepción lineal y automática del tiempo propio de la cotidianidad.

Los procedimientos del arte moderno, como el ensamblaje, el collage, el montaje, la abstracción, la analogía, la alegoría y un sin fin de figuras, hacen de estas maneras de aproximarse a la realidad y de re-crearla la competencia más importante a la hora de la creación. La competencia de relación, como capacidad sensible de saber dónde encontrar en el pasado como potencialidad de lo nuevo; lo cual pone de manifiesto la relación estrecha entre la sensibilidad histórica y la sensibilidad creadora.

El lenguaje juega un papel preponderante porque, además de su utilidad para comunicar ideas lógicas, otras formas de lenguaje se hacen imprescindibles para la experiencia que no puede comunicarse, sino que solo es entendible como expresión. Es por esto por lo que la arquitectura y el diseño, aunque no se consideren arte en el puro sentido de su significado, dado el valor de utilidad que motiva la creación de estas dos disciplinas, sus procedimientos, atravesados por la imaginación creativa, la creación y la actualización abstracta de la memoria, así como por la formalización del espacio y las vivencias, hacen indispensables el conocimiento y procedimientos del arte y, dentro de su experiencia, del lenguaje poético.

Desde el 2022 se realiza la primera experiencia de una intervención estética en el espacio público a partir del diseño, creación e instalación de Bancas Artísticas que apropiación otras maneras de habitar.

Los objetivos de este trabajo son:

- Aportar a la ciudad de Cali desde la academia a unas formas de habitar creativas y con sentido de pertenencia.
- Generar una experiencia sensible con el diseño de una banca que migre al campo del arte y posibilite una experiencia sensible.
- Unir a la academia, las empresas privadas y el sector público de la ciudad para la transformación de nuestro territorio en beneficio a la comunidad.



Figura 2. Proyectos del curso de Arte y Estética II entre 2019 y 2023. Encuentros de sillas artísticas.  
Fotografías Adriana Mendoza Acuña.

### Arte y estética III, arte y contexto

Desde el año 2006 El ejercicio producto del curso Arte y Contexto, se basa en la realización de propuestas colaborativas entre la docente, los estudiantes, artistas de la Fundación Ekolectivo Arte Público y habitantes de la ciudad de Cali, encaminadas a la formación de nuevos públicos, que, a partir de la experiencia artística, reflexionen sobre las problemáticas del contexto. El curso enfatiza en el desarrollo de la dimensión estética, entretejida al desarrollo de la dimensión política desde la vivencia, ampliando el espectro de los futuros profesionales desde otras formas de participación ciudadana. Las mediaciones propuestas por el docente recogen problemáticas ambientales, de movilidad, utilización del espacio público, compromiso social, compromiso político y valoración del patrimonio.

Esta experiencia formativa, busca incluir el arte urbano como herramienta pedagógica para la participación ciudadana y la transformación del estudiante como sujeto político. La relación entre arte y estética, puesta en el escenario de la clase, permite fomentar procesos de integración entre la vida y la ciencia, desde una ética del compromiso social. Dentro de esta pedagogía se ha construido una metodología que ha decantado las formas de mediación entre el docente, artistas invitados<sup>2</sup> y los estudiantes.

#### *Respecto a las creaciones estéticas*

Las creaciones estéticas son producto de la apropiación/sensibilización de los estudiantes como expresión del proceso vivido y las reflexiones de su participación en lo social. Estas al irrumpir en la cotidianidad del transeúnte y generar interacción con el mismo, les propone dos formas de reflexión. Una sensible a través de la creación estética y una segunda reflexión de orden cognitiva, desde el diálogo que se establece con los estudiantes. En este diálogo los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus concepciones posibilitando el intercambio de saberes y construyendo tejido social.



Figura 3. Proyectos del curso de Arte y Estética III entre 2019 y 2023. Arte y Contexto.  
Fotografías Adriana Mendoza Acuña.



## Conclusiones

La formación del estudiante basado en la intervención del contexto logra reflexiones y transformaciones en las configuraciones de ciudadanía, como un aporte a la transformación de la sociedad. Así mismo, las estrategias pedagógico-estéticas<sup>3</sup> se convierten en una buena herramienta para posibilitar la auto-reflexión del estudiante sobre su participación como habitante de la ciudad. Igualmente, sobre la necesidad de abordar y desarrollar para sí una reflexión sobre su injerencia en la construcción de la realidad contextual, para constituir una verdadera ciudadanía en el reconocimiento del valor político de todos los seres.

Se pretende enfatizar la educación como mecanismo para transformar al estudiantado y orientar los procesos de consolidación de sociedades más justas y equitativas. Es por ello, que se plantean metodologías que interrelacionan lo cognitivo, con la estesis propia de los sujetos.

La formación del estudiante a través de estrategias pedagógico-estéticas, diseñadas con la intencionalidad de mejorar la comprensión (interiorización) sobre una temática, fomenta el pensamiento crítico al privilegiar la vivencia directa como modo de afectación y confrontación.

La integración del arte en el espacio público en la configuración de contextos autosostenibles y la inclusión de los estudiantes como hacedores de esta experiencia, permite la configuración de sujetos con un alto grado de responsabilidad social. En ello es importante definir claramente las condiciones del arte urbano, para orientarse como una de las prácticas que mejor permiten la consolidación del espacio público mediante la construcción de sentidos de quienes lo habitan. Un habitante ciudadano, capaz de expresar su condición política y comprender también que el arte en su condición de obra emancipadora supone posibles formas de abordarse, ya sea desde la dimensión estética y de la ética.

Aunque el arte, no pretende solucionar las necesidades de las ciudades contemporáneas, es un medio crítico para abordar, pensar, expresar y compartir las formas de ver esas problemáticas, pero, en especial, se constituye en la mejor manera para que el espacio público de las ciudades, cobre real significación para sus habitantes.

En el marco de la institución educación, la facultad de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de San Buenaventura Cali, ha consolidado una franja de conocimiento denominada Arte y Estética, la cual busca reflexionar y experimentar sobre la producción y recepción de la creación artística. Dentro de la franja, el curso Arte y Contexto sitúa en consideración las relaciones que se tejen entre un sujeto institucionalizado-estudiante- y un contexto socio cultural que muestra el entretreído de relaciones producidas entre ambos. Esta experiencia formativa, busca además de transformar la idea que se tiene del arte urbano por parte del estudiante, como de ampliar la recepción del arte centralizado y prototipo de la modernidad, por creaciones más participativas por parte del habitante y que están encaminadas a la creación de nuevos públicos. Igualmente se busca que el estudiante como sujeto creador, se conciba como individuo político y por lo tanto partícipe y constructor del contexto del cual participa.

## Referencias

Mendoza, A., Buchard, A., Bolaños, L. (2018). El arte urbano como estrategia pedagógica-estética. En *Entornos de Creación. Metodologías y pedagogías* (pp. 67-92). Editorial Bonaventuriana.

## ***What I want to be when I grow up. Fostering future self visualization through a student-centered imaginative approach***

**Ilaria Stragapede**

*Università Pontificia Salesiana, Italy*

**Maria Vittoria Battaglia**

*Niccolò Cusano University, Italy*

---

### Abstract

The educational potentialities of the imagination have been acknowledged (Clark, Lyons 2010; Clement, Rea-Ramirez 2008) also by virtue of being future-oriented (Bulley, 2018). Defining imagination *future-oriented* (Bulley *et al.*, 2020) means that its primary role is to anticipate and simulate (Barsalou, 2009) the future and critically reflect on such simulations, allowing for the visualization of the so-called *second-order volitions*. To embrace the life-long learning goal of the school, student-centered models that go beyond disciplinary didactics should be thought of, to enable individuals' development. In this paper we discuss a formative activity built up on the use of imagination to promote pupils' visualization of themselves both in a *retrospective* - according to a theoretical perspective that sees the autobiographical approach as a symbolic interpretation of one's own experience (Demetrio, 1996) - and in a *prospective* way. The activity is part of the project *we are in*, carried out in the Italian school *San Leone Magno*, which aims at promoting the integral education of the person in all her dimensions through both experience and reflection upon it. In this activity the students work with a *pictorial narrative map*, since it fosters an "imaginative experience" in the "process of qualitative inquiry" (Lepum *et al.*, 2015). The map was also used to provide them with a visual display to facilitate the visualization of what they have hitherto or are yet to experience. They are then asked to reflect on it, to imagine and create future scenarios and express them through visual/narrative artifacts to enable reflection (Thudt *et al.*, 2016; Chow, 2018). Starting from this formative experience, the purpose of the paper is to discuss and stimulate a reflection upon the pedagogical importance of the imagination, embracing the proposal of an imaginative education (Egan, 2005) and proposing different didactic strategies based on visual communication and thinking.

**Keywords:** Imagination, Future-oriented imagination, creativity, visual communication, student-centered approach.



## **Lo que quiero ser cuando sea grande. Promover la visualización de uno mismo en el futuro mediante un proceso imaginativo centrado en el alumno**

### Resumen

Las potencialidades pedagógicas de la imaginación han sido reconocidas (Clark, Lyons 2010; Clement, Rea-Ramirez 2008) también porque está orientada al futuro (Bulley, 2018). Definir la imaginación *future-oriented* (Bulley *et al.*, 2020) significa que su función primordial es anticipar y simular (Barsalou, 2009) el futuro y reflexionar críticamente sobre eso, permitiendo visualizar las voliciones de segundo orden. Para conseguir el objetivo de *life-long learning* de la escuela, hay que pensar en modelos centrados en el alumno que vayan más allá de las didaxis disciplinarias, para permitir el crecimiento personal. En este paper discutimos una actividad formativa construida a partir del uso de la imaginación para promover que los alumnos se visualicen tanto de forma *retrospectiva* -entendiendo el enfoque autobiográfico como una interpretación simbólica de la propia experiencia (Demetrio, 1996)- como *prospectiva*. La actividad es parte del proyecto somos en, realizado en la escuela italiana San Leone Magno, que tiene como objetivo promover la educación integral de la persona en todas sus dimensiones a través tanto de la experiencia y la reflexión sobre ella. En esta actividad los alumnos trabajan con una “pictorial narrative map”, ya que fomenta una “experiencia imaginativa” en el “proceso de indagación cualitativa” (Lepum *et al.*, 2015). El mapa también se utilizó para proporcionarles un despliegue visual que facilitara la visualización de lo que hasta ahora han vivido o están por vivir. A continuación, se les pide que reflexionen sobre ello, que imaginen y creen escenarios futuros y los expresen mediante artefactos visuales/narrativos que permitan la reflexión (Thudt *et al.*, 2016; Chow, 2018). A partir de esta experiencia formativa, el propósito es discutir y estimular una reflexión sobre la importancia pedagógica de la imaginación, acogiendo la propuesta de una educación imaginativa (Egan, 2005) y proponiendo diferentes estrategias didácticas basadas en la comunicación y el pensamiento visual.

**Palabras clave:** Imaginación orientada al futuro, creatividad, comunicación visual, proceso centrado en el alumno.

---

### References

- Barsalou, LW. (2009). Simulation, situated conceptualization, and prediction. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 364(1521), 1281-9.
- Bulley, A. (2018). The History and Future of Human Prospecption. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 1, 75–93.
- Bulley, A., Redshaw, J., Suddendorf, T. (2020). The Future-Directed Functions of the imagination: from prediction to metafore-sight. In A. Abraham (eds.), *The Cambridge Handbook of the Imagination*. Cambridge University Press.
- Chow, K. K. N. (2018). Sketching imaginative experiences: From operation to reflection via lively interactive artifacts. *International Journal of Design*, 12(2), 33-49
- Clark, R.C., Lyons, C. (2010). *Graphics for learning: proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*. Wiley & Sons
- Clement, J., Rea-Ramirez, M.A. (2008). *Model Based Learning and instruction in science*. Springer.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. Jossey-Bass.
- Thudt A, Baur D, Huron S, Carpendale S. (2016). Visual Mementos: Reflecting Memories with Personal Data. *IEEE Trans Vis Comput Graph*, 22(1), 369-78.

# WHAT I WANT TO BE WHEN I GROW UP

## FOSTERING FUTURE SELF VISUALIZATION THROUGH A STUDENT-CENTERED IMAGINATIVE APPROACH

### 1 INTRODUCTION

The potentialities of the imagination in pedagogy have been acknowledged (Clark, Lyons 2010; Clement, Rea-Ramirez 2008) also by virtue of its peculiarity of being future-oriented (Bulley, 2018). Defining imagination future-oriented (Bulley et al., 2020) means that its primary role is to anticipate and simulate (Barsalou, 2009) the future and critically reflect on such simulations, allowing for the visualization of the so-called second-order volitions. If the educational institutions do not want to reduce their function to the only transmission of notions, but rather aim to become environments where the individuals develop and build their identities, student-centered models that go beyond disciplinary didactics should be thought of. In this paper we propose and discuss a formative activity built up on the use of imagination to promote pupils' visualization of themselves both in a retrospective - according to a theoretical perspective that sees the autobiographical approach as a symbolic interpretation of one's own experience (Demetrio, 1996) - and in a prospective way.

### 2 RESEARCH

The activity is part of the project we are in, carried out in the Italian school San Leone Magno, which aims at promoting the integral education of the person in all her dimensions through both experience and reflection upon it.

### 3 TOOLS

The students worked with the illustration of a map on which they were asked to position themselves and to draw the path of their autobiography. They were then asked to reflect on it, to imagine and create future scenarios and express them through visual and narrative artifacts. It was decided to use these tools because the research adopts a qualitative and participatory design: pictorial narrative mapping fosters an "imaginative experience in the analytic process of qualitative inquiry" (Lepum et al., 2015) and the creation of visual artifacts enable reflection (Thudt et al., 2016; Chow, 2018).

### 4 PROCEDURE

- STEP 1:** How did I get here? Make a list of events or memories from your past, regarding people who helped you or passions that arose along the way. Choose 4 or 5 points from the list and give them a title;
- STEP 2:** Who do I want to become? Make a list of wishes, dreams, goals you would like to achieve in our future. Choose 4 or 5 points from the list and assign a symbol to the written event.
- STEP 3:** On a street map of a city, choose a starting point and place past events by writing the title of the event assigned above. Connect the events by choosing a path based on how much these events changed your path, helped you to be who you are today. Then place future symbols on the map based on how close or far they are from the starting point and create a path for dreams as well.
- STEP 4:** Look at the map and reflect on the life path that led you to be who you are today and the dreams, passions and new path you want to try to take.
- STEP 5:** Evaluation/Focus group: Express the meaning of the map and whether the use of the visual displays helped you better reflect on your autobiographical experience and if it fostered the imaginative process and the visualization of your future self.

### 5 RESULTS

The preliminary results show that using a visual display, such as the pictorial map helped the students focus on the visualization process about their autobiographical memories and about their future. The creation of visual and narrative artifacts, such as the lists and the symbols, enhanced the student imaginative process, as far as they had to become deeply aware and to vividly visualize the content of their imagined scenarios to assign them a symbol or a title. For instances using visual thinking and visual communication helped the students shape their thoughts or reason on their path without inserting things willy-nilly.

This exploratory research was based on the idea that imagination is a pedagogical tool and that it is possible to enhance imagination through strategies that use visual displays and artifacts. The first results seem to show that the visual tools did indeed help the student imagination, although a broader research to explore further the theme is still required.

### 6 CONCLUSION

In the present qualitative exploratory research it was possible to notice that the school can serve as a booster for the development and the creation of the identity of the students, if it allows for the implementation of methodologies and activities that are student-centered and focus on the imaginative mind of the students.

To project themselves in the future, indeed, students need to invest in an imaginative process that allows them to create future scenarios and simulate experiences in that. The imaginative mind can be fostered by taking the visual thinking and the visual communication into account.

Starting from this formative experience, the purpose of the research is to discuss and stimulate a reflection upon the importance of the imagination in pedagogy, embracing the proposal of an imaginative education (Egan, 2005) and proposing different didactic strategies based on visual communication and thinking.

# Graphic communication as a tool for denunciation and transformation in the face of a historiographical vacuum

**Ainhoa Fernández Navarro**

*Universitat Politècnica de València, España*

**Sabina Alcaraz González**

*Universitat Politècnica de València, España*

**Elena Mir Sánchez**

*Universitat Politècnica de València, España*

---

## Abstract

Aware of the potential of design as a tool for communication and transformation, the theme addresses the lack of female referents in graphic design. The proposal includes the creation of posters that invite reflection through images and graphic resources. Using design and photography as means of communication enhancers. Subsequently, after conducting a survey on the subject, a process of debate, research and reflection is carried out in class on the concept to be worked on in each group (of two or three people). A theoretical class is given on the possibilities of the different graphic resources, as well as the rhetorical figures that can favour the understanding of the concept of the poster. Each group develops its own message, which it supports by taking the photographs it considers appropriate. When the first phase is completed, a review is carried out in groups (4 groups) where the projects and ideas are presented and commented on. In this way, they reflect on each other, enhance the strengths and review the weaknesses of each project. To conclude, the final works are presented in class, where the research process and its final message are explained. After the work, the students have proposed a group exhibition during Women's Week in the Faculty to express their opinion on this subject that concerns and interests them.

*Keywords:* gender, design, education, photography.

## La comunicación gráfica como herramienta de denuncia y transformación ante un vacío historiográfico

### Resumen

Siendo conscientes del potencial del diseño como herramienta de comunicación y transformación se expone el tema que aborda la carencia de referentes femeninos en el diseño gráfico. La propuesta incluye la creación de carteles que inviten a la reflexión mediante la imagen y los recursos gráficos. Utilizando el diseño y la fotografía como medios potenciadores de comunicación. Posteriormente, tras realizar una encuesta sobre el tema, se lleva a cabo un proceso de debate, investiga y reflexiona en clase sobre el concepto que se va a trabajar en cada grupo (de dos o tres personas). Se imparte una clase teórica sobre las posibilidades de los diferentes recursos gráficos, así como las figuras retóricas que pueden favorecer la comprensión del concepto del cartel. Cada grupo desarrolla un mensaje propio que apoya con la realización de las fotografías que considere oportunas. Cuando la primera fase está desarrollada se realiza una revisión en grupos (4 grupos) donde exponen y comentan los proyectos e ideas. De esta manera reflexionan entre ellos, potencian las fortalezas y revisan las debilidades de cada trabajo. Para concluir, los trabajos finales se presentan en clase, donde se explican el proceso de investigación y su mensaje final. Tras el trabajo el alumnado ha propuesto realizar una exposición grupal, durante la semana de la mujer en la Facultad para poder expresar su opinión sobre este tema que les atañe e interesa.

*Palabras clave:* género, diseño, educación, Fotografía.

---

### Referencias

- Batardes, T., Cendoya, I. y Fernández, I. (2023). *Dones x Disseny x Dones*. Ajuntament de Barcelona. Institut de cultura de Barcelona Disseny Hub Barcelona.
- Gil, Emilio. (2018). *Pioneros del diseño gráfico en España*. Experimenta.
- Calvera, A. (2003). *Arte ¿? Diseño*. Gustavo Gili.
- Vadillo, M. (2016). *Las diseñadoras de la Bauhaus: Historia de una revolución silenciosa*. Editorial Cántico.
- Samara, T. (2008). *Los elementos del diseño: Manual de estilo para diseñadores gráficos*. Ed. Gustavo Gili, S.L.
- Jardí, E. (2012). *Pensar con imágenes*. GG
- (2018). *A contratemps. Mig segle d'artistes valencianes 1929-1980*. IVAM



**CIVAE 2024** | February 28 -29, 2024  
6th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Ainhoa Fernández Navarro; Sabina Alcaraz González; Elena Mir Sánchez  
Universitat Politècnica de València, España  
Universitat Politècnica de València, España  
Universitat Politècnica de València, España

**La comunicación gráfica como herramienta de denuncia y transformación ante un vacío historiográfico.**

Ainhoa Fernández Navarro Universitat Politècnica de València  
Sabina Alcaraz González Universitat Politècnica de València  
Elena Mir Sánchez Universitat Politècnica de València



Género | Diseño | Educación | Fotografía

Siendo conscientes del potencial del diseño como herramienta de comunicación y transformación social, en este proyecto se expone el tema que aborda la carencia de referentes femeninos en el diseño gráfico.

El proyecto consiste en la creación de un cartel que invite a la reflexión mediante el uso de la fotografía y los recursos gráficos. Se comienza con una clase teórica sobre la parte técnica del diseño y la fotografía, se introduce el tema de la ausencia femenina en la historia del diseño por medio de una encuesta. Tras conocer los resultados, se debate, investiga y reflexiona en clase. Se hacen grupos de 2 o 3 personas que eligen el mensaje y el tono de su proyecto.

Cuando la primera fase está finalizada se realiza "la comisión de expert@s". Una revisión entre l@s estudiantes, grupos de 4 equipos. Exponen y comentan los proyectos e ideas entre sí. De esta manera reflexionan, potencian las fortalezas y revisan las debilidades de cada trabajo.

Para concluir, se presentan en clase todos los carteles y se explican los diferentes puntos de vista que se han trabajado. L@s alumn@s han propuesto hacer una exposición grupal con los carteles durante la semana de la mujer en la Facultad. De esta manera quieren expresar su opinión y generar reflexión sobre el tema.

**Objetivos generales**

Utilizar el diseño y la fotografía como medios potenciadores de comunicación.



**Objetivos específicos**

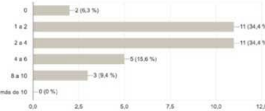
- Investigar y conocer referentes femeninos del diseño.
- Reflexionar sobre el papel de la mujer en la historia del diseño gráfico.
- Identificar las posibilidades del diseño gráfico como comunicador.
- Definir el mensaje del cartel.
- Analizar ejemplos de recursos gráficos posibles para comunicación del mensaje.
- Exponer una idea propia y utilizar los recursos gráficos y figuras retóricas para transmitirla visualmente
- Fomentar el trabajo de manera grupal y colectiva
- Incentivar el debate y la reflexión.



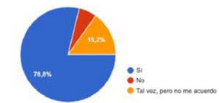
Trabajos realizados por: (1) Estrella Gracia, Laura Van Wegen, Beatriz Libros (2) Andrés Mata y Andrea Picazo (3) Irene Agulló, Irene Losada y Elene rabadan (4) Pablo Meca, Carla Ribera y Almudena Escribano (5) Joanna López y Andrea Palomo// (\*) Encuesta realizada el 1-12-2023 a 40 alumnos de tercer y cuarto curso del grado de Diseño y Tecnologías Creativas. Edad: entre 20 a 24 años. 97% mujeres.

**Algunos de los resultados de la encuesta: (\*)**

¿Cuántas diseñadoras conoces?



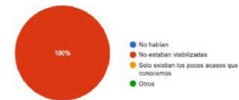
¿Has estudiado diseñadoras en clase?



¿Te gustaría tener más referentes?



¿Cual crees que ha sido el papel de la mujer en los inicios del diseño?



**Metodología de enseñanza-aprendizaje**

En este proyecto se busca el análisis y reflexión del papel de la mujer en la historia del diseño por medio de una propuesta practica realizada a estudiantes de tercer y cuarto curso del grado de diseño y tecnologías creativas de la Universitat Politècnica de València.

La metodología utilizada para este proyecto ha sido la siguiente:

- **Fase teórica:**
  - Clase teórica sobre el potencial del diseño para la comunicación.
  - Realizar encuesta sobre el papel de la mujer en el diseño gráfico.
  - Debatar y reflexionar en grupo los resultados.
  - Fase de análisis.
  - Seleccionar un concepto propio para el cartel.
  - Investigar sobre la ausencia de referentes femeninos en la Historia del diseño.
  - Elegir recursos gráficos y figuras retóricas que apoyen el concepto que se quiere transmitir.
- **Fase práctica:**
  - Realizar fotografías, componer y diseñar los carteles.
  - Revisar por grupos para debatir puntos de vista tratados.
  - Presentación final ante la clase y conclusiones comunes.
  - Exposición colectiva.

**Algunos carteles realizados:**



**Conclusiones**

En este proyecto el alumnado ha :

- Realizado un cartel.
- Reflexionado de forma común y personal entorno a las mujeres en la Historia del diseño.
- Investigado como potenciar una idea a través de la comunicaión visual.
- Analizado proyectos propios y ajenos.

## **Bookstores in San Diego's Commercial District. Re-reading of a traditional trade in Santiago de Chile**

**Dr. José Marcelo Bravo Sánchez**

*Instituto de Historia y Patrimonio, Universidad de Chile, Chile*

**Arq. Patricio Duarte Gutiérrez**

*Instituto de Historia y Patrimonio, Universidad de Chile, Chile*

**Lic. Valentina Silva Figueroa**

*Escuela de Arquitectura, Universidad de Chile, Chile*

---

### Abstract

The present study is based on the interest of investigating the heritage of commercial neighborhoods and how they affect the architecture and imaginary of the city. Those that from its pedestrian scale and the economy of agglomeration manage to produce spaces of social interaction based on the exchange of goods or services. In this regard, the case of San Diego Street located in the center of the city of Santiago is taken, focusing on the book trade, which is manifested in three architectural typologies that are interrelated forming a unique landscape around the book and booksellers.

*Keywords:* Commercial neighborhoods, San Diego Neighborhood, book trade, commercial typologies.

## **Librerías del Barrio Comercial de San Diego. Relectura de un tradicional oficio en Santiago de Chile**

### Resumen

El presente estudio manifiesta el interés de investigar el patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, que albergan los barrios comerciales y como estos inciden en la arquitectura e imaginario de la ciudad. Son estos territorios, dadas su escala peatonal y economía de aglomeración, espacios de interacción social basados en el intercambio de bienes o servicios. Un caso ejemplar lo constituye la calle San Diego, ubicado el centro de la ciudad de Santiago, reconociendo en el oficio librero y su manifestación tipológica arquitectónica, la conformación de un paisaje singular en torno al libro y los libreros.

*Palabras clave:* Barrios comerciales, Barrio San Diego, oficio librero, tipologías comerciales.

---

## Introducción

Los barrios comerciales se caracterizan por ser espacios destinados al intercambio de bienes y servicios, como respuesta al comercio de baja escala y a nivel peatonal. Su importancia dentro de la ciudad va más allá de esta función económica, instaurándose como espacios de encuentro e interacción social, basados en el dinamismo propio de la animación sociocultural urbana generada por el comercio.

La especialización de estos barrios en torno a un oficio o rubro comercial ha permitido que se genere una identidad barrial, derivada de las actividades y costumbres que les son inherentes, manteniéndose en el tiempo debido a un proceso de traspaso generacional a lo largo del tiempo. Esto ocasiona que en el espacio urbano dialoguen el patrimonio inmaterial (asociado a las actividades y relaciones que componen al oficio), con el patrimonio material, que se observa en la forma en que dicho trabajo se manifiesta o adapta al espacio físico para poder desarrollarse.

Dentro de esta descripción genérica, esta investigación pone su interés en el caso del barrio comercial San Diego de Santiago (Chile). En él coexisten variados oficios a lo largo de esta arteria santiaguina tales como venta de bicicletas, compraventa de libros y revistas, nuevos y antiguos, artesanía en cueros, venta de artículos tecnológicos y otros. Ello le ha dado al lugar una identidad e imaginario asociado, reconociéndole como un tradicional barrio comercial. Dentro de estas actividades comerciales nombradas, el oficio de librero, es uno de los más antiguos del sector, constituyendo una expresión urbano-arquitectónica singular asociada a la historia del barrio definiendo una impronta territorial y surgiendo, desde ya, una connotación patrimonial. Por ello, es indudable que, en el Barrio San Diego, el oficio de librero y las librerías hayan proliferado mediante una economía de aglomeración, concretando tipologías de equipamiento características como quioscos, galerías comerciales y pasajes peatonales interiores en torno a esta vía homónima, extendiéndose desde la calle Alameda varias cuadras hacia el sur, hasta la Plaza Carlos Pezoa.

Sin embargo, este estudio tiene presente la amenaza que, para la pervivencia de esta actividad barrial, puede representar los cambios en las prácticas y los formatos de lectura (acceso a libros, archivos y bibliotecas digitales vía internet), que amenazan la tradicional forma de la lectura del libro de papel. Por consiguiente, ello podría conllevar la pérdida de un patrimonio urbano, material e inmaterial, singular. Del mismo modo, dicha condición patrimonial urbano comercial se ve potencialmente intimidada por las transformaciones que trae consigo las dinámicas de regeneración urbana propias a toda urbe. Por ello, el objetivo general que planteó la investigación fue analizar la condición de bien patrimonial y sello de identidad que ostenta la actividad económica desarrollada por los libreros en el Barrio Comercial de San Diego.

La metodología de estudio aplicada fue de tipo exploratorio planteando, en primera instancia, preguntas de investigación en relación a los factores sociales, históricos, culturales y económicos que dieron origen y consolidaron a las librerías, como ente identitario de este barrio comercial santiaguino y cuáles son las amenazas latentes que pudiesen afectar a las tradicionales librerías del área de estudio. Para ello, una primera etapa desarrolló un trabajo de gabinete recolectando información del caso de estudio y la consiguiente revisión bibliográfica de diversas fuentes en torno a los barrios comerciales, su rol en la ciudad y sus alcances patrimoniales, y también respecto a el barrio San Diego y el oficio librero inserto en él.

Posteriormente, en una fase de trabajo de campo, estas constataciones preliminares fueron aplicadas en entrevistas estructuradas realizadas a los locatarios de librerías, con la finalidad de recoger los relatos de vida entorno al oficio librero y el patrimonio barrial. También, se realizaron observaciones participativas y no participativas, con el fin de entender las dinámicas producidas tanto dentro de los locales como a nivel barrial, para así definir y levantar las tipologías arquitectónicas en las que se manifiesta el trabajo librero existentes en el barrio.



Luego, se procedió a realizar un segundo trabajo de gabinete, dedicado a un análisis histórico, social y territorial del patrimonio librero del barrio San Diego. Finalmente, se definieron las distintas tipologías comerciales existentes y las amenazas que pudiesen afectarles a fin de generar las conclusiones respectivas.

### **Historia y consolidación**

La calle San Diego, presenta un desarrollo histórico-urbano continuo y permanente en el tiempo a lo largo de su recorrido, sirviendo de nexo principal viniendo desde el sector sur en dirección al centro histórico de la ciudad de Santiago y viceversa. Se caracteriza por tener, en la actualidad, una sola dirección del tránsito (sur-norte) desde Calle Centenario por el sur rematando —o iniciándose— en el eje vial principal de la ciudad: Avda. Bernardo O'Higgins en su extremo norte, con una extensión de algo de 23 cuadras. La relevancia de esta vía se remonta desde el origen mismo de la urbe (1541), dada su condición de inicio de la ruta de comunicación de Santiago con el territorio sur del país, manteniendo al trazado del antiguo Camino del Inca (Vicuña Mackenna, 1902). Dicha función con su habitual y creciente circulación de personas y mercaderías propició a partir de la época republicana (siglo XIX), la instalación en sus primeras cuadras de negocios que abastecían a los residentes y transeúntes, centrándose primeramente en la venta de abarrotes y artículos de cuero, rubro que posteriormente se asentaría más al sur de la misma vía. Ello fue el comienzo del destino comercial que animó el desarrollo urbano del barrio.

En la década de 1970 se establece el sentido de tránsito único actual, sur a norte, modificando su circulación tradicional de entrada y salida hacia y desde el centro histórico. A ello se sumó, además, la llegada de nuevos tipos de negocios debido al aumento del comercio de mercancías importadas, iniciando el desplazamiento de las tradicionales tiendas existentes. Sin embargo, en la intersección de calle San Diego con la avenida Libertador Bernardo O'Higgins, la presencia de la Casa Central de la Universidad de Chile y del Instituto Nacional y la ubicación cercana de otras instituciones culturales (biblioteca nacional, diarios) favoreció que el barrio adquiriera la condición de enclave educacional e hito cultural dentro de la ciudad. Es así como, la calle San Diego se transformó en una suerte de "pasaje intelectual", por el cual, diariamente era costumbre ver circular a periodistas, historiadores, profesores, intelectuales, escritores y otros, en busca de las librerías que empezaron a proliferar en el sector desplazando a otros anteriores establecimientos del sector. A ello, se fueron sumando otros servicios que giraban en relación al barrio como el "Teatro Cariola", un terminal de buses, los juegos "Diana", la plaza Almagro y diversos restaurantes como el bar "Las Tejas", que propiciaron que San Diego adquiriera un carácter ligado a lo cultural y lo bohemio. La consolidación de este barrio santiaguino, incentivó la aparición de la compra-venta del libro antiguo, además, tanto en su versión ligada a lo educacional como en un contexto recreativo. Así, aprovechando el carácter comercial preexistente y consolidando un eje cultural que permeo en el imaginario de la ciudad, el oficio de librero especializado constituye un paisaje único derivado de su economía de aglomeración, que hasta hoy sobrevive.

### **Tipología de librerías presentes en el barrio San Diego**

El tradicional Barrio San Diego limita al norte, con la Avda Libertador Bernardo O'Higgins (antigua Alameda), donde se ubican el edificio de la casa central de la Universidad de Chile al oriente y al poniente el edificio de la Caja de Compensación Los Andes, conectándose mediante el paso bajo nivel con el paseo peatonal Bandera al lado norte de la antigua Alameda. El borde sur del barrio delimita con la Avda Santa Isabel y el Parque Almagro, mientras que hacia el oriente lo limita la calle Arturo Prat y al poniente la calle Zenteno, abarcando una superficie aproximada de 19,7 hás.

Las librerías se instalan a lo largo de la vía concentrándose en 3 sectores, que según su posicionamiento y antigüedad adquieren distintas características. El primero de ellos se ubica en la intersección con la Avda Libertador Bernardo O'Higgins, en donde conviven kioscos callejeros y locales comerciales y donde la calle es solo de circulación peatonal estando bien delimitada por la edificación contigua en ambas aceras. La diversidad morfológica de los locales comerciales y la diversidad de la oferta de libros instauro un ambiente dinámico, acrecentado por el alto flujo peatonal que existe en el lugar. Debido a su ubicación aledaña a la Alameda y la peculiaridad de su conformación urbano-comercial, este sector se establece como la imagen más conocida del barrio de los libros. Un segundo sector está constituido por la Galería Comercial San Diego y su entorno (Número municipal 119), siendo una de las más antiguas del barrio y datando su edificación de la década de 1960. Ahí se ubican las primeras librerías que se instalaron en dicho sector dedicándose, principalmente, a la compra y venta de libros usados (novelas, libros técnicos y especializados) albergando 22 librerías que conviven, además, con otros locales comerciales ligados a la confección de trofeos. Las librerías más famosas que allí existen son la librería Da Vinci y la de Luis Rivano. Finalmente, el tercer sector se ubica en la plaza Carlos Pezoa, albergando 38 kioscos de venta de libros, que presentan una materialidad y morfología homogénea, la cual se rompe y dinamiza con los colores propios de los libros en conjunto con los árboles y naturaleza del lugar, generando un paisaje pausado al igual que abierto.

Estos tres sectores principales de aglomeración dotan al barrio de diferentes experiencias en relación al comercio de libros y representan diversas modalidades en que el oficio librero se manifiesta espacialmente, conformando tipologías que propician una interacción comprador/vendedor singular dependiendo de la proximidad y el tipo de espacios que median entre ambos. Estas tipologías son: la galería comercial, el local comercial y el quiosco.

### **Amenazas**

De un tiempo a esta parte este barrio de librerías ha tenido que enfrentar los cambios sociales que el desarrollo tecnológico ha significado en relación a los hábitos de lectura y del concepto mismo del libro, debiendo adaptarse a las nuevas formas de consumo de este bien cultural. Dichos cambios y avances representan, por lo tanto, amenazas para el barrio: la aparición del libro en formato digital, que produce archivos de rápido acceso y a bajo costo, originó una competencia nueva para las librerías atentando contra la rentabilidad de estas por la baja en la afluencia de compradores. Pese a esto los mismos librerías señalan que, si bien han bajado las ventas, es muy difícil llegar a reemplazar la experiencia entregada por el libro físico, sus páginas, y colores.

Se observa, además, una disminución en el número de librerías, lo cual está generando una desconexión espacial entre los tres sectores anteriormente reseñados, al debilitarse su interrelación funcional donde el sector próximo a la Casa Central de la Universidad de Chile recibe mayor cantidad de compradores, los cuales no traspasan este umbral y transitan hacia los otros dos sectores. Otro aspecto que influye igualmente es la aparición de sitios eriazos y la construcción de nuevos edificios de altura, sustituyendo las galerías comerciales tradicionales por malls o locales destinados a ventas de artículos tecnológicos, restando espacio a los librerías.

Asimismo, ha aumentado la pérdida de librerías debido a situaciones extraordinarias como ha sido la sensación de inseguridad que ha traído consigo al aumento en la delincuencia y las numerosas manifestaciones que se han hecho habituales en la Alameda afectando el normal funcionamiento comercial del barrio. Igualmente, la pandemia COVID 19 imposibilitó la atención de público durante un largo tiempo, propiciando el aumento de las ventas por internet por sobre la venta presencial. Esta situación condujo, además, a un debilitamiento de la comunidad de locatarios y las actividades en conjunto, disminuyendo la comunicación entre ellos.

## Conclusiones

Primeramente, el oficio de librero instauró en el barrio San Diego una identidad consolidada por una multiplicidad de factores, dotándole de un imaginario urbano distintivo en el centro de la ciudad de Santiago. Ello ha permitido que este oficio perviva en el tiempo, adecuándose y actualizando su funcionamiento propiciador del encuentro social y promotor de un patrimonio reconocible derivado del intercambio comercial y su expresión espacial.

Finalmente, las vicisitudes económicas que han debido enfrentar estas librerías, derivada de la aparición de nuevas tecnologías como e-books; la renovación urbana; contingencia social y la pandemia de los últimos años, han repercutido en este rubro comercial y han desgastado estructuralmente el barrio. Por ello, se ha producido un repensar y actualización por parte de los librereros respecto de la tradicional venta de libros, a fin de mantener y proyectar una comunidad asociada a un rubro tradicional ligado a una identidad barrial de tipo educativa-cultural.

## Referencias

- Álvarez, L. (2011) La categoría del paisaje cultural. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6, 58-80.
- Fernández, J. M., y Cuadrado, J. (2006). Las áreas metropolitanas frente al desafío de la competitividad. En: *Gobernar las metrópolis* (pp. 63-126). Inter-American Development Bank.
- García, B. (2019). Sinergia cultural, comercio y turismo. El barrio de las letras en Madrid como destino innovador en el diseño del uso del patrimonio cultural. *Base Diseño E Innovación*, 4, 190-201.
- Lindón, A. (2007). La ciudad y la ida urbana a través de los imaginarios urbanos. *EURE (Santiago)*, 33(99), 7-16.
- Ortega, A., y Meléndez, A. (2016). *Herramientas para la revitalización de barrios comerciales*. Stgo Lateral.
- Roldan, A. (2011) Los oficios tradicionales en la modernidad. *Revista Perspectivas Notas sobre intervención y acción social*, 22, 77-89.
- Sandoval, C. (2012) *Especialización y concentración espacial de barrios comerciales: El caso de la comuna de Santiago* [Tesis para optar al grado de Magister en Urbanismo]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/101171>
- Schlack, E., Hidalgo, R., Arce, M. J., Fariña, C., y Villarroel, K. (2017). Espacios de intercambio comercial en Santiago de Chile: Tres maneras de aportar a la esfera pública de áreas urbanas. *Revista de Estudios Sociales*, 60, 87-105.

# Reinterpreting a work from the Prado Museum through the lens of design and digital manufacturing

**Paula Fernandez-Gago**

*University of Deusto, Spain*

**Rodrigo Martínez Rodríguez**

*University of Deusto, Spain*

---

## Abstract

This work merges design thinking, art, and the use of technology in higher education. The challenge focuses on reinterpreting El Bosco's work "The Extraction of the Stone of Madness," updating its language to the 21st century. To this end, a project was carried out, guided by design thinking, which ranged from the research of the Museum's catalog, the promotion of creativity through the conceptualization of the proposal, ending with the materialization of the same using digital fabrication technologies. All this with the ultimate goal of conveying a critical message about addictions and contradictions of today's society.

*Keywords:* design thinking, art, digital fabrication, creativity.

## Reinterpretando una obra del Museo del Prado a través de la óptica del diseño y la fabricación digital

### Resumen

Este trabajo fusiona el pensamiento de diseño, el arte y el uso de la tecnología en la educación superior. El reto se centra en reinterpretar la obra "La extracción de la piedra de la locura" de El Bosco, actualizando su lenguaje al siglo XXI. Para ello se llevó a cabo un proyecto guiado por el pensamiento de diseño, que abarcó desde la investigación del catálogo del Museo hasta el fomento de la creatividad a través de la conceptualización de la propuesta, finalizando con la materialización de la misma haciendo uso de tecnologías de fabricación digital. Todo ello con el objetivo último de transmitir un mensaje crítico sobre las adicciones y las contradicciones de la sociedad actual.

*Palabras clave:* pensamiento de diseño, arte, fabricación digital, creatividad.

---

## Introducción

El segundo semestre del año 2023 España asumió la presidencia del Consejo de la Unión Europea. Durante el mencionado periodo se desarrolló un programa cultural que buscaba acercar a los ciudadanos el concepto de Europa. En dicho programa, se dio cabida a un espacio dedicado a la innovación y al diseño de futuros, a través de la colaboración del Museo Nacional del Prado y el Foro de Asociaciones de Diseño READ.

De esta colaboración surgió el reto El Prado en Vol., consistente en elaborar un diseño en 3D a partir de una obra artística del Museo Nacional del Prado, implicando a los centros educativos que imparten formación en diseño en España. El trabajo tenía que ser una reinterpretación de un objeto o concepto contenido en la obra elegida, teniendo en cuenta que el lenguaje artístico ha sido uno de los vehículos constante y más evidentes de expansión y cohesión europea a lo largo de la historia. Asimismo, las propuestas debían añadir valor a la experiencia del espectador y ser funcionales, a través de una posible interacción (Museo del Prado, s.f.).

## Materiales y método

En la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Deusto se imparte el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial. Esta titulación aboga, entre otras cosas, por potenciar las capacidades creativas entre el alumnado en el ámbito de la Ingeniería. Por este motivo, el desarrollo del proceso se vertebró a partir del pensamiento de diseño, que utiliza la sensibilidad y los métodos del diseñador para hacer coincidir las necesidades de las personas con lo que es tecnológicamente factible y lo que una estrategia comercial viable puede convertir en valor para el usuario (Brown, 2008). Además, se hizo especial hincapié en las capacidades de ideación del alumnado y su posterior adecuación tanto al pliego de condiciones planteado, como a las tecnologías de fabricación disponibles en el Laboratorio de fabricación digital de la Universidad de Deusto (Deusto FabLab): impresión 3D, corte de vinilo, corte láser o fresado CNC, entre otras. A nivel operativo, el proyecto se dividió en tres fases: Investigación, Conceptualización y Desarrollo.

Para abordar el proyecto se conformó un equipo de 8 estudiantes de 3º curso, que se apuntaron voluntariamente, y dos docentes. Se llevó a cabo entre los meses de junio y diciembre de 2023, finalizando con una presentación en acto público en el Auditorio del Museo del Prado, el 18 de diciembre de 2023.

## Desarrollo

### *Fase de Investigación: catálogo del Museo del Prado*

El primer paso del proceso consistió en la selección de la obra. Para ello se realizó un análisis del catálogo y la selección de una o varias obras por parte de cada uno de los miembros del equipo. La selección final se realizó de forma conjunta, en base a la temática y al adecuado encaje de cada una de las obras analizadas. El objetivo perseguido en esta fase consistía en que los estudiantes ahondasen en la importancia del patrimonio artístico español y la distinta naturaleza de los lenguajes y mensajes que querían hacer llegar los distintos artistas. Asimismo, se buscaba la reflexión sobre cómo adecuar obras antiguas a los lenguajes actuales.

La obra elegida fue la extracción de la piedra de la locura de El Bosco (1501 – 1505) (Figura 1). En este cuadro, en el centro de una superficie rectangular, El Bosco pintó un círculo representando la escena de la Extracción de la piedra de la locura. La obra simboliza la necedad humana y la locura,

situada en un entorno rural opuesto a la nobleza y la vida urbana. El pintor incorpora elementos decorativos alrededor del círculo, con una inscripción en letras góticas. La tradición popular asociaba la locura a la existencia de una piedra en el cerebro, y El Bosco representa la escena al aire libre con un campesino atado a un sillón durante el proceso de extracción. El cirujano charlatán, con un embudo en la cabeza, extrae un tulipán en lugar de la supuesta piedra, sugiriendo interpretaciones simbólicas, como la castración. La obra juega con palabras e imágenes, transformando un dicho popular en una representación visual compleja (Museo del Prado, s.f.).



Figura 1. Obra original: La extracción de la piedra de la locura  
Copyright de la imagen ©Museo Nacional del Prado

*Fase de conceptualización: enfoque de la propuesta*

Una vez seleccionada la obra se dio paso a la fase de conceptualización o ideación, donde se potenció al máximo las capacidades creativas del equipo de trabajo. Esto se tradujo en la exploración de diversas vías de trabajo, ya que la reinterpretación debía basarse en un objeto o concepto contenido en el cuadro, dando lugar al planteamiento de diversas opciones y siendo determinante el pensamiento de diseño para tomar una decisión adecuada, ya que la propuesta final no solo tenía que ser deseable por las personas, sino que también debía ser posible fabricarla con los recursos tecnológicos disponibles en la Universidad.



Finalmente, la propuesta se enfocó en conceptualizar y actualizar el concepto de locura al lenguaje del siglo XXI. La propuesta quiere ser una crítica y busca remover conciencias y evidenciar el papel que juegan en nuestras vidas la tecnología –especialmente los dispositivos móviles–, las adicciones o la actividad destructiva del ser humano, entre otros. En definitiva, se busca representar el conjunto de adicciones y contradicciones que alienan a las personas y que son fuente de los numerosos problemas a los que nos enfrentemos como sociedad y que en conjunto tenemos que tratar de dar solución.

El principal objetivo que se perseguía en esta fase consistía en aplicar el pensamiento creativo y el pensamiento de diseño a la concienciación sobre los problemas que acucian a la sociedad actual. Para ello la propuesta busca que las personas que contemplen la obra reinterpretada se puedan poner frente a un espejo y someter su propia cabeza a la extracción de la piedra de la locura del siglo XXI. Para lograr dicho objetivo se puso el foco en la cabeza del campesino y en la actualización de la piedra de la locura. Toda la conceptualización de la propuesta gira en torno a estos elementos, con la intención de que la persona que observe la obra pueda ponerse en el lugar del campesino y someterse a la extracción de la piedra de la locura del siglo XXI.

El equipo de trabajo identificó la piedra de la locura del siglo XXI con la dependencia del teléfono móvil y otras adicciones de diversa índole como las drogas, el alcohol o el azúcar. También se evidenciaron las contradicciones que se derivan de vivir en urbes masificadas y la contaminación asociada a la actividad humana en relación con el cuidado al medio ambiente.

Por otro lado, el pliego de condiciones planteado establecía que las obras debían ser funcionales. Este requisito responde a que la función y la forma son dos aspectos clave del pensamiento de diseño (Cross, 2023). En este caso, la funcionalidad de la obra reside en que todos los elementos intervenidos –cabeza, piedra de la locura y base de la obra– interpelan a la persona que la observa. Esta interacción se conceptualizó a través de un acabado efecto espejo para la cabeza, que permite al observador ver su cara reflejada y ver la piedra de la locura del siglo XXI insertada en su cráneo. Adicionalmente, un sensor de presencia activa un video que se reproduce en la pantalla del teléfono, mostrando todas las adicciones y contradicciones mencionadas. Por último, la base sobre la que se sustenta la obra, ahora en soporte tridimensional, mantiene casi la totalidad del texto original, a excepción del nombre original –Lubbert Das–: “Maestro, quítame esta piedra. Mi nombre es ...” El nombre se sustituye por unos tres puntos suspensivos para interpelar a que el observador imagine su nombre ahí escrito.

#### *Fase de desarrollo: materialización de la propuesta*

Tras la conceptualización de la idea se procedió a su materialización (Figura 2). En esta fase fueron claves las tecnologías disponibles en los distintos laboratorios de la Universidad de Deusto, especialmente en el Laboratorio de fabricación digital Deusto FabLab y los conocimientos técnicos de los miembros de equipo. El principal objetivo de esta fase consistió en aunar el pensamiento creativo y las habilidades técnicas y tecnológicas para hacer de la propuesta un elemento viable.

La cabeza del campesino ocupa la parte central de la propuesta. En la obra original de El Bosco el círculo central emula un espejo, mientras que en la reinterpretación se integra en la propia cabeza para que el intercambio de roles entre la pieza y la persona espectadora pueda producirse de una forma natural e intuitiva. El proceso de prototipado se inició con el escaneo en 3D de la cabeza de un miembro del equipo y su finalizó con la impresión en 3D.

Por otro lado, la piedra de la locura original se sustituye por un teléfono móvil, identificando este dispositivo con un elemento que aliena a los individuos. Cuando una persona se aproxima a la obra, mediante un sensor de movimiento (PIR), el teléfono móvil se activa y se reproduce un vídeo que evidencia las adicciones y contradicciones de la sociedad actual. El teléfono móvil se prototipó mediante una pantalla de 7 pulgadas, una placa Raspberry Pi 3 programada en Python y una carcasa modelada e impresa en 3D.

Sumado a estos elementos, la base o soporte de la obra se mantiene lo más fiel posible a las proporciones de la obra de El Bosco, respetando el pliego de condiciones de la convocatoria, con una dimensión vertical de 45 centímetros y una dimensión horizontal de 31 centímetros. La madera se mecanizó en una fresadora de control numérico (CNC) y el grabado del texto - Maestro, quitame esta piedra. Mi nombre es ... - se ha realizado en una máquina de grabado láser.

Por último, el círculo central que en la obra de El Bosco representa un espejo, se cubre con un manto de césped artificial, para hacer patente la necesidad de volver a la naturaleza y la vida rural, así como por el respeto al medio ambiente. De este modo, dicho elemento persigue evidencia que el bienestar de las generaciones actuales y futuras está ligado al cuidado de nuestro entorno y representa la antítesis de lo que se ve proyectado en el teléfono móvil.



Figura 2. Reinterpretación de la Extracción de la piedra de la locura  
Copyright de la imagen ©Universidad de Deusto

## Conclusiones

El proyecto es una muestra de éxito de la integración entre el pensamiento de diseño, el arte y la tecnología en la educación superior. La conexión de la piedra de la locura del siglo XVI y la del siglo XXI, representada como la dependencia del teléfono móvil, resalta la relevancia de abordar temas históricos desde la óptica actual, haciendo uso de herramientas y tecnologías modernas. La selección de la obra “La extracción de la piedra de la locura” de El Bosco proporcionó una oportunidad para reflexionar sobre el patrimonio artístico español y su capacidad para comunicar.

La reinterpretación buscó no solo actualizar el concepto, sino también invitar a la reflexión sobre los problemas que enfrenta la sociedad actual. La propuesta no se centró en exclusiva en la estética visual, sino también en transmitir un mensaje crítico. La representación de adicciones y contradicciones, junto con la llamada a la concienciación ambiental, resalta la capacidad del arte y el diseño para provocar reflexiones profundas y despertar conciencias.

La participación de estudiantes en este tipo de iniciativas, traccionadas por el uso de metodologías activas, suponen un incremento en los niveles de motivación y compromiso por parte del alumnado (Schlechty, 2011) y promueven la adquisición de conocimientos que van más allá del itinerario curricular fijado en los programas y planes de estudio.

El pensamiento de diseño fue el hilo conductor del proyecto, desde la investigación hasta la conceptualización y el desarrollo. La importancia de alinear las necesidades del usuario con la viabilidad comercial y especialmente con la factibilidad técnica en este proyecto, se reflejó en la propuesta final. Además, la funcionalidad de la obra se consideró de manera integral, destacando la interactividad y la concienciación social como aspectos clave.

En resumen, este proyecto no solo logró cumplir con el desafío de reinterpretar una obra clásica, sino que también fusionó de forma exitosa el pensamiento de diseño, el arte y la tecnología en la creación de una obra significativa y funcional.

### Referencias

- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84-92.
- Cross, N. (2023). *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work* (Second edition ed.). Bloomsbury Publishing Plc.
- Museo del Prado. (s.f.). *El Prado en Vol.* <https://www.museodelprado.es/recurso/el-prado-en-vol/9d240958-3fce-3aa5-c969-d96eccd9651f>
- Museo del Prado. (s.f.). *La extracción de la piedra de la locura.* <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/la-extraccion-de-la-piedra-de-la-locura/313db7a0-f9bf-49ad-a242-67e95b14c5a2>
- Schlechty, P. C. (2011). *Engaging Students: The Next Level of Working on the Work* (2nd Edition ed.). Jossey-Bass.

# Transference of Metaphor: Exploring a Visual Cognition Methodology for L2 Learning through Art

**Nong Ru Cheng Lee**

*La Universitat de València, Spain*

---

## Abstract

The acts of painting and speaking are the most intuitive human expressions that develop simultaneously at an early age, and their representations are both semiotic and metaphoric. Human understanding of reality is established through metaphor, thus, metaphor forms the conceptual framework through which people can comprehend the world, and therefore, metaphor is present in all human modes of expression, including art and language. This research aims to explore a Visual Perception Methodology approach for L2 Learning through the analysis of artistic works from both Eastern and Western paintings. It seeks to reconstruct the metaphor of the cognitive composition of the target language utilizing strategies such as art activities and artwork analysis. These strategies are based not only on comparative linguistics, but also on visual reasoning and logical thinking. As a result, it provides an alternative methodology on teaching Chinese as a foreign language.

*Keywords:* Cognitive linguistics, Cognitive grammar, painting, L2 learning, Visual aids in L2 teaching.

## Transferencia de Metáfora: Explorando una metodología de cognición visual para el aprendizaje de L2 a través del arte

### Resumen

El acto de pintar y de hablar son las expresiones humanas más intuitivas que se desarrollan simultáneamente desde una edad temprana, y sus representaciones son tanto semióticas como metafóricas. La comprensión humana de la realidad se establece a través de la metáfora, de manera que la metáfora forma el marco conceptual a través del cual las personas pueden comprender el mundo, y por lo tanto, la metáfora está presente en todas las formas de expresión humanas, incluida el arte y el lenguaje. Esta investigación tiene como objetivo explorar una metodología de enfoque de percepción visual para el aprendizaje de L2 mediante el análisis de obras artísticas de las pinturas de Oriente y de Occidente. Busca reconstruir la metáfora de la composición cognitiva de la lengua meta utilizando estrategias como actividades artísticas y análisis de obras de arte. Estas estrategias no se basan únicamente en la lingüística comparativa, sino también en el razonamiento visual y el pensamiento lógico. Como resultado, ofrece una metodología alternativa sobre la enseñanza del chino como lengua extranjera.

*Palabras clave:* Lingüística cognitiva, gramática cognitiva, pintura, aprendizaje de L2, ayudas visuales en la enseñanza de L2.

---

## Introduction

*Oath of the Horatii* by the French artist Jacques-Louis David, painted in 1784 and 1785, depicts the emotional moment of the Horatii brothers swearing to defend their homeland in the foreground, accompanied by women weeping in the background, foreshadowing the tragedy. The artwork immediately garnered acclaim from both audiences and critics, establishing itself as one of the representative pieces of Neoclassicism.

We can quickly discern that the three Horatii brothers on the left are the executors of the actions and, therefore, are most likely to be the protagonists of the narrative; they will be, grammatically speaking, the subjects. The “raised hand” symbolizes the “oath”, while the “sword” serves as the weapon of “defense”; both represent verbs, and the “elderly man” represents the “homeland”, the object: the target of the actions being carried out.

Human understanding of reality is established through metaphor; thus, metaphor forms the conceptual framework through which people can comprehend the world. The reason we can instantly grasp the content expressed in the artwork of Jacques-Louis David is because there are common principles within human classification. These shared principles mainly stem from the universality of conceptual metaphors. That is why conventional conceptual metaphors can be quickly understood and absorbed, even by the people who come from different cultural backgrounds and have their own ways of expressing their native languages.

In the research of Lakoff and Johnson (1980), metaphor has departed from its earlier rhetorical function and has become a fundamental way in which we cognitively engage with the world. In other words, metaphor is present in all human modes of expression, including art and language. Our language is formed through the combination of metaphors, that mean, the word, perceived as a combination of affinities between sound, image, meaning and signifier, is already a metaphor. according to Octavio Paz, there is no original word: “each one is a metaphor for another word that is a metaphor for another successively” (Paz, 2016, p.519).

### *Metaphor in language and its transfer in L2*

The interpretative process of conceptual metaphor involves the interaction of information between the source domain and the target domain. Within a framework encompassing various cognitive activities such as imagination, classification, and creativity, on the one hand, it is conditioned by metaphorical concepts, directing the flow of concepts from concrete entities to abstract notions. On the other hand, the process is constrained by the features elicited from image schemas and cognitive models (such as material, inertia, form, outline, colour, etc.), facilitating the vertical flow of information from superordinate concepts to subordinate concepts (Mandler, 2004). This process results in the formation of a multi-level symbolic chain within a cognitive structure network.

Given that conceptual metaphor is an abstract way of thinking and can be expressed through language, not all metaphors have universal characteristics. Metaphors manifest in various forms in language, in Chinese, including character shapes (Figure 1), various parts of speech, such as verbs, nouns, adverbs, adjectives, prepositions, locative words (Figure 2), etc. They extend to sentences, proverbs, idioms, and even to discourse expressions, covering all linguistic units.



Figure 1. the Chinese character, which means “fly”, contains a visual metaphor for “wings” (飞) and a conceptual metaphor (升, which means “raise”).

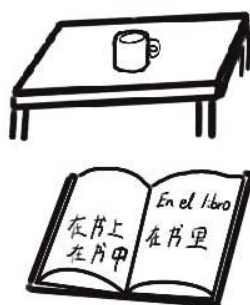


Figure 2. The expression “en la mesa” in the Chinese language is ‘在桌上(on the table)’ and “en el libro” is “在书里/在书中”(in the book/Middle of the book). Each language differs by its Orientational Metaphor.

Mandarin may seem like challenging language for many foreigner students. This is because, in the Spanish speaker’s conceptual system, a logical explanation may not be found for many expressions. For these second-language learners, such expressions might appear as seemingly illogical word combinations, and the only learning approach might be rote memorization.

Besides, the source domain of conceptual metaphors has relatively preset projections in different languages, which may lead to these projections transferring from the native language to expressions in a second language (Lamarti, 2011). For the acquisition of Chinese as a second language by non-native speakers, it is advisable to develop a strategy that does not rely only on grammatical explanations and oral or written exercises. In other words, it should not be limited to activities exclusively based on the involved languages: the native and target languages. Additionally, Visual Intelligence is one of the multiple intelligences of human beings (Gardner, 1989). Through visualization, individuals can better learn any discipline, including a foreign language, for which a mixed teaching approach has been shown to be the most effective in the L2 classroom.

### **An alternative to L2 transfer without depending only on the language**

When imparting conceptual metaphors, visual aids and drawing exercises can reconstruct the perception strategies and connection of the source domain and the target domain from the perspective of cognitive linguistics. Strategies for constructing this network may involve analyzing “categories”, observing “image schemas”, reconstructing “cognitive models”, structuring “cognitive contexts” and illustrating “cognitive grammar”.



*Application sample: Transfer of Chinese classifier through image schemas*

Chinese classifiers are commonly used to express the unit of measurement for people, things, or actions. In grammar, it is common to use them together with numerals, demonstrative pronouns (这 zhè: this, 那 nà: that), interrogative particles (哪 nǎ: which, 几 jǐ: how many), and indefinites (每 měi: each) to refer to specific nouns.

In the Chinese language, no noun undergoes morphological changes to distinguish between singular and plural or to add nuances such as the diminutive, so the use of classifiers is grammatically obligatory. Furthermore, the classifying function of classifiers provides certain information about the form or function of the noun, so the use of these particles is highly developed, and it is grammatically possible to assign different classifiers to the same noun depending on the context to be emphasized, but in practice, L2 Chinese students often overlook the classifier or consistently use the same one for the same noun, limiting the richness of expression.

When teaching classifiers, we can reconstruct the cognition of image schemas through observing Chinese ink paintings and graffiti artwork's outline technique to understand how the Chinese language uses classifiers to create an outline and mark the selected object or thing. In this way, it isolates the object from other interferences while reinforcing its concept, specifying its category or function, and embodying it in the real concept through its grammatical form shaped by the classifier, from the virtual category to the specific instance. Once students understand the theory, they recreate these outlines through drawing, and subsequently practice the use of these classifiers in sentences.

Image schemas form the basis for understanding metaphors as they structure the relationship between metaphorical and original entities. In teaching, we can establish a foundation of information and reconstruct image schemas in the second language analyzing the features highlighted by sensory strategies. This approach can guide students to understand metaphorical expressions more quickly and effectively.

**Results**

The students acquire a comprehensive understanding of the cognitive underpinnings of Chinese classifiers and further enhance their proficiency by sketching outlines of objects, elucidating the interconnectedness and information flow between the source and target domains of metaphors. Rather than depending solely on translation, students grasp the essence of classifier usage and discern grammatical patterns, leveraging observations of artwork and paintings to facilitate language acquisition.

**Conclusion**

The conceptual metaphor originates from the cognitive mechanisms of perceiving the objective world, with each culture adopting its own perceptual strategies in this process, which crystallize into different linguistic expressions. Foreign language proficiency also entails the ability to encode and decode abstract concepts of that language, transforming these concepts into communicative language (Littlemore & Low, 2006; Littlemore, 2009). In the teaching of Chinese as a foreign language, through visual analysis of artwork or drawing exercises, a relationship and comparison are established between the grammar of the mother language and the target language. This approach allows for an inventory of similarities and differences, both in language and in painting, with the aim of assisting students in identifying patterns of Chinese grammar and discerning relationships between different linguistic elements. Simultaneously, it introduces students to the unique perspective of the Orient through art.

### Acknowledgments

This research has been made possible through the participation of students from the A2 level Chinese course at the Escuela Oficial de Idiomas (Valencia-Saïdia), who volunteered to engage in this learning methodology and actively participate in the learning process. I would also like to express our gratitude to the center for its support and collaboration in this research.

### References

- Gardner, H. (1989). *Educational implications of the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Lamarti, R. (2011). La conceptualización metafórica en aprendientes xilófonos en E/le. *SinoELE suplementos No.5*. Grupo de investigación SinoELE.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Littlemore, J. Low, J. (2006). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability, *Applied Linguistics*, 27(2), 268–294, <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>
- Littlemore j. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*, Springer.
- Mandler, J. M. (2004). A synopsis of The foundations of mind: Origins of conceptual thought, *Developmental Science*, 7(5), New York: Oxford University Press.
- Paz, O. (2016). *El Mono Gramático*. Austral Editorial.

# Students as teachers: self-evaluation and peer evaluation of an artistic-educational group proposal

**Inés Fombella Coto**

*Universidad de Oviedo, España*

**Andrea Rubio Fernández**

*Universidad de Oviedo, España*

---

## Abstract

Assessment in the field of Arts Education is a subject that usually generates debate in teacher training classes. With the intention of bringing students closer to evaluation in art education, we present a proposal, certified as an Innovation Project in the call 2022/2023 by the University of Oviedo, carried out in the subject of Plastic Expression and its Didactics of the Degree in Primary Education. In it, two different evaluation dynamics are experimented by the students: inter-group evaluation and self-evaluation. The latter is carried out on a practice that the students develop by creating an artistic-educational proposal aimed at Primary Education students. This initiative aims, firstly, to promote collaborative learning by experimenting with proposals that favour the exploration and use of this type of practice. Secondly, to encourage active participation in face-to-face training. Thirdly, to facilitate a methodological change by encouraging new teaching-learning strategies, involving students actively in their own assessment and using it as a learning tool. Finally, to find out whether this practice in which students take on the role of the teacher has repercussions on their own learning at a methodological level.

*Keywords:* arts education, initial teacher education, peer assessment, self-assessment.

## El alumnado como profesorado: autoevaluación y evaluación entre pares sobre una propuesta artístico-educativa grupal

### Resumen

La evaluación en el ámbito de la Educación Artística es un tema que suele generar debate en las clases de formación del profesorado. Con la intención de acercar al alumnado a la evaluación dentro de la educación artística se presenta una propuesta, certificada como Proyecto de Innovación en la convocatoria 2022/2023 por la Universidad de Oviedo, realizada en la asignatura de Expresión Plástica y su Didáctica del Grado en Maestro/a en Educación Primaria. En ella se experimentan dos dinámicas de evaluación diferentes por parte del alumnado: evaluación entre grupos y autoevaluación. Esta se realiza sobre una práctica que el alumnado desarrolla creando una propuesta artístico-educativa destinada a alumnado de Educación Primaria. Esta iniciativa persigue, en primer lugar, potenciar el aprendizaje colaborativo experimentando propuestas que favorezcan la exploración y aprovechamiento de este tipo de práctica. En segundo lugar, fomentar la participación activa en la formación presencial. En tercer lugar, facilitar un cambio metodológico fomentando nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, involucrando al alumnado activamente en su propia evaluación y utilizándola como herramienta de aprendizaje. Por último, conocer si esta práctica en la que el alumnado adquiere el rol del docente tiene repercusiones en su en su propio aprendizaje a nivel metodológico.

*Palabras clave:* educación artística, formación inicial del profesorado, evaluación entre pares, autoevaluación.

---

### Introducción

En la formación inicial del profesorado la evaluación supone una de los aspectos a abordar, con el objetivo de que el alumnado adquiera herramientas y estrategias para su futura práctica docente. Concretamente, y dentro de la educación artística, es un tema que suele generar bastante debate en las clases. Suele hablarse de términos como “subjetividad” para argumentar la dificultad de evaluar un aprendizaje artístico. No cabe duda de que es un tema muy complejo, como en tantos otros ámbitos. Los y las estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria suelen considerar complicado evaluar competencias y capacidades relacionadas con el desarrollo de la sensibilidad estética, la experimentación con diferentes técnicas y materiales o la creatividad. Por ello, consideramos que ofrecer al alumnado la posibilidad de tomar parte activa en su evaluación les facilita el acercamiento a este tipo de procesos y les ofrece la oportunidad de utilizar la evaluación como un medio para su propio aprendizaje (Eisner, 2004).

Por otra parte, si se realizan trabajos de forma grupal, parece lógico pensar que al menos una parte de la evaluación se realice de la misma forma. Además, este tipo de evaluación colectiva o compartida supone “un sistema de reparto del poder donde la responsabilidad se distribuye entre todos los agentes de la acción educativa” (Acaso, 2009, p.228). Así, la implicación en el aprendizaje propio y la capacidad de observación de la propia práctica artístico-educativa se implementan.

En este sentido, encontramos argumentos a favor del uso de este tipo de técnicas especialmente en el ámbito del arte y la cultura visual como apunta Kerry Freedman: “Los métodos grupales de evaluación son especialmente importantes en la evaluación de las obras de arte grupales” (Freedman, 2006, p.208).

Asimismo, tal y como afirman López-Pastor, Castejón y Pérez-Pueyo (2012), en la formación inicial del profesorado la evaluación no solo debe estudiarse de forma teórica, sino que las futuras y los futuros docentes deben experimentarla de forma práctica. Como recogen los mismos autores, existen numerosos estudios que demuestran el impacto positivo que la participación en procesos de evaluación tiene para el alumnado. Además, en asignaturas eminentemente prácticas, como es la Expresión Plástica, los procesos de evaluación que requieren interacción entre el alumnado son especialmente adecuados (Cañadas, 2019).

### **Desarrollo de la propuesta**

Dentro de la parte práctica de la asignatura Expresión Plástica y su Didáctica del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, se solicita al alumnado el desarrollo de un proyecto artístico-educativo grupal partiendo de un tema o idea de elección propia. Como se ha podido comprobar en cursos anteriores, abordar un trabajo de estas características, en el que se debe conjugar un enfoque contemporáneo de la educación artística con contenidos curriculares y metodologías activas, supone un gran desafío para el alumnado. Por un lado, no suelen tener una visión actual de la educación artística y, por otro, carecen de experiencias a la hora de emplear metodologías activas en el aula. La propuesta se implementa con la intención de que adquieran la dinámica del desarrollo de un proyecto didáctico de estas características, potenciando el trabajo colaborativo y generando un aprendizaje conjunto.

Una vez diseñado el proyecto grupal, se pretende mejorar su nivel de comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque artístico y contemporáneo, para lo que se lleva a cabo una puesta en práctica en el aula y su posterior evaluación entre grupos y autoevaluación.

Así, en la sesión de la semana 3, se emparejan los grupos dos a dos, y durante la primera parte de la sesión uno de los grupos actúa como profesorado mientras el otro actúa como alumnado. Cuando los grupos que están actuando como docentes terminan la actividad, se invierten los roles y pasan a ser alumnado de la propuesta de sus compañeros. De esta forma, al llevar a cabo el proyecto en el aula pueden enfrentarse a la resolución de eventuales imprevistos durante la puesta en práctica, dudas planteadas por los compañeros y compañeras, así como experimentar y evaluar la propia práctica y la adecuación de la propuesta didáctica. Del mismo modo, pueden reflexionar sobre las diversas formas de enseñar que pueden darse a partir de una premisa inicial, así como evaluar la práctica ajena. Además, al tener que evaluar su propia práctica, se potencia su reflexión y aprendizaje de cara a la realización del trabajo individual.

Al terminar la puesta en práctica de las propuestas, los y las estudiantes realizan dos cuestionarios: el *Cuestionario I: Autoevaluación proyecto grupal*, en el que autoevalúan la experiencia desarrollada como docentes y el *Cuestionario II: Evaluación entre pares: puesta en práctica proyecto grupal*, en el que evalúan la experimentada como alumnado en base a una serie de aspectos previamente señalados como determinantes a la hora de diseñar las propuestas didácticas.

### *Temporalización de la propuesta*

La propuesta se desarrolla durante cinco semanas en las clases denominadas Prácticas de Laboratorio que tienen una duración de dos horas por sesión semanal, distribuyendo el trabajo de la siguiente manera:

- Semana 1: se crean los equipos de trabajo en cada grupo de prácticas. Se realiza una presentación del proyecto y de la temporalización detallada que se va a seguir para que el alumnado pueda ajustarse a los tiempos disponibles.

- Semanas 2 y 3: cada grupo trabaja en el aula en la elaboración de su propuesta. Se incide en la necesidad de abordar el diseño de la actividad atendiendo a cuestiones metodológicas que favorezcan el aprendizaje activo y vivencial alrededor del arte. Se dedica especial atención durante la tercera semana a la preparación de la puesta en práctica.
- Semana 4: se realiza la puesta en práctica en el aula y se cumplimentan los cuestionarios de autoevaluación del proyecto grupal y evaluación entre pares.
- Semana 5: después de haber podido probar ideas, dinámicas y herramientas en la puesta en práctica, cada grupo realiza una presentación de su trabajo al resto de la clase. Se les permite replantear cuestiones basadas en la experiencia y en feed back proporcionado por el alumnado y el profesorado para adecuar y mejorar su propuesta artístico-educativa de cara a la entrega final.

Durante las cinco semanas de implementación de la propuesta las docentes de la asignatura hacen un acompañamiento de los procesos creativos de cada grupo, tratando de sugerir cuestiones que ayuden a imaginar las posibles situaciones que pueden darse en un aula cuando se plantean propuestas de este tipo.

## Conclusiones

En primer lugar, observamos que el desarrollo de esta propuesta permite al alumnado potenciar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje activas desarrollándolas y experimentándolas para después evaluarlas. Esta cuestión hace que la participación activa en todas las fases del proyecto aumente, al proporcionar un doble enfoque como alumnado y profesorado durante el diseño, la puesta en práctica (de forma presencial) y evaluación de las propuestas. Así mismo, este sistema de autoevaluación y evaluación por grupos ofrece un nuevo enfoque metodológico de la asignatura centrado en el estudiante aportándole recursos en los propios sistemas de evaluación que puede utilizar en el ámbito de la expresión plástica y visual.

En segundo lugar, observamos que este tipo de prácticas, tanto de diseño grupal de propuestas como de su evaluación, potencia el trabajo colaborativo al ser precisamente el eje vertebral del proyecto. Así, a través de la observación directa en el aula, se advierten las dinámicas adoptadas en los diferentes grupos y cómo todas y todos los integrantes de los mismos toman partido en las decisiones. Además, en el Cuestionario I, existe una pregunta de respuesta abierta: ¿Qué es lo más importante que has aprendido del proceso de creación del proyecto grupal? cuyas respuestas recogen aspectos como el valor de escuchar y poner ideas en común, de afrontar procesos creativos en grupo o que la colaboración es esencial. Este tipo de cuestiones nos hace deducir que las propuestas que implican al alumnado tanto en el trabajo colaborativo como en el proceso de evaluación resultan prácticas positivas para el alumnado.

A nivel docente, este proyecto nos hace pensar en la necesidad de seguir implementando prácticas de este tipo en las que podamos explorar otros sistemas de evaluación en la asignatura.

## Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Cañadas Martín, L. (2022). Procesos de auto-evaluación y co-evaluación en Educación Física. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 15(1), 161-176.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Paidós Arte y Educación.
- Freedman, F. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Octaedro.
- López-Pastor, V. M., Castejón Oliva, F. J., y Pérez Pueyo, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado?: un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201.



# Sensibiliz-arte. Conceptual Art and Sustainability in the Early Childhood Stage

**María Teresa Veneros García**

*Universidad Católica de Ávila, España*

**Fernando Martín Herráez**

*Universidad Católica de Ávila, España*

**Marianela Suárez Álvarez**

*España*

---

## Abstract

This work shows a relationship between Conceptual Art and the current society that surrounds us, giving special importance to sustainability and the need to address environmental education in the classroom. Likewise, a didactic proposal is proposed whose main objective is to use contemporary art as a didactic resource in the classroom and to invite reflection on the care of the planet. This proposal aims to bring to the classroom the creative recreation of several works linked to this movement of the 60's, and thus, incite to think about the need for a more respectful practice. It is in our hands to give that breath of fresh and renewed air to a broken Planet. This classroom project called "Sensibiliz-arte" is born with the purpose of working art education as a tool to create future and environmental awareness, in the same way that is intended to use art in an innovative way, as a means of expression and enjoyment while we contribute a small grain of sand to reconvert society towards respect, sustainability and sensitivity to the environment.

*Keywords:* contemporary art, conceptual art, sustainability, didactic proposal.

## Sensibiliz-arte. Arte Conceptual y sostenibilidad en la etapa infantil

### Resumen

Este trabajo muestra una relación del Arte Conceptual con la sociedad actual que nos rodea, dándole especial importancia a la sostenibilidad y la necesidad de abordar la educación ambiental en las aulas. Así mismo, se plantea una propuesta didáctica que tiene como principal objetivo, utilizar el arte contemporáneo como recurso didáctico en el aula y que invite a la reflexión sobre el cuidado del planeta. Dicha propuesta, ambiciona acercar a las aulas la recreación creativa de varias obras vinculadas a este movimiento de los años 60, y que así, incite a recapacitar hacia la necesidad de una práctica más respetuosa. En nuestras manos está darle ese soplo de aire puro y renovado a un Planeta resquebrajado. Este proyecto de aula denominado "Sensibiliz-arte" nace con el propósito de trabajar la educación artística como herramienta para crear futuro y conciencia medioambiental, del mismo modo que se pretende utilizar el arte de un modo innovador, como medio de expresión y disfrute a la vez que aportamos un pequeño grano de arena para reconvertir a la sociedad hacia el respeto, la sostenibilidad y la sensibilidad hacia el entorno.

*Palabras clave:* Arte contemporáneo, arte conceptual, sostenibilidad, propuesta didáctica.

## Introducción

Nos movemos en una sociedad donde la expresión *para siempre* produce cierto pavor, donde lo inmediato parece ganar la batalla, y la fecha de caducidad llega mucho antes de lo esperado, siendo reemplazado por lo mismo, pero con un nuevo estilismo.

Haciéndonos eco de la normativa educativa vigente con la inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y la importancia atribuida a las enseñanzas artísticas, así como la consecución de los objetivos recogidos en la Agenda 2030, se apuesta por una propuesta que fusione ambas posturas. Obras de Arte Conceptual y exceso de residuos generados por la sociedad, se llevarán al aula con la premisa de aportar conocimientos sobre movimientos artísticos de la década de los 60, intentando descubrir un segundo uso de diferentes materiales llevando a cabo representaciones artísticas de alguna obra de la época.

Este trabajo nace con dos referentes educativos: el *Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias*; en el artículo 6.4, pide implantar una educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud. El segundo referente es una de las competencias claves del sistema educativo: la *competencia en conciencia y expresión culturales*.

### Arte conceptual

La expresión “Arte de Concepto” nace para referirse a un arte caracterizado por su vínculo con el lenguaje. Este movimiento se posicionó contra la idea de representar el objeto como mercancía y se declaró un movimiento sociológico, con un fin claro: impactar al público transfiriendo su inconformidad en la forma de ver la vida que imperaba. Años más tarde, esta terminología sería suplantada por el término Arte Conceptual, acuñado por el artista estadounidense Sol LeWitt (1928) quien es considerado el padre del movimiento. Una de sus obras más destacadas es “*Serial Project n1 (ABCD)*”.

La Performance, el Collage, el Land art, el Body Art o el Arte Povera o las instalaciones entre otros, son diferentes tipos de tendencias que han partido del Arte Conceptual.

Al sur de Europa en la década de 1960 surge un movimiento artístico de gran importancia, denominado el arte de la anti-tecnología, arte no rico, arte de los pobres o el arte de la basura, es el movimiento del Arte Povera. Este movimiento recibe esta denominación en manos del crítico e historiador del Arte, Germano Celant (1940), surgiendo como reacción al Arte Pop y el Arte Mínimal y al profundo rechazo que sentía ante la nueva realidad tecnológica e industrializada.

Por otro lado, el llamado Arte de la Tierra es un movimiento artístico que considera el paisaje natural como un contexto que comprende obras artísticas, siendo a su vez transformado en escenario de inspiración y justificación para el artista. Se trata pues de una especie de apropiación ya sea permanente o temporal, para manifestar y expresar ideas, inquietudes e incluso sueños. “Land Art”, es la expresión utilizada por el artista Robert Smithson (1938), para definir el arte de museos y talleres que se extrapolan a la naturaleza.

### Fusión entre arte conceptual y sostenibilidad en la actualidad

La generación incontrolada de desechos hoy en día, ha provocado que surjan numerosas acciones artísticas ante esta situación, como es el colectivo Artístico *Basurama* (2001), quienes *hacen* intervenciones relacionadas con la cantidad de residuos que generamos, dándoles visibilidad con la participación del público, o también podemos “poner el ojo” en el *Festival Drap Art (Festival Internacional de Arte Sostenible de Cataluña, 1995, 28 Ed.)*, cuya premisa es poder generar conciencias hacia un mundo más sostenible y apuesta por una transformación social, y no solo a través de exposiciones, sino que también se proponen.

## Recursos didácticos sobre sostenibilidad en el aula. Materiales y su uso en la actualidad

Desde la cooperación de toda la comunidad educativa se busca fomentar una conciencia de cambio sobre el gran problema del clima y lograr un acercamiento hacia la sostenibilidad.

Cuando se plantea la interrogante sobre la capacidad del arte para aportar conocimientos en el aula, innegablemente nos remontamos hasta Howard Gardner (1943). Psicólogo y pedagogo estadounidense, conocido principalmente por su teoría de la Inteligencias múltiples, ha sido un pilar fundamental para la educación y la psicología, ha dedicado casi toda su vida a investigaciones, y así se expone en su libro *"Mentes Creativas"* (Gardner, 1998).

Otro referente es la metodología reggiana, destacada y reconocida por su modelo de trabajo en cuanto al fomento de la expresividad y el trabajo en equipo. Loris Malaguzzi (1920), identifica al *atelier* en su libro *La educación infantil en Reggio Emilia* como una marca de identidad de dicho método donde el arte y la creatividad son los protagonistas (Malaguzzi, 2001).

Hoy en día se introducen nuevos recursos que extrapolan las cuatro paredes del aula al exterior, que fomentan el contacto con el entorno y donde lo experimental y cooperativo se pone en cabeza. Recursos materiales, incluso creados por los propios integrantes del aula, más acordes con el nuevo currículo y con la consecución de los ODS, y que sin lugar a dudas despiertan las ganas de más.

### Propuesta Didáctica

En la propuesta didáctica "Sensibiliz-arte" se han diseñado unas sesiones, en las que se trabajen los conceptos de arte y sostenibilidad de un modo creativo, y donde se fomenten las destrezas de observación y reflexión a través de una mirada crítica, que estimule la atención del alumnado y la apreciación y disfrute del entorno que nos rodea. Todas las actividades tienen la intención de transmitir conocimientos sobre la realidad y no solo a través de una imagen o pantalla, sino mediante el hacer, la manipulación y la experiencia.

La propuesta está planteada para el aula de 5 años, último curso del ciclo de Infantil, organizada en 6 semanas de trabajo divididas en sesiones de 1 hora. Se proponen seis situaciones de aprendizaje (SA).

Tabla 1. Organización de Actividades Programadas para Seis Semanas

	Lunes	Martes	Miércoles
Semana 1	SA Arte Conceptual	Sol Lewitt con su obra <i>Serial Project</i>	Recreación de la obra por parte del alumnado
Semana 2	SA Arte Povera	Mario Merz con su obra <i>El iglú</i>	Recreación de la obra por parte del alumnado
Semana 3	SA Land Art	Robert Smithson con su obra <i>Spiral Jetty</i>	Recreación de la obra por parte del alumnado
Semana 4	SA Instalación	HA Schult con su obra <i>Gigante Valioso</i>	Recreación de la obra por parte del alumnado
Semana 5	SA Instalación	Phyllida Barlow con su obra <i>Frontier</i>	Recreación de la obra por parte del alumnado
Semana 6	SA Arte Contemporáneo	Alejandra Prieto. Introducción uso del material del <i>Carbón</i>	Recreación de la obra por parte del alumnado

### *Caracterización transversal y funcional de la propuesta de intervención*

La propuesta que se expone en el presente trabajo persigue unos objetivos que relacionan un determinado periodo artístico con la educación ambiental y la sostenibilidad, haciendo un mayor hincapié en este concepto del doble uso o funcionalidad de las cosas, por lo que manifiesta una acomodación de las obras recreadas dentro del centro educativo que a su vez sirvan como recurso interrelacionado. Se realizarán una regleta de Cuisenaire basada en la obra *Serial Project* de Sol Lewitt para trabajar la competencia matemática. Del mismo modo, trabajaremos la competencia personal construyendo un iglú de la abstracción basado en la obra *El iglú* de Mario Merz. Para trabajar la competencia ciudadana se realizará una actividad de un huerto Km0 basándonos en la obra *Spiral Jetty* de Robert Smithson. Por otro lado, crearemos un espantapájaros basado en la obra *Gigante Valioso* de H. A. Schult la cual nos permitirá fortalecer la competencia en conciencia. La competencia social será trabajada teniendo como referencia la obra de Phyllida Barlow denominada *Frontier*, creando un gusano desde una actividad que hemos llamado *Mueve tu cuerpo*. Por último, podremos trabajar la competencia emprendedora con una actividad denominada *el paso del tiempo* basada en la obra de la autora Alejandra Prieto, denominada *Carbón*.

### *Evaluación*

Para este proyecto de aula, se llevarán a cabo dos tipos de evaluación, la referida a la metodología "Reggio Emilia", donde la recogida de información y anotaciones diarias mediante la observación del docente son la clave del proceso. Igualmente, se evaluará el proceso de consecución de los objetivos planteados, manifestando si se han conseguido o continúan en proceso de consecución. Para terminar, se optará a la evaluación del docente por el grupo clase.

Por consiguiente, llevando a cabo este tipo de evaluación se atenderá al desarrollo integral del niño, como así lo determina el *Decreto 56/2022, de 5 de agosto*, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias, teniendo en cuenta en todo momento el proceso y no solamente el resultado final.

### **Conclusiones**

Se ha podido observar que el arte contemporáneo no tiene protagonismo en la educación de hoy. No se le atribuye apenas relevancia educativa y la tiene. Su presencia, sus representaciones, sus obras son difíciles de encontrar, algo que no ocurre con otros movimientos. Sin embargo, ante la situación social actual, creemos que es una corriente artística fundamental y muy aprovechable desde el punto de vista didáctico para introducir los temas de Sostenibilidad y de Educación Ambiental en los centros educativos.

El objetivo principal del presente trabajo ha sido tratar de establecer un puente entre el Arte Conceptual, sus planteamientos de fondo y la escuela.

Uno de los temas que ha aflorado a partir de la puesta en práctica de la propuesta didáctica ha sido la importancia del espacio. No podemos olvidar la necesidad de abordar su empleo desde el análisis y estudio del interés que tiene para la consecución final de las obras y su futura práctica. Por ello, se deben adecuar unas propuestas metodológicas que permitan conjugar todos los elementos y que armonicen con el proyecto, priorizando siempre el aprendizaje de los alumnos.

Por último decir que es fundamental del maestro en cuanto a la organización con flexibilidad y planificación, pudiendo adaptar en todo momento las sesiones a diferentes posibilidades, teniendo presente a todos los alumnos y sus características, para que se integren al ritmo del grupo.

**Referencias**

- Basurama. (s. f.). <https://basurama.org/> Basurama.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación Infantil en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del principado de Asturias*, 156, (12 de agosto de 2022). <https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06339.pdf>
- Eisner, W.E. (2004). *Arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la convivencia*. Paidós Ibérica
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Malaguzzi, L. (2001) La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro.
- Marzona, D. (2005). *Arte Conceptual*. Uta Grosenick.Taschen
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 - *Agenda 2030*. (n.d.). Gob.es. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>
- Polanco, A. F., & Fernández, A. (1999). *Arte Povera*. Nerea.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Ripa, J. (2018, 1 marzo). *Arte y basura, la paradoja más bella*. EL PAÍS. [https://elpais.com/elpais/2018/02/28/album/1519836412\\_609287.html#foto\\_gal\\_1](https://elpais.com/elpais/2018/02/28/album/1519836412_609287.html#foto_gal_1)
- Vásquez, A. (2013). Arte conceptual y postconceptual. La idea como arte: Duchamp, Beuys, Cage y Fluxus. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 37(1). [https://doi.org/10.5209/rev\\_noma.2013.v37.n1.42567](https://doi.org/10.5209/rev_noma.2013.v37.n1.42567)

# **Contribution of dance to the teaching of architecture. An experience with students of the initial cycle at the UC School of Architecture**

**José Quintanilla Chala**

*Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile*

**Valeria Razeto Cáceres**

*Pontificia Universidad Católica de Chile*

---

## Abstract

The dialogue between art and architecture is a topic that is continually revisited in both academic circles and the field of architecture practice. It is evident that architecture relies on more than just technical knowledge. The methods by which artists explore their work have always sparked interest and curiosity among architects, serving as inspiration for their designs. This inspiration is not limited to issues of materiality and form, as seen in the plastic arts, but also extends to the interaction between body and space, characteristic of the representational arts. This brief outlines an experiment conducted with first-year architecture students aimed at enhancing their understanding of how the body (and bodies) interacts with space. This was achieved through employing tools from the discipline of dance, focusing on the perception of movement and its documentation.

*Keywords:* Architecture, dance, movement, sensitive perception, representation.

## **Aporte de la danza a la enseñanza de la arquitectura. Una experiencia con estudiantes del ciclo inicial en la Escuela de Arquitectura PUC**

### Resumen

El diálogo entre arte y arquitectura es un asunto que se está revisando permanentemente tanto en la academia como en el ejercicio de la arquitectura. Es una evidencia que la arquitectura no sólo se fundamenta en un saber técnico. El modo en que los artistas investigan a través de sus obras siempre ha despertado interés y curiosidad en los arquitectos al mismo tiempo que ha servido de inspiración a su trabajo; no sólo en lo relativo a temas de materialidad y forma (artes plásticas) sino también en las maneras en que cuerpo y espacio interactúan (artes de la representación). En esta contribución se presenta brevemente una experiencia realizada con estudiantes de primer año de la carrera de arquitectura que tenía por objeto hacer consciente, con herramientas de la disciplina de la danza, el modo que el cuerpo (y los cuerpos) interactúan con el espacio a través de la percepción del movimiento y su registro.

*Palabras Clave:* Arquitectura, danza, movimiento, percepción sensible, representación.

---



## **Introducción: Cuerpo, Construcción y Espacio**

Tanto la práctica de la arquitectura como la formación del arquitecto se han apoyado a lo largo de la historia y en diferentes dosis tanto en un saber técnico como en las búsquedas de las disciplinas artísticas y sus obras. La inspiración que la arquitectura busca en el arte no sólo está referida a problemas que tienen que ver con la concepción de la forma sino también y cada vez más, con temas referidos a los “procesos de concreción” de una obra, en la que la elección del material en primer término juega un rol fundamental.

El material está asociado íntimamente a un sistema constructivo, y es a través de la construcción material como se hace posible la interacción entre el ser humano y su contexto; es a través de una construcción como se vinculan cuerpo y espacio; es a través del acto de construir que es posible habitar un determinado lugar.

## **El juego de “ocupar” y “atravesar” el espacio**

La arquitectura como arte mediador entre el mundo y el hombre siempre ha jugado un importante papel, iniciando, organizando y dirigiendo el movimiento, como si de un coreógrafo se tratase (Llorente, 2013, p. 367).

El modo en que experimentamos el espacio es un tema y preocupación inherente a la arquitectura que suscita gran interés en su doble condición de ocuparlo (establecerse) y atravesarlo (recorrerlo). Estas dos realidades, estas dos acciones, articuladas entre sí, son las que encarna la construcción para hacer posible habitar en un determinado lugar.

## **El “movimiento” como “materia” de arquitectura**

Se puede afirmar que en el “proceso de concreción” de la arquitectura el movimiento colabora en el ajuste del cuerpo con el espacio. En este ajuste se dan algunas dialécticas que, asociadas al recorrido, son esenciales para la arquitectura: estructura y superficie; lo sólido y lo vacío; gravedad y levedad, ligereza y peso, danza y firme asentamiento; espacio y tiempo....

Hay disciplinas próximas a la arquitectura como la danza en la que la percepción del cuerpo y la representación están estrechamente vinculadas. Al mismo tiempo, la danza ofrece herramientas que ayudan a tener mayor consciencia de los movimientos que realiza el cuerpo en el espacio y de cómo éste los puede llegar a determinar.

## **Juego de la danza y firme asentamiento: Cuerpo, Espacio, Movimiento y Memoria. Una experiencia en primer año de la carrera de arquitectura**

El escenario para este juego es el Campus Lo Contador de la Universidad Católica de Chile, uno de los cuatro campus que la Universidad tiene en Santiago de Chile y que es sede de la Escuela de Arquitectura. Junto a la Escuela de Diseño y el Instituto de Estudios Urbanos conforman la Facultad la cual está situada entre el cerro San Cristóbal y el río Mapocho. El conjunto edificado es resultado de un intenso proceso de transformación a lo largo del tiempo (ampliaciones, añadidos y cambios de usos) combinando, en un permanente diálogo con la historia, edificios de diferentes tipologías, materialidades y usos que tienen su origen en una modesta construcción del siglo XVIII que construida en piedra, tierra y madera estaba destinada a labores agrícolas. En una tensión entre tradición y modernidad destaca la tipología de casa de campo chilena (“casona”) caracterizada por la presencia de crujías, corredores y patios. Son estos los elementos que han asegurado la unidad del conjunto a lo largo de la historia, conservando su valor y carácter pese a las diversas transformaciones con las que se han

ido adaptando los espacios para los diversos usos que se han sucedido en el tiempo. Diversos son los patios que componen el conjunto, tanto en tamaño, materialidad y carácter. Lo mismo sucede con las estancias contenidas en las crujías, destacando en el conjunto histórico las de mayor envergadura como son un refectorio y una capilla, que revelan uno de los tantos usos que albergó el conjunto antes de constituirse como centro docente.

Durante el primer semestre de 2019 y en el contexto de la asignatura “Introducción a la Arquitectura” del ciclo inicial de la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Chile se diseñó un ejercicio de “percepción del espacio” con la colaboración de la artista Amelia Ibáñez Gomien, quien introdujo en la didáctica de la asignatura herramientas propias de la disciplina de la danza.

El ejercicio se basó en la realización de cuatro juegos en cuatro espacios muy diferentes del campus: 1. Experiencia espacio interior (refectorio), 2. Experiencia espacio exterior contenido por edificios patrimoniales (Patio de los Naranjos), 3. Experiencia espacio exterior contenido por edificio en altura (Escuela de Diseño) y 4. Experiencia espacio exterior sobre un plano inclinado (escalera del Auditorio).



Figura 1. Imagen satelital del Campus Lo Contador. Imagen: GoogleEarth editado por equipo docente

Se les solicitó a los estudiantes que fueran registrando la experiencia y aprendizajes en la libreta de clases que intencionadamente denominamos “bitácora”, ya que ésta los acompaña durante todo el tiempo que dura esta asignatura, en un momento en que ellos mismos están en un proceso de transformación que consiste en pasar de estudiantes de secundaria a estudiantes universitarios. Junto a los apuntes de clases la bitácora también recoge la autorreflexión que realizan de su propio proceso de aprendizaje (metacognición).

El tono general de los ejercicios es introducido por Amelia, quien planteó:

“Toda la clase debe caminar. Recorrer el espacio con la mirada abierta, con el foco fuera de sí mismo. Observar la luz. Percibir la temperatura. Rellenar el espacio disponible, sin dejar vacíos. Comerse el espacio, aprovecharlo. Caminar. Detenerse. Mantenerse en el lugar y girar en 360°. Observar. Seguir caminando. Caminar. Detenerse. Retroceder sin mirar hacia atrás, sin mirar hacia los lados. Retroceder sin chocar. Percibir el atrás. Caminar. Acelerar. Aumentar la velocidad progresivamente. Trotar. Correr.”

### Juego 1: Sala "Refectorio" de la Casona

La primera sesión se realizó en la sala de clases, espacio que en el siglo anterior funcionaba como refectorio o comedor y que actualmente forma parte del sistema de aulas del campus. Un hecho relevante es que el edificio está declarado edificio patrimonial por sus valores histórico-arquitectónicos. No siempre se tiene la oportunidad de formarse entre muros de gran valor.

Los estudiantes al entrar en la sala la encuentran vacía, sin mesas ni sillas y deben escoger dónde posicionarse de pie y dónde dejar sus cosas antes de comenzar el ejercicio. En un primer momento se trata de reconocer el espacio. Posteriormente, la clase se divide en dos grupos: los que se mueven, "atravesan" el espacio de la sala, y los que permanecen fijos registrando en sus bitácoras el movimiento de sus compañeros. Los que "atravesan" el espacio lo hacen realizando un ejercicio de triangulación entre personas, moviéndose sin despegar la vista de un compañero escogido para posteriormente fijar la mirada en dos, estableciendo una red visual entre ellos que introduce una tensión en el movimiento que deja de ser aleatorio.



Figura 2. Juego 1 en la Sala "Refectorio" de la Casona. Imagen: equipo docente, 2019

### Juego 2: Patio de los Naranjos

Cada estudiante "compuso" su propio recorrido en este lugar, determinando previamente 6 puntos en este patio que se caracteriza, como su nombre indica, por la presencia ritmada de naranjos. Con maicillo y piedrecilla como materiales para constituir el suelo (que genera un característico sonido al transitar) este patio está conformado por el edificio patrimonial. Posteriormente, cada estudiante representó sus propios movimientos en su bitácora.



Figura 3. Juego 2 en el Patio de los Naranjos. Imagen: equipo docente, 2019



### *Juego 3: Patio de Diseño*

La mitad de los estudiantes repitió el mismo recorrido realizado en la experiencia anterior y que había sido registrado en sus bitácoras a modo de apuntes de coreografía. En este ejercicio, la memoria juega un rol fundamental. El nuevo espacio se conforma por altos muros de hormigón a la vista y madera rústica y suelo de hormigón, cambiando radicalmente la atmósfera y contexto del ejercicio. De un espacio naturalizado se ha pasado a uno radicalmente duro y abstracto. Mientras la mitad de los estudiantes se mueven en el patio la otra mitad, desde los pisos superiores de la Escuela de Diseño, registra el movimiento de sus compañeros.



Figura 4. Juego 3 en el Patio de Diseño. Imagen: equipo docente, 2019

### *Juego 4: Escalera Auditorio*

Por último, se repite el ejercicio de “traslación” del recorrido, esta vez sobre un plano inclinado formado por la extensa escalera ubicada sobre el gran Auditorio de la Facultad. Este juego también queda registrado en la bitácora de los estudiantes.



Figura 5. Juego 4 en la Escalera del Auditorio. Imagen: equipo docente, 2019

Una vez realizados los cuatro juegos de “danza y firme asentamiento” (espacio) Amelia sugiere algunas preguntas para recoger la experiencia:

*“¿Cómo percibo el espacio cuando es interior o exterior? ¿Cómo se relaciona la geometría de la arquitectura con mi forma de caminar? ¿Cómo me muevo con respecto a los demás? ¿Cómo cambian estas relaciones a distintas velocidades? ¿Cómo se habita cada lugar? ¿Cómo incide hacer un mismo caminar en distintos espacios?”*

## Conclusión: Percepción, Imaginación y Representación

Realizado los juegos se comparan los apuntes coreográficos obtenidos en cada uno de estos contextos. El ejercicio de comparación tiene por objeto hacer conscientes el modo en que estos espacios, con sus características intrínsecas, ejercen una “presión” sobre el sujeto inspirando y determinando una particular manera de moverse para atravesarlo.

De manera general, se puede afirmar que la enseñanza de la arquitectura es un adiestramiento en la práctica espacial (el espacio percibido), las representaciones del espacio (el espacio imaginado) y los espacios de representación (el espacio vivido). La imaginación es activa, se manipula, genera información intrínsecamente con la finalidad de crear una representación de lo que ha sido percibido por los sentidos.

Goethe plantea que la percepción es percatarse de algo que subyace tras los fenómenos (Teller, 2019, p. 80). Con esto alude, en primer término, a la materialidad y medida que tienen las cosas; lo que implica mirar de una determinada manera el mundo, en cierto modo interrogarlo con la mirada. Mirar de esta manera manifiesta un proceso creativo, y es en este sentido que podemos hablar del ejercicio de una “imaginación creadora”.

No referido directamente a la arquitectura hay unas palabras de la escritora Úrsula K. Le Guin que resultan estimulantes para una reflexión acerca de esta “imaginación creadora”.

Por debajo de la memoria y la experiencia, por debajo de la imaginación y la invención, por debajo de las palabras hay ritmos ante los que la memoria, la imaginación y las palabras se ponen en marcha: la tarea de quien escribe es ahondar lo suficiente para sentir ese ritmo y dejar que ponga en marcha la memoria y la imaginación para que estas encuentren las palabras (Le Guin, 2020, p. 19).

Podríamos glosar esta afirmación planteando que la tarea de quien crea es ahondar lo suficiente para sentir ese ritmo, ese pulso y dejar que éste ponga en marcha la memoria y la imaginación para que estas encuentren las formas y espacios para habitar de la mejor manera posible. Es en ese momento cuando la arquitectura apela a su estatuto artístico.

La docencia, especialmente en el ciclo inicial de la carrera de arquitectura debería trabajar para estimular e integrar, mediante la representación y la percepción, a la memoria y los afectos, junto a los “usos y materiales” a los que debe atender, en una etapa tan sensible para las jóvenes generaciones como son los inicios de la carrera de arquitectura.

## Agradecimientos

A la artista Amelia Ibáñez Gomien quien con entusiasmo aceptó la invitación para diseñar y realizar un “juego” con el que estudiantes de primer año de arquitectura descubrieran los vínculos entre cuerpo, movimiento, espacio y memoria que están en la base del acto de habitar.

Al equipo docente que colaboró en la “puesta en escena” de este juego: María José Zelaya, Mercedes Patthey; Manola Ogalde, José Manuel Monge, Laura Rosa González, Ninna Feijó, Pablo Andrade.

A los 87 estudiantes que con sorpresa e interés jugaron a percibir sensiblemente el espacio, descubriendo con naturalidad y disfrutando en libertad otra manera de habitar los lugares que a diario frecuentan en el campus universitario.

## Referencias

- Llorente, Marta (2013). A apropiaciones espaciales de la danza: del espacio privado al espacio público. *Arte y Ciudad - Revista de Investigación* (junio), 3(1) Extraordinario: 367-384
- Le Guin, Úrsula K (2021). *Conversaciones sobre escritura con David Naimon*. Barcelona: Alpha Decay.
- Teller, Jürgen (2019). *El camino hacia la infinitud de los colores en los límites de la percepción sensorial exacta de la fantasía*. En: Goethe, J.W.von. *Teoría de los colores: las láminas comentadas*. Barcelona: Gustavo Gili.

## Interconnections between creative processes, citizenship practices in activities in Training in Work Context

**Teresa Maria Rocha Gomes Varela**

*Teacher, Higher School of Theater and Cinema, Portugal. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, Lisboa, Portugal*

---

### Abstract

This poster aims to reflect the need to realize new activities involving interconnections between creative processes and citizenship practices in learning Artistic Education practices. As well as understand the impact of the activities on the construction of learning and pedagogical actions from the perspective and voice structures of the students, where teachers become more involved in questioning visual culture and artistic practices that provide students with a search for knowledge of themselves and the other, collectively. A study was carried out on the curricular activities of two 12th-grade classes, integrated into Training in Working Context (FCT) projects, in two Artistic Production courses at the António Arroio Art School (EAAA) in the 2018/19 and 2019/20 school years. The methodology used was action research with students and teachers in a class specialized in Plastic Realization of the Spectacle and another specialized in Ceramics. The data collection instruments were based on direct observation and interviews. The analysis was carried out using the NVivo program. This research settled on sociocultural theories of creativity (Glăveanu, 2013; Beghetto, 2016), citizenship and educational contexts (Eça, 2010; Caetano & Freire, 2014), and the context of Art Education (Eça *et al.*, 2012; Eça, 2014; Ramirez, 2016). The main results revealed an interdependent relationship between creative processes and citizenship practices through social interactions, the integral development of the individual, increased knowledge, and creative capacities capable of promoting collaborative creativity (Burnard & Dragovic, 2015). This study shows the need to foster new activities involving these interconnections to understand more profoundly the correlation between creative practices and citizenship practices based on social, cultural, and situational interactions.

**Keywords:** creativity, citizenship, art education context, creative teaching, learning in workplace training.



## Interconexiones entre los procesos creativos y las prácticas ciudadanas en las actividades de formación en el contexto laboral

### Resumen

Esta presentación pretende reflexionar sobre la necesidad de realizar nuevas actividades que involucren las interconexiones entre procesos creativos y prácticas ciudadanas en el aprendizaje de prácticas de Educación Artística. Así también comprender el impacto de las actividades en la construcción de aprendizajes y acciones pedagógicas desde la perspectiva y estructuras de voz de los estudiantes, donde los docentes se involucran más en cuestionar la cultura visual y las prácticas artísticas que brinden a los estudiantes una búsqueda de conocimiento de sí mismos y el otro, colectivamente. Se realizó un estudio sobre las actividades curriculares de dos promociones del grado 12, integradas en proyectos de Formación en el Contexto de Trabajo (FCT), en dos cursos de Producción Artística, de la Escuela de Arte António Arroio (EAAA), en los cursos 2018/19 y 2019/20. La metodología utilizada fue la investigación acción con estudiantes y docentes, en una clase especializada en Realización Plástica del Espectáculo y otra especializada en Cerámica. Los instrumentos de recogida de datos se basaron en la observación directa y entrevistas, y el análisis se realizó mediante el programa NVivo. Esta investigación se basó en teorías socioculturales de la creatividad (Glăveanu, 2013; Beghetto, 2016), la ciudadanía y los contextos educativos (Eça, 2010; Caetano & Freire, 2014) y el contexto de la Educación Artística (Eça *et al.*, 2012; Eça, 2014; Ramírez, 2016). Los principales resultados revelaron una relación de interdependencia entre los procesos creativos y las prácticas ciudadanas, a través de las interacciones sociales, el desarrollo integral del individuo, el aumento de conocimientos y capacidades creativas, capaces de promover la creatividad colaborativa (Burnard & Dragovic, 2015). Este estudio muestra la necesidad de realizar nuevas actividades que involucren estas interconexiones, para comprender mejor la correlación entre prácticas creativas y prácticas ciudadanas, basadas en interacciones sociales, culturales y situacionales.

*Palabras clave:* creatividad, ciudadanía, contexto de la educación artística, enseñanza creativa, aprendizaje en la formación en centros de trabajo.

---

### *Acknowledgments*

This work is financed by National Funds Through the FCT – FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, I.P., NO ÂMBITO DO PROJETO «UIDB/04042/2020».

**References**

- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S. (2010). Escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 13-24. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167704712010000100003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712010000100003&lng=pt&tlng=pt)
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN 978-989-26-0879-2. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Beghetto, R. A. (2016). Creative learning: a fresh look. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), pp. 6-23. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.15.1.6>
- Burnard, P.; Dragovic, T. (2015). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil well-being. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), p. 371–392. DOI: [10.1080/0305764X.2014.934204](https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934204)
- Eça, T. T. de. (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 127-146. <https://doi.org/10.35362/rie520581>
- Eça, T. T. de. (2014). Para além do crepúsculo das artes visuais na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 17-27. <http://hdl.handle.net/10437/6035>
- Eça, T. T. de., Pardiñas, M. J.; Trigo Martínez, C. (2012). Transforming practices and inquiry in-between arts, arts education and research. *International Journal of Education through Art (ETA)*, 8(2), 183-190. [https://doi.org/10.1386/eta.8.2.183\\_7](https://doi.org/10.1386/eta.8.2.183_7)
- Glăveanu, V.P. (2013). Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81. <https://doi.org/10.1037/a0029528>
- McNiff, J.; Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know about Action Research*. SAGE Publications: University of Cumbria, UK.
- Ramirez, E. (2016). *Educación artística para la formación ciudadana: Gajas de herramientas para la educación artística*. Santiago de Chile. Consejo Nacional de la Cultura y las artes. [cuaderno4\\_web.pdf cultura.gob.cl](http://www.cultura.gob.cl)

## Interconnections between creative processes, citizenship practices in activities in Training in Work Context

### 1. Introduction

The problem under study arises from transformation that the artistic educational practices have undergone in recent decades. We see a concern inherent in dimensions involving creative processes and citizenship practices integrated into school activities in training in work context as 21<sup>st</sup> century challenges for either educators and students. These transformations are associated with the need to find solutions to the emerging problems of a society in constant change, given the evolution of new information and communication technologies, which show us changes in our way of seeing, resulting in changes in our way of life; therefore, they will be reflected in ways of thinking, of creating and recreating artistically, of guiding and implementing pedagogical actions, implicit in individual or collective creative processes. Artistic activity is a privileged means of providing young people with an integral education. The contribution of this research is to understand the interconnection between the processes of creative development and practices of social and cultural citizenship, integrated into Training in Work Context (FCT) projects (Figure 1), in relation to the students' learning, particularly in the practices of the Artistic Production course at the António Arroio Artistic School (EAAA), in the specializations of Plastic Realization of the Spectacle and Ceramics.

### 2. Objectives

Analyze and understand the articulation between the development of creativity and citizenship practices integrated in Training in Work Context (FCT) projects, in the teaching and learning processes in EA practices, in the specializations in Plastic Realization of Spectacle and in Ceramics, of António Arroio Artistic School (EAAA).

#### Specifics:

- ✓ **Identify** pedagogical actions and interventions that improve learning and the development of creativity and sociocultural values, in this context;
- ✓ **Characterize** the contributions and interconnections of processes to stimulate creativity and citizenship practices within the scope of projects in a FCT, in the learning processes of Project and Technologies discipline (PT) practices, in the specializations in Plastic Realization of Spectacle and in Ceramics from EAAA;
- ✓ **Propose** other approaches in artistic teaching practices, which allow other possibilities for reflection and understanding about these interconnections to develop educational strategies on learning and skills' development in plastic and artistic production in the educational context.

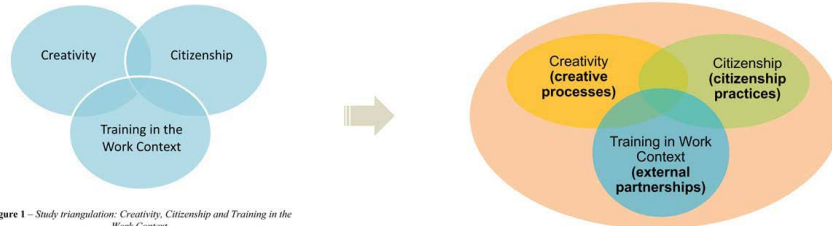


Figure 1 – Study triangulation: Creativity, Citizenship and Training in the Work Context.

### 3. Methodology

Table 1 – General Planning of Activities per academic year.

School year	Course	Class	PT	Projects / action plans
2018/2019	Plastic Realization of Spectacle	12 <sup>a</sup> A	FCT	Project 1 – I Am Who I Am.
			PAA	FCT Project - Partnership with the artist Pedro Cabrita Reis and the artists from Pavilion 31 - Hospital João de Matos, which culminated in the holding of a collective exhibition with works by students and artists from Pavilion 31. Delivery of portfolios and presentation in the Artistic Aptitude Test resulting from activities developed with partners.
2019/2020	Ceramic	12 <sup>a</sup> B	PT	Borders (thematic for ceramic mural) / Sculpture (free theme) / From My Hands (creation of a line of ceramic pieces, for a Ceramics Fair) / International Medalist Project, under the theme Future <i>Far</i> Nature.
			FCT	Delivery of portfolios and presentation in the Artistic Aptitude Test resulting from one of the activities carried out throughout the year. (a)

Table 2 – Methodology – Action Research Investigation

ACTION RESEARCH (McNiff & Whitehead, 2002; Amado, 2014)		
Modality	Emancipatory or Critical	Practice
School year	2018/2019	2019/2020
Artistic Production Course	Plastic Realization of Spectacle	Ceramic
Class	12 <sup>a</sup> A	12 <sup>a</sup> B
Students (number)	9	8
Teachers (number)	2	3

Table 3 – Instruments used in data collection.

Observation	Interviews	Class Questions (CQ)	Portfolios	Photographs	Official documents
aim-public: students	aim-public: students and teachers.	aim-public: students.	aim-public: students.	aim-public: students.	aim-public: School Educational Project, etc.
Type: participant.	Type: semi-structured.	Type: participant.	Type: participant.	Type: digital.	Type: School Educational Project, etc.
Phase: during the investigation.	Phase: intermediate (1st Phase) and final (2nd Phase).	Phase: end of one of the projects included in the investigation.	Phase: end of one of the projects included in the investigation.	Phase: during the investigation.	Phase: during the investigation.

a) Due to the pandemic situation, which led to a state of emergency, to conclude the academic year, the work requested was the delivery of portfolios of projects carried out and writing of a reflective document for the Artistic Aptitude Test.

### 4. Data analysis (from the Nvivo program)

#### Contributions and interconnections between creative processes and citizenship practices

Figure 2 – Contributions associated with Creativity.

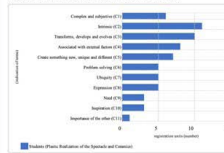


Figure 3 – Interpretations of Citizenship and associated terms.

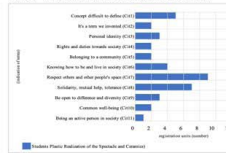


Table 4 – Elements to analyze Creativity Development.

Subject	Elements
Development of Creativity	Agents who influence creative processes Methods and Techniques Creative Capabilities Creativity development factors

Table 5 – Elements to Analyze the Development of Citizenship.

Subject	Elements
Citizenship Development	Citizenship Practices Identification Citizenship Education Dimensions Important Factors for Development

Table 6 – Elements to analyze Pedagogical Actions and Interventions

Subject	Elements
Pedagogical actions and practices	Teaching Strategies Diversified Personal Attributes to Teaching Practice Climate for Expression of Ideas Encouraging New Ideas Student Learning Interest Traditional Teaching Procedures

#### Collaborative dynamics in learning

Table 7 – Collaborative Dynamics in Learning and constituent relational elements.

Element	Subelement
Collaborative Dynamics	Relational dynamics with the physical and material environment Intrapersonal and interpersonal relational dynamics

- Ambience and learning spaces with possibilities of access to material resources to carry out work. With flexibility and freedom of movement in learning spaces;
- Intercommunication between the school's courses.

Table 8 – Intrapersonal and Interpersonal Relational Dynamics and the identified components.

Element	Underlying relationships
Intrapersonal and Interpersonal Relational Dynamics	Student-Student Student-Teacher Relational Dynamics FCT Student-Partners

### 5. Results and Conclusions

Promoting learning encounters, whose experiences stimulate creative processes at the same time as the exercise of citizenship practices, in environments with the flexibility and sensitivity to understand the different moments of student progression results in the valorization of diversity and solidarity, with relevance to the relational processes between individuals who interact better understand each other and the world, and also encourages the continuous promotion of synergies between the inside and outside of the school community, increasing the possibilities for bridges of educational action, based on social and cultural relationships, for the construction of knowledge.

#### Main conclusions focus on:

**Construction of knowledge.** Self-expression valorization and the right to communicate and express oneself as an individual. A mutable process that feeds on experiences with or from others (intrapersonal and interpersonal dynamics), with the possibility of externalizing feelings or ideas in artistic manifestations that also evoke the individual's volitional capacities.

**Artistic Education as a fundamental socialization space for the integral development of the individual,** in particular their creative capacities and citizenship practices.

**Creative practice and citizenship practice are interdependent.** Students highlighted the relational dynamics existing during their learning, experiencing "creativity as an experience" and "citizenship through practice" as actors in creative actions and citizenship practices.

**Collaborative creativity emerges from human interactions and mediations.** Intrapersonal and interpersonal relationships were the driving force behind learning. The relational and collaborative dynamics throughout the activities carried out, as well as being significant, also contributed to increasing creativity for those involved. Creative collaboration promotion between all those involved led to the emergence of collaborative creativity.

**Action research methodology is inherent in developing processes of creativity and citizenship practices.** This methodology is a practice for changing practices, which establishes a dialectic between theory and practice in a cyclical dynamic of "action-reflection-new action" that was both observed in the reflection on pedagogical practices and also identified as the one that the students used to produce knowledge in successive attacks of observation-action-reflection-deliberation and new action in the construction and expansion of their knowledge network.

## Visual genealogies: memories, post-memories and imageries of rural women from the southern Ciudad Real

**Rubén Serna**

*Universidad de Castilla La Mancha, España*

---

### Abstract

This proposal aligns with the integration of memories and post-memories within our visual culture, exploring their constructions through artistic practice. The research focus is directed towards the subjectivities and daily lives of rural women in the southern region of Ciudad Real, approaching the research from a feminist perspective. Given the limitations posed by the scarcity of visual materials related to this theme and the double invisibility faced by rural women and their imaginaries, we have chosen to employ a multidisciplinary approach. Our methodology is grounded in fieldwork that gathers oral narratives provided by the participants, as well as photographs retrieved from their family albums and documents found in local and provincial archives. These elements are seamlessly integrated into a cohesive visual counter-archive, compiling the materials mentioned in the research.

*Keywords:* memory, postmemory, rural women, photographs.

## Genealogías visuales: memorias, posmemorias e imaginarios de las mujeres rurales del sur de Ciudad Real

### Resumen

Esta propuesta se inserta en la integración de las memorias y posmemorias dentro de nuestra cultura visual explorando sus construcciones a través de la práctica artística. El foco de atención se dirige hacia las subjetividades y cotidianidades de las mujeres que residen en entornos rurales en el sur de la provincia de Ciudad Real, abordando la investigación desde una perspectiva feminista. Dada las limitaciones que suponen la escasez de materiales visuales relacionados con este tema y la doble invisibilización que enfrentan las mujeres rurales junto con sus imaginarios, hemos optado por emplear un enfoque multidisciplinar. Nuestra metodología se basa un trabajo de campo que recoge los relatos orales proporcionados por las participantes, así como en las fotografías rescatadas de sus álbumes familiares y en los documentos hallados en archivos locales y provinciales. Estos elementos se integran de manera cohesiva en un contra-archivo artístico visual, que compila los materiales mencionados en el estudio.

*Palabras clave:* memoria, posmemoria, mujeres rurales, fotografías.

---

## Introducción

El concepto de posmemoria, se ha definido como la relación de la <<generación de después>> con el trauma personal, colectivo y cultural de la generación anterior, es decir, su relación con las experiencias que <<recuerdan>> a través de relatos, imágenes y comportamientos en medio de los que crecieron (Hirsch, (a), 2021, p.19). Asimismo, se fundamenta en un compromiso político y cultural, reconstruyendo las memorias de una generación pasada desde la perspectiva de nuevas generaciones que, aunque no vivieron esas experiencias directamente, las han integrado profundamente en sus imaginarios y recuerdos, especialmente en el ámbito familiar, donde la transmisión oral desempeña un papel significativo. Dado que estas memorias y recuerdos se impregnan tanto de lo personal y afectivo como de lo colectivo, Hirsch propone cuestionar las estructuras clásicas de la memoria. Utilizando herramientas que destaquen los olvidos del archivo de la historia oficial y androcéntrica, como el feminismo y otros movimientos de cambio social que cuestionan a los agentes y tecnologías de la memoria cultural y visual. Además, plantea observar desde lo doméstico, lo cotidiano y lo colectivo de manera conectiva, reflexionando sobre las memorias suspendidas, olvidadas y transmitidas. Esta mirada conectiva es esencial para comprender la memoria (y posmemoria) de las mujeres rurales, desde sus subjetividades y cotidianidades, en el contexto político y social que las rodea. Es importante destacar la relevancia de fomentar una alfabetización visual progresiva en respuesta al avance tecnológico contemporáneo, reconociendo así la necesidad de capacitar a las personas para comprender y discernir de manera efectiva la información visual en su entorno cotidiano. Incluso a conocer nuestro pasado a través de las referencias que tenemos disponibles en la cultura visual.

El estudio realizado por Virginia Gámez-Ceruelo e Isidora Sáez Rosenkranz resalta la importancia de la alfabetización visual para el desarrollo del pensamiento crítico y la promoción del pensamiento histórico en el contexto escolar actual, donde la cultura visual es cada vez más predominante, sólo en relación al área de las ciencias sociales, si no como un proceso global y conjunto en el que cada área aporta una perspectiva nueva y acumulativa que ayuda al estudiantado a analizar a complejidad de la imagen, ahondando en aspectos discursivos y de creación de las identidades, complementando otros aspectos cercanos a análisis de la percepción visual (Gámez-Ceruelo y Sáez Rosenkraz, 2017, p.130). Pero ya no sólo en la creación y comprensión de las identidades y como un acompañamiento o apoyo visual sino también en la educación visual y audiovisual.

Los soportes de estas memorias (y posmemorias) en este caso de nuestro estudio incluyen fotografías de álbumes familiares, relatos orales y el paisaje. Además, se destaca la consulta y recopilación de materiales fotográficos de archivos locales, junto con la revisión de representaciones audiovisuales sobre las mujeres rurales en la historia reciente. Estos materiales buscan crear enlaces y conexiones intersubjetivas para estructurar otras formas de entender las construcciones de la memoria, es decir, la memoria elaborada indirectamente a través de una mediación múltiple tal y como propone Hirsch. Cuando se busca narrar y rastrear las memorias marginadas, es necesario examinar los materiales excluidos por el centro, para crear una pluralidad de materiales y referencias audiovisuales que sirvan tanto como recursos didácticos como parte del proceso de creación representación de estas.



**Propuesta: un acercamiento**

En nuestra investigación, las fotos familiares y personales son evidentes fuentes de memoria, pero no la única. Se otorga un peso significativo a los testimonios, que pueden coincidir o no con las fotografías disponibles. Las fotografías se utilizan como una herramienta más. Una referencia visual que nos ayude a completar ese recuerdo. Estos elementos contribuyen a establecer bases para comprender las memorias e historias desdibujando las fronteras entre realidad y ficción, lo público y lo privado, la información y la reflexión, la observación y la subjetividad, así como los límites entre géneros y disciplinas (Rams Albuissech, 2022, p. 22).

Así, se propone una visión alternativa que reorienta la mirada, reconstruyendo vivencias del pasado mediante referencias múltiples, especialmente las íntimas, que no suelen recibir la misma importancia en el discurso hegemónico.

Desvinculándonos de estereotipos y representaciones idealizadas que suelen permeabilizar el imaginario colectivo, nuestro propósito radica en ofrecer una representación alternativa. Nos esforzamos por presentar a las mujeres en cuestión de una manera que evite las idealizaciones y fetichizaciones comunes, brindando así una perspectiva distinta que permita apreciar y comprender de manera más auténtica sus memorias y recuerdos cotidianos. Lo que compartimos son sus vivencias, sus historias de vida, con el objetivo fundamental de otorgar voz a sus experiencias de manera significativa para ampliar las perspectivas educativas.

Desde la óptica del discurso histórico oficial y la historia hegemónica, junto con las representaciones que integran el imaginario colectivo, se puede apreciar la configuración de la memoria y referencias visuales que utilizamos. Incluso en los abusos y omisiones de la memoria, se evidencia claramente qué narrativas imágenes son destacadas, cuáles son silenciadas y cuáles permanecen en la oscuridad, así como las que se han extraviado perdido a estas instancias de abuso que las relegan al olvido. En resumen, se aprecia cómo la memoria oficial no solo suplanta y atraviesa otras memorias, sino que también las transforma y busca representar todas las memorias de la ciudadanía, incluyendo las que nos ocupan: las memorias y posmemorias.

Las voces, memorias e imaginarios de las mujeres rurales que, hasta el momento, no han sido escuchadas se convierten en el foco de nuestra atención. No solo nos dedicamos a recuperarlas, sino también a brindarles un altavoz, para que, a pesar de que el discurso patriarcal y hegemónico haya reconocido algunas siguiendo los estándares establecidos. Tanto sus voces como sus imágenes.

*Metodologías*

Las estrategias implementadas en la formulación del marco teórico de la investigación y en el desarrollo y fundamentación del archivo han sido de naturaleza transversal. Como líneas de fuerza, se ha empleado la práctica artística como herramienta para subvertir las lógicas e instrumentos inherentes a los archivos hegemónicos e institucionales y las imágenes que conservan. En paralelo, se lleva a cabo un trabajo de campo que se divide en visitas y consultas a archivos provinciales y locales, así como entrevistas a mujeres residentes en entornos rurales con el objetivo de documentar sus memorias.

Con respecto al contra-archivo, todavía en construcción, se deriva de entrevistas realizadas de manera anacrónica. A pesar de la estructura específica de las preguntas formuladas, las respuestas se entrelazaron con otros recuerdos, generando una composición melódica de memorias y relatos. Se considera fundamental que el contenido audiovisual refleje la diversidad de estos recuerdos, abarcando desde la infancia hasta la adultez, e incorporando experiencias entrelazadas con vivencias contemporáneas y recuerdos de familiares fallecidas que se integran en el mismo relato o discurso. Dicho contra-archivo puede resultar una herramienta para el uso en las aulas para ofrecer visiones distintas sobre cómo se han construido las imágenes del discurso historiográfico.

## Conclusiones

Es crucial resaltar la relevancia de contar con referencias visuales de nuestro pasado, nuestra historia y nuestra memoria. Este acto no sólo proporciona una conexión tangible con nuestras raíces, sino que también desafía la centralidad de los discursos hegemónicos, centralistas y androcéntricos. En lugar de aceptar narrativas dominantes impuestas, abogamos por un enfoque que aborde la memoria y la posmemoria desde las cotidianidades y las resistencias cotidianas, especialmente al considerar las experiencias de las colectividades que se encuentran en el medio rural. Este enfoque permite una comprensión más diversa de las narrativas históricas, reconociendo las voces y las perspectivas que han sido históricamente marginadas o silenciadas. Es necesario resaltar la necesidad de arrojar luz y preservar estas memorias, evitando descontextualizarlas y respetando las subjetividades con las que se trabaja. Subrayar, aquí, el trabajo que realiza la posmemoria como herramienta que permite hablar de las vivencias y memorias de personas que ya no están entre nosotros, siendo en muchas ocasiones la salvaguarda de los recuerdos colectivos. De las cuales sólo nos quedan, con suerte, sus fotografías.

Además, tenemos que destacar la escasez de memorias y posmemorias de las mujeres rurales en la provincia de Ciudad Real, así como sus representaciones en positivo, alejadas de las impuestas por el discurso hegemónico, patriarcal y androcéntrico. Este contra-archivo que estamos desarrollando, supone una herramienta básica para el conocimiento de las memorias e historias de las mujeres rurales y que puede servir de guía ya no sólo a las personas que habitan ese medio o el más cercano sino para hacer de interruptor en las personas que lo transiten. También como activador de la conciencia del mundo actual en el que vivimos a una escala glocal.

Como cierre, es importante destacar que esta investigación se encuentra en constante construcción, ya que planeamos expandirlo año tras año, voz tras voz. Buscamos que crezca y podamos recoger más memorias y relatos de las mujeres rurales. Nuestra propuesta no busca imponer cómo deben representarse las memorias de las mujeres rurales, pero plantea alternativas. Estas alternativas contribuyen a revelar cómo, mediante la creación artística y audiovisual fusionada con lo emocional, lo íntimo y lo cotidiano, se pueden ofrecer y construir visiones en positivo alternativas, ya que podríamos acercar las narrativas desplazadas del centro al alumnado utilizando materiales biográficos y cotidianos relacionados con el medio rural, la memoria, el género y la cultura e imaginarios visuales.

## Referencias

- Gámez-Ceruelo, V., & Sáez, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en educación primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 127–142.
- Hirsch, M. (a) (2021). *La generación de la posmemoria. Escritura y cultura visual después del Holocausto*. Madrid: Carpe Noctem.
- (b)-(2021). *Marcos familiares, fotografía, narrativa y posmemoria*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Quílez Esteve, L. y Rueda Laffond, J.C. (eds). (2017). *Posmemoria de la Guerra Civil y el Franquismo. Narrativas audiovisuales y producciones culturales en el siglo XXI*. Granada: Comares.
- Rams Albusech, M. (2022). *Posmemoria, emigración y guerrilla*. El documental autoetnográfico de María Ruido y Carla Subirana. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Rosón, M. (a) (2016). *Género, memoria y cultura visual en el primer franquismo* (materiales cotidianos más allá del arte). Madrid: Cátedra.
- (b)-(2016). *Cuerpo, mujeres y campo en el primer franquismo*. En: *Campo cerrado: arte y poder en la posguerra española, 1939-1953*, (pp.124-139).
- Tello, A. M. (2018). *Anarchivismo: Tecnologías Políticas Del Archivo*. Buenos Aires: La Cebra.



# Beyond Theory: A Safari into Experiential Colour Teaching and Learning Practices

**Ingrid Calvo Ivanovic**

*Departamento de Diseño, Universidad de Chile, Chile*

---

## Abstract

Colour education in art and design disciplines has long faced challenges, with outdated theories and a lack of hands-on experiences hindering effective learning. For this reason, recent initiatives, such as the Colour Literacy Project, have underscored the imperative need for innovation in colour education. This paper presents a case study of a colour course for several university undergraduate programs, which has been revitalized through active experiential learning methodologies, inspired by Goethe's Theory of Colours. The course, redesigned from theory-centric to observation-driven, introduces students to colour phenomena through direct experiences and practical exercises, such as logbooks, lessons outside the classroom, and "colour safari" activities. These methodologies encourage students to observe and document colour interactions in their environment, fostering a deeper understanding of colour knowledge and its real-world applications, while they are "learning by playing". Results from in-person and hybrid course modes indicate positive student engagement and learning outcomes. Students report heightened awareness and appreciation of colour in their environment, which may lead to long-lasting learning. This case study not only demonstrates the efficacy of active experiential learning in colour education but also suggests its potential applicability to other elements of visual communication.

*Keywords:* colour, colour education, colour literacy, experiential learning, active learning,

## Más allá de la teoría: un safari hacia la enseñanza y el aprendizaje experiencial del color

### Resumen

La educación del color en disciplinas como el arte o el diseño ha enfrentado desafíos durante mucho tiempo, con teorías obsoletas y la falta de experiencias prácticas que dificultan un aprendizaje efectivo. Por esta razón, iniciativas recientes como el Colour Literacy Project, han enfatizado la necesidad imperante de una innovación en la educación del color. Este artículo presenta el caso de un curso de color para diversos programas universitarios de pregrado, que ha sido revitalizado mediante metodologías activas de aprendizaje experiencial, inspiradas en la *Teoría de los Colores* de Goethe. El curso, rediseñado desde un enfoque centrado en la teoría hacia uno impulsado por la observación, introduce a los estudiantes a los fenómenos del color a través de experiencias directas y ejercicios prácticos, como bitácoras, lecciones fuera del aula y un “safari de colores”. Estas metodologías animan a los estudiantes a observar y documentar las interacciones del color con su entorno, fomentando una comprensión más profunda de este fenómeno y sus aplicaciones en el mundo real, mientras “aprenden jugando”. Los resultados del curso en modalidad presencial e híbrida indican una participación positiva de los estudiantes y resultados de aprendizaje satisfactorios. Los estudiantes aumentan su aprecio del color en el entorno, lo que puede llevar a un aprendizaje duradero. Este estudio de caso no solo demuestra la eficacia del aprendizaje experiencial activo en la educación del color, sino que también sugiere su aplicabilidad potencial a otros elementos de la comunicación visual.

*Palabras clave:* color, educación del color, aprendizaje experiencial, aprendizaje activo.

---

### Introduction

Despite the high relevance of colour in the art and design practices, several studies of the last 30 years, have shown that the teaching and learning of colour in these disciplines are far from being consolidated (Calvo Ivanovic, 2023). The issues of colour education start from a critical lack of consideration of this subject in creative disciplines' curricula, where less than the 6% of top universities on arts and design on the QS World University Rankings have a mandatory or optative colour course in their programs (Top Universities, 2023). On the other hand, when colour is taught, one of the main problems found is that courses mainly focus only on outdated colour theory, leaving aside contents concerning direct observation and hands-on experiences, and only a few of them consider colour applications to real and current art and design problems (Calvo Ivanovic, 2022).

However, in recent years, the problems of colour education have begun to receive greater attention from the scientific community of reference, and nowadays, there is general agreement on the fact that colour education should be improved and innovated. This was confirmed by two of the most important colour associations worldwide, the International Colour Association (AIC) and the Inter-Society Colour Council (ISCC), which in 2019 implemented a four-year joint international initiative, the Colour Literacy Project (CLP) which seeks to provide teachers with updated resources to foster the inclusion of more and better colour education at all educational levels, from kindergarten to PhD. The CLP project promotes the creation of innovative teaching activities, that may foster more active and experiential learning in students (Kingsburgh, 2023). This paper presents the case of a colour course for university undergraduate programmes, which has been innovated through the CLP approach to colour teaching activities. The author and teacher of the course is one of the CLP Steering Committee members.

### *A Romantic Inspiration: Goethe's Theory of Colours*

Approaching colour through direct experience is not something new. Already in 1810, the German poet, Johann Wolfgang von Goethe, published his book *Zur Farbenlehre*, which has been translated into English as *Theory of Colours*. However, far from being presented as a “theory”, the book is mostly written as a series of chromatic and perceptual experiments, with simple and detailed descriptions of how they should be recreated by the reader. For Goethe, it was “*not enough for one to know the chief laws [of colour] and have a suitable mind*”, but it is also necessary “*to occupy oneself constantly with the several single phenomena, which are often very mysterious, and with their deductions and combinations*” (Goethe & Eckermann, 1901). At the same time, the German poet considered the eye as “*the adequate or sufficient instrument for seeing colours*”, and brought his theory closer to the everyday, sensitive experience of each person (Goethe, 1840). This proto-phenomenological attitude of Goethe is key when we realise that colour is a visual phenomenon, which has been taught for decades through the aid of diagrams or schemes, usually called “colour wheels” or “colour circles”. In those images, colour is hardly represented in its complexity: what we see in the colour circle is just some red hue representing the “redness”, or a yellow hue representing the “yellowness” or the multiplicity of light, among others. Then the question should be: *why colour has been always taught through the mediation of images if it is indeed already a visual phenomenon?* Fostering then our students’ direct access to colour phenomena, may improve their curiosity and facilitate their long-lasting learning of this relevant aesthetic resource.

Goethe’s work would also inspire artistic theories on colour in the twentieth century and artists such as Johannes Itten –who developed his system for ordering colours from the *Farbenlehre*–, or Wassily Kandinsky, –who considered it one of the most important writings on colour– and Paul Klee, –who used it as daily reference material when teaching colour in art within the Bauhaus–, highlighting its extraordinary pedagogical values for artistic education. Goethe made the systematic study of colour accessible from physiology and psychology, which had a favourable impact on its consideration as an essential element of the visual arts: colours are for Goethe, as for plastic artists, the way to relate sensitively to the world.

### *The Context of Study: The Applied Colour Course*

Looking to implement more active experiential learning for colour matters, the aim was to experiment with an innovative proposal for a semester-long (18-week) colour course for third-year students of design, arts, and architecture programmes. The “Applied Colour” course, which until 2016 had been taught through a classic approach “*from theory to practice*”, was transformed into a pilot programme, reversing the model, moving to “*from observation to practice and then to theory*”. The core innovative methodology of the course, the “*Colour Safari*” exercises, will be explained in the following section. Between 2016 and 2019, the course was held in presence and was tested in five undergraduate programs of universities in Chile and Italy. From 2020, following the global pandemic situation, the course was adapted to hybrid mode, until today. The “Applied Colour” course covers the following main contents: (i) colour fundamentals (i.e., light, objects, vision, colour properties, typologies, colour systems); (ii) colour combination (harmony and contrast strategies); (iii) colour relativity (colour interaction, effects, and illusions); (iv) colour and language (meaning, cultural associations, and synaesthesia) and (v) colour applications (palette creation, case study analysis, colour management), among others.

## Methodology

As indicated above, the course's main methodological approach is active experiential learning, where students become responsible for their learning processes, through direct observation. This can be expressed through the three key elements implemented in the course:

a. The logbook: the course involves the creation of a personal logbook, where students record their processes of observation of the chromatic phenomenon, using colouring techniques with pencils or watercolours. In this way, they build up their own study book with the contents observed and learned, which they can consult in the following years.



Figure 1. Examples of logbooks' pages made by students of the "Applied Colour" course.  
Photos by Ingrid Calvo Ivanovic

b. Lessons outside the classroom: understanding that the chromatic phenomenon is omnipresent in the environment, most of the lessons are held outside the classroom, and even outside the university. Students carry out a drift of observation, colouring the logbook and commenting on what they observed, by following the instructions of the teacher who accompanies the process without imposing a theoretical explanation of what was observed.

c. Colour safari exercises: for each content unit, the teacher provides a series of colour assignments focused on observing and finding visual examples of the colour issues and phenomena within the environment (e.g., "*let's look for complementary colour contrasts*" or "*find a tone progression for bright colours*"). Students "*hunt*" the requested colours, recording them by taking photographs, or reproducing them using different colouring techniques (coloured pencils, watercolours, coloured papers, etc.), according to the abilities of each student. When they find colours that match the requested assignment in the surroundings, they isolate the desired colours by using a white or medium grey paper mask, to then capture the image through photographs or painting. The captured colours and, therefore, the solution of the given assignment, are included in the personal logbook. The student describes her perceptual experience and remarks, by writing it down on the logbook. In this way, the concept of "safari" emphasizes the "ludic expedition" where the student is the hunter looking for colour phenomena in their natural habitat. The exercises are afterwards shared with the rest of the class and commented on by the teacher, who helps the students to make sense of the observed phenomena.

In 2020, the course was adapted to remote teaching and learning, and the challenge was to keep the idea of the safari, the "hunting expedition". As during the pandemic students were unable to go outdoors, the assignments were focused on finding colours within the daily indoor environment (i.e., colours of materials found at home, textiles, spices, wood, pet's fur, plants, among others). After the pandemic, the course is being taught in hybrid mode, with a mix of outdoor and indoor exercises, as the latter were positively perceived by students and teachers because they enrich the observation and perception of the colourfulness of the daily home environment.

## Results & Discussion

The course and its methodology have been tested in in-person and hybrid mode with more than 200 students of five undergraduate programs of art, architecture, and design (Architecture students – IUAV, Italy; Industrial & Graphic Design students – IUAV, Italy; Graphic & Product Design students – UDP, Chile; Arts & Craft students – UAHC, Chile; and Design for Performing Arts – UAHC, Chile). Results have been collected mostly through the Qualtrics platform, where students can provide their anonymous quantitative and qualitative feedback after the course. The feedback received shows that direct and conscious observation enriches the experiences of the students' urban environment and their domestic surroundings, by bringing aesthetic appreciation to them, when *"looking at colour with new eyes"*. The assignments are usually perceived as contests or games, and students indicate they can engage better with being responsible for their learning when they feel they are *"learning by playing"*, regarding the "colour safari" exercises. Although the hybrid mode makes the physical interaction and the collective observation experience more difficult (sometimes students may take a colour observation walk on their own, as they are located in different cities and countries), the positive aspect is that they felt proud of sharing their local natural environments (and therefore, their local colours) with classmates, by letting other see a bit more of themselves, and their cities and towns. The overall perception of the "colour safari" exercises is positively evaluated by students, as most of them declare they will continue with this practice in their spare time, even after the course.

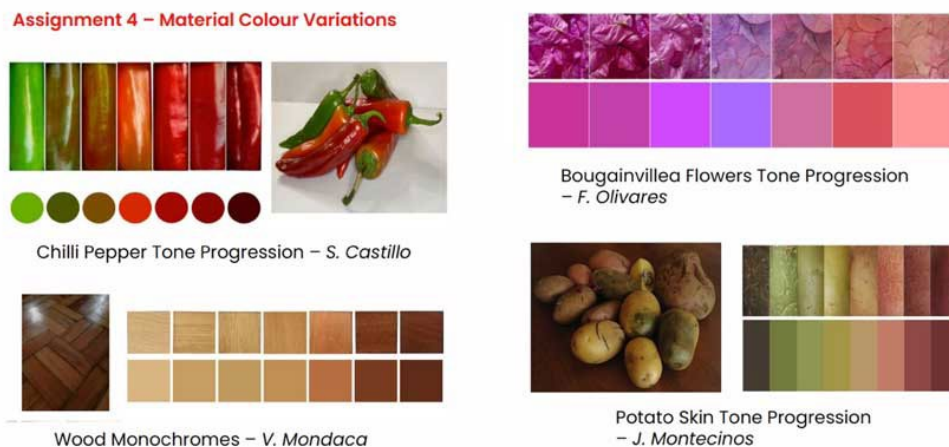


Figure 2. some results of the colour safari exercises, for assignment 4, on material colour variations

The "Applied Colour" direct observation and hands-on focus, and the "safari" exercises, could be easily taken as inspiration to teach other colour topics that are not covered by the described course, but not only: it has the potential to be replicated for the teaching and learning of a multiplicity of basic elements of visual communication, such as shape, movement, perspective, symmetry, among others. Some challenges to be faced in the future refer to (i) the training of more teachers in guiding the students' direct observation experience to disseminate the further implementation of this methodology, as well as (ii) overcoming the technical difficulties of sharing the colour results as mediated by the screen, in the case of the hybrid course.

**References**

- Calvo Ivanovic, I. (2023). Rethinking colour in design education through the human and social perspectives. *Journal of the International Colour Association*, 33, 30-42
- Calvo Ivanovic, I. (2022). *Colour design training itinerary, A framework for the teaching and learning of colour in the design discipline*. PhD Thesis, Politecnico di Milano.
- Goethe, J.W.V. (1840). *Theory of Colors: Translated from the German with Notes by Charles Lock Eastlake*. John Murray.
- Goethe, J.W.V. & Eckermann, J.P. (1901). *Conversations with Eckermann: Being Appreciations and Criticisms on Many Subjects*. M.W. Dunne. pp. 389-390.
- Kingsburgh, R. (2023). The Colour Literacy Project: Revitalising colour education foundations. *Journal of the International Colour Association*, 33, 14-29
- Top Universities (2023). *QS World University Rankings 2023: Top global universities*. <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings/2023>



## Teatro, cultura y adolescencia

**Lic. Diana Luz Pérez Hernández**

*Universidad Autónoma de Querétaro, México*

**Mtra. María Isaura Morales Pulido**

*Universidad Autónoma de Querétaro, México*

**Lic. Juan Ernesto Pérez Hernández**

*Universidad Autónoma de Querétaro, México*

**Mtro. Jerónimo Gómez Rodríguez**

*Universidad Autónoma de Querétaro, México*

**Dr. Francisco Sánchez Rayas**

*Universidad Autónoma de Querétaro, México*

---

### Resumen

En esta comunicación abordamos los factores involucrados en la representación de elementos culturales en los adolescentes que cursan el nivel medio superior. Para ello retomamos el arte como un elemento inherente a la construcción humana, dado que éste nos permite contemplar la realidad determinada socialmente, y de la cual se asimilan los lineamientos culturales para, posteriormente, reproducirlos dentro de los contextos en los cuales se encuentra inmerso. Una de las alternativas del arte es la representación llevada a cabo mediante las creaciones de productos artísticos como una obra de teatro estudiantil, donde reside la capacidad del sujeto para construir, modificar o adaptarse en relación a sus necesidades, haciendo uso de sus habilidades personales. Todo esto se encuentra vinculado a los sistemas de creencia y valores, de tal manera que el adolescente, mediante el taller de teatro, genera una representación de la cultura que se ajuste a su interpretación.

*Palabras clave:* teatro, adolescentes, bachillerato y cultura.

## Theater, culture and adolescence

### Abstract

In this communication we address the factors involved in the representation of cultural elements in adolescents who attend high school. To do this, we return to art as an element inherent to human construction as it allows us to contemplate the socially determined reality, and from which the cultural guidelines are assimilated to subsequently reproduce them within the contexts in which it is immersed. One of the alternatives of art is the representation carried out through the creations of artistic products such as a student theatre, where resides the ability of the subject to construct, modify or adapt in relation to its needs, making use of its personal abilities. All of this is linked to belief and value systems, in such a way that the adolescent, through the theater workshop, generates a representation of the culture that adjusts to its interpretation.

*Keywords:* theater, adolescents, high school and culture.

---

### Introducción

El tema se desarrolla en el contexto del bachillerato, donde los estudiantes que lo cursan se encuentran en la etapa de la adolescencia. De esta forma, la presente propuesta incide en el papel que desempeña el arte como una vía de expresión para generar una conexión cultural, el desarrollo de sus habilidades, la exploración de nuevas perspectivas y manifestaciones. Al participar en actividades artísticas a través del taller de teatro, los adolescentes pueden internalizar la cultura de manera significativa permitiendo enriquecer su experiencia de vida.

#### *Actividades humanas como parte de la cultura*

Partiendo con la concepción cultural como lo postula Giménez (2005) la cultura como un campo especializado y autónomo, valorado en sí y para sí mismo, independiente de toda función práctica o social. Donde las actividades culturales dentro de las sociedades están vinculadas a la vida cotidiana y festiva (p.61). De tal manera, que la cultura se manifiesta en la mayoría de las actividades humanas y dentro de cualquier ámbito que se vincula al individuo como su familia, iglesia, grupo de amigos, escuela, academias deportivas entre otras, en la cual, cada una posee aspectos que forman parte como lo son las representaciones sociales, la ideología, la estructura social y el imaginario colectivo de una comunidad; de tal manera, que el individuo estará de manera inherente permeado de estos elementos culturales que conforme los interiorice, estos aspectos moldearán su comportamiento.

Donde los signos sociales poseen en sí mismos un significado específico manifestándose en una gama de actividades, basándonos en las particularidades del adolescente como un individuo que recientemente ha comenzado a independizarse de su familia para integrarse en la sociedad, se encontrará con diversos símbolos y dinámicas sociales (Giménez, 2005, p. 51).

De tal forma, que la cultura transforma al individuo en grupos organizados dado que el adolescente no solo es parte de la cultura también la crea y la manipula, manifestándose en aquellos estudiantes que forman parte del taller de teatro como un espacio para crear escenarios similares tanto a su contexto, así como diálogos, personajes que representen las normas, la hegemonía y la estructura social que vive día con día.

### *La identidad del Adolescente*

La adolescencia se distingue por una etapa fundamental en el desarrollo del ser humanos en la cual, ocurren múltiples cambios que determinan los rasgos distintivos de su personalidad, entre lo que se destaca la modificación de toda la estructura en tanto aspectos biológicos, psicológicos y sociales; es tal su relevancia que las transformaciones poseen tanta importancia que algunos autores hablan de este período como de un segundo nacimiento (Delval, 2007, p.52). Por consiguiente, habrá una modificación en la estructura corporal, en los pensamientos en su proceso de abstracción así como las relaciones que se establecen con la familia y la sociedad. Considerando que, al hacer referencia a un periodo de desarrollo se debe evitar aludir solamente a una categoría biológica, sino también como un cúmulo de categorías psicológicas vinculadas al aprendizaje y procesos conductuales. La historia, la cultura, el género y la clase social influyen en grado variable sobre su trayectoria, pero no olvidemos que también ellos son agentes de su cambio, ya que crean concepciones y valores que influyen en ellos y en la sociedad adulta (Moreno & Moreno Fernández, 2016, p.10).

Moreno & Moreno Fernández (2016), propone que el aspecto esencial de la adolescencia es la integración del individuo en la sociedad adulta. Dicha integración implica, en primer lugar, verse a uno mismo como igual a los adultos y evaluarlos en términos de igualdad y reciprocidad; en segundo lugar, elaborar un plan para el futuro; y por último, buscar reformar la sociedad en la que se está integrando, de tal manera, que la identidad adquirida dentro de la cultura le permite al adolescente vincular de manera armónica su ideología, aspiraciones, expectativas e intereses en función del contexto, que como parte del estado subjetivo se considera la asimilación que tiene lugar en los adolescentes como las conductas o normas socialmente establecidas, mientras que en el estado objetivo es concientizar aquellas instituciones culturales y representaciones aceptadas que le permitan expresarse (Moreno & Moreno Fernández, 2016, pp.17-18)

A partir de las representaciones culturales vinculadas a la logística de una puesta en escena, los adolescentes involucrados tendrán que ajustarse a las necesidades de un objetivo en común.

Tal y como afirma Moreno & Moreno Fernández (2016), la interacción con sus iguales beneficia el desarrollo personal y social en los dos aspectos siguientes. Primero, refiere al desarrollo intelectual, la adopción de la perspectiva del otro y la necesidad de solucionar los conflictos hace avanzar el desarrollo intelectual, al conocimiento de uno mismo y de los otros, al aprendizaje de estrategias de interacción social y a la autonomía moral. Segundo, aborda el desarrollo social, promueve el desarrollo de competencias sociales, estimula la autorregulación de la conducta, socializa la agresividad y coopera en la transmisión de las normas culturales (p.45)

Es por ello que, el teatro desempeña un papel integral en la representación y exploración de la cultura al ofrecer un espacio de creatividad, reflexión y diálogo para el adolescente al convertirse en un medio valioso de manifestación de las diversas facetas de la experiencia humana dentro de su contexto social.

### *Representación como lenguaje semiótico*

En la concepción de Paz (1956), afirmaba que el lenguaje es como la poesía, con cada palabra llevando una carga metafórica que está lista para desplegarse con el secreto. Sin embargo, subraya que el poder creativo de la palabra reside en la persona que la emite (p.23)

En este sentido, la acción del hombre es hacer uso del lenguaje para expresarse, innovar, cuestionar y manifestar. Asimismo, es un instrumento mágico, susceptible de cambiarse en otra cosa y de transmutar en aquello que lo vincula. Entrelazándose de tal manera, que la esencia del lenguaje es simbólica porque consiste en representar un elemento de la realidad por otro, según ocurre con las metáforas (Paz, 1956, p.21)

Donde, la representación implica a los sujetos, sus actividades, experiencias, relatos, tradiciones y pensamientos que poseen a través de los signos, estructurado en lenguaje, que, a su vez comunican ideas y conceptos. Ahora bien, Hall (1997) establece vínculos entre sistemas con el propósito de que las personas comprendan la relación entre dos sistemas, es necesario contar con un medio que facilite la traducción entre ellos, estableciendo términos específicos para representar ciertos conceptos. Esta idea nos lleva a considerar la noción de códigos (p.6).

Es así como la representación trabaja tanto por medio de lo que no está mostrado, como de aquello que permanece oculto, donde se implica el proceso en que los miembros de una cultura emplean un lenguaje, considerando a éste, como un sistema de signos que permite construir sentido. Los objetos, acontecimientos, vivencias de personas carecen de un sentido fijo, real o verdadero, es el sujeto como protagonista quien hace que las cosas signifiquen, por lo que los signos están cambiando en relación al contexto y al momento histórico, como bien puede ocurrir tanto en una obra teatral como representación de la cultura donde este se desarrolla, ya que a través de la representación teatral el adolescente vea reflejado situaciones que le ocurren día a día, dado que se siente identificado con lo que está percibiendo en la puesta en escena; de tal manera, que el hecho de verlo fuera de sí; visualizar sus miedos, problemáticas, anhelos, intereses permite al estudiante contemplar otra perspectiva para abordarlos (Hall, 1997, p. 11)..

#### *La teatralidad de la vida cotidiana*

Vallejo Aristizábal (2003) propone que el teatro se analiza desde una perspectiva semiótica, es decir, como un espacio donde se entrelazan diferentes sistemas llenos de significado, que se configuran en un horizonte compartido. Esto revela cómo la vida cotidiana se vuelve teatral, con una constante práctica de simulación y virtualización de los comportamientos que imitan a los individuos en su entorno (p.22), por lo que se genera una relación manifiesta del adolescente, como actor quien descarga su ser dentro de una puesta en escena, en donde se concibe un universo de significados y sentidos que se desarrolla en un espacio separado de la vida diaria, tanto para el actor como para el espectador. Es un mundo fantástico que trasciende los límites de la realidad cotidiana, aunque está estrechamente relacionado con ella.

El contexto social en que se desenvuelve la vida privada de las personas abarca todas las acciones, creencias, valoraciones y emociones individuales. Este ámbito es donde se lleva a cabo la realización de las capacidades de cada individuo y donde se experimenta su existencia concreta. Por lo tanto, se podría afirmar que la vida cotidiana se configura como una estructura que organiza el significado en la que transcurre la vida de las personas. El teatro es un mundo, un horizonte de sentidos, no es solo una representación de la vida, es la vida poetizada, metaforizada, trasladada en el sentido que la organiza cotidianamente (Vallejo Aristizábal, 2003, p.17).

El teatro se destaca como un arte que utiliza el lenguaje de la vida cotidiana de manera poética. De esta forma, en el teatro se construye un universo significativo que surge de la reorganización de la realidad cotidiana. Además, el lenguaje teatral no se limita únicamente a las palabras, sino que también abarca gestos, imágenes, armonía y color. Asimismo, el teatro requiere de un espacio escénico definido. La magia teatral, es decir, la asignación de lores a los personajes con credibilidad y realismo, se logra gracias a la interacción entre los actores y el público, quien completa la sugestión propuesta a la representación. Esto puede ocurrir debido a la identificación con la trama, el reconocimiento de conflictos personales, la relación emocional con la obra, la búsqueda de complemento existencial o la anticipación de experiencias futuras. Los múltiples aspectos de la práctica social del teatro constituyen una totalidad viviente, ya que ponen en juego, los códigos culturales de la sociedad y de sus instituciones (Vallejo Aristizábal, 2003, p. 14).

Jean Duvignaud en su obra: *Sociología del teatro* postula lo siguiente:

Parece como si la sociedad recurriera al teatro cada vez que quiere afirmar su existencia o realizar un acto decisivo que la consolide. Toda sociedad tiende a exteriorizar los papeles que componen la trama de la vida colectiva. Inversamente, la teatralización de la existencia puede despertar en los grupos humanos sometidos o adormecidos un dinamismo colectivo e individual olvidado. La representación teatral pone en movimiento creencias y pasiones que responden a las pulsiones que animan la vida de los grupos y de las sociedades (Vallejo Aristizábal, 2003, p.28).

## Conclusiones

Se debe considerar las múltiples posibilidades que brinda el espacio del teatro para el desarrollo de los adolescentes ya sea como una forma de manifestar sus fantasías, deseos e imaginación haciendo uso de los sistemas de códigos establecidos socialmente como lo es el lenguaje, vista como herramienta que no es exclusiva de un grupo de individuos y con la ventaja de que existen códigos compartidos con otros que permiten transmitir un mensaje, en cualquiera de sus formas representando la comunicación.

De modo que, la cultura se entiende como la formación de conductas aprendidas que son compartidas y transmitidas entre los miembros de una comunidad, lo que da lugar al concepto de identidad, entendida como las habilidades o costumbres adquiridas por el individuo en su rol como miembro de la sociedad. Por lo tanto, el arte desempeña un papel crucial en la vida de los adolescentes, ya que les ofrece una vía de exploración y expresión que posibilita la asimilación de las representaciones culturales más significativas para ellos

Contemplando a los espacios artísticos y en especial al taller de teatro le brinde la posibilidad de manifestar deseos, intereses, proyectos y aptitudes al estar situado en un contexto social cargado de expectativas que el estudiante debe cumplir. Donde el estudiante dotará a su personaje de ciertas conductas que él considera están ligadas a esté, asumiendo que ciertos personajes deben corresponder a ciertas actitudes o conductas que socialmente se encuentran establecidas ya sean aceptadas o rechazadas, que sean significativas dentro de su realidad.

## Referencias

- Delval, J. (2007). *El desarrollo humano*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura* (Vol. 1). CONACULTA.
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de visualización*. Instituto de investigadores sociales: UNAM.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (Traducido por Elías Sevilla ed., Vol. 1). Sage Publications.
- Moreno, A., & Moreno Fernández, A. (2016). *La adolescencia*. Editorial UOC, S.L.
- Paz, O. (1956). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica (Lengua y Estudios Literarios).
- Vallejo Aristizábal, P. (2003). *Teatro y vida cotidiana*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Zaid, G., & Dudda, R. (2006). *El primer concepto de cultura*. Letras Libres. <https://letraslibres.com/cultura/el-primer-concepto-de-cultura/>

# Participatory Decision Making Mechanism in the Process of Determining Ethical Codes in Graphic Design Education

Assoc. Prof. Öznur IŞIR, Ph.D.

Faculty of Fine Arts, Balıkesir University, Turkey

---

## Abstract

This research was designed as an attempt to raise awareness of professional ethics among graphic design students. To this end, using participatory decision making mechanisms, a session with first year students was organised as part of the professional ethics course. In this session, ethical codes to be followed in the design school were discussed and defined by students and teachers. Firstly, a 'spider map' was drawn to identify the main themes and how they relate to each other, and then ethical codes were defined based on these themes. The aim of the study is that the students' knowledge and decisions from this session will guide them in their classes, projects and daily design practice when they are faced with similar situations. It is hoped that they will take concrete steps to internalise these codes through their role as decision-makers in determining ethical behaviour. The results of the study will be published as an ethical statement for the students of the Graphic Arts Department of Balıkesir University, which will be reviewed and updated annually through discussions with new students. In addition, this statement can be seen as a modest initiative to provide guidance to other design students who face similar ethical dilemmas in dealing with ethical issues in design schools.

*Keywords:* ethic, graphic design education, participative decision making.

## Mecanismo de toma de decisiones participativo en la determinación de los códigos éticos en la educación de diseño gráfico

### Resumen

Esta investigación ha sido diseñada como un esfuerzo para aumentar la conciencia de los estudiantes de diseño gráfico sobre la ética profesional. Como parte de este objetivo, se organizó una sesión con estudiantes de primer año en el marco de un curso de ética profesional donde se implementó un mecanismo de toma de decisiones participativo. Aquí, los estudiantes y el profesor discutieron juntos para determinar los códigos éticos que deben seguirse en la escuela de diseño. Durante la sesión, primero se elaboró un mapa conceptual de telaraña para identificar los temas principales y sus relaciones, y luego se determinaron los códigos éticos basados en estos temas identificados. El objetivo del estudio es que la información adquirida y las decisiones tomadas por los estudiantes al final de esta sesión les sirvan de guía en sus clases, proyectos y prácticas diarias de diseño. Se espera que su papel decisivo en la determinación de comportamientos éticos contribuya a internalizar estos códigos mediante pasos concretos. Se planea imprimir los resultados del estudio como una declaración ética dirigida a los estudiantes de Artes Gráficas de la Universidad de Balıkesir y actualizarla cada año a través de nuevas discusiones con los nuevos estudiantes. Además, esta declaración puede considerarse como un modesto intento de servir como un recurso para ayudar a otros estudiantes de diseño que enfrentan dilemas éticos similares en escuelas de diseño a manejarlos.

*Palabras clave:* ética, educación en diseño gráfico, toma de decisiones participativa.



## Introduction

Professional ethics comprise a set of codes that prevent injustices within the profession, reduce tensions between employers and clients, mitigate unjust developments, prevent the creation of harmful structures and preserve the integrity of existing structures over time. The existence and implementation of these codes facilitate the formation of a good and proper organisational structure, strengthen professional bonds, foster camaraderie among colleagues and ensure the sustainability of the profession into the future (Akman, 2022).

In line with this, it is noted that there are international and national declarations that regulate the relationship between designers and clients. These codes are very useful in shedding light on the problems or ethical dilemmas faced by professional graphic designers. In the curriculum of the Graphic Arts Department at Balıkesir University, a course on professional ethics is offered in the first year, where students are taught about the importance of professional ethics and are introduced to professional codes of conduct relevant to both graphic design and related disciplines. While some of these codes may apply to design students, no specific statement was found to guide them in situations they may encounter in school. Despite receiving ethics education, it has been observed that students may engage in unethical behaviour in class, outside of class, during exams or when submitting assignments. The failure of students to internalise ethical codes can be attributed to the fact that these codes do not directly address their specific situations and the lack of their involvement in the process of defining these rules.

Therefore, the aim of the research is to identify the ethical codes that should be applied in design schools through a “participatory decision-making” mechanism and to evaluate the feasibility of implementing these recommendations.

## Findings

In line with this aim, a two-session study was conducted with a total of 50 students in the Graphic Arts Department of Balıkesir University, consisting of 42 first-year students and 8 second-/third-year students who had retaken the course. In the first session of the study, the students were introduced to the concepts of ethics, morality and law and the relationships between them were explained. A basic introduction was then given by discussing what professional ethics are, why they are necessary for the discipline of graphic design, and the possible consequences of their absence.

In the second session, the purpose of the study was first discussed and the students’ voluntary consent to participate in the research was obtained. As the session was conducted by the researcher, the entire process was video and audio recorded using three separate devices to avoid any loss of observational data.

Before the ethical codes were identified in the second session, discussions were held with the students to identify the basic areas they felt needed ethical codes. The researcher simultaneously transformed this discussion process into a spider concept map.

In this technique, related concepts are placed around a central concept without any hierarchy or classification, and then concepts related to these sub-concepts are placed around them. The relationships between concepts are indicated by arrows (Işır, 2024). As the researcher’s screen was projected on the wall, participants could see the emerging concepts, sub-concepts and their relationships.

Four main themes emerged from the spider map: design process, school area, communication and course (a simplified and translated version of the concept map is shown in Figure 1). Under the heading of design process, three sub-themes were identified: time management, teamwork and plagiarism. Under the school area heading, the first sub-theme was studios, and under studios, codes such as not damaging property, keeping it clean, maintaining classroom order, not personalising equipment, and not

losing equipment were identified. Under the subheading exhibition area, a code of not damaging works was expressed. Under the course heading, two subheadings were assessment and explanation, with assessment further subdivided into written examinations and project submissions. The heading of communication was divided into teacher-student communication and student-student communication, with subheadings such as using respectful language between teachers and students and giving feedback, criticism and not disturbing others among students. Digital communication platforms were defined as a common area.

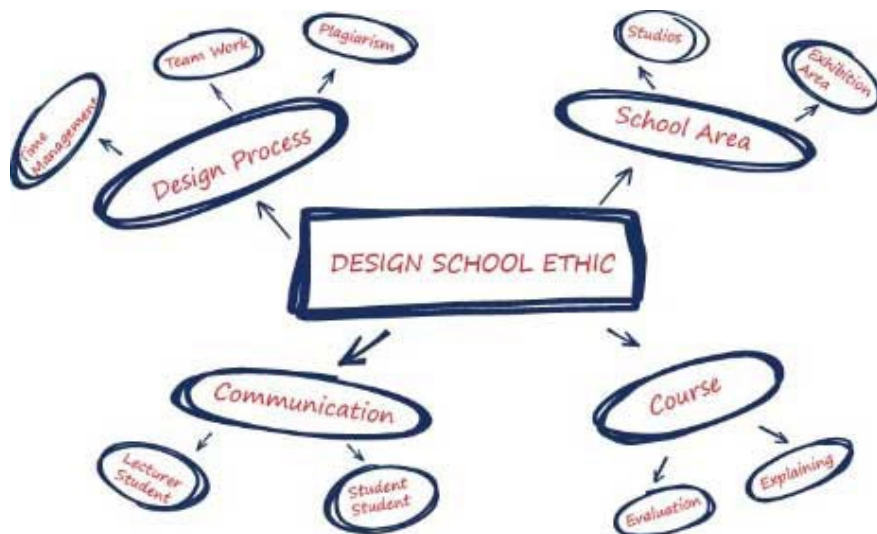


Figure 1. Spider diagram of participative decision making process

Once the main headings, subheadings and their subdivisions had been identified by both the students and the facilitator, discussions were initiated to determine the codes. The facilitator first summarised the emerging headings and subheadings and then took on the role of moderator during the discussion. If new subcategories emerged during the discussions, they were added to the spider map.

Under the heading of time management in the design process, students discussed the need for planned work in a design project assignment. The facilitator supported this idea by explaining that resorting to unethical behaviour often stems from the need to save the day, emphasising that creating an original design requires a lengthy process, and expressing concern that unplanned work could lead to students resorting to unethical methods to complete a project left to the last minute. Another code mentioned was the importance of adhering to plagiarism rules when using reference images during the design process.

During a group project, one student gave an example of a problem with team members and expressed the importance of distributing tasks based on students' skills. Another student highlighted the potential problem of overburdening the same people with tasks and how taking on the same responsibilities could hinder the development of skills in other areas. After discussing the issue in class, it was agreed that when distributing tasks among the students, they should consider both the equality of workload and the personal skills of each member. In addition, it was decided to include a code stating that as group projects are marked collectively, each member of the group should fulfil their responsibilities.

Under the heading of codes to be followed in the school's studios, one student emphasised the importance of taking care not to damage tables when carrying out tasks such as cutting, painting or gluing, and suggested the use of protective mats. Another student stressed the need to leave the studios

clean after use. Yet another student added that if the layout of the classroom is changed for any work (such as rearranging desks and chairs), it should be returned to its original arrangement when the work is finished. Another pupil mentioned that equipment such as computers and cameras, which are for common use, should not be personalised (e.g. by setting passwords) as they are intended for everyone's use. The facilitator added, based on past incidents, that similar instances of common use equipment being taken home, lost or not returned had negatively affected other students' project work. In addition, in areas outside the classroom, such as exhibition halls, one student expressed the importance of not damaging work on display.

Under the heading of communication, one student emphasised the importance of not stifling someone's creativity when giving them ideas. On further discussion, they explained that although they wanted to help their friend, they realised that giving too much input could hinder their friend's development. Therefore, they suggested limiting their input to offering help. When asked if there was anything to keep in mind when giving feedback on each other's work, one student mentioned that since they're all at the same educational level, it's important to remember to treat each other equally. Another pupil explained how disruptive behaviour such as listening to loud music, singing, laughing out loud or shouting could disturb other pupils' concentration in class. Another student pointed out that some classmates often don't bring the necessary materials to class and rely on others to provide them. Returning to the issue of communication in group work mentioned earlier, one pupil highlighted that one of the main reasons for this problem was a lack of communication within the group. Another student stressed the importance of respecting different perspectives. One student emphasised the need for respectful communication between students and teachers. The facilitator emphasised the importance of punctuality in class and waiting for latecomers, as constant interruptions could affect everyone's concentration. It was also noted that communication between students and teachers is facilitated by WhatsApp groups, in addition to email addresses and Teams accounts. Similarly, students use similar groups amongst themselves. When discussing what to keep in mind when communicating via virtual platforms, students agreed on certain codes: avoiding unnecessary messages to respect others' time, keeping messages short, being mindful of the timing of messages, and using a respectful tone of communication.

One student expressed a common concern that projects and assignments tend to limit students' creativity. The facilitator clarified that the purpose of given projects is not to restrict creativity but rather to develop specific skills. They explained that in professional life, projects are often subject to budget, time, and material constraints, and students need to learn to work within such limitations. However, they acknowledged that especially at the beginning of their education, students might misinterpret the reasons behind project constraints if not fully explained. Therefore, they agreed on the importance of providing detailed explanations of project limitations, the skills they aim to develop, and the learning outcomes associated with them at the beginning of each project.

Concerning assessments, cheating, submitting projects in a careless manner, and missing deadlines were identified as issues. The discussion highlighted that cheating not only undermines the fairness of assessments but also leads to inaccurate measurements of students' knowledge and skills. Moreover, it was emphasized that habitual procrastination or submitting work in a haphazard manner could have consequences, such as hindering academic progress or affecting one's professional reputation. Therefore, the importance of developing habits of timely and professional project submission during student years was underscored.

During the session it was observed that even students who are not usually very active in other classes participated, listened respectfully to each other when presenting or discussing ideas, and took turns before speaking. It was decided to publish the established rules at the end of the session (Figure 2) and to discuss updates with new students at the beginning of each academic year.



Figure 2. Ethical codes determined at the end of the sesión

## Conclusions

Participative decision-making argues that individuals have the right and potential to participate in decisions that affect their lives (Margulies & Black, 1987) and has been the subject of much research in recent years. In addition, participative decision-making allows participants to be directly involved in the decision-making process and to personally present their knowledge, preferences and opinions to other members involved in the decision (Black & Gregersen, 1997). The more openly the members of the organisation can share their thoughts and have a say in the decisions, the more willing they will be to implement these decisions, as they will feel important and valuable (Erdoğan Gümüő, 2011). The more openly the members of the organisation can share their thoughts and have a say in the decisions, the more willing they will be to implement these decisions. In this context, it is believed that determining the ethical codes to be followed in students' educational lives through the participatory decision-making process will be effective in internalising these codes and reflecting them in practice. It is hoped that the foundation they acquire in their educational lives will guide them in understanding the need for professional ethics and the reasons behind it when they enter their professional careers, and in following these codes.

## References

- Akman, M. (2022). *Tasarımda Etięe Giriő*. Tezden Üretilmiş Kitapçık, Anadolu Üniversitesi. Grafikerler Meslek Kuruluşu.
- Black, J. S., & Gregersen, H. B. (1997). Participative Decision-Making: An Integration of Multiple Dimensions. *Human Relations*, 7(50), 859-878.
- Erdoğan Gümüő, A. (2011). *İkögretim okullarında çalıőan öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Iőır, Ö. (2024). *Tasarım Öncesi Süreç*. In Z. Atabey, *Tasarımda Kurgu ve Analiz*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Margulies, N., & Black, S. (1987). Perspectives on the Implementation of Participative Approaches. *Human Resource Management*, 26(3), 385-412.

# Bridging the Gender Gap in STEAM Education: A Magazine Initiative Showcasing Women Designers

**Pilar Terron-Lopez**

*Universidad Europea de Madrid, España*

**Lidia Jimenez-Duarte**

*Universidad Europea de Madrid, España*

---

## Abstract

This study addresses the shortage of female talent in STEAM education, focusing on Higher Vocational Training Cycles and Universities. The lack of female role models is highlighted as a factor that diminishes girls' interest in STEAM from the age of 15. Professional training, especially in Art, faces additional challenges. A quantitative study reveals a lack of knowledge about female role models among the youth. To address this and reduce the gender gap, a magazine showcasing the work of female designers in various fields is proposed. Designed by students, the magazine involves their participation in knowledge transmission and promotes research on female role models in design. This initiative improves gender equality in STEAM education, particularly in Art and Architecture, integrating the work into four subjects of the Higher Vocational Training Cycle of Marketing and Advertising, providing practical experience for the students.

*Keywords:* Design, ODS, art, gender, STEAM.

## Reduciendo la brecha de género en la educación STEAM: Una iniciativa de la revista que presenta a mujeres diseñadoras

### Resumen

Este estudio aborda la escasez de talento femenino en educación STEAM, enfocándose en Ciclos Formativos de Grado Superior y Universidades. Se destaca la falta de modelos femeninos como factor que disminuye el interés de las niñas en STEAM a partir de los 15 años. La formación profesional, especialmente en Arte, enfrenta desafíos adicionales. Un estudio cuantitativo revela la falta de conocimiento sobre referentes femeninos entre la juventud. Para abordar esto y reducir la brecha de género, se propone una revista que destaque el trabajo de mujeres diseñadoras en diversas áreas. Diseñada por estudiantes, la revista implica su participación en la transmisión de conocimientos y promueve la investigación de referentes femeninos en el diseño. Esta iniciativa mejora la igualdad de género en la educación STEAM, especialmente en Arte y Arquitectura, integrando el trabajo en cuatro asignaturas del Ciclo Formativo de Grado Superior de Marketing y Publicidad, proporcionando una experiencia práctica a los estudiantes.

*Palabras clave:* Diseño, ODS, arte, género, STEAM.

---

## Introducción

La palabra STEAM se compone de las iniciales que representan disciplinas consideradas fundamentales para la formación en la sociedad contemporánea, específicamente: ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas (en inglés: science, technology, engineering, arts y mathematics). Inicialmente, este enfoque abarcaba solo las disciplinas STEM, excluyendo el arte. No obstante, pronto se evidenció que la ingeniería requería del diseño para concebir productos no solo funcionales, sino también atractivos. En consecuencia, se decidió agregar la letra "A" al concepto, introduciendo así una visión artística esencial para complementar las demás disciplinas técnicas.

Diferentes estudios ponen de manifiesto que la falta de modelos femeninos en el ámbito STEAM es una de las causas de la falta de interés de las niñas por las asignaturas y carreras del ámbito STEAM a partir de los 15 años (Grañeras Pastrana *et al.*, 2022).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 5 (Naciones Unidas, n.d.) que busca alcanzar la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas, se revela como una tarea fundamental en el contexto de generar referentes femeninos en los estudiantes. Este proyecto, al centrarse en dar visibilidad al trabajo de mujeres diseñadoras en el ámbito STEAM, no solo responde a la necesidad de contrarrestar la escasez de modelos femeninos en estas disciplinas, sino que también contribuye directamente a la promoción de la igualdad de género. Al incorporar la perspectiva de género en la investigación sobre el mundo del diseño, la maquetación de la revista, la estrategia de redes sociales y la planificación del lanzamiento del producto, se refuerza la importancia de abordar activamente las desigualdades y de empoderar a las mujeres en el ámbito educativo y profesional. La alineación con el ODS número 5 impulsa a los estudiantes participantes a ser agentes de cambio, fomentando un entorno educativo inclusivo y equitativo.

El objetivo general de este proyecto es dar visibilidad y destacar la igualdad de género en el ámbito del diseño de manera intermodular. Para lograr esto, se han establecido objetivos específicos, que incluyen la creación de un producto que valore y dé visibilidad al trabajo de mujeres diseñadoras, el diseño y maquetación de una revista centrada en estas profesionales, y la implementación de un plan de lanzamiento que aplique los conocimientos adquiridos durante el ciclo formativo. Además, se busca colocar al estudiante en el centro del aprendizaje experiencial, fomentar el aprendizaje y aplicación de conocimientos durante el desarrollo del proyecto, generar funciones propias de un departamento de diseño, social media, marketing y eventos, e integrar asignaturas del CFGS de Marketing y Publicidad para la difusión de la revista. La adquisición de conocimientos sobre diseñadoras y sus obras, así como la promoción de la visibilidad de diversas mujeres en el ámbito del diseño, son también objetivos fundamentales de este proyecto.

## Metodología

La metodología aplicada a este proyecto es la denominada Learning by doing, y mediante una metodología activa, poniendo al estudiante en el centro del aprendizaje. Se ha utilizado tanto el constructivismo de Seymour Papert (Papert, 1987) como el conductismo de Burrhus Frederic Skinner ("American Psychological Association: Distinguished Scientific Contribution Awards: B. F. Skinner," 1958). El constructivismo de Seymour Papert sostiene que el estudiante debe construir y elaborar su aprendizaje de forma independiente. Por otro lado, el conductismo de Burrhus Frederic Skinner propone que el estudiante responde a la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de este proyecto se llevó a cabo mediante una metodología integral y participativa, involucrando a 72 estudiantes del segundo año de Ciclo Formativo de Grado Superior (en adelante CFGS) de Marketing y Publicidad en la Universidad Europea de Madrid, en los campus de Villaviciosa, y Alcobendas. La metodología abarcó diversas fases clave:



**Investigación sobre Mujeres Diseñadoras:** Inicialmente, se realizó una investigación exhaustiva sobre mujeres diseñadoras, abordando sus contribuciones, obras y la falta de reconocimiento en el ámbito educativo. Esta fase sentó las bases para la creación de contenidos y la identificación de modelos femeninos para el proyecto.

**Maquetación de la Revista:** Los estudiantes aplicaron conocimientos de la asignatura "Diseño de materiales de comunicación" para la maquetación de la revista. Se enfocaron en presentar de manera atractiva y profesional las historias y obras de las mujeres diseñadoras destacadas en la investigación.

**Estrategia de Redes Sociales:** En el marco de la asignatura "Atención al cliente", se diseñó una estrategia de redes sociales para la difusión de la revista. Cada alumno, asignado previamente por las profesoras, tuvo una temporalización de 15 días para gestionar las publicaciones, incluyendo el diseño de contenidos visuales.

**Lanzamiento del Producto:** La fase de lanzamiento se llevó a cabo dentro del módulo "Lanzamiento de productos y servicios". Las parejas de estudiantes elaboraron propuestas detalladas para el lanzamiento de la revista "Ellas Vuelven", especificando las herramientas de comunicación a utilizar y detallando una estrategia integral para maximizar el impacto.

**Evaluación Continua y Feedback:** A lo largo de todas las fases del proyecto, se implementó una evaluación continua utilizando rúbricas específicas. Se proporcionó feedback constante para asegurar la coherencia con la metodología propuesta y garantizar que cada estudiante contribuyera significativamente al resultado final.

**Mesa Redonda y Evento de la Semana de la Comunicación:** Para la presentación de la revista, se organizó una mesa redonda dentro de la Semana de la Comunicación de la Universidad Europea. Los estudiantes de CFGS de Realización Audiovisual cubrieron el evento, proporcionando un enfoque audiovisual que enriqueció la presentación.

### *Alcance*

La participación en la creación de la revista involucra a 72 estudiantes, específicamente aquellos que cursan el 2º CFGS de Marketing y Publicidad en los campus de Villaviciosa y Alcobendas de la Universidad Europea. Las asignaturas implicadas en este proyecto incluyen Diseño de Materiales de Comunicación, Atención al Cliente, Trabajo de Campo, y Lanzamiento de Productos y Servicios.

En cuanto al impacto logrado, la iniciativa abarcó la creación de la revista por parte de 72 estudiantes, la asistencia de 100 estudiantes a la mesa redonda de la Semana de la Comunicación (incluyendo alumnos de 1º CFGS y Grado), y la cobertura del evento por parte de 20 estudiantes (CFGS de Realización Audiovisual), sumando un impacto total de 192 estudiantes.

### **Resultados**

Los resultados obtenidos son significativos, desde la adquisición de conocimientos sobre diseñadoras y sus obras, impulsando la inquietud investigadora entre los estudiantes, hasta la creación exitosa del segundo número de la revista "Ellas Vuelven". Se aplicaron conocimientos de cuatro asignaturas en un proyecto integrador.

Este proyecto también destacó al dar visibilidad al papel de la mujer en el ámbito del diseño, alineándose con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 5. La revista ha alcanzado más de 900 visitantes únicos en su versión online (Terón-Lopez, n.d.), y se llevaron a cabo actividades como una mesa redonda en la Semana de la Comunicación, la creación de un perfil social en Instagram para "Ellas Vuelven", y la implementación del plan de lanzamiento y comunicación de la revista. Además,

se incentivó la participación de estudiantes del Ciclo de Realización Audiovisual para la grabación de la mesa redonda, y se logró una amplia difusión en redes sociales, con la publicación del proyecto en LinkedIn alcanzando más de 1250 visualizaciones. Finalmente, el proyecto fue compartido en el blog de la Universidad Europea.

## Conclusiones

Este proyecto ha cumplido con éxito los objetivos establecidos al lograr los resultados de aprendizaje experiencial mediante la colaboración activa con los estudiantes. A través de la investigación, se evidenció la escasa cultura visual presente en el ámbito del diseño, especialmente en el trabajo realizado por mujeres.

El proyecto se ha desarrollado simultáneamente en cuatro asignaturas distintas, permitiendo la integración efectiva de todos los conocimientos: Diseño de Materiales de Comunicación, Atención al Cliente, Trabajo de Campo y Lanzamiento de Productos y Servicios. Como resultado, se ha creado un producto, la revista, en paralelo en dos campus diferentes y por tres clases distintas.

Los estudiantes han aprendido que los resultados finales están directamente vinculados al esfuerzo individual de cada uno de ellos, aplicando los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas. Todos han contribuido activamente al proyecto.

Este enfoque es potencialmente transferible a otros Ciclos Formativos de Grado Superior en el Centro Profesional, así como interdisciplinario para el resto de las asignaturas del ciclo de Marketing y Publicidad.

## Referencias

- American Psychological Association: Distinguished Scientific Contribution Awards: B. F. Skinner. (1958). *American Psychologist*, 13(12), 735–738. <https://doi.org/10.1037/H0038968>
- Grañeras Pastrana, M., Moreno Sánchez, M. E., & Isidoro Calle, N. (2022). *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM*. [https://jose Luis Palomar.es/wp-content/uploads/2022/02/Radiografia\\_generoSTEAM.pdf](https://jose Luis Palomar.es/wp-content/uploads/2022/02/Radiografia_generoSTEAM.pdf)
- Naciones Unidas. (n.d.). *Igualdad de género y empoderamiento de la mujer - Desarrollo Sostenible*. Retrieved February 6, 2024, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Papert, S. (1987). Information Technology and Education: Computer Criticism vs. Technocentric Thinking. *Educational Researcher*, 16(1), 22–30. [https://doi.org/10.3102/0013189X016001022/ASSET/0013189X016001022.FP.PNG\\_V03](https://doi.org/10.3102/0013189X016001022/ASSET/0013189X016001022.FP.PNG_V03)
- Teron-Lopez, P. (n.d.). *Ellas Vuelven Magazines*. Retrieved February 6, 2024, from <https://www.yumpu.com/es/ellas%20vuelven>

