Conference Proceedings

CIVAE 2026

8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

March 18- 19, 2026

Edited by MusicoGuia

Adaya Press

Conference Proceedings CIVAE 2026

8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

March 18 - 19, 2026

Edited by MusicoGuia

Adaya Press

Published by Adaya Press
editor@adayapress.com
www.adayapress.com

Conference Proceedings CIVAE 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education
March 18 - 19, 2026

Edited by Musicoguia
Text © The Editor and the Authors 2026
Cover design by MusicoGuia
Cover image: Pixabay.com (CC0 Public Domain)

ISBN 978-84-129937-0-7
ISSN 3101-5573 (2019 - 2025)
Formerly published under ISSN 2445-3641
DOI https://doi.org/10.58909/adc26877745

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.). (2026). *Conference Proceedings CIVAE 2026*. Madrid, Spain: Adaya Press.
https://doi.org/10.58909/adc26877745

Table of contents

Peace and Children's Rights Education through Expressive Languages: the Art of Animated Drawing 5
Annamaria Poli

The Performative Action Applied in Acting Training 12
Domingo Ortega Criado

Pedagogy in Motion: Translating Cultural Heritage into Contemporary Dance Theatre through Practice-as-Research 21
Liu Yifei

Education, Cultural Capital and Participation in Museums: The Role of Arts and Heritage in Catalonia 26
Xavier Ulled Bertran, Pol Casals Ginjaume

Decolonial Pedagogy and Intangible Cultural Heritage: Integration of Chilean Artistic Legacy in Spanish Teaching at the University of the Bahamas 31
Cristiana Fimiani

The Formation of the Concept of "Nihonga" and a Cultural Comparison of "Line": Its Relationship with Ukiyo-e and Connections to Contemporary Creative Practice 39
Lina Zhou, Yu Yang

Musicology galas: comprehensive pedagogical innovation, dissemination and training in Higher Artistic Music Education 46
Oriana Gabriela Bastidas Padrón, María González-Moral Ruiz, Martín Pablo Hernández Valladares, Jessica Serrano Deltell, Rafael Martín Castilla

The "Laodeng" Artist: Youth and Anxiety in the Chinese Art Scene 51
Jiaqi Li, Wenru Xu

Artistic Practice as an Educational Process of Cognitive and Personal Reconstruction in Adulthood 56
Gemma Millares

Rethinking New Materialisms from an Educational Perspective: Five Sculptural Proposals by Artists in Training 63
Matilde Grau Armengol, Carlota Polo Martín

Documentary as Pedagogy: Ethics, Memory, and Audiovisual Learning in Arts Education 70
Xinran Liu

Interdisciplinary Spectacle and Ecological Reconstruction: Media Genealogy toward AI-Driven Interactive Animation 75
Zhao Jie, Sanghamitra Dalal, Mohd Syuhaidi Bin Abu Bakar, Wan Aida Wan Yahaya

Expanding the Artist's Studio Across Physical and Virtual Contexts: Artistic Practice, Research, and Innovation in Higher Education 81
Antònia del Río Ferrer, M. Montserrat López Páez, Mireia Plans Farrero

Creative synergies: integrating the visual arts to revitalize local legends 89
María Magdalena Guajala Michay, Alicia Mercedes Arciniegas Naula, Carlos Byron Bermeo León, Marlon Antonio Chamba Toledo

Deformation and Analysis of Sequential Images: An Innovative Teaching Experience in *Image Theory* Based on Distant Viewing 95
Sergio Jesús Villén-Higueras, Álvaro Linares-Barrones, María Nieves Corral-Rey

"Haz un fanzine, empieza una revolución": creativity and critical thinking in the SSL/SHL classroom 100
Almudena Marín Cobos

The uniqueness of the existence of the educational-creative degree of Doctor of Arts in the higher education system of Ukraine 105
Serhii Vasyliev

The experience of auto-curating as a self-learning method for artists: The case of the 'Arabesque: The Rose Couplet II' exhibition 110
Ahmet Mansuroğlu

From "player" to music performer: toward a complete score exegesis 113
Álvaro Sanz Fernández, Blanca García Moreno-Torres

Possibilities of Using GCompris in Teaching Visual Arts in Primary School 118
Igor Dobrača

Art, heritage and ethical-civic education: digital innovation for the valorization of heritage around the vault of the Library of the Monastery of *El Escorial* 121
Soraya Oronoz

moderato cantabile. Space, Memory and Resistence 127
Montserrat Villaverde Rey, Josefina Diaz Fasciolo

Mathematics as a Creative Tool: STEM Fashion 135
Mariló López, Sagrario Lantarón, Sandra Carnero

Ideology and Legacy: How the Cultural Revolution Shaped Modern Chinese Dance Education 140
Liu Yifei

Classroom-based assessment of speaking in SFL in upper secondary education: a case study in Portugal 145
Isabel de Lurdes Pereira do Cabo

Teaching Academic Writing in the AI Era: Large Language Models for the Development of English Writing Skills, Digital Literacy, and Critical Thinking 151
Lucía Sanz-Valdivieso

Ensemble Performance in Digital Environments: Synchronous and Asynchronous Dimensions in Vocal, Piano, and Choral Practice 157
Nataliia Ashykhmina

A critical view at generative AI images by Arts and Design students 163
Nuria Rey Somoza

Experiential pedagogy in building skills for evaluating and reusing industrial heritage in the university environment 168
Merciu Florentina-Cristina, Păunescu Cornel, Merciu George-Laurențiu

Understanding, Shaping, and Reflecting on AI: Experience-Based Learning in Art Museum Contexts 173
Majulie Hofer

Art as Counter-Media: Pedagogical Mediation, Critical Language and Visual Dissent from a Case Study 177
Gema Rupérez, Raúl Ursúa-Astraín

Learning the Croatian Language through the Creation of Board Games 182
Ana Tereza Želinski

Beyond the Image: Ecopedagogy and Public Art Practices 185
Monica Sgrò

Music and Advertising: Classical Music in its Association with Consumption 190
Nice Vizoso Chao

Art and social commitment: the activism of Regina José Galindo through her creations 195
María Dolores Villaverde Solar

Grammar in Motion: Embodied Linguistic Learning Through Dance 198
Diana Travado Amaral

Transforming School Spaces through Art: Storybook Characters in the Early Childhood Education Degree 204
Pilar del Río Fernández, María Dolores Sánchez Arjona , Beatriz Cimadevilla Alonso

From Toxic Framing to Solution Journalism: Media and Multimodal Literacy as Communication Strategies Against Cyberbullying Narratives Among Youth 209
Gordana Lesinger

Identifying Artistic Giftedness in Primary Education: Classroom Teachers' Perspectives and Practices 215
Sara Cetl, Jerneja Herzog

From Visual Culture to Visual Dictionary: Rethinking Seeing in Architecture 222
Nihan Muş Özmen

ARTchives: Designing a Digital Platform for Enhancing Access to Artistic Archives in Higher Education 228
Ana Vico Belmonte, Diana Benito-Osorio, Jorge Ochaita González, Jesús Palomo Martínez, Andrés Martínez-Fernández

Learning Hybrid Competences in Cultural Event Management 234
Satu Lautamäki

Learning in and through the arts: a science–art transfer experience in university tourism degree education 239
Berta Tubillejas-Andrés, Nacho Baeza-García, Julio Argudo-Mielgo

"Ghosts" in musical education in Spain: non-teaching personnel at Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (1830-1930) 245
Margarita M. Ramírez-de Santa Pau

Intervention in the family album and archival photography as a resource for critical visual education 250
Arantza Santibáñez García

Teaching *petit jeté* in the main classic ballet schools: French, Italian, Danish, Russian, English, American and Cuban 255
Rosa Navarro Ponce

Data visualization as a tool for Final Master Project in urban design: synergies between art, technology and urbanism 261
Alejandro García García

Historical-artistic approach to the city for urban management: A didactic-pedagogical experience at the *stricto sensu* level 266
Letícia Peret Antunes Hardt, Carlos Hardt

Learning from Work: An Experiential and Aesthetic Training Approach in Art Education 272
Lu Yongmao,Yan Qiangwei

Three Classics of Science Fiction and Horror Literature in Artistic Creation:
Frankenstein, The Invisible Man, and Dracula 277
Álvaro Terrones Reigada

Traditional culture at school. An exploratory study on the contributions of researchers 283
Antonio Arcadio García-García, David Carabias-Galindo, María-O Cortón-Heras,
Inés M.ª Monreal-Guerrero

Approaching Newsfluencers in Cultural Journalism Education 289
Lukasz Swiatek

Presence, Absence, and Structural Lack during the COVID-19 Lockdown:
A Performer's Perspective 295
Oscar Caravaca Gonzalez

Distinction in the Classroom: arts-based project learning in Fashion Sociology
within Higher Fashion Design Education. An Arts-Based Educational Research Study 301
Ana Fernández Riverola

Synesthesia as a Methodology in Learning the Visual Arts 304
Carlos Jiménez Santander

The interrelation of the arts as a dialectical method in art education 308
Carmen Blázquez Izquierdo

Research training in university musicians: perceptions from higher arts education 314
Shalom Zamar Yescas Chávez

Wounded Society… Action Art!: An interdisciplinary artistic experience and
meaningful learning in pre-service teacher education 320
Ruth Ortín Lozano, Mar Morón Velasco

Artistic Experimentation on Innovative Supports through Recycling and Reuse:
The Bio-Re-St-Art Project 327
Rosangela Aguilar Briceño, Ana Tomás Miralles, Chele Esteve Sendra

Silence and Stillness in Slow Cinema: Emersonian and Daoist Readings
of American and Chinese Contemplative Film 334
Yu Yang

Embodied Philosophy: Eastern Aesthetic Concepts in Chinese Dance Theatre 341
Liu Yifei

The Significance of Game: Identifying Games Rules in Board Games through a Teaching Experience in *Game Design and Ludonarrative* 346
Álvaro Linares-Barrones, María Nieves Corral-Rey, Sergio Jesús Villén-Higueras

From Lived Experience to Reflection on the Lived. An Approach to an Evaluation Methodology in a Performance Workshop in Primary Education 351
Chiara Nea Cecutta

The figure of the gypsy in the work of the Chilean Elena Poirier 357
Blanca García Moreno-Torres, Álvaro Sanz Fernández

Film and intercultural sensitivity in Spanish as a Foreign Language in 9th grade: a case study in Portugal 361
Isabel de Lurdes Pereira do Cabo

Geometry Learning with Pattern Blocks: Spatial Reasoning in Art Education at secondary school level 366
Carmen Heredia-Martínez, Ángel Colín

From the Book to the Object: Contextual Displacements in Early Childhood Teacher Education 371
Raúl Ursua-Astrain, Gema Rupérez Alonso, Alfonso Revilla Carrasco

Discovering the One Health paradigm through artistic and literary projects 376
M. Dolores Sánchez Arjona, Beatriz Cimadevilla Alonso, Pilar del Río Fernández

Creative Musical Thinking and Its Impact on Piano Teaching and Learning in Early Levels: A Practical Experience 381
Daniel Fajardo Pérez, Harold Hernández Lozano

Sung circular choreography as a universal unifying force: the Asturian *Danza Prima* and the Russian *Chorovod* 386
Nina Krokos, Rafael Martín Castilla

Thinking with images. Reflections from an architecture course 391
Lucas Ariza Parrado, Fabio Restrepo Hernández, Ramón Enrique Villamarín Leaño

Aesthetic emotions as an experience in art education 396
Francisco M. Reina García

Geometric Structure of Rosettes: Relationship Art - Science 401
Mirtha Pallarés Torres, M. Eugenia Pallarés Torres, Jing Chang Lou

The Practice of Floral Art Therapy in College Students' Mental Health Education —A Case Study Based on an Art Therapy Course in Higher Education 406
Yan Qiangwei, Jiang Qiuwei

From Aesthetic Memory to Cultural Ecology: A Model for Rural Wooden Heritage as Educational Art Space 411
Indraja Raudonikytė

A safe space to take risks: university drama as a shared space for international and local students' wellbeing 416
Carla Vilallonga López-Izquierdo, Mónica Fontana Abad, Celia Camilli Trujillo

Musicking «hasta abajo»: The Music Classroom as a Space Between Experience and Teacher Identity 420
Toya Solís, Carlos Rodríguez-Hoyos

Proposal of an instrument for guiding methodologically hybrid research: case study, arts-based educational research, and feminist perspective 426
Omar Castillo Moreno

Theatre and Teacher Education: Towards a Performative Pedagogical Laboratory 431
Inmaculada Díaz Gavira, Ana Lucía de Vega Martín

Teaching Innovation Project "El hormiguero del arte" 437
Ismael Mont Muñoz, Iván del Arco Santiago

Pedagogical methodologies as intangible cultural heritage: Transmission of the Russian-French violin school through Ivan Galamian (1903-1981) 442
Jorge González Montes

Traces of Flamenco in the Music of Jesús Torres: *Pentesilea* and *Malagueña Ausente* 448
Francisco José Andreo Gázquez

Gamma as a Visual Mediator in University Teaching 455
Marcos Méndez Gómez

Micropolyphony in Action: parallels between musical texture and the pictorial gesture of Drip painting 458
Óscar Calatayud-Gómez

Marcel Proust in Maceió: Memory, Subjectivity and Performance in the Postgraduate Program in Literature 464
Natacha Muriel López Gallucci

The Teacher as an Emotional Mediator: Online Foreign Language Learning for Students with ASD 469
Zakia Ait Saadi

Reinterpreting the Canon through *Tableau Vivant:* A Pilot Experience in Fine Arts Education 474
Patricia Labrador Ballestero

Examining the Relationship Between Tolerance of Ambiguity and the Learning of Japanese as a foreign language 479
E. Stranovska, H. Bogdanova

Artistic practices in a pedagogical garden: the Jardín de las TINTAciones in initial teacher education 485
Montse Mármol Codina

Extended Reality for Immersive and Interactive Experiences through Generative AI Workflows: Artistic Production and Virtual Laboratory 492
Jose Luis Rubio Tamayo, Sofía López Soto

Symbolic co-construction and dramatized reading in a global simulation: an arts-based case study in pre-service French teacher education 497
Sara Vázquez Rodríguez

Art to Heal Adolescence: Teaching Practices from a Brain-Based Learning Approach 500
Marta Fondo

Literature in the Croatian Educational Context 505
Ivana Milković

The Picturebook as Multimodal Text in Pre-Service Teacher Training 511
Nikola Novaković

Artistic education and crafts. An approximation from the curriculum of higher music studies in Spain 516
Antonio Suárez-Delgado

Animal-environmental empathy and artistic-plastic education: contributions to a pedagogy of care in the face of ecophobia and biophobia from the One Health approach 521
Beatriz Cimadevilla Alonso, Pilar del Rio Fernández, M. Dolores Sánchez Arjona

From cadavre exquis to scientific profile: artistic creation and descriptive writing in pre-service French teacher education 526
Sara Vázquez Rodríguez

Teaching experiences in printmaking within university settings 529
Priscila Rampin

New Audiovisual Media Technologies. Between the Metaverse and Augmented Reality: Arloopa 535
María Nieves Corral Rey, Sergio Jesús Villén Higueras, Álvaro Linares Barrones

The role of music in education for the integral formation of students 540
Harold Hernández Lozano, Ana María Gutiérrez Martínez

From Robert Wiene to Guillermo del Toro: The Persistence of Ephemeral Scenographic Techniques in Horror Cinema 545
Andrea Neira Rivera

Integrated Artistic and Technological Expressions for Initial Teacher Training in Basic Education: Policies, Practices and Pedagogies (Portugal) 550
Helena Cabeleira, Cecília Moreira, Patrícia Limpo

How is research conducted at the intersection between Arts and Education? An exploratory study in the field of Art Education 556
Ana Luisa de Oliveira Pires

Visualization and art education through pattern blocks in the classroom of a secondary school 561
Carmen Heredia-Martínez, Ángel Colín, Mario Gaviño-Martín

Multimodal didactic sequences with Children's and Young Adult Literature in SFL (A1-A2): Portuguese case study 564
Isabel de Lurdes Pereira do Cabo

Theatrical Practices: Corporeality and Narration in Hybrid Contexts. A University Case Study on the Empathic Reconfiguration of the Digital Environment 569
Valeria Vadalà, Arianna Ricciardi, Nadia Carlomagno

The Poetics of Interdependence: The Heroine's Journey and the Ethics of Care in Hayao Miyazaki's Cinema as Educational Praxis 575
Daniel Esteban Guerra Diez

"Museo Dialoga al Aire Libre": An Experience in Cultural Journalism and Heritage Education Based on the Dialogue of Knowledge (Heredia, Costa Rica) 578
Luis Pablo Orozco Varela, Fabián González Ramírez, Miguel Herrera Meza

Micro-landscapes: From Miniature to Critical Visuality in Early Childhood Teacher Education 584
Raúl Ursua-Astrain, Gema Rupérez Alonso, Alfonso Revilla Carrasco

Between Filters, Trends, and Narratives: Youth Visual Culture and Critical Digital Citizenship in High School 589
Karol Aída López Valero

Artificial Intelligence in Art Education: From Visual Experience to Creative Learning 594
Wang Xinxin,Yan Qiangwei

From theory to action: Active methodologies for creative thinking development in contemporary art education 599
Amaia Salazar Rodríguez

Interdisciplinary Education in a French Primary School through a Bouquet of Flowers 604
Natalia Sancho

Illustrating the Abstract: Fostering Creativity and Critical Thinking in Times of Artificial Intelligence 607
Marta Comas Mundet

The research on teacher identities in the field of music pedagogy: a methodological proposal 613
Miriam Ortiz-Cortés

El grabado como dispositivo artográfico 618
Marina Haro Sáez

Sincronia as an Example of Aesthetic Evolution in the Work of José Báguena Soler 624
Alejandro José Manzanera Martínez

Coexisting and Composing: Interspecies Observation and Situated Graphic Practices in Design Education 629
Alba Soto

Embedding Entrepreneurship in Arts and Design curricula: expanding innovation capacity through curriculum development in higher education 634
Gianluca Carella

Use of Immersive Reality as an active learning methodology: paradigm shifts for teaching perspectives 640
Guadalupe Durán Domínguez, Marta Rico Cuesta, Isabel Cáceres Flores

Re-drawing Teachers' Professional Judgement Boundaries under Datafied Moral-Education Accountability Rules 647
Yuting FAN

The role of the Musicien Intervenant in French music education. Possibilities in the Spanish context. 654
Luis Miguel Martínez Escribano

GLANCE AND TOUCH. Building a game: imagination, creativity, and sensitivity 659
José Antonio Quintanilla Chala, Valeria Razeto Cáceres

The Continuity of iconography: Religious Art within Contemporary Society 667
Isabel González Peláez

Stage costumes in Carmen Tórtola Valencia's repertoire. From the "españolada" to modern style 674
Jesús Nieto Sánchez

Traditional music and dance in the reconstruction of ethnic identity and well-being in ainu teenagers 678
Amador Cernuda-Lago

Phenomenology of stripping away: presence and beauty in the actor trained by the negative via 684
Sara Ballesteros Merino

Inhabiting, feeling, creating: artistic processes in the natural environment 688
Carmen Gómez Redondo

Art, Body and Sound. Foundations for a Critical Art Therapy in Latin American University Contexts 694
Gerardo Martínez Hernández

Manual technological resources and their implication in artistic education in Higher Education: the digital tablet and psychomotor control 699
Guadalupe Durán Domínguez, Marta Rico Cuesta, Isabel Cáceres Flores

The Snowflake Generation and ASD: A Critical Deconstruction from an Artistic-Political Perspective 705
Carlota Lorca Vichera, M. Reyes González Vida

Collective drawing as a graphic dialogue project 710
Simone Martins dos Prazeres

National musical heritage in higher artistic education in Spain: Evidence from the Andalusian Pilot Study 715
Elena Montes Guerrero

Romeo and Romeo: Embodied Cognition, Queer Narrative, and Artificial Intelligence as a Critical Mirror in Contemporary Choreographic Creation 722
Manuel Sanz Díaz

Inhabiting the Coto Real de la Marina in Cehegín 727
Teresa Correas Durán

The Method of Social Emotions in Rehearsals 733
Viktoria Volkova

Towards Full Oral Interaction: Development of Voice Processors for the Mayan Talking Dictionary in Educational Contexts 738
Alejandro Molina-Villegas, Jorge Lázaro, Gerardo Sierra

SCIENTIFIC COMMITTEE

Acknowledgement and thanks are given to the Scientific Committee and External Reviewers



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.



MA. Indraja Raudonikytė
Associate Professor at the Kaunas University of technology, Mechanical Engineering and Design faculty, Lituania. Brand creator, artist, farmer and owner at “Pelkių Žolė”. More than 10 years’ experience in design education.



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. David López Ruiz
Researcher, artist and Lecturer in the Area of Didactics of Plastic Expression at the University of Murcia Spain. His professional journey reflects a profound connection between art, education, and social transformation.



Dr. José Antonio Quintanilla
Online Lecturer at the Universidad del Desarrollo in Santiago de Chile and Member of the OARC Observatory of Contemporary Religious Architecture. He has explored the possibilities of artisanal bricks in construction.



Dr. Ingrid Calvo Ivanovic
Colour Designer, Researcher & Consultant. Associate Professor of the Design Department at the Universidad de Chile, and Lecturer at Politecnico di Milano, Italy. Member and Chair of several projects and research groups.



Dr. Izabela Lucchese Gavioli
Associate Professor at the Department of Physical Education, Physiotherapy and Dance at UFRGS, Brazil and Center for Body Studies. Dancer, choreographer and director of the Laços Companhia de Danza Group.



Dr. Natalia Viroga García
Lecturer in the Department of Aesthetics, Institute of Fine Arts, Faculty of Arts (UdelaR), Uruguay. Performer, assistant director, dramaturgical accompanist. Coordinator of "Levadura", an art & education project for children.



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



Dr. István Frigyes Váli
Architect and university lecturer at the Faculty of Architecture, Department of Graphics, Form and Design, Budapest University of Technology and Economics, Hungary. He founded the Falerone Art Colony in Italy.



Dr. Nataliia Ashykhmina
Music educator and researcher. Associate Professor at the Department of Musical Art and Choreography of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, (Odesa), Ukraine.



Dr. Maria Isaura Morales
Lecturer at the Autonomous University of Querétaro, Faculty of Accounting and Administration, Mexico. Specialized in Information Technologies for Learning.



Dr. Elisabete Monteiro
Coordinator of PhD Dance studies, the Dance Studies Research Group and Integrated researcher at INET-MD, Institute of Ethnomusicology - Centre for studies in music and dance/Polo FMH, Portugal.



Dr. Ignacio Moreno Nava
Full-time Research Professor of the Bachelor's Degree in Multicultural Studies at the University of La Ciénega, Michoacán de Ocampo, Mexico. Coordinator of the Laboratory UCEMICH. Cultural manager and digital humanist.



Dr. José Eugenio Rubilar Medina
Sculptor and Assistant Professor in the Department of Fine Arts at the UdeC. Co-researcher in the InES Gender Project "The counter-archive of affective memory" at the Austral University of Chile.

KEYNOTE SPEAKERS



Annamaria Poli
The peace education through expressive languages: the art of movie animation

March 18, 2026 – 3:00 to 4:00 p.m.

Annamaria Poli, researcher and lecturer in cinema and visual arts at the University of Milan-Bicocca in the Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa”. Ph.D. in Bioengineering at the Politecnico di Milano, on the topic of colour visual impairments and overcoming visual-perceptual barriers. She conducts research in the field of inclusive cinema and media as interdisciplinary educational and teaching resources, together with the use of digital visual technologies, photography, and graphics, with a particular interest in expressive languages that mediate the rights of children and adolescents. Since 2019, she has been collaborating with the Gran Festival del Cinema Muto in Milan in the organisation of cine-concerts with the University Library of the University of Milan-Bicocca. Since 2014, she has been co-founder of the research group “Education, Play and Colour Teaching” at the “Riccardo Massa” Department of Human Sciences for Education at the University of Milan-Bicocca, dedicating herself to training activities and setting up workshops on Colour Light in educational contexts for 0-6 year olds. Visiting Assistant Professor at Stanford University (2000–2001), contributing to courses on Italian graphic culture and creativity. She works as a visual communication designer for national and international exhibitions. Numerous publications including: Cinema e disabilità visive (Cinema and Visual Disabilities) (2009), Il diritto di essere bambini (The Right to Be Children) (edited by, 2022), Il cinema a scuola alla scoperta dei diri (Cinema at School: Discovering Rights.



Lía de Luxán Hernández
The Hamburg School of Applied Arts as a Model for Innovative Teaching

March 18, 2026 – 5:00 to 6:00 p.m.

Lía de Luxán Hernández holds a degree in Translation and Interpreting (2007, first in her class and with a national distinction) and a degree in Law (2010). She is currently a Professor at the University of Las Palmas de Gran Canaria, attached to the Department of Modern Philology, Translation and Interpreting. Since 2008 she has been a professional associate at the institution, when she was awarded a FPU scholarship from the Ministry of Education (AP 2007-02301) to train as a teaching and research staff member. She obtained her European doctorate cum laude (2012) and the extraordinary doctorate award for the Arts and Humanities branch (2014). Her teaching is part of the Master's Degree in Teacher Training and the following Bachelor's Degrees: Modern Languages, Translation and Interpreting, Tourism, and Primary Education. She has earned a teaching excellence degree through the DOCENTIA program. His research group has won the award for best research group (G9-History, Economy and Society) from the University of Las Palmas de Gran Canaria, for the Arts and Humanities branch, in 2018. He has been on research stays at the following universities: Humboldt Universität zu Berlin (May-November 2019), University of Leeds (September-November 2011), University of Limerick (September-December 2010).



Domingo Ortega Criado
La formación actoral enfocada en la actividad física como componente fundamental del conflicto

March 19, 2026 – 3:00 to 4:00 p.m.

Domingo Ortega Criado (Madrid, 1973) has a PhD in Humanities from the Carlos III University of Madrid and a degree from Resad, where he has been a professor since 2010 in the Department of Interpretation. In addition to acting or directing numerous productions or developing his dramaturgy, he has been a teacher at various Spanish and Latin American universities and public and private institutions, and was director of the UCIIIM Theater Classroom between 2002 and 2010. There he taught classes, directed the productions of the theater group and managed different activities, conferences, courses, meetings and festivals. It is worth highlighting his participation in four editions of The Traces of La Barraca (2006-2009), promoted by Acción Cultural Española of the Ministry of Culture. He belongs to the editorial board of Acotación and has published articles in other theater magazines, such as Primer Acto, CELCIT or Teatrae. He visited several Latin American countries while participating in the Transatlantic Theater Project, directed by Marco Antonio de la Parra. His thesis has been dedicated precisely to the figure of this Chilean playwright, so Latin American theater became one of his main lines of research. Others have been theatrical pedagogy or the technique of acting from verbal action.

Peace and Children's Rights Education through Expressive Languages: the Art of Animated Drawing

Annamaria Poli
Department of Human Science for Education «Riccardo Massa»
Università degli Studi of Milano-Bicocca, Italy

Abstract
The 1974 UNESCO Recommendation was the first international document on the role of education in building peace, the defence of human rights and fundamental freedoms. The new 2023 Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development provides a new vision of education for humanity and peace. In compliance with the UNESCO documents, the 1974 and 2023 Recommendations and the UNICEF paper on Peace Education 1999, in Italy, in Milano, every year in November, the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" of Università degli Studi di Milano-Bicocca organised and promoted a Festival dedicated to children's rights, known as 'The Right to be Children'. This year we are at the 16th edition. Every year Festival's theme has focused on the expressive languages of the arts and their narrative forms. The past 14th edition saw the promotion of a competition aimed at schools in Milano for the creation of a short animation by children on the education for Peace and Rights. In collaboration with Bicocca Village Centre and UCI Cinemas, the idea was to involve children in the competition 'Cartoon Academy'. Thanks to the participation of students from some primary schools in Milano city, the proposal emerged as a more widely shared format, giving greater attention and prominence to narrative ideas of children, the protagonists and promoters of a literacy to rights, active citizenship; the creation of a critical narrative on rights and peace was given greater attention and emphasis.

Keywords: children's rights, peace education, rights education, arts and languages, movie animation.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La educación para la paz y los derechos de la Infancia a través de los lenguajes expresivos: el arte del dibujo animado

Resumen
La Recomendación de la UNESCO de 1974 fue el primer documento internacional sobre el papel de la educación en la consolidación de la paz, la defensa de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La nueva Recomendación de 2023 sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible ofrece una nueva visión de la educación para la humanidad y la paz. En cumplimiento de los documentos de la UNESCO, las Recomendaciones de 1974 y 2023, y el documento de UNICEF sobre Educación para la Paz de 1999, en Milán, Italia, cada noviembre, el Departamento de Ciencias Humanas para la Educación "Riccardo Massa" de la Università degli Studi di Milano-Bicocca organiza y promueve un Festival dedicado a los derechos de la infancia, conocido como «El derecho a ser niños». Este año celebramos su 16.ª edición. Cada año, la temática del Festival se ha centrado en los lenguajes expresivos de las artes y sus formas narrativas. En la padasa 14ª edición, se promovió un concurso dirigido a escuelas de Milán para la cratión de un cortometraje de animación infantil sobre la educación para la Paz y los Derechos. En colaboración con el Centro Cultural Bicocca y UCI Cinemas, la idea era involucrar a los niños en el concurso «Cartoon Academy». Gracias a la participación de estudiantes de algunas escuelas primarias de Milán, la propuesta surgió como un formato más compartido, otorgando mayor atención y protagonismo a las ideas narrativas de los niños, protagonistas y promotores de la alfabetización en derechos y la ciudadanía activa. Se prestó mayor atención y énfasis a la creación de una narrativa crítica sobre los derechos y la paz.

Palabras clave: Derechos del niño, educación para la paz, educación en derechos, artes e idiomas, animación cinematográfica

---

Introduction

Since 2009 in Milano, in November, the Università degli Studi di Milano-Bicocca and the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" organise and promote a Festival dedicated to children's Rights, known as 'The Right to be Children'. The next edition will be on the 16th.

This Festival is an annual event to celebrate and draw attention to an important document on Human Rights: the Convention on the Rights of the Child - CRC, approved in 1989 by the UN General Assembly and adopted on 2 September 1990 and ratified by 195 countries around the world.

The purpose of this paper contribution is to stimulate further discussion and new work on good practices in Peace Education and Human rights and.

The project Festival "The Right to be Children' refers to the guidelines on Peace education present in the UNESCO recommendations of 1974, the new 2023 ones and the ideas, innovative approaches, and content on the paper "Peace Education in UNICEF" of 1999. These international documents encourage and facilitate the rapid exchange of knowledge and perspectives in educational settings and stimulate debate in schools of all levels.

The Unesco Recommendations

The 1974 UNESCO Recommendation was the first international document on the role of education in building Peace, international understanding, and the defence of Human Rights and fundamental freedoms. Unique in its kind, it covers all aspects and dimensions of education: Building on UNESCO's Futures of Education Report (2021) and Transforming Education Summit (2022), both of which are opportunities to rethink education as a tool for addressing the challenges of our time (Gontijo, 2024)

The Recommendation of 2023, defined on Education for Peace, Human Rights, and Sustainable Development, provides a vision for education for Humanity and Peace. It continues the aims and aspirations of the "Recommendation of 1974", recognising that "Peace is not only built through international negotiations, but also in classrooms and on sports fields, in communities and throughout life". UNESCO's work in the field of education, and in particular education for peace, human rights and sustainable development, is rooted in the principle that education is a lifelong right for all. (Savolainen, 2010).

The UNESCO Definitions and the Fourteenth Guidelines

The 2023 UNESCO recommendation describes some significant definitions for some words on peace education. Among the many, special attention was paid to the meaning of "*Transformative education*", it involves co-created teaching and learning that recognizes and valorizes the dignity and diversity of learners in educational contexts, eliminates all barriers to their learning and motivates and empowers them to reflect critically, become agents of change and protagonists of their own future, enabling informed decision-making and actions at the individual, community, local, national, regional and global levels, including through approaches such as global citizenship education, education for sustainable development and Human Rights education, among others, that support the building of peaceful, just, inclusive, equal, equitable, healthy and sustainable societies (Borderia and Kuriansky 2024).

The new UNESCO Recommendation, adopted by the 194 Member States during the 42nd session of the General Conference, is the only global normative instrument establishing how education can and should be used to achieve lasting peace and promote human development. States have the responsibility to respect, protect, and promote the right of all people to education and to ensure that it is of high quality, inclusive, accessible, and equitable for all, recognising that education contributes to the realisation of all other rights. With its 14 guiding principles, it addresses every dimension of education (formal, non-formal, or informal), in laws, educational policies and strategies, curricula and pedagogy, teacher development, assessment, teaching materials, and learning environments. The fourteen principles are listed below: Human-rights-based, Life-long, continuous and transformative, Accessible and of good quality (education as a public and common good), Promoting the co-creation of knowledge, Non-discriminatory, Upholding freedom of thought, belief, religion and expression and banishing advocacy of all forms of hatred, Instilling an ethic of care, compassion and solidarity, Participatory, notably through the ethical and responsible use of technologies, Advancing gender equality, Applying an international and global perspective, underlining connections between the local and the global, Equitable, inclusive and respectful of diversity, Promoting dialogue between cultures and generations, Ensuring the safety, health and well-being of learners, teachers and education personnel, Instilling an ethic of global citizenship and shared responsibility for peace, human rights and sustainable development for the benefit of all.

Italian pioneer educators for Peace

Education “for” peace directs peace and human rights education toward preparing students with the knowledge, skills, and abilities to pursue peace and respond nonviolently to conflict. Peace education is clearly future-oriented, aiming to prepare students to imagine and build better realities/societies. They are taught to pursue the inner moral and ethical resources essential for lasting peacemaking. Peace education seeks to build transformative actions that lead to peaceful change.

In Italy, Maria Montessori (1870-1952) was the first educator and the world’s best-known for her work in peace education. Her method, called the Montessori method, focuses on the child and is used in schools and institutions around the world. This method is based on the concept that school must be, above all, a safe and healthy environment for children. To achieve this, attention must be paid to the way teachers and educators share their knowledge with students. This method has been considered innovative by educational historians from the beginning, as it allows children to develop independence and responsibility: According to Maria Montessori, “An education capable of saving humanity is no small feat; it involves the spiritual development of man, the valorization of his value as an individual, and the preparation of young people to understand the times in which they live.” And in particular, it teaches them to build healthy relationships with themselves and with others and, finally, allows them to address complex subjects with profound cognitive and emotional intelligence.

Another important Italian educator who pursued and promoted peace education throughout his life was Don Lorenzo Milani (1923-1967), a Florentine priest who founded the so-called “Barbiana School.” This school welcomed young people from poor families in the Tuscan village of Barbiana. Don Milani pursued peace education through content tailored to the children’s needs; for him, it meant critical observation of reality and responsible disobedience to unjust laws (for example, he often promoted conscientious objection, despite it being formally illegal in Italy until 1972). He developed the method of collective writing, which encourages children to work collectively to analyse, discuss, and develop a text.

Methodology

The approaches suggested by UNESCO and UNICEF for educational activities support initiatives and programs geared toward human development for peace and social justice education in formal, informal, and non-formal contexts.

Various approaches address new challenges and offer suggestions and guidance for peace and human rights education. As Fountain emphasised, among the most common proposals are courses that can be taught independently or integrated into broader subjects such as literature, art, and social sciences (Fountain, 1999).

The approach to education for peace outlined by UNESCO and UNICEF proposes that schools and other educational settings adhere to several fundamental principles. These include the principles that have underpinned the “The Right to Be Children” Festival since its inception: creating “zones of peace” where children are safe from community conflict; upholding children’s fundamental rights as enumerated in the Convention on the Rights of the Child (CRC); providing a forum for explicit discussion of the values of peace and social justice through pedagogical dialogues or the presentation of research and books; using teaching and learning methods that promote participation, cooperation, problem-solving, and respect for differences; offering children the opportunity to practice peacebuilding, both in the educational context and in the broader community; and providing opportunities for ongoing reflection and professional development for all educators and citizens in relation to issues of peace, justice, and rights.

For children and teenagers, participating in the Festival's activities is a highly informal educational experience, offering flexible and targeted opportunities for skills development and personal growth: learning takes place through dialogue and interaction between peers, expressing one's thoughts through the use of expressive languages to give voice to one's feelings and ideas (Grion and Cook 2013). The festival's activities have offered in the past and continue to offer today volunteer opportunities for community benefit: educators and teachers, together with workshop leaders, are dedicated to the theme of rights (Poli, 2024).

Proposal: Designing short animated drawings to learn about Peace and Rights

For several years, the themes enumerated in the articles of the International Convention on the Rights of the Child have been presented at the Festival through laboratory activities with the use of the expressive languages of the arts in their narrative forms (Poli, 2024). Artistic languages have always been the expressive medium par excellence dedicated to narrating human ideals and testimonies of aspirations to higher principles such as freedom, justice, dignity, peace, and equality. In the 2024 edition, in collaboration with Università degli Studi di Milano-Bicocca, Bicocca Village Centre, Agenzia Proxima Spa Società Benefit and UCI Cinemas, it was decided to use the art of animated short films, or rather cartoons, to talk to children about human rights and peace.

Historically, "cartoon" has meant episodic animated films, short films, or television series, but today "the term is used generically for any type of message addressed to children and young people" (Rondolino, 2003). Cartoons are animated short films with a lighter and more entertaining style; they often convey an educational message and are less demanding than other resources.

The 14th edition of the Festival was particularly inspiring because it featured a competition for primary schools in Milano, where children could write a script for an animated short film on education for peace and the rights of children and adolescents. The idea was to involve children and teachers in a competition entitled "Cartoon Academy!" Students and teachers from ten primary schools in the city of Milan participated in the competition. The students submitted approximately one hundred and fifty drawings; each story was created with highly motivating resources for those who had undertaken educational programs on the specific themes of peace and human rights. The analysis of their narratives, accompanied by their drawings, revealed that their approach to the proposed themes was serious, competent, and at times ironic and humorous. Only one story was considered truly complete by the jury, with a correct narrative structure, following the pattern from beginning to end with four phases: problem/challenge, climax, resolution, and conclusion. This led to the adaptation of the story into an animated film, creating a very funny and ironic cartoon titled "Il sogno di Lucino" (Lucino's Dream). It was written and drawn by the children enrolled in the after-school program at the Maria Immacolata School in Milan. This story was the winner of "Best Script for an Animated short film" at the competition award in the "Cartoon Academy!". The short animation drawing is visible on the internet page: https://www.youtube.com/watch?v=HCTXE2ZATmQ

Thanks to the participation of numerous students, with their narratives, such as "Celestino and the Rainbow of Rights," created by the children of Class 3A at the Rodari Primary School in Milan, or "Children Without Rights," created by the children of Class 2B at the Maria Immacolata Primary School in Milan, and many others, the proposal was intended to be a more shared format, through which narrative ideas were conveyed through a script and storyboard created by the children. At the Festival, they are the protagonists and promoters of rights literacy and active citizenship through their critical narratives on rights, characterised by their graphic choices, which received greater attention and emphasis.

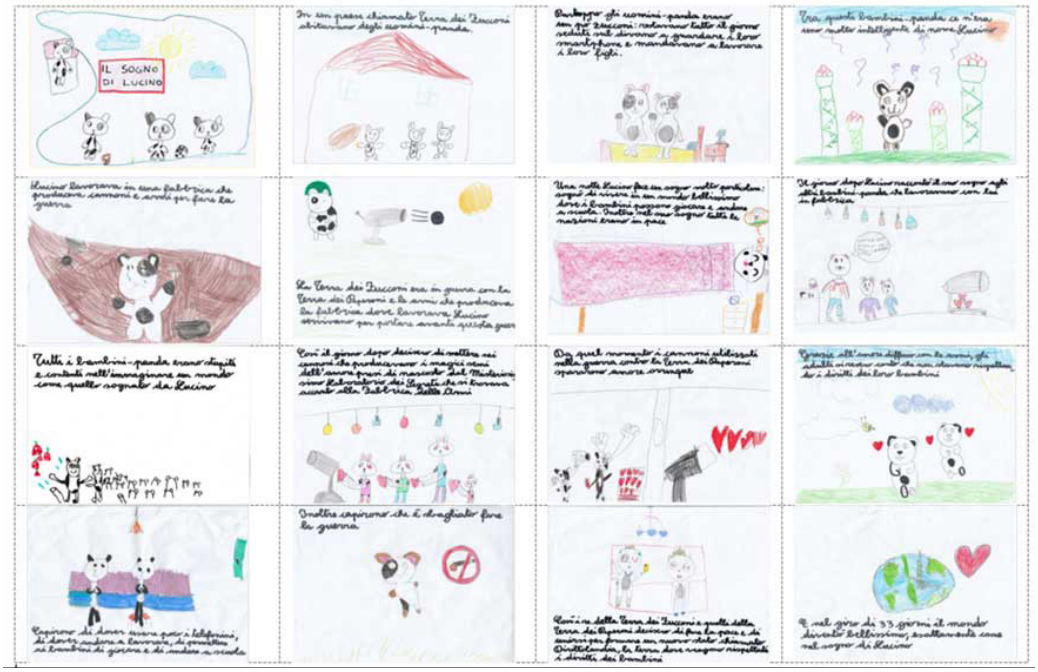


Figure 1. The best storytelling, «The Lucino's Dream», children enrolled in the after-school program at the Maria Immacolata Primary School in Milano, Italy. This is a good script for a movie animation, cartoons on the "Right to Play" article 31 of the CRC.

Results of the winner storytelling

Animated visual language can symbolically represent complex concepts such as tolerance, justice, solidarity, peace, and respect for rights, and thanks to animation, the concepts expressed become accessible to most people.

The effectiveness of animated storytelling stems from multiple factors, including the fact that the language of images is a highly accessible form of communication: it is a universal language that transcends any linguistic, cultural, or social barrier. From an emotional perspective, animated films engage viewers of all ages.

Characters often face incredible conflicts and injustices, but throughout the story, nonviolent and inclusive solutions promote values such as dialogue, cooperation, inclusion, and acceptance of others.

The winning storytelling results were divided based on the analysis of four criteria:

- Consistency with the request: the theme of Article 31 of the UN Convention on the Right to Play and Education is included in a broader story that enriches the narrative. The story becomes more dynamic and intriguing, expanding on the main theme.
- Related Themes: The narrative also highlights other important current issues, such as the excessive daily use of smartphones and the theme of war. The choice of these themes reveals how adult problems impact children's lives, leading to a lack of affection, stress, and misunderstandings.
- Structure: The story is well structured, following a pattern from beginning to end:
- Problem/Challenge, Climax, Resolution, Conclusion.
- Creativity: The anthropomorphisation of pandas is a "filter" on reality that allows children to explain the situation and explore new solutions and creative ideas without being constrained by the limitations of the real world.

Conclusions

The analysis of approximately one hundred and fifty drawings by students from several primary schools in Milan, participating in the “Cartoon Academy!” competition, showed that each verbal and nonverbal representation created by the children on the themes of Peace and Human Rights reflects their understanding of established concepts.

In support of this paper, the winning narrative, later transformed into an animated short film, was presented. Other works by the students, characterised by narratives or short texts, are also cited, all relevant to the themes of Peace and Human Rights. This indicates a strong influence from the cultural environment in which the children are immersed. Each of their drawings contains elements corresponding to reality with symbolic and conceptual definitions, along with critical and ironic nuances.

It is important to emphasise the presence of a structured or semi-structured verbal narrative potential, which subsequently allowed the story to be transposed into animated images. The winning narrative was carefully reworked using animation software to create short animations. As many authors have argued, during the early years of school, and in informal and non-formal learning contexts, training in film language can be considered an alternative resource, complementing other tools that support the learning of many current, complex, and specific topics, such as peace and human rights.

In light of the results achieved through the activities carried out by students in the “Cartoon Academy!” competition, the need to continue promoting this type of public event, such as the “Il diritto di essere bambini” Festival, clearly emerges. For fifteen years, the festival has promoted and sought to educate new generations about children’s and adolescents’ rights through the use of artistic expressive languages. The festival is one of the many concrete and fundamental educational initiatives that the “Riccardo Massa” Department of Human Sciences for Education at the University of Milan-Bicocca continues to promote in formal, informal, and non-formal contexts in urban areas.

References

Borderia, T., & Kuriansky, J. (2024). The Path to Sustainable Peace: The Role of Quality. *APPLIED PSYCHOLOGY AROUND THE WORLD*, 95.

Camerlengo, Q. (2025). *Educazione, Un concetto plurale*, Carocci: Roma.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*, Milton Balch: New York.

Fountain, S. (1999). *Peace Education In UNICEF*. [online] UNICEF Papers at: https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF_Peace_Education_1999_en_0.pdf [Accessed 20 January 2026].

Grion, V., & Cook Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini e Associati: Milano.

Gontijo, C. M. M. (2024). Literacy in UNESCO’s fundamental education program. *Educação e Pesquisa*,*50*.

Lahti, I. (2025). Creating a Culture of Peace through Basic Education.

Montessori, M. (1949). *Education and peace.* Clio: Oxford, England, p.30

Poli, A. (Ed.) (2024). *Il diritto di essere bambini: i linguaggi espressivi mediatori del benessere.* Tab edizioni, Roma.

Rondolino, G. (2003). *Storia del cinema d’animazione: dalla lanterna magica a Walt Disney, da Tex Avery a Steven Spielberg*, Utet: Torino.

Savolainen, K. (2010). Education as a means to world peace: The case of the 1974. UNESCO recommendation. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* (398).

The Performative Action Applied in Acting Training

Domingo Ortega Criado
Catedrático de Interpretación en el Teatro de Texto
Real Escuela Superior de Arte Dramático (Resad), España

Abstract
This article presents a teaching experience developed in the course Acting Techniques in Text-Based Theatre (2nd year of the Acting Degree, RESAD), based on the application of performative scenic action as a pedagogical device prior to textual acting work. The proposal considers performance not as an autonomous artistic end, but as a formative tool aimed at generating a bodily, ethical, and poietic experience that allows students to access dramatic texts through an embodied experience. Throughout the article, the theoretical and methodological foundations of this practice are described, with particular attention to concepts such as presence, real time and space, risk, vulnerability, error, irreproducibility, and reception. The role of the body as the central artistic material and the boundary in acting learning are analyzed, as well as the transformation of the audience into co-performers within the scenic event. The presentation of the teaching experience shows how performative actions, carried out using specific textual materials, function as "unwritten scenes" that activate the latent content of the text and generate a sensitive material prior to the interpretative work. Finally, the article reflects on the transition from performance to textual acting work, highlighting how this methodology promotes a more organic, conscious, and committed interpretation. The article concludes by advocating for the value of performative scenic action as a pedagogical tool in higher acting training, especially in an educational context marked by technological acceleration, reaffirming the body, co-presence, and the irreproducible event as fundamental pillars of artistic learning.

Keywords: performance; acting training; theatre pedagogy; acting.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La acción performativa aplicada en la formación actoral

Resumen
El presente artículo expone una experiencia docente desarrollada en la asignatura Técnicas de Interpretación en el Teatro de Texto (2.º curso del Grado en Interpretación, Resad), basada en la aplicación de la acción performativa escénica como dispositivo pedagógico previo al trabajo actoral textual. La propuesta parte de la consideración de la *performance* no como un fin artístico autónomo, sino como una herramienta formativa orientada a generar una experiencia corporal, ética y poiética que permita al alumnado acceder al texto dramático desde una vivencia encarnada. A lo largo del artículo se describen los fundamentos teóricos y metodológicos de esta práctica, atendiendo especialmente a conceptos como presencia, tiempo y espacio reales, riesgo, vulnerabilidad, error, irrepetibilidad y recepción. Se analiza el papel del cuerpo como materia artística central y del límite en el aprendizaje actoral, así como la transformación del público en co-*performer* dentro del acontecimiento escénico. La exposición de la experiencia docente muestra cómo las acciones performativas, realizadas a partir de materiales textuales concretos, operan como "escenas no escritas" que activan el contenido latente del texto y generan un material sensible previo al trabajo de interpretación. Finalmente, se reflexiona sobre el tránsito de la *performance* al trabajo actoral textual, evidenciando cómo esta metodología favorece una interpretación más orgánica, consciente y comprometida. El artículo concluye defendiendo el valor de la acción performativa escénica como herramienta pedagógica en la formación actoral superior, especialmente en un contexto educativo marcado por la aceleración tecnológica, reivindicando el cuerpo, la copresencia y el acontecimiento irrepetible como ejes fundamentales del aprendizaje artístico.

*Palabras clave: p*erformance; formación actoral; pedagogía teatral; actuación.

Introducción

El presente artículo expone y reflexiona sobre una experiencia docente desarrollada en la asignatura de correspondiente al segundo curso de la especialidad de Interpretación en la Real Escuela Superior de Arte Dramático (Resad). La propuesta que aquí se describe surge tras varios años de práctica pedagógica y responde a una necesidad concreta: el tránsito complejo entre la adquisición de herramientas para la encarnación de personajes pertenecientes a textos teatrales canónicos de distintas épocas y estilos.

Antes de continuar, permítanme agradecer al comité organizador de Conference on Arts in Education la posibilidad de ofrecer este trabajo ante tantas personas que desean reivindicar el lugar esencial de las artes en la educación contemporánea. Me conmovió enormemente su interés en que pudiera compartir mi trabajo en mi centro con estudiantes aspirantes a ser actores y actrices.

La Resad, fundada en 1831, ha atravesado múltiples transformaciones sociales, políticas y pedagógicas. En la actualidad, como ocurre en otros contextos de educación superior, se encuentra inmersa en debates relacionados con la incorporación de tecnologías digitales, metodologías activas e, inevitablemente, con el impacto creciente de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la experiencia que aquí se presenta centra el eje del aprendizaje en el cuerpo del estudiante, en su presencia y en su capacidad para habitar el presente del espacio real compartido. Y lo realiza colocando el cuerpo simultáneamente como objeto y sujeto de estudio, como lugar de investigación y como materia artística. Cuerpo, acción y la experiencia directa continúan siendo insustituibles en la formación actoral.

En el curso académico anterior, el alumnado ha adquirido herramientas técnicas que constituyen los fundamentos esenciales para realizar una actuación orgánica cercanas a contextos reconocibles por ellos. Para ello ha trabajado prioritariamente la atención, la percepción, la sensibilidad, la mecánica de las emociones y los estados de ánimo, así como su desarrollo en la acción psicofísica. Estos aprendizajes suelen apoyarse en improvisaciones y textos desde situaciones reconocibles, cercanas a la experiencia vital del estudiantado, cuyas edades oscilan habitualmente entre los 18 y los 30 años. Se trata de contextos contemporáneos o, al menos, fácilmente identificables.

El acceso al segundo curso supone un punto de inflexión. Los y las estudiantes deben enfrentarse a obras de teatro pertenecientes a otras épocas y estilos y a personajes cuyas circunstancias vitales, códigos sociales y sistemas de valores se encuentran muy alejados de su realidad cotidiana. Este salto tiende a generar aproximaciones excesivamente intelectuales al texto o intentos de identificación autobiográfica que, lejos de facilitar el proceso, pueden empobrecerlo o incluso resultar perjudiciales.

La propuesta pedagógica que aquí se desarrolla tiene como objetivo principal ofrecer al alumnado una vía alternativa de acceso a los personajes: un trabajo previo basado en la en la aplicación de técnicas propias de la *performance*, lo que permite generar una experiencia vivencial ligada al texto, sin recurrir a la memoria emocional personal ni a procesos de análisis psicológico racionalizados. Se trata de que el y la estudiante se vincule con el personaje desde su imaginario, desde una experiencia artística propia, empoderándose emocional y creativamente antes de abordar el trabajo actoral textual más habitual. Con ello, se promueve la producción de sentido (Martínez-Vérez et al., 2022) para que la percepción ofrezca una nueva vía fenomenológica y de construcción de un discurso actoral propio.

Marco teórico

La performance como acontecimiento y producción de realidad

La noción de acción performativa que sustenta esta experiencia docente se apoya en los planteamientos de Erika Fischer-Lichte desarrollados en *Estética de lo performativo* (2011). Aunque la autora evita una definición cerrada de *performance*, propone una conceptualización operativa basada en sus rasgos fundamentales. Al analizar experiencias performativas de Marina Abramovic, señala que sus acciones «realizaban exactamente lo que significaban. Constituyeron una nueva realidad, una realidad propia, tanto para la artista como para los espectadores, es decir, para todos los participantes en la *performance*» (2011, p. 33).

Desde esta perspectiva, la *performance* no se concibe como obra-objeto, sino como acontecimiento efímero que sucede en la copresencia física de *performers* y espectadores. No representa algo distinto de la acción misma, sino que produce realidad en el momento de su ejecución. La *performance* redefine la relación entre sujeto y objeto, actor y espectador, convirtiendo a todos los participantes en co-constituyentes del acontecimiento.

En consecuencia, la *performance* desplaza la atención desde la interpretación de significados hacia la experiencia compartida. Esta concepción resulta especialmente pertinente en la formación actoral, ya que sitúa el foco en el presente, en la acción y en la relación viva entre quienes participan en el acontecimiento escénico. No se trata, en palabras de Fischer-Lichte, «de comprender la *performance*, sino de experimentarla» (2011, p. 34).

Presente, acción y lenguaje

La tradición teatral occidental, desde el Renacimiento hasta buena parte de las vanguardias del siglo XX, se ha apoyado en una ficción situada en un tiempo pasado: lo representado ya ha ocurrido y la acción se repite en cada función. La conexión con el presente se limita al encuentro con el público, pero no atraviesa la diégesis. A partir de las vanguardias se retorna ocasionalmente a ciertas experiencias escénicas en el presente: la acción teatral ocurre ante el público una única vez.

Con la irrupción de las vanguardias, reaparece la acción escénica como acontecimiento irrepetible que ocurre ante el público en un presente compartido. El término *performance* remite precisamente a la ejecución de una acción en el ahora, a aquello que está ocurriendo.

Esta centralidad del presente encuentra resonancia en la teoría de los actos del habla de J. L. Austin (1971), según la cual los enunciados performativos realizan una acción al ser pronunciados. En la escena teatral, la palabra no describe una realidad previa, sino que la instaura. Cuando un personaje enuncia una frase en escena, no informa de un hecho pasado, sino que construye un espacio y un tiempo que adquieren legitimidad en el presente compartido con el público.

La palabra escénica actúa así como acción verbal: cada palabra contiene imágenes que provocan acciones psicofísicas. Toda acción se desarrolla en un tiempo y un espacio presentes, y esta condición resulta esencial para comprender el hecho actoral como arte y no como mera repetición técnica. Cada representación acontece por primera vez, incluso cuando se repite un texto o una partitura de acciones.

En nuestra tradición teatral la acción ha estado sostenida por el texto. Su transcripción es la que ha permitido mantener unos vestigios de lo que las puestas en escena originarias del teatro de siglos pasados, aunque desconozcamos cómo se ejecutaban en las diferentes épocas.

Para su reconstrucción, encontramos las palabras en esos textos como disparadores motivacionales. Cada una de ellas contiene imágenes que provocan acciones. De ahí que hablemos de acción verbal, puesto que cada palabra provoca una acción. Una frase sería una cadena de acciones que vamos convirtiendo a través de esa sucesión de imágenes, en una línea lógica de acciones psicofísicas. Toda acción tiene que estar desarrollada en un tiempo, y ese tiempo en la escena es el presente. Y como la acción es física, también se construye en un espacio presente.

Pero ¿qué ocurre cuando esas palabras pertenecen a otros contextos, a otras épocas, incluso a otras culturas? Para empezar, debemos advertir que los textos de Chejov, Shakespeare o Sófocles aún siguen conmoviéndonos, pues comparten con nosotros esencias de lo que aún somos como humanidad. En la formación actoral, la comprensión del pasado a través del presente resulta fundamental. El actor en formación debe reencarnar vivencias, actitudes y comportamientos que no le pertenecen, sin recurrir a la reproducción de experiencias personales traumáticas. Prestar el cuerpo y la mente al personaje no implica revivir conflictos propios, sino construir una experiencia escénica mediada por la imaginación y la acción.

Imaginación, imagen y experiencia

El trabajo con textos teatrales de otras épocas plantea inevitablemente la cuestión de la imaginación como vía de acceso a la experiencia del personaje. Giorgio Agamben recuerda que, en la Antigüedad y la Edad Media, la imaginación no era considerada irreal, sino un medio fundamental del conocimiento, capaz de mediar entre los sentidos y el intelecto. La modernidad cartesiana relegó la imaginación a un ámbito subjetivo, separándola de la experiencia cognoscitiva (2007, p. 27).

Esta pérdida de estatuto de la imaginación tiene consecuencias directas en los modos de aproximación al texto teatral, especialmente cuando el análisis racional sustituye a la experiencia viva. La propuesta pedagógica que aquí se describe reivindica la imaginación como herramienta central de la formación actoral. Se trata de descubrir la poética del texto y transformarla en acción escénica, recuperando una experiencia previa a la palabra que alcance un objetivo de desarrollar vivencias propias para la creación del personaje. Para ello, empleamos la deconstrucción del texto en imágenes que permitan una apropiación experiencial y no meramente intelectual. Esto no persigue una comprensión intelectual, sino una apropiación experiencial. En este sentido, resuenan las palabras de Federico García Lorca: «El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana» (1997, p. 630).

Acción, cuerpo y realidad

La acción performativa se enlaza con la práctica de lo real. José A. Sánchez señala que numerosas prácticas escénicas contemporáneas introducen la acción como realidad en escena: cuerpos no simulados, acciones no representadas, materiales documentales o experiencias biográficas (2007). Cuando la acción real entra en escena, el tiempo y el espacio dejan de ser convenciones para convertirse en condiciones materiales compartidas.

El cuerpo del *performer* se convierte así en el principal material artístico. No se trata de simular acciones, sino de realizarlas en un presente real. Cualquier error, accidente o interrupción forma parte constitutiva del acontecimiento, evidenciando la vulnerabilidad como una de las características esenciales de la *performance* y uno de sus aspectos pedagógicamente más fértiles.

Metodología: la acción performativa como dispositivo pedagógico

Elementos estructurales

La experiencia docente se articula en torno a seis elementos fundamentales: imagen, acción, tiempo, espacio, cuerpo y recepción. Estos elementos no se desarrollan de manera cronológica ni jerárquica, sino que acontecen simultáneamente en la acción performativa. Su integración constituye la base estructural del ejercicio.

Toda acción performativa debe estar sostenida por una idea y un posicionamiento ético concretos. No se trata de improvisar o de provocar de manera gratuita, sino de asumir una responsabilidad ideológica que se manifiesta en la ejecución misma y forma parte del proceso creativo en presente.

Tiempo y espacio: el aquí y ahora

El tiempo se concibe como un presente continuo compartido entre *performer* y espectadores. Cualquier anticipación –planificación cerrada, proyección de efectos futuros– desplaza la acción fuera del presente y debilita su potencia experiencial. Por ello, se insiste en sostener únicamente una idea inicial apoyada en imágenes, permitiendo que la acción se construya en su transcurso.

El espacio es igualmente real y compartido. Hablamos, en este caso, del “aquí”. No se trabaja con espacios imaginarios ni simbólicos en el sentido tradicional de la representación teatral, sino con lugares concretos que el estudiante-*performer* habita junto al público.

Desde esta perspectiva, cualquier acontecimiento que irrumpe en el espacio adquiere valor sémico (Greimas, 1971), y pasa a formar parte del acontecimiento performativo. Esta condición obliga al estudiante a permanecer atento, disponible y receptivo, reforzando su capacidad de escucha y adaptación.

Esta condición confronta al alumnado con la irrepetibilidad: cada *performance* sucede una sola vez. Esta conciencia introduce una ética del presente que atraviesa todo el proceso pedagógico: actuar y, al mismo tiempo, observar y cuestionar la acción que se realiza.

El cuerpo como materia artística y ética de la exposición

El cuerpo del estudiante-*performer* es el material central de la acción. No representa a otro, sino que actúa en primera persona. Puede estar intervenido por objetos, vestuario, luz o sonido, pero siempre permanece como soporte principal de la experiencia. Esta exposición directa genera vulnerabilidad y activa procesos de resistencia, concentración y autocontrol (Abramovic, 2020, p. 212).

La *performance* exige sostener la acción a pesar de la incomodidad (Alonso Segura, 2025, p. 87). El miedo –al juicio, al error, al ridículo– aparece de manera recurrente y habitualmente generan relatos justificativos. Sin embargo, se transforman en material de trabajo en la evaluación, ofreciendo la idea poiética de la acción. El error, lejos de invalidar la acción, la revela como acontecimiento vivo.

El uso del desnudo, cuando aparece, se aborda desde una reflexión ética rigurosa. No se plantea como provocación ni como exhibición, sino como exposición del cuerpo real y vulnerable. Su utilización exige acompañamiento docente, diálogo previo y códigos claros que preserven la intimidad y la confianza. El desnudo no garantiza por sí mismo una acción significativa y puede vaciarse de sentido si no responde a una necesidad expresiva auténtica.

Ética, doble conciencia y posicionamiento del performer

Toda acción performativa debe estar sostenida por una idea y un posicionamiento ético explícitos. La ideología de la *performance* se defiende en el acto mismo. El estudiante-*performer* actúa y, simultáneamente, mantiene una conciencia crítica de lo que pone en juego, incluso cuando surgen contradicciones, dudas o impulsos no previstos. Esta tensión forma parte del aprendizaje y del desarrollo de una conciencia artística madura.

En este punto resulta especialmente relevante la noción de doble conciencia formulada por Michael Chejov. El estudiante actúa y, al mismo tiempo, observa y cuestiona la acción que está realizando. Esta conciencia escindida no paraliza la acción, sino que la sostiene desde un lugar de responsabilidad artística. Aunque se intente evitar el juicio racional durante la ejecución, existe un diálogo interno constante entre la entrega a la acción y la percepción de sus efectos.

De alguna manera, los personajes que se están estudiando están atravesando por diversas situaciones de conflicto y, por lo tanto, conviven con la violencia. La oportunidad que ofrece el teatro es que puede representarse para que el público logre reflexionar sobre la condición violenta del ser humano.

Eso no significa que se deba ejercer ningún tipo de violencia real, sino siempre, como se ha dicho, sea representado. La exposición de límites físicos o emocionales que han atravesado ciertos artistas, como estudia José A. Sánchez, queda fuera del ámbito pedagógico descrito.

Recepción, catarsis y público como co-performer

La acción performativa culmina en el encuentro con el público. En el contexto docente descrito, este público está compuesto por el propio grupo de estudiantes, con el objetivo de generar un espacio de recepción seguro que permita la experimentación sin la presión de un juicio externo ajeno al proceso pedagógico.

Siguiendo la estética de la recepción de Jauss, la *poiesis* de la acción induce una experiencia perceptiva que puede desembocar en una transformación del espectador (1986). El público se convierte en co-*performer*: su presencia, atención o resistencia influyen directamente en la acción. La performance genera un diálogo energético irreductible al control del *performer* y convierte la recepción en un espacio de aprendizaje compartido.

Este desplazamiento genera situaciones de gran riqueza pedagógica, pero también plantea interrogantes éticos de primer orden. En algunas experiencias, la participación del público deriva en comportamientos que rozan el juego violento, la humillación o el abuso, aunque estos se produzcan bajo una apariencia lúdica. Estas situaciones se analizan colectivamente, visibilizando las consecuencias reales de las acciones y reforzando la responsabilidad del *performer*.

Exposición de la experiencia docente

La performance como "escena no escrita" del texto dramático

La aplicación práctica se desarrolla al inicio del curso mediante acciones performativas a partir de textos que posteriormente serán trabajados desde una perspectiva actoral convencional. Estas acciones no representan escenas del texto, sino que funcionan como "escenas no escritas": espacios de experiencia que permiten acceder a lo latente y poiético del material dramático.

La *performance* no sustituye al trabajo actoral, sino que lo precede y lo fundamenta, generando una experiencia corporal que se convierte en material para la creación posterior del personaje. De este modo, el alumnado no parte de una comprensión intelectual o psicológica del personaje, sino de una vivencia corporal que transforma su relación con el material dramático.

Imágenes, poética y experiencia personal no autobiográfica

El proceso comienza con la identificación de imágenes que emergen del texto. Estas imágenes se generan desde una escucha atenta de aquello que emerge de manera intuitiva, incluso cuando resulta confuso, contradictorio o incómodo.

Uno de los aspectos más delicados de este proceso es la relación entre la experiencia personal del estudiante y el material dramático. Aunque aparecen resonancias personales, estas no se reproducen como relato autobiográfico, sino que se transforman en experiencia poética compartida. Esta distinción resulta esencial para evitar confusiones entre creación artística y catarsis personal no mediada.

Riesgo, miedo y atravesamiento del límite

La *performance* sitúa al alumnado de manera consciente en un territorio de riesgo. Este riesgo se reconoce como material constitutivo de la experiencia y su atravesamiento permite identificar bloqueos actorales vinculados a la dificultad de habitar el presente, expone inevitablemente a quien la ejecuta a la incertidumbre, obliga a permanecer en un estado de disponibilidad permanente.

Esta conciencia de irrepetibilidad genera, paradójicamente, una sensación de libertad. Al desaparecer la expectativa de repetición, el estudiante se ve obligado a estar plenamente en el aquí y ahora. El límite –físico, emocional o simbólico– deja de ser un lugar que deba evitarse y se convierte en un espacio de conocimiento. Esto, además, contribuye al impulso del pensamiento crítico, al confrontarse a otras condiciones, lenguajes y expresiones (Valero & Rodríguez, 2022, p. 150)

De la performance al trabajo actoral con el texto

Tras el ciclo de performances, el trabajo actoral textual se desarrolla desde una experiencia previa. El texto deja de ser un objeto externo y se convierte en una experiencia encarnada.

El aprendizaje palabra por palabra, la construcción de la partitura de acciones físicas, el desarrollo del gesto psicológico y la exploración de los tempos del personaje se realizan ahora a partir de una vivencia previa. Las acciones verbales surgen vinculadas al cuerpo y no como mero soporte del significado.

El resultado es una interpretación más orgánica, precisa y consciente, donde cada gesto y cada palabra están sostenidos por apropiación dada. El texto deja de ser un objeto externo que se "interpreta" para convertirse en una experiencia que se encarna.

Conclusiones

La acción performativa se revela como un dispositivo pedagógico de gran valor en la formación actoral. Al situar el cuerpo, la presencia y la experiencia en el centro del aprendizaje, esta metodología permite generar un vínculo profundo y no autobiográfico con el material dramático.

Entendida no como un fin artístico autónomo, sino como una herramienta formativa, la *performance* funciona como un umbral pedagógico que precede al trabajo actoral textual. La experiencia de la acción performativa proporciona al alumnado un material sensible propio desde el que abordar la construcción del personaje. De este modo, la *performance* no sustituye las técnicas actorales tradicionales, sino que las enriquece, aportando una base vivencial que profundiza la relación con la palabra, la acción verbal y la partitura escénica.

Uno de los aportes más significativos de esta metodología reside en la creación de un espacio pedagógico seguro donde el riesgo, la vulnerabilidad y el error son reconocidos como motores fundamentales del aprendizaje artístico. La performance obliga a habitar el presente, a sostener la acción en condiciones de incertidumbre y a asumir la irrepetibilidad del acontecimiento escénico. Estas competencias resultan esenciales en la formación de intérpretes capaces de enfrentarse a contextos escénicos diversos y cambiantes, en los que la escucha, la adaptación y la disponibilidad corporal son determinantes.

El trabajo con la recepción y con el público como co-*performer* amplía, además, la comprensión del hecho escénico más allá de la lógica representacional. El alumnado experimenta de manera directa que toda acción genera efectos reales en los cuerpos y en las emociones de los demás, y que la libertad creativa conlleva una responsabilidad ética ineludible. Esta toma de conciencia resulta especialmente pertinente en el ámbito educativo, donde las prácticas artísticas no pueden desvincularse de sus consecuencias.

En un contexto histórico marcado por la aceleración tecnológica y por la creciente mediación digital de los procesos educativos, esta propuesta reivindica el valor insustituible del cuerpo, de la copresencia y del acontecimiento irrepetible como fundamentos de la formación actoral. La acción performativa escénica se revela, así, como un espacio privilegiado para la construcción de una subjetividad artística consciente, ética y plenamente presente en el acto creativo.

Referencias

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo.

Alonso Segura, S. (2025). *Pedagogía de la performance: Metodologías para la enseñanza del arte de acción*. Universidad Internacional de La Rioja.

Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones* (G. R. Carrió & E. A. Rabossi, Trads.). Paidós.

Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada.

García Lorca, F. (1997). *Prosa*. Galaxia Gutemberg; Círculo de Lectores.

Greimas, J.-A. (1971). *Semántica estructural*. Gredos.

Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Taurus.

Martínez-Vérez, M. V., Albar-Mansoa, J., & Pallarès-Piquer, M. (2022). No lugares, escuela e identidad: La performance como herramienta educativa. *Educação & Sociedade*, *43*, e244848. https://doi.org/10.1590/ES.244848

Sánchez, J. A. (2007). *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. Visor Libros.

Valero, E. C., & Rodríguez, L. (2022). La performance, instrumento transversal de enseñanza y aprendizaje. Narración de una experiencia transformadora con alumnado de 4º de Educación Primaria. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, *13*, 141-151. https://doi.org/10.7203/eari.13.22997

Pedagogy in Motion: Translating Cultural Heritage into Contemporary Dance Theatre through Practice-as-Research

Liu Yifei[1,2]

[1]*Xiamen University Tan Kah Kee College, China*
[2]*Academy of Music, Dance and Fine Arts "Prof. Asen Diamandiev" – Plovdiv, Bulgaria*

Abstract

This paper presents the dance theatre work, *Why Do You Touch the Bubbles*, as a case study in applying Practice-as-Research (PaR) as both a creative and pedagogical framework. It examines how the philosophical underpinnings of traditional Mazu belief are translated into contemporary performance through a central dialectic: the 'traditional body,' rooted in folk dance, versus the 'contemporary body,' which expresses modern ecological and existential anxiety. This collision not only explores the tensions between tradition and modernity but also offers an artistic model for translating localized cultural memory into a universally resonant performance language. Ultimately, this study argues that the creative process itself serves as a dynamic classroom, proposing a PaR-based pedagogy that empowers artists and students to critically engage with, reinterpret, and embody cultural heritage in a globalized context.

Keywords: Arts Pedagogy, Practice-as-Research, Chinese Dance Theatre, Cultural Heritage, Embodiment.

Pedagogía en movimiento: traducción del patrimonio cultural al teatro-danza contemporáneo a través de la práctica como investigación

Resumen

Este artículo presenta la obra de teatro-danza, *Why Do You Touch the Bubbles*, como un estudio de caso sobre la aplicación de la Práctica como Investigación (PaR) como un marco tanto creativo como pedagógico. Examina cómo los fundamentos filosóficos de la creencia tradicional en Mazu se traducen en una performance contemporánea a través de una dialéctica central: el 'cuerpo tradicional', arraigado en la danza folclórica, frente al 'cuerpo contemporáneo', que expresa la ansiedad ecológica y existencial moderna. Esta colisión no solo explora las tensiones entre tradición y modernidad, sino que también ofrece un modelo artístico para traducir la memoria cultural localizada en un lenguaje escénico de resonancia universal. En última instancia, este estudio sostiene que el propio proceso creativo funciona como un aula dinámica, proponiendo una pedagogía basada en la PaR que capacita a artistas y estudiantes para comprometerse críticamente con el patrimonio cultural, reinterpretarlo y encarnarlo en un contexto globalizado.

Palabras clave: Pedagogía de las Artes, Práctica como Investigación, Teatro-Danza Chino, Patrimonio Cultural, Corporalidad.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introduction

This paper examines the transformation of tradition in contemporary Chinese dance theatre through the lens of Practice-as-Research (PaR). It presents an in-depth analysis of the creative process behind the performance *Why Do You Touch the Bubbles*, positioning the artistic journey not merely as a production, but as a pedagogical exploration. The central inquiry of this research is to articulate how cultural heritage can be critically engaged with and transformed through embodied practice, particularly within the context of higher arts education. The subject of this exploration is Mazu culture, a significant folk belief in Southern China, which is treated here as a living 'text'. The aim of this paper is to demonstrate how the PaR process—from philosophical inquiry to embodied creation—offers a replicable pedagogical model for translating cultural memory into a resonant contemporary performance.

The pedagogical inquiry at the heart of this Practice-as-Research project began with a central philosophical question derived from the thesis, "every choice is a refusal." The core creative task, therefore, was to embody this abstract concept by developing a narrative centered on three symbolic archetypes: Lin Mo (the goddess Mazu), representing the weight of tradition; the Fisherman, personifying the logic of modern consumerism; and the Oyster, embodying both the alienated natural world and suppressed free will. This structure served as a pedagogical framework to explore a central dialectic on stage: the 'traditional body' versus the 'contemporary body.' To ground this exploration in authentic cultural memory, the bodily language for Lin Mo and the Fisherman was developed by deconstructing and reinterpreting Minnan folk dance—the living 'text' of Mazu's cultural origins. The resulting conflict between these characters became a physical negotiation of the traditional Mazu motif of 'protection' within a contemporary ecological crisis, a process detailed in the following analysis.

Bodily Languages as Pedagogical Outcomes

The pedagogical goal of this project was to materialize the conflict between tradition and modernity through distinct bodily languages. The entire creative process was an exercise in practice-led pedagogy, where research into cultural forms was immediately translated into physical expression. The key pedagogical challenge was to construct a "traditional body" and a "contemporary body" that could engage in a meaningful and confrontational dialogue on stage. The physical vocabularies for the characters of Mazu (Lin Mo) and the Fisherman were the direct result of an educational process of extracting and transforming movements from traditional Minnan folk dance. In contrast, the Oyster's physicality, embodying modern anxieties, was developed using the language of contemporary dance. The following sections detail the outcomes of this embodied research.

Lin Mo (Mazu): Reinterpreting the Traditional Female Body

Lin Mo's bodily language was the result of a pedagogical task: to find a contemporary expression for the subtlety and restraint of traditional Minnan female dance. Rather than literally reproducing historical forms, the choreographic investigation focused on extracting the essential "spirit" and "rhythm" of the movement. This process allowed the dancer to embody both the character's serene divinity and her complex humanity. Her divinity was explored through near-static, sculptural poses derived from the ceremonial language of classical Minnan dance. Her humanity, however, was discovered in the tension between her divine mission and human feelings, expressed through hesitant and uncertain movements. These motions reference the characteristic "horizontal swaying rhythm" of Minnan dance, which here acquires a new psychological meaning, visually reflecting the internal struggle between the inertia of belief and modern emotional choices.



Figure 1. The character of Lin Mo, Liu Yifei, 2024.

The Fisherman: Deconstructing the Traditional Male Body

The Fisherman's bodily language represents a "traditional body" alienated by modernity, constructed by deconstructing the most iconic Minnan male dance—the Paixiong or "chest-beating" dance. In the studio, the raw, primal energy of this ritualistic dance was deliberately broken down and reassembled within the context of mechanized, repetitive labor (catching and selling fish). This pedagogical choice achieved an effect of alienation, highlighting the functional devaluation of the traditional body in a consumer society. During climactic scenes of conflict, his movements were allowed to revert to more explosive, primal forms. However, they no longer expressed traditional vitality; instead, they became an instinctive struggle for survival, a visceral outcome of the clash between his cultural roots and his modern reality.



Figure 2. The Fisherman entangled in the net, Liu Yifei, 2024.

The Oyster: Embodying the Contemporary 'Other'

Unlike the other two characters, the Oyster embodies a dual symbolism: it is both the threatened ecosystem and the personification of free will trapped by modern crises. Its bodily language was therefore built entirely from contemporary dance to allow for the expression of complex psychological and physical tensions. In its solo, the dancer uses a series of spasmodic, constricted movements to express the pain of captivity, followed by expansive gestures of liberation. A particularly significant and ironic gesture developed for the character is "fishing on the shore"—an inversion of the natural order that highlights not only the character's existential isolation but also the profound alienation between humanity and nature today, serving as a powerful metaphor for the central themes of the work.



Figure 3. The Oyster's contemporary body, Liu Yifei, 2024.

Choreographic Process as Pedagogical Practice

The dramaturgy of the performance was constructed through the choreographed collision of these distinct bodily languages. The entire creative process was framed as a pedagogical method where dancers were positioned as "co-creators." Instead of being taught pre-set choreography, they were guided through a series of improvisational tasks designed to generate movement organically from their character's internal logic. This approach transformed the rehearsal space into a laboratory for embodied problem-solving.

A key example of this pedagogy in action was the creation of the trio scene, "The Struggle for the Fishing Net." The task given to the dancers was simple: "How can two traditional bodies use a traditional net to capture one contemporary body?" In the improvisations that followed, the Fisherman instinctively used forceful pulls inspired by the Paixiong dance, while Lin Mo employed more fluid, strategic retentions from her Minnan vocabulary. The dancer playing the Oyster was encouraged to break the traditional aesthetic frame entirely, exploring physical states of "pollution" and "isolation" through chaotic floor work and non-muscular, joint-led impulses.

This pedagogical method, rooted in Practice-as-Research, proved highly effective. A pivotal moment arose spontaneously when a dancer introduced plastic waste into the net during an improvisation. This unplanned detail, born directly from the dancers' embodied exploration rather than the choreographer's instruction, was kept in the final performance and became one of its most potent visual metaphors. This process exemplifies a core tenet of contemporary arts pedagogy: shifting the dancer's role from a mere executor to an active co-creator and researcher, where knowledge is not simply transmitted, but is co-constructed through embodied practice.

Conclusions

The analysis of the dance theatre work *Why Do You Touch the Bubbles* reveals a compelling artistic model for the contemporary transformation of traditional culture. Through the deliberate collision of a "traditional body," rooted in the cultural memory of Minnan dance, and a "contemporary body," expressing crisis through the language of contemporary dance, the performance successfully transforms the local cultural "text" of the Mazu cult into a universal stage "image" that resonates with modern audiences.

More importantly, this study contributes a tangible pedagogical model for arts education. It demonstrates how Practice-as-Research can be utilized not just as a creative tool, but as an effective teaching methodology to empower students to critically engage with their cultural heritage. The collision of the "traditional body" and "contemporary body" on stage becomes a powerful learning experience, offering a blueprint for other educators and artists seeking to bridge the gap between tradition and modernity in their own curricula and creative works. It affirms the role of the dancer not simply as a performer, but as a "co-author" in the creation of meaning, allowing tradition to speak powerfully to contemporary issues of ecological crisis and cultural identity in a globalized world.

References

Wang, Shali. (2024). A study on the ecology of folk dance in the Minnan region. *Journal of Longyan University*, *42*(3), 99–104.

Yao, Mingjun. (2020). A study on the contemporary creative development of the "chest-beating dance" in the Minnan region. *China Ethnic Expo*, (20), 132–134.

Sun, Yao. (2021). A study on folk dance in the Minnan region. *Home of Theatre*, (15), 132–133.

Education, Cultural Capital and Participation in Museums: The Role of Arts and Heritage in Catalonia

Xavier Ulled Bertran, Pol Casals Ginjaume
Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural (ICRPC-CERCA), Spain

Abstract
This study examines the role of arts and heritage in education in Catalonia between 2016 and 2024, adopting an interdisciplinary and empirical perspective. Building on the premise that arts education is fundamental for cognitive development, social cohesion, and the achievement of Sustainable Development Goals, the research investigates the relationships between educational attainment, arts training, and cultural participation in museums. Using quantitative data from the *Cultural Participation Survey of Catalonia* (2016–2024), comprising over 4,000 respondents per year, patterns of museum, exhibition, and heritage site visits are analyzed alongside key sociodemographic factors. Results indicate that educational level and visual arts training are strong predictors of cultural engagement: 72.2% of university graduates visit heritage sites, compared with 27.9% of individuals without formal education, and those with lifelong arts training exhibit significantly higher participation rates. Cultural inheritance, formative experiences, and socio-economic level further shape engagement patterns. These findings underscore that integrating arts into education is essential to foster enduring cultural habits and to overcome structural barriers to heritage participation.

Keywords: Cultural Participation, Arts Education, Heritage Engagement, Educational Attainment, Visual Arts Training.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Educación, capital cultural y participación en Museos: el papel de las artes y el patrimonio en Cataluña

Resumen
Este estudio analiza el papel de las artes y el patrimonio en la educación en Cataluña entre 2016 y 2024, adoptando una perspectiva interdisciplinaria y empírica. Partiendo de la premisa de que la educación artística es fundamental para el desarrollo cognitivo, la cohesión social y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la investigación examina las relaciones entre el nivel educativo, la formación artística y la participación cultural en museos. Utilizando datos cuantitativos de la Encuesta de Participación Cultural de Cataluña (2016–2024), que reúne más de 4.000 respuestas anuales, se analizan los patrones de visitas a museos, exposiciones y espacios patrimoniales, junto con los principales factores sociodemográficos. Los resultados indican que el nivel educativo y la formación en artes visuales son predictores sólidos de la participación cultural: el 72,2% de las personas con estudios universitarios visita espacios patrimoniales, frente al 27,9% de quienes no tienen estudios formales, y quienes han recibido formación artística a lo largo de su vida presentan tasas de participación significativamente más altas. La herencia cultural, las experiencias formativas y el nivel socioeconómico moldean asimismo los patrones de participación. Estos hallazgos subrayan que integrar las artes en la educación es esencial para fomentar hábitos culturales duraderos y superar las barreras estructurales de acceso al patrimonio.

Palabras clave: Participación cultural, educación artística, vinculación con el patrimonio, nivel educativo y formación en artes visuales.

Introduction

Arts education has been recognized internationally as a strategic investment for quality learning and the fulfillment of Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) of the 2030 Agenda, which seeks to ensure inclusive, equitable, and high-quality education (Venkatesh, Ruprecht, & Ferede, 2023). Arts are not merely a school subject but a skill and a right that facilitate cultural awareness and expression—core competences for lifelong learning in the European Union—and arts education promotes social cohesion, equality, and tolerance (Pasikowska-Schnass, 2017, p. 7). This study examines the empirical relationships between educational attainment, arts training, and cultural participation, analyzing how these factors shape patterns of engagement with cultural heritage.

Empirical Framework

Statistical evidence demonstrates that educational attainment is the primary determinant of museum-going in Spain: while 64% of university graduates attend museums, only 4.3% of individuals without basic education do so (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012, p. 11).

Other influential factors include:

- Interest and knowledge: Lack of interest (31%), cost (34%) and time constraints (37%) are the main barriers to participation (European Commission, 2017, p. 57). Non-visitors often perceive museums as cognitively challenging, which creates intellectual barriers (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012, p. 8).
- Proximity to heritage: 73% of Europeans live near a monument or historic site, which increases engagement likelihood: 59% vs. 29% among those living further away (European Commission, 2017, p. 12).

Arts integration in education produces cross-cutting benefits:

- Academic performance: "Learning through the arts" programs significantly improve mathematics and language skills compared to schools without such programs (Venkatesh, Ruprecht, & Ferede, 2023, p. 19–20) and enhance cognitive and creative abilities (Roege & Kim, 2013).
- Heritage education: 88% of Europeans agree that cultural heritage should be taught in schools (European Commission, 2017, p. 69).

Methodology

This study employs a quantitative methodology based on the *Cultural Participation Survey of Catalonia* (EPPCC), using data from 2016–2024. Each year, over 4,000 respondents aged 14 and above participated, sampled through stratified random methods by sex, age, and territorial area to ensure representativeness. Analyses included descriptive statistics of sociodemographic and cultural variables, inferential tests to assess relationships between variables (e.g., Pearson's chi-square), and temporal comparisons to identify trends in cultural participation.

Results

Analysis of Cultural Participation

In 2024, 52.8% of Catalans aged 14+ visited exhibitions, museums, or monuments, reflecting recovery after COVID-19. Cultural participation is strongly linked to educationally acquired cultural capital:

- Educational attainment: 72.2% of university graduates visit museums or exhibitions, compared with 27.9% of individuals without formal education, highlighting the need to strengthen arts education in compulsory schooling.
- Cultural inheritance: The mother's educational level strongly influences participation; children of university-educated mothers show a 70.5% participation rate. Early family visits foster perceptions of museums as spaces of knowledge and enjoyment, complementing formal schooling (Falk & Dierking, 2016), some studies indicate that mothers are the most active in deciding how the family's leisure time is used (Craig & Mullan, 2011).
- Employment and age: Students (59.9%) and employed individuals (57.8%) participate more than unemployed (42.0%) or retired (41.8%), emphasizing the formative stage as critical for developing cultural habits.

Barriers to participation include lack of time (36.8%) and lack of interest (35.7%), particularly affecting younger people (14–24 years, 44.2%) and those with lower educational levels.

To contextualize the data from Catalonia, it is useful to compare them with those of other countries. Despite the methodological differences among the three surveys and the categories employed, several common patterns can be identified. In both Catalonia and Spain (Ministerio de Cultura, 2025), the main barrier to visiting museums and exhibitions is a lack of time, followed by a lack of interest. These are also the two leading reasons for not attending museums and galleries in England (Department for Culture, Media and Sport, 2025), although in reverse order: the primary barrier is a lack of interest, and the secondary one is a lack of time. These findings align with those reported in the 2013 Eurobarometer (European Commission, 2013), which indicated that the two main barriers to visiting museums and galleries in the European Union were a lack of interest and a lack of time.

Visual Arts Training and Cultural Participation

Visual arts training is associated with higher levels of museum-going. In 2021, 19.3% of Catalans aged 14+ reported training in drawing or painting, and 12.6% in photography, video, or cinema. Museum visitors show significantly higher rates of artistic training (24.7% for drawing/painting; 17.7% for photography/video) than non-visitors (15.6%–9.2%). These results demonstrate that practical arts education fosters both technical skills and enduring cultural engagement.

The 2016–2023 data were used to provide temporal context, and their analysis shows patterns consistent with the 2024 results, confirming a stable historical trend in the relationship between education, arts training, and cultural participation.

Conclusions

Educational attainment, closely tied to socioeconomic status, is the primary factor influencing cultural participation in Catalonia, shaping both access and interest in arts and heritage. Visual arts training complements this pattern, being associated with higher levels of museum visiting and with the development of lasting cultural capital. Cultural inheritance, particularly maternal education and early family visits, reinforces participation by framing museums as accessible and meaningful. Lack of interest and time remain significant barriers, especially among youth and lower-educated groups, highlighting the importance of making arts education engaging and relevant. Promoting arts and heritage within compulsory education is therefore essential to reduce inequalities, consolidate lifelong cultural habits, and foster social inclusion.

References

Craig, L., & Mullan, K. (2011). How Mothers and Fathers Share Childcare: A Cross-National Time-Use Comparison: A Cross-National Time-Use Comparison. *American Sociological Review*, *76*(6), 834-861.

Department for Culture, Media and Sport. (2025). *Participation Survey: April 2024 to March 2025 – Main report* [Statistical report]. UK Government.

European Commission, Directorate-General for Education and Culture. (2013). *Special Eurobarometer 399: Cultural access and participation* (Wave EB79.2).

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2017). *Special Eurobarometer 466: Cultural Heritage* (Report No. EB88.1).

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Conociendo a todos los públicos: ¿Qué imágenes se asocian a los museos?* Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ministerio de Cultura. (2025). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2024–2025.* División de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica.

Pasikowska-Schnass, M. (2017). *Access to culture in the European Union* (PE 608.631). European Parliamentary Research Service.

Roege, G. B., & Kim, K. H. (2013). Why we need arts education. *Empirical Studies of the Arts, 31*(2), 121–130.

Ulled Bertran, X., & Casals Ginjaume, P. (2025). *Enquesta de participació cultural a Catalunya 2024: Anàlisi de les pràctiques culturals en relació als museus i altres centres expositius*. Observatori dels Públics del Patrimoni Cultural de Catalunya; Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural.

Venkatesh, V., Ruprecht, L., & Ferede, M. K. (2023). *Arts education: An investment in quality learning* (ED/PSD/GCP/2023/06). UNESCO.

Decolonial Pedagogy and Intangible Cultural Heritage: Integration of Chilean Artistic Legacy in Spanish Teaching at the University of the Bahamas

Cristiana Fimiani
University of The Bahamas, The Bahamas

Abstract
This research proposes an innovative pedagogical model grounded in intercultural dialogue between Chilean artist Violeta Parra's (1917-1967) multidisciplinary production and Bahamian artistic expressions. Inspired by decolonial pedagogies (Walsh, 2009), the model challenges Eurocentric paradigms in postcolonial educational systems. The didactic proposal analyzes convergences between Parra's interartistic work—integrating music, poetry, visual arts, and textiles—and Bahamian cultural expressions including Junkanoo, rake-n-scrape music, and Afro-Caribbean textile practices. These manifestations share origins in resistance contexts against cultural marginalization, constituting intangible cultural heritage (UNESCO, 2003). The study addresses the research gap in Spanish language learning in The Commonwealth of The Bahamas, where the University of the Bahamas represents the sole institution offering tertiary-level Spanish instruction through its Bachelor of Arts program in non-immersion context. The four-module pedagogical model for fourth-year students integrates musical analysis workshops, *arpillera* embroidery techniques, ethnographic research documenting local knowledge bearers, comparative analysis between Chilean and Bahamian resistance strategies, and artistic creation culminating in the exhibition "*Yo canto la diferencia*: dialogues between Chile and The Bahamas." Results demonstrate that integrating intangible cultural heritage in formal education (Fontal & Ibáñez-Etxeberria, 2017) facilitates identity recognitions transcending linguistic barriers, transforming language teaching into spaces of epistemic justice (Walsh, 2007).

Keywords: decolonial pedagogy, intangible cultural heritage, intercultural education, Violeta Parra, University of The Bahamas.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Pedagogía decolonial y patrimonio cultural inmaterial: integración del legado artístico chileno en las clases universitarias de ELE en Las Bahamas

Resumen
Esta investigación propone un modelo pedagógico innovador fundamentado en el diálogo intercultural entre la producción multidisciplinaria de la artista chilena Violeta Parra (1917-1967) y las expresiones artísticas bahamesas. Inspirado en pedagogías decoloniales (Walsh, 2009), el modelo cuestiona paradigmas eurocéntricos en sistemas educativos poscoloniales. La propuesta didáctica analiza convergencias entre la obra interartística de Parra—integrando música, poesía, artes visuales y textiles—y expresiones culturales bahamesas incluyendo *Junkanoo*, música *rake-n-scrape* y prácticas textiles afrocaribeñas. Estas manifestaciones comparten orígenes en contextos de resistencia contra marginación cultural, constituyendo patrimonio cultural inmaterial (UNESCO, 2003). El estudio aborda el vacío investigativo sobre aprendizaje del español en La Mancomunidad de las Bahamas, donde la Universidad representa la única institución que ofrece instrucción de español a nivel terciario mediante su *Bachelor of Arts* en contexto de no inmersión. El modelo pedagógico de cuatro módulos para estudiantes de cuarto año integra talleres de análisis musical, técnicas de bordado de arpilleras, investigación etnográfica documentando portadores de saberes locales, análisis comparativo entre estrategias de resistencia chilenas y bahamesas, y creación artística culminando en la exposición “Yo canto la diferencia: diálogos entre Chile y Bahamas.” Los resultados demuestran que integrar patrimonio cultural inmaterial en educación formal (Fontal & Ibáñez-Etxeberria, 2017) facilita reconocimientos identitarios que trascienden barreras lingüísticas, transformando la enseñanza de lenguas en espacios de justicia epistémica (Walsh, 2007).

Palabras clave: pedagogía decolonial, patrimonio cultural inmaterial, educación intercultural, Violeta Parra, Universidad de Las Bahamas.

Introduction

Violeta Parra’s declaration in her song “Yo Canto la Diferencia” (I Sing the Difference) encapsulates a commitment to cultural diversity and social justice that resonates powerfully across geographical and temporal boundaries. This assertion proves particularly relevant when considering Spanish language education in The Commonwealth of The Bahamas, where the absence of research on Spanish learning represents a striking gap for a nation geographically situated at the strategic crossroads between American and Hispanic American cultures.

Despite its location off Florida’s coast and north of Spanish-speaking countries like Cuba and Dominican Republic, The Bahamas maintains English linguistic dominance established when it became a British colony in 1718. Although its economy depends primarily on tourism and offshore banking, Spanish presence in administrative and social spheres remains significantly limited. Bahamians demonstrate strong attachment to two primary languages: official English and Bahamian Creole, characterized by fusion of English with African dialects arrived during the slave trade, complemented by frequent Haitian Creole use due to significant migratory flows from the neighboring nation. This linguistic configuration, alongside certain resistance to second language learning, explains the notable absence of Spanish practice spaces outside academic contexts.

The University of the Bahamas represents the sole institution where Spanish is taught at tertiary level through its Bachelor of Arts program in a non-immersion context, presenting additional challenges for instructors and students who face limited opportunities for authentic language use beyond classroom walls. This research proposes an innovative pedagogical model addressing these challenges through intercultural dialogue between Violeta Parra's multidisciplinary artistic production and Bahamian autochthonous artistic expressions. The model is inspired by decolonial pedagogies that question Eurocentric paradigms while revaluing historically marginalized knowledge (Walsh, 2009; Freire, 2005). The didactic proposal analyzes convergences between two apparently distant domains: Parra's interartistic work, characterized by its integration of music, poetry, visual arts, and textiles, and Bahamian cultural expressions including Junkanoo, rake-n-scrape music, and Afro-Caribbean textile practices. These manifestations share origins in contexts of resistance against cultural marginalization processes, evidencing similar creative strategies that constitute intangible cultural heritage as defined by UNESCO (2003). By establishing horizontal dialogue between two Global South contexts, the curriculum challenges implicit hierarchies positioning European cultural production as the superior reference point for Spanish language instruction, instead transforming language teaching into spaces of epistemic justice in postcolonial contexts (Walsh, 2007).

Theoretical Framework and Cultural Context

The pedagogical model is fundamentally rooted in decolonial educational theory, which challenges persistent colonial structures within contemporary educational systems. As Walsh (2007) argues, decolonial pedagogy seeks to dismantle the epistemological violence inherent in Eurocentric curricula that systematically marginalize Indigenous, African, and other non-Western knowledge systems. In the Bahamian context, where the British colonial educational model historically prioritized European cultural expressions over local Afro-Caribbean traditions, this theoretical framework proves particularly relevant and necessary for educational transformation. The concept of intangible cultural heritage, as defined by UNESCO (2003), encompasses practices, representations, expressions, knowledge and skills that communities recognize as part of their cultural heritage. This includes oral traditions, performing arts, social practices, rituals, festive events, and traditional craftsmanship—all elements present in both Chilean and Bahamian cultural contexts examined in this research.

The Bahamas presents a rich cultural fabric where African, European, and Caribbean influences converge in complex and often contested ways. This Caribbean archipelago, independent from the United Kingdom since 1973, was the first territory where Christopher Columbus made landfall in the Americas in 1492. Its name derives from the Spanish term "baja mar" (shallow sea), inspired by the crystalline waters of its lagoons. Tourism, employing approximately 60% of the population, exerts constant pressure toward commercialization and simplification of cultural manifestations, with over 7 million annual visitors annually facing a local population of merely 400,000 inhabitants. The archipelago experiences ongoing tensions between cultural authenticity and tourism industry demands, particularly visible in Junkanoo's partial transformation from community celebration to tourist spectacle in zones like Paradise Island.

Violeta Parra (1917-1967), while internationally recognized as a singer-songwriter and composer of iconic songs like "Gracias a la Vida," was also a weaver, ceramicist, painter, and poet whose multidisciplinary practice embodied resistance to compartmentalized approaches to art and culture. Her work, characterized by multidisciplinarity—flowing fluidly between music, poetry, visual arts and textiles—and deep social commitment, was profoundly rooted in Chilean popular traditions. Between 1952 and 1958, Parra traveled extensively through rural Chile, recording traditional music, documen-

ting oral narratives, and collecting artisanal techniques from communities whose cultural expressions were at risk of disappearance in the face of modernization and urbanization processes. Her approach combined rigorous ethnographic documentation with artistic reinterpretation, demonstrating how cultural preservation need not entail static museumification but can involve creative renewal that maintains meaningful connection to traditional roots (Miranda, 2017). This methodology serves as direct inspiration for the proposed pedagogical model, where students similarly engage in documentation of local Bahamian traditions while maintaining critical and creative perspectives.

Parra's *arpilleras* merit special attention as instances of intangible cultural heritage made tangible through material practice. *Arpillera* is thick textile fabric traditionally used for making sacks or packaging, elaborated from tow or jute; typically rough and highly resistant. Parra created embroideries on this material, resignifying it by placing it in large-format works that integrated traditional rural embroidery techniques with formal innovations anticipating contemporary visual arts languages, while thematizing urgent issues of social justice, historical memory, and cultural identity. As Miranda (2017) notes, Parra's elevation of humble materials like burlap to the realm of exhibited art challenged entrenched class-based aesthetic hierarchies, asserting the cultural value and sophisticated complexity of working-class creative expression—a strategy that finds remarkable parallels in Bahamian cultural practices.

Junkanoo, recognized as UNESCO intangible cultural heritage and the most iconic cultural expression of The Bahamas, originated from the few days of permitted celebration that enslaved Africans received during the colonial period. This carnival-like festival combines music, dance, and elaborate costumes in street celebrations with deep roots in cultural resistance practices during slavery (Nunley & Bettelheim, 1988). Contemporary Junkanoo demonstrates extraordinary technical skill and artistic vision, with costume designs that have evolved from simple masks and fabric strips to architecturally complex structures standing over ten feet tall, constructed meticulously from cardboard, crepe paper, rhinestones, and found materials. Like Parra's *arpilleras*, Junkanoo transforms humble materials associated with packaging and everyday commerce into powerful visual statements through painstaking processes of cutting, layering, and embellishment that require months of collective community labor.

Rake-n-scrape music utilizes improvised instruments including carpenter's saws, accordion, and goatskin drums, creating distinctly Bahamian sonic textures that blend African rhythmic patterns with Caribbean melodic sensibilities and elements of European musical traditions. This musical form, like Parra's folk compilations and original compositions, represents living heritage maintained through oral transmission and community practice rather than through formal institutionalization or academic preservation. Traditional artisanal practices from the Family Islands—island groups extending from east of Florida to just north of Haiti, significantly less developed than New Providence (Nassau) and Grand Bahama (Freeport)—include straw weaving using palmetto and silver-top palm, techniques that have been transmitted intergenerationally since pre-Columbian Lucayan times and continue to constitute important sources of income and cultural identity for Family Island communities.

Four-Module Pedagogical Model

The didactic proposal is specifically designed for fourth-year BA Spanish students at the University of the Bahamas and methodologically integrates participatory ethnographic research, comparative cultural analysis, and multidisciplinary artistic creation. The four-module structure operationalizes decolonial pedagogy principles by actively centering marginalized knowledge systems and facilitating horizontal intercultural exchange rather than perpetuating hierarchical relationships between European and non-European cultural production.

Module 1 introduces students to Parra's multidisciplinary work through 3-hour introductory seminars that present mid-twentieth-century Chile's social and cultural context and examine Parra's dual role as cultural researcher and innovative artist. Students work with carefully curated audiovisual pre-

sentations and selected biographical readings, participating in guided discussions that establish explicit parallels between Chilean rural contexts and Bahamian Family Island communities, between processes of cultural marginalization in both contexts, and between strategies of cultural resistance through artistic production. Comparative musical analysis workshops involve students analyzing carefully selected song pairs—one traditional compilation documented by Parra, one original composition by Parra—working to identify which elements have been conserved from traditional sources, which have been transformed through artistic reinterpretation, and which represent entirely new incorporations. Students are provided with selected audio recordings, complete lyric transcriptions in Spanish with English translations, and access to traditional musical instruments for direct experimentation and embodied learning. This activity proves particularly relevant for students who will subsequently document Bahamian rake-n-scrape traditions, as it models concretely how cultural preservation can productively coexist with creative reinterpretation and innovation.

Textile experimentation workshops introduce students to basic *arpillera* embroidery techniques, with students working hands-on with burlap fabrics, colored threads, needles, and embroidery hoops, following step-by-step visual demonstrations and experimenting directly with materials to develop embodied understanding of Parra's creative process. This hands-on component develops kinesthetic intelligence while materializing the abstract concept of intangible heritage—demonstrating concretely how traditional techniques constitute embodied knowledge that must be transmitted through direct practice and apprenticeship rather than solely through textual instruction or theoretical study. The module culminates with small-group research projects where students select specific Parra works—whether songs, *arpilleras*, or ceramic pieces—and investigate their relationships to Chilean historical events, social movements, or cultural traditions, presenting their findings to the full class in brief Spanish-language presentations that develop both research and oral communication skills.

Module 2 operationalizes Parra's ethnographic methodology, carefully adapted to the contemporary Bahamian context. Methodological workshops teach students basic ethnographic research techniques including structured and semi-structured interviewing, participant observation, reflexive field note-taking, and ethical audiovisual documentation. Students organize into collaborative teams of 3-4 people and conduct practical exercises with classmates to familiarize themselves with research techniques before engaging with community members. Teams are provided with comprehensive methodological guides, professional-quality recording equipment, video cameras, and structured templates for field notes that help organize their ethnographic observations. Community mapping sessions involve teams systematically identifying and locating Bahamian traditional knowledge bearers operating in the Nassau area and Family Islands—including rake-n-scrape musicians, Junkanoo costume designers and builders, traditional straw weavers, and oral historians. Students work with both physical and digital maps, directories of local cultural organizations, and make preliminary courtesy visits to introduce themselves and their research project to potential participants.

Fieldwork sessions constitute the experiential core of this module, where students conduct substantive interviews with tradition bearers, carefully documenting their life experiences, specialized knowledge, artistic techniques, and perspectives on cultural change using audio recorders, video cameras, and detailed field notebooks. This immersive experience develops emotional intelligence, cultural sensitivity, and intercultural communication competencies while productively challenging linguistic barriers, as students must navigate flexibly between English, Bahamian Creole, Spanish, and occasionally Haitian Creole in their documentation processes and subsequent analytical work. The experiential learning proves especially valuable for students in non-immersion contexts who rarely have opportunities to engage meaningfully with Spanish language and Hispanic cultures outside traditional classroom settings. They learn essential technical skills while simultaneously grappling with complex ethical considerations of cultural representation—how to document cultural practices respectfully and accurately without falling into problematic patterns of exoticization, romanticization, or commodification.

Module 3 promotes systematic identification and analysis of parallels and contrasts between Chilean cultural traditions documented by Parra and Bahamian cultural expressions documented by students through their ethnographic fieldwork. Thematic analytical seminars explore significant cross-cutting topics including “Spirituality and Rituality in Folk Traditions,” “Cultural Resistance and Survival Strategies,” and “Intergenerational Transmission of Cultural Knowledge,” analyzing specific manifestations of these themes in both Chilean and Bahamian traditions using carefully selected audiovisual materials and comparative theoretical readings. This analytical work develops critical thinking skills while demonstrating concretely how apparently distant cultural contexts share profound commonalities rooted in shared colonial and postcolonial historical experiences. Conceptual mapping activities conducted in groups of 4-5 students involve creating large-format visual representations using poster boards, colored markers, photographs, and collage materials, systematically identifying how specific historical factors, economic structures, and social dynamics have shaped cultural expressions in both contexts, thereby visualizing complex relationships between cultural production and broader contextual forces.

Structured debates examine critically how specific cultural expressions like Junkanoo performances or Parra’s protest songs function as sophisticated vehicles for social criticism, political resistance, and cultural affirmation in contexts of marginalization. Students receive carefully defined roles in these debates and are provided with provocative audiovisual materials and critical scholarly bibliography, facilitating difficult but necessary conversations about cultural authenticity, commodification pressures, appropriation concerns, and strategies for cultural survival in contemporary contexts dominated by mass tourism economies and homogenizing globalized media. Case study methodology involves teams investigating the complex topic of “Tourism and Cultural Transformation in The Bahamas,” examining in detail how tourism development has progressively transformed Junkanoo from primarily community-based celebration to partially tourist-oriented spectacle, and comparing these processes with similar patterns of folklorization and commodification documented in Chilean contexts. Students work with documented case studies, archival and contemporary photographs showing cultural evolution, and recorded testimonies from both older participants who remember earlier forms and younger participants navigating current realities.

Module 4 facilitates intensive creative processes where students develop original artistic works that meaningfully integrate elements from both Chilean and Bahamian cultural traditions, embodying in practice the “creation is a bird without a flight plan” philosophy attributed to Parra—emphasizing organic creative processes over rigid predetermined outcomes. Specialized technical workshops led by invited specialists in arpillera embroidery, traditional instrument construction, musical composition, and visual narrative provide students with concrete artistic skills and techniques. Students select workshops corresponding to their particular interests and existing abilities, respecting principles of multiple intelligences and diverse learning styles. Preliminary sketch and proposal development involves students conceptualizing detailed artistic projects that integrate Chilean and Bahamian elements in thoughtful and non-superficial ways, temporarily exhibiting their proposals to receive structured constructive feedback from instructors and peers. This iterative refinement process models authentic creative methodology while developing specialized Spanish vocabulary related to artistic practice and critical aesthetic discourse.

Directed individual creation sessions allow students to work independently on their creative projects while receiving personalized mentorship from course instructors and invited specialized artists with relevant expertise. Simultaneously, collaborative creation sessions facilitate collective creative experiments where small groups integrate musical, visual, and narrative elements, working in ample studio spaces equipped with diverse musical instruments, textile materials, and visual art supplies. The intensive creative process culminates in a final community exhibition titled “Yo Canto la Diferencia: Dialogues between Chile and The Bahamas,” which specifically invites the tradition bearers who

generously participated in students' ethnographic documentation to attend as honored guests. This community-facing public culmination strategically transforms what could remain an isolated academic exercise into a form of public pedagogy, contributing meaningfully to broader social processes of valorization of local intangible cultural heritage while demonstrating concretely Spanish language education's powerful potential as a vehicle for cultural affirmation and community empowerment rather than cultural displacement or erasure.

Discussion and Conclusions

The pedagogical model demonstrates how Spanish language teaching in postcolonial contexts can productively transcend narrowly utilitarian approaches focused solely on technical linguistic competency, instead becoming transformative spaces of epistemic justice (Walsh, 2007). By deliberately centering Bahamian intangible cultural heritage alongside Chilean folk traditions, rather than privileging canonical Spanish or Latin American literary texts, the curriculum directly challenges implicit but powerful hierarchies that position European cultural production as the naturally superior reference point for Spanish language instruction worldwide. The comparative framework proves particularly powerful pedagogically because it establishes genuinely horizontal dialogue between two Global South contexts sharing colonial histories, thereby bypassing former colonial metropoles as supposedly necessary intermediaries or arbiters of cultural value. This fundamental repositioning aligns directly with Freire's (2005) liberatory pedagogy principles, treating students as active subjects and creators of knowledge rather than as passive objects or recipients of predetermined educational content.

The substantial ethnographic fieldwork component addresses the critical pedagogical challenge of non-immersion context by creating meaningful opportunities for Spanish language use that extend well beyond traditional classroom boundaries, as students must navigate constantly between multiple languages in their documentation processes, analytical work, and creative production. The systematic integration of intangible cultural heritage in formal education settings, as Fontal and Ibáñez-Etxeberria (2017) demonstrate through extensive research, facilitates profound processes of identity recognition and cultural identification while promoting long-term cultural sustainability. Moreover, the sustained community engagement throughout the pedagogical sequence strengthens crucial intergenerational bonds between university students and older tradition bearers while contributing meaningfully to heritage preservation efforts, demonstrating concretely how academic institutions can productively serve genuine community needs rather than simply extracting knowledge from communities for academic purposes.

This research demonstrates how thoughtfully integrating intangible cultural heritage in formal Spanish language education can facilitate profound identity recognitions that transcend linguistic barriers, enabling meaningful connections between Anglophone and Hispanophone cultural traditions while transforming foreign language teaching into authentic spaces of epistemic justice in postcolonial contexts. The four-module pedagogical sequence successfully operationalizes decolonial pedagogy principles through sustained participatory ethnographic research, rigorous comparative cultural analysis, and meaningful multidisciplinary artistic creation. Students develop crucial transferable competencies applicable far beyond Spanish language contexts: the capacity to establish unexpected connections between apparently distant cultural traditions, to critically analyze cultural manifestations within their specific social and historical contexts, and to express themselves effectively through multiple artistic languages and media. Future research might productively extend this comparative framework to include additional Caribbean and Latin American cultural traditions, investigating how similar heritage-centered pedagogical approaches could operate effectively across diverse postcolonial contexts facing comparable challenges of linguistic diversity and cultural preservation.

References

Fontal, O., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, *375*, 184-214. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Miranda, P. (2017). *Violeta Parra: Borders of song, visual culture, and social revolution*. Routledge.

Nunley, J., & Bettelheim, J. (1988). *Caribbean festival arts: Each and every bit of difference*. University of Washington Press.

UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *19*(48), 25-35.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

The Formation of the Concept of “Nihonga” and a Cultural Comparison of “Line”: Its Relationship with Ukiyo-e and Connections to Contemporary Creative Practice

Lina Zhou[1], Yu Yang[2]

[1] *Musashino Art University, Japan*
[2] *School of Fine Arts, Zhengzhou University, China*

Abstract

This paper examines the historical formation of the concept of “Nihonga” (Japanese-style painting) in modern Japan, its distinction from ukiyo-e, and a comparative analysis of “line” in Chinese and Japanese painting traditions. Tracing Nihonga’s emergence within Meiji-era institutional frameworks as a response to Western art, it contrasts Nihonga’s single-piece, artist-centered production with ukiyo-e’s mass-reproduced, collaborative nature. The central comparison focuses on “line” not as mere technique but as a carrier of differing aesthetic and perceptual values across East Asian traditions. Finally, these insights are linked to contemporary creative practices that treat Nihonga materials and processes as flexible methodological resources rather than fixed tradition. The study argues for understanding Nihonga as an evolving framework open to reinterpretation in response to present-day concerns.

Keywords: Nihonga, ukiyo-e, line, Sino-Japanese comparison, modern Japanese art.

La formación del concepto de «Nihonga» y una comparación cultural de la «línea»: su relación con el ukiyo-e y conexiones con la práctica creativa contemporánea

Resumen

Este artículo examina la formación histórica del concepto de «Nihonga» (pintura de estilo japonés) en el Japón moderno, su distinción respecto al ukiyo-e y un análisis comparativo de la «línea» en las tradiciones pictóricas china y japonesa. Siguiendo el surgimiento del Nihonga en los marcos institucionales de la era Meiji como respuesta al arte occidental, se contrasta su producción centrada en piezas únicas y en el artista individual con la naturaleza colaborativa y de reproducción masiva del ukiyo-e. La comparación central se centra en la «línea» no como mera técnica, sino como portadora de valores estéticos y perceptivos diferentes en las tradiciones de Asia Oriental. Finalmente, estas perspectivas se vinculan a prácticas creativas contemporáneas que tratan los materiales y procesos del Nihonga como recursos metodológicos flexibles más que como tradición fija. El estudio defiende entender el Nihonga como un marco en evolución abierto a la reinterpretación en respuesta a las preocupaciones del presente.

Palabras clave: Nihonga, ukiyo-e, línea, comparación sino-japonesa, arte japonés moderno.

Introduction

This report investigates key classificatory concepts and expressive modes in Japanese art history, centering on the modern emergence of “Nihonga” (Japanese-style painting) while drawing on foundational themes from art history studies. Particular emphasis is placed on Nihonga’s complex relationship with ukiyo-e and on a focused cultural comparison of the element of “line” as a revealing point of aesthetic and perceptual divergence.

In contemporary public and even academic discourse outside specialist circles, Nihonga is often mistakenly equated with ukiyo-e or broadly dismissed as a static repository of “traditional” Japanese painting rooted in pre-modern antiquity. These simplifications frequently arise from incomplete awareness of the nuanced historical development of Japanese art categories. Rather than rejecting such widespread perceptions outright, this study aims to historicize and contextualize them, tracing the processes through which these concepts were constructed, contested, and periodically reconfigured. The ultimate goal is to foster a more layered, multidimensional understanding of Nihonga as a dynamic modern construct.

The research pursues four interconnected objectives: (1) to map the ideological and institutional conditions under which Nihonga was established from the Meiji period through the early Shōwa era; (2) to sharpen its defining characteristics through systematic comparison with ukiyo-e; (3) to undertake a targeted comparison of “line” in Chinese and Japanese painting traditions, illustrating how line transcends mere technical function to embody deeper aesthetic sensibilities and modes of world perception; and (4) to connect these historical and comparative findings to contemporary creative practices encompassing techniques, materials, and thematic concerns.

The methodology combines conceptual-historical analysis—grounded in primary scholarship on Meiji to early Shōwa art—with detailed comparative readings of selected canonical and representative artworks. These theoretical and historical observations are subsequently bridged to current practices, demonstrating the continued vitality and adaptability of Nihonga-related approaches in addressing present-day artistic questions

The Establishment of “Fine Arts” Classification and the Formation of “Nihonga” (Meiji to Early Shōwa)

Pre-modern Japan lacked a unified conceptual category comparable to the Western notion of “fine arts” (bijutsu). Visual practices such as painting, sculpture, and decorative crafts operated within distinct professional lineages, social functions, and patronage systems, without being subsumed under a single hierarchical framework. The Meiji Restoration of 1868 initiated profound transformation through rapid modernization policies modeled on European nation-states. Central to this was the translation of the English term “Art” into bijutsu, which entailed far more than linguistic equivalence—it imported an entire Western-derived system of aesthetic hierarchy, institutionalized education, public exhibition, and cultural valuation.

Pivotal modern institutions emerged to operationalize this new paradigm: international expositions showcased Japan on the global stage, newly established art schools provided systematic training, and government-sponsored salons (notably the Ministry of Education Art Exhibition, or Bunten, from 1907, later evolving into the Teiten) created official platforms for display and judgment. These structures were explicitly organized around Western genre distinctions, most prominently the binary opposition between “Nihonga” and “Yōga” (Western-style painting executed primarily in oil).

The sudden influx of Western techniques—oil media, linear perspective, chiaroscuro modeling, and empirical realism—directly confronted indigenous priorities of expressive line drawing, planar composition, symbolic abstraction, and ornate surface decoration. Contemporary discourse often framed traditional Japanese painting as "outmoded" or requiring modernization to align with global standards, generating a sense of cultural crisis. Intellectuals and reformers such as Okakura Tenshin and Ernest Fenollosa responded decisively, articulating a counter-narrative that repositioned Japanese and broader East Asian painting as a coherent alternative aesthetic system. Their writings emphasized line as a vehicle of spiritual expression, compositional harmony as structural principle, and symbolic depth over mimetic fidelity. In this charged context, "Nihonga" crystallized not as a neutral stylistic descriptor but as an ideologically charged declaration of cultural autonomy and modern identity.

Institutionally, the founding of Tokyo Fine Arts School in 1887 and the salon system provided concrete mechanisms for Nihonga's consolidation and dissemination. Standardized curricula and exhibition criteria privileged specific material conventions—mineral pigments layered on silk or paper, application of shell white and metallic foils—while establishing evaluative norms that elevated Nihonga to the status of Japan's official national painting genre. Yet institutional support was ambivalent: it afforded legitimacy and protection while simultaneously exerting normative pressure, constraining experimentation within perceived boundaries of "authenticity."

Crucially, Nihonga's core expressive qualities—spatial flatness, decorative patterning, evocation of interiority and transience—demonstrated remarkable adaptability. From Taishō-period stylistic innovations to early Shōwa-era responses to imperial ideology, artists continually renegotiated these elements in dialogue with shifting social realities. Nihonga thus emerges not as seamless continuation of ancient tradition but as a resilient, continually evolving framework forged in modernity's crucible.

Differences between Nihonga and Ukiyo-e

Persistent public conflation notwithstanding, Nihonga and ukiyo-e occupy fundamentally divergent positions within Japanese visual culture. Ukiyo-e developed during the Edo period as a distinctly urban, commercial medium deeply embedded in townspeople (chōnin) culture. Engineered for mass production and immediate consumption, it served entertainment purposes through vivid depictions of kabuki actors, courtesans, scenic views, and topical events, functioning almost as early modern visual media. Nihonga, by sharp contrast, was deliberately reconfigured in the modern era as part of broader nation-building cultural strategies, explicitly defined in opposition to encroaching Western forms. When the imported Western "Fine Arts" hierarchy privileged contemplative, elevated single-piece works—exemplified by the grand decorative screens of the Kanō school or Sesshū's monumental ink landscapes—ukiyo-e's reproductive and popular orientation led to its initial marginalization as "vulgar" illustration unfit for high art status.

This hierarchical exclusion was dramatically overturned by late-19th-century Japonisme in Europe. Impressionist and Post-Impressionist artists enthusiastically embraced ukiyo-e's innovative formal qualities—radical cropping, bold flat color areas, asymmetrical composition—prompting a reverse flow of valuation back to Japan. Ukiyo-e was thereby repositioned as globally emblematic "Japanese art," yet it never fully merged into the Nihonga category, remaining liminally associated with craft and print reproduction.

Production systems highlight further irreconcilable differences: ukiyo-e relied on sophisticated collaborative division of labor among designer, block-carver, and printer, optimized for mechanical reproducibility and commercial circulation. Nihonga centers on individual authorship, with the artist exercising comprehensive control from initial conception through final execution; the irreproducible singularity of the making process becomes integral to expressive meaning.

Material and technical divergences are equally pronounced. Ukiyo-e's multicolor woodblock printing yields crisp, uniform lines and vibrant, flat color fields through repeated mechanical impression. Nihonga constructs depth through cumulative layering of mineral pigments, shell white, metallic foils, and ink on absorbent supports, producing tactile granularity, luminous translucency, and subtle optical interplay.

Contemporary artistic engagements occasionally incorporate ostensibly "low" everyday materials—recycled papers, disposable sheets—deliberately subverting inherited material hierarchies. Such interventions echo ukiyo-e's own historical arc from ephemeral popular imagery to internationally canonized art form, questioning fixed valuations of cultural worth.

"Line" as a Lens for Sino-Japanese Comparison

East Asian painting traditions share profound common foundations in brush-and-ink practice and philosophical underpinnings, yet sustained comparative scrutiny reveals persistent, subtle distinctions. "Line" emerges as an especially productive analytic focus: frequently presumed identical across the region from external Western viewpoints, it in fact registers cultural differences with exceptional sensitivity.

This comparison eschews essentializing national character, instead deploying line as an interpretive device to examine the varying roles, functions, and viewing modes it has been assigned across specific historical works.

Illustrative cases span a broad spectrum:

- In Gu Kaizhi's (Eastern Jin dynasty, ca. 344–406) *Admonitions of the Instructress to the Court Ladies* (Eastern Jin original; extant Northern Song copy), the line is delicate and unbroken—often described as "high ancient wandering silk" (gāogǔ yóusī). These fine, continuous strokes flow like silkworm threads, lightly yet firmly articulating internal anatomical structure and the circulation of vital energy (qi). The line quietly supports the figures' drapery and bodily movement without exaggeration, exemplifying the classical Chinese principle of "bone method in brushwork" (gǔfǎ yòngbǐ), where the stroke itself conveys underlying order and life force.
- By contrast, the Japanese *Hell Scroll* (late Heian to early Kamakura period, 12th century) employs fractured, trembling lines to evoke raw sensory and emotional force. Flames are rendered with torn, wavering strokes in which red and ink boundaries shake unstably; the line does not calmly define form but instead visualizes overwhelming momentum, searing heat, and visceral terror, prioritizing immediate experiential impact over structural containment.
- Ni Zan (Yuan dynasty, 1301–1374) creates sparse landscapes with arid, extremely abbreviated strokes that leave vast areas unpainted, generating contemplative negative space and a sense of spiritual detachment. The dry, minimal line functions almost as a sign of distance and inner withdrawal. Sesshū (Muromachi period, 1420–1506), however, concentrates explosive brush momentum into condensed, forceful strokes that assert dynamic physical presence and compositional thrust, making the act of drawing itself palpably energetic.

Additional pairings illuminate further dimensions:

- Psychological intensity appears in Bada Shanren's (early Qing dynasty, 1626–1705) convulsive, pressure-varying strokes that leap and tremble, distorting form to expose inner turmoil and alienation, versus Miyamoto Musashi's (early Edo period, 1584–1645) extreme reduction to taut, dry severity, where a single pared-down line can carve out an entire existential presence.
- Tactile sensuality is evident in the Yongle Palace murals (Yuan dynasty, 14th century) with their muscular, directionally emphatic lines that clearly indicate weight and movement, versus Okada Yoshio's (20th–21st century) soft, skin-evoking contours that convey fleshly warmth and subtle erotic nuance through gentle modulation.
- Narrative playfulness contrasts Qiu Ying's (Ming dynasty, ca. 1494–1552) meticulously controlled gongbi lines, which remain within refined precision, with the freely performative strokes of the *Chōjū-jinbutsu-giga* (anonymous Japanese emaki scrolls, 12th century, traditionally attributed to Toba Sōjō), where lines seem to frolic and act out the scene with one-stroke spontaneity.
- Deliberate contour dissolution appears in Xu Wei's (Ming dynasty, 1521–1593) explosive ink splashes that break and dissolve edges to release intense vital force, versus Tawaraya Sōtatsu's (early Edo period, active ca. 1600–1640) tarashikomi technique, in which ink and colour bleed naturally into one another, allowing line to emerge organically from material behaviour rather than deliberate drawing..

Broad patterns emerge from these comparisons: Chinese examples frequently instrumentalize line to visualize underlying structure and vital circulation (qi), treating it as a medium for stable internal order and cosmic harmony; Japanese examples more readily activate it for dynamic sensation, emotional charge, temporal immediacy, and generative interplay with absence, often foregrounding the expressive energy of the brush act itself.

Connections to Contemporary Practice

Contemporary engagement with Nihonga traditions often involves strategic hybridization of canonical materials—Japanese or hemp paper, mineral pigments, metallic foils—with non-traditional or industrial substrates such as recycled fibers, synthetic sheets, or plant-derived papers. The operative logic is not nostalgic replication but critical exploration of how inherent physical properties—absorbency, fragility, surface texture, temporal degradation—actively participate in constructing pictorial architecture and meaning.

Technical repertoires extend foundational practices of layering, washing, polishing, and controlled bleeding while incorporating contemporary methods like pigment buildup, collage, and deliberate embrace of material contingency. Line manifests less through premeditated outlining than through emergent negotiation between substances and temporal processes.

Thematic orientations frequently revolve around liminal zones between fantasy and empirical reality, probing time's paradoxical duality of fragility and endurance. These concerns are often inflected by present-day ecological precarity and social instability, surfacing as understated personal unease rather than programmatic declaration.

Fundamentally, studio practice functions as embodied critical inquiry, performatively generating and interrogating boundaries between material and human agency, imagined and actual realms.



Figure 1. Flame Dream, by Lina Zhou, 2025. 2023.
This piece combines traditional mineral pigments and gold/silver foils with non-traditional elements such as recycled paper fibers and plant-derived textures. The emergent surface—marked by bleeding, layering, and deliberate fragility—demonstrates how material absorbency and temporal degradation become active agents in building depth and atmospheric tension rather than serving merely as supports for depiction.



Figure 2. Untitled (Classwork), by Lina Zhou, 2023.
Here, collage and pigment buildup are integrated with traditional layering and controlled bleeding techniques.

Conclusions

Nihonga crystallized within imported modern “fine arts” frameworks as a genre strategically counterpoised to Western models, embodying both defensive cultural nationalism and proactive aesthetic redefinition. Comparative analysis against ukiyo-e lays bare profound divergences in historical purpose, productive organization, material economy, and trajectories of international reception.

Focused examination of line across exemplary Chinese and Japanese works confirms its extraordinary capacity to register divergent perceptual priorities, aesthetic values, and ontological orientations. Extending these insights into contemporary practice reveals how material-technical decisions simultaneously perpetuate and transform historically conditioned modes of seeing, making, and world-engagement.

The study ultimately advocates reconceiving Nihonga less as ossified, genre-bound tradition than as a living methodological reservoir—its accumulated expertise in material temporality, embodied process, and perceptual openness remaining available for continual renewal, critical interrogation, and interdisciplinary extension amid contemporary imperatives.

References

Fenollosa, E. F. (2001). *Tōyō bijutsushi kō* [Epochs of East Asian art] (T. Okakura et al., Trans.). Chūō Kōron Bijutsu Shuppan. (Original work published 1912)

Kinoshita, N. (1998). *Bijutsu to iu misemono* [Art as spectacle]. Heibonsha.

Kobayashi, T. (2008). *Ukiyo-e no bi* [The beauty of ukiyo-e]. Iwanami Shinsho.

Okakura, K. (2001). *Nihon bijutsushi* [History of Japanese art]. Heibonsha.

Satō, D. (1996). *Nihon bijutsu tanjō: Kindai kokka to bunka no chikara* [The birth of Japanese art: Modern nation and the power of culture]. Iwanami Shoten.

Takahashi, A. (2012). *Japonizumu to kindai Nihon bijutsu* [Japonisme and modern Japanese art]. Shisōkaku Shuppan.

Tamamushi, S. (2025a, May 12). *Shiryō 6: Bijutsu shinsetu* [Materials 6: True theory of art] (Lecture notes). Japanese Art History Research, Musashino Art University.

Tamamushi, S. (2025b, June 30). *Shiryō 21: Bijutsu zenshū no rekishi* [Materials 21: History of art collections] (Lecture notes). Japanese Art History Research, Musashino Art University.

Tsuji, N. (2005). *Nihon bijutsu no mikata* [Ways of seeing Japanese art]. Chikuma Shobō.

Yamashita, Y. (Ed.). (2013). *Kindai Nihonga no seiritsu* [The formation of modern Nihonga]. Brücke.

Yamashita, Y. (2001). *Nihon bijutsu no nijū seiki* [The twentieth century of Japanese art]. Heibonsha.

Zong, B. (1981). *Zhongguo meixue sanbu* [Strolling through Chinese aesthetics]. People’s Literature Publishing House.

Musicology galas: comprehensive pedagogical innovation, dissemination and training in Higher Artistic Music Education

Oriana Gabriela Bastidas Padrón, María González-Moral Ruiz, Martín Pablo Hernández Valladares, Jessica Serrano Deltell, Rafael Martín Castilla
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, España

Abstract
The experience of the “musicology galas” held at the Royal Conservatory of Music of Madrid in 2024 and 2025 is analysed as a case study of educational innovation in Higher Artistic Education. Through an action research approach and *ex post facto* analysis, the study examines how a student initiative supported by faculty transforms the perception of the musicological discipline and acts as a vehicle for holistic training. This study of the genesis and impact of two editions of the galas, inspired by literary works —*Around the World through the Musicology* (Jules Verne) and *Waiting for Folklore* (Samuel Beckett)—bases its methodology on Project-Based Learning and the flipped classroom model and grounds its results in terms of the consolidation of multidisciplinary skills, academic cohesion, and dissemination success. The galas are presented as an artistic-pedagogical project that seeks to address the institutional shortcomings inherent in the field of musicology.

Keywords: musicology, Project-Based Learning, higher music education, educational innovation, dissemination.

Las galas de musicología: innovación pedagógica integral, divulgación y formación en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música

Resumen
La experiencia de las “galas de musicología” realizadas en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid en 2024 y 2025 se plantea como estudio de caso sobre innovación educativa en Enseñanzas Artísticas Superiores. A través de un enfoque de investigación-acción y un análisis *ex-post facto*, se examina cómo una iniciativa estudiantil sustentada por el profesorado transforma la percepción de la disciplina musicológica y actúa como vehículo formativo holístico. El estudio de la génesis y repercusión de dos ediciones de galas de inspiración literaria –*La vuelta al mundo de la musicología* (Julio Verne) y *Esperando al folklore* (Samuel Beckett)– fundamenta su metodología en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el aula invertida y presenta resultados en términos de consolidación de competencias multidisciplinares, cohesión académica y éxito divulgativo. Las galas se presentan como propuesta de proyecto artístico-pedagógico orientada a solventar las imperfecciones institucionales propias de la especialidad de musicología.

Palabras clave: musicología, Aprendizaje Basado en Proyectos, educación musical superior, innovación educativa, divulgación.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

La musicología, pese a su carácter transversal y su potencial divulgativo, suele presentarse en formatos que dificultan su conexión con públicos no especializados, lo que contribuye a una percepción limitada de la disciplina y a su escasa visibilidad dentro y fuera de los conservatorios. En este contexto surge la iniciativa de las "galas de musicología", un proyecto impulsado por el alumnado y apoyado por el profesorado del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM), que traslada la musicología al escenario mediante un formato escénico divulgativo y multidisciplinar. Las dos ediciones analizadas (2024 y 2025) combinan exposición académica, creación artística y puesta en escena a fin de repensar la comunicación del conocimiento musicológico.

Se investiga aquí la experiencia de las galas de musicología como estudio de caso de innovación educativa en las Enseñanzas Artísticas Superiores, con los siguientes objetivos: a) examinar su potencial como herramienta de aprendizaje significativo; b) explorar su impacto en la cohesión académica del alumnado de musicología; y c) valorar su eficacia como estrategia de divulgación musicológica.



Figura 1. Carteles de las galas de 2024 *La vuelta al mundo de la musicología* (O. Bastidas, y M. González-Moral) y 2025 *Esperando al folklore* (O. Bastidas). (Elaboración propia).

Relato breve

La conmemoración del 50 aniversario de la enseñanza de musicología en el RCSMM, primera institución en España en ofrecer tales estudios, incluyó charlas y mesas redondas con la participación de antiguos docentes y estudiantes. Una estudiante (coautora del presente documento) advirtió que dichas conferencias, aun siendo necesarias y rigurosas, no captaban la atención del público no especializado y propuso hacer una gala. El problema no era el contenido, sino el formato. Su iniciativa fue apoyada por una profesora del Departamento de Musicología (también coautora de este texto) y movilizaron a más de sesenta personas (estudiantes, docentes, personal técnico y artistas externos), que asumieron los roles escénicos, técnicos y organizativos, configurando un proyecto colaborativo basado en *La vuelta al mundo en ochenta días* de Julio Verne. La asistencia a esta primera gala superó el aforo del salón de actos y generó una notable repercusión social.

La propuesta de una segunda gala dejó de ser un gesto creativo sin más para integrarse en la docencia de forma explícita. La asignatura "Música de Tradición Oral" (impartida por otro coautor) y *Esperando a Godot* de Samuel Beckett actuaron como eje de la edición de 2025, trasladando al escenario los trabajos grupales del curso que combinaban análisis, puesta en escena y humor. La experiencia previa permitió introducir mejoras: se ajustaron tiempos y duración del espectáculo, se reforzó la coherencia académica y se consolidó la colaboración entre cursos. El debate en torno al rigor del formato propició una revisión crítica de los materiales y evidenció la posibilidad de conjugar divulgación y exigencia académica.

Revisión documental (estado de la cuestión, marco teórico)

Se constata una escasez de prácticas o proyectos de naturaleza similar en el ámbito de la musicología aplicada. No obstante, la literatura sobre metodologías activas en educación musical señala el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una vía eficaz para fomentar la autonomía, la creatividad y la colaboración del alumnado (Dillon, 2023). Aunque se usa ampliamente en el sistema educativo obligatorio, no ocurre igual en los estudios superiores de música. Asimismo, el modelo de aula invertida (*flipped classroom*) permite trasladar el trabajo teórico al tiempo autónomo y reservar las sesiones presenciales para tareas de interpretación y experimentación, ajustándose al proceso de creación y ensayo propio de una gala (Weiger, 2021).

La teoría de la autoeficacia revela los beneficios de la exposición pública para el alumnado. Abordar con éxito una tarea constituye un factor clave del rendimiento académico y del desafío ante situaciones de comunicación oral (Bandura, 1982). En este sentido, instrumentos como la escala de autoeficacia en conductas académicas subrayan la relevancia de la exposición frente al grupo en las vivencias estudiantiles de nivel superior (Blanco Vega et al., 2011), especialmente en estudios como los de musicología, donde la comunicación oral resulta fundamental.

Desde la neurociencia del aprendizaje, la plasticidad cerebral se ve favorecida cuando se activan emociones, experiencias multisensoriales y procesos de recuperación activa de la información (Dehaene, 2021, Quintero-Fajardo y Domínguez-Ayala, 2025). Enseñar a otros constituye una estrategia especialmente eficaz para consolidar contenidos, al exigir síntesis y recuperación de la información de manera estructurada (Karpicke y Blunt, 2011).

Este planteamiento también se inscribe en el marco legal de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS). Tanto el Real Decreto 631/2010 como la Ley 1/2024 permiten y promueven enfoques formativos basados en proyectos artísticos, trabajo interdisciplinar y desarrollo competencial, permitiendo situar la propuesta analizada.

Metodología

La metodología del estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico y adopta un enfoque de investigación–acción basado en la implicación colaborativa de los propios sujetos, con el objetivo de mejorar una situación educativa concreta: el escaso conocimiento social de la musicología y la limitada interacción entre el alumnado de la especialidad.

Para abordar estas cuestiones y favorecer un aprendizaje significativo, se recurrió al ABP y al modelo de aula invertida como metodologías docentes. El ABP permitió situar al alumnado en el centro del proceso, implicándolo en distintas fases del proyecto —desde la concepción y documentación hasta la puesta en escena— y favoreciendo un enfoque orientado al aprendizaje activo y creativo. Por su parte, el aula invertida posibilitó trasladar el trabajo conceptual al tiempo autónomo, reservando las sesiones presenciales para la creación colectiva, la puesta en común y la integración de contenidos en el contexto escénico.

La implementación del proyecto implicó una elevada carga de coordinación logística y administrativa, propia de una propuesta escénica con participación interna y externa al conservatorio, lo que constituyó uno de los principales retos del proceso y exigió replantear dinámicas habituales del contexto académico.

Este enfoque generó un entorno de participación real en el que cada estudiante pudo contribuir desde sus intereses y capacidades, ya fuera en tareas interpretativas, técnicas u organizativas. La experiencia permitió identificar necesidades y áreas de mejora tras la primera gala, que se tradujeron en ajustes aplicados en la segunda edición, evidenciando un proceso de reflexión continua y aprendizaje colectivo. Aunque la propuesta surgió de manera espontánea, su análisis puede considerarse *ex-post facto* al permitir identificar beneficios formativos no previstos inicialmente. Dado que la investigación analiza una experiencia educativa concreta con el fin de extraer aprendizajes transferibles a futuras acciones formativas, el trabajo se plantea metodológicamente como un estudio de caso.

Resultados y análisis

La gala de musicología se revela como una herramienta pedagógica eficaz, al favorecer una alta implicación del alumnado y un aprendizaje colaborativo sostenido por la motivación que genera la exposición pública. La realización de un espectáculo público refuerza la atención al trabajo de los demás participantes y contribuye a una percepción positiva de la disciplina por parte de la audiencia. Al mismo tiempo, la naturaleza transversal del trabajo por proyectos favorece la interacción entre estudiantes de distintos cursos y consolida un clima de apoyo mutuo especialmente relevante en una especialidad poco numerosa como la musicología.

La consolidación de contenidos constituye otro de los beneficios destacados. Trabajar un tema para explicarlo en directo y ligarlo a una trama argumental literaria coherente, que actúa como hilo conductor de la gala, exige comprenderlo en profundidad, seleccionar ejemplos pertinentes y traducir ideas complejas a un lenguaje accesible sin perder rigor. Esa práctica coincide con los principios de recuperación activa descritos en la neurociencia del aprendizaje y fue valorada por el alumnado como un factor clave para interiorizar conceptos previamente poco asimilados. La implicación en tareas escénicas y organizativas reforzó, además, la integración entre contenidos académicos y competencias transversales.

El impacto en la expresión oral del alumnado, competencia esencial en la especialidad de musicología, es uno de los resultados más evidentes. Enfrentarse a un auditorio amplio supuso un reto formativo con una mejora observable en la seguridad escénica y la claridad del discurso. En términos de autoeficacia, la experiencia reforzó la confianza en la capacidad de comunicar conocimiento especializado y permitió identificar áreas de mejora en esta competencia.

Aunque no se aplicaron instrumentos cuantitativos de evaluación, la observación sistemática del proceso y el *feedback* recogido tras las representaciones apuntan a un impacto positivo en la implicación, la cohesión académica y la consolidación de competencias vinculadas a la especialidad de musicología.

Conclusiones

Las dos ediciones de las Galas de Musicología revelan cómo esta iniciativa estudiantil constituye una herramienta pedagógica de gran alcance. La combinación de metodologías activas, rigor académico y creatividad escénica ofrece un camino sólido para reforzar competencias clave en la formación musicológica. El formato permite unir disciplinas, superar barreras entre cursos y fomentar un sentimiento de comunidad que no siempre se alcanza desde la docencia tradicional.

La integración del proyecto en la estructura académica y su alineación con la legislación vigente reafirman que las EEAASS pueden beneficiarse de proyectos artísticos no circunscritos solo al aula y que demanden un papel activo del alumnado en la construcción del conocimiento. La gala de musicología se convierte así en una extensión del aula donde estudiantes de todos los cursos acceden a la información generada por sus compañeros y en un ejemplo de renovación académica para responder a las necesidades del alumnado de las EEAASS y a las demandas de una sociedad que reclama nuevas formas de explicar la cultura.

Estas consideraciones se reafirman además por la percepción del público y por la difusión de la gala en un estudio posterior (Pliego, 2025). Este proyecto artístico-pedagógico, por lo tanto, demostró que la divulgación no solo es posible, sino necesaria para dar a conocer la riqueza de esta especialidad, por lo que se propone como estrategia pedagógica integral para el alumnado de Grado Superior de Musicología.

La carencia de instrumentos de evaluación sistemática limita la medición precisa del impacto del proyecto. El desfase temporal entre la realización de la actividad y la recogida de datos, junto a la complejidad logística del proyecto con sus dos ediciones, dificultan la extracción de datos cuantitativos fiables en este estudio.

En este sentido, una tercera gala permitiría consolidar el proyecto e incorporar instrumentos de evaluación desde el inicio. Además, ampliaría la participación de otros departamentos del conservatorio, reforzando su carácter interdisciplinar y su impacto institucional.

Referencias

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Blanco Vega, H., Martínez Marín, M., Zueck Enríquez, M. C., y Gastélum Cuadras, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación, 11*(3), 1–27. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178003

Dillon, J. E. (2023). Project based learning: Toward a world centered music education. *International Journal of Education & the Arts, 24*(13). http://www.ijea.org/v24n13/

Dehaene, S. (2021). *How we learn: the new science of education and the brain*. Penguin Random House. https://doi.org/10.1080/13546805.2020.1865897

Karpicke, J. D., y Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying. *Science, 331*(6018), 772–775. https://doi.org/10.1126/science.1199327

Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2024-11613

Pliego, V. (2025). *Medio siglo de Musicología. Cincuenta aniversario de la especialidad de Musicología en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid 1973-2023.* Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. https://rcsmm.eu/sites/default/files/2025-10/Musicología_.pdf

Quintero Fajardo, J. A., y Domínguez Ayala, C. E. (2025). Neurociencia y educación: comprendiendo el origen del aprendizaje desde la plasticidad cerebral. *Deleted Journal, 8*(1), 42–53.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 137*, de 5 de junio de 2010. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-8955

Weiger, E. A. (2021). Flipped Lessons and the Secondary-Level Performance Based Music Classroom. A Review of Literature and Suggestions for Practice. *Update: Applications of Research in Music Education, 39*(2), 44–53. https://doi.org/10.1177/8755123320953629

The “Laodeng” Artist: Youth and Anxiety in the Chinese Art Scene

Jiaqi Li[1], Wenru Xu[2]

[1]*School of Creative Media, City University of Hong Kong, Hong Kong*
[2] *Fine Arts Academy, Northeast Normal University, China*

Abstract

This paper investigates the emerging phenomenon of Chinese artists and cultural practitioners utilizing AI-generated “aging” filters to present themselves as “Laodeng” (old fellows/geezers) on digital platforms. Through the lens of performative aging, we examine this trend not merely as visual satire but as a symptom of the “anxiety of legitimacy” plaguing young creatives in the Chinese art world. By analyzing the linguistic weight of the suffix “Jia” (Master), the gerontocratic structures of artistic authority, and the strategic use of self-mockery, this study argues that the “Laodeng” mask is a defensive mechanism against the impostor syndrome inherent in a culture that conflates age with artistic merit. Finally, we propose educational and institutional shifts necessary to normalize the status of youth in artistic production.

Keywords: Performative Aging, Laodeng, Artistic Legitimacy, AI Filters, Chinese Art World.

El artista “Laodeng”: juventud y ansiedad en la escena artística China

Resumen

Este artículo investiga el fenómeno emergente de artistas y profesionales culturales chinos que utilizan filtros de “envejecimiento” generados por IA para presentarse como “Laodeng” (viejos compañeros/vejestorios) en plataformas digitales. A través del lente del envejecimiento performativo, examinamos esta tendencia no meramente como una sátira visual, sino como un síntoma de la “ansiedad de legitimidad” que afecta a los jóvenes creativos en el mundo del arte chino. Al analizar el peso lingüístico del sufijo “Jia” (Maestro), las estructuras gerontocráticas de la autoridad artística y el uso estratégico de la autoburla, este estudio sostiene que la máscara de “Laodeng” es un mecanismo defensivo contra el síndrome del impostor inherente a una cultura que combina la edad con el mérito artístico. Finalmente, proponemos los cambios educativos e institucionales necesarios para normalizar el estatus de la juventud en la producción artística.

Palabras clave: Envejecimiento Performativo, Laodeng, Legitimidad Artística, Filtros de IA, Mundo del Arte Chino.

Introduction: The Digital Graying of the Avant-Garde

In recent years, Chinese social media platforms have witnessed a peculiar visual trend among the cultural vanguard. Young curators, entertainers, and artists—figures typically associated with vitality and novelty—have begun circulating hyper-realistic portraits of themselves as elderly individuals. Prominent figures such as curator Lin Zi, entertainer Jiang Sida, and artist Li Jiaqi have utilized AI-driven "aging" filters to modify their likenesses, transforming into what the internet vernacular terms "Laodeng".

The term "Laodeng," dialectally rooting from Northeast China and proliferating through internet subcultures, is far from a term of endearment. Unlike "Lao Ren" (elderly person) or "Zhang Zhe" (elder), "Laodeng" often carries a derogatory connotation, implying an older individual who is stubborn, morally questionable, or socially obsolete. Wang and Xue (2025) note that in online gender discourses, the term is frequently deployed by younger demographics, particularly women, to criticize patriarchal overreach or bad behavior by older men.

Why, then, would young creatives voluntarily adopt a visual identity associated with decline and derogation? This phenomenon presents a unique case of "posers"—young creatives masking themselves not to appear wealthier or more attractive, but significantly older and potentially more cynical. This paper posits that this performative aging is a complex socio-cultural strategy. It serves as a response to the structural exclusion of youth in the Chinese art world, a reaction to the linguistic pressure of the title "Artist," and a preemptive defense against the anxiety of authenticity.

The Linguistic Dilemma: The Burden of the "Jia"

To understand the anxiety driving the "Laodeng" phenomenon, one must first dismantle the linguistic infrastructure of the Chinese art world. In English, the word "Artist" is a vocational descriptor; it describes what one *does*. However, the Chinese equivalent, "Yi Shu Jia", describes what one *is*—or more accurately, the rank one has attained.

As Fan (2024) explores in the context of cross-linguistic artistic practices, the suffix "Jia" implies a person of profound attainment and an established school of thought. It distinguishes the "Artist" (Yi Shu Jia) from the "Artisan" (Yi Ren) or the mere "Worker" (Gong Zuo Zhe). Historically, a "Jia" is someone who has established a legacy. Consequently, for a twenty-something art school graduate to introduce themselves as a "Yi Shu Jia" creates immediate cognitive dissonance. It feels presumptuous, triggering a profound sense of "impostor syndrome."

This linguistic embarrassment does not exist in the same way in Western contexts. A "Young British Artist" (YBA) is a celebrated category; the youthfulness is an asset. In China, however, the linguistic gap creates a vacuum of legitimacy. Young practitioners often resort to humbler titles like "creator" or "art worker" to avoid the weight of the "Jia." The "Laodeng" filter, therefore, functions as a visual shortcut to the legitimacy that the language denies them. By digitally aging themselves, they align their physical appearance with the gravity of the title they aspire to hold, highlighting the absurdity of a system where one must be old to be considered a "master."

The Gerontocracy of Aesthetics: Oldness as a Resource

The appropriation of the elderly image is deeply rooted in the cognitive framework that equates "oldness" with authority. In the general cognition of the Chinese cultural sphere, age is not merely a biological state but a resource. It implies that a person has been tempered by time (Shi Jian De Chui Lian), possessing knowledge, connections (Guanxi), and a moral standing that theoretically accumulates with years.

The Tradition of Deference

"Respecting the elderly" is a cornerstone of Confucian ethics and remains deeply ingrained in social conduct. Shen (2025) points out the persistence of moral disciplines such as "if you want to be good, ask the three elders." In the art world, this translates to a hierarchy where exhibitions, funding, and academic positions are often gatekept by the senior generation. The "Old Artist" (Lao Yi Shu Jia) is a figure of unassailable success.

The Uneven Playing Field

For the young artist, this creates a formidable barrier. Their creativity is often dismissed as "immature" or "floating" (Fu Zao) until it is validated by the older generation. Research comparing older and younger visual artists indicates that while creative processes are similar, older artists are perceived as having more maturity and experience (Ardelt & Orwoll, 2019). This perception creates a market reality where collectors and institutions favor the "proven" longevity of older artists over the volatile potential of the young.

The "Laodeng" performance satirizes this dynamic. By donning the digital skin of the elderly, young artists are essentially saying: "If you only respect the face of age, here it is." It is a critique of the superficiality of a system that values seniority over innovation.

Strategic Self-Mockery: The "Laodeng-ization" as Defense

Beyond the critique of external authority, the "Laodeng" trend serves a crucial internal psychological function: self-protection. Simulacra gallery owner Zha Ke Zhou has discussed the fear of being passively "Laodeng-ized." This refers to the inevitable slide into obsolescence, irrelevance, or the becoming of the "greasy" (You Ni) older generation that young people currently mock.

The Preemptive Strike

By proactively turning themselves into "Laodeng" via AI, artists engage in a form of defensive pessimism. If I mock myself first, you cannot hurt me. If I present myself as a "useless old geezer" (Laodeng) now, I am immune to the criticism of being an aspiring, pretentious "Master" (Jia). Li (2025) suggests that artists use this strategy to "interfere" with reality and the public's perception. It is a tactic of managing the anxiety of authenticity. In an era where authenticity is constantly questioned—"Is this art? Is this person a real artist?"—the "Laodeng" persona offers a shield of irony. It allows the artist to step out of the high-pressure role of the "Young Genius" and hide behind the mask of a cynical, weathered elder.

Gendered Nuances

The term "Laodeng" has specific gendered implications. Wang and Xue (2025) note its use by female demographics to challenge male-dominated narratives. When female artists adopt the "Laodeng" filter (often gender-bending into old men or aging themselves into matriarchal figures), they are doubly subverting the gaze. They are rejecting the requirement for young female artists to be "aesthetic objects" or "muses," instead presenting themselves as grotesque, powerful, or withered, thereby reclaiming agency over their visual representation in a digital space.

Proposed Solutions: Bridging the Legitimacy Gap

The prevalence of the "Laodeng" phenomenon signals a structural health issue in the art ecology. If young artists feel the need to age themselves to feel legitimate, the system requires adjustment. We propose two primary pathways for normalization.

Redefining the "Artist": Public Aesthetic Education

The first solution is to normalize the public perception of who an "Artist" can be. The "Artist" should not be an alienated, purely elite group reserved for the elderly masters. Drawing on Gude (2013), we must advocate for public aesthetic education that breaks free from traditional molds. Art education should not just be about technical proficiency (which takes decades to master) but about making meaning. If the definition of art shifts from "technical mastery" (associated with age) to "innovative meaning-making" (accessible to youth), the pressure to be a "Jia" lessens. Furthermore, as Zhang et al. (2003) discussed regarding identity, it is necessary for artists to speak from the perspective of the general public rather than from the ivory tower. By demystifying the artist's role, the gap between the "Young Worker" and the "Old Master" narrows.

Valuing the "Young Genius": The Two Life Cycles

Secondly, the academic and critical community must help artists face their youth squarely, validating it as a distinct and valuable phase of production rather than a "waiting room" for old age. Galenson's (2006) seminal work on the economics of creativity distinguishes between "Old Masters" (experimentalists who improve with age) and "Young Geniuses" (conceptualists who peak early). The Chinese art system heavily favors the narrative of the Old Master. However, acknowledging that innovation often comes from the "Young Genius" who breaks rules before they learn them is vital. Institutions should create specific legitimizing structures for youth—grants, criticism, and exhibitions that value *rupture* and *newness* as much as *continuity* and *mastery*.

Conclusion and Appeal

The "Laodeng" artist is a digital specter haunting the contemporary Chinese art scene. It is a funny, meme-worthy image, but it casts a long shadow over the psyche of a generation. It reveals a deep-seated anxiety: that in the current cultural framework, youth is a liability, and legitimacy is a function of decay.

We wish to convey the expectation for young people expressed by artist and printmaker Ayanah Moor (2013): "I would like young artists to trust their own voice more, and not look for their work to be praised by their elders as much."

The goal is not to disrespect the "Old Masters," but to allow the "Young Geniuses" to exist without wearing a digital mask. When a young artist can introduce themselves as a "Yi Shu Jia" without flinching, and without needing an AI filter to add wrinkles to their face, we will know that the anxiety of legitimacy has finally been resolved.

References

Ardelt, M., & Orwoll, L. (2019). Does age affect creative process and style? A comparison of older and younger visual artists. *Innovation in Aging*, *3*, S417–S418. https://doi.org/10.1093/geroni/igz038.1558

Fan, L. (2024). Chiang Yee's cross-linguistic artistic practice in the 1930s: With a discussion on its relevance to the 1935 London Exhibition. *Art Museum*, (06), 93-111. [范丽雅. (2024). 20世纪30年代蒋彝的跨语际文艺实践——兼论其与1935年伦敦艺展的关联性. 艺术博物馆, (06), 93-111. https://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLASN2025&filename=YIBW202406016&uniplatform=OVERSEA&v=TfFUEWUi_SNBhSbeiooSJGjk8fCWAqmRyAOu3K6dfW2Ba6EGVyE19la_cZs2vs9b]

Galenson, D. (2006). *Old Masters and Young Geniuses: The Two Life Cycles of Artistic Creativity*. Princeton University Press.

Gude, O. (2013). New School Art Styles: The Project of Art Education. *Art Education*, 66(1), 6–15. https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519203

Li, J. (2025). An Auto-Ethnographic Research in See and Gain, *Journal of Humanities and Arts Perspectives*, 1(3), 8-14. https://doi.org/10.70731/y03ph967

Moor, A. (2013, March 5). Artist in residence Ayanah Moor puts on first exhibit at Georgia State. *The Signal*. Georgiastatesignal.com.

Shen, B. (2025). The "Laodeng Crisis" in an aging society. *Xinmin Weekly*, (07), 77. [沈彬. (2025). 老龄社会的"老登危机". 新民周刊, (07), 77. https://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLASN2025&filename=XMZK202507023&uniplatform=OVERSEA&v=xqzxfzMvowEN1b0dz-o095too-q93M6It26QkmltafURRPgvL7pE6IviXy0p3Z3s]

Wang, Q., & Xue, B. (2025). Emotional expression and micro-power game of online gender discourse. *Journal of China Women's University*, (3). 66-73 [王琴, & 薛冰倩. (2025). 网络性别话语的情感表达和微观权力博弈. 中华女子学院学报 (3). 66-73. https://doi.org/10.13277/j.cnki.jcwu.2025.03.008.]

Wang, Y. (2025). Re-evaluating Literary History Through a Feminist Lens: The Internet Campaign of "Old Deng Literature" and Its Implications. *Journal of Shandong Women's University*, (4), 128-136. [汪一辰. (2025). 女性主义视野下重评文艺史的互联网行动——"老登文艺"及其启示. 山东女子学院学报 (4), 128-136. https://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2025&filename=ZHLZ202504009&uniplatform=OVERSEA&v=SbfyEi2l6EjiE_h0B1AeG9_ZOM4aAyIHg_n2QjyFVhlRSmm3J1nB1GU2FNRyzcXv]

Zhang, Y., Shao, J., Wu, X., Zhou, G., Zhou, M., Zhang, B., Liu, J., Han, J., Li, Y., & Huang, D. (2003). Discussion on "Artist Identity". *Art Observation*, (04), 16-18. [张幼云等. (2003). 关于"艺术家身份"的讨论. 美术观察, (04), 16-18. https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=A-1EuXenf_o-AVrZTSehzTOu9FOGkPO5FjayZ7i0YjjVUpysxHar8oNq7HmYcbJ5tbn7zA_Touq15qzhsZsBqWwXjd7fYR-RDbm6JJidN85Y1UFjBxOtpzFQAs--jrw2g7M44p-jShEwGWFJvGWu4iJSIwh7d7lltcWRadoOLliNIDDGnm9kdg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS]

Artistic Practice as an Educational Process of Cognitive and Personal Reconstruction in Adulthood

Gemma Millares
Creativiteka_ Da Vinci Didáctica S.L., Spain
(Independent researcher)

Abstract
Can artistic practice become a space for cognitive and personal reconstruction in adulthood? This paper examines art not merely as therapeutic support, but as an educational process capable of activating learning, reconfiguring identity, and fostering cognitive development in adults with acquired brain injury. Drawing on three years of experience in a socio-healthcare context, the study explores how structured artistic practice functions as a non-verbal learning system engaging attention, executive functions, psychomotor coordination, and emotional regulation. Beyond functional recovery, creative processes contribute to self-efficacy, decision-making, and a renewed sense of agency. The analysis is grounded in the systematic observation of participants with no prior artistic experience and illustrates how adapted workshop dynamics and intentional artistic mediation create safe environments that support sustained attention, meaningful communication, and progressive autonomy. The paper argues for the recognition of artistic practice as an educational framework with transformative potential in adulthood, particularly in contexts of social and health vulnerability.

Keywords: acquired brain injury, art education, cognitive and personal reconstruction, executive functions, emotional regulation.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La práctica artística como proceso educativo de reconstrucción cognitiva y personal en la edad adulta

Resumen
¿Puede la práctica artística convertirse en un espacio de reconstrucción cognitiva y personal en la edad adulta? Este trabajo analiza el arte no solo como apoyo terapéutico, sino como un proceso educativo capaz de activar aprendizajes, reconfigurar la identidad y favorecer el desarrollo cognitivo en personas adultas con daño cerebral adquirido. A partir de tres años de experiencia en un contexto sociosanitario, se explora cómo una práctica artística estructurada funciona como un sistema de aprendizaje no verbal que moviliza la atención, las funciones ejecutivas, la coordinación psicomotriz y la regulación emocional. Más allá de la recuperación funcional, los procesos creativos contribuyen al fortalecimiento de la autoeficacia, la toma de decisiones y la recuperación del sentido de agencia. El análisis se fundamenta en la observación sistemática de 200 participantes sin experiencia artística previa y muestra cómo dinámicas de taller adaptadas y una mediación artística intencional generan entornos seguros que favorecen la atención sostenida, la comunicación significativa y la autonomía progresiva. Se plantea así la práctica artística como un marco educativo con potencial transformador en la edad adulta, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y sanitaria.

Palabras clave: daño cerebral adquirido, educación artística, reconstrucción cognitiva y personal, funciones ejecutivas, regulación emocional.

Introducción

La presente comunicación se inscribe en la experiencia desarrollada en CEADAC (Centro de Atención al Daño Cerebral Adquirido), centro estatal de referencia en rehabilitación integral. El daño cerebral adquirido (DCA) constituye una lesión sobrevenida que altera de forma significativa el funcionamiento previo de la persona y que, con frecuencia, introduce una ruptura en la continuidad de su trayectoria vital. Tras la lesión pueden verse afectadas distintas funciones ejecutivas, así como procesos motores, cognitivos y perceptivos, con repercusiones directas en la autonomía y en la percepción de uno mismo. Sin embargo, el impacto no es homogéneo: no todas las capacidades se alteran en igual medida. La preservación relativa de determinadas funciones puede convertirse en un punto de apoyo esencial para favorecer procesos de reaprendizaje y reorganización funcional.

En este contexto, la práctica artística puede configurarse como una experiencia significativa de aprendizaje que, más allá del virtuosismo o la producción estética, actúa como un espacio estructurado de exploración y reconstrucción identitaria. La literatura clínica indica que las alteraciones cognitivas y emocionales pueden comprometer la eficacia rehabilitadora y la calidad de vida, lo que refuerza la necesidad de intervenciones integrales que contemplen las dimensiones funcionales, emocionales y relacionales del sujeto (Ho et al., 2025). En consonancia con el modelo del Expressive Therapies Continuum propuesto por Lusebrink (1990), la práctica artística permite activar e integrar niveles sensoriomotores, afectivos y simbólicos, facilitando procesos de reorganización emocional y cognitiva especialmente relevantes en contextos de daño cerebral adquirido. El enfoque adoptado en esta intervención es práctico y se basa en la observación sistemática de los participantes, lo que permite adaptar las propuestas a las necesidades de cada persona.

El objetivo de esta intervención es analizar la práctica artística como marco educativo con potencial en la reconstrucción cognitiva y personal de adultos con daño cerebral adquirido, situándola dentro de una concepción complementaria a los modelos clínicos tradicionales de rehabilitación.

Diversos grados de afectación, y la mediación del arte

Las funciones ejecutivas que se pueden ver afectadas pueden tener relación con la cognición, con la función motora, y en tercer lugar con el componente emocional de la persona que lo sufre. El arte funciona como elemento integrador que relaciona estas tres esferas interrelacionadas.



Figura 1. Procesos integrados en la práctica artística

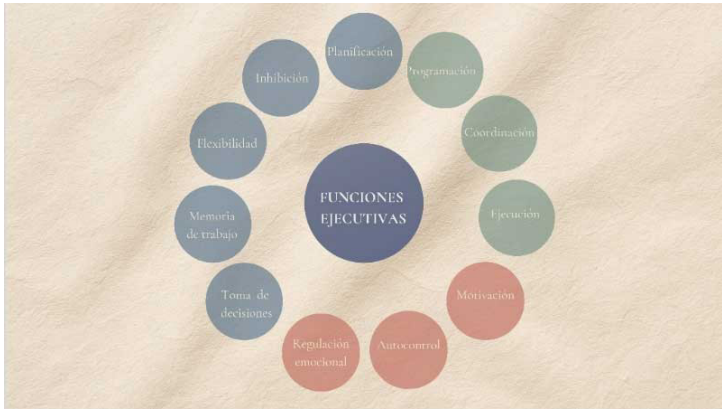


Figura 2. Funciones ejecutivas que promueve la práctica artística

La cognición comprende los procesos que nos permiten interpretar la realidad: percibir, atender, recordar, planificar y tomar decisiones. No actúa de manera aislada, sino en relación constante con la percepción, que organiza y dota de significado a la experiencia. En el daño cerebral adquirido pueden alterarse tanto los mecanismos perceptivos como los procesos que los integran, afectando a la coherencia de la acción y a la interacción con el entorno. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner explica las diversas vías de acceso al aprendizaje, legitimando el arte no solo como medio expresivo, sino como una herramienta cognitiva estructurada que permite trabajar procesos como la atención sostenida, la planificación, la memoria operativa, la flexibilidad cognitiva y la conciencia corporal.

Dibujar, pintar o modelar exige observación y moviliza la percepción, relaciones espaciales y memoria de trabajo, al tiempo que activa funciones ejecutivas como la planificación, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación. Otro de los aspectos que pueden verse afectados se encuentra en torno a la dimensión simbólica de la comunicación, siendo el arte una vía más accesible que las competencias lógico-lingüísticas. Estas funciones, asociadas principalmente a redes frontales, se ejercitan dentro de una tarea significativa, lo que favorece su funcionalidad y posible transferencia.



Figura 3. Usuario de CEADAC en el taller artístico. ©Creativiteka

Desde el punto de vista motor, el arte integra percepción y gesto. La coordinación ojo-mano, el control postural a la hora de sostener un lápiz o un pincel, así como la regulación del trazo implican la interacción entre sistemas motores y sensoriales. Cada técnica artística practicada aporta unos valores diferentes, enriqueciendo la relación con el entorno: el juego del pigmento con el papel humedecido en un trabajo con acuarela, lo que permite explorar las nuevas vías que abre el azar en la obra, la experiencia táctil de manejar las barras de pastel, que implica tener el color entre los dedos, o las experiencias que nuestros usuarios han vivido con la experiencia que aporta el arte japonés. Un taller de caligrafía *shodō* que hicimos con ayuda de una artista japonesa subrayó esta integración mente-cuerpo, al vincular postura corporal, respiración e intención.



Figura 4. Taller de arte *shodō*. ©Creativiteka

El modelado con arcilla añade una dimensión táctil y tridimensional, reforzando la integración sensoriomotriz y la adaptación del movimiento a un entorno cambiante, y a la visión espacial de la creación artística.



Figura 5. Modelado con arcilla por usuario CEADAC. ©Creativiteka

Sin embargo, el impacto del daño cerebral no es solo funcional, sino biográfico. La persona puede dejar de reconocerse en sus capacidades previas y, en este contexto, el taller artístico ofrece un espacio seguro donde reconstruir sentido. Los materiales actúan como canal de expresión y comunicación de ideas difíciles de verbalizar.

A nuestro entender, el espacio artístico cambia el rol de "usuario CEADAC", a sujeto creador. Este desplazamiento simbólico tiene una relevancia emocional decisiva, ya que la producción artística no es únicamente un ejercicio expresivo, sino una afirmación de existencia activa. La obra terminada se convierte en evidencia visible de capacidad propia, toma de decisiones y presencia.

La regulación emocional no es un resultado accesorio del taller artístico, sino una función estructural que contribuye a restaurar la coherencia entre impulso, decisión y acción. La persona no solo crea una obra; reorganiza internamente su capacidad de responder al mundo. Emoción y control no se oponen, sino que se articulan en una experiencia significativa.



Figura 6. Creación pictórica de usuario CEADAC. ©Creativiteka

Desde el punto de vista neuropsicológico, la regulación emocional implica la interacción entre sistemas límbicos —relacionados con la activación emocional— y redes prefrontales encargadas del control ejecutivo. Tras una lesión neurológica, esta integración puede verse alterada, generando impulsividad, labilidad afectiva, baja tolerancia a la frustración o dificultades en la planificación conductual. En este contexto, los talleres de arte actúan como un escenario estructurado donde entrenar de forma implícita procesos vinculados a la regulación emocional.

Estos procesos implican observar el propio estado emocional durante la creación, y ajustar, por ejemplo, el control del gesto y la precisión de un trazo. Implica desarrollar la paciencia en la espera del tiempo de secado, o la contención del impulso de destruir un trabajo artístico, permitiéndose el tiempo para verlo al día siguiente con otra perspectiva. Cuando una obra no resulta como se esperaba, la situación nos empuja a ser más flexibles, replanteando la composición y sobre todo, integrar la incertidumbre y el error como parte del proceso artístico; este aspecto refuerza la capacidad de autorregulación y la tolerancia a la frustración.

El arte favorece la regulación emocional desde la experiencia. La emoción no se suprime, sino que se transforma en elemento plástico, facilitando la integración entre activación emocional y control ejecutivo. La obra funciona como contenedor de aquello que genera tensión interna, desplazándose al soporte de la obra, donde el artista es un protagonista activo que no solo observa sino que reorganiza fuerzas y energías simbólicas. Este desplazamiento favorece la autorreflexión y refuerza el circuito entre emoción y cognición.

La actividad artística también favorece la autoestima a través de la experiencia de logro. Cada proceso creativo —desde la elección del color hasta la resolución de una composición— implica toma de decisiones, superación de dificultades y culminación de un objetivo concreto. Esta secuencia fortalece la percepción de eficacia personal y restituye la sensación de competencia, frecuentemente erosionada tras la lesión neurológica.

La autoafirmación personal emerge cuando el sujeto reconoce su huella singular en la obra producida. El trazo, la materia o la forma no son meros elementos técnicos, sino extensiones simbólicas del yo. El acto creativo permite integrar emoción y gesto en un mismo movimiento, favoreciendo una reorganización psicomotora que no se limita a la función, sino que incorpora significado.



Figura 7. Usuario CEADAC, ganador del Certamen Pintura FRATER 2024. ©Creativiteka

Las actividades artísticas desarrolladas en grupo amplifican las funciones emocionales, puesto que el espacio compartido del taller configura un entorno de reconocimiento mutuo donde la producción individual es mirada y validada desde una perspectiva no clínica, sino humana. Esta interacción horizontal que se genera favorece el sentimiento de pertenencia y reconstruye vínculos sociales.

La dinámica grupal introduce, además, un componente motivacional decisivo. La observación del esfuerzo y progreso de los otros actúa como estímulo, mientras que el acompañamiento favorece la perseverancia y la implicación sostenida. Se genera así un ambiente enriquecedor en el que la motivación personal encuentra sostén en el espacio compartido, y donde la experiencia creativa adquiere un sentido relacional.

En este marco, la intervención artística en el ámbito sociosanitario no se limita a complementar la rehabilitación funcional, sino que incorpora una dimensión humanizadora esencial. La integración entre identidad, autoestima, logro y pertenencia sitúa a la persona en el centro del proceso, favoreciendo una recuperación que articula emoción, cuerpo y significado.

Conclusiones

La práctica artística en contextos de daño cerebral adquirido no puede interpretarse únicamente desde parámetros funcionales. Si bien contribuye al desarrollo cognitivo y ejecutivo, su dimensión más significativa se sitúa en el plano narrativo, donde la persona reorganiza el sentido de su experiencia.

La identidad no es una realidad fija, sino una construcción narrativa que se configura a través del relato que el sujeto elabora sobre su vida (Ricoeur, 1996). Cuando se produce una ruptura biográfica, como ocurre tras una lesión neurológica, esa narración se fragmenta y el “antes” y el “después” dejan de integrarse con facilidad en una continuidad coherente. La dimensión de permanencia (idem) puede verse alterada; sin embargo, la capacidad narrativa del sujeto (ipse) permanece abierta a nuevas configuraciones.

En este marco y como cierre, presentamos el dibujo realizado por una usuaria, que nos ha resultado especialmente significativo. La autora resignifica el nombre institucional, transformando “Centro de Atención al Daño Cerebral” en “Centro de Atención al Daño de Almas y Corazones”. Este desplazamiento no constituye una simple modificación lingüística, sino una reinterpretación simbólica del espacio sociosanitario, que deja de percibirse exclusivamente como ámbito técnico para incluir la dimensión afectiva y relacional.

La imagen del corazón dividido sostenido por varias manos puede leerse como metáfora de esa identidad herida que encuentra apoyo en el vínculo colectivo. No se trata de negar la fractura, sino de integrarla en una representación compartida. La obra refleja un proceso de reconfiguración narrativa en el que la persona se posiciona activamente frente a su experiencia.

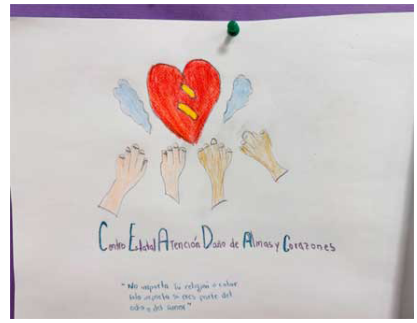


Figura 8. Dibujo de usuaria de CEADAC (Centro Estatal Atención al Daño de Almas y Corazones)

La práctica artística se convierte así en un puente entre la experiencia vivida y el sentido que se le otorga. Al transformar lo fragmentado en una forma visible, abre la posibilidad de compartirlo y comprenderlo. Esto facilita que la lesión se incorpore a la propia historia sin que la persona quede definida únicamente por ella. En consecuencia, la intervención artística no solo estimula funciones, sino que favorece procesos de resignificación. No sustituye la rehabilitación clínica, pero aporta un espacio donde la persona puede reconstruir su relato vital en diálogo con otros. La imagen final no ilustra únicamente una actividad realizada; evidencia la posibilidad de reinscribir el daño dentro de un marco de sentido compartido, articulando identidad, vínculo y expresión simbólica.

Agradecimientos

Deseo expresar mi profundo agradecimiento al equipo de profesionales de CEADAC, cuya labor rigurosa y humana convierte cada proceso de rehabilitación en un verdadero espacio de reconstrucción y esperanza; a sus usuarios, por la fortaleza y el admirable poder de superación que transmiten cada día; y a mi equipo técnico, especialmente a José Sánchez Escalona, por su dedicación, empatía y el cariño con el que acompaña a cada alumno, haciendo del arte un espacio de aprendizaje, dignidad y crecimiento personal.

Referencias

Chatterjee, A. (2014). *The aesthetic brain: How we evolved to desire beauty and enjoy art*. Oxford University Press.

Corbella, D. (2021). *La pintura como experiencia cognitiva: 18 actividades para la creatividad.* Edicions de la Universitat de Barcelona.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Dierssen, M. (2019). *El cerebro del artista: La creatividad desde la neurociencia*. Ariel.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Fundación Botín. (2014). *Artes y emociones que potencian la creatividad: Informe Fundación Botín 2014.* Fundación Botín.

Ho, R. T. H., Lo, T. L. T., Fong, T. C. T., Chan, C. K. P., Pang, M. Y. C., Wan, A. H. Y., Leung, P. P. Y., & Lau, G. K. K. (2025). *Psychophysiological effects of an expressive arts-based intervention in young and pre-elderly stroke survivors: A randomized controlled trial. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 106*, 1303–1311. https://doi.org/10.1016/j.apmr.2025.04.008

Lusebrink, V. B. (1990). *Imagery and visual expression in therapy*. Plenum Press.

Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Paidós.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Zeki, S. (1999). *Inner vision: An exploration of art and the brain*. Oxford University Press.

Rethinking New Materialisms from an Educational Perspective: Five Sculptural Proposals by Artists in Training

Matilde Grau Armengol, Carlota Polo Martín
Universitat de Barcelona (UB), España

Abstract
This article explores the relationship between new materialisms and contemporary sculpture, focusing on the work of five Fine Arts students at the University of Barcelona. It iargues that the incorporation of non-traditional materials into sculpture reflects a broader philosophical and artistic shift that challenges notions of permanence and monumentality while seeking dialogic relationships with audience and communities. Materials such as hair, bones, debris, food, and bioplastics are understood not merely as supports that generate form, but as entities endowed with their own agency, actively contributing to the creation and meaning of the work. Drawing on the theories of thinkers such as Bennett, Latour, and Braidotti, the article examines how materials open up new techniques, languages, and meanings, creating a space for reflection on temporality, memory, and identity. Through the presentation of selected works, the article highlights key considerations for sculpture teaching and learning.

Keywords: new materialisms, sculpture, art education, emerging art.

Repensar los nuevos materialismos en clave docente. Cinco propuestas escultóricas de artistas en formación

Resumen
Este artículo explora la relación entre los *nuevos materialismos* y la escultura contemporánea, centrándose en el trabajo de cinco estudiantes de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Se propone que la incorporación de materiales no tradicionales en la escultura responde a una transformación filosófica y artística que cuestiona la noción de permanencia y monumentalidad y busca relaciones dialogadas con el público y su comunidad. Los materiales como el cabello, los huesos, los escombros, la comida, o el bioplástico, son entendidos, no sólo como soportes que gestan una forma, sino como elementos con agencia propia que contribuyen a la creación y significación de la obra. Siguiendo teorías de filósofos como Bennett, Latour o Braidotti, el artículo explora cómo los materiales ofrecen nuevas técnicas, lenguajes y significados, abriendo un espacio para la reflexión sobre la temporalidad, la memoria y la identidad. A través de la exposición de piezas se presentan varios aspectos a tener en cuenta en la enseñanza y el aprendizaje de la escultura.

Palabras clave: nuevos materialismos, escultura, educación artística, arte emergente.

Introducción: definir los nuevos materialismos en el ámbito escultórico

En las últimas décadas, la cultura en general y el arte en particular, han experimentado una transformación radical en los modos de entender el material y el papel que desempeña en la creación artística. En lo que respecta al ámbito escultórico, del mismo modo que a principios del siglo XX el acero y el hierro se abrieron paso entre los tradicionalmente llamados "materiales nobles" (bronce, mármol, piedra o incluso madera), constatando la voluntad de atender a una industrialización ansiosa y emergente, aparecen, un siglo después, centenares de materiales que pugnan con los tradicionales por explorar significados que trascienden la forma y el volumen: tejido, plumas, goma, plásticos, resinas, espuma, papel, cartón, vidrio, grasa, pelo, fibras vegetales… entre tantísimos otros. Cada uno de ellos, aporta, no sólo nuevas cualidades físicas, sino también nuevas técnicas y artesanías, nuevos lenguajes, temporalidades, permanencias, connotaciones, significados y, sobre todo, una nueva voluntad relacional que invita al público a acercarse al objeto artístico a través de un material que le es propio y a resituarse a través de él.

Esta apertura a la utilización de materiales orgánicos, efímeros, reciclados… responde a una visión filosófica denominada nuevo materialismo, que reconoce que los materiales no son meros soportes de las obras sino elementos que contribuyen a su creación y significado.

La filósofa Estadounidense Jane Bennett, se apoya en el concepto de «reparto de lo sensible» establecido por Jacques Rancière (2013) para construir lo que ella denomina «materia vibrante» (Bennett, 2022):

> una revisión de la coexistencia y la afectación recíproca entre lo inerte y lo humano. En la obra de Bennett, se reconoce a la materia una vitalidad vinculada a su elocuencia, a su capacidad de hablar por encima (o tal vez en paralelo) de su forma, su dimensión, su abundancia o su intensidad. Se le reconoce —en definitiva y volviendo a Rancière— capacidad de «agencia», que no es otra cosa que la capacidad de influir en su contexto social, histórico y político. Asimismo, Bruno Latour (2005) se instala en el materialismo semiótico y disuelve por completo la frontera entre sujeto y objeto. Con el término actante designa cualquier entidad humana, técnica, natural o física, con capacidad para «autorizar, permitir, dar los recursos, alentar, sugerir, influir, bloquear hacer posible, prohibir, etc…» (Latour, 2005. pp. 107).

En escritos recientes, Rosi Braidotti (2022), Karen Barad (2023) o Manuel DeLanda (2022) hacen procesos paralelos desde la filosofía posthumanista, la física y el estructuralismo científico respectivamente. Esta compleja red de significados y conceptos nos permite enmarcar la materialidad, también en el arte, como una oportunidad para cuestionar la estabilidad de la obra como ente sólido y abrir un campo de exploración que conecte la producción artística con cuestiones de temporalidad, memoria, cuerpo, identidad y comunidad.

Metodología

Este artículo se centra en el trabajo escultórico de cinco estudiantes de grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, cuya producción se ha enmarcado temporalmente en la línea de Comportamientos Escultóricos (que tiene como objeto el abordaje de la escultura en el campo expandido y de la cual las autoras forman parte). Cada estudiante explora, a través de las piezas seleccionadas, los diferentes significados que el material puede transmitir, sus connotaciones culturales y sus implicaciones filosóficas. En lo que respecta a este escrito, la obra de todos ellos, además de presentarse por su valor artístico, tiene la voluntad de centrar una reflexión crítica sobre el uso del material escogido, su técnica, y su potencial para generar nuevas formas de conocimiento, experiencia y conexión.

A través de la exposición de sus trabajos, este artículo busca ofrecer una pequeña muestra de la diversidad material que existe dentro de la escultura contemporánea al mismo tiempo que ofrece una mirada pedagógica sobre la creación emergente, el uso de algunos materiales en concreto y la interacción de las obras resultantes con el público y como prácticas insertas en contextos sociales, culturales o medioambientales.

Desarrollo

A continuación, se exponen los trabajos seleccionados para este artículo. En el caso de la formación en escultura, la experimentación con el material, así como la elección consciente del mismo, determina el carácter de la propuesta y contribuye —como proponen Dolphijn y Van der Tuin— a disolver la frontera entre algunos de los dualismos tradicionales de la postmodernidad: naturaleza y cultura, materia y mente, lo humano y lo inerte (Dolphijn y Van der Tuin, 2012). En todos ellos la materialidad deviene una declaración de intenciones.

Comida. Cinta Tort

Los alimentos son un material excepcionalmente cargado de contenido simbólico. Más allá de lo sensorial que los acompaña, más allá de lo nutricional y todos los ecos a propósito de nuestra salud que ello conlleva, la comida se ha convertido en un símbolo de relaciones humanas, culturales y ambientales, de procesos rituales y de prácticas cotidianas. Desde la perspectiva actual, la comida se inserta en debates cruciales sobre sostenibilidad y responsabilidad ambiental, sobre los procesos de producción, de consumo, de industria… Los alimentos son un documento vivo que nos recuerda la necesidad de una reflexión ética sobre el impacto de nuestras acciones más cotidianas, sobre la huella que deja aquello que hemos convenido en llamar supervivencia.

El trabajo de Cinta Tort es un ejemplo de cómo articular ética y ritualidad en torno a una mesa. En sus manos, cualquier excusa (un alimento, una tradición, un utensilio de cocina) deviene una oportunidad para pensar en la acción de comer y para pensarnos (individual y colectivamente) en ella. En su obra *La cuina situada: pesto d'aprofitament* (La cocina situada: pesto de aprovechamiento), la autora no pierde la ocasión de lanzar una de las consignas que nos permiten entender su obra de manera más clara «comer es un acto político» y tras ello nos invita, en una actitud entre el activismo y la domesticidad, a dejar de pensar por un instante en la comida fantaseada, mitificada, utopizada y a atender, mortero en mano, a las potencialidades de los alimentos.



Figuras 1-4. *La cuina situada: pesto d'aprofitament* (2024). Cinta Tort. Taller - happening.
(Fotografías de la autora)

Cabello. Ola Szostak

El uso del pelo en la escultura contemporánea activa una carga simbólica intensa vinculada al cuerpo, la identidad y la mitología tradicionalmente atribuida a este elemento físico, especialmente cuando se trata de cabello femenino. Como material orgánico e íntimo, conserva una presencia física que evoca la ausencia del cuerpo, generando una tensión entre vida y materia inerte. Históricamente vinculado a la sensualidad, al poder y la fuerza, al ritual… escindido del cuerpo que lo hizo crecer, desestabiliza la frontera entre lo bello y lo abyecto, entre el ornamento y el detritus.

Ola Szostak, originaria de Polonia y residente en Barcelona, plantea una reflexión a partir de la experiencia del desplazamiento geográfico y de la identidad híbrida del migrante. En su obra, *Un poco de aquí, un poco de allá* (2025), vemos un plato y una taza de porcelana unidos por cabellos de la estudiante. La taza, suspendida del techo, sostiene súbitamente el plato que permanece unido a ella gracias a una conexión discreta, orgánica, si acaso íntima.

En una segunda pieza el rastro capilar persiste, pero en este caso el plato y la taza aparecen separados dejando constancia de la fragilidad del vínculo. El pelo, leve, precario, tenso o resignado, mimetiza la condición migratoria y nos hace partícipes del gesto poético de Szostak.



Figuras 5-7. *El allá que se aguanta por los pelos* (2025). Ola Szostak. Cerámica y cabello humano Dimensiones: 12 × 11,5 × 11,5 cm. (Fotografías de la autora)

Hueso. Ot Boltà

La presencia de huesos en el arte nos remonta a las reliquias de la edad media, al *memento mori* del barroco o a las ornamentaciones mortuorias de las iglesias en el siglo XVIII. De manera atemporal, los huesos aparecen para recordarnos la fragilidad de la existencia humana y su condición entre lo efímero y lo permanente. Hacer visible el hueso alude directamente a la muerte o al dolor más profundo y a la vez mantiene una tensión latente que procede de la vida que lo antecede y del existencialismo que despierta este material.

Desde el punto de vista connotativo, los huesos invitan a explorar el cuerpo, animal o humano desde el oxímoron de la rotunda fragilidad. Un ejemplo significativo de esta práctica lo encontramos en la obra de Ot Boltà, que presenta un fémur de vaca intervenido con polvo de arcilla para visibilizar la frase *Blanc rogenc al cap* (Blanco cobrizo en la cabeza), que hace referencia a la descripción física de *Gypaëtus Barbatus*, conocido comúnmente como quebrantahuesos: el último de los carroñeros en llegar al cadáver en la cadena trófica.

La fuerza visual de la presencia animal corporizada en el hueso, se suma a su fuerza simbólica y nos confronta a nuestra naturaleza más salvaje.



Figuras 8-10. *Blanc rogenc al cap* (2025). Ot Boltà. Fémur de vaca y arcilla. (Fotografías del autor)

Bioplástico. Sarah Coronado

El bioplástico, derivado siempre de materiales orgánicos y renovables, como el almidón o la celulosa, se ha planteado en el ámbito industrial como una de las alternativas más firmes a los plásticos derivados del petróleo. En la escultura contemporánea, no solo responde a una necesidad ambiental, sino que también adquiere un contenido simbólico vinculado al progreso y actúa como nexo errático entre el ansia de industrialización y una pretendida sostenibilidad que poco o nada apela a la consciencia del consumidor. Es, sin embargo, el material que une la desazón, la denuncia y la esperanza en torno al medio natural y la desnaturalización que llevamos a término.

Sarah Coronado utiliza hojas de árbol o arbusto como matriz para elaborar una sutil y paradójica colección de 107 hojas que, desde la transparencia que les aporta el bioplástico, sugieren la fragilidad del medio natural y hablan elocuentemente de una preservación de la naturaleza que pasa por recursos artificiosos que la hacen cada vez más vulnerable. La delicadeza de las reproducciones se une a la del material original y nos sugiere una lectura de clase en torno al contacto con la naturaleza en las grandes ciudades.



Figuras 11-13. *Mi jardín* (2024). Sarah Coronado. Bioplástico (Fotografías de la autora)

Escombros. Giovanni Nichele

Los escombros son un testigo material de los procesos de crecimiento, especulación y degradación de los espacios urbanizados. Son, de manera estricta, uno de los rastros humanos que más claramente yuxtapone destrucción y memoria. Restos de construcción, hormigón, ladrillos, asfalto… se integran en la escultura contemporánea como esa masa gris que cubrió la tierra desnaturalizándola y recordándonos la cantidad de subjetividades que orbitan el concepto de progreso.

El trabajo de Giovanni Nichele es de un rigor excepcional. A través de un conjunto de piezas agrupadas bajo el concepto de *Pangea*, el artista abre preguntas que nos invitan a repensar la ciudad en clave arqueológica para señalar, con una discreción sólo equiparable a su rotundidad, la estratificación del suelo como símbolo del tiempo cíclico, el colapso y la inminencia de una vuelta a una naturaleza ya utópica.

En su obra *Testimoni* (Testimonio), Nichele dispone en una caja de hierro un conjunto de discos obtenidos al perforar diferentes elementos del pavimento urbano recogidos en el área metropolitana de Barcelona. El resultado es el registro horizontal de un gesto vertical, el de quien perfora hurgando en el sedimento.



Figuras 14-16. *Testimoni* (2024). Giovanni Nichele. Perforaciones de piedras, ladrillos y azulejos dentro de caja de hierro Dimensiones: 8 x 80 x 8 cm. (Fotografías del autor)

Conclusiones

En este artículo hemos analizado cómo la incorporación de materiales diversos en la escultura contemporánea no solo amplía las posibilidades formales, sino que centra la atención en sus cualidades físicas, simbólicas, temporales e identitarias. La materia deja de ser un mero soporte y se convierte en un elemento activo en la construcción de sentido.

Desde el enfoque del nuevo materialismo, la práctica escultórica se concibe como un proceso de interacción que transforma la relación entre obra, artista y espectador, situando la materialidad en el centro de la experiencia.

En la formación artística, la atención al material, el análisis de casos y la experimentación resultan clave en la construcción del discurso del alumnado, permitiendo asumir las connotaciones simbólicas y los límites formales de manera consciente.

El intercambio pedagógico en escultura implica acompanyar en el pensamiento desde la materia, entendiendo que el aprendizaje artístico se produce en la experiencia crítica y reflexiva con los materiales; incorporarla en la enseñanza es esencial para formar un pensamiento artístico propio.

Agradecimientos

Queremos agradecer a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona por su apoyo en esta investigación y en particular a los docentes de la línea de Comportamientos Escultóricos por proporcionar un entorno propicio para el desarrollo de este trabajo. Así mismo queremos expresar nuestro agradecimiento a los estudiantes que participaron en este estudio, cuyos proyectos y reflexiones han sido fundamentales para la elaboración de este artículo.

Referencias

Barad, K. (2023). *Cue*

stión de materia. Holobionte.

Bennett, J (2022). *Materia Vibrante. Una ecología política de las cosas.* Caja negra

Braidotti, R. (2022). *Metamorfosis: Hacia una teoría materialista del devenir*. Ediciones Akal.

DeLanda, M. (2022). *Materialist phenomenology*. Bloomsbury Academic

Dolphijn, R., & Van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews & cartographies*. Open Humanities Press. http://hdl.handle.net/2027/spo.11515701.0001.001

Latour, B. (2005). Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red. Editorial: Oxford.

Rancière, J. (2013). *El reparto de lo sensible* (L. González, Trad.). Akal.

Documentary as Pedagogy: Ethics, Memory, and Audiovisual Learning in Arts Education

Xinran Liu
City University of Hong Kong, Hong Kong

Abstract
This article explores the role of documentary filmmaking as a pedagogical practice within arts education, emphasizing its ethical, memory-based, and interdisciplinary dimensions. It begins by critiquing the current state of film education, which often prioritizes commercial viability and technical skills over meaningful engagement with lived experiences. The author highlights the need for an educational approach that moves beyond mere technical training or detached academic analysis, advocating for a synthesis of insights from history, sociology, anthropology, and journalism. Through a case study of *A Piece of Heaven: Primary Documents* directed by S. Louisa Wei, the article illustrates how documentary can serve as a civic tool that preserves cultural memory and fosters critical reflection. It emphasizes the importance of ethical orientation in documentary practice, where filmmakers engage deeply with their subjects and contexts. Ultimately, the article argues that documentary pedagogy encourages students and viewers to embrace uncertainty and complexity, cultivating a learning environment that resists commercial imperatives and emphasizes responsibility and lived experience.

Keywords: Documentary Pedagogy, Ethical, Interdisciplinary, Arts Education.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

El documental como pedagogía: ética, memoria y aprendizaje audiovisual en la educación artística

Resumen
Este artículo explora el papel de la realización de documentales como práctica pedagógica dentro de la educación artística, enfatizando sus dimensiones éticas, memorísticas e interdisciplinarias. Comienza con una crítica al estado actual de la educación cinematográfica, que a menudo prioriza la viabilidad comercial y las habilidades técnicas sobre el compromiso significativo con las experiencias vividas. El autor destaca la necesidad de un enfoque educativo que vaya más allá del mero entrenamiento técnico o del análisis académico distanciado, abogando por una síntesis de conocimientos provenientes de la historia, la sociología, la antropología y el periodismo. A través de un estudio de caso de *Un Pedazo de Cielo: Documentos Primarios* dirigido por S. Louisa Wei, el artículo ilustra cómo el documental puede servir como una herramienta cívica que preserva la memoria cultural y fomenta la reflexión crítica. Enfatiza la importancia de la orientación ética en la práctica documental, donde los cineastas se comprometen profundamente con sus sujetos y contextos. En última instancia, el artículo argumenta que la pedagogía documental alienta a estudiantes y espectadores a abrazar la incertidumbre y la complejidad, cultivando un entorno de aprendizaje que resiste los imperativos comerciales y enfatiza la responsabilidad y la experiencia vivida.

Palabras Clave: Pedagogía Documental, Orientación Ética, Interdisciplinario, Memoria, Educación Artística.

Introduction

The current state of film education is, regrettably, rather disheartening. It has become increasingly commercialised: what is profitable is what gets taught, developed, and justified as meeting social needs" as Prof. Situ said in an interview (Wang & Zhang, 2009). This remark, made by a senior documentary educator, captures a tension that continues to shape film and arts education today. In many institutions, documentary filmmaking occupies an uneasy position. It is either absorbed into skills-based training focused on cameras, editing software, and production workflows, or treated as an academic analysis within film and media studies, detached from lived practice. In both cases, documentary is framed as something students learn about, rather than a process through which learning itself can take place.

Conventional approaches to documentary education operate through two primary pathways: one approach integrates it into a skill training system centered on camera operation, editing software, and production processes, while the other transforms it into an object of academic analysis within film and media studies, detached from practical contexts. Although cinema is fundamentally a technical medium, its developmental trajectory transcends mere technical dimensions. Indeed, an interdisciplinary perspective that synthesizes insights from history, sociology, anthropology, and journalism is needed.

Under these conditions, documentary practice has consistently drawn on knowledge from disciplines such as history, sociology, anthropology, and journalism. While cinema is undeniably a technical medium, its development has never been driven by technology alone. Earlier models of film education frequently attempted to articulate lived experience primarily through artistic form, a strategy that becomes insufficient in the face of social complexity and historical responsibility. Film education in China has undergone several major shifts. Earlier models were shaped by Soviet pedagogical frameworks,

followed by strong influences from French art cinema and American commercial film. Each transition introduced new ideas and techniques, many of which were enthusiastically adopted by students and institutions alike. Over time, novelty itself became mistaken for pedagogical value. What appeared new was assumed to be necessary. What attracted attention was treated as educationally progressive.

The development of cinema does not proceed in a linear timeline; rather, it continuously revisits unresolved themes and historical concerns, achieving self-renewal by deconstructing the limitations of past solutions. Conversely, technical constraints, such as the funding gaps or barriers to acquiring advanced equipment faced by the Chinese film industry are also acting as impediments. However, when examining recent films that have benefited from substantial budgets and technical support, one must question: What substantial breakthroughs have these investments actually produced?

Against this background, documentary offers a different educational possibility. Rather than promising mastery or control, documentaries are composed with patience, ethical attention, and the experience of uncertainty. This article reflects on documentary filmmaking as a pedagogical practice that produces knowledge through sustained observation, ethical encounter, and memory work. As for the case study, I will draw on the teaching legacy of Prof. Situ Zhaodun and adopt a close reading of *A Piece of Heaven: Primary Documents* (2003) directed by S. Louisa Wei. The film introduces a central figure in documentary education in China and invites viewers into a way of thinking shaped by time, responsibility, and lived experience. In doing so, it opens an educational space that extends beyond classrooms, syllabi, or institutional frameworks.

Methodology

This study employs qualitative case study analysis combined with textual analysis to examine documentary filmmaking as pedagogical practice. The primary case centers on Prof. Situ Zhaodun's teaching legacy as documented in S. Louisa Wei's film *A Piece of Heaven: Primary Documents* (2003). Through close textual reading of the film's narrative structure, classroom sequences, oral testimonies, and archival materials, this research explores how documentary functions as an ethical and educational space. The analysis draws on interviews, classroom observations as depicted in the film, and reflective accounts to identify core pedagogical principles that distinguish documentary education from conventional technical training or purely theoretical approaches.

Documentary Pedagogy and Ethical Orientation

With the development of smart phones, DVs and portable cameras, more and more people start to shoot and record events in daily life (Berry et al., 2010, p. 178). This fact alone does not mean that documentary practice has become widespread. What distinguishes documentary from casual recording is not access to equipment, but an ethical orientation toward the world. In Situ Zhaodun's teaching, this orientation was repeatedly described as attitude. Without a foundation of humanistic care, documentary practice cannot sustain itself. Technical proficiency remains secondary.

Ethical questions in documentary education rarely yield to fixed rules. Situ addressed ethics through practice rather than prescription. Classroom discussions often revolved around filming relationships, moments of hesitation, and the long term consequences of representation. Students were encouraged to reflect on what it means to remain present with others over time, rather than extracting images for immediate use.

In Situ and Wei's teaching courses, the first assignment for the student is always to film themselves or their family. By focusing on the filmmaker's immediate circle, reflexivity serves to acknowledge

one's own position and limitations. This approach shaped an understanding of reflexivity not as a stylistic device or narrative strategy, but as a way of acknowledging limits. Each person filmed was approached as a singular individual whose life could not be reduced to illustrative material. This required filmmakers to adapt continuously to changing situations instead of forcing reality to fit preconceived ideas.

The unpredictability of documentary practice became central to its pedagogical value. Uncertainty was not framed as failure, but as a condition that demands ethical responsiveness. Students learned to remain attentive rather than decisive, and to listen rather than impose structure prematurely. In this sense, documentary pedagogy functioned as ethical training as much as artistic education.

Audiovisual Language Beyond Technique

Calls for strengthening audiovisual language in film education have been repeated for decades. Yet these discussions often focus exclusively on form, composition, and sensory impact, while overlooking the question of language itself. Language, in this context, does not refer to sound or image alone. It refers to meaning, intention, and the reasons for speaking through film at all.

When audiovisual language is reduced to surface effects, the relationship between form and content becomes inverted. Attention shifts toward visual spectacle while narrative competence gradually erodes. Filmmakers struggle to construct stories, to work with characters and events, or to sustain a sense of progression. The result may appear elaborate, but remains difficult to interpret. Viewers encounter images and sounds without understanding what the filmmaker seeks to convey.

Situ repeatedly warned against this imbalance. For him, documentary education required sustained engagement with content before questions of form could be addressed. This did not imply a rejection of aesthetics, but a refusal to separate aesthetics from responsibility. Form emerged through prolonged contact with reality, rather than being imposed from the outset.

Interdisciplinary Knowledge and Learning in Practice

Documentary practice demands continual learning. Each subject introduces new forms of knowledge. Situ often cited *Winged Migration* (2001) as an example. Before filming began, the filmmakers consulted specialists in animal behaviour. These discussions shaped decisions about which bird species could be filmed, how migratory routes had changed due to environmental conditions, and how birds perceive their surroundings. Only after this process could technical challenges be addressed.

This example illustrates an important pedagogical principle. Documentary learning unfolds through engagement with other disciplines rather than through isolated technical mastery. Filmmakers adjust their methods as understanding deepens. Those who make documentaries, and those who watch them attentively, develop greater perceptiveness through this process. Learning becomes cumulative, self correcting, and grounded in experience.

Case Study: A Piece of Heaven: Primary Documents (2003)

A Piece of Heaven: Primary Documents unfolds through oral testimony, classroom scenes, archival materials, and domestic moments. Rather than presenting a conventional biography, the film constructs a space where teaching, memory, and historical reflection intersect. Louisa Wei's approach reflects her mentor Situ Zhaodun's belief that documentary extends beyond recording. It functions as a civic tool, a means of preserving cultural memory, and a response to institutional silences. The film places viewers inside a mode of thinking shaped by long term observation and ethical restraint. Learning occurs not

through explanation, but also through proximity to Situ's reflections, pauses, and moments of uncertainty. Documentary becomes a process of thinking with images rather than delivering conclusions. Through both Wei's narrations and the handheld moments of recording Situ's life and teaching, the audience also changes their role not only as passive viewing but becoming involved in Situ's teaching.

The film foregrounds Situ's formative relationship with Joris Ivens. Their encounter situates Situ's documentary thinking within a broader transnational lineage. Ivens was not a distant reference, but a figure encountered through direct conversation and critique. Situ often recalled discussing Ivens's films during his early years at the Beijing Film Academy, including moments of disagreement regarding formalism and aesthetic emphasis.

Situ's reflections on Ivens's *Rain* (1929) offer insight into this relationship. In *A Piece of Heaven: Primary Documents*, by paralleling the moments of Situ's explanations and *Rain's* images, the film evokes rhythm and sensory experience without synchronized sound. Situ returned to this example repeatedly in his teaching, not to celebrate form for its own sake, but to demonstrate how meaning emerges through attentive montage. Through such teaching, Ivens's documentary thinking was translated into a Chinese educational context and continued through practice rather than citation.

Situ's oral recollections form the backbone of the film. Marked by hesitation and self correction, they present memory as a process rather than settled knowledge. Viewers learn not by extracting facts, but by listening to how memory unfolds over time. Wei's reflexive narration avoids authoritative explanation, which is a pitfall to be avoided in documentary narrations. Through vivid voiceovers, the viewing experience for the audience changes from passive reception toward active interpretation and understanding develops through engagement rather than instruction.

Classroom scenes appear as fragments of real interaction. Questions are raised, examples discussed, and digressions allowed. What emerges is not a method, but a way of thinking with images. The classroom, the film, and the act of viewing begin to overlap. Documentary itself becomes a pedagogical environment.

Conclusion

Documentary pedagogy challenges dominant assumptions within contemporary arts education. It does not promise efficiency, certainty, or immediate results. Instead, it cultivates ethical attention, interdisciplinary curiosity, and patience toward complexity. Through Situ Zhaodun's teaching legacy and *A Piece of Heaven: Primary Documents*, documentary appears not as a technical specialization, but as an educational practice grounded in responsibility, memory, and lived experience.

In this sense, documentary offers a way of learning that resists both commercial imperatives and purely formal experimentation. It invites students and viewers to remain attentive to what cannot be repeated, fully explained, or neatly resolved. Such attentiveness remains essential within arts education today.

References

Berry, C., Rofel, L., & Lu, X. (2010). *The New Chinese Documentary Film Movement: For the Public Record*. Hong Kong University Press.

Ivens, J. (Director). (1929). *Rain* [Documentary Film]. Stichting Joris Ivens.

Perrin, J. (Director). (2001). *Winged migration* [Documentary film]. Galatée Films.

Wang, F., & Zhang, Y. (2009). Situ Zhaodun interview [Interview]. Dangdai Dianying, 5, 92–98.

Wei, S. L. (Director). (2003). *A piece of heaven: Primary documents* [Documentary film].

Interdisciplinary Spectacle and Ecological Reconstruction: Media Genealogy toward AI-Driven Interactive Animation

Zhao Jie[1], Sanghamitra Dalal[2], Mohd Syuhaidi Bin Abu Bakar[3], Wan Aida Wan Yahaya[4]

[1]Tianjin Academy of Fine Arts, 4 Tian Wei Rd, 300141 Tianjin, China
[1,2,3,4]Universiti Teknologi MARA (UiTM), Shah Alam 40450, Malaysia

Abstract

The media genealogy of Interactive Animation (IA) is transformed from a history into a novel analytical perspective for the digital intelligence era, challenging technological determinism by tracing genealogical evolutionary paths that identify five coexisting ontological strata: representational Imaginary simulation, symbiotic networked interconnection, performative ludological mechanism, embodied perceptual interaction, and algorithmic interdisciplinary intelligence. Through comparative case analysis spanning web-interactive culture to generative AI co-creation, the research demonstrates that AI-driven Interactive Animation (AI-IA) does not render earlier media forms obsolete. Instead, it reorganizes them into an ecological assemblage, where past technical constraints and social dynamics inform present creativity. This typological framework functions as an instrument of critical judgment for interdisciplinary research and arts education, revealing how the sedimented layers of historical Media-tech Soil actively nourish current innovation. The research offers reflective insights into the reconstruction of artistic agency, contributing a sustainable analytical lens to human-machine collaboration in an age of algorithmic spectacle.

Keywords: Interactive Animation, Typological Genealogy, Media Ecology, Scientific Aesthetics, Artificial Intelligence.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Espectáculo interdisciplinario y reconstrucción ecológica: genealogía mediática hacia animación interactiva impulsada por IA

Resumen
El espectro mediático de la animación interactiva (IA) ha evolucionado históricamente hacia una nueva perspectiva analítica en la era de la inteligencia digital. Al rastrear la trayectoria evolutiva del espectro, se desafía el determinismo tecnológico e identifica cinco niveles ontológicos coexistentes: simulación imaginaria representacional, interconexión de redes simbióticas, mecánicas de juego performativas, interacción perceptual corporizada e inteligencia algorítmica interdisciplinaria. A través de un análisis comparativo que abarca desde la cultura web interactiva hasta la cocreación generativa, el estudio demuestra que la animación interactiva impulsada por inteligencia artificial (AI-IA) no vuelve obsoletas las formas mediáticas anteriores. Por el contrario, las reorganiza en un ensamblaje ecológico donde las limitaciones técnicas y dinámicas sociales del pasado informan la creatividad presente. Este marco tipológico sirve como instrumento de juicio crítico para la investigación interdisciplinaria y la educación artística, revelando cómo las capas sedimentarias del "Suelo Mediático-Tecnológico" nutren activamente la innovación contemporánea. Este estudio ofrece perspectivas reflexivas sobre la reconstrucción de la subjetividad artística y proporciona una perspectiva analítica sostenible para la colaboración entre humanos y computadoras en la era del espectáculo algorítmico.

Palabras clave: Animación interactiva, genealogía tipológica, ecología de medios, estética científica, inteligencia artificial.

Introduction

The rapid evolution of Interactive Animation (IA) from mechanical simulation to AI systems demands a critical historical review. The evolution from social and media spectacles to interactive and AI spectacles marks a significant shift in the perception of reality and illusion (Zhao et al., 2026, p. 386). Instead of viewing this progression as a linear sequence of obsolete tools, this research proposes an ecological framework where past media forms shape present innovations. Media-Tech Soil (MTS), developed as a key doctoral contribution, is an epistemological framework conceptualizing media as chronological strata bridging science and humanity. By examining these sedimented layers, this study aims for the digital sustainability of media spectacle linking real and virtual ecosystems (Zhao et al., 2024a, p. 18). This study utilizes a typological genealogy to map five strata, providing a pathway to navigate the interdisciplinary spectacle of algorithmically reshaped creativity.

Media Genealogy as Methodology

This research positions media genealogy as the indispensable pathway for constructing an ontological typology of interactive animation. While anchored in Foucault's *Archaeology of Knowledge* (Apprich & Bachmann, 2019, p. 296), genealogy provides the framework for analysing AI-driven media. It addresses fundamental changes in cultural memory by linking the social dynamics of interaction to the media ontology of digitality (Parikka, 2012, p. 121). This approach defines IA as a dynamic art form facilitating participation rather than mere recording (Zhao et al., 2025d, p. 369). Instead of searching

for singular origins, the investigation focuses on how media forms are generated through specific practice, by tracing divergent lines (Apprich & Bachmann, 2019, p. 299), this methodology uncovers process-based technical media. Furthermore, as seen in videogame studies, such a genealogy transcends disciplinary boundaries (Wade, 2016, p. 156), providing the structural logic for the following ontological classification.

Typological Genealogy of Interactive Animation

Building upon the genealogical transition from standalone systems to networked intelligence, this study categorizes interactive animation (IA) through a five-fold ontological framework as shown in Table 1. These categories are not merely historical phases but coexist as distinct 'modes of being' within the contemporary media ecosystem, reflecting the shift from representational images to autonomous, responsive entities.

Representational Imaginary Simulation (RIS)

Rooted in early HCI and mechanical simulation, this type emphasizes the transformation of human-computer communication into graphical interaction (McQuire et al., 2025, p. 41). This type focuses on the mind's ability to project fantasies and illusions through computer-mediated systems, serving as the foundational layer where animation imparts life to static digital form. Consequently, computer-graphic (CG) animation has begun to affect human perception and judgment through images and illusion (Zhao et al., 2024b, p. 135).

Symbiotic Networked Interconnection (SNI)

This category marks the 'software explosion' era, where IA transitioned from isolated experiments into participatory cultural practices. Driven by the 'Flash Generation' and the democratization of web-based tools, IA became a meta-platform for social dynamics and cultural memory (Manovich, 2005, p. 1; Salter & Murray, 2014, p. 16).

Performative Ludological Mechanism (PLM)

Drawing from game engine evolution, this type views IA as a rule-based system enabling personalized control beyond the competitiveness found in conventional games (Zhao et al., 2025d, p. 369). Ludology casts the player as an operator whose interactive behaviour becomes the mechanism for significance, allowing narrative to be co-constructed through exploratory action (Chen et al., 2023, pp. 2, 11).

Embodied Perceptual Interaction (EPI)

Advancing into the realms of VR and XR, this ontology draws inspiration from scientific aesthetics and quantum concepts including uncertainty and randomness (Zhao et al., 2025c, p. 137). This approach achieves real-time, personality-driven animation by employing wearable technology to drive digital environments through physical performance (El-Raheb et al., 2025, pp. 3, 12).

Algorithmic Interdisciplinary Intelligence (AII)

The most recent layer involves the integration of AI and generative systems where AIGC presents both opportunities and dilemmas for cultural sustainability (Zhao et al., 2025a, p. 59). As AI becomes a hybrid agent for meaning-making, AI-IA facilitates 'connective memory' by bridging personal experiences with shared history through social network (Bañuelos Capistrán et al., 2025, p. 10).

Table 1. *Ontological Typology of Interactive Animation*

Type	Feature	Case
RIS	Computer-graphic creator-level interaction	*The Matrix* (1999); *Avatar* (2009)
SNI	Participatory web culture	Han Hoogerbrugge's *Modern Living* and *Hotel*; metaverse platform *Sansar*
PLM	Play art as educational approach	*Monument Valley* (Ustwo Games); *Besiege*; Unity/Unreal-based creative education
EPI	Body as interface & feedback	Arduino/Kinect/Leap Motion installations; XR (*Soul Paint*)
AII	AI-Driven Interactive Animation	Refik Anadol's *Quantum Memories* (2020); AI-IA Evolution: *ChatGPT* speaks, *Gemini* visualizes, *Seedance* animates

Discussion

Imitation, Restoration, and the Tampering of Memory

The turn toward AI-driven Interactive Animation intensifies a philosophical tension between truth and representation. Historically, animation functioned as a mode of imitation designed to simulate movement. The interactive turn subsequently introduced a phase of restoration reclaiming user agency. However, the rise of Generative AI signals a darker shift toward the manipulation of cultural memory. While AIGC can facilitate cultural exchange, there is a distinct risk of cultural misinterpretation due to output unpredictability (Zhao et al., 2025a, p. 57). In this interdisciplinary spectacle, the image becomes a hyper-real construct threatening to supersede the original. Drawing upon critical warnings regarding the preference of the sign to the thing signified, AI-IA possesses the capability to reconstruct pasts that never existed. This moves beyond appearance dominating essence to an active rewriting of reality through algorithmic interference. This interference functions as a dualistic force that is both disruptive and generative (Zhao et al., 2025b, p. 862). Algorithmic intelligence risks creating a hallucinatory history by reassembling cultural archives into altered narratives. Consequently, the interactive artist must act as a critical gatekeeper of media reliability. By upholding Benjamin's unique Aura against algorithmic reproducibility, artists prevent cultural homogenization and the erosion of collective memory.

Technoscientific Aesthetics Beyond Technological Determinism

Technological determinism is reflectively critiqued through the lens of technoscientific aesthetics. While the Tech to Media to Ecosystem timeline provides a necessary analytical structure, this framework must not imply that hardware dictates culture. The research argues that interaction and interference collaborate within the media spectacle (Zhao et al., 2025c, p. 139). The technology provided the soil, but human practice shaped the form. As humanity enters the age of automated creativity, a risk arises of surrendering creative agency to the black box of the algorithm. Since there is no interaction without

interference (Zhao et al., 2024b, p. 142), the Media-Tech Soil requires human tending to remain fertile. True Ecological Reconstruction in the digital age demands a techno-aesthetic humanism. This critical approach views AI not as a replacement for human intent but as a symbiotic partner requiring rigorous ethical guidance. The types identified here rely on the human body and mind to complete the circuit of meaning. Therefore, the conclusion of this genealogy serves as a call to action to cultivate a form of Interactive Animation that resists passive consumption. Instead, practitioners must leverage the Interdisciplinary Intelligence of AI to expand the boundaries of human cognition. By understanding the deep history of this medium, creators are empowered to navigate the fluctuating languages of the future.

Conclusions

Reconfiguring the history of Interactive Animation through a genealogical lens reveals the medium as cumulative Media-Tech Soil. The five ontological strata demonstrate that contemporary IA is fundamentally built upon the sedimented practices of the past. This validates the Quantum-like Society metaphor as a useful lens for digital age analysis (Zhao et al., 2025b, p. 862). The Flash Generation networked participation and the procedural logic of game engines provide the structural roots for today's generative systems. This typological genealogy offers critical insight. It reveals the transition to AI-driven animation as an ontological shift where the image evolves into an autonomous co-creator. However, this study warns that such autonomy risks a hallucinatory history. Therefore, the proposed framework of Ecological Reconstruction is not merely theoretical but ethical. It serves to preserve memories of past and future civilizations (Zhao et al., 2024a, p. 18). Ultimately, pointing toward a techno-aesthetic humanism that leverages interdisciplinary intelligence to expand human creativity and social connection.

Funding and Acknowledgments

Supported by Tianjin Municipal Education Commission Scientific Research Plan *'Interactive Spectacle and Technoscientific Aesthetics: Humanistic Meditation and Ecological Reconstruction towards Intelligent Digital Being*' (Project No. 2025SK127) The author thanks PhD supervisors at UiTM, the CIVAD 2026 Organizing Committee, and all interviewees, colleagues and examiners for academic feedback and insights.

References

Apprich, C., & Bachmann, G. (2019). Media Genealogy: Back to the Present of Digital Cultures. In G. Koch (Ed.), *Digitisation* (pp. 293–306). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315627731-16

Bañuelos Capistrán, J., Zavala Scherer, D., & Lugo Rodríguez, N. (2025). Art, community and AI: Images for an affective memory. *Frontiers in Communication*, *10*, 1567694. https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1567694

Chen, L., Dowling, D., & Goetz, C. (2023). At the nexus of ludology and narratology: Advances in reality-based story-driven games. *F1000Research*, *12*, 45. https://doi.org/10.12688/f1000research.129113.1

El-Raheb, K., Kougioumtzian, L., Kalampratsidou, V., Theodoropoulos, A., Kyriakoulakos, P., & Vosinakis, S. (2025). Sensing the Inside Out: An Embodied Perspective on Digital Animation Through Motion Capture and Wearables. *Sensors*, *25*(7), 2314. https://doi.org/10.3390/s25072314

Manovich, L. (2005). Generation flash. In G. M. Buurman (Ed.), *Total Interaction* (pp. 67–77). Birkhäuser-Verlag. https://doi.org/10.1007/3-7643-7677-5_6

McQuire, S., Champion, E., Savorra, M., La Placa, S., Banfi, F., Vegetti, M., Temporin, V., Volpato, J., & Pereja-Gomez, J. (2025). *Real space-virtual space. Aesthetics, architecture and immersive environments* (F. Bandi & R. P. Malaspina, Eds.). Milano University Press. https://doi.org/10.54103/milanoup.223

Parikka, J. (2012). *What is media archaeology?* Polity Press.

Salter, A., & Murray, J. (2014). *Flash: Building the interactive web*. The MIT Press.

Wade, A. (2016). *Playback: A genealogy of 1980s British videogames*. Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing, Plc.

Zhao, J., Dalal, S., Bakar, M. S. A., & Yahaya, W. A. W. (2024a). Designing for sustainability: Exploring the intersection of creative arts in digital sustainable ecology by interactive animation. *Idealogy Journal*, *9*(1), Article 1. https://doi.org/10.24191/idealogy.v9i1.531

Zhao, J., Dalal, S., Bakar, M. S. A., & Yahaya, W. A. W. (2024b). The artistic creation of cultural sustainability and interactive creativity through three-dimensional animation. *Journal of Creative Arts*, *1*(1), 130–144. https://doi.org/10.24191/jca.v1i1.1475

Zhao, J., Dalal, S., Bakar, M. S. A., & Yahaya, W. A. W. (2025a). Intelligent spectacle and interactive interference for cultural sustainability via research-creation. *International Journal of Art and Design*, *9*(2, SI-2), Article 2, SI-2. https://doi.org/10.24191/ijad.v9i2/SI-2.7131

Zhao, J., Dalal, S., Bakar, M. S. A., & Yahaya, W. A. W. (2025b). Interaction-with-Interference (I∩I): Unconcealing the illusion of media spectacle in quantum-like society. *E-Bangi Journal of Social Science and Humanities*, *22*(4), 856–865. https://doi.org/10.17576/ebangi.2025.2204.67

Zhao, J., Dalal, S., Bakar, M. S. B. A., & Yahaya, W. A. W. (2025c). Interaction & interference: Meditation on interactive animation and media spectacle in digital being. In R. K. Hamdan (Ed.), *Tech Fusion in Business and Society: Harnessing Big Data, IoT, and Sustainability in Business: Volume 2* (pp. 135–145). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-84636-6_12

Zhao, J., Dalal, S., Bakar, M. S. B. A., & Yahaya, W. A. W. (2025d). Interdisciplinary ontology & aesthetics characteristic via interactive animation. *7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education*, 368–373. https://doi.org/10.58909/adc25771457

Zhao, J., Dalal, S., Bakar, M. S. B. A., & Yahaya, W. A. W. (2026). Cultural Spectacle and Media Interference: Scientific Aesthetic and Humanistic Meditation in Interactive Animation. In R. El Khoury (Ed.), *The Future of Work: How Technology is Transforming Jobs and Skills* (Vol. 291, pp. 385–395). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-87372-0_35

Expanding the Artist's Studio Across Physical and Virtual Contexts: Artistic Practice, Research, and Innovation in Higher Education

Antònia del Río Ferrer, M. Montserrat López Páez, Mireia Plans Farrero

Depto. de Artes Visuales y Diseño, Universitat de Barcelona, España

Abstract

This paper reviews the project The Face-to-Face and Virtual Artist's Studio, conceived as a space for reflection and artistic practice, focusing on the artist's studio as a physical, virtual or conceptual place of creation. The project promotes complementary learning experiences for students of the Bachelor's Degree in Fine Arts (UB), through a dynamic working methodology based on real cases of artistic post-production, in particular physical and virtual artist studios, contributing to the consolidation of their artistic careers and accompanying them in their entry into the professional sphere through collaborations between the university and the public and private sectors of the arts. The project also promotes interdisciplinarity, taking into account diversity, heterogeneity and gender perspective. The main activities are: two days with artists and cultural producers, a workshop at the Picasso Museum in Barcelona run by Fine Arts students, and an exhibition at the Felícia Fuster Foundation, also in Barcelona, featuring work by emerging artists and a second artist workshop attached to it and led by the creators themselves.

Keywords: Draw, Raw, Graphic Interchange Format, post-production, the artist's workshop, teaching innovation.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Expansiones del taller de artista presencial y virtual: práctica artística, investigación e innovación en la universidad

Resumen
Esta comunicación revisa el proyecto *El taller de artista presencial y virtual*, concebido como un espacio de reflexión y práctica artística, centrado en el taller de artista como lugar de creación físico, virtual o conceptual. El proyecto procura experiencias de aprendizaje complementarias para el estudiantado del Grado en Bellas Artes (UB), a través de una metodología de trabajo dinámica y basada en el abordaje de casos reales de postproducciones artísticas, en particular los talleres de artista presenciales y virtuales, contribuyendo a la consolidación de sus trayectorias artísticas y acompañándolo en su adhesión al ámbito profesional, mediante colaboraciones entre la universidad y los sectores públicos y privados de las artes. Aun así, el proyecto promueve la interdisciplinariedad, contemplando la diversidad o, la heterogeneidad y la perspectiva de género. Las acciones principales son: dos jornadas con artistas y productores culturales, un taller en el Museo Picasso de Barcelona a cargo de estudiantes de Bellas Artes y una exposición en la Fundación Felícia Fuster, Barcelona, con obra de artistas emergentes y un segundo taller de artista adscrito a la muestra y conducido por las creadoras.

Palabras clave: Dibujo, Bruto, Formato de Intercambio de Gráficos, Posproducción, El taller del artista, Innovación docente.

Introducción

El proyecto *El taller de artista presencial y virtual* es una iniciativa de investigación e innovación docente (Código: 2020PID-UB/007), vinculada a los estudios del Grado en Bellas Artes de la Universitat de Barcelona e impulsado por el equipo de artistas, investigadoras y docentes del Grupo de Innovación Docente Consolidado (GIDC) Draw. Raw. Gif. Proyectos Intermedia: Expansiones Gráficas [DRAWRAWG]. Contó con la colaboración del Departamento de Artes Visuales y Diseño (AVD) y RIMDA (Vicerrectorado de Política Docente, UB) así como con la de diversos agentes externos, profesionales autónomos y colaboradores vinculados a instituciones de la ciudad condal. Desde estas páginas, vaya nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que lo hicieron posible.

Aunque, inicialmente, el proyecto fue diseñado en dos ediciones (2020-21 y 2021-22), la incertidumbre sobre la vuelta a la presencialidad, a consecuencia de la COVID, llevó a adaptar la primera a un formato en línea, incluyendo las jornadas de formación de abril de 2021 (figura 1). Más adelante, por las dificultades del primer invierno post-COVID, se aplazó la segunda edición hasta el curso 2022-23.

Conceptualización

El proyecto *El taller de artista presencial y virtual* se idea en 2020 como respuesta a la disrupción causada por la pandemia y los confinamientos, que aceleraron el uso de medios digitales y transformaron la continuidad de actividades educativas y culturales. Los talleres de la Facultad pasaron a ser virtuales o semi/presenciales, y las prácticas artísticas se adaptaron a formatos en línea o híbridos, lo que motivó una reflexión sobre cómo estas dinámicas reconfiguraban los procesos creativos, especialmente en relación con el taller de artista. En este sentido, Daniel Chust Peters afirma que “toda

obra de arte contiene alguna referencia al taller artístico, ya sea desde el campo de la presencia o de la ausencia" (Chust, 2015, p. 5), por lo que atender *el taller de artista* equivalía a repensar las prácticas artísticas en toda su complejidad.

El proyecto proponía un concepto poliédrico del *taller de artista*: como espacio físico transitable, como dimensión creativa intangible, como extensión o proyecto en sí mismo y como estrategia de postproducción que pone en diálogo artista y público. De estas reflexiones surgió la necesidad de crear un espacio para analizar el taller en el contexto de las nuevas tecnologías y atender a transformaciones analógicas, digitales e híbridas. La virtualidad se entendía en él, no solo como medio alternativo, sino como la oportunidad para generar nuevas dinámicas y desplazar al espectador hacia una experiencia más activa e inmersiva.

Metodología

Desde esta perspectiva, el proyecto se plantea como una iniciativa de investigación e innovación docente, alineada con la idea de que la universidad "produce y transmite cultura, de manera crítica, mediante la investigación y la enseñanza" (Carrasco, del Corral, Tatjer, 2018, p. 17). En coherencia con este posicionamiento, el equipo se vincula con la investigación basada en las artes, tomando como referentes el enfoque de Elliot W. Eisner (2002) y *Arts-Based Research* de Tom Barone (2012), así como las aportaciones de Patricia Leavy (2011) y la *A/r/tography (artist/researcher/teacher)* de Rita L. Irwin (2004).

A partir de este marco, se propone una metodología de trabajo orientada a complementar la enseñanza-aprendizaje del Grado en Bellas Artes, mediante experiencias específicas: reforzar la tutoría, la orientación y el apoyo al estudiantado en su tránsito hacia la profesionalización y promover vínculos de cooperación entre la universidad y el sector cultural y social. Igualmente el proyecto incorpora la atención a la diversidad y la heterogeneidad, incluye la perspectiva de género, y plantea la resolución de casos reales a través de dinámicas colaborativas, corresponsables y autogestionadas. La interdisciplinariedad se integra de manera natural, tanto por los modos de hacer del equipo de artistas-profesorado como por las prácticas artísticas del estudiantado y creadores y creadoras emergentes o recién graduados participantes.

Contexto de aplicación

El proyecto se canaliza a través del estudiantado del Grado en Bellas Artes, con especial incidencia en las asignaturas obligatorias Taller de Creación (TC): TCI (2.º curso), TCII y TCIII (3.º) y TCIV (4.º). Todas ellas comparten con el Trabajo Final de Grado (TFG) objetivos y competencias vinculados a los procesos y proyectos de creación, y culminan con un proyecto artístico que requiere postproducción o presentación pública (exposición, edición impresa, en línea, etc.).

El profesorado del GIDC participa en la docencia de estas asignaturas en distintos itinerarios (dibujo, escultura, imagen y pintura), lo que permite aportar una perspectiva transversal e interdisciplinaria de forma integrada en el desarrollo de los proyectos.

Objetivos específicos y generales

Entre los objetivos específicos, éste propone que el estudiantado: (1) participe de una reflexión y análisis compartidos sobre los acontecimientos educativos y culturales que se desarrollan en línea y presencial o semi/presencialmente, con especial énfasis en los procesos y proyectos artísticos; (2) colabore en el estudio y análisis del taller de artista y sus posibilidades diversas; (3) experimente y sea

capaz, con el acompañamiento de la acción tutorial, de idear, diseñar y llevar a cabo talleres de artista, vinculados a sus propios procesos de creación, así como a otras postproducciones colectivas, tanto presenciales como en línea, cuando proceda.

Entre sus objetivos generales, que el estudiantado: (1) consolide sus habilidades para abordar la interdisciplinariedad de las prácticas artísticas y su postproducción (Bourriaud, 2004); (2) adquiera competencias para desarrollar diferentes formas de postproducción para sus propias creaciones; (3) experimente con las postproducciones artísticas como un principio de profesionalización cooperativo, corresponsable y autogestionado.

Finalmente, y en línea con los proyectos anteriores del GIDC DRAWRAWG, la iniciativa busca reforzar la profesionalización del estudiantado del Grado y el recién graduado para contribuir al fortalecimiento de las relaciones entre éste y el profesorado, así como las colaboraciones entre la Facultad de Bellas Artes e instituciones artísticas de la ciudad, públicas y privadas, a la vez que potenciar las sinergias de un compromiso social bidireccional entre la universidad y su contexto social.



Figura 1. Díptico de las jornadas *El taller d'artista presencial i virtual. Experiencies compartides*, a través de la plataforma BB, Facultad de Bellas Artes, Barcelona (28 - 29.04.21). Disponible en http://www.ub.edu/avd/ca/2021/04/22/el-taller-dartista-presencial-i-virtual-experiencies-compartides/

Las acciones/experiencias de conocimiento

Las acciones/experiencias destacadas del proyecto son, como se apunta en el resumen: dos jornadas sobre el tema del proyecto, realizadas en la Facultad de Bellas Artes, a cargo del equipo de profesorado, artistas y productores culturales, abiertas al estudiantado del Grado en Bellas Artes y del Máster ProdArt, así como al público general; un taller de artista conducido por estudiantado del Grado, de carácter colectivo y participativo, ofrecido al público en general, y celebrado en el Museo Picasso de Barcelona; y una exposición en la Fundación Felícia Fuster, a cargo de creadores emergentes o recién graduados, que incluía un segundo taller de artista. Todas ellas se explican brevemente a continuación.

Las jornadas *El taller d'artista presencial i virtual. Experiències compartides* (28 - 29.04.21) fueron las primeras jornadas en línea organizadas por la Facultad de Bellas Artes y entre sus destinatarios: el estudiantado del Centro y público general. El programa contó con la participación de artistas y productores culturales de diferentes nacionalidades, de trayectorias diversas y ámbitos tanto académicos como no académicos. Las intervenciones se concibieron como talleres de artistas en formato virtual, ofreciendo un espacio para reflexionar a través de la práctica o pensar a partir de la acción creativa.

Las jornadas conectaron teoría y práctica, posibilitando el pensar desde el hacer al tiempo que se exploraban perspectivas profesionales diversas. Los talleres participativos fomentaron un aprendizaje experiencial, que contribuyó a que el estudiantado desarrollara habilidades reflexivas, creativas, técnicas y de colaboración en entornos virtuales, aunque asimismo reales.

Tras éstas, se abordó un caso real de la confección de un taller de artista adscrito al *Barcelona Dibuixa'21. Menja't el Món* (Barcelona Dibuja'21. Comerse el Mundo), organizado por el Museo Picasso de Barcelona (MPB) y el Instituto de Cultura de Barcelona (ICUB). Estudiantado de Grado, acompañados por un equipo de profesorado, asumió la ideación, diseño y producción de un taller de artista estrechamente vinculado al contexto donde acontecería, el MPB. Se concibió como una postproducción de carácter colectivo y participativo, a partir de los proyectos artísticos de los participantes y en relación con los oficios del barrio gótico, sede del Museo: *Factoría de narraciones gráficas. Un taller de artista en el barrio de los oficios* (octubre 2021).

Las segundas jornadas, *El taller d'artista presencial i virtual. Soplar al aurella* (26 - 27.04.23) (figura 2), trascurrieron presencialmente en el propio taller de artista (las aulas/taller del Espai Kantor, en la Facultad) y entre sus destinatarios: el estudiantado del Centro y público general. Para la ocasión, se dispuso un espacio para la reflexión práctica, conjunta y en profundidad, similar al de las primeras jornadas, pero desde la serenidad que entonces concedía la distancia hacia aquel tiempo anterior tan convulso, aprovechando las especificidades hápticas y materiales que el formato vivencial ofrecía. Algunos de los interrogantes alrededor de los cuales se articularon las segundas jornadas, de nuevo planteadas desde el hacer o la acción, fueron: ¿Cómo las nuevas tecnologías traspasan o transmutan los procesos de la creación, materiales y en línea? ¿Podemos interpretar la virtualidad en clave de posibilidad, de fuerza motora para emplazar al espectador más allá de la contemplación de la obra e involucrarlo en una expectación más activa y sentida? ¿El taller de artista podría acontecer una postproducción inherente a cualquier creación artística?

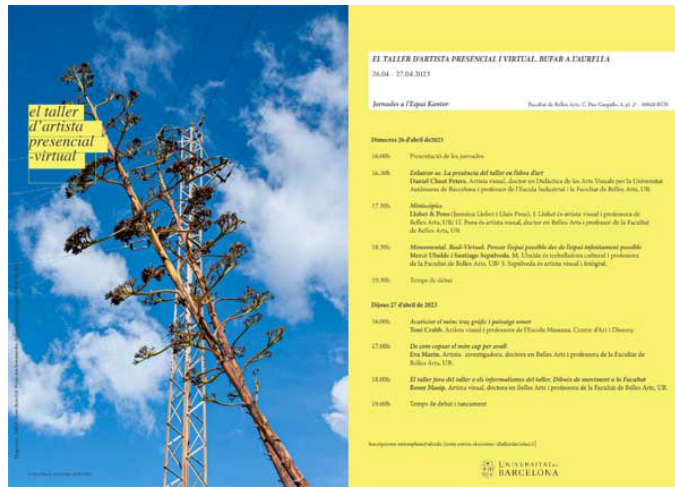


Figura 2. Díptico de las jornadas *El taller de artista presencial y virtual. Soplar al aurella,* Espai Kantor, Facultad de Bellas Artes, Barcelona (26 - 27.04.23). http://www.ub.edu/avd/ca/2023/04/19/jornades-el-taller-dartista-presencial-i-virtual-bufar-a-laurella/

Y, en paralelo a estas últimas, se ideó, diseñó y produjo la exposición de proyectos artísticos, TFG re-editados del estudiantado recién graduado el curso 2021-22, en la Fundación Felícia Fuster, Barcelona, y de título *Un dibuix per a ningú i sis diàlegs inútils* (Un dibujo para nadie y seis diálogos inútiles) (04.05 - 20.07.2023) (figura 3). La exposición se abordó desde el paralelismo entre el quehacer de la joven poeta y artista visual que da nombre a la Fundación y el de las artistas emergentes, en su

tiempo de juventud y amor por la creación. Incluyó varias visitas a cargo de las creadoras y el taller de artista *Cartografies del afectes* (Cartografía de los afectos), que ellas mismas articularon, junto con el acompañamiento de profesorado del equipo.



Figura 3. Cartel anunciador de la exposición *Un dibuix per a ningú i sis diàlegs inútils*, Fundació Felícia Fuster, Barcelona (04.05 - 20.07.2023). Dossier de prensa en http://www.ub.edu/avd/ca/2023/04/19/jornades-el-taller-dartista-presencial-i-virtual-bufar-a-laurella/

Conclusiones

A partir de una valoración cualitativa, y atendiendo a las respuestas recogidas mediante formularios, tutorías e intercambios entre el estudiantado y el profesorado, puede afirmarse que el proyecto generó efectos positivos múltiples, entre los que se hayan:

1. Enriquecimiento del aprendizaje del estudiantado y el profesorado, en especial del Grado de Bellas Artes, a través de las jornadas de formación específica y vinculadas a una necesidad social y sus derivas en la cultura y, específicamente, en el arte. Las primeras jornadas, en línea, contaron con una alta participación, principalmente de estudiantado del Grado, aunque también asistió público general (un promedio de 60 asistentes cada día; 64 personas, el primero, y 69, el segundo), sin contabilizar profesorado ni invitados/as. A los participantes se facilitó un cuestionario de valoración que debían retornar junto con la documentación de los trabajos realizados durante los talleres de las jornadas. El número de respuestas obtenidas fue bajo (12 de 69) aunque muy favorable. Destacan la originalidad de las jornadas, la agilidad de las sesiones la agilidad de las sesiones y la cercanía de los/las invitados/as, así como la capacidad de generar conexión entre participantes pese a la virtualidad. En general, las valoraciones agradecieron la propuesta al tiempo que expresaban el deseo de ampliar este tipo de iniciativas, de mayor duración y más espacios para el intercambio y el debate. Las segundas jornadas, presenciales, reunieron una participación similar a las primeras (56 inscripciones, 24 asistentes el primer día y 47 el segundo, 15 de los cuales asistieron ambos días) con un debate moderado por dos profesoras, que reconectaban las aportaciones surgidas durante los talleres con las preguntas finales. Este espacio permitió recoger aspectos cualitativos e impresiones inmediatas que a menudo no aparecen en los formularios. El estudiantado destacó especialmente la importancia de conocer prácticas vivas de profesionales externos, la posibilidad de resignificar el aula como espacio de creación y postproducción, y las reflexiones específicas sobre los contenidos trabajados.

A pesar de que en estas segundas se recogieron tan sólo 11 formularios, las valoraciones fueron mayoritariamente positivas y reiteraron la necesidad de experiencias de aprendizaje significativas. Entre los aprendizajes más destacados se encuentra el contacto directo con procesos creativos diversos, vividos desde la intimidad y vulnerabilidad de las personas creadoras; el descubrimiento de una mirada lúdica y experimental del trabajo artístico, donde el error acontece oportunidad; y una concepción más abierta e híbrida de la práctica artística, especialmente en el contexto postpandémico, que amplía límites y narrativas más allá de los espacios tradicionales.

2. Impulso de la interdisciplinariedad. El contacto con artistas, productores culturales y el estudiantado procedente de contextos diversos promueve una visión interdisciplinaria, clave para abordar retos en las artes contemporáneas. En este sentido, tanto las tutorías realizadas y, en particular, las perspectivas diversas de artistas y otros profesionales invitados a las jornadas de formación, contribuyeron al intercambio de formatos gráficos con las formas escultóricas, la fotografía, la perfomance, el dibujo en movimiento, la incorporación de aplicaciones digitales, la fotogrametría, la cartografía de espacios sensoriales..., sobre todo a través de los planteamientos del hacer arte vs pensar el arte. Las diferentes aproximaciones a la práctica artística también ponían de relieve aspectos interdisciplinarios no solo en las estrategias de producción y postproducción, sino que la interdisciplinariedad era permeable también a las metodologías presentes en los procesos creativos. Así, formas como la escucha profunda, el pensamiento divergente, la retentiva-recuerdo, el encuadre, el entrenamiento de la percepción, la escritura, el registro gráfico analógico y digital, el archivo, pero también el juego, la deriva, la conversación, la implicación del cuerpo y los cuidados, los vínculos, las obsesiones, los afectos... se presentaron como formas de hacer posibles y presentes en las artes contemporáneas. La exploración de nuevas perspectivas creativas, que hibridan el trabajo virtual con el presencial, permitió investigar tecnologías innovadoras para explorar espacios transicionales que conectan aquello latente con aquello real.

3. Participación activa en la sociedad. El proyecto potencia el compromiso social del alumnado al promover actividades artísticas accesibles tanto para el público general como para la comunidad educativa, y al contribuir al diálogo cultural y social. Asimismo, promueve que el estudiantado tome conciencia de la relevancia de un posicionamiento crítico y situado (Haraway, 1991) en la práctica artística, entendida como un espacio potencial de intersección con lo cultural, lo social y lo comunitario.

El trabajo en grupo y el posicionamiento horizontal entre profesorado y alumnado favorecen un clima de respeto y pensamiento crítico hacia las producciones artísticas y los conocimientos compartidos. Este enfoque facilita concebir el arte y sus producciones como medio de cohesión y de acción prosocial.

4. Proyección profesional y la promoción del talento emergente. La colaboración con entidades culturales, como museos y fundaciones, acerca al alumnado al sector, le permite crear redes y ganar experiencia aplicada, haciendo más fluido el paso al ámbito laboral. Además, la organización de talleres y una exposición impulsada por estudiantes y recién graduados los dota de visibilidad y un espacio real para crecer como creadores y agentes culturales.

5. Desarrollo de competencias clave. Las propuestas fortalecen la comunicación, la coordinación de iniciativas y el trabajo cooperativo, a la vez que incrementan la autonomía y el compromiso al asumir responsabilidades en actividades abiertas al público. También amplían la idea de la exposición: no solo como cierre de un proceso artístico, sino como punto de partida para el diálogo y la mediación social a través del arte. En paralelo, entrenan una mirada reflexiva y el uso consciente del lenguaje artístico, favoreciendo una voz propia y un posicionamiento personal mediante dinámicas de juego, escucha atenta, conciencia corporal y experimentación material.

Referencias

Barone, Thomas E.; Eisner, Elliot W. (2012). *Arts Based Research***.** SAGE Publications, Inc.

Bourriaud, Nicolas (2004). *Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprogrmaa el mundo contemporáneo.* Adriana Hidalgo ed.

Carrasco, Salvador; del Corral, Ignacio; Tatjer, Josep Maria (2018). *La cultura docent universitària*, en Carrasco, Salvador; del Corral, Ignacio (coord.) (2018) Docència universitària i innovació Evolució i reptes a través dels CIDUI, Octaedro, págs. 13-23. https://www.cidui.org/wp-content/uploads/2018/07/ePDF-DocenciaUniversitariaIInnovacio.pdf

Chust, Daniel *(2015). El taller absent. Las manifestacions del taller artístic en els obres d'art des del camp de l'absència* (Dir. Jaume Barrera Fusté). Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Haraway, Donna. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza. Cátedra.*

Eisner, Elliot W. (2002) *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

Irwin, Rita L.; de Cosson, Alex (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry.* Pacific Educational Press. https://www.researchgate.net/profile/Rita-Irwin/publication/377724642_Artography_Rendering_self_through_arts_based_living_inquiry_2004_out_of_print/links/65b3f7411bed776ae3079d16/A-r-tography-Rendering-self-through-arts-based-living-inquiry-2004-out-of-print.pdf

Leavy, Patricia (2011; 2ª ed.) (Sahrlene Nagy Hesse-Biber, ed.) *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis*, SAGE Publications, Inc.

Creative synergies: integrating the visual arts to revitalize local legends

María Magdalena Guajala Michay, Alicia Mercedes Arciniegas Naula, Carlos Byron Bermeo León, Marlon Antonio Chamba Toledo
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Abstract
This project aims to compile some of the legends from Loja that are known only through oral tradition or that have received no dissemination due to the lack of a formal record. For this reason, it was proposed to work with Visual Arts students to identify, document, and write down stories from different cantons in the province of Loja, Ecuador. These stories were generally transmitted by elderly people through interviews, presenting the challenge of multiple versions and colloquial language. The most significant finding was the narrative richness they explored in various creative stages, from script structure and character and setting creation to animating scenes to produce pixel art short films. Students in their second, fourth, and sixth semesters shared a Padlet to work in teams of three on a complete production of each legend, breathing new life into these stories and fulfilling the purpose of the first stage of the project: to enrich their skills through cultural research and artistic practice.

Keywords: Legends of Loja, local culture, oral tradition, illustration, animation.

Sinergias creativas: integración de las artes visuales para la revitalización de las leyendas locales

Resumen
En este proyecto se recopilan algunas de las leyendas lojanas que se conocen únicamente por tradición oral o que han tenido una nula difusión por la inexistencia de un registro formal de estas. Por este motivo se propuso trabajar con los estudiantes de la carrera de Artes Visuales para identificar, documentar y escribir los relatos provenientes de diferentes cantones de la provincia de Loja-Ecuador, transmitidos generalmente por personas de tercera edad a través de entrevistas, enfrentándose al reto de múltiples versiones y lenguaje coloquial. El hallazgo más importante fue la riqueza narrativa que exploraron en varias etapas creativas, desde la estructura del guion, la creación de personajes y escenarios, hasta la animación de las escenas para realizar cortos animados en pixel Art. Los estudiantes de segundo, cuarto y sexto ciclo con edades comprendidas entre 18 a 20 años, compartieron un Padlet para trabajar en equipo de tres integrantes una producción completa de cada leyenda para darles una nueva vida a estas historias, cumpliéndose el propósito de la primera etapa del proyecto: enriquecer la adquisición de habilidades con la investigación cultural y la práctica artística.

Palabras clave: Leyendas lojanas, cultura local, oralidad, Ilustración, Animación.

Introducción

Las leyendas son parte de nuestra cultura y al escucharlas se ve que han sido utilizadas con el propósito de contar historias de amor y traición como la de los volcanes y la silla del cementerio; de enseñar con miedo a no salir a altas horas de la noche como el cura sin cabeza o las brujas de Zamora Huayco, en otras sobre valores morales de comportamiento o vicios como la del Caballero de las espuelas de oro, entre otras; pues en cada narrativa están presentes personajes, ambientes y escenarios de algún rincón de la provincia de Loja, como lo menciona la RAE la Leyenda es la “Narración de sucesos fantásticos que se transmite por tradición”. Por otra parte, en la actualidad el pensamiento de los jóvenes está más orientado al consumo de producciones extranjeras, debido a que el internet les permite y facilita atravesar barreras físicas a otros lugares del planeta, generando en ellos intereses, conocimientos y preferencias que de alguna manera son positivos porque les ayuda a nutrirse de información, de referencias externas para fomentar su creatividad, pero también los aleja del imaginario construido en el entorno local, con la paulatina pérdida de expresiones lingüísticas propias, simbolismos, tradiciones y costumbres que son parte de nuestra cultura y orígenes y que nos conectan afectivamente con nuestros ancestros.

Desarrollo

El primer aporte inició desde la materia de Reproducción Analógica y Digital que corresponde al cuarto ciclo de la carrera de Artes Visuales de la UTPL y en la que se trabajan contenidos de técnicas de reproducción y estampación. Con la técnica de la Xilografía se interpretó 17 leyendas lojanas, que fueron obtenidas de entrevistas a familiares y amigos de la tercera edad, esto les permitió analizar la trama de las historias y destacarlas en una sola composición con símbolos y escenarios relevantes que engloben cada contenido de las narraciones, con el objetivo de vincular la tradición narrativa con un proceso artístico de impresión, permitiendo la conservación y difusión de la memoria cultural mediante técnicas gráficas, cuyos aportes también se registraron en un padlet compartido entre los docentes colaboradores.



Figura 1. Leyenda “Los Gentiles”. Boceto, matriz e impresión de la representación, (técnica Xilografía)
Autor de representación: Kerly Chalán

Los aportes brindados desde la asignatura Pintura y Técnicas de Producción, se concentraron en la generación de una base sólida para el trabajo interdisciplinario donde se encontró la vía para articular el texto con la producción visual de manera coherente y con un resultado previsto con anticipación. El trabajo se distribuyó en fases que se aplicaron conforme los estudiantes requerían aplicar los conocimientos técnicos y conceptuales adquiridos en clases los cuales se resumen en:

1. Adaptación y mejora en la redacción de la leyenda conservando expresiones propias del lenguaje local como elemento identitario fundamental del proyecto.
2. Identificación en la narración de las escenas clave que debían ser ilustradas.
3. Creación del personaje principal desde distintas vistas, expresiones y paleta cromática.
4. Diseño del storyboard como herramienta de planificación visual, cuidando la coherencia estética y narrativa entre las ilustraciones.
5. Elección de un formato para la elaboración de un prototipo analógico del cuento ilustrado con autonomía creativa.

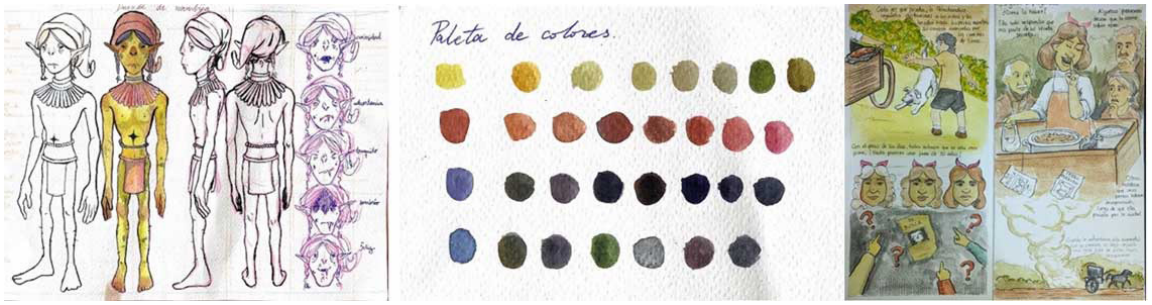


Figura 2. Ilustración del personaje principal, paleta cromática en técnica de acuarela y fragmentos de las leyendas “El duende de Nambija” y La Pela de chancho.
Autores de representación: María Clara Aquino y Jean Pierre Remache

Desde la materia de Esculto Cerámica I, se trabajó en la construcción de personajes y escenarios que puedan recrear las leyendas locales interpretadas en Pintura, pero con arcilla, como elemento evocador y arcaico, para crear un vínculo entre la artesanía tradicional y las imágenes visuales modernas, entre lo popular y lo innovador, que preserven y proyecten la memoria cultural a través de nuevas prácticas artísticas para fortalecer la identidad y formular propuestas que conecten el arte con la educación.



Figura 3. Leyendas “Los niños y el Tronquito”. Nota: Boceto y representación en arcilla
Autor de representación: María Clara Aquino

Finalmente, en la asignatura de Ilustración Animada se tuvo que resolver el tema de la interpretación gráfica, ya que el pixel art como característica principal tiene la generación de una gráfica que muestra una interpretación de mapa de bits donde el conjunto de pixeles crea una imagen, por esta razón el proceso de animación se realiza en la herramienta Photoshop que incluye la opción de línea de tiempo configurada a 24 frames por minuto, esta velocidad es la óptima para realizar la producción lo más cercana a la resolución de movimiento real.



Figura 4. Leyendas “Los niños y el Tronquito” Nota: Pixel art de personajes,
Dibujo Mapa de Bits, Fase de preproducción.
Autores animación: Theo Cueva y Jenner Jiménez

Metodología

Para este proyecto se aplicó la metodología de aprendizaje colaborativo, además de estudios experimentales en el desarrollo de propuestas artísticas que ayudaron a recrear las animaciones, en la cual los estudiantes de las diferentes asignaturas trabajaron en equipos para resolver tareas específicas vinculadas en la creación de xilografías, esculturas en cerámica, pinturas y cortos animados; la interacción constante permitió que cada participante aportara desde sus habilidades técnicas y creativas, generando un proceso de construcción conjunta del conocimiento. De acuerdo con Basantes, Escobar y Rodríguez (2020) el aprendizaje colaborativo fortalece las relaciones interpersonales y promueve un ambiente en el que los estudiantes aprenden unos de otros, lo cual fue evidente en la integración interdisciplinaria del proyecto.

Asimismo, se aplicó el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como estrategia central, ya que todas las actividades giraron en torno a un objetivo común, esta metodología favoreció la autonomía de los estudiantes, quienes gestionaron sus tiempos y recursos para desarrollar productos finales con un propósito real y social, según Thomas (2000), el ABP implica el trabajo prolongado de los estudiantes en torno a una pregunta, problema o desafío complejo, que culmina en la creación de un producto auténtico, lo que coincide plenamente con los resultados obtenidos en este proyecto; además “La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos parte del paradigma de la cognición situada y de acuerdo con Vigotsky: “el conocimiento es situado siempre y cuando forme parte y sea producto de la actividad, el contexto y la cultura circundante” (García, 2013 Citado por Cancino Delgado, 2024), para reconocer la cadena de procesos que se implican en un proyecto que prevé resultados favorables.

En las asignaturas de Reproducción Analógica y Digital, Pintura y Técnicas de Producción, Escultо-Cerámica e Ilustración Animada, las metodologías aplicadas potenciaron tanto la adquisición de competencias técnicas como la capacidad de integrar saberes artísticos y culturales en un trabajo colectivo. El aprendizaje colaborativo permitió la corresponsabilidad en la ejecución de tareas, mientras que el ABP dio sentido y coherencia a todo el proceso, orientando los esfuerzos hacia la producción de xilografías, esculturas en cerámica, comics y cortos animados. Como señala Larmer, Mergendoller y Boss (2015), el ABP se caracteriza por su relevancia, interdisciplinariedad y por situar al estudiante como protagonista activo de su propio aprendizaje, aspectos plenamente evidenciados en este proyecto académico.

Propuesta

Para llevar a cabo este proyecto se planificó generar una sinergia entre las asignaturas anteriormente mencionadas, de tal manera que se pueda aprovechar los contenidos que se imparten en estas, sumándose el apoyo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), para obtener resultados como el que se muestra en la fig. 5, donde se intenta consolidar el trabajo realizado sobre la “Leyenda del Tronquito”, aquí se puede observar en una muestra desglosada la estructura que se presentará posteriormente en el formato de un libro digital, identificándose la portada, luego la narrativa ilustrada en color, una pieza o modelo 3D representativo y un corto animado que refuerce la narrativa visual y la imaginación.



Figura 5. Leyenda “El tronquito”.
Autores de representación: Eryka Sagbay, Mateo Poma, Jenner Jiménez

Conclusiones

La importancia de los resultados obtenidos en este proyecto es sumamente relevante, porque cada asignatura aportó desde su enfoque particular: la xilografía en lo gráfico, la pintura en la interpretación ilustrada de la leyenda, la cerámica en la representación tridimensional del personaje principal y la animación en lo digital; en conjunto, los resultados consolidaron un aprendizaje interdisciplinario que revitaliza las leyendas lojanas y las proyecta hacia un público más amplio, fortaleciendo tanto la identidad cultural como la formación integral de los estudiantes de Artes Visuales.

Así también, los esfuerzos articulados por etapas a lo largo del periodo académico permitieron la ejercitación de habilidades técnicas, narrativas y estéticas que facilitaron la adaptación de logros a otros lenguajes, con el objetivo de fomentar la autonomía el trabajo colaborativo, la sensibilidad estética y el pensamiento crítico.

Por otra parte, en el desarrollo de este proyecto la sinergia de procesos provocados entre asignaturas para la búsqueda de soluciones creativas y resultados diversos fue positivo en su mayoría, pero al realizar un proceso de autoevaluación entre los integrantes del equipo docente, se llegó a la conclusión de que quedaron aspectos en la organización que se deben mejorar como mantener una comunicación continua y anticipada de los procesos técnicos que todos deben cumplir en tiempos puntuales para evitar retrasos y promover en cambio colaboraciones efectivas entre los miembros de cada equipo, aspectos que deberán pulirse en próximas aplicaciones con otros grupos que ayuden a consolidar los resultados de manera significativa.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a la Universidad Técnica Particular de Loja por propiciar espacios de mejora continua en las metodologías de enseñanza aprendizaje y promover su difusión y contraste con otras investigaciones similares como en la que en esta ocasión estamos participando.

También un agradecimiento a los estudiantes que con entusiasmo y dedicación aportaron con entrega y compromiso en cada una de las actividades señaladas. Finalmente agradecemos a todos los profesores que se interesaron por integrar metodologías activas y estrategias didácticas para la realización de este proyecto.

Referencias

Baker, M. (Director). (1993). *The Village* [Cortometraje]. Pizazz Pictures / Channel 4 Television. https://www.youtube.com/watch?v=j8Wb8U7jKbQ

Basantes, A., Escobar, M., & Rodríguez, N. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. *Polo del Conocimiento, 5*(3), 36-50. https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1321

Cancino Delgado, P. (2024). La eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de un aprendizaje significativo y las habilidades del Siglo XXI. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 5*(4), 1656 – 1674. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2366

Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning.* Alexandria, VA: ASCD.

Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning.* San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.

Walf, E. (director) (2015). Some Thing. Filmakademie Baden-Württemberg. YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=ppMX-tTbNnCs

Deformation and Analysis of Sequential Images: An Innovative Teaching Experience in *Image Theory* Based on Distant Viewing

Sergio Jesús Villén-Higueras, Álvaro Linares-Barrones, María Nieves Corral-Rey
Universidad de Sevilla, España

Abstract
This text presents a teaching experience based on the introduction to computational methods for the analysis of sequential images. This experience has been implemented in *Image Theory*, a subject taught in the first year of the Bachelor's Degree in Audiovisual Communication at the University of Seville. The course was carried out during the 2025/2026 academic year. As an analytical and methodological framework, distant viewing was employed, and the method applied was the *movie barcodes*, which allows students to translate an audiovisual work into a barcode. The main tools used for this purpose are the Movie Barcode Generator software and the web-based barcode generator imj, which in the latter case also requires the use of the VLC media player. Through this intramedial transposition, students can deepen their understanding of the image by experimenting with new ways of seeing and analyzing sequential images. Likewise, this approach to computational methods enables students to establish an initial contact with the macroanalysis of images.

Keywords: image theory, distant viewing, deformative criticism, big image data, teaching innovation.

Deformación y análisis de imágenes secuenciales: una experiencia de innovación docente en *Teoría de la Imagen* basada en la visualización distante

Resumen
El presente texto expone una experiencia docente basada en la iniciación a los métodos computacionales para el análisis de la imagen secuencial. Dicha experiencia se ha puesto en marcha en *Teoría de la imagen*, una asignatura impartida en el primer curso del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla. El curso en el que se ha efectuado es el 2025/2026. Ahora bien, como marco analítico y metodológico se utilizó la visualización distante y el método seguido es el código de barras de películas, el cual permite al alumnado trasvasar una determinada obra audiovisual a un código de barras. Las principales herramientas empleadas para este fin son el programa Movie Barcode Generator o el generador de códigos basado en la web imj, siendo necesario también en este segundo caso el uso del reproductor multimedia VLC media player. Mediante esta transposición intramedial, el alumnado puede profundizar en el conocimiento de la imagen experimentando con nuevas formas de ver y analizar las imágenes secuenciales. Asimismo, esta aproximación a los métodos computacionales permite al alumnado establecer un primer contacto con el macroanálisis de imágenes.

Palabras clave: teoría de la imagen, visualización distante, crítica deformativa, big image data, innovación docente.

Introducción

En el ámbito de las humanidades digitales han surgido numerosos estudios enfocados en el análisis de la imagen digital a través de diversos programas informáticos. A menudo, estas operaciones entroncan con la denominada crítica deformativa, la cual permite "revelar nuevas formas de percibir productos audiovisuales 'rompiéndolos' de forma controlada o caótica" (Ferguson, 2017). Entre las múltiples metodologías y mecanismos deformativos existentes, se centra la atención en la visualización distante, que permite sintetizar y abstraer elementos formales de obras audiovisuales y, a su vez, analizar y visualizar elementos como el color y el ritmo cromático, la iluminación, los formatos o la duración de los planos, entre otros (Redfern, 2021; Heijden et al., 2025). Dentro de esta metodología, resulta de especial interés para esta experiencia docente la obtención de imágenes abstractas con forma de código de barras. Estas ofrecen una visión global alternativa al remodelar a nivel espacial las conexiones que establecen todas las imágenes que conforman una determinada pieza audiovisual. De este modo, el alumnado podrá identificar y analizar patrones y tendencias difíciles de detectar a través de los análisis tradicionales.

Metodología

La experiencia docente se llevó a cabo en el curso 2025-2026 en la asignatura *Teoría de la imagen*, la cual se cursa en el primer curso y cuatrimestre del Grado en Comunicación Audiovisual que se imparte en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Participó un total de 68 estudiantes y la duración de la experiencia duró cuatro horas distribuidas en dos sesiones de dos horas.

Desde el punto de vista metodológico, se utilizó la propuesta de Arnold y Tilton (2016) relativa a la visualización distante como marco analítico y metodológico. El método empleado para deformar y analizar las piezas audiovisuales es de naturaleza computacional. Se trata del código de barras de películas, permitiendo este comprimir todas las imágenes de una determinada obra audiovisual en una pieza visual nueva con forma de dicho código que posibilita analizar e interpretar las imágenes secuencias desde una perspectiva alternativa.

Partiendo de esta base, la experiencia docente se ha constituido en seis fases. Se comenzó con una introducción teórica a la crítica deformativa (Ferguson, 2017; Mittel, 2021) y la visualización distante (Arnold y Tilton, 2019). Mediante la fundamentación teórica se establecieron unas guías básicas para que el alumnado obtuviera un conocimiento más profundo del proceso deformativo y analítico que iban a desarrollar. La siguiente fase se destinó a la descarga de los ***programas*** informáticos necesarios para llevar a cabo el proyecto, siendo en este caso necesario el reproductor multimedia VLC media player y el Movie Barcode Generator. En la tercera fase se procedió a la fragmentación de las piezas audiovisuales en fotogramas. El conjunto de imágenes obtenido se empleó posteriormente en una cuarta fase para generar un código de barras que comprimiera los fotogramas extraídos. La quinta fase se dedicó al análisis de los resultados obtenidos desde una perspectiva individual y grupal. En la última fase, se generó un debate entre toda la clase para que el alumnado compartiera sus experiencias, reflexiones e interpretaciones.

Experiencia docente

La presente experiencia docente se inició tras finalizar el tema dedicado a *La imagen secuencial*. Con ella se pretende confrontar los conocimientos adquiridos por el alumnado sobre la imagen secuencial con otras formas alternativas de ver y analizar estas imágenes. Para ello, la primera sesión (dos horas) comenzó cuestionando la experiencia audiovisual clásica con la siguiente pregunta: ¿existen otras for-

mas de consumir y explorar la imagen secuencial en el sector audiovisual? Tras un breve espacio de meditación, el alumnado compartió y reflexionó sobre sus propuestas. En este punto, el docente actuó como moderador del debate que se estableció en torno a las ideas del alumnado.

Para confrontar posteriormente dichas ideas, se realizó una actividad de contraste vinculada a la lectura de algunos fragmentos del texto académico *Colour palettes in US film trailers: a comparative analysis of movie barcodes* (Redfern, 2021). Después de la lectura se debatieron los conceptos de visualización distante y *big image data*.

Con estos mimbres, se procedió a descargar e instalar los programas informáticos que se iban a usar en el proceso de generación de los códigos de barra. Para tal fin, se compartió un documento que integraba los enlaces de descarga de VLC media player y Movie Barcode Generator, siendo ambos *softwares* gratuitos. Tras su descarga, se instalaron en los ordenadores portátiles de cada estudiante. Adicionalmente, para sortear algunos problemas derivados del correcto funcionamiento de Movie Barcode Generator en algunos dispositivos del alumnado, se propuso como alternativa el generador de códigos basado en la web imj (https://www.zachwhalen.net/pg/imj/).

Acto seguido, tras configurar los grupos de trabajo (5 a 6 estudiantes), resultó necesario elegir y descargar cinco piezas audiovisuales de corta duración (videoclips, anuncios publicitarios, cortometrajes, etc.) que tuvieran un denominador común (autor, marca, estética, etc.). Si bien este método se puede aplicar a obras de larga duración, se optó por piezas breves por dos motivos: para evitar problemas de memoria en los dispositivos personales del alumnado y reducir el tiempo de espera a la hora de sustraer los fotogramas. La descarga de los vídeos, siendo necesario uno por cada miembro del equipo, se ejecutó mediante herramientas gratuitas disponibles en páginas webs como YTDown, TurboScribe o SnapAny, las cuales permiten obtener vídeos de YouTube. En este punto, se recomendó descargar los vídeos con una calidad de Full HD y en formato MP4.

Tabla 1. Secuencia de actividades y su duración en la sesión 1

Secuencia de actividades	**Duración**
1. Pregunta inicial y breve espacio de reflexión individual.	10 min.
2. Debate en torno a las ideas del alumnado.	15 min.
3. Actividad de contraste. Lectura de ciertos fragmentos de un artículo académico.	30 min.
4. Instalación de los programas (VLC Media Player y Movie Barcode Generator).	35 min.
5. Constitución de los grupos de trabajo.	5 min.
6. Identificación y descarga de las piezas audiovisuales.	25 min.
Total	120 min.

La segunda sesión, que duró igualmente dos horas, se dedicó íntegramente al uso de los programas informáticos instalados previamente. No obstante, se inició la sesión con un breve repaso de las tareas efectuadas hasta el momento. Acto seguido, se pasó a la creación de los códigos de barras con el programa Movie Barcode Generator. Con la finalidad de que el alumnado experimentara con las diversas deformaciones que ofrece este *software* (ver figura 1), se crearon imágenes relativas a las cuatro versiones disponibles, esto es, normal, normal (suavizado), tradicional y tradicional (suavizado).

En aquellos casos en los que el programa daba error, se recurrió al generador de códigos *online* imj. No obstante, el uso de esta herramienta requería que las obras descargadas por el alumnado estuvieran descompuestas en un número determinado de fotogramas. Para ello, el alumnado debía configurar previamente el programa VLC Media Player siguiendo los pasos detallados en una guía compartida por el docente en Blackboard. Una vez configurado el *software*, la sustracción de fotogramas (tasa de grabación de 1) se produjo de forma automática y paralela a la propia reproducción de

los vídeos descargados. El conjunto de fotogramas obtenido de cada vídeo se subió al generador de códigos de barra *online* imj y se procedió a generar dichos códigos usando las cuatro opciones de suavizado disponibles en esta herramienta: ningún suavizado, solo color promedio, solo color dominante y paletas de colores (experimentales).

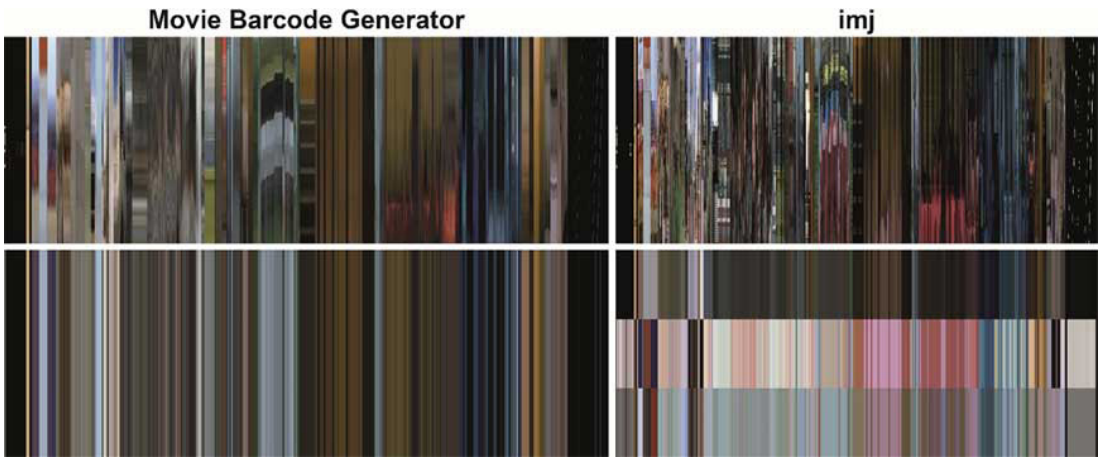


Figura 1. Ejemplos realizados por el equipo docente de códigos de barras obtenidos con Movie Barcode Generator (columna izq. de arriba abajo: versiones tradicional y tradicional suavizado) e imj (columna dcha. de arriba abajo: versiones ningún suavizado y paletas de colores experimentales) a partir del cortometraje *Una luz encendida* (Ponte, 2000).

Una vez generados los diferentes códigos de barras, cada grupo los analizó y comparó poniendo el foco de atención en los posibles formatos existentes y en la estructura de colores empleados en cada obra audiovisual. Como herramienta auxiliar para este proceso, se recomendó usar una herramienta *online* gratuita disponible en la web de PineTools (www.pinetools.com) para identificar colores de las imágenes, lo que permitió obtener y analizar con más precisión las paletas de colores relativas a los diferentes códigos de barras.

En último lugar, la experiencia docente finalizó con un debate intergrupal en el que se puso en común las conclusiones y opiniones de los discentes en torno al método que habían empleado para deformar y analizar imágenes secuenciales. Adicionalmente, se discutió también sobre el potencial de este método para estudiar grandes cantidades de contenido audiovisual y las posibles implicaciones que podría tener para la producción audiovisual.

Tabla 2. Secuencia de actividades y duración en la sesión 2

Secuencia de actividades	**Duración**
1. Breve resumen de la sesión anterior	5 min.
2a. Generación del código de barras con Movie Barcode Generator. 2b. Extracción de los fotogramas de las piezas audiovisuales con VLC media player y generación del código de barras con el generador *online* imj.	30 min.
3. Obtención de las paletas de colores de las imágenes	15 min.
4. Análisis grupal de los códigos de barras.	35 min.
5. Debate intergrupal en torno a los resultados obtenidos.	20 min.
6. Reflexiones finales sobre el potencial del método para analizar grandes cantidades de obras audiovisuales.	15 min.
Total	120 min.

Conclusiones

La deformación de las obras audiovisuales mediante el uso de *softwares* específicos es una práctica creativa que permite estudiar y reflexionar en torno a la imagen secuencial desde ópticas alternativas. En esta ocasión, el proceso de deformación parte de la metodología de la visualización distante y sigue un método computacional para generar un código de barras a partir de una pieza audiovisual. De esta manera, el alumnado puede experimentar con los trasvases intramediales, indagar en las nuevas funciones culturales que puede adoptar la imagen y explorar vías alternativas para la lectura, el análisis y la producción de significado de esta forma medial.

Asimismo, dada la sobreabundancia de contenidos audiovisuales que existe en las sociedades hodiernas, esta experiencia docente permite al alumnado del primer curso del grado en Comunicación Audiovisual tomar contacto desde el inicio de su formación con los métodos computacionales para efectuar macroanálisis. Con ello, se pretende que los discentes no se limiten al consumo y estudio de la imagen siguiendo la noción tradicional de texto, sino que adopten una visión holística que les permita profundizar en el conocimiento de la imagen a partir de deformaciones controladas y análisis de amplios conjuntos de datos.

Referencias

Arnold, T. y Tilton, L. (2019). Distant viewing: analyzing large visual corpora. *Digital Scholarship in the Humanities, 34*(1). https://doi.org/10.1093/llc/fqz013

Ferguson, K. (2017) Digital surrealism: visualizing Walt Disney animation studios. *Digital Humanities Quarterly, 11*(1).

Heijden, T, Arnold, T. y Tilton, L. (2025). Distant Viewing the Amateur Film Platform. En Sarah-Mai Dang, Tim van der Heijden y Christian Gosvig Olesen (eds.), *Doing Digital Film History: Concepts, Tools, Practices* (pp. 239-270). De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783111082486-012

Mittel, M. (2021). Deformin' in the Rain: How (and Why) to Break a Classic Film. *Digital Humanities Quarterly, 15*(1).

Redfern, (2021). Colour palettes in US film trailers: a comparative analysis of movie barcodes. *Umanistica Digitale, 10*. http://doi.org/10.6092/issn.2532-8816/12468

Whalen, Z. (2016). "Imj: A Web-Based Tool for Visual Culture Macroanalytics." Zach Whalen (blog). https://tinyurl.com/39b8r2et

“Haz un fanzine, empieza una revolución”: creativity and critical thinking in the SSL/SHL classroom

Almudena Marín Cobos
Barnard College, Estados Unidos de América

Abstract
In my teaching context in US higher education, I find a student body whose profile is increasingly diverse. As a committed instructor of SSL/SHL, I strive to go beyond curricular needs and academic protocols, specifically as a way to connect with students. One approach to this situation is by means of a collaborative project that consists of creating an open-topic zine. A zine is, without hesitation, a DIY experiment ideal to enhance students’ creativity in a low-cost format, that, additionally, allows to learn the language by focusing on simple yet critical thoughts. In this paper, I am going to analyze how this project works as a way of bringing into the classroom artistic manifestations beyond mainstream media, decentering the language at the curricular level and offering the possibility of understanding Spanish (even in its less orthodox expression) as a language of culture. Through this project, the zine becomes the right media for students to shape their new linguistic self in a format that goes beyond academic genres and that promotes simplicity and cooperation with each other.

Keywords: Zine, creativity, cooperation, critical thinking, SSL/SHL.

“Haz un fanzine, empieza una revolución”: creatividad y pensamiento crítico en la clase de ESL/ELH

Resumen
En el contexto de la universidad estadounidense, encontramos un estudiantado de perfil cada vez más diverso y complejo; esto exige romper tanto con lo protocolario del currículo como con lo disciplinario de las formas académicas. Una forma de hacerlo es a través de un proyecto colaborativo para el curso de español elemental que consiste en la creación de un fanzine de tema libre que refleje los contenidos cubiertos en el nivel. En este sentido, un fanzine (todo un experimento DIY por su formato y carácter editorial) es una herramienta ideal para que el alumnado desarrolle su creatividad de una manera asequible sin interrumpir la evaluación de la lengua y, además, que se puedan presentar ideas concretas—pero no por ello exentas de pensamiento crítico. En este trabajo, voy a analizar cómo este proyecto abre la puerta a manifestaciones artísticas alejadas del *mainstream*, descentralizando así la lengua a nivel curricular, y ofrece la oportunidad de apreciar el español (en sus manifestaciones más heterodoxas) como objeto de cultura, y así aprehenderlo como cauce para la proyección lingüística del propio estudiantado en un formato que rompe con los moldes académicos y que promueve la sencillez y el valor de la cooperación.

Palabras clave: Fanzine, creatividad, cooperación, pensamiento crítico, ESL/ELH.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

Uno de los factores que me llevó a pensar en este proyecto para la clase de ESL/ELH fue, precisamente, la presencia de un estudiantado diverso en términos raciales y socioeconómicos, y con un perfil cada vez más complejo. Es todo un reto atraer y mantener a estudiantes que viven en la inmediatez de la inteligencia artificial y en un mundo cada vez más artificial e individualista en el que, además, las lenguas se tornan meras herramientas de comunicación desprovistas de su valor cultural. De esa necesidad de conectar volviendo a lo artesanal, a lo analógico, nació este proyecto colaborativo. En este trabajo voy a describir, en primer lugar, el proyecto tal y como funciona en mis cursos de español elemental. Una vez presentadas las particularidades del mismo y las dinámicas de clase que conlleva, pasaré a analizar cómo la creatividad y el pensamiento crítico que se generan en la creación de un fanzine en la lengua meta sirven para descentrar (o desestabilizar, si se quiere) el currículo, ya que permite poner en el centro una manifestación artística como es el fanzine y modificar la percepción que el estudiantado tiene de la lengua que está aprendiendo.

Descripción del proyecto

El proyecto, como he anunciado, es un trabajo colaborativo (máximo de tres estudiantes en clases con un límite de 15), de tema abierto, que se desarrolla a lo largo del semestre y que tiene los siguientes objetivos pedagógicos: 1) leer, pensar y escribir en español (dentro de las expectativas del nivel, que es un A2 según el marco europeo), 2) producir un fanzine que recoja y organice el tema en cuestión, y 3) presentarlo a la clase de manera informal y conversar sobre el tema elegido. Cada grupo puede realizar el fanzine en la forma que desee y yo los acompaño durante todo el proceso, ofreciendo talleres en clase y guías de trabajo para facilitar la tarea.

Así, a finales del primer mes de clase, llevo a cabo un diagnóstico individual para que el estudiantado vaya pensando en temas de interés y para que así pueda conectar con posibles integrantes de grupo. Como no asumo que toda la clase sabe lo que es un fanzine, les propongo dos actividades para que conozcan el género con el que vamos a trabajar. Por un lado, leemos un fragmento breve (y en inglés) de un artículo sobre la importancia del aspecto material y de formato del fanzine (Piepmeier, 2008); esto les permite reflexionar sobre las diferentes formas de leer un fanzine y sobre cómo desean que su fanzine sea recibido. Por otro, con esa lectura hecha, programo una visita a la biblioteca de fanzines de Barnard. Sus trabajadoras me preparan una selección curada de fanzines escritos en español, en spanglish y en inglés de autoría variada en términos de género y geográficamente, con representación latina, latinoamericana y española. Esta visita sirve para una primera toma de contacto con el fanzine, si es que no era un objeto cultural conocido, y para pensar en términos analíticos sobre el género; se convierte también en fuente de inspiración para sus propias creaciones.

A partir de aquí, y antes de llegar a mediados de semestre, comienza la fase de trabajo colectivo, pues ya se han constituido los grupos en base a intereses y afinidades. Lo primero que cada grupo tiene que entregar es un esquema del contenido que van a incluir, que recoja el tema y las partes del trabajo, con la información bien organizada y los posibles recursos bibliográficos consultados. Este documento me permite rastrear la información que van a utilizar y detectar si el contenido es adecuado al nivel; valoro que la expresión sea sencilla y con las herramientas que estamos trabajando en clase. Antes de la siguiente entrega, organizo una visita, de nuevo, a la biblioteca de fanzines. Esta vez se trata de un taller ejecutado por el personal de la biblioteca que les va a permitir empezar a trabajar en sus fanzines y en el que tienen la posibilidad de ver ejemplos de otros años. El siguiente documento, preparado un mes después del primero, es un texto escrito de unas 250 palabras que ya no describe,

sino que es un lugar para analizar y reflexionar sobre el contenido y el formato del proyecto; es decir, me interesa que el estudiantado sea crítico con su trabajo y pueda indagar en las conexiones, en los vínculos de la materia con la que está trabajando. Huelga decir que todos estos documentos son entregados con retroalimentación tanto a nivel lingüístico como a nivel de desarrollo de ideas y formato, lo cual me permite acompañar al estudiantado y guiarlo en todo momento.

Antes de la última semana de clase, cada grupo vuelve a entregar una versión revisada de su composición, el fanzine ya finiquitado y, finalmente, presentan y comparten en clase sus trabajos a través de conversaciones informales en pequeños grupos. Este proyecto cuenta hasta un 15% de la nota final y estos son mis criterios de evaluación: adecuación gramatical y ortográfica al nivel (no espero que el estudiantado sepa más de lo que se espera de un nivel elemental), aplicación de lo aprendido en clase, resolución efectiva de la tarea en términos de contenido y forma, capacidad de interactuar, de hablar con solvencia sobre su tema según las expectativas del nivel. Como se puede observar, no evalúo el producto final en términos de su apariencia u originalidad artística, eso no entra dentro de mis competencias como profesora de lengua, pero sí evalúo que el proyecto sea efectivo en lo que aporta y, sobre todo, que replique el nivel en el que estamos y no uno lingüístico superior. Las ideas pueden ser complejas, pero la expresión ha de ser sencilla.

Creatividad y pensamiento crítico para des-centrar el currículo

Una vez expuesto en qué consiste el proyecto, paso a detallar por qué hablo de descentrar el currículo y por qué creo, en la coyuntura universitaria actual y, particularmente, de ataque neoliberal a las Humanidades, que este proyecto no es baladí. Uno de los aspectos que el estudiantado ha resaltado en sus evaluaciones es, específicamente, el énfasis que el proyecto pone en la creatividad y en cómo ese énfasis les ayuda a despertar su interés en el estudio de la lengua meta. Para mí, este aspecto es fundamental en tanto que ayuda a deshacerse de ese aspecto utilitario en la enseñanza del español. Soy consciente de que los programas de español en el contexto universitario estadounidense funcionan como parte del requisito, pero eso no significa que haya que conformarse con el currículo tal y como está estipulado. En mi caso, me empeño en buscar grietas que me permitan cumplir con las competencias del nivel al tiempo que enseño a pensar más allá de la lengua pero con la lengua (Fuertes Gutiérrez *et al.*, 2023, p. 85). La lengua meta, así, es una herramienta de comunicación y de pensamiento crítico.

El tema de la creatividad me interesa, además, por lo que mencionaba al principio de este trabajo: al menos en mi contexto institucional, me encuentro cada vez con un estudiantado más diverso y complejo. En este sentido, el fanzine como actividad grupal y desarrollada con seguimiento a lo largo del semestre me ayuda a mí, como profesora y guía, a fomentar el sentido de comunidad en la clase, pero también el sentido de pertenencia en un mundo en plena descomposición (y no voy a entrar a enumerar las numerosas crisis en las que nos hayamos inmersas en 2026 a nivel global).

Sobre todo, esa creatividad desarrollada en torno al tema que les interesa no es óbice, sino todo lo contrario, ya que les sirve de trampolín para el fortalecimiento del pensamiento crítico. Son varias las maneras en que mis estudiantes se aproximan críticamente al tema de su fanzine, y me voy a centrar en dos: la primera es el hecho de que tienen que trabajar con información concreta y tienen que buscar unas fuentes de referencia que les sean útiles; la información que encuentren en esas fuentes tendrán que incorporarla en el fanzine y tendrán que reflexionar sobre el contenido que están trabajando en un texto escrito en grupo, como he detallado más arriba, en el que no solo analicen su propio contenido, sino que también reflexionen críticamente sobre el alcance y la relevancia del mismo (estableciendo

conexiones personales con el tema si es pertinente). La segunda manera, y ahora entro más de lleno en el fanzine como medio de expresión, es a través de la propia forma *design it yourself* (DIY) del fanzine; esto es, hay un pensamiento detrás de la organización de la información y hay una intencionalidad en cómo mis estudiantes quieren que su tema sea leído (Scheper, 2023, p. 23).

Sea cual sea el tema que escojan, la realidad es que este proyecto final—y me permito una definición negativa, es decir, explico lo que no es—no es un trabajo que se mide en términos de productividad y tampoco es el formato más predilecto para la pulcritud lingüística. De hecho, los fanzines pueden contener errores en el sentido clásico del término, pero lo cierto es que eso no me importa tanto. Lo que aprecio en un proyecto final como este es que el estudiantado tiene las herramientas materiales necesarias para hacerlo porque tienen a su disposición toda una biblioteca y sus recursos. Es cierto que el proyecto podría hacerse sin una biblioteca y sin las visitas programadas, incluso en versión digital y accediendo a muchísimos fanzines que hay en la red, pero, entonces, estaríamos hablando de otro proyecto, no del mío. El componente presencial y tangible es indispensable aquí. En mi caso, la visita a la colección de fanzines en Barnard es parte inextricable del mismo, ya que les permite entrar en contacto con materiales diversos, lejos de la normal, y contar con la experiencia de las bibliotecarias. Como decía, en este proyecto valoro, sobre todo, la participación y no la competición; valoro el intercambio de ideas y la interacción en clase, y valoro que usen lo que están aprendiendo de español para hablar de algo que es de su interés, de algo que pertenece a su imaginario cultural e identitario.

Esto, para mí, así como el tema de la lengua tan viva y tan multiforme que encuentran en los fanzines disponibles en Barnard, y que el propio estudiantado genera, abre las posibilidades para considerar el español como lengua de cultura, del español más allá del *mainstream* (la música, la literatura, los medios de comunicación, etc.) y del requisito universitario y, en definitiva (aunque no siempre sea el caso), del español como lengua que les permite desmarcarse de discursos hegemónicos, creando espacio para historias alternativas, renovadas, personales, si no en el contenido, al menos sí en la forma y en el proceso de gestación.

Conclusiones

Por eso, un elemento común a todos los fanzines elaborados durante los semestres que he llevado a cabo el proyecto (y que se pueden consultar aquí) es la accesibilidad. Todos ellos, en su resultado final, priorizan en un formato de bajo coste (y este aspecto me parece primordial) unas conversaciones sobre una serie de temas que no forman parte del currículo, pero sí del imaginario de este nuevo estudiantado. Los fanzines están también dejando atrás un régimen de productividad para poner en valor un formato donde no hay límite ni extensión requerida, sino que usan el papel que requieran según sus propios intereses y necesidades; y, sobre todo, para mí lo más significativo de este proyecto es que están pensando y trabajando de manera conjunta, y creo que los fanzines hacen gala de la comunidad que se genera en la clase y de que la lengua se puede enseñar y aprender más allá de la norma establecida.

Agradecimientos

Gracias a Nayla Delgado Oliva y a Jenna Freedman, piedras angulares de este proyecto. Gracias por ofrecerme un espacio cálido y seguro al que una siempre quiere volver. Gracias por el apoyo institucional y personal, por la escucha y, sobre todo, la inspiración. I miss you both!

Gracias también a Andrea Galaxina, de cuyo fanzine tomo prestado el título de este trabajo.

Referencias

Creasap, K. (2014). Zine-Making as Feminist Pedagogy. *Feminist Teacher*, *24(*3), 155. https://doi.org/10.5406/femteacher.24.3.0155

Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R., & Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, *10*(2), 79–91. https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2294635

Galaxina, A. (2019) *Haz un fanzine, empieza una revolución: guía personal y transferible para hacer fanzines*. Bombas Para Desayunar.

hooks, bell. (2013). *Teaching Critical Thinking.* Routledge.

Marín Cobos, A. (2024) *Zines y heterodoxia para la clase de español elemental*. NeMLA.

Nijsten, N. (2020). *Scissors & Chainsaws No. 2: Diary Comic Zine Made in July 2020 During International Zine Month*.

Piepmeier, A. (2008). Why Zines Matter: Materiality and the Creation of Embodied Community. *American Periodicals: A Journal of History, Criticism, and Bibliography*, *18*(2), 213–238. https://doi.org/10.1353/amp.0.0004

Scheper, J. (2023). Zine Pedagogies: Students as Critical Makers. *Radical Teacher*, *125*. https://doi.org/10.5195/rt.2023.963

The uniqueness of the existence of the educational-creative degree of Doctor of Arts in the higher education system of Ukraine

Serhii Vasyliev

I. K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of Theatre, Cinema and Television, Ukraine

Abstract

In 2017, the Law of Ukraine “On Education” introduced an educational-creative level of higher education and a special educational-creative degree of Doctor of Arts. This expanded opportunities for the professional development of Ukrainian artists and opened the way for them to successfully build a teaching career in higher arts education institutions. As of January 1, 2025, 0.02% of all higher education students in Ukraine study for the educational-creative degree of Doctor of Arts at 0.05% of all educational programs in 1.4% of higher education institutions. The educational-creative level provides training only for specialties in the field of Culture and Arts. The largest number of students, 76.27% of all, studied the Musical Art, the rest – Fine Arts, Decorative Arts, Restoration, Performing Arts, Audiovisual Arts and Production and Design. The uniqueness of the existence of the educational-creative level in the higher education system of Ukraine at the present stage lies in the fact that, being quantitatively insignificant, it retains its originality and certainty in current conditions defined by the state policy of the integration of Ukrainian educational system into the European Higher Education Area.

Keywords: educational-creative degree, Doctor of Arts, Arts Education policies, Ukraine.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La singularidad de la existencia del grado educativo-creativo de Doctor en Artes en el sistema de educación superior de Ucrania

Resumen
En 2017, la Ley de Educación de Ucrania introdujo un nivel educativo-creativo en la educación superior y un título especial de Doctorado en Artes. Esto amplió las oportunidades de desarrollo profesional de los artistas ucranianos y les facilitó el desarrollo de una carrera docente exitosa en instituciones de educación artística superior. Al 1 de enero de 2025, el 0,02% de todos los estudiantes de educación superior en Ucrania estaban cursando un título de Doctor en Artes y estudiaban el 0,05% de todos los programas educativos en el 1,4% de las instituciones de educación superior. El nivel educativo-creativo ofrece formación únicamente en especialidades en el campo de la cultura y las artes. El mayor número de estudiantes, el 76,27%, estudió arte musical; el resto, bellas artes, artes decorativas, restauración, artes escénicas, artes audiovisuales y producción y diseño. La singularidad de la existencia del nivel educativo-creativo en el sistema de educación superior de Ucrania en la etapa actual radica en el hecho de que, siendo cuantitativamente insignificante, conserva su originalidad y certeza en las condiciones actuales definidas por la política estatal de integración del sistema educativo ucraniano en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Palabras clave: grado educativo-creativo, Doctor en Artes, Políticas de educación artística, Ucrania.

Introduction

In 2017, the Law of Ukraine “On Education” for the first time defined arts education as specialized education, outlined its specifics and introduced the educational-creative level of higher education and the special educational-creative degree of Doctor of Arts. The educational-creative level of higher education involves mastering the methodology of artistic activity and pedagogical activity in the field of arts, implementation of an independent creative artistic project, acquisition of practical skills in producing new ideas and solving theoretical and practical problems in the creative artistic field. The educational-creative degree of Doctor of Arts is obtained at the third level of higher education in creative postgraduate studies on the basis of a master’s degree and is awarded by a specialized council for awarding the degree of Doctor of Arts of an institution of higher arts education based on the successful completion of the educational-creative program and public defense of the creative artistic project.

The significance of the emergence of the educational-creative degree of Doctor of Arts for higher arts education

The emergence of the educational-creative degree of Doctor of Arts not only expands the opportunities for the professional creative development of Ukrainian artists, but also offers them an alternative path for successfully building a teaching career in institutions of higher arts education, which is similar to the traditional career of a classical university lecturer, but does not copy it.

The combination of educational and scientific activities with creativity, which is a specific feature of arts education, is traditionally reflected in the structure of the teaching staff of higher arts education institutions. An important role here is played by artists – practitioners of the relevant art form, who pass on their creative experience to students. Teachers with a scientific degree in an institution of higher arts education are a minority. Alongside them work many cultural and artistic figures with significant personal creative achievements, awarded with honorary state titles (in particular, “People’s Artist of Ukraine”, “Honored Artist of Ukraine”, “Honored Worker of Culture of Ukraine”). They are professors or associate professors who do not have a scientific degree. Their pedagogical activity primarily involves individual work with students on the formation of their artistic skills and abilities, professional creative and performing skills.

Often in Ukraine, an artist’s teaching career at a higher arts education institution began precisely after being awarded an honorary state title, which became a “door” to the teaching profession. In other cases, for those artists who from the beginning emphasized teaching activities at a higher arts education institution, focusing their main professional efforts and ambitions on it, it was the higher arts education institution that set itself the task of “getting” them those honorary state titles, by initiating applications and carrying out appropriate lobbying in government bodies, in order to have formal grounds to continue working with such an artist-teacher, who primarily ensured the ongoing educational process.

The educational-creative level of higher education that involves work on a creative project with an emphasis on artistic and pedagogical activity, creates a mechanism for training a new generation of teachers of higher arts education institutions and strengthening the professional positions of those teachers-artists whose positions could previously be questioned according to formal criteria. This is already yielding results: for example, all four Doctors of Arts who received their degrees at the I. K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of Theatre, Cinema and Television in 2023 are still teaching at this university today.

The educational-creative degree of Doctor of Arts reflected in the Report on the Quality of Higher Education in Ukraine

The implementation of the educational-creative degree of Doctor of Arts in the practice of Ukrainian institutions of higher arts education has already become the subject of scientific research (Bezghin *et al*., 2024). At the same time, there is a necessity to go beyond the narrow space of higher arts education and look at the introduced innovations from the outside – at the level of the higher education system of Ukraine as a whole.

An appropriate tool for such a view of the functioning of the educational-creative degree of Doctor of Arts is the Report on the Quality of Higher Education in Ukraine, its Compliance with the Tasks of Sustainable Innovative Development of Society in 2024, which was prepared by the National Agency for Quality Assurance in Higher Education (Avsheniuk *et al.,* 2025). It contains basic information about the higher education system of Ukraine, statistical data, results and analysis of external quality assurance of higher education.

As of January 1, 2025, 1,074,626 students were enrolled in the higher education system of Ukraine, including 236 students for the educational-creative degree of Doctor of Arts (their share was 0.02%). They studied at 13 educational-creative programs in 9 higher education institutions. Compared to 2023, the number of students for the educational-creative degree of Doctor of Arts increased by 45.68%. However, the number of educational-creative programs and higher education institutions in which stu-

dents for the educational-creative degree of Doctor of Arts studied remained unchanged. The share of educational-creative programs was 0.05% of the total number of educational programs (in total, 23,987 educational programs operated in 625 institutions in Ukraine). 8 out of 13 educational-creative programs had a valid certificate of accreditation from the National Agency for Quality Assurance in Higher Education. In 2024, no educational-creative programs were considered for accreditation.

At the educational-creative level training is carried out only for specialties in the field of knowledge 02 Culture and Art. The largest number of people studied here in the specialty 025 Musical Arts – 180 students, which is 76.27% of the total number of students for the educational-creative degree of Doctor of Arts. The previous year, there were 98 such students, which was 60.49%. The number of students in the specialty 023 Fine Arts, Decorative Arts, Restoration also increased (25 students, 10.59%). On the other hand, the number of students in the specialties 026 Performing Arts (15 students, 6.36%) and 021 Audiovisual Arts and Production (14 students, 5.93%) decreased. The number of students in the specialty 022 Design remained unchanged (2 students, 0.85%).

214 students for the educational-creative degree of Doctor of Arts studied full-time (90.68%), 8 students (3.39%) – part-time, one student (0.42%) – at evenings, and 13 students (5.51%) – outside of postgraduate study; 123 (52.12%) students studied at the expense of state or local budgets, 113 students (47.88%) – at the expense of funds from individuals or legal entities; 219 students (92.80%) studied at state-owned higher education institutions, 17 students (7.20%) – at municipally owned higher education institutions, and none – at private higher education institutions.

Compared to the previous year, the share of full-time students for the educational-creative degree of Doctor of Arts increased by 4.23%, and the share of part-time students decreased by 21.16%; there was an increase in the share of students studying at the expense of state or local budgets (from 44% to 52.12%) and a decrease in the share of students studying at the expense of individuals or legal entities (from 56% to 47.88%).

Mentions of teachers with a Doctor of Arts degree in the characteristics of higher education institutions of Ukraine stuff were absent, in contrast to the previous year. This generally illustrates the approach chosen in the Report on the Quality of Higher Education in Ukraine to present the educational-creative level of higher education with information, limited to the minimum required. Or even less than that minimum, as in the case of teachers with a Doctor of Arts degree characteristics.

Conclusions

In 2017, as part of the reform of higher education in Ukraine based on the Bologna Process and the creation of the European Higher Education Area, the Law of Ukraine “On Education” introduced an educational-creative level of higher education and a special educational-creative degree of Doctor of Arts. The educational-creative level involves mastering the methodology of artistic activity and pedagogical activity in the field of arts, implementation of an independent creative artistic project, acquisition of practical skills in producing new ideas and solving theoretical and practical problems in the creative artistic field. It expanded the opportunities for professional creative development of Ukrainian artists and opened the way for them to successfully build a teaching career in institutions of higher arts education.

The Report on the Quality of Higher Education in Ukraine, Its Compliance with the Tasks of Sustainable Innovative Development of Society, prepared every year by the National Agency for Quality Assurance in Higher Education, laconically depicts the state of educational-creative degree of Doctor of Arts at the current stage: in Ukraine, it is obtained by 0.02% of all higher education students at 0.05% of educational programs in 1.4% of higher education institutions. At the educational-creative level trai-

ning is carried out only for specialties in the field of knowledge 02 Culture and Art. The largest number – 76.27% of all students for the educational-creative degree of Doctor of Arts – studied in the specialty 025 Musical Art, the rest – in the specialties 023 Fine Arts, Decorative Arts, Restoration, 026 Performing Arts, 021 Audiovisual Arts and Production and 022 Design.

The uniqueness of the existence of the educational-creative level in the higher education system of Ukraine at the present stage lies in the fact that, being quantitatively insignificant, it retains its originality and certainty in current conditions defined by the state policy of the integration of Ukrainian educational system into the European Higher Education Area. This does not allow to ignore it while describing the state of higher education in Ukraine, but at the same time does not allow (or rather does not welcome) to talk about it in detail.

References

Avsheniuk, N., Butenko, A., Honcharenko, Ya., Danylenko, M., Denyskina, H., Yeremenko, O., Knysh, O., Nazarov, I., Osiiuk, O., Panasiuk, Z., Stukalo, N., Trebenko, O. & Folomieiev, M. (2025). *Dopovid pro yakist vyshchoi osvity v Ukraini, yii vidpovidnist zavdanniam staloho innovatsiinoho rozvytku suspilstva u 2024 rotsi* [Report on the quality of higher education in Ukraine, its compliance with the tasks of sustainable innovative development of society in 2024]. Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity.

Bezghin, O. I., Kuznietsova, I. V., Uspenska, O. Yu., Nyshchuk, Ye. M., & Konyk, D. S. (2024). *Pidhotovka doktoriv mystetstva: Atestatsiini novatsii mystetskoi osvity v Ukraini* [Training of Doctors of Arts: Certification Innovations in Arts Education in Ukraine]. Instytut Kulturolohii NAM Ukrainy.

Zakon Ukrainy “Pro osvitu” № 2145-VIII [The Law of Ukraine “On Education”]. (2017). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

The experience of auto-curating as a self-learning method for artists: The case of the 'Arabesque: The Rose Couplet II' exhibition

Ahmet Mansuroğlu
Ankara University, Faculty of Fine Arts , Türkiye

Abstract
This study examines artist Ahmet Mansuroğlu's exhibition "Arabesque: The Rose Couplet II," held at Walker's Coffee Kültür Branch's Gallery on August 10, 2024, as a practice-based research project exploring auto-curating in non-traditional art spaces. The series is a continuation of the Arabesque series that began during the "daire" Artist in Residency program and, drawing on the Divan poetry tradition shaped around Şeyh Galip's rose metaphors, explores the relationships between cultural memory, literary symbolism, and personal experience through contemporary visual practices. The transformation between the first professionally curated exhibition in Ankara and the artist-led, auto-curated second exhibition in Antalya reveals a redefinition of artistic control over conceptual development, spatial design, and production management. The research was conducted in accordance with a practice-based research approach; artistic production was evaluated both as a method and as a means of knowledge production. Site-sensitive production and layout planning, realized within the context of a cafe-gallery, re-imagined viewer circulation and experience. The exhibition's presentation of paintings, digital prints, and wearable art objects together established an interdisciplinary interaction between art and everyday objects, while limited-edition, affordable prints aimed to increase the accessibility of art. The findings indicate that auto-curating supports the artist's self-learning process, fosters more intimate interactions with the audience, and allows art to reach wider audiences within everyday life. However, risks such as lack of professional networking and labor intensity are also discussed. In conclusion, the study reveals that auto-curating offers an alternative production and exhibition model for contemporary artists.

Keywords: Arabesque: the rose couplet series, self-curation, practice-based research, non-traditional art spaces, democratization of art, artist as curator.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La experiencia del autocomisariado como método de autoaprendizaje para artistas: el caso de la exposición "Arabesque: The Rose Couplet II"

Resumen
Este estudio examina la exposición del artista Ahmet Mansuroğlu, "Arabesque: The Rose Couplet II", celebrada en la galería de Walker's Coffee (sucursal Kültür) el 10 de agosto de 2024, como un proyecto de investigación basado en la práctica que explora el autocomisariado en espacios artísticos no tradicionales. La serie es una continuación de la colección Arabesque, iniciada durante el programa de residencia artística "daire"; basándose en la tradición poética Divan conformada en torno a las metáforas de la rosa de Şeyh Galip, explora las relaciones entre la memoria cultural, el simbolismo literario y la experiencia personal a través de prácticas visuales contemporáneas. La transformación entre la primera exposición, comisariada profesionalmente en Ankara, y esta segunda muestra en Antalya, liderada y autocomisariada por el propio artista, revela una redefinición del control artístico sobre el desarrollo conceptual, el diseño espacial y la gestión de la producción. La investigación se llevó a cabo siguiendo un enfoque de investigación basada en la práctica (practice-based research); la producción artística se evaluó tanto como método como medio de producción de conocimiento. La producción sensible al sitio (site-sensitive) y la planificación del montaje, realizadas en el contexto de una cafetería-galería, rediseñaron la circulación y la experiencia del espectador. La presentación conjunta de pinturas, impresiones digitales y objetos de arte vestible (wearable art) estableció una interacción interdisciplinar entre el arte y los objetos cotidianos, mientras que las ediciones limitadas de impresiones asequibles buscaron aumentar la accesibilidad del arte. Los hallazgos indican que el autocomisariado respalda el proceso de autoaprendizaje del artista, fomenta interacciones más íntimas con el público y permite que el arte alcance audiencias más amplias en la vida cotidiana. No obstante, también se discuten riesgos como la falta de redes profesionales y la intensidad de la carga de trabajo. En conclusión, el estudio revela que el autocomisariado ofrece un modelo alternativo de producción y exhibición para los artistas contemporáneos.

Palabras clave: Serie arabesque: the rose couplet, autocomisariado, investigación basada en la práctica, espacios artísticos no tradicionales, democratización del arte, el artista como comisario.

References

Candy, L., & Edmonds, E. (2018). Practice-based research in the creative arts: Foundations and futures from the front line. *Leonardo, 51*(1), 63–69. https://doi.org/10.1162/LEON_a_01471

Shotwell, M. (2025, February 5). *The role of the artist as curator: Origins, value, and contemporary practice.* MalloryShotwell.com. https://www.malloryshotwell.com/post/the-role-of-the-artist-as-curator-origins-value-and-contemporary-practice

Wilson, D. (2024, February 21). *Exploring non-traditional art spaces: Showcasing your work beyond galleries.* Art Business News. https://artbusinessnews.com/2024/02/exploring-non-traditional-art-spaces-showcasing-your-work-beyond-galleries/

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Ahmet Mansuroğlu
Ankara University, Türkiye

The experience of auto-curating as a self-learning method for artists: The case of the 'Arabesque: The Rose Couplet II' exhibition

INTRODUCTION

This study presents the exhibition "Arabesque: The Rose Couplet II," which took place on August 10, 2024, at Walker's Coffee Kültür Branch in Antalya, as a practice-based research examining auto-curatorship in non-traditional spaces. The "Arabesque: The Rose Couplet" series is a continuation of the 2019 Istanbul "daire" Artist in Residence Program. Drawing on the tradition of Divan poetry with reference to Şeyh Galip's "rose" couplets, it traces the imprints of personal and cultural influences on the artist's memory. The transformation between the first exhibition in Ankara (professionally curated) and the second in Antalya (self-curated) demonstrates the artist's control over conceptual development, spatial design, and production management. While the first exhibition consisted of 29 two-dimensional works in a classic gallery format, the second exhibition followed a democratization strategy by including more smaller-sized digital works, along with wearable art pieces (kimonos, bags, t-shirts) and affordable prints (A3/A4/A5). This study explores how auto-curatorship functions as a tool for self-learning through "practice-based research" for the artist and how it transforms the audience experience in unconventional spaces (Candy & Edmonds, 2018).

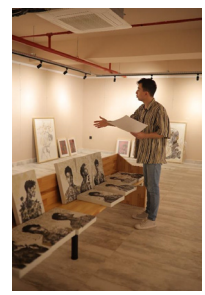


Image 1. Artist managed preparations at exhibition space (Author's Archive, 2024).



Image 2. A photo from *Arabesque: The Rose Couplet II* exhibition opening (Author's Archive, 2024).

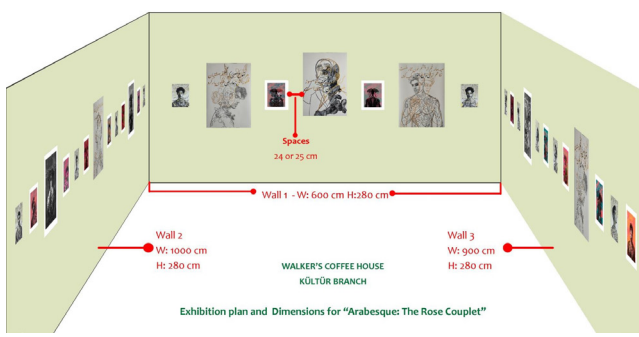


Image 3. *The layout plan for the "Arabesque: The Rose Couplet II" exhibition, designed to fit the dimensions of the café gallery.* (Author's Archive, 2024).



Image 4. The bilingual exhibition poster was created using the artwork "The Rose Couplet V" featured in the exhibition.(Author's Archive, 2024).



Image 5. Signed digital editions in A3, A4, and A5 sizes, produced from the works in the exhibition, were displayed in the "Shop" section of the Cafe. (Author's Archive, 2024).



Image 6. Ahmet Mansuroğlu in front of the wearable products he designed and the promotional poster (Author's Archive, 2024).

CONSEPT AND PROCESS

"Arabesque: The Rose Couplet" series is a conceptual continuation of the Arabesque series, which began in 2019 during the "daire" Artist in Residence Program in Istanbul. Inspired by couplets in classical Ottoman Divan poet Şeyh Galip's, particularly those centered around the "rose" metaphor, the series explores the relationship between cultural memory, literary symbolism, and the artist's personal experiences through contemporary visual practices. Each "rose couplet" reference in the series is treated as a multi-layered symbolic structure that transforms poetic abstraction into visual and material production.

This research examines the effects of an artist's self-curatorial role on site-specific production processes, audience interaction, and the accessibility of contemporary art. Following an initial exhibition curated by a professional in Ankara, "Arabesque: The Rose Couplet II" exhibition was conceived under the artist's leadership and entirely self-curated. In this phase, the artist assumed full responsibility for conceptual development, spatial design, production planning, and audience experience strategies.
The project, realized within the context of a cafe-gallery, was approached with a site-sensitive production method. Spatial analyses and layout simulations conducted prior to the exhibition supported the planning of artwork placement, audience circulation, and exhibition flow. The exhibition presents paintings produced using different techniques, digital prints, and wearable art objects together, establishing an interdisciplinary relationship between art production and everyday objects. Furthermore, the integration of limited-edition and affordably priced prints was considered an accessibility strategy aimed at reaching diverse audience groups.

The research process was approached within the framework of "practice-based research." In this context, artistic production was positioned both as a method and a means of knowledge production; research questions were developed directly from within the practical process (Candy & Edmonds, 2018). Consequently, the project proposes self-curatorship, preferred by many artists today, not merely as an economic necessity, but as a research-based artistic practice in terms of site-specific thinking, interdisciplinary production, and redefining the art-viewer relationship (Shotwell, 2025).

CONCLUSIONS

This study examines Ahmet Mansuroğlu's "auto-curatorship" experience and process in "non-traditional exhibition spaces" through his exhibition "Arabesque: Gül Beyiti II," as a "practice-based research model" in which the artist experiences two roles in art while maintaining control over presentation (Shotwell, 2025) and reaching a more diverse audience beyond traditional art circles (Art Business News, 2024).
Key Findings:
Democratization: The cafe environment increases aesthetic literacy by integrating art into daily life and breaks the "sacred" influence of galleries.
Accessibility: Non-traditional spaces allow viewers to establish a more intimate and personal connection with the artworks.
Risks: The potential for lack of professional networking, exclusion of independent curators, and exploitation of labor should be considered. In conclusion, self-curatorship, where the artist utilizes their skills in a multifaceted way, offers a valuable alternative for contemporary artists when a life-art balance is achieved.



Image 7. The artist and his close friends also handled the technical aspects of the exhibition together.(Author's Archive, 2024).



Image 8. At Walker's Coffee Kültür Branch Art Gallery, the artist and the final version of the "Arabesque: The Rose Couplet II" exhibition before its opening (Author's Archive, 2024).

From “player” to music performer: toward a complete score exegesis

Álvaro Sanz Fernández[1], Blanca García Moreno-Torres[2]

[1]Universidad de Granada, España, dpto. de Didáctica de la expresión musical
[2]Universidad de Granada, España, dpto. de Historia del arte

Abstract

The concept of “musical interpretation” is fraught with problems. Dilemmas such as the impossibility of systematically defining its action; the profoundly holistic nature of the musical phenomenon (encompassing semiotics, hermeneutics, rhetoric, narratology, and, of course, musical theory and practice); the theoretical shortcomings of educational systems in this regard; or the divergence in approaching the object of exegesis from the theoretical dimension (musicology) versus the practical one (conservatories) seem not to shake the apparent self-sufficiency of “musical interpretation.” The traditional interpreter operates with apparent autonomy yet remains ignorant of the ontological foundations of their own discipline. This limits their action to reproducing the score as a technical executant—heteronomous, unreflective, and ultimately invisible. Thus, this communication redefines the profile of the practical musician, shifting it from a mere executant of technical-instrumental instructions to a reflective, active, self-aware, and responsible agent toward the musical object—that is, a complete musician. To this end, the traits of *mistagogue* and *transductor* are coined as exegetical agents that alter the semiotic cycle of the musical sign.

Keywords: music interpretation, semiotics, performance, hemeneutics, exegesis.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

De “ejecutante” a intérprete musical: hacia una exégesis completa de la partitura

Resumen
El concepto de “interpretación” musical está plagado de problemas. Dilemas como la imposibilidad de definir sistemáticamente su acción; lo tremendamente holístico que es el fenómeno musical (que engloba semiótica, hermenéutica, retórica, narratología y, por supuesto, teoría y praxis musical); las carencias teóricas de los sistemas educativos al respecto; o la divergencia a la hora de aproximarse al objeto de exégesis desde la dimensión teórica (musicología) y práctica (conservatorios) no parecen alterar la propia autosuficiencia de la “interpretación” musical. El intérprete tradicional actúa con aparente autonomía aunque ignore los fundamentos ontológicos de su misma disciplina. Esto limita su acción a reproducir la partitura como ejecutante técnico, heterónomo, irreflexivo y, en última instancia, invisible. Así, la presente comunicación redefine el perfil del músico práctico y lo deriva de ser un mero ejecutante de instrucciones técnico-instrumentales a un agente reflexivo, activo, autoconsciente y responsable para con el objeto musical, esto es, un músico completo. Para ello se acuñan los rasgos de *mistagogo* y de *transductor* como agentes exegéticos que alteran el ciclo semiótico del signo musical.

Palabras clave: interpretación musical, semiótica, performance, hermenéutica, exégesis.

Introducción y problemática

Si la palabra “interpretación” se caracteriza por algo es por poseer gran número de significados en una igualmente amplia variedad de ámbitos, tanto cotidianos como profesionales. Además, su acción o efecto lleva acompañando al hombre desde su mismo origen como ser cultural ya que toda acción que pretenda comprender algo está poniendo en práctica un ejercicio de interpretación. Tal y como dice Susan Sontag, “la interpretación apareció por vez primera […] cuando el poder y la credibilidad del mito fueron derribados por una concepción «consciente» del mundo” (Sontag, 1966, p. 18). Esto es, cuando se pone en ejercicio un intento de comprensión activo y deliberado del individuo con su entorno: una fusión de horizontes entre lo otro y el yo. Como se verá, esta acepción tan general como primitiva es el único paraguas que podría acoger a todas manifestaciones y acepciones de “interpretación”. La problemática surge al estudiar qué ocurre con este término pormenorizadamente y en un plano profesional ya que ésta -la interpretación musical- puede llevarse a cabo de tan diversas maneras y con tal variedad de fines que se vuelve imperativo un estudio idiográfico de la cuestión.

En la dimensión musical especializada, se hace patente esta faceta tan polisémica del término. Aquí, aparece como sinónimo de significantes tan dispares como “actuación” o “performance” (“interpretar/tocar” la Große Fuge op. 130 de L. v. Beethoven); como realización de labores con pretensión exegética (“interpretar/deducir/concretar/decidir” con qué intención y a qué tempo quería Beethoven que se tocara el puente a la fuga cuando escribe la expresión agógica “meno mosso e moderato”); como mera acción de “leer” la partitura (“interpretar/traducir” la escritura en sonido); si no como sinónimo absoluto de “hermenéutica”, disciplina dedicada a estudiar, precisamente, la propia cuestión de la “interpretación”. Tampoco es baladí que los títulos expedidos en los centros superiores de música sean “Grados en Interpretación” o que la misma acción de tocar un instrumento se llame “interpretar”. Esto es, el significante “interpretación” es ampliamente polisémico y abarca significados que operan

a niveles ontolóicos y epistémicos totalmente arbitrarios, yendo desde un nivel de abstracción metatextual a otros que lo hacen por operaciones formales simples, pasando por otros significados intermedios, transversales o ni siquiera tangentes con la cuestión.

La naturaleza de esta cuestión entraña una dificultad más. Por un lado, la dimensión práctica en lo relativo a construir un producto musical opera de manera autónoma y totalmente independiente al ámbito teórico sobre el que, paradójicamente, se sustenta. Al mismo tiempo, la dimensión teórica -llamemos musicológica- no duda en inferir lacerantes y categóricas afirmaciones respecto a la práctica siendo totalmente ajena a esta naturaleza performativa. Como afirma Cook (2001, § 21), "[la musicología] se dedica a la erudición silenciosa de los textos musicales" y cuando alude a la practica lo suele hacer "desplegando estrategias complejas y poco ortodoxas" (López Cano, 2022, p. 40). Mientras tanto, la dimensión práctica sigue enclaustrada en sus vetustos preceptos de postergación autorreplicante de altísima especialización técnica que se exponen torpe y obtusamente al gran público con un aire muy autosuficiente. Huelga decir que, por la parte de la musicología, tampoco se encuentra una conexión cercana con el público -véase, el fin de la esencia misma de la música- al resultar en "palabrería pseudofilosófica que complica la escucha y que no refleja una realidad musical" (Dahlhaus, 1978, p. 5).

No es menos problemático el hecho de que el fenómeno musical pueda ser abordado desde la teoría semiótica, encargada de estudiar el signo musical; la hermenéutica, para sistematizar la cuestión de la "interpretación" antes mencionada; la narratología y retórica, para articular el surgimiento de un significado de los significantes formales de la partitura; y, por supuesto, la teoría musical e interpretativa. Todas y cada una de ellas, ajenas al panorama formativo universitario (musicología) y práctico (conservatorios superiores de música).

Aún así, dentro de este caos epistemológico, se erige la figura del intérprete musical: un agente que, independientemente de las disquisiciones y abordajes que se puedan hacer para con la música, es plenamente autosuficiente y operacionalmente capaz. Eso plantea el problema de la cuestión: a la hora de ejecutar una obra musical -lo denominado también "interpretación musical/instrumental"-, ¿hasta qué punto o en qué nivel se está llevando a cabo un ejercicio de "interpretación? ¿La "interpretación" es un espectro o diferentes estadios o planos de acción sobre un significante dado? Y mucho más relevante siendo el asunto que nos trae: ¿qué papel tiene el "intérprete" para con esto?

Con ello, la presente comunicación pretende hacer un estudio y diferenciación entre aquella figura del "ejecutante" que se limita a traducir sistemáticamente los significantes que encuentra en la partitura en instrucciones técnicas; y el intérprete o, simplemente, músico, siendo aquel que eleva tales significantes a objeto de exégesis para, del fruto de su análisis, tomar decisiones técnicas conscientes y significativas.

Metodología: una conciliación de opuestos

Como tal, la metodología estará enfocada, por un lado, a conciliar teoría -musicología, análisis, retórica, semiótica, narratología y teoría del lenguaje- y práctica o técnica instrumental; y por otro, a obtener un método útil capaz de poder llevarse a cabo de manera efectiva y significativa tanto para el intérprete como para el oyente mediante un encuadre en un sistema hermenéutico efectivo.

De este modo la presente comunicación se sustenta en un enfoque multimetodológico que combina investigación cualitativa, análisis teórico-musical, revisión bibliográfica interdisciplinaria y, por supuesto, investigación basada en las artes (P-B R) permitiendo articular las dimensiones antes mencionadas.

La dimensión cualitativa, la más común en este ámito, es fundamental para tratar un objeto tan abierto, intersubjetivo y de abordaje gnoseológico puramente emocional. La revisión bibliográfica es crucial para articular todas las disciplinas que se involucran en esta propuesta y construir una base ontológica de la que partir.

Quisiera mencionar que la investigación basada en las artes se utiliza como herramienta fundamental ya que es de la práctica reflexiva de donde se sacan resultados perfectamente utilizables para este fin. Diría Borgdorff:

> La práctica artística, puede ser calificada como investigación cuando su propósito es ampliar nuestro conocimiento y entendimiento, a través de una investigación original. Empieza con preguntas que son pertinentes para el contexto de la investigación y el mundo del arte, y emplea métodos que son apropiado para el futuro estudio. El proceso y los resultados de la investigación están apropiadamente documentados y son difundidos entre la comunidad investigadora y el público más amplio. (Borgdorff en Okiñena, 2021, p. 59)

Consideraciones y limitaciones metodológicas

Visto lo anterior, hay que tener en cuenta una serie de cuestiones para una correcta aplicación de las diferentes metodologías comentadas anteriormente. Por un lado, que todo intento de conciliación entre teoría y práctica es especialmente escabroso, más cuando se pretende establecer la propia práctica interpretativa como una metodología validable, esto es, como un método de conocimiento más que basado en la evidencia, basado en la experiencia. De este modo, hay que permanecer siempre en los antes mencionados márgenes de la “inter”-subjetividad y de todo producto o proceso que pueda ser replicable y validable por otros músicos y profesionales.

Otra limitación considerable es que se cuentan con los dedos de una mano los expertos o tratados que dominen y aborden al menos dos de las cuestiones que se consideran forman parte indisociable del objeto musical, séase, teoría musical, teoría del lenguaje, teoría hermenéutica, narratología, retórica musical y práctica interpretativa. En este trabajo se expone que no son más que diferentes caras que componen el poliedro del significado artístico pero no deja de ser una considerable responsabilidad el abordar esta cuestión de manera holística. Así, articular estas dimensiones se torna en una ardua tarea de prestidigitación en la que se han de engarzar estas teorías cual teselas de un mosaico. Así la presente comunicación no pretende más que delimitar la problemática, describir un perfil que pueda solventarla. Un abordaje sistemático que sistematice lo anterior atendiendo a las dimensiones que componen el fenómeno musical es lo hecho en mi tesis doctoral Interpretación musical desde la narrativa: propuesta metodológica y análisis para un nuevo paradigma en la concepción intermodal de la música, recientemente defendida en julio de 2025.

Por último, cabe mencionar una cuestión más trivial pero que igualmente merece consideración al suponer resistencia y es la recepción por parte del perfil de músico clásico del presente método. Como músico e investigador (en ese orden) he encontrado una generalizada animadversión a “toquetear” o “reinterpretar” la partitura. Si bien es cierto que los argumentos esgrimidos por este perfil-tipo venían en tarros de formol, estimo que responde a una cuestión de fondo muy relevante: los límites de acción del músico sobre la obra y su contexto. Como tal no es nada trivial tener en cuenta cuál es el alcance del artista en este ámbito para no tensar la relación entre el compositor y el intérprete por encima de su punto de ruptura

Propuesta

La propuesta central de esta comunicación consiste en redefinir al músico intérprete como figura autónoma y responsable dentro del ciclo semiótico de la obra musical, en contraposición al mero ejecutante técnico (o "ejecutante" heterónomo), cuya labor se reduce a reproducir fielmente la partitura sin mediación crítica ni expresiva profunda.

El intérprete tradicional opera con autonomía aparente, pero ignora -por efecto Dunning-Kruger- las bases ontológicas, hermenéuticas y semióticas de su disciplina (retórica musical, significado, agencia virtual, tópicos), fundamentos recientes (siglo XX en adelante) que regulan su praxis. Esta ignorancia genera una operatoria parásita de su propia ontología, limitándose a la ejecución técnica sin transducción consciente.

Así, este se transforma en un transductor (tomada de Jesús G. Maestro, Crítica de la razón literaria, 2017) del texto musical: Se puede ver como una figura que añade un cuarto elemento al ciclo semiótico de la comunicación jakobsoniano (emisor → mensaje → receptor + transductor). El transductor interpreta y transforma el mensaje "para" otros, mediando su recepción e intelección.

Así, el "intérprete" sería una suerte de transductor performativo que materializa in situ "su" exégesis del texto musical mediante la ejecución, condicionando necesaria e irrevocablemente la comprensión y el efecto del signo musical del público. Cualquier interpretación altera inevitablemente la obra (como en traducciones o ediciones literarias), por lo que debe hacerse con responsabilidad, coherencia y empatía contextual.

Así, frente al ejecutante -heterónomo, invisible, transparente, negador de su personalidad (Goehr, Stravinsky)-, el intérprete consciente adopta el rol que se analoga al mistagogo que propone Sontag en Contra la interpretación (1966): un agente que acerca la obra al público, suscitando atracción -su "erótica del arte"- y disfrute estético. Este mistagogo combina virtuosismo técnico con análisis multifocal (retórico, semiótico, hermenéutico, sociológico), capacidad empática y adaptación al contexto (concierto tradicional, didáctico, participativo, conferencia-concierto, etc.).

Esta mera consciencia del ciclo semiótico y de los posibles abordajes epistemológicos al signo musical empodera al intérprete para trascender la partitura como mero significante o texto "traducible a la técnica", permitiendo decisiones poiéticas creativas (modificaciones coherentes) derivadas de una esthésis autónoma, sin sacralizar el texto original. Así, pasa de agente dependiente de dogmas preestablecidos a "intérprete" autónomo, responsable del ciclo de vida de la obra. Su acción e interpretación no es mera reproducción, sino transvaluación efectiva (en términos de Almén, 2008) que genera significado compartido y sostenible.

No obstante, este perfil exige músicos de alto rendimiento -con práctica prolongada y profundidad exegética- para materializar una interpretación y empática, superando la disonancia cognitiva entre la voluntad expresiva declarada y la praxis técnica limitada.

Referencias

Almén, B. (2008). *A Theory of Musical Narrative.* Indiana university Press.

Cook, N. (2001). *Between Process and Product: Music and/as Performance.* Society for Music Theory.

Cook, N. (2014). *Beyond the score*. Music as performance. Oxford University Press.

Dahlhaus, C. (1999). *La idea de la música absoluta.* Idea Música.

Kramer, L. (2011). *Interpreting music*. University of California Press.

López-Cano, R. (2000). *Música y retórica en el Barroco* (p. 267). Unam.

López-Cano, R. (2022). *La música cuenta. Retórica, narratividad, dramaturgia, cuerpo y afectos.* ESMUC.

Nattiez, J. J. (1990). *Music and discourse: toward a semiology of music.* Princeton University Press.

Ratner, L. (1980). *Classical Music: Exrpression, Form and Style*. Macmillan USA.

Possibilities of Using GCompris in Teaching Visual Arts in Primary School

Igor Dobrača
Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, Croatia

Abstract
Gamification is a pedagogical approach that enriches learning by integrating game elements into educational activities, thereby increasing pupils' engagement, motivation, and active participation. In the context of Visual Arts education, digital tools can foster creativity, visual perception, and a deeper understanding of artworks by transforming traditional tasks into interactive experiences. GCompris, a free and open-source educational software suite developed by KDE, offers almost 200 activities that combine play and learning, is available on multiple operating systems, and is fully translated into more than 20 languages. Its official recommendation for teachers in several countries further supports its pedagogical value and international relevance. The aim of this study is to explore the possibilities of using GCompris activities within Visual Arts teaching in primary school by aligning selected activities from the Fine Arts category with the learning outcomes of the Croatian curriculum for Visual Culture (primary) and Visual Arts (secondary). Five activities (Drawing wheels, Assemble the puzzle, Draw in a grid, Sketch, Find the details) were identified and mapped to curricular domains of creativity and productivity, experience and critical attitude, and art in context. The analysis indicates that these activities contribute to the development of creative expression, visual perception, understanding of visual language, and pupils' ability to use new media technologies in their own artistic work. The findings suggest that GCompris can be meaningfully implemented in Visual Arts education starting from the first grade of primary school, with each selected activity directly supporting specific learning outcomes of the Croatian curriculum. In this way, GCompris connects digital creativity with curriculum goals, simultaneously enhancing pupils' artistic understanding and twentyfirstcentury digital competences.

Keywords: digital competences; gamification; GCompris; primary school; Visual Arts education.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Posibilidades de utilizar GCompris en la enseñanza de las artes visuales en la escuela primaria

Resumen

La gamificación es un enfoque pedagógico que enriquece el aprendizaje mediante la integración de elementos de juego en las actividades educativas, aumentando así la participación, la motivación y el compromiso activo del alumnado. En el contexto de la educación en Artes Visuales, las herramientas digitales pueden fomentar la creatividad, la percepción visual y una comprensión más profunda de las obras de arte al transformar las tareas tradicionales en experiencias interactivas. GCompris, un conjunto de software educativo libre y de código abierto desarrollado por KDE, ofrece casi 200 actividades que combinan juego y aprendizaje, está disponible en múltiples sistemas operativos y se encuentra totalmente traducido a más de 20 lenguas. Su recomendación oficial para el profesorado en varios países refuerza su valor pedagógico y su relevancia internacional. El objetivo de este estudio es explorar las posibilidades de utilizar las actividades de GCompris en la enseñanza de las Artes Visuales en la educación primaria, mediante la alineación de actividades seleccionadas de la categoría de Bellas Artes con los resultados de aprendizaje del currículo croata de Cultura Visual (primaria) y Artes Visuales (secundaria). Se identificaron cinco actividades (Drawing wheels, Assemble the puzzle, Draw in a grid, Sketch, Find the details) y se relacionaron con los ámbitos curriculares de creatividad y productividad, experiencia y actitud crítica, y arte en contexto. El análisis indica que estas actividades contribuyen al desarrollo de la expresión creativa, la percepción visual, la comprensión del lenguaje visual y la capacidad del alumnado para utilizar nuevas tecnologías de los medios en su propia creación artística. Los resultados sugieren que GCompris puede implementarse de forma significativa en la educación en Artes Visuales desde el primer curso de educación primaria, dado que cada actividad seleccionada respalda directamente resultados de aprendizaje específicos del currículo croata. De este modo, GCompris conecta la creatividad digital con los objetivos curriculares, mejorando simultáneamente la comprensión artística y las competencias digitales del siglo XXI del alumnado.

Palabras clave: competencias digitales; educación en Artes Visuales; educación primaria; gamificación; GCompris.

References

Alonso-Sánchez, J. A., Alonso, J. L. N., & Santana-Monagas, E. (2025). Gamification in Higher Education: A Case Study in Educational Sciences. *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-025-01056-2

Costa, C. J. (2025). Gamification: Leveraging Game Elements to Drive Engagement, Motivation, and Behavior Change. *OAE – Organizational Architect and Engineer Journal*. https://doi.org/10.21428/b3658bca.ddf8204c

Dobrača, I. & Poropat Jeletić, N. (2025). *Translatološki obzori lokalizacije digitalnih platformi: primjena strojnog prevođenja i tehnologija UI.* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Filozofski fakultet u Puli.

KDE (2026). *GCompris.* (Version 26.0). https://www.gcompris.net

Ministry of Science and Education (2019). *Curriculum for the Visual Culture subject for primary schools and Visual Arts for high schools in the Republic of Croatia.* URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_162.html

Marcial, D. E., Dy, J. M., & Montemayor, J. O. (2022). Gamifying "Whole-person Education": The Development of a Mobile Application with Augmented Reality. *Information Technologies and Learning Tools, 91*(5), 130. https://doi.org/10.33407/itlt.v91i5.5050

Mohanty, S., & Christopher, P. B. (2024). The Role of Gamification Research in Human Resource Management: A PRISMA Analysis and Future Research Direction. *SAGE Open, 14*(2). https://doi.org/10.1177/21582440241243154

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Igor Dobrača
Juraj Dobrila University of Pula
Faculty of Educational Sciences
Croatia

Possibilities of Using GCompris in Teaching Visual Arts in Primary School

INTRODUCTION

Gamification is a methodology that involves the integration of game or game-like elements into educational contexts to enhance user engagement, motivation, and the overall learning experience (Costa, 2025). Initially articulated by Nick Pelling in 2002, this concept transcends traditional gaming paradigms and seeks to inspire and motivate individuals to fulfill tasks by igniting interest and establishing an environment conducive to more effective learning outcomes (Mohanty and Christopher, 2024). Within the educational framework, gamification is increasingly acknowledged for its capacity to genuinely foster heightened engagement, culminating in enhanced adoption of learning outcomes, thereby optimizing conventional pedagogical approaches through the introduction of interactivity and a stimulating learning atmosphere (Alonso-Sánchez et al., 2025; Dobrača & Poropat Jeletić, 2025). This pedagogical strategy employs intrinsic motivators, including points, badges, leaderboards, and narratives, within educational activities, thereby establishing a clear alignment between educational objectives and the design principles inherent to specific games (Marcial et al., 2022). An exemplary tool applicable in the instruction of Visual Arts in schools is GCompris, which was developed by KDE and initially unveiled in 2000. GCompris contains nearly 200 distinct activities that amalgamate educational content with gaming elements. GCompris is available free of charge, fully translated into more than 20 languages, continually updated, and compatible with various operating systems. GCompris has already been officially endorsed for use by educators in the following countries: France, Italy, Kerala, and Lithuania (KDE, 2026).

METHODOLOGY

The purpose of this paper is to examine the possibility of implementing GCompris activities in art classes in primary school. In order to achieve the above, activities goals within the GCompris application that are related to Visual Arts and educational outcomes in the curriculum for the Visual Culture subject for primary schools and Visual Arts for high schools in the Republic of Croatia (Ministry of Science and Education, 2019) have been identified and compared. The identified educational outcome in the curriculum refers to the smallest grade in which Gcompris can be applied.

RESULTS

Gcompris have five activities in category Fine Arts. In Table 1 all of them where presented and correlated with learning outcomes from Curriculum. The learning outcome consists of a code in the following format: OS – Primary school, LK - abbreviation for the subject Visual Culture, A - Domain, the first digit indicates the class, and the second the ordinal number of the outcome. The curriculum has three domains: A - Creativity and productivity, B – Experience and critical attitude and C – Art in context.

Table 1 – Gcompris activities and goals correlated with learning outcomes from croatian Visual Culture curriculum.

Activity	a. Activity goal (source: Gcompris manual) b. Learning outcome (source: Croatian curriculum for Visual Culture and Visual Arts)
Drawing wheels	a. Discover hypotrochoids and use them as digital painting tools.. b. OŠ LK A.1.1. The pupil recognizes art as a means of communication and responds to various stimuli through artistic expression.
Assemble the puzzle	a. Develop observation and spatial visualization skills. b. OŠ LK B.1.1. The pupil distinguishes between fine art and visual art works and recognizes the personal experience, visual language, and thematic content of the work.
Draw in a grid	a. Express your creativity through drawing. b. OŠ LK A.3.3. The pupil uses the technical and expressive possibilities of new media technologies in their own work.
Sketch	a. Learn about some digital painting tools. b. OŠ LK A.3.3. The pupil uses the technical and expressive possibilities of new media technologies in their own work.
Find the details	a. Develop observation and spatial visualization skills. b. OŠ LK B.2.1. The pupil describes a work of fine and visual art by connecting personal experience, visual language, and the thematic content of the work.

As digital tools, drawing of hypotrochoid let pupils experiment interactively (changing radii, colors, layering shapes), which supports creativity, problem-solving, and understanding of visual output. Using puzzles, pupils practice visual perception: they notice shapes, colors, lines, composition and relationships between parts of a picture, which is the basis for analyzing a work of art. Putting together reproductions of pictures helps them to remember the key elements, but also the details of the work of art (motive, style, arrangement of elements), so later they can more easily describe and interpret the work.

CONCLUSION

On the basis of the obtained results, it can be concluded that the application of GCompris in the teaching of art is possible already from the 1st grade of primary school. Building on this, the fact that GCompris is already officially recommended for teachers in countries and states such as France, Italy, Kerala and Lithuania further confirms its pedagogical reliability and international relevance. The analyzed activities show that GCompris can be meaningfully integrated into Visual Culture teaching because each activity directly supports specific curriculum learning outcomes. Overall, the selected GCompris activities effectively connect digital creativity with the goals of the Croatian curriculum, supporting both artistic understanding and the development of twenty-first-century digital competencies.

REFERENCES

1. Alonso-Sánchez, J. A., Alonso, J. L. N., & Santana-Monagas, E. (2025). Gamification in Higher Education: A Case Study in Educational Sciences. *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-025-01056-2
2. Costa, C. J. (2025). Gamification: Leveraging Game Elements to Drive Engagement, Motivation, and Behavior Change. *OAE – Organizational Architect and Engineer Journal*. https://doi.org/10.21428/b3658bca.ddf8204c
3. Dobrača, I. & Poropat Jeletić, N. (2025). *Translatološki obzori lokalizacije digitalnih platformi: primjena strojnog prevođenja i tehnologija UI*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Filozofski fakultet u Puli.
4. KDE (2026). *Gcompris*. (Version 26.0) https://www.gcompris.net
5. Ministry of Science and Education (2019). *Curriculum for the Visual Culture subject for primary schools and Visual Arts for high schools in the Republic of Croatia*. URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_162.html
6. Marcial, D. E., Dy, J. M., & Montemayor, J. O. (2022). Gamifying "Whole-person Education": The Development of a Mobile Application with Augmented Reality. *Information Technologies and Learning Tools*, 91(5), 130. https://doi.org/10.33407/itlt.v91i5.5050
7. Mohanty, S., & Christopher, P. B. (2024). The Role of Gamification Research in Human Resource Management: A PRISMA Analysis and Future Research Direction. *SAGE Open*, 14(2). https://doi.org/10.1177/21582440241243154

Art, heritage and ethical-civic education: digital innovation for the valorization of heritage around the vault of the Library of the Monastery of *El Escorial*

Soraya Oronoz
Universidad Rey Juan Carlos, España.

Abstract
The project “Art, Heritage and Education: the development of digital resources for training experts in the valorization of heritage around the vault of the Library of the Monastery of San Lorenzo de El Escorial” is an educational innovation initiative led by the InnovaCINTER Teaching Innovation Group (GID) at Rey Juan Carlos University (URJC). Its aim is to bring university students closer to the knowledge and valorization of cultural heritage through theoreticalpractical seminars, as well as through the design of educational intervention proposals and open digital resources that support its conservation, interpretation, and dissemination. At the same time, the project seeks to strengthen civic and artistic education as key pillars for fostering a critical, informed, and socially engaged citizenry. The vault of the Library of the previously mentioned Monastery—conceived by Philip II as a visual representation of universal knowledge—serves as the central axis for promoting interdisciplinary learning that integrates history, art, and values, supported by active methodologies and the strategic use of digital technologies. The project responds to the need to cultivate a culture of heritage conservation in an increasingly digitalized context and aligns with the Sustainable Development Goals (SDGs 4, 10, and 11), as well as with European guidelines in the Humanities and Social Sciences. Overall, the initiative seeks to strengthen pedagogical innovation and contribute to the training of professionals capable of interpreting, valuing, and communicating cultural heritage within contemporary society.

Keywords: Cultural heritage, educational innovation, digital resources, artistic education, ethical- civic education.

Arte, Patrimonio y Educación ético-cívica: innovación digital para la valorización del patrimonio en torno a la bóveda de la biblioteca del Monasterio de *El Escorial*

Resumen

El proyecto “Arte, Patrimonio y Educación: la generación de recursos digitales para la formación de expertos en la valorización del patrimonio en torno a la bóveda de la biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial” constituye una iniciativa de innovación educativa impulsada por el Grupo de Innovación Docente (GID) InnovaCINTER de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Su objetivo es acercar al alumnado universitario al conocimiento y valorización del patrimonio mediante seminarios teórico-prácticos, así como con la elaboración de propuestas de intervención educativa y de recursos digitales abiertos que favorezcan su conservación, interpretación y difusión. Al mismo tiempo, busca reforzar la educación cívica y artística como pilares de una ciudadanía crítica, informada y socialmente comprometida. La bóveda de la biblioteca del Monasterio previamente mencionado—concebida por Felipe II como una representación visual del saber universal— se erige como eje articulador para promover un aprendizaje interdisciplinar que integra historia, arte y valores, apoyado en metodologías activas y en el uso estratégico de tecnologías digitales. El proyecto responde a la necesidad de fomentar una cultura de conservación del patrimonio en un contexto cada vez más digitalizado, y se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4, 10 y 11), así como con las directrices europeas en Humanidades y Ciencias Sociales. En conjunto, la iniciativa trata de fortalecer la innovación pedagógica y de contribuir a la formación de profesionales capaces de interpretar, valorar y comunicar el patrimonio cultural en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Patrimonio cultural, innovación educativa, recursos digitales, educación artística, educación ético-cívica.

Introducción

La educación patrimonial, entendida como proceso formativo orientado al desarrollo de competencias críticas para interpretar y apropiar socialmente el legado cultural, actúa —según Cambil, Tudela et al. (2017)— como mediador entre memoria colectiva, ciudadanía democrática y sostenibilidad territorial. Esta función se vincula con la dimensión éticocívica descrita por Oronoz (2023a), que sitúa el patrimonio como espacio para reflexionar sobre responsabilidad compartida, justicia cultural y compromiso con el bien común.

En este marco, la bóveda de la biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial, cuyo programa iconográfico del *Trivium* y *Quadrivium* constituye un *ars memoriae* humanista, se convierte —siguiendo a Álvarez (2010)— en recurso idóneo para promover alfabetización patrimonial y formación éticocívica en el ámbito universitario. Concebida como microcosmos intelectual del proyecto filipense, la biblioteca entrelaza arte, ciencia y virtud, favoreciendo lecturas que vinculan conocimiento, identidad y responsabilidad social.

Desde esta perspectiva, el proyecto de innovación docente “Arte, patrimonio y educación: la generación de recursos digitales para la formación de expertos en la valorización del patrimonio en torno a la bóveda de la biblioteca de El Monasterio de San Lorenzo de El Escorial” (Hortal, Labrador, Arroyo, et al., 2025), financiado en la convocatoria de innovación educativa de la URJC 20252026, impulsa la

creación de recursos que fomenten aprendizajes significativos e interdisciplinares. El enfoque integra metodologías activas (Aprendizaje Basado en Proyectos, gamificación y aprendizaje situado), tecnologías accesibles y estrategias de difusión abiertas, con el objetivo de cualificar la formación profesional y promover la apropiación, valorización y difusión del patrimonio desde una mirada éticocívica.

Asimismo, la propuesta se alinea con la Agenda 2030 (ODS 4, 10 y 11), al promover una educación inclusiva y equitativa, reducir brechas en el acceso al conocimiento patrimonial y consolidar una conciencia de protección del legado cultural.

El capítulo presenta la justificación del proyecto, su metodología, la propuesta de innovación educativa y la discusión de resultados, destacando la articulación entre educación patrimonial y educación cívica desde la perspectiva de Oronoz (2023b) y proponiendo la bóveda ya mencionada como recurso educativo innovador.

Justificación

El patrimonio cultural constituye un bien común dinámico cuyo significado y prioridades de conservación se configuran socialmente. Su preservación requiere conocimiento experto y participación ciudadana informada. En un contexto de creciente digitalización, la educación universitaria debe formar profesionales capaces de investigar, interpretar y comunicar el patrimonio con rigor técnico, sensibilidad estética y compromiso ético, integrando principios de accesibilidad y equidad.

La elección de la bóveda de la biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial responde a su valor histórico, artístico y pedagógico. El programa de las artes liberales —Gramática, Retórica y Dialéctica (*Trivium*); Aritmética, Geometría, Música y Astronomía (*Quadrivium*)— ofrece un marco estructurado para introducir al alumnado en la historia de las ideas y en el diálogo interdisciplinar, facilitando la lectura iconográfica y la reflexión sobre los vínculos entre saber, virtud y bien común. Su condición de Patrimonio Mundial y su relevancia en la historia cultural europea refuerzan su potencial como escenario didáctico transversal.

Desde una perspectiva pedagógica, la propuesta se asienta en una concepción de educación patrimonial estrechamente vinculada a la educación éticocívica: busca propiciar experiencias de asombro (Carson, 2021) y comprensión crítica que conduzcan al cuidado del legado y a la participación activa en su valorización. El patrimonio actúa como activador emocionalcognitivo: el encuentro con obras, espacios y narrativas históricas moviliza atención, memoria y significado, favoreciendo la interiorización de valores cívicos —respeto, responsabilidad, equidad— y el desarrollo de competencias como pensamiento crítico, comunicación, creatividad o competencia digital.

Finalmente, el proyecto se alinea con políticas internacionales al promover una educación de calidad, inclusiva y a lo largo de la vida (ODS 4), reducir desigualdades en el acceso a bienes culturales (ODS 10) y fortalecer comunidades sostenibles que preservan su patrimonio (ODS 11). La creación y difusión abierta de recursos amplía su impacto social y favorece la transferencia interuniversitaria.

Metodología

El proyecto adopta un enfoque cualitativo aplicado, orientado a analizar y difundir la relación entre educación patrimonial y educación cívica partiendo de una revisión bibliográfica, ofreciendo a estudiantes universitarios una formación teórico-práctica y proponiendo a los mismos el diseño de una intervención educativa focalizada en la difusión y valorización del patrimonio teniendo en cuenta aspectos ético-cívicos. El capítulo presenta la estructura del proyecto, sus fases y los criterios que guían su implementación, mencionando a su vez la justificación de la utilización de la bóveda de la biblioteca ya mencionada como recurso educativo.

El diseño se ha desarrollado de forma colaborativa e interdisciplinar por el GID InnovaCINTER. Tras varias reuniones de planificación, la propuesta fue presentada a la convocatoria institucional de innovación docente, obteniendo una financiación para su ejecución en 20252026. El proyecto integra asignaturas de diversos grados universitarios como Historia, Turismo, Educación Primaria, Historia del Arte y Patrimonio Cultural, Lengua y Literatura Española, Traducción e Interpretación y del Máster en Formación del Profesorado, promoviendo una aproximación interdisciplinar al patrimonio.

Enfoque didáctico

El diseño metodológico articula metodologías activas y estrategias de diseño educativo: (1) aprendizaje significativo basado en el análisis iconográfico de la bóveda; (2) Aprendizaje Basado en Proyectos orientado a la creación colaborativa de recursos digitales; (3) gamificación centrada en dilemas ético-cívicos vinculados a la conservación y accesibilidad; (4) aprendizaje situado mediante visitas presenciales y lectura visual guiada; y (5) difusión abierta para favorecer la equidad y la transferencia social del conocimiento.

Producción de recursos

La intervención incluye la elaboración de recursos digitales abiertos por parte de los docentes y de los estudiantes, como infografías interactivas, vídeos educativos, actividades basadas en un modelo 3D de la bóveda y juegos digitales. La producción se apoya en documentación de archivo y permisos de imagen, garantizando calidad técnica y adecuación ética y legal.

Concretamente, el estudiantado de Educación Infantil, Educación Primaria y del Máster en Formación del Profesorado de la URJC en el curso 2025-2026, realiza una actividad grupal evaluable, que consiste en diseñar un recurso digital abierto para Infantil, Primaria o Secundaria. Para ello, reciben previamente un seminario teórico-práctico sobre educación patrimonial y éticocívica y en base al mismo generan propuestas de intervención educativa y recursos digitales abiertos en torno a la bóveda de la biblioteca de El Monasterio de San Lorenzo de El Escorial.

Evaluación del proyecto

La evaluación —actualmente en desarrollo— se basa en triangulación de evidencias: (1) indicadores de logro por producto (calidad, pertinencia curricular, accesibilidad y licencias), (2) rúbricas de diseño didáctico (objetivos, coherencia metodológica, integración cívicopatrimonial e inclusividad), (3) cuestionarios de motivación y utilidad percibida y (4) evaluación auténtica mediante la puesta en uso de los recursos en aulas y actividades de divulgación.

El análisis de la experiencia de aprendizaje-enseñanza sigue un enfoque descriptivointerpretativo, triangulando percepciones entre titulaciones, evitando sobreinferencias y garantizando principios éticos en el tratamiento de datos.

Propuesta de innovación educativa

Se hace una formación teórica y seguidamente los estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria y de Máster en Formación del Profesorado diseñan actividades de educación patrimonial y ético cívica en torno a la bóveda ya mencionada para alcanzar los siguientes objetivos que van desde la sensibilización patrimonial hasta la transferencia profesional y cívica.

- OE1. Apreciar el valor histórico, artístico y simbólico de la bóveda mediante un seminario teórico-práctico de educación patrimonial y cívica.
- OE2. Comprender el significado del *Trivium* y *Quadrivium* y su diálogo con la educación actual.
- OE3. Analizar personajes y símbolos de diversas tradiciones culturales representadas en la bóveda, promoviendo una mirada intercultural y ético-cívica.
- OE4. Explorar aplicaciones del patrimonio en educación conectando conocimiento, valores y decisiones mediante el diseño de actividades didácticas experienciales y digitales.

La propuesta incorpora principios de accesibilidad y diseño universal para el aprendizaje, así como lineamientos éticos para el uso de imágenes y de material de archivo. Se promueve la coautoría con estudiantes, la visibilidad de los productos en repositorios abiertos y la participación en eventos de divulgación y transferencia.

Resultados y discusión

Resultados previos y consolidación

En 20242025, la primera fase del proyecto confirmó su viabilidad técnica y pedagógica mediante la impresión 3D de la bóveda, la creación de puzles, vídeos didácticos y la actualización del MOOC Los Sitios Reales como recurso profesional. La segunda edición amplía recursos e integración curricular, priorizando la lectura iconográfica en 3D, la gamificación con enfoque cívico y la difusión abierta mediante recursos digitales y materiales experienciales elaborados por estudiantes.

Aportaciones didácticas

(1) La formación teóricopráctica y el diseño de propuestas patrimoniales y éticocívicas fortalecen la comprensión de la valorización del patrimonio. (2) La gamificación introduce escenarios de decisión vinculados a conservación y responsabilidad social. (3) La combinación de recursos audiovisuales, visitas y mediación promueve aprendizaje situado.

Evaluación y evidencias

La triangulación de evidencias (rúbricas, cuestionarios y productos) permitirá identificar patrones de uso y percepción. Entre las limitaciones destacan la gestión de permisos de imagen, los tiempos de producción y la necesidad de microformación digital docente.

Transferencia y sostenibilidad

La difusión abierta, la participación en eventos y la colaboración con centros escolares refuerzan la sostenibilidad y escalabilidad del proyecto hacia otros Sitios Reales. La creación de una comunidad de aprendizaje en torno a la bóveda y a la educación patrimonial y éticocívica constituye un resultado intangible de alto valor estratégico para la URJC y sus redes educativas.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se han expuesto aspectos vinculados al proyecto indicado que consolida una línea de innovación que integra arte, patrimonio, tecnología y ciudadanía para fortalecer la alfabetización patrimonial y el compromiso cívico del alumnado universitario de las titulaciones en las que se ha implementado la propuesta. De igual modo, se ha señalado la bóveda de la biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial, como recurso educativo innovador al ser considerada un microcosmos del saber humanista, aspecto que habilita experiencias de aprendizaje-enseñanza donde el asombro estético se convierte en palanca cognitiva y ética, facilitando aprendizajes duraderos y la asunción de responsabilidades en la conservación y difusión del patrimonio. La combinación de metodologías activas, recursos digitales y evaluación por evidencias ofrece un marco robusto y transferible a múltiples contextos y titulaciones. Como líneas futuras, se propone profundizar en la accesibilidad universal de los productos y articular una red interuniversitaria para la educación patrimonial y ético-cívica, ampliando los casos de estudio a otros Sitios Reales y reforzando la investigación sobre impacto educativo y social.

Referencias

Álvarez, M. R. (2010). *Reflexiones en torno a una bóveda. Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de el Escorial* (Vol. 26). Universidad de Salamanca.

Cambil, M., Tudela, A., et al. (2017). Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas. Pirámide.

Carson, R. (2021). *El sentido del asombro* (Vol. 84). Encuentro.

Hortal Muñoz, J. E., Labrador Arroyo, F. *et al.* (2025). Arte, patrimonio y educación: la generación de recursos digitales para la formación de expertos en la valorización del patrimonio en torno a la bóveda de la biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de el Escorial: Memoria final proyecto de innovación docente 2024/25 Grupo InnovaCINTER.

Oronoz, S. (2023a). El sentido del asombro como estrategia innovadora para la educación patrimonial y su conexión con la ética ambiental mediante la I.V.P y la metodología Civic_us. En F. Labrador Arroyo & P. Osma Rodríguez (Dirs.), *Presentar, divulgar, conocer y valorar el patrimonio: Propuestas de trabajo transdisciplinares* (pp. 165–188). Dykinson.

Oronoz Rodríguez, S. (2023b). El arte como recurso didáctico: sinergias entre la educación patrimonial y cívica en la educación primaria. En M. I. de la Rubia & L. M. Martínez (Eds.), *Didáctica aplicada a la educación primaria.* Almuzara.

moderato cantabile. Space, Memory and Resistence

Montserrat Villaverde Rey, Josefina Diaz Fasciolo
Escuela de Arquitectura La Salle. Barcelona. Universidad Ramon Llull. España.

Abstract
The spaces are also the reflection of our memories and the concretion of the collective memory of many generations. The actions that have taken place in them undoubtedly draw not only our emotional cartography, but also contain all the materiality of the joy and suffering of past centuries. It is an urban space, the Jardí dels Tarongers, in Barcelona, the place chosen for the protest action, in favor of freedom and the right to constant transformation, carried out through a performance that links the static experiences of the past with the mutability and transformation of the present. "moderato cantabile. Space, Memory and Resistence" is a performance that positions us against attacks and in defense of human rights. During the past month of October, the death of Mahsa Amini reverberated around the world and exposed the need to continue denouncing extreme violence and the lack of human rights. From our condition as women and educators, the initiative was born to try, from our resources and tools (and privileges), a call for attention in the face of a current, serious and urgent situation. This article constitutes a chronicle on the intervention carried out in the Jardí dels Tarongers.

Keywords: Space and memory, Collective construction, Gabbeh, School of Architecture, space, memory and resistance

moderato cantabile. Espacio, memoria y resistencia

Resumen
Los espacios son también el reflejo de nuestros recuerdos y de la concreción de la memoria colectiva de muchas generaciones. Las acciones que se han sucedido en ellos, sin duda dibujan no solo, nuestra cartografía emocional, sino que contienen toda la materialidad del gozo y del sufrimiento de siglos pasados. Es un espacio urbano, el Jardí dels Tarongers, de Barcelona, el lugar escogido para la acción reivindicativa, a favor de la libertad y del derecho a la transformación constante, llevado a cabo a través de una performance que vincula las vivencias estáticas del pasado con la mutabilidad y transformación del presente. “moderato cantabile. Espacio, memoria y resistencia” es una performance que nos posiciona frente a las agresiones y en defensa de los derechos humanos. Durante el mes de octubre de 2022, la muerte de Mahsa Amini retumbó en todo el mundo y expuso la necesidad de seguir denunciando la violencia extrema y la falta de derechos humanos. Desde nuestra condición de mujeres y educadoras, nace la iniciativa de intentar, a partir de nuestros recursos y herramientas (y privilegios), un llamado de atención frente a una situación actual, grave y urgente. El presente artículo constituye una crónica sobre la intervención realizada en el Jardí dels Tarongers.

Palabras clave: Espacio y memoria, construcción colectiva, Gabbeh, Escuela de Arquitectura, espacio, memoria y resistencia.

Introducción

El 16 de septiembre de 2022 muere Mahsa Amini. Había sido arrestada dos días antes por la policía de la moral iraní, que la incriminaba por llevar “mal colocado” su hiyab. Su muerte despertó un grito imparable de liberación. A lo largo y a lo ancho del país, la población se animó a salir a las calles para protestar contra la discriminación, el abuso constante y la violencia a la que están sometidas las mujeres. Este caso puntual representa, ante los ojos de todas y de la forma más despiadada, los incontables casos de feminicidio que suceden todos los días, en todo el mundo.

Con la determinación de sumar apoyos a las manifestaciones contra el violento panorama social, el 23 de octubre de 2022, y como docentes del área de Teoria de la ETSA LS (Escuela Técnica Superior de Arquitectura La Salle. Universidad Ramon Llull. Barcelona), impulsamos un acto colectivo, en el que la concienciación social sea un referente esencial en el aprendizaje. Como educadoras, asumimos la responsabilidad de visibilizar cuestiones de carácter social, que puedan suponer, para las futuras profesionales, un punto de partida ineludible y un requisito fundamental a la hora de proyectar sus trabajos.

El objetivo fundamental fue, crear conjuntamente con un grupo de estudiantes, un acto colectivo que integrase la carga emocional derivada de los usos históricos del espacio del jardín, con su apropiación a través de la performance. La amalgama de las estructuras e hilos, de la creación de una estructura arquitectónica efímera, las distintas músicas acopladas a los tiempos y emociones, así como la improvisación de los movimientos a través de la danza y la interacción de parte del equipo docente, estudiantes y los vecinos y vecinas del barrio del Raval, en el que se desarrolló la actividad. Una acción transversal tanto a nivel cultural, como social e intergeneracional.

Un espacio, un referente y dos acompañantes

“moderato cantabile” es un tempo musical, vinculado en esta acción a una sonatina de Anton Diabelli (1781-1858), que a la vez da título a una novela de Marguerite Duras (1914-1996), publicada en 1958. La sonatina es un recurso en la narración, que refuerza la asfixia que provoca la belleza, cuando ésta se repite hasta llegar a los límites. La representación que sintetiza la actuación es la de un Gabbeh, un tipo de alfombra de lana, tejida por tribus nómadas de Irán, teñida y tejida a mano, que incorpora, en la parte superior izquierda, una larga cabellera que se agita y mueve a merced del viento (figura 1). Un símbolo que se ha hecho viral, como apoyo a Mahsa Amini y a las manifestaciones que tuvieron lugar en Irán y en todo el mundo.



Figura 1. El cartel de la performance se realizó sobre un gabbeh, que incorpora en la parte superior izquierda, una larga cabellera que se agita y mueve a merced del viento. Autoría propia

El Gabbeh contiene en sí mismo una simbología arraigada a la tradición y a la cotidianeidad, con una pertenencia intrínseca a las diferentes tribus que los realizan. Son alfombras que se distinguen del resto de alfombras rurales, por su estructura, diseño y composición. En su diseño destacan dibujos que representan escenas de momentos importantes de sus vidas o símbolos geométricos vinculados a la propia tribu. Algunos autores han estudiado los significados simbólicos o misteriosos vinculados al folclore persa, incluyendo relatos de hadas, prácticas mágicas, lecturas mesiánicas etc. El estudio, conocimiento y valoración de los gabbehs a nivel internacional se inició en la década de los 70' del siglo XX, aunque fue en 1996 cuando el director de cine Mohsen Makhmalbaf estrenó la película "Gabbeh", en la que narra una fábula a partir de los dibujos tejidos en una alfombra, que se extendió el conocimiento del Gabbeh a nivel popular.

Son las mujeres de las diferentes tribus quienes tiñen con colorantes vegetales y tejen estas alfombras. También las que eligen los motivos que representarán en ellas. Su uso, aunque muy versátil, está esencialmente vinculado al confort en su ámbito doméstico: las tiendas en las que viven y se desplazan. Una arquitectura adaptada a una vida en permanente movimiento. Embellecen los interiores a la vez que aportan bienestar. Útil y bello. Una belleza vinculada a las representaciones figurativas o abstractas, directamente relacionadas con la tradición. Tal y como comentó Parviz Tanavoli, los gabbehs pueden ser considerados "una especie de arte", en el que el símbolo trasciende hasta ser una definición y concreción de la tradición y cotidianidad. Sus absolutas protagonistas, son las mujeres y la imperfección de cada una de las piezas, nos permite comprender mejor la dureza del proceso y las manos que los tejen.

El ámbito elegido para llevar a cabo la performance fue el antiguo patio de la Casa de la Misericordia, también llamado Real Hospicio y Refugio de Barcelona. Un conjunto asistencial que durante siglos tuvo como uso preferente la rehabilitación de personas desocupadas y pobres de la ciudad. Una Institución que remonta al siglo XVI y que fue regida por la Autoridad como garante de la regeneración de los más desfavorecidos, ejerciendo coacciones y represión, mediante la reclusión forzosa de los pobres y su rehabilitación social mediante el trabajo (figura 2).



Figura 2. "A ningún pobre que por su edad y salud pueda trabajar se le ha de permitir estar ocioso". Joan Lluís Vives. Fotografía: AHCM, 1910 circa

Es posible conceptualizar el conjunto como un gran centro de manufactura dedicado intensivamente a los trabajos vinculados a la lana y al hilado y tejido de algodón. Un centro exclusivamente femenino, durante diferentes momentos de su historia. En este espacio, el Jardí dels Tarongers, subyacen los recuerdos vinculados al abuso de la autoridad. En la actualidad es un ámbito público, recuperado y abierto al barrio, en el que conviven diferentes actividades relacionadas con los cambios de usos de los edificios que lo circundan: escuela pública, oficinas municipales, asociaciones, etc.

El jardín, aun siendo de uso público, mantiene a nivel compositivo y espacial, la vocación de intimidad y privacidad, derivada de la secuencia constructiva a lo largo de siglos. Un ámbito casi místico, preñado de memoria y silencios. El acceso se realiza desde la calle Elisabets, accediendo a través de un pasaje angosto y oscuro, de tránsito hacía el jardín. Un pequeño recorrido que nos aleja progresivamente del bullicio de las calles de alrededor. Las rejas de entrada definen el cambio de jerarquía en el espacio y nos conducen hacia el jardín. Todos los elementos a partir de ahora, trabajan de manera compositiva inundando el mismo, de un tono de tranquilidad y armonía. El primer foco de interés es la fuente central, que da la bienvenida a una experiencia casi espiritual para todo aquel que visite el espacio. Se trata de un nuevo ambiente que conforma una transición entre el mundo exterior que se deja atrás, la calle, y otro mundo, místico, representado por los naranjos/limoneros. Es un espacio que, a partir de los diversos elementos que se descubren al recorrerlo, logra activar los cinco sentidos de los visitantes. Como un ámbito cerrado en sí mismo, con pocas aberturas y forzando la mirada hacia el cielo. Un contraste visual entre los muros que configuran el espacio y la inmensidad que el cielo nos regala. Una caja de dolor y de complacencia, conectada directamente con los sentidos. El camino hacia el interior (el nuestro también), se ve reforzado por el tipo de pavimentación. De los bloques de piedra del pasaje a un pavimento de sablón, que refuerza más, si cabe, el camino hacía una clausura, la reflexión, el recogimiento y la libertad de las emociones individuales y místicas. Este jardín constituye un lugar de referencia y encuentro, del barrio del Raval.

Actualmente es un ámbito del barrio, de estancia y recorrido habitual, un refugio silencioso. Definido por los árboles frutales mixtos (naranjas y limones) ordenados en filas a cada lado, creando un camino central que permite el vínculo directo entre la antigua iglesia, a un extremo, y a la palmera, al otro. Los frutales enmarcan la vista y direccionan la mirada de tal manera que, a medida que recorremos el espacio, van brotando nuevos recovecos en su interior (figura 3).



Figura 3. El jardín es actualmente un refugio silencioso en el barrio. Sus árboles frutales (naranjos y limoneros) ordenados en dos hiladas, crean un espacio central que funciona como un corredor entre la iglesia y las estancias orientales. Fotografía: AHCM, 1910

Desdibujando límites: la performance

La performance se plantea en uno de los laterales del patio, acentuando la perspectiva que la propia disposición de los árboles nos propone, ya que refuerzan la mirada en esa dirección. Unas estructuras de andamiaje, de 9 metros de altura, facilitan el montaje de cables casi imperceptibles, en los cuales van a colgarse los hilos blancos. Como cortinas colgadas desde el cielo, ingrávidas. Sus hilos blancos

se entrelazan con las hojas de los árboles, resaltando la gradación de colores y texturas. Funcionan como una celosía textil, un filtro visual que permite percibir el jardín y que preserva nuestras miradas. El color blanco es también una superficie de proyección. Las sombras de los frutales se dibujan en las cortinas, que siempre están en leve movimiento. Al fondo del jardín, entre los árboles, se alzan cinco cortinas de hilos blancos, altivas (figura 4).



Figura 4. El color blanco de los hilos es también una superficie de proyección. Las sombras de los frutales se dibujan en las cortinas. Fotografía: Pauline Bartczak, 2022

Cada una de ellas cuelga de manera independiente, separándolas y enfatizando su movimiento. A su vez, el movimiento de estos hilos crea distintos gradientes de transparencias en los extremos. Su percepción es de un espacio limpio y puro, de un orden y control absoluto. Los hilos bailan con la casi imperceptible brisa que corre por el jardín, mientras que, sobre ellos, se reflejan las sombras en movimiento de los frutales, que aún siguen en flor. Un aroma dulzón, del azahar y un silencio y orden, que preconizan una transformación latente. Son las cinco de la tarde y se inicia la actuación.

Un aullido largo y agudo atraviesa el aire. Es un grito en falsete. Se escucha tres veces, con largas pausas intercaladas. Suena como un llamado colectivo: es el grito que convoca a la fiesta, a la reunión. Es el zaghareet, una ululación, un alarido único, especial, que se hace modulando el sonido con la lengua, con movimientos repetitivos y muy rápidos. Parece tener un tono celebratorio, pero es, a su vez, un grito rasgado de coraje y fuerza. Es el canto que sólo utilizan las mujeres, un registro sonoro de identidad colectiva. Un canto que deja al público expectante e inquieto, desconcertado e incómodo.

Acompañando al Zaghareet aparece, lenta y silenciosa, una mujer vestida de blanco, con su cabellera recogida. Se dirige hacia el espacio central, hacia los hilos, entre los naranjos. Casi no es posible ver su cara, ya que le da la espalda al público. A medida que se acerca a los hilos blancos, su larga melena dorada empieza a liberarse. El silencio se apodera del espacio, pero, poco a poco, comienzan a escucharse los primeros compases de la sonatina de Diabelli. El cuerpo de la mujer se fusiona con la música en completa armonía y comunión. Primero los brazos, luego las piernas y, por último, el torso, se abandonan al ritmo de los acordes. Progresivamente, la mujer se funde con el espacio y sigue con su danza. Lentamente, podemos reconocer la expresión en su rostro. Forma parte de la propia escena, no cuestiona ni restringe sus movimientos. Simplemente, su cuerpo es receptor y potencia a través del movimiento los estímulos externos y responde a los mismos. La sonatina se repite, una y otra vez. La belleza y armonía de la pieza, se convierte en pura irritación e incomodidad.

Sus movimientos se han transformado, la expresión de su rostro se tensa y su cuerpo refleja un dolor profundo, casi ancestral. La repetición de la sonatina y el orden impuesto hasta la saciedad, desgarran la belleza inicial e intrínseca. La sonatina vuelve a empezar, por décima vez (figura 5).



Figura 5. El dolor inunda el espacio y el cuerpo de Anne. Sus movimientos son espasmos de liberación. Fotografía: Pauline Bartczak, 2022

La mujer ya no puede aguantar el dolor que la inunda. Mira a los ojos al público expectante e incómodo, y grita. Grita fuerte, un grito largo, desgarrador, de liberación. Ya nadie se siente a gusto. De pronto, ella se da la vuelta y se acerca hacia los hilos blancos e impolutos. Su mirada ha cambiado y transmite rebelión. Cuando comienza a cortar los primeros hilos, la música termina y, acompañando el silencio, llega una oleada de aire fresco. En ella se advierte la transformación del encierro, del dolor, del miedo, hacia su liberación. Ahora, la mujer ya no está sola. Destruir el aparente orden establecido por la autoridad, libera. Se inicia de manera colectiva, con vecinas del barrio, alumnas, etc. la destrucción de aquello que percibíamos como perfección. Detrás queda el orden, la asepsia propia de las vidas programadas y autoprogramadas, de los espacios sin vida, de la negación del dolor. Contra la impunidad de las acciones de agresividad, todas cortan los hilos blancos, desarmando el velo. En esta acción se refleja la protesta y la voluntad de luchar contra lo aparente, lo reglado y defender la libertad individual (figura 6).



Figura 6. Todas cortan los hilos blancos. Una acción que refleja la protesta y la voluntad de luchar contra lo aparente, lo reglado y defender la individualidad. Fotografía: Òscar Ruiz Balbís, 2022

La unión entre ellas logra transformar drásticamente el Jardí dels Tarongers, partiendo de un aparente orden y control, hacia el caos liberador. Los hilos ya no miden nueve metros ni tampoco conforman una cortina blanca uniforme. Son ahora retazos, restos de hilos dispersos en el suelo, formando una nueva alfombra blanca. No son sólo las mujeres las encargadas de romper con el orden establecido: se unen a ellas niños y niñas (figura 16) que entienden de manera tácita el significado de esos cortes y la importancia de que sus hilos caigan al suelo. Ya no es importante seguir el ritmo del "moderato cantabile", sino precisamente romper con su secuencia. A medida que pasan los minutos, el público, sin ninguna directriz, comprende que su rol no es -o no debería ser- sólo el de simple espectador. Es entonces cuando el auditorio se incorpora y pasa a formar parte de la transformación de esta instalación (figura 7).



Figura 7. Romper las secuencias, no seguir el ritmo de una misma sonatina, actuar conjuntamente desde las diferentes individualidades y de manera intergeneracional, posibilitó la transformación del espacio. Fotografía: Pauline Bartczak, 2022

Conclusiones

"moderato cantabile" es la materialización de una declaración colectiva que pone de manifiesto y replantea los estatutos sociales que coartan la libertad y, sobre todo, los derechos humanos. En el proyecto se revela cómo el orden aparente del mundo, en el cual creemos convivir, puede erigirse en una trampa, siendo en el caos y en el desorden donde residen las mayores oportunidades de ser libres. Por medio de la combinación de diversos formatos de expresión, el espacio del Jardí dels Tarongers se transforma radicalmente, en virtud de la interacción directa de todos los participantes.

La Escuela de Arquitectura La Salle asume el compromiso, como eje pedagógico, de potenciar la concienciación social, buscando la implicación amplia de sus estudiantes, ya sea desde la construcción de instalaciones de estas características, hasta la búsqueda reflexiva del sentido. Es prioritario, como educadoras, lograr que, a través de la experiencia y del proceso creativo, los y las estudiantes puedan adquirir nuevos conocimientos y que éstos constituyan unas herramientas que les permitan desarrollar no solamente nuevas habilidades, sino también valores y actitudes. Potenciamos que los y las estudiantes sean los constructores de sus propios criterios, y que el pensamiento -o la reflexión- y la práctica -o la técnica- mantengan un diálogo constante. El objetivo es que los conceptos adquiridos a través de esta tipología de ejercicios, puedan cobrar, en cada estudiante, un nuevo sentido propio. Donde pueda desarrollarse a partir del descubrimiento y del interés prestado en cada actividad.

Como se plantea al principio, la actuación está vinculada puntualmente a las recientes manifestaciones realizadas en Irán, encabezadas por una sociedad que reclama justicia, igualdad y libertad. Pero, además, la intervención tiene un objetivo mucho más amplio, que es dar testimonio de la realidad de los derechos humanos en todos los territorios y compartir culturas y luchas. El conocimiento debe ser inclusivo y diverso, y dar suficientes herramientas para desdibujar los límites establecidos entre culturas y territorios.

Agradecimientos

Esta actividad ha sido promovida por la ETSALS. Universidad Ramon Llull, la Asociación RehabiMed y la colaboración de RARO Barcelona. La performer es Anne Viklund (Soltar y Estar). Han colaborado en la instalación: Òscar Segovia, Xavier Simón, Mila Ahedo, Deiane Fernández, Òscar Ruiz Balbís, Rodica Nitu, Mohammad Iqbal, Catalina González Arbol y Justina Díaz Fasciolo. Las estructuras las montaron Madia Loum y Abderrahim el Maalmi, de Termiser Barcelona, el material textil es de ShowTex Barcelona y la iluminación y sonido Tecnoradio Barcelona. Agradecemos a l'Ajuntament de Barcelona el apoyo en el uso de un espacio público, así como a las vecinas y vecinos del Raval y sus asociaciones, que colaboraron en el montaje y la performance. Cabe una mención especial, a las personas sin techo que han convertido algunos espacios en su residencia puntual y que facilitaron y colaboraron en el desarrollo de la actividad.

Referencias

Alay Suárez, M., & Poblet Romeu, M. J. (2010). *Pobres nenes, dones pobres. Una història en femení de les cases de Maternitat i de Caritat de Barcelona*. Llibres de Matrícula.

Ana Mendieta. En búsqueda del origen (Search for Origin) [Catálogo de exposición]. (2023). This Side Up.

Duras, M. (1958). *Moderato Cantabile*. Éditions de Minuit.

Fina Miralles. Soc totes les que he sigut [Catálogo de exposición]. (2020). MACBA.

Ghadirian, S. (2023). *Seven Stones* [Exposición]. SilkRoad Gallery, Teherán, Irán.

Javadi, R. (2008). *When you were dying* [Exposición]. Robert Klein Gallery, Boston, MA.

Obra benéfica de la Real Casa Municipal de Beneficencia de Barcelona. (1943). Ajuntament de Barcelona.

Reinisch, H. (1986). *Gabbeh: The Georges D. Bornet collection* (Ed. bilingüe alemán/inglés). Hali Publications Ltd.

Shiota, C. (2025–2026). *The Soul Trembles* [Exposición]. Asian Art Museum, Turín, Italia.

Tanavoli, P., & Amanolahi, S. (1997). *Gabbeh: The Georges D. Bornet collection (Part 2)* (Ed. bilingüe alemán/inglés). Selbstverlag.

Una 'performance' per les dones iranianes des de Barcelona. (2022, 23 de noviembre). *Ara*. www.ara.cat

Villaverde, M. (2015). *Estudi històric dels espais exteriors de la Casa de la Misericòrdia de Barcelona* [Estudio inédito].

Mathematics as a Creative Tool: STEM Fashion

Mariló López[1], Sagrario Lantarón[1], Sandra Carnero[2]
[1]Universidad Politécnica de Madrid (UPM), España
[2]Maestra de Educación Primaria y Bailarina, España

Abstract
This article presents the results of a research project focused on integrating science, particularly geometry, with fashion and crafts, aiming to demonstrate how geometric principles influence the evolution of garment design. This work offers a historical and conceptual overview that underscores the role of mathematics as a source of creative inspiration and seeks to strengthen the links between science and design through a multidisciplinary educational approach involving university students and professors from diverse fields, as well as craft professionals. The results obtained through this proposal demonstrate that fashion and design can serve as effective alternative media for scientific communication. By integrating geometric principles as inspiration for garment design, an innovative pathway is established to bring mathematics closer to a non-specialized audience.

Keywords: Multidisciplinary educational projects, Science and Design, Fostering creativity.

Las matemáticas como herramienta de creación artística: colección moda STEM

Resumen
El presente artículo expone los resultados de una investigación orientada a la interacción entre la ciencia, en particular la geometría, con la moda y la artesanía, con el propósito de evidenciar cómo los principios geométricos influyen en la evolución del diseño de prendas. Plantea un recorrido histórico y conceptual que subraya el papel de las matemáticas como fuente de inspiración creativa, y busca, al mismo tiempo, fortalecer los vínculos entre ciencia y diseño a través de una propuesta educativa multidisciplinar donde han colaborado estudiantes y profesores universitarios de muy distintas áreas y profesionales de la moda. Los resultados obtenidos con la propuesta realizada muestran que la moda y el diseño puede funcionar como un medio alternativo de divulgación científica. Al integrar principios geométricos como inspiración en el diseño de prendas, se ofrece una vía innovadora para acercar la matemática a un público no especializado.

Palabras clave: Proyectos Educativos Multidisciplinares, Ciencia y Diseño, Fomento de la Creatividad.

Introducción

En la actualidad, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de formar profesionales capaces de responder a un mundo caracterizado por la complejidad, la globalización y la rápida transformación tecnológica. En este contexto, los trabajos interdisciplinares se convierten en una estrategia pedagógica de gran valor, ya que promueven la integración de saberes y favorecen el desarrollo de competencias necesarias para afrontar los problemas contemporáneos (Mishra & Aithal, 2023).

La interdisciplinariedad permite superar la fragmentación del conocimiento, habitual en muchos de los programas universitarios. A través de proyectos que reúnen diversas disciplinas, los estudiantes adquieren una visión más completa de la realidad, comprendiendo que los fenómenos sociales, científicos o tecnológicos no pueden explicarse desde una única perspectiva. Esta aproximación integral contribuye a generar aprendizajes más significativos al relacionar la teoría con problemas concretos de la vida profesional y social (Lary et al., 1997).

Asimismo, los trabajos interdisciplinares fomentan competencias transversales altamente valoradas en el ámbito laboral. El trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la capacidad de integrar distintas posturas, son habilidades que se desarrollan cuando los estudiantes colaboran con compañeros de otras áreas. Esta práctica, además, estimula la creatividad y la innovación, pues el intercambio de enfoques y metodologías abre la posibilidad de proponer soluciones originales frente a retos complejos.

Por otro lado, la interdisciplinariedad contribuye a la formación de un pensamiento crítico y reflexivo. El estudiante, al contrastar marcos teóricos diversos, aprende a cuestionar, complementar y enriquecer su comprensión de la realidad. De esta manera se prepara, no solo para ejercer una profesión, sino también para desempeñarse como ciudadano capaz de comprender y transformar su entorno desde una perspectiva plural.

Todo proyecto interdisciplinar representa un pilar fundamental en la enseñanza universitaria contemporánea ya que contribuye a formar profesionales integrales, preparados para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio (Hero, Lindfors, 2019).

Concretamente, en la formación universitaria de las carreras científicas y tecnológicas, suele prevalecer un enfoque orientado hacia la eficiencia, la precisión y el dominio de conocimientos especializados en esas áreas. Sin embargo, limitar la educación a estas dimensiones puede restringir la creatividad, la sensibilidad y la capacidad de innovación de los futuros profesionales. En este contexto, todo trabajo que vincule la ciencia y el arte se presenta como una estrategia formativa de gran valor, pues contribuye a favorecer una mirada más amplia y creativa sobre la realidad (Patiño et al., 2025; Lopez et al., 2022).

La relación entre estas dos disciplinas no es nueva. Históricamente, desde los Pitagóricos hasta figuras como Leonardo da Vinci o Santiago Ramón y Cajal, mostraron que el pensamiento científico y la expresión artística pueden nutrirse mutuamente. El arte permite estimular la imaginación, la intuición y la capacidad de representación simbólica, mientras que la ciencia aporta el rigor metodológico y la sistematización. La combinación de ambas abre la puerta a soluciones originales frente a problemas complejos.

Concretamente, incorporar prácticas artísticas en proyectos de ingeniería, diseño industrial, informática o tecnologías aplicadas, contribuye a humanizar la formación y a promover la sensibilidad estética en el desarrollo de productos, entornos y sistemas. Al mismo tiempo, la ciencia ofrece a las artes nuevas herramientas, materiales y medios de expresión, lo que genera un proceso de retroalimentación enriquecedor.

El trabajo que se presenta ha desarrollado una colaboración entre la matemática y la moda. Un estudio sobre la evolución de la geometría a través de la moda que ha dado lugar a una exposición académica realizada por estudiantes universitarios de muy diversas áreas, profesores y profesionales de la moda y la artesanía. Expone los resultados de una investigación que exploró la interacción entre la geometría y el diseño con el objetivo central de crear una propuesta de “Moda STEM”, capaz de acercar conceptos matemáticos abstractos a la sociedad mediante la creatividad y la estética, reforzando el vínculo entre ciencia y diseño.

Proyecto Moda STEM

Contenido Matemático inspirador

La propuesta que se presentó a los estudiantes está basada en el estudio del avance en la geometría a través de los diseños de prendas. Se ha recorrido esta rama de las matemáticas a lo largo de la historia y la forma en la que ésta se entrelaza con el mundo de la moda, descubriendo cómo sus principios están presentes en el proceso creativo de los diseños. Se avanza a través de las cuatro edades de la historia, seleccionando en cada una de ellas a ciertos matemáticos y algunas de sus aportaciones al área de la geometría. Estos conceptos han servido de inspiración a las prendas creadas. De esta forma, se confeccionaron y presentaron creaciones de inspiración en conceptos matemáticos. (Figura 1).

- Edad antigua:
  - » Platón. Sólidos Platónicos
  - » Arquímedes. Espiral de Arquímedes
  - » Pitágoras. Teorema de Pitágoras
  - » Apolonio. Secciones cónicas
- Edad Media:
  - » Fibonacci. Sucesión de Fibonacci
  - » Mosaicos árabes. Construcción de mosaicos (regulares, semiregulares y por movimientos)
- Edad moderna:
  - » Superficies regladas
- Edad contemporánea:
  - » Teoría del caos. Efecto mariposa
  - » Superficies: cinta de Möbius
  - » Nudos topológicos



Figura 1. Ejemplo del estudio realizado sobre matemáticos y conceptos geométricos y cómo han servido de inspiración para la creación de diseños.

Desarrollo del proyecto

El proyecto se ha desarrollado en distintas etapas:

- Etapa de comunicación entre los diferentes grupos que colaboran en la propuesta: artistas y científicos. Durante esta etapa se intercambiaron conocimientos, propuestas y metodologías de trabajo.
- Etapa de formación: talleres. Se programaron encuentros formativos. Desarrollo de seminarios que introducían y explicaban conceptos matemáticos que servirían de inspiración para los diseños. Se mostraban herramientas técnicas que permitiesen la creación de propuestas (Impresora 3D, programas de ordenador,…). Se impartieron talleres de carácter artístico donde artesanos profesionales enseñaban técnicas diversas de su especialidad. (Figura 2).



Figura 2. Talleres formativos. Encuentros entre estudiantes, profesores y artesanos.

- Etapa creativa: en ella los participantes se dedicaron a la creación de diseños basados en algún concepto matemático abordado durante la etapa de formación.
- Etapa constructiva: una vez desarrolladas las propuestas, se pasó a la creación de materiales donde quedaron reflejados y explicados todos los modelos y las ideas, así como a la confección de algunos de los diseños. (Figura 3).



Figura 3. Etapas creativa y constructiva.

- Etapa de muestra al público: la exposición resultante con los trabajos y propuestas realizadas, se ha llevado a diversos foros: centros educativos y culturales (Figura 4). Es posible ver un ejemplo en: https://www.youtube.com/watch?v=goDxm8DMtKs



Figura 4. Muestra del trabajo realizado: Exposición: “Evolución de la Geometría a través de la Moda”.

Una visión completa del trabajo realizado y de su muestra al público puede verse en:
https://www.youtube.com/watch?v=ZMCeXlfBwdw
https://www.youtube.com/watch?v=9rZHqaFMe18

Conclusiones

Los resultados obtenidos con la propuesta realizada muestran que la moda y el diseño puede funcionar como un medio alternativo de divulgación científica. Al integrar principios geométricos como inspiración en el diseño de prendas, se ofrece una vía innovadora para acercar la matemática a un público no especializado. Esto refuerza la importancia de un enfoque educativo STEAM, en el cual el arte y el diseño se convierten en mediadores para la comprensión de conceptos científicos (Yakman, 2008). Asimismo, la experiencia interdisciplinaria ha permitido a los estudiantes desarrollar habilidades que van más allá del dominio técnico, fomentando un pensamiento crítico y creativo. El proyecto confirma que ciencia y arte no son campos opuestos, sino complementarios, y que su interacción potencia tanto la innovación como la comunicación del conocimiento. Se establece que la geometría puede inspirar a la creación estética en la moda y la artesanía, y también que la moda puede convertirse en un recurso valioso para la transmisión científica. La propuesta “Moda STEM” pone de manifiesto cómo el diseño puede actuar como un puente entre abstracción matemática y experiencia social, democratizando el acceso al conocimiento científico.

Agradecimientos

Este Proyecto pertenece a la convocatoria 2023-24 de “Proyectos de Innovación Educativa y Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la UPM.

References

Hero, L.-M. & Lindfors, E. (2019). Students’ learning experience in a multidisciplinary innovation project. *Education + Training. 61*. 500-522. 10.1108/ET-06-2018-0138.

Lary, M. J., Lavigne, S. E., Muma, R. D., Jones, S. E., & Hoeft, H. J. (1997). Breaking down barriers: multidisciplinary education model. *Journal of Allied Health, 26*(2), 63-69.

López, M., Carnero, S., Rodrigo, J., Lantarón, S., López. Y. (2022). Links between mathematics education and dance. *EDULEARN22, the 14th annual International Conference on Education and New Learning Technologies*, held in Palma de Mallorca (Spain). doi: 10.21125/edulearn.2022 Publisher: IATED. Pp: 171-180.

Mishra, N., & Aithal, P. S. (2023). Modern multidisciplinary education: challenges and opportunities of modern learning pedagogy. *International Journal of Case Studies in Business, IT, and Education (IJCSBE), 7*(4), 270-281.

Patiño, E., López, M., Lantarón, S., Rodrigo, J. (2025). Crochet as a work tool in university mathematics studies. *7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education - CIVAE 2025*. Spain. March 12 – 13, 2025. Pp: 32-36

Yakman, G. (2008). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. En *Pupils’ Attitudes Towards Technology (PATT-15)*. Salt Lake City, USA.

Ideology and Legacy: How the Cultural Revolution Shaped Modern Chinese Dance Education

Liu Yifei[1,2]

[1]*Xiamen University Tan Kah Kee College, China*
[2]*Academy of Music, Dance and Fine Arts "Prof. Asen Diamandiev" – Plovdiv, Bulgaria*

Abstract

This article examines the profound impact of ideology on Chinese dance education during the Cultural Revolution (1966-1976) and its lasting legacy on modern practice. The paper argues that this period was not merely an interruption but a complete, ideologically-driven overhaul of artistic pedagogy. It analyzes the process by which dance was transformed from an art form into a key instrument of political propaganda, leading to the suppression of traditional curricula and the forced imposition of "revolutionary modern ballet" as the sole educational model. Using emblematic works like *The Red Detachment of Women* as case studies, the article investigates how these "model works" functioned as a new curriculum, instilling political values. Crucially, the paper explores the complex "legacy" of this era. It argues that despite the strict ideological constraints, this period paradoxically created conditions for new hybrid forms and, following its end, catalyzed a critical reflection that became foundational to the modernization and reform of Chinese dance education. This study demonstrates how a period of intense politicization left an indelible mark that continues to inform contemporary Chinese dance pedagogy.

Keywords: Ideology, Dance Education, Cultural Revolution, Legacy, Political Propaganda.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Ideología y legado: cómo la revolución cultural moldeó la educación de la danza moderna en China

Resumen
Este artículo examina el profundo impacto de la ideología en la educación de la danza china durante la Revolución Cultural (1966-1976) y su legado duradero en la práctica moderna. El artículo sostiene que este período no fue simplemente una interrupción, sino una revisión completa de la pedagogía artística impulsada ideológicamente. Analiza el proceso mediante el cual la danza se transformó de una forma de arte a un instrumento clave de propaganda política, conduciendo a la supresión de los planes de estudio tradicionales y la imposición forzada del "ballet moderno revolucionario" como único modelo educativo. Utilizando obras emblemáticas como *El destacamento rojo de mujeres* como estudios de caso, el artículo investiga cómo estas "obras modelo" funcionaron como un nuevo currículo, inculcando valores políticos. Crucialmente, el artículo explora el complejo "legado" de esta era. Argumenta que, a pesar de las estrictas limitaciones ideológicas, este período paradójicamente creó condiciones para nuevas formas híbridas y, tras su fin, catalizó una reflexión crítica que se convirtió en fundamental para la modernización y reforma de la educación de la danza en China. Este estudio demuestra cómo un período de intensa politización dejó una marca indeleble que continúa informando la pedagogía de la danza china contemporánea.

Palabras clave: Ideología, Educación de la Danza, Revolución Cultural, Legado, Propaganda Política.

Introduction

The interaction between art and politics is one of the most complex dynamics in cultural history. In periods of radical social change, art is often forced to the front line, serving as a tool for propaganda, a form of resistance, or a mirror of societal upheaval. The Cultural Revolution in China (1966–1976) stands as one of history's most striking examples of the total subordination of culture to ideology. Within this context, dance—with its powerful visual and emotional expression—was not merely transformed; its entire educational and pedagogical foundation was systematically dismantled and rebuilt.

The goal of this study is to analyze this process, tracing how dance education was ideologically re-engineered. It examines the shift from dance as a form of aesthetic pleasure or cultural heritage to its new function as a potent weapon in service of Maoist ideology. This paper will analyze the destructive aspects of this period, including the severe censorship and the suppression of traditional forms and curricula.

However, this study argues that the era's "legacy" is complex. While striking a devastating blow to traditional dance heritage, the Cultural Revolution paradoxically catalyzed the creation of new hybrid genres, such as the "revolutionary modern ballet," which became the new, exclusive curriculum. This paper will first analyze this process of politicization and then explore its lasting impact. It argues that the critical reflections and institutional ruptures of this traumatic period, paradoxically, became foundational catalysts for the subsequent modernization and reform of Chinese dance education in the post-Mao era.

Ideology as Curriculum: The Politicization of Dance Education

The Cultural Revolution (1966–1976) represented not just a challenge to Chinese dance art, but a complete, ideologically-driven overhaul of its educational and pedagogical systems. On May 16, 1966, the campaign began, and its impact on dance education was immediate and absolute. Professional dance schools and ensembles ceased normal operations, and the existing institutional structures governing dance were systematically dismantled.

The Suppression of Traditional Pedagogy

The first step in this overhaul was the extreme politicization of content. Traditional dance forms and curricula were subjected to severe censorship. Any works deemed "feudal," "capitalist," or "revisionist" were banned. Ancient court and religious dances were labeled "reactionary" and forbidden, leading to a profound rupture in the transmission of traditional dance heritage. This ideological cleansing extended to dance techniques; many foundational elements of classical Chinese dance were prohibited, viewed as artifacts of a feudal past (Wilcox, 2019b). The existing educational framework was effectively erased.

The Rise of a New, Prescribed Curriculum

In place of the old curriculum, a new, highly restricted one was imposed. Dance was re-engineered as a key instrument for political propaganda. The only permissible content was that which served the revolution. This led to the rise of new, state-sanctioned forms like the "Loyalty Dance" (Zhongzi Wu), which were mass-produced to praise the revolution and the Party (Zhou, 2015).

The apex of this new curriculum was the "revolutionary modern ballet." This new genre became the dominant, and soon only, form of dance taught and performed. Works like *The Red Detachment of Women* (1964) and *The White-Haired Girl* (1965) were elevated as "model works" (Yangbanxi) (Li, 2008).

To understand the pedagogical shift, one must look closely at these cases. In *The Red Detachment of Women*, the traditional aesthetic of the "ethereal swan" was replaced by the "revolutionary soldier." Pedagogically, this meant modifying classical ballet techniques: clenched fists replaced soft hand gestures, and the pointed toe was used not for floating movements but for decisive, grounded stomping to signify military resolve. The female lead, Wu Qinghua, performs expansive jumps and splits not to show grace, but to demonstrate combat readiness and class anger (Wilcox, 2019b).

These ballets fused Western ballet technique with Chinese revolutionary themes and folk movements. They provided a complete pedagogical model, dictating not only the steps to be taught but also the correct political consciousness (Li, 2010). In this system, artistic education and political indoctrination became one and the same.

The Educational Overhaul and Its Paradoxical Outcomes

The imposition of this new, singular curriculum had drastic consequences for the entire field of dance education in China. The changes were absolute and left a deep, complex impact that would be felt for decades.

The Disruption of Dance Education

The shift in focus was total. Existing educational systems and syllabi were subjected to intense political scrutiny, forcing many dance schools and institutions with deep historical roots to cease operations or undergo significant reorganization. Ballet, as manifested in the "revolutionary model works," became

the leading—and often only—form of dance in the training of new dancers. The focus of dance education shifted entirely from the development of technical artistry to the inculcation of correct revolutionary ideology. This abrupt change transformed the methods and goals of dance training, impacting an entire generation of artists and educators.

Paradoxical Horizons: The Fusion of Dance with Other Arts

Despite the extreme political constraints and artistic suppression, this period paradoxically forced new, albeit ideologically driven, artistic innovations. To better reflect the lives of the masses (as defined by the state) and increase propaganda's emotional depth, dance was systematically fused with other art forms.

To enhance its narrative power, dance was combined with opera, incorporating music and song to heighten its expressive and emotional impact. Similarly, the integration of theatrical art gave dance a new emphasis on plot and characterization; dancers were now required to be actors, convincingly portraying the revolutionary heroes. The body itself became a site of ideological expression, where every movement had to convey the correct political sentiment (Wilcox, 2019b). Furthermore, the rise of cinema provided a new and powerful platform. Many of the model works were produced as films, allowing the state-sanctioned dance to reach an unprecedented mass audience. While motivated by politics, this forced interdisciplinary fusion opened new horizons for stage art, the consequences of which would outlast the era itself.

Legacy and Modernization: Reflection and the Rebirth of Dance Education

The end of the Cultural Revolution in 1976 did not result in a simple return to the past; it initiated a period of profound "revival and reflection" that defines the era's complex "legacy." This critical process, born from trauma, became the unexpected and essential catalyst for the modernization of Chinese dance education.

The first, immediate task was the "revival"—an urgent effort to reclaim and restore the traditional and classical dance heritage that had been banned and nearly lost. This involved restarting educational programs and finding the masters who could reteach these forms. However, the dance community did not simply discard the revolutionary period. The more profound "reflection" began: a deep, critical assessment of the toxic relationship between art, politics, and education. Artists and educators were forced to confront fundamental questions: What is the true purpose of dance? How can artistic independence be protected from ideology?

This critical reflection was the true legacy of the Cultural Revolution. The trauma of total ideological control created a powerful, shared understanding that art must regain its independence. This, combined with the extreme cultural isolation of the previous decade, created an "urgent hunger" for new forms. This was the fertile ground for the "reform and opening" period of the 1980s. Key institutions, such as the Beijing Dance Academy, began to look outward, not only restoring traditional curricula but also—for the first time—systematically introducing Western modern dance and choreographic theories. This influx of new ideas was not just an artistic choice; it was a conscious pedagogical strategy to ensure that dance education would never again be limited to a single, state-controlled model.

Furthermore, the period's innovations were paradoxically harnessed. The "model ballets" had equipped an entire generation of dancers with an incredibly high level of technical discipline and experience with large-scale theatrical productions. In the 1980s, this technical foundation was not discarded; it was *repurposed*. Dancers and choreographers began to apply this discipline to new, non-political, and

experimental works. This fusion—the technical rigor of the revolutionary ballets, the re-centered depth of traditional Chinese forms, and the philosophical freedom of new Western concepts—became the DNA of modern Chinese dance.

In essence, this complex combination of reclaiming tradition, reflecting on trauma, and harnessing paradoxical innovations prepared the Chinese dance community to forge its own path. It powerfully spurred the modernization that directly shapes the diverse, globalized, and critically-minded landscape of contemporary Chinese dance education today.

Conclusion

In conclusion, the Cultural Revolution represents one of the most dramatic and contradictory chapters in the history of Chinese dance. It demonstrated how a powerful political ideology could completely erase centuries of tradition and transform an art form's entire educational framework into its own political instrument. The suppression of traditional curricula and the imposition of "model works" left deep scars on China's cultural life.

However, this analysis has argued that the "legacy" of this era is far from simple. The creation of the revolutionary ballet, while ideologically motivated, resulted in a unique synthesis of Western form and local content that paradoxically contributed to a specific Chinese identity on the world stage. The forced fusion of dance with theatre and cinema opened new interdisciplinary horizons.

Most importantly, the reflection *on* this traumatic experience became a foundational catalyst for the future development of dance education. By forcing a generation to critically re-evaluate the purpose of art, the Cultural Revolution, despite itself, laid the groundwork for the modernization and eventual revitalization of Chinese dance. This period of intense politicization, therefore, did not just destroy; it left an indelible and complex legacy that continues to shape the identity and pedagogy of contemporary Chinese dance.

References

Li, S. (2008). Jin shinian lai Zhongguo dalu geming "Yangbanxi" yanjiu shuping [A review of research on the revolutionary "Model Plays" in mainland China in the last decade]. *Yishu Pinglun* [Art Review], (15), 98–99.

Li, S. (2010). Zhengzhi shehuihua shiye zhong de "Yangbanxi" ["Model Plays" from the perspective of political socialization]. *Wenhua Yishu Yanjiu* [Cultural and Art Studies], *2*, 34–36.

Wilcox, E. (2019b). *Revolutionary Bodies: Chinese Dance and the Socialist Legacy*. University of California Press.

Zhou, X. (2015). Yangge wu / Zhongzi wu / Guangchang wu——Xiandai Zhongguo de dazhong wudao [Yangge dance / Loyalty dance / Square dance: Mass dance in modern China]. *Nei Menggu Yishu Xueyuan Xuebao* [Journal of Inner Mongolia Arts Academy], (2), 5–20.

Classroom-based assessment of speaking in SFL in upper secondary education: a case study in Portugal

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo
Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Abstract
This case study examines a lightweight protocol for assessing speaking in Spanish as a Foreign Language in Portuguese upper secondary education, aiming to generate valid evidence of communicative performance without intrusive practices that distort interaction. The framework combines classroom-based assessment and an ecological perspective and is implemented through action research with two groups. The protocol triangulates: observation grids of episodes with speaking potential (interaction, task conditions, and speaking opportunities); a participation log per student and activity (participation, collaboration, contribution, and behaviour); and a teacher-researcher diary to document evidence, interpret phenomena (lexical scaffolding and L1 use), and inform adjustments. As an operational enhancement, short recordings (audio/video; 2–4 minutes) of selected performances are introduced to enable post-hoc review and more consistent criterion-based decisions. Quantitative results describe gender distribution and course-grade means (10th grade: 14.96/20; 11th grade: 16.16/20; level B1.1). Qualitative records highlight explicit rules and pacing as conditions for participation, engagement with the “Stop” game, the need for lexical support after video work, frequent L1 use in pairwork, and overly long tasks in 11th grade.

Keywords: Classroom-based assessment; speaking assessment; Spanish as a Foreign Language; action research; triangulation; upper secondary education; Portugal.

Evaluación en el aula de la oralidad en ELE en bachillerato: estudio de caso en Portugal

Resumen
Este estudio de caso examina un protocolo ligero para evaluar la expresión oral en Español como Lengua Extranjera en bachillerato portugués, para generar evidencia válida del desempeño comunicativo sin prácticas intrusivas que distorsionen la interacción. El marco combina *classroom-based assessment* y una perspectiva ecológica, y se aplica mediante investigación-acción con dos grupos. El protocolo triangula: rejillas de observación de episodios con potencial oral (interacción, condiciones de la tarea y oportunidades de habla); un registro de participación por alumno y actividad (participación, colaboración, contribución y comportamiento); y un diario del profesor-investigador para documentar evidencias, interpretar fenómenos (andamiaje léxico y uso de L1) y decidir ajustes. Como mejora operativa, se incorpora grabación breve (audio/vídeo; 2-4 minutos) de actuaciones seleccionadas para revisión posterior y decisiones más consistentes. Los resultados cuantitativos describen distribución por sexo y medias de la asignatura (10.º: 14,96/20; 11.º: 16,16/20; nivel B1.1). Los registros cualitativos señalan reglas explícitas y ritmo como condiciones de participación, el juego “Stop”, necesidad de apoyo léxico tras el vídeo, uso frecuente de L1 en parejas y extensión excesiva de tareas en 11.º curso.

Palabras-clave: Evaluación en el aula; evaluación de la oralidad; ELE; investigación-acción; triangulación; bachillerato; Portugal.

Introducción

La evaluación de la oralidad en lenguas extranjeras en bachillerato enfrenta un dilema operativo: producir evidencia válida sobre el desempeño comunicativo en tareas curriculares sin introducir dispositivos intrusivos que alteren la interacción. La investigación sobre *classroom-based assessment* indica que la evaluación en el aula debe ser conducida por el profesorado, integrada en la enseñanza y orientada a decisiones pedagógicas, pero requiere criterios explícitos y registros que reduzcan la arbitrariedad. Lewkowicz y Leung (2021) subrayan la centralidad del profesorado en la producción y el uso de información evaluativa en contextos reales.

Una perspectiva ecológica recentra el problema en las condiciones locales que modelan la implicación del alumnado con la evaluación. Chong y Isaacs (2023) sostienen que la calidad de la evaluación depende de la alineación entre tareas, relaciones y recursos, lo que exige diseños que preserven la autenticidad y sostengan juicios fundamentados. En paralelo, evidencia empírica indica que las creencias docentes sobre los procesos de evaluación se relacionan con las prácticas declaradas, reforzando la relevancia de instrumentos que apoyen decisiones rápidas y justificables. Yan et al. (2022) describen asociaciones entre creencias y prácticas de evaluación en el aula en un contexto de lengua extranjera.

Revisiones recientes sugieren que las lagunas en alfabetización evaluativa dificultan la traducción de principios en prácticas sostenibles. Pastore (2023) evidencia dificultades cuando se busca conciliar validez, equidad y viabilidad. Así, para investigación aplicada en Portugal, resulta pertinente probar un protocolo “ligero” para la evaluación de la oralidad en ELE que triangule rúbricas, registro de participación y diario docente, e incluya grabaciones breves para revisión posterior y retroalimentación formativa, manteniendo la ecología de la clase.

Marco teórico

La evaluación de la oralidad en ELE, enmarcada en el *classroom-based assessment*, presupone la integración entre enseñanza, recogida de evidencia y decisiones pedagógicas, así como claridad sobre lo que cuenta como desempeño relevante en tareas situadas. Lewkowicz y Leung (2021) indican que la calidad de la CBA depende de rutinas sostenibles, explicitación de criterios y uso formativo de la información recogida, lo que resulta especialmente exigente en competencias efímeras como la producción oral.

Un eje operativo para hacer visibles los criterios consiste en el uso de rúbricas analíticas. En una revisión de alcance sobre rúbricas y evaluación formativa en contextos K-12, English et al. (2022) observan que las rúbricas pueden apoyar la retroalimentación y la implicación del alumnado cuando se usan con fines formativos, pero los efectos dependen del diseño de los descriptores y de su integración en la tarea. Para la oralidad en lenguas extranjeras, esto sustenta descriptores observables y compatibles con desempeños breves, evitando listas extensas que reduzcan la consistencia.

La literatura sobre retroalimentación complementa este marco al enfatizar que criterios y devolución de información solo generan aprendizaje cuando los procesos se diseñan para su uso por parte del alumnado. Carless y Winstone (2023) proponen un marco de alfabetización en retroalimentación docente con dimensiones de diseño, relacional y pragmática, destacando compromisos entre exigencias institucionales y condiciones reales. En evaluación de la oralidad, esto favorece soluciones de bajo coste que produzcan evidencia revisable y retroalimentación accionable sin interrumpir la interacción.

La digitalización abre oportunidades y riesgos para la evaluación de competencias orales. Goh (2025) analiza tecnologías y herramientas con componente de IA en la evaluación de *listening* y *speaking*, subrayando la importancia de preservar la interacción humana y atender a ética, equidad y accesibilidad. En contexto escolar, grabaciones breves de desempeños pueden funcionar como tecnología mínima para aumentar la transparencia y permitir revisión criterial.

Por último, la implementación consistente requiere alfabetización evaluativa. Pastore (2023), en una revisión sistemática, muestra que el profesorado a menudo declara dificultades para transferir enfoques contemporáneos de evaluación al aula, lo que apunta a necesidades de formación e instrumentos simples. Hopfenbeck et al. (2023) refuerzan que la evaluación formativa implica retroalimentación, auto/coevaluación y autorregulación, exigiendo dispositivos viables para apoyar el aprendizaje en contexto real de forma continua.

Metodología

El estudio adopta un diseño de investigación-acción (planificar–actuar–observar–reflexionar) y se desarrolla en condiciones ordinarias de aula para evitar la “laboratorización” de las interacciones. La intervención se implementó con dos grupos de Español Lengua Extranjera (ELE) de bachillerato en Portugal, uno de décimo y otro de undécimo curso. La muestra está compuesta por 53 estudiantes en total (n = 53): 27 del 10.º (n = 27) y 26 del 11.º (n = 26). Metodológicamente, la elección de la investigación-acción y el uso del diario se justifican por su potencial para ciclos de mejora situados y por la robustez de los métodos de diario en investigación educativa (Burns & Williams, 2023; Arndt, 2023).

El protocolo se ilustra con una clase diagnóstica del 10.º (100 minutos; nivel A1.1), centrada en la rutina diaria (horas y léxico) y con clases en el 11.º asociadas a una unidad didáctica comunicativa por tareas sobre solidaridad y problemas sociales, donde la oralidad se integra en tareas de búsqueda, mediación y presentación.

Para evaluar la oralidad con validez ecológica y carga de trabajo controlada, se aplica una triangulación de tres fuentes: (i) rejillas de observación de episodios con potencial oral (tipo de interacción, condiciones de la tarea y oportunidades de habla), (ii) un registro de participación por alumno y activi-

dad (participación activa, colaboración, contribución y comportamiento) y (iii) un diario del profesor-investigador para documentar evidencia, interpretar fenómenos (p. ej., apoyo léxico y uso de L1) y decidir ajustes. Como refinamiento operativo, se contempla la grabación breve (audio/vídeo; 2-4 minutos) de desempeños seleccionados para revisión posterior y decisiones criteriales más consistentes.

Resultados

La muestra del estudio se compone de dos grupos de Español Lengua Extranjera en bachillerato: el 10.º (n = 27) y el 11.º (n = 26). En el 10.º, 17 estudiantes son mujeres (63,0%) y 10 son hombres (37,0%); en el 11.º, 19 estudiantes son mujeres (73,1%) y 7 son hombres (26,9%). En cuanto a los indicadores académicos y de apoyo del 10.º, 12 de los 27 estudiantes (44,4%) son beneficiarios de ASE, 7 de 27 (25,9%) se encuentran en riesgo de no aprobación y 2 de 27 (7,4%) son repetidores del 10.º año. La media de la asignatura de Español en este grupo es de 14,96 puntos sobre 20. Respecto al 11.º, la media de la asignatura de Español es de 16,16 puntos sobre 20. En este grupo, 2 de los 26 estudiantes (7,7%) son repetidores en el curso escolar, y el nivel de lengua del grupo se sitúa en B1.1.

Las Tablas 1 y 2 presentan los resultados cualitativos extraídos de los registros del profesor-investigador sobre las actividades de ELE. En concreto, se sintetizan evidencias descriptivas relativas a la Aula 0 del 10.º (organización de la participación, gestión del ritmo de la clase, dinámica del grupo y trabajo con vídeo) y se complementan con resultados de tareas específicas desarrolladas en ambos grupos (p. ej., el juego “Stop” para la práctica de las horas, el trabajo en parejas y, en el 11.º, tareas de investigación y presentaciones sobre problemas sociales). La información se organiza por actividad y por grupo, manteniendo el contenido tal como fue registrado, de modo que las tablas ofrecen un panorama estructurado de los episodios observados y de las incidencias reportadas durante la implementación.

Tabla 1. Resultados cualitativos de la “Aula 0” (10.º) registrados en el diario

Actividad / momento	Resultados cualitativos reportados (registro)
Comunicación inicial de reglas de participación y obligatoriedad	Se registra como crucial para el desarrollo de las actividades posteriores; contribuyó a controlar comportamientos desafiantes observados previamente.
Gestión del ritmo (poco tiempo entre actividades)	Se reporta como factor que evitó dispersión y apoyó el mantenimiento de un plan de acción para asegurar aprendizaje significativo.
Participación y dinámica social	Se describe al grupo como motivado para participar, respetuoso con las reglas y con apoyo entre compañeros cuando necesitaban ayuda.
Visualización de vídeo sobre rutina diaria + ejercicios	Se reporta falta de apoyo suficiente en aclaración de vocabulario; aun así, el alumnado pudo mencionar y pronunciar actividades del vídeo sin dificultad.

Tabla 2. Resultados cualitativos por actividades (10.º y 11.º)

Grupo	Actividad / tarea	Resultados cualitativos reportados
10.º	Juego “Stop” (horas) con vídeo de relojes	Se reporta como actividad con mucho entusiasmo; tras cierta reticencia inicial, el alumnado mostró interés y pidió participar más de una vez.
	Trabajo en parejas (tarea final de la clase)	Se registra uso frecuente de la lengua materna en el trabajo en parejas, señalado como aspecto a intervenir en la disciplina de Español.
11.º	Tareas de investigación y presentaciones sobre problemas sociales	Se reporta que promovieron búsqueda/análisis de información y discusión entre pares; también se registra que la actividad fue demasiado extensa, con exceso de tópicos, presentaciones alargadas y señales de cansancio, lo que llevó a ajustes en la planificación.
	Perfil de funcionamiento en aula	Se reporta interés y motivación generales, junto con actitud pasiva/reluctancia inicial ante ejercicios; necesidad de más tiempo para tareas, no habituación a varias actividades en una clase y cumplimiento de reglas.

Discusión

En coherencia con la *classroom-based assessment*, los resultados muestran que un protocolo ligero puede sostener decisiones evaluativas sin alterar la ecología del aula: en dos grupos se registraron medias de 14,96/20 y 16,16/20, respectivamente, junto con heterogeneidad contextual. En la Aula 0, el diario consignó que reglas explícitas y el ritmo entre actividades fueron condiciones operativas para activar la participación, y que el juego “Stop” generó entusiasmo; asimismo, se documentó la necesidad de mayor andamiaje léxico después del vídeo y el uso frecuente de la lengua primera (L1) en trabajo por parejas. Estos hallazgos se alinean con la centralidad docente en la producción de evidencia y el énfasis ecológico del alineamiento tarea–relaciones–recursos en la calidad de la evaluación (Lewkowicz & Leung, 2021; Chong & Isaacs, 2023), así como con la relación entre creencias y prácticas evaluativas (Yan et al., 2022) y las tensiones de literacia evaluativa entre validez, equidad y viabilidad (Pastore, 2023).

Conclusión

El estudio muestra que la evaluación de la oralidad en Español como Lengua Extranjera en bachillerato puede realizarse de forma sistemática sin “laboratorizar” la clase, siempre que se adopte un protocolo viable y coherente con la dinámica real del aula. En un diseño de investigación-acción con dos grupos, el protocolo basado en triangulación (rejillas de observación, registro de participación y diario del profesor-investigador) permitió recopilar evidencias complementarias sobre condiciones de participación, funcionamiento de las tareas y necesidades de apoyo lingüístico.

Los datos cuantitativos describen un contexto heterogéneo —incluyendo indicadores de apoyo social y riesgo académico en 10.º y medias de rendimiento en la asignatura (14,96/20 y 16,16/20; nivel B1.1). Los registros cualitativos documentan que reglas explícitas y un ritmo sostenido favorecen la participación, que tareas lúdicas como el juego “Stop” incrementan la implicación, y que actividades mediadas por vídeo requieren mayor andamiaje léxico.

También se evidencian límites prácticos relevantes: el uso frecuente de L1 en trabajo por parejas y la excesiva extensión de tareas en 11.º, factores que afectan la calidad de la interacción y la consistencia del juicio en tiempo real. Por ello, se recomienda incorporar grabaciones breves (2-4 minutos) en tareas ancla para apoyar revisión posterior y decisiones criteriales más estables. Futuras investigaciones deberían replicar el protocolo en más centros, contrastar audio vs. vídeo y evaluar estrategias para reducir L1 y mejorar fluidez y precisión oral a lo largo de ciclos sucesivos.

Referencias

Arndt, H. (2023). Capturing life as it is truly lived? Improving diary data in educational research. *Educational Research*, *65*(3), 1–19. https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2094360

Burns, A., & Williams, P. (2023). OK, so Where to now?: Reflections on Intuition and Action Research. *The Journal for the Psychology of Language Learning*, *5*(2), 9–20. Retrieved from https://jpll.org/index.php/journal/article/view/178

Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education, 28*(1), 150–163. https://eric.ed.gov/?id=EJ1376515

Chong, S. W., & Isaacs, T. (2023). An ecological perspective on classroom-based assessment. *TESOL Quarterly, 57*(4), 1558–1570. https://doi.org/10.1002/tesq.3201

English, N., Robertson, P., Gillis, S., & Graham, L. (2022). Rubrics and formative assessment in K–12 education: A scoping review of literature. *International Journal of Educational Research, 113,* 101964. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101964

Goh, C. C. M. (2025). Developing and assessing second language listening and speaking: Does AI make it better? *Annual Review of Applied Linguistics, 45,* 179–199. https://doi.org/10.1017/S0267190525100111

Hopfenbeck, T. N., Zhang, Z., Sun, S. Z., Robertson, P., & McGrane, J. A. (2023). Challenges and opportunities for classroom-based formative assessment and AI: A perspective article. *Frontiers in Education, 8,* 1270700. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1270700

Lewkowicz, J., & Leung, C. (2021). *Classroom-based assessment. Language Teaching, 54*(1), 47–57. https://doi.org/10.1017/S0261444820000506

Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education, 8,* 1217167. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167

Yan, Q., Zhang, L. J., & Dixon, L. Q. (2022). Exploring classroom-based assessment for young EFL learners in the Chinese context: Teachers' beliefs and practices. *Frontiers in Psychology, 13,* 1051728. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051728

Teaching Academic Writing in the AI Era: Large Language Models for the Development of English Writing Skills, Digital Literacy, and Critical Thinking

Lucía Sanz-Valdivieso
University of Valladolid, Spain

Abstract
Professionals in training of every domain around the world need to write in English for academic or professional purposes. While universities provide training to achieve this aim, the irruption of LLM-based tools with their outstanding writing capabilities poses a challenge students need to face to successfully participate in today's society. This study presents a proposal for a pedagogic intervention imbricating LLMs into writing courses that aims at building students' English writing skills with academic and professional purposes. Not only that, by providing a safe and guided environment, we aim at developing students' digital literacy and critical thinking skills by promoting a responsible and constructive usage of LLM-based tools. Results suggest that this proposal had a positive impact not only on students' perception of AI tools and how they work, but also on their conception of the most effective approaches to use such tools in order to take advantage of their full potential through reasoned judgement of LLMs' output and without enabling technological dependency. This proposal is suitable for university-level writing courses of any domain, especially in those contexts where English is used as a second language.

Keywords: academic and professional writing, Large Language Models, English writing skills, digital literacy, critical thinking.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La enseñanza de la escritura académica en la era de la IA: Grandes Modelos de Lenguaje para desarrollar habilidades de escritura en inglés, alfabetización digital y pensamiento crítico

Resumen
Los profesionales en formación de cualquier disciplina en todo el mundo necesitan desarrollar competencias de escritura en inglés con fines académicos y profesionales. Aunque la universidad ofrece formación en este ámbito, la aparición de los grandes modelos de lenguaje (LLM) y sus capacidades de escritura plantea nuevos retos para el alumnado. Este estudio presenta una intervención pedagógica que integra el uso de LLM en cursos de escritura en inglés con el objetivo de mejorar las competencias de escritura para fines académicos y profesionales en lengua inglesa, al tiempo que fomenta la alfabetización digital y el pensamiento crítico en un entorno seguro y guiado para un uso responsable y constructivo de esta tecnología. Los resultados indican que la propuesta influyó positivamente tanto en la percepción del estudiantado sobre la IA como en su capacidad para utilizar estas herramientas de forma eficaz, crítica y responsable, sin generar dependencia. La propuesta resulta aplicable a asignaturas universitarias de escritura en distintos ámbitos, especialmente en contextos donde el inglés se utiliza como segunda lengua.

Palabras clave: escritura académica y profesional, Grandes Modelos de Lenguaje, habilidades de escritura en inglés, alfabetización digital, pensamiento crítico.

Introduction

University students across disciplines are increasingly required to coexist, both personally and professionally, with large language models (LLMs), known for their ability to generate a wide range of texts with a high degree of naturalness and efficiency (Zhang et al., 2023). One of the main challenges students face is learning how to use applications of LLMs appropriately for professional purposes in multilingual contexts, where discursive conventions of the target language extend beyond just translation (Kim et al., 2021; Pope-Ruark et al., 2019). In response to this need, we have designed a pedagogical intervention consisting of a series of classroom sessions aimed at developing writing skills in English for academic and professional communication, foreign language proficiency certification exams, and other related contexts. This methodology, while implemented in a language degree setting, is applicable to a broad range of academic disciplines, since English is the undisputed global lingua franca for professional communication (Seidlhofer, 2020).

Objectives

The pedagogical intervention aimed at providing students with the tools and competencies necessary to thrive in the LLM era focuses on three different but crucial and complementary skillsets (European Parliament & Council of the European Union, 2018; European Commission, 2022): (1) English writing skills for academic and professional purposes, (2) digital literacy competencies, and (3) critical thinking skills. First, students need to learn how to write by themselves coherent, cohesive, contextually relevant and linguistically correct texts without resorting to LLM-based or other digital writing assistance tools. Second, students need to learn to use applications based on LLMs effectively, safely and responsibly

to meet their specific needs, since ignoring the potential of such tools can only make them lag behind in today's academic and professional workflows. Third and last, students need to develop and actively exercise their critical thinking when judging the product generated by applications based on large language models (texts, advice, references…), since such skill is already proving essential in today's media-dominated world.

Methodology

The set of sessions aimed at fostering students' writing skills, digital literacy and critical thinking was implemented in a particular course of the English Studies Degree at the University of Valladolid (Spain). As detailed in what follows, last-year students completed a series of activities imbricated in the normal development of the course. The effectiveness of the sessions proposed was evaluated by means of a survey where students reported on their perception of the sessions.

Participants

The participants of this study were the 15 students belonging to of the *English C1 Certification Course*, an optional course taught in the last year of the English Studies Degree at the University of Valladolid (Spain). Most of them self-reported a C1 CEFR level in English, while 4 students self-reported a B2 CEFR level. This student profile entails that participants had already some understanding of the process of writing due to their philological training for the three years prior to these sessions, as well as quite a good command of English as their second language.

Proposal

The methodology proposed to achieve the development of the three complementary skillsets outlined in the *Objectives* section was implemented in four sessions, although timing may be adjusted to suit different class requirements. After each of the four sessions, some space was reserved for discussion and reflection on the professional, pedagogical, personal and social implications of each of the uses of the different approaches and tools employed. The four sessions that make up this proposal work as follows:

1. Writing of an essay with guidance and support from a human instructor. The writing task is explained by the instructor, going over the expected rhetorical structure and language complexity of the final text. Students are assisted by the instructor throughout the session. The writing task ought to be one typical of those normally carried out in the course, which, in this case, was a Cambridge FCE-style argumentative essay. This session had a duration of two hours.
2. Comparison of students' own essay with one generated by *ChatGPT* for the same writing task (provided through copy-paste, without additional prompt) at the level of content, format, coherence, cohesion, discourse, and linguistic variety and complexity. This session had a duration of one hour.
3. Development of a prompt for using *ChatGPT* as a tutor suited to their individual learning needs and the specific writing task after a one-hour adapted lesson on LLM functioning and prompt engineering. Application of that prompt to the revision of the essay written by the student in the first session. Discussion of the relevance of the improvements, advice and corrections proposed by *ChatGPT* as a tutor. This session had a duration of two hours.

4. *Presentation of myProse*, a GPT-based application specialized in supporting the writing of professional texts and specific genres (Ishizaki & Kaufer, 2020). Experimentation with the software to revise their text and obtain a final version of their essay. This session had a duration of one hour.

This methodology provides students with up-to-date training not only on the content and skills specific to the course, but also on human-machine interaction skills and critical thinking, which are indispensable in today's society and more necessary than ever in higher education. By providing them with a free, yet safe and guided space for experimentation with different applications based on LLMs, students discover both the potential and the risks of these systems, as well as strategies to mitigate them and make efficient and responsible use of these technologies. The effectiveness of the proposed intervention was evaluated by means of students' perceptions, gathered through a survey.

Results

Student perception survey

Students filled in a 9-question Microsoft Forms survey after the completion of the four-session intervention, where they rated the perceived usefulness of the activities carried out, of the several AI-based tools employed and of the intervention as a whole. Below are the results for each item of the survey:

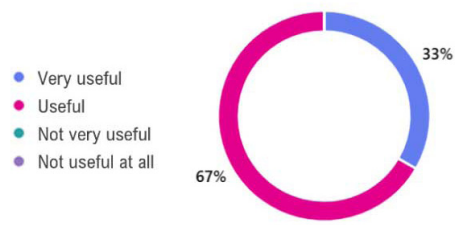


Figure 1. Answers to "How useful was the first session (essay writing guided by a human instructor)?".

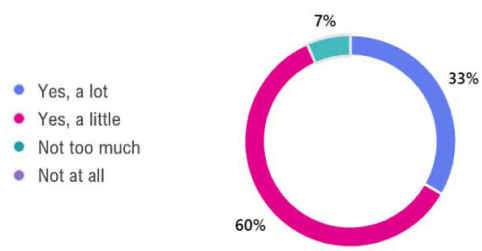


Figure 2. Answers to "Did comparing your essay with *ChatGPT*'s in the second session help you identify differences in content, language and style?"

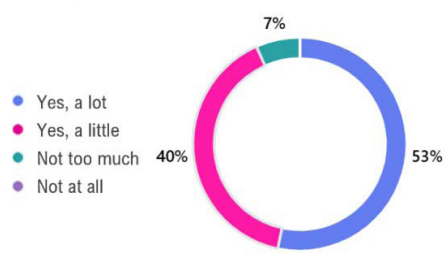


Figure 3. Answers to "Did crafting an individualized prompt to use *ChatGPT* as a private tutor during the third session help you improve your own essay?".

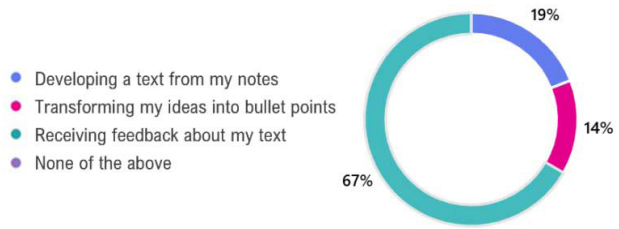


Figure 4. Answers to “Which functionality of *myProse* (fourth session) was the most useful to you?”.

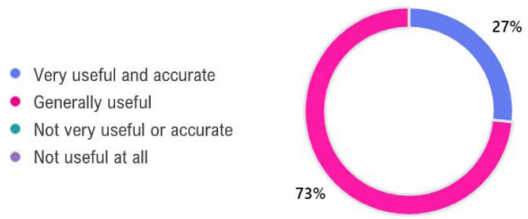


Figure 5. Answers to “How would you describe *myProse*’s feedback about your essay?”.

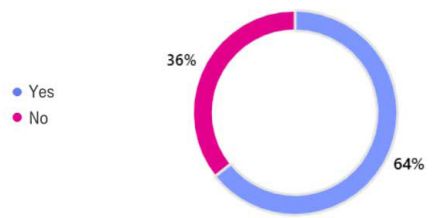


Figure 6. Answers to “Have these sessions changed your perception of how LLMs (or other generative AI tools) work and how they can be used?”.

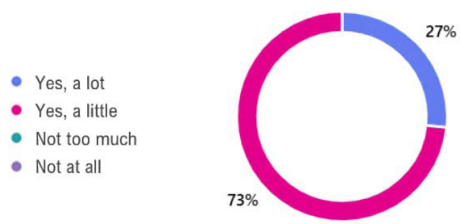


Figure 7. Answers to “Have these sessions helped improve your writing skills in English with specific purposes?”.

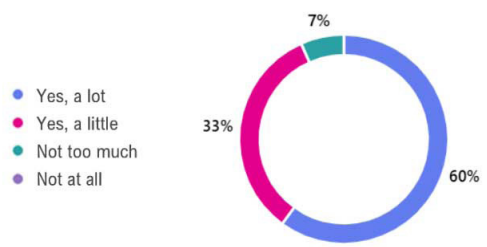


Figure 8. Answers to “Have these sessions helped you make a more effective and responsible use of AI tools for writing tasks?”.

Additionally, in an optional open-ended question, some students shared their thoughts on the use of LLM-based tools for academic or professional writing, which are literally translated from Spanish below:

> "Now I understand many more nuances of how AI works, as well as how to make it understand patterns and reasoning."
> "That you can use them not only so that they generate texts of your interest, but that you can really improve your writing as if it were your own tutor."
> "They help us improve what we do without doing all the work directly, which is what is generally frowned upon."

As shown above, students perceived positively both the knowledge about AI and LLMs gained during the sessions and the potential responsible applications of LLM-based tools for their own academic and professional writing needs. These findings support that the proposal is effective in raising students' awareness of the risks and potential of this technology, whose use has become essential in today's society.

Conclusions

In sum, the proposal's preliminary aims can be considered achieved through the application of such tools to a realistic and pedagogically relevant task. Students developed (1) English specialized writing competencies, (2) proficiency in the use of cutting-edge tools, both general (*ChatGPT*) and specialized (*myProse*), and (3) critical thinking skills and responsible attitudes toward LLMs. This methodological proposal, in addition to developing specific and transversal competencies, is extrapolatable to a multitude of tasks in a wide range of subjects. Further paths for research include analysing students' written production before and after the implementation of this proposal, as well as including a wider range of tools.

Acknowledgements

Acknowledgements are due to the University of Valladolid Educative Innovation Group "Collaborative Interdisciplinary networks for specialized writing in foreign languages" and Project 134, coordinated by Belén López Arroyo. This study was supported by the Ministerio Educación de España under Grant FPU20-00293.

References

European Commission. Joint Research Centre. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376

European Parliament & Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29

Ishizaki, S., & Kaufer, D. (2020). Scalable writing pedagogy for strengthening cohesion with interactive visualization. 2020 *IEEE International Professional Communication Conference*, 141–145. https://doi.org/10.1109/ProComm48883.2020.00029

Kim, M., Tian, Y., & Crossley, S. A. (2021). Exploring the relationships among cognitive and linguistic resources, writing processes, and written products in second language writing. *Journal of Second Language Writing, 53*, 1–15. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100824

Pope-Ruark, R., Tham, J., Moses, J., & Conner, T. (2019). Introduction to special issue: Design-thinking approaches in technical and professional communication. *Journal of Business and Technical Communication*, *33*(4), 370–375. https://doi.org/10.1177/1050651919854054

Seidlhofer, B. (2020). Standard English and the dynamics of ELF variation. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 85–100). Routledge.

Zhang, C., Chen, J., Li, J., Peng, Y., & Mao, Z. (2023). Large language models for human–robot interaction: A review. *Biomimetic Intelligence and Robotics, 3*(4), 100131. https://doi.org/10.1016/j.birob.2023.100131

Ensemble Performance in Digital Environments: Synchronous and Asynchronous Dimensions in Vocal, Piano, and Choral Practice

Nataliia Ashykhmina

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky", Ukraine

Abstract

Networked technologies are reshaping ensemble performance, requiring vocal, piano, and choral practices to adapt rehearsal, interaction, and presentation to online formats. The objective of this study is to systematically compare synchronous (real-time) and asynchronous (time-shifted) digital modalities in vocal, piano, and choral ensemble practice through an affordance–constraint framework in order to develop evidence-based pedagogical and technological strategies for optimizing rehearsal, performance, and assessment in digital environments. Synchronous settings support co-presence and shared temporal coordination but are constrained by latency, audio quality, and unequal technical resources. Asynchronous workflows offer higher-fidelity recording, flexible scheduling, and possibilities for iterative feedback, while attenuating spontaneity and embodied co-regulation. Hybrid models that combine asynchronous preparation with focused synchronous sessions are increasingly prevalent in educational and professional contexts. The findings suggest that well-structured digital ensemble practices can broaden access, foster creativity, and develop new musical and media literacies when timing, embodiment, social cohesion, and equity are explicitly addressed.

Keywords: digital ensemble, synchronous and asynchronous collaboration, vocal practice, piano ensemble, choral performance.

Interpretación de conjunto en entornos digitales: dimensiones síncronas y asincrónicas en la práctica vocal, pianística y coral

Resumen
Las tecnologías en red están redefiniendo la interpretación en conjunto y exigen que las prácticas vocales, pianísticas y corales adapten los ensayos, la interacción y la presentación a formatos en línea. El objetivo de este estudio es comparar de forma sistemática las modalidades digitales síncronas (en tiempo real) y asincrónicas (en diferido) en la práctica de conjuntos vocales, pianísticos y corales mediante un marco de análisis de posibilidades y restricciones, con el fin de desarrollar estrategias pedagógicas y tecnológicas basadas en la evidencia que optimicen el ensayo, la interpretación y la evaluación en entornos digitales. Los entornos síncronos favorecen la copresencia y la coordinación temporal compartida, pero se ven limitados por la latencia, la calidad del audio y la desigualdad en los recursos técnicos. Los flujos de trabajo asincrónicos ofrecen grabaciones de mayor fidelidad, una programación flexible y posibilidades de retroalimentación iterativa, aunque atenúan la espontaneidad y la corregulación corporal. Los modelos híbridos que combinan la preparación asincrónica con sesiones síncronas focalizadas son cada vez más frecuentes en contextos educativos y profesionales. Los resultados sugieren que las prácticas de conjunto digital bien estructuradas pueden ampliar el acceso, fomentar la creatividad y desarrollar nuevas alfabetizaciones musicales y mediáticas, siempre que se aborden de manera explícita la sincronización, la corporalidad, la cohesión social y la equidad.

Palabras clave: conjunto digital; colaboración síncrona y asincrónica; práctica vocal; conjunto pianístico; interpretación coral.

Introduction

Digital infrastructures have redefined the spatial and temporal conditions of ensemble music-making. Lockdown measures during the COVID-19 pandemic dramatically reduced in person rehearsals while catalysing a 264% increase in online joint music-making, especially through videoconferencing and file based collaborations (Onderdijk et al., 2021). In parallel, advances in networked music performance (NMP) technologies have sought to support real-time interaction under stringent latency and quality constraints (Rottondi et al., 2016).

For vocal, piano, and choral practices – highly dependent on fine timing, timbral nuance, and complex social coordination – this shift has been both disruptive and generative. Online vocal and piano programmes have demonstrated measurable gains in musical ear development and performance skills when supported by carefully structured digital curricula (Liu, & Ye, 2023; Pike, 2017). Digital tools and platforms have also been shown to stimulate creativity and collaborative exploration in vocal ensembles (Liang, 2024).

This study focuses on ensemble work across three domains – vocal, piano, and choral – analysed through the lens of synchronous, asynchronous, and hybrid digital modalities.

Methodology

Overall approach

The study adopts a practice-based and integrative review design. Evidence is drawn from: empirical studies on NMP latency and temporal coordination (Washburn et al.,2021; Rottondi et al., 2016); surveys and case studies of online ensemble activity during pandemic restrictions (Onderdijk et al., 2021; Ritchie, & Sharpe, 2021); research on online piano and vocal pedagogy (Liu, & Ye, 2023; Pike, 2017); studies of digital collaboration and creativity in vocal ensembles (Liang, 2024); work on ensemble aptitude, social factors, and group functioning (Kawase, 2016; Lim, 2014); practice-based telematic performance experiments with enhanced embodiment technologies (Gurevich et al., 2024).

These sources are combined with reflective analysis of recent practice-based projects (virtual choirs, remote piano duets, online vocal ensembles) in higher education and community settings.

Analytical framework

An *affordance-constraint* framework structures the analysis:

- A*ffordances:* Capabilities that a modality makes possible or easier (e.g., flexible timing, high-fidelity recording, large-scale participation).
- C*onstraints:* Technological, perceptual, and social limitations (e.g., latency, compression, reduced nonverbal cues).

Modalities are examined across four dimensions: technical (latency, audio quality, monitoring); pedagogical (rehearsal design, feedback, assessment); artistic (expressivity, blend, phrasing, repertoire); social (agency, leadership, cohesion, motivation).Findings are organised by modality and then specified for vocal, piano, and choral practice.

Results and Discussion

1. Technical Conditions of Digital Ensemble Work

Latency is the defining variable distinguishing synchronous from asynchronous digital ensemble formats. Empirical research demonstrates that increasing acoustic transmission delay significantly affects tempo stability and interpersonal synchronization, even among expert pianists (Washburn et al., 2021). Role asymmetries emerge under latency conditions: initiating performers often stabilize tempo, while responding performers exhibit adaptive flexibility.

Despite technical optimization, internet routing variability makes it difficult to ensure latency below perceptual thresholds necessary for rhythmically tight ensemble interaction across long distances (Rottondi et al., 2016). Consequently, during pandemic restrictions, videoconferencing platforms were frequently used for instructional dialogue rather than fully synchronous ensemble performance (Onderdijk et al., 2021).

Asynchronous workflows eliminate real-time latency by shifting coordination to pre-structured reference materials (click tracks, conductor videos). Temporal alignment is achieved in post-production rather than through live negotiation. This relocation of timing agency fundamentally reconfigures ensemble interaction.

Mainstream videoconferencing platforms are optimized for speech, often applying compression, noise suppression, and automatic gain control. These processes compromise dynamic range, articulation clarity, and timbral detail-especially problematic for piano tone and choral blend.

In contrast, asynchronous recording allows higher sampling rates, controlled microphone placement, and detailed mixing processes. In virtual choir production, editing, equalization, and spatialization become central artistic tools (Onderdijk et al., 2021). However, performers often record in isolation without emergent ensemble sound, requiring advanced internal auditory modeling.

Monitoring presents additional challenges. Headphone use alters spatial perception and can distort balance awareness in synchronous contexts. Asynchronous recording requires singers and pianists to align with guide tracks while imagining the final composite result.

2. Pedagogical and Rehearsal Adaptations

Remote instruction during lockdown revealed that students' attitudes toward online formats were largely positive when pedagogical design aligned with disciplinary goals (Ritchie, & Sharpe, 2021). Synchronous instruction preserved relational continuity, whereas asynchronous assignments encouraged self-regulated practice.

Case studies of synchronous piano instruction demonstrate that, with adequate technological support, teachers can effectively address technique, phrasing, and musical interpretation while simultaneously training students in distance pedagogy (Pike, 2017). Similarly, problem-based online vocal-piano programs have demonstrated improvements in ear development and performance competence when structured through coordinated modules and digital interaction (Liu, & Ye, 2023).

These findings suggest that digital ensemble pedagogy does not merely replace traditional rehearsal but redistributes learning phases between individual and collective domains.

Research comparing individual and collaborative rehearsal indicates that alternating solitary preparation and group interaction enhances internalization of musical material. Asynchronous digital formats naturally foreground this alternation: performers must independently refine parts before submission.

Digital collaboration projects demonstrate increased learner agency when students assume distributed roles. In ensemble contexts, roles such as technical coordinator, editing assistant, or section leader support engagement and shared responsibility.

Personality research indicates that extraversion, agreeableness, and openness correlate with ensemble aptitude (Kawase, 2016). In digital settings, intentional role distribution may compensate for reduced embodied co-presence by sustaining interpersonal investment.

Remote assessment experiences highlighted the importance of transparent evaluation criteria (Ritchie, & Sharpe, 2021). For digital ensembles, assessment may distinguish: process competencies (timeliness, recording quality, responsiveness to feedback); product competencies (intonation, rhythm, stylistic coherence); collaborative competencies (leadership, communication, problem-solving)

3. Artistic and Social Dimensions

Vocal Practice. Digital vocal ensembles have explored layering, multimedia integration, and collaborative composition. Active use of digital tools correlates with increased creativity and engagement (Liang, 2024).

Asynchronous vocal ensembles rely on standardized pronunciation guides, conductor modeling videos, and microphone setup instructions to achieve timbral cohesion. Singers must internalize ensemble blend in the absence of real-time feedback.

Synchronous coaching remains essential for immediate correction of resonance, tuning, and expressive nuance (Liu, & Ye, 2023). However, close-harmony a cappella textures remain particularly vulnerable to latency.

Socially, vocal ensembles function as high-performing work groups characterized by mutual sensitivity and collective regulation (Lim, 2014). Structured interaction and small-group digital spaces can help sustain cohesion.

Piano Ensemble. Piano's wide frequency range exposes digital audio limitations. Latency experiments confirm significant coordination challenges in remote duet performance (Washburn et al., 2021).

Synchronous duet work is most viable in low-latency local networks. Clear assignment of initiating roles may enhance stability. Asynchronous recording enables refined control over pedaling, articulation, and dynamics but demands self-recording literacy.

Synchronous online piano teaching projects demonstrate expanded access and meaningful pedagogical outcomes when supported by adequate technological infrastructure (Pike, 2017).

Choral Performance. Choral ensembles experienced acute disruption during lockdown, with widespread adoption of asynchronous "virtual choir" models (Onderdijk et al., 2021).

Hybrid choral workflows commonly include: synchronous sessions for warm-ups and sectional work (often muted); asynchronous recording submission; centralized editing and mixing.

Ensemble performance has been shown to enhance affective engagement compared to solo performance (Labbé et al., 2017). While digital formats may attenuate embodied intensity, many choirs report sustained belonging through shared projects.

Conclusions

Digital ensemble performance fundamentally reconfigures relationships among timing, sound, embodiment, and sociality.

Synchronous modalities preserve live interaction and shared temporal agency but remain constrained by latency and audio limitations. Asynchronous modalities enable high-quality production, flexible scheduling, and creative experimentation, yet attenuate spontaneous interaction. Hybrid models strategically integrate both, combining relational immediacy with technical consolidation.

To leverage digital ensemble environments effectively, educators should: integrate technological literacy into musicianship training, rebalance rehearsal structures between individual and collective phases, implement multidimensional assessment frameworks, address equity, access, and social cohesion as central design considerations.

Digital ensemble practice expands the ecology of musicianship. When intentionally designed, it enables new forms of collaboration, intercultural exchange, and multimodal creativity while redefining how togetherness is cultivated in networked musical spaces.

References

Gurevich, M., Dahl, L., Granzow, J., Schmidt, A. G., & Vilaplana Stark, M. A. (2024). (Dis)Embodied mechatronic displays for telematic music performance. *Journal of New Music Research, 53,* 93–109. https://doi.org/10.1080/09298215.2024.2442357

Kawase, S. (2016). Associations among music majors' personality traits, empathy, and aptitude for ensemble performance. *Psychology of Music, 44,* 293–302. https://doi.org/10.1177/0305735614568697

Labbé, C., Glowinski, D., & Grandjean, D. (2017). The effect of ensemble and solo performance on affective experiences induced by music. *Psychology of Music, 45,* 600–608. https://doi.org/10.1177/0305735616659551

Liang, Y. (2024). Collaborative music making in the digital age: Fostering creativity in vocal ensembles. *Interactive Learning Environments, 33,* 615–630. https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2353195

Lim, M. C. (2014). In pursuit of harmony: The social and organisational factors in a professional vocal ensemble. *Psychology of Music, 42,* 307–324. https://doi.org/10.1177/0305735612469674

Liu, B., & Ye, F. (2023). The problem-based approach in online music education: how to teach students to control singing with piano accompaniment? *Interactive Learning Environments, 32 (6)*. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2160471

Onderdijk, K. E., Acar, F., & Van Dyck, E. (2021). Impact of lockdown measures on joint music making: Playing online and physically together. *Frontiers in Psychology, 12.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642713

Pike, P. D. (2017). Improving music teaching and learning through online service: A case study of a synchronous online teaching internship. *International Journal of Music Education, 35,* 107–117. https://doi.org/10.1177/0255761415613534

Ritchie, L., & Sharpe, B. (2021). Music students' approach to the forced use of remote performance assessments. *Frontiers in Psychology, 12.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641667

Rottondi, C., Chafe, C., Allocchio, C., & Sarti, A. (2016). An Overview on Networked Music Performance Technologies. *IEEE Access, 4.* https://doi.org/10.1109/ACCESS.2016.2628440

Washburn, A., Wright, M., Chafe, C., & Fujioka, T. (2021). Temporal coordination in piano duet networked music performance: Interactions between acoustic transmission latency and musical role asymmetries. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707090

A critical view at generative AI images by Arts and Design students

Nuria Rey Somoza
Universidad Rey Juan Carlos, España

Abstract
The contemporary image is one of the devices for communication, entertainment and digital sociocultural mediation. Its behaviour and capacity for agency in digital culture allows it to form a network for rethink the perspectives of visualities and critical gaze. Therefore, it is necessary to complexify the relationships between society and the practices of seeing as relevant issues in the field of current research and innovation. In this context, generative Artificial Intelligence is inserted as a meta-technology that shapes society, responding to a multitude of requests that may prioritise quick results over the tool's potential for developing one's own criteria. Thus, the objective of this study is to explore the possibilities for the development of a critical view by the students in the classrooms of image study, within the framework of an educational innovation project at Rey Juan Carlos University. This paper presents some of the partial results about the formal aspects that drive suspicion towards AI-generated digital images.

Keywords: Artificial Intelligence, educational innovation, visual studies, digital image.

Mirada crítica del estudiante de Artes y Diseño en imágenes de IA generativa

Resumen
La imagen contemporánea es uno de los dispositivos fundamentales para la comunicación, entretenimiento y mediación sociocultural digital. Su comportamiento y capacidad de agencia en la cultura digital le permite conformar una red de replanteamientos desde el plano de las visualidades, los modos de ver y la mirada crítica. Por ello, es necesario complejizar las relaciones entre la sociedad y las prácticas del ver como cuestiones pertinentes en el plano de investigación, innovación y desarrollo actual. En este contexto se inserta la Inteligencia Artificial generativa como meta tecnología que configura sociedad, respondiendo a multitud de solicitudes que pueden priorizar los resultados rápidos frente a las potencialidades de la herramienta para el desarrollo de criterio propio. Así, el objetivo general de este estudio es explorar las posibilidades para el desarrollo de una mirada crítica por parte del estudiantado desde las aulas de enseñanza-aprendizaje de estudio de las imágenes, dentro del marco de un Proyecto de Innovación Educativa en la Universidad Rey Juan Carlos. El presente trabajo recoge parte de los resultados parciales sobre los aspectos formales que impulsan la sospecha hacia las imágenes digitales autogeneradas con IA.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, innovación educativa, estudios visuales, imagen digital.

Introducción

La imagen digital es el principal dispositivo para la comunicación entretenimiento y mediación sociocultural hoy. Junto con el ecosistema cultural de lo viral, conforma una red de replanteamientos y tensiones en el plano de las visualidades. Desde este contexto habitamos y comprendemos el mundo y, por ello, complejizar las relaciones entre la sociedad y las prácticas del ver son cuestiones pertinentes en el plano I+D+i actual. Como conjunto de aspectos icónicos y algorítmicos, las imágenes han evolucionado desde las lógicas de fragmentación y reconstrucción de sentidos, reciclajes discursivos y formales, reapropiaciones estéticas y comunicativas, etc. Navegando, instalándose y vinculándose entre formatos, medios y agentes hasta configurar herramientas como las actuales inteligencias artificiales (IAs). Con ello, esta aportación presenta los resultados parciales de un proyecto de innovación para implementar en las aulas de diseño y artes, donde desarrollar el ojo crítico con estrategias de análisis visual para compartir mecanismos de discriminación icónica en imágenes IA. El proyecto busca estrategias desde el dialogo y socialización de conocimientos en las aulas de estudio de la imagen en torno al desarrollo de la capacidad crítica visual. Se fundamenta, así, en las opciones de mejora e innovación en entornos de reflexión crítica de la visualidad y foros de debate de lo mediático.

Objetivos y lineamientos

Dentro de las categorías de innovación docente en la institución desde la que se actúa (Universidad Rey Juan Carlos, URJC) la línea estratégica de experimentación es la de “Utilización y creación de recursos tecnológicos”, atendiendo a metas como las buenas prácticas y buen uso de las tecnologías digitales y el empleo de Inteligencia Artificial aplicada al proceso docente y la enseñanza.

El objetivo general sobre el que se formula el proyecto consiste en explorar las posibilidades para el desarrollo de una mirada crítica por parte del estudiantado en el contexto hipervisual de la cultura digital, desde las aulas de enseñanza-aprendizaje de estudio de las imágenes. Como objetivos específicos, se pretende construir un marco perceptivo de las posibilidades, inquietudes y problemáticas de la cultura visual centradas en las IAs generativas de imagen desde las estrategias docentes, así como configurar un listado de herramientas de curaduría de información visual e icónica. En este estudio, que presenta experiencias y resultados parciales, los objetivos específicos se concretan en el siguiente hito: localizar los conocimientos previos en análisis visual y herramientas disponibles de IA generativa de imagen en el estudiantado. Responde, según la literatura previa, al reto de explorar las aplicaciones IA y desarrollar una alfabetización crítica.

Por otro lado, se asocia con el marco común y global de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), pues tanto el objetivo general como específicos se relacionan con los propósitos clave para investigar la alfabetización en IA en educación visual creativa. Así, se vinculan con el ODS4 (Educación de calidad), en la construcción de entornos de igualdad y buenas prácticas para la socialización de habilidades tecnológicas. El proyecto alimenta el ODS con: a) nuevas necesidades de alfabetización digital; b) cuestionamiento de sesgos y roles dentro de la comunicación; c) indagación en formas visuales y mediáticas contemporáneas.

Marco institucional

Este trabajo se enmarca en la URJC, desde la convocatoria de Proyectos en Innovación Educativa del curso 2025-2026, y es desarrollado por miembros del Grupo de Innovación Docente Consolidad en Artes Visuales. Se impulsa gracias a 5 docentes trabajando como equipo de investigación e innovación desde las aulas de los Grados en Bellas Artes, en Diseño Integral y Gestión de la Imagen, en

Diseño de Moda y en Educación Primaria, Mención Inglés. Se imparte desde prácticas docentes en asignaturas de fotografía, gestión cultural y digital, audiovisuales, nuevos medios, arte contemporáneo y educación artística.

Marco conceptual

Para determinar el marco conceptual en el que se instala este trabajo, se presentan las áreas temáticas de influencia y estudio teórico de referencia. Tienen que ver, de manera general, con las ideas y experimentaciones en metodologías relacionadas con la educación artística y los estudios visuales, donde las imágenes digitales son el principal medio de análisis y cuestionamiento de los escenarios comunicativos, sociales y culturales. De este modo, se estructuran cuatro bloques que son pilares temáticos de este estudio: las pedagogías emergentes, la educación artística, los estudios visuales y las Inteligencias Artificiales generativas de imagen.

Las corrientes educativas emergentes son el grupo de metodologías que pretenden dar respuesta al diseño innovador de situaciones coherentes con los espacios, las conexiones y los procesos de aprendizaje. Gros (2015) propone que estás prácticas se agrupen con el nombre de pedagogías emergentes, permitiendo la entrada de distintas propuestas con alcance e impacto significativo mientras compartan los siguientes aspectos: fomentan el aprendizaje permanente y continuo, apoyan las ecologías de aprendizaje, invitan a la interdisciplina, utilizan la tecnología como instrumento social y cognitivo, apoyan la autogestión y prefieren diseños de enseñanza situados según las especificidades de los contextos. Son procesos y planes que evolucionaron desde las corrientes que apostaron por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en procesos educativos a inicios del s.XXI (Aparici, 2010). Fórmulas que derivaron en otras que pusieron el foco en los entornos y estrategias, y no tanto en el aspecto eficientista de las herramientas tecnológicas: los dispositivos e instrumentos forman parte de una red interconectada de entornos de aprendizaje, entrelazando lo digital y lo subjetivo mediante una estructura orgánica (Adell y Castañeda, 2010).

Dentro del ámbito disciplinar de este estudio, se sitúa como segunda área temática a abordar la educación y procesos de mediación desde las artes. Acorde con el avance y evolución del otras de disciplinas, la educación artística ha cambiado también sus formas de implementación según los nuevos medios disponibles y las nuevas líneas de pensamiento. Métodos y posicionamientos más tradicionales, como el de instrucción y experticia formal frente a otras dimensiones del arte y diseño, han ido impregnándose de las novedades en cuanto a la importancia del desarrollo explícito de la creatividad, la experiencia emocional y la imaginación. En los procesos formativos actuales se van combinando momentos desde estas perspectivas, sumando nuevas metodologías donde la experiencia artística es un canal para la transformación individual y social (Cubillo, 2011; López-F-Cao, 2008). Esa experiencia deviene de los entornos visuales y los modos del mirar-ver contemporáneos, donde las imágenes funcionan como dispositivos culturales de nuevos alfabetismos y saberes de la realidad (Marcellán, 2010; Agirre, 2005).

Relacionado con esta última perspectiva, destacan los estudios visuales como tercer bloque temático de relevancia en este estudio. Consisten en planteamientos de debate en torno a las imágenes, la cultura visual y sus consecuencias en los planos sociales y políticos. Articulan, así, procesos vitales al ser uno de los ejes fundamentales de la experiencia cotidiana (Capasso y Jean, 2013). Se relacionan estrechamente con filosofías como el giro visual y el giro afectivo: el plano icónico y los medios que atraviesa son claves para los vínculos sociales. La capacidad performativa, agencial y de mediación de las imágenes, pues, impacta en el vivir y las formas de pensamiento desde los modos interpretativos del ver (Mitchell, 2017).

El último bloque tiene que ver con las preguntas recientes en torno al uso y sentido de las IAs generativas de imagen en procesos educativos de artes y diseño, que constituye un reto con abordajes dispares; desde el área de educación en artes y diseño, las imágenes y audiovisuales autogenerados se perciben tanto como una oportunidad que aprovechar y como un conflicto que abordar. Como las imágenes digitales, estas IAs son meta tecnologías que producen sociedad (Costa et al., 2023). Realidades cotidianas que, más allá de los sesgos, se construyen por las dinámicas de poder que la propia autogeneración de imágenes conlleva en la actualidad. No es tanto la alimentación y reconstrucción de bases de datos, sino quiénes están alimentando y cómo están entrenando esos *database* que después generan las visualidades hoy (Arora et al.,2023). Por tanto, los cuestionamientos sobre el uso de IAs para el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede darse sin el fomento de la labor crítica ni la curaduría reflexiva en torno a proceso y resultado.

Método y principales resultados

Se presenta este estudio con un marco descriptivo de los resultados, desde un enfoque mixto, pero de dominio cualitativo tanto en su análisis como en su representación. En estas gráficas representacionales, se opta por la fórmula de mapeo crítico de las respuestas, recurriendo a elementos formales asociados al pensamiento diagramático.

Para la recolección de los conocimientos previos en herramientas y capacidad crítica de la mirada por parte del estudiantado, se contó con un formulario como instrumento principal de investigación. La muestra fue conformada por 64 estudiantes del Grado de Diseño Integral y Gestión de la Imagen y del Grado en Bellas Artes. La respuesta al formulario fue de carácter voluntario, dando espacio en los propios ambientes de las asignaturas para permitir el dialogo e intercambio de ideas entre los participantes. El formulario se divide en secciones, de las cuáles se presentan los resultados más significativos a continuación.

Un 88% de estudiantes indica que sí ha utilizado alguna IA generativa de imagen, pero el 91% señala que nunca ha contratado opciones de pago. En general, tampoco las utilizan para identificar con ellas otras imágenes IA. Las más conocidas, por frecuencia de respuesta son: *DALL-E / SORA / Kling / Bing / Suno / leonardo / craion / firefly y grok imagine.* Los resultados sobre los elementos formales o icónicos que sugieren que las imágenes han sido producidas por IA generativa se reflejan en el siguiente mapa (Figura 1):



Figura 1. Mapeo de elementos formales que sugieren IA generativa de imagen. Elaboración propia

Conclusiones

En esta exploración de posibles actividades o prácticas docentes para fomentar el pensamiento y mirada crítica en las aulas, se determina que los estudiantes consultados conocen las principales IAs comerciales generativas de imagen y vídeo, aunque su uso mayoritario se limita a las opciones gratuitas y de obtención de resultados, sin detenerse tanto en las cuestiones reflexivas y potencialidades del proceso desde una perspectiva crítica. Como matiz a destacar, algunos de ellos indicaron que algunas imágenes son confusas en cuanto al origen, pues bien podrían pertenecer a un banco de imágenes de *stock* o a procesos de edición digital. De todas maneras, sí identifican ciertos rasgos formales e icónicos que pueden indicar que la imagen observada ha sido generada por este tipo de aplicaciones, expuestos en la Figura 1. Dando cumplimiento a los objetivos, se concretan así herramientas y estrategias para el análisis de imágenes digitales autogeneradas por Inteligencia Artificial, y dejando como líneas en presente a investigar las siguientes: estrategias para fomentar esa capacidad crítica e investigativa en los procesos con IA, pulsión a la expectativa de resultados de forma veloz y revalorización de la imaginación y creatividad frente a procesos, estéticas e imágenes homogénea.

Agradecimientos

Este trabajo es posible gracias a la concesión del Proyecto de Innovación Educativa de la URJC en convocatoria 2025-2026, con título “El ojo crítico en el contexto de la saturación visual y las IAs. Estrategias para su desarrollo desde las aulas de formación en artes y diseño URJC” (PIE25_118).

Referencias

Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roing-Vila y M. Fiorucci (Ed.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas: la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas* (pp. 19-30). Marfil.

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.

Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio.* UNED.

Arora, A., Barrett, M., Lee, E., Oborn, E., y Prince, K. (2023). Risk and the future of AI: Algorithmic bias, data colonialism, and marginalization. *Information and Organization, 33*(3)

Capasso, V. y Jean, M. (2013). Las TIC en las propuestas de educación artística. Una reflexión desde la Cultura Visual Contemporánea. *Question, 1*(38).

Costa, F. et al. (2023). Desafíos de la Inteligencia Artificial generativa. Tres escalas y dos enfoques transversales. *Question, 76*(3), 1-24.

Cubillo, R. (2011). La enseñanza de las artes visuales: concepciones teóricas y metodológicas. *Red Visual*, *14,* 9-23.

Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *EKS*, *16*(1), 58-68.

López F. Cao, M. A. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso, 31*, 221-232.

Marcellán, I. (2010). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*, 81-93.

Mitchell, W. J. T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes?* Sans Soleil Ediciones.

Experiential pedagogy in building skills for evaluating and reusing industrial heritage in the university environment

Merciu Florentina-Cristina[1], Păunescu Cornel[2], Merciu George-Laurențiu[1]

[1]University of Buharest, Romania
[2]University of Bucharest, Romanian Academy of Technical Sciences, Romania

Abstract

Industrial heritage education is currently being shaped as an essential educational endeavor, against the backdrop of the increased vulnerability of this category of cultural goods, caused by deindustrialization, economic restructuring, and dynamics of the tertiary sector. In this regard, industrial heritage should be reconsidered not only as an object of conservation but also as a strategic resource for territorial planning, through the promotion of coherent practices for protection, and adaptive reuse. Such an approach requires strengthening and preparing a greater number of specialists capable of managing the complexity of interventions on industrial heritage sites.The aim of the study is to highlight the importance of integrating the topic of industrial heritage into the university curriculum, as a prerequisite for preparing future graduates. On-site visits were conducted with students to abandoned and adaptively reused industrial monuments in Bucharest, the capital city of Romania. The operationalization of practical teaching tools, such as in-depth case studies and field trips in real urban environments, aims to develop analytical skills that allow both the assessment of the patrimonial values of industrial monuments and the formulation of sustainable conversion scenarios designed to counteract processes of abandonment, degradation, and irreversible loss of industrial heritage.

Keywords: industrial architecture, territorial planning, adaptive reuse, field visits, skills in heritage valuation.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Pedagogía experiencial en la construcción de habilidades para la evaluación y reutilización del patrimonio industrial en el ámbito universitario

Resumen
La educación en patrimonio industrial se está configurando actualmente como una iniciativa educativa esencial, en el contexto de la creciente vulnerabilidad de esta categoría de bienes culturales, causada por la desindustrialización, la restructuración económica y la dinámica del sector terciario. En este sentido, el patrimonio industrial debería ser reconsolidado no solo como un objeto de conservación, sino también como un recurso estratégico para la planificación territorial, mediante la promoción de prácticas coherentes de protección y reutilización adaptativa. Tal enfoque requiere fortalecer y preparar a un mayor número de especialistas capaces de gestionar la complejidad de las intervenciones en sitios de patrimonio industrial. El propósito del estudio es resaltar la importancia de integrar el tema del patrimonio industrial en el plan de estudios universitario, como requisito previo para preparar a los futuros graduados. Se realizaron visitas in situ con los estudiantes a monumentos industriales abandonados y reutilizados de manera adaptativa en Bucarest, la capital de Rumanía. La operacionalización de herramientas de enseñanza práctica, como estudios de caso en profundidad y excursiones en entornos urbanos reales, tiene como objetivo desarrollar habilidades analíticas que permitan tanto la evaluación de los valores patrimoniales como la formulación de escenarios de conversión sostenible diseñados para contrarrestar procesos de abandono, degradación y pérdida irreversible del patrimonio industrial.

Palabras clave: arquitectura industrial, planificación territorial, reutilización adaptativa, visitas de campo, habilidades en valoración del patrimonio.

Introduction

The protection of cultural heritage through education and training has consistently been a major area of interest (Achille & Fiorello, 2023). Education oriented towards heritage conservation can contribute directly to the achievement of sustainable development objectives, such as ensuring quality education, and indirectly to supporting decent work and economic growth, by generating specialized skills and shaping new professional profiles (Achille & Fiorello, 2023; Preda et al., 2025).

In the context of economic and urban transformations driven by the deindustrialization process and the expansion of the tertiary sector, industrial heritage was recognized, in the last decades of the 20th century, as a distinct category of cultural heritage (Cimadomo & Vagnoli, 2023; Merciu, 2024), characterized by vulnerability and functional complexity. This conceptual reconfiguration requires the systematic integration of industrial heritage into university curricula and its reconsideration from the perspective of a strategic resource (Cimadomo & Vagnoli, 2023), capable of supporting urban regeneration processes. From this perspective, industrial heritage can be harnessed as a catalyst for local resilience and sustainability, in the context of post-industrial transformations characterized by multidimensional complexity, conversions thus responding to engineering, ecological, socio-cultural, political and economic challenges (Jusoh & Hadibarata, 2024; Merciu, 2024). Thus, an adaptation of the curriculum is required, which involves the introduction of applied pedagogical tools, such as in-depth analysis of case studies and on-site visits, designed to facilitate students' understanding of integrated planning rules regarding adaptive reuse of abandoned industrial heritage buildings and sites.

On-site visits are considered to have a significant contribution to the development of competencies in multiple areas of learning, including cognitive, affective, social, motivational and aesthetic dimensions (Anderson et al., 2006). The relevance of this experiential method has been documented in various training fields, such as heritage (Achille & Fiorello, 2023; Cimadomo & Vagnoli, 2023; Stolare et al., 2021), construction (Pereira & Gheisari, 2017), environmental engineering (Jusoh & Hadibarata, 2024), and economics (Gupta et al., 2020), confirming its transversal relevance in various educational contexts.

In this context, the paper focuses on the experiential pedagogy applied within the Territorial Planning study program, within the Faculty of Geography, University of Bucharest, having as a case study the capital city of Romania, which has numerous abandoned industrial heritage buildings. The aim of the study is to highlight the importance of integrating the topic of industrial heritage into the university curriculum, as a prerequisite for preparing future graduates. The objective of the study is to identify and describe the contribution of field visits to the learning process, with an emphasis on deepening current issues in territorial planning, such as the abandonment of industrial heritage buildings and adaptive reuse solutions, analyzed from the perspective of planning and conservation norms applicable to industrial monuments.

Methodology

The research methodology is based on a descriptive approach, oriented towards the analysis of the application of on-site visits in the field of territorial planning and industrial heritage management within the curriculum of the Territorial Planning study program of the Faculty of Geography, University of Bucharest.

Data were collected following field visits, focused on the detailed analysis of the current state of abandoned industrial heritage buildings, as well as two adaptive reuse models. The course lecturers accompanied the students during the visits, ensuring both the coordination of the field activities and the mediation of the learning process.

Results

The on-site visits were integrated into the Economic Geography and Introduction to Territorial Planning disciplines, from the Territorial Planning study program, with the role of consolidating knowledge regarding the deindustrialization process and the rules applicable to the adaptive reuse of industrial monuments. The field activities aimed both at assessing the state of degradation of abandoned industrial heritage buildings and sites (the former Luther and Bragadiru breweries) (figs. 1 a,b), and at analyzing examples of good practice in adaptive reuse (Commodity Exchange reused as creative industries office and the Rolling Mill Hall converted into exhibition hall) (figs. 2 a,b,c,d).



Figure 1. On-site visits to abandoned industrial heritage sites in Bucharest (2022-2025): a) Bragadiru Brewery b) Griviţa Brewery. Source: Merciu C.



Figure 2. On-site visits to converted industrial heritage buildings in Bucharest (2022-2025): a,b) Former Commodity Exchange („The Ark" Project) c,d) Former Rolling Mill Hall. Source: Merciu C.

During the visits to adaptively reused industrial heritage buildings, students received information from the managers of the functional conversion projects.

The results of the study reveal that on-site visits facilitate the correlation of theoretical concepts with the situation of industrial heritage in a real urban environment, providing students with direct practical experience. The on-site visits create opportunities to familiarize themselves with current conversion techniques, materials and strategies, as well as with real conservation practices, by reporting field observations to specialized documentation.

Direct interaction with professionals involved in adaptive reuse projects allows for an in-depth understanding of technical aspects of planning processes. The learning outcomes are structured on three levels – conceptual understanding, reflection and critical reflection – contributing to the development of analytical skills necessary for rigorous evaluation and the ability to develop sustainable adaptive reuse solutions, contributing to reducing the phenomenon of abandonment of industrial monuments.

Conclusions

On-site visits are interactive learning experiences, carried out in real contexts, which facilitate the applied understanding of current practices and regulations in the field of territorial planning. The study highlights the relevance of this educational model for students of the Territorial Planning specialization, in order to acquire the principles of adaptive reuse of industrial heritage buildings and sites.

The results indicate a significant contribution of the on-site visits to the consolidation of knowledge, by correlating the level of conceptual abstraction with the direct observation of industrial heritage typologies. Interaction with the urban environment and with professionals facilitates the long-term knowledge transfer and articulation between theory and practice, providing a formative framework difficult to replicate in the classroom.

A limitation of the research is the small sample size, coming from a single public university, which may affect the generalizability of the results. Future studies should expand the sampling to more universities. Furthermore, future research will focus on additional investigations, using mixed methodologies (observation and interviews), to explore in depth students' perceptions of learning outcomes.

References

Achille, C. & Fiorillo, F. (2022). Teaching and learning of cultural heritage: enganging education, professional training, and experimental activities. *Heritage*, *5*, 2565-2593. https://doi.org/ 10.3390/heritage5030134

Anderson, D., Kisiel, J., & Storksdieck M. (2006). Understanding teacher's perspectives on field trips: discovering common ground in three countries. *Curator 49*(3), 365-386.

Cimadomo, G. & Varagnoli, C. (2023). Industrial heritage in Malaga (Spain): research and education via four design concepts. *Heritage 6*, 7624-7639. https://doi.org/ 10.3390/heritage6120401

Gupta, R., Singh, S., & Verma, K. (2020). Role of industrial visits in enhancing learning quality of commerce and business students. *XXI Annual International Conference proceedings,* 53-67. http://www.internationalconference.in/XXI_AIC/INDEX.HTM

Jusoh, M. N. H. & Hadibarata, T. (2024). Brindging theory to practice: the role of site visits in environmental engineering learning. *Acta Pedagogica Asiana 3*(1), 13-22. https://doi.org/10.53623/apga.v3i1.326

Merciu F.-C. (2024). Introduction: the complexity of industrial heritage versus a multifaceted approach. In F.-C. Merciu (Ed.), *Industrial heritage. A multifaceted approach* (pp. 11-46). Universitară Publishing House.

Pereira, R.E., & Gheisari, M. (2017). Site visit application in construction education: a descriptive study of faculty members. *International Journal of Construction Education and Research*,*15*(2),1-17. https://doi.org/10.1080/15578771.2017.1375050

Preda, M., Vijulie, I., Vânău, G., Mareci, A., & Tudoricu, A. (2025). The heritage paradox: when tourism turns the idyllic into the mercantile in rural Transylvania. *Heritage, 9*(9), 1-23. https://doi.org/10.3390/heritage9010009

Stolare, M., Ludvigsson, D., & Trenter, C. (2021). The educational power of heritage sites'. *History Education Research Journal 18*(2), 264–79. https://doi.org/10.14324/HERJ.18.2.08

Understanding, Shaping, and Reflecting on AI: Experience-Based Learning in Art Museum Contexts

Majulie Hofer
University of Applied Arts Vienna, Austria

Abstract
This qualitative study examines how museum learning environments can foster reflective, experience-based AI literacy through art mediation. The focus is on the workshop Scratch meets AI at the mumok – Museum of Modern Art Ludwig Foundation Vienna, which was investigated through a semi-structured expert interview on the workshop concept and a qualitative content analysis. The findings show that the didactic openness, flexibility, and absence of immediate performance pressure in the museum enable an exploratory and critical engagement with AI that differs significantly from formal school contexts. Artworks function as reflexive anchors that connect aesthetic perception with algorithmic processes such as classification, pattern recognition, and bias. Participants compare human interpretation with machine analysis and develop an awareness of data-driven decision-making processes as well as of their own assumptions. Creativity emerges as a process-oriented, distributed practice between humans, AI, and context, rather than as a form of machine authorship. These results highlight the potential of museum-based learning formats as catalysts for art education and suggest curricular approaches that integrate AI competencies across disciplines and sustainably embed aesthetic, ethical, and critical media education within process-oriented learning structures.

Keywords: AI in education, Museum-based learning, AI Literacy, Experiential learning, Art education.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Comprender, configurar y reflexionar sobre la IA: aprendizaje basado en la experiencia en contextos de museos de arte

Resumen
Este estudio cualitativo analiza cómo los entornos de aprendizaje museísticos pueden fomentar una alfabetización en IA reflexiva y basada en la experiencia a través de la mediación artística. El foco se sitúa en el taller *Scratch meets AI* del mumok – Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, investigado mediante una entrevista experta semiestructurada y un análisis de contenido cualitativo. Los resultados muestran que la apertura didáctica, la flexibilidad y la ausencia de presión inmediata por el rendimiento en el museo favorecen una aproximación exploratoria y crítica a la IA, distinta de los contextos escolares formales. Las obras de arte funcionan como anclajes reflexivos que conectan la percepción estética con procesos algorítmicos como la clasificación, el reconocimiento de patrones y el sesgo. Las y los participantes comparan la interpretación humana con el análisis automatizado y desarrollan una conciencia de los procesos de toma de decisiones basados en datos y de sus propias suposiciones. La creatividad emerge como una práctica procesual y distribuida entre humanos, IA y contexto. Estos hallazgos subrayan el potencial de los formatos educativos museísticos y sugieren enfoques curriculares que integren competencias en IA de forma transversal, incorporando dimensiones estéticas, éticas y críticas en procesos de aprendizaje orientados al proceso.

Palabras clave: IA en la educación, aprendizaje basado en museos, alfabetización en IA, aprendizaje experiencial, educación artística.

Introduction

The rapid advances in the field of artificial intelligence (AI) open up new potentials for educational processes, while simultaneously giving rise to technical and ethical challenges that require a well-founded, human-centered understanding of AI in education (Gillani et al., 2023). Against this backdrop, the promotion of AI literacy is increasingly coming into focus. Recent review studies describe the research field as dynamic and point to strong connections with discourses in media education, computer science, and educational sciences, data literacy, digital literacy, and algorithmic literacy (Yang et al., 2025).

AI literacy is generally understood as a multidimensional construct encompassing technical, critical, ethical, and societal dimensions. Accordingly, current research focuses on didactic framework models for the sustainable integration of AI into educational contexts and emphasizes that AI literacy should not be confined to individual subjects but developed through integrated, interdisciplinary curricula (Yang et al., 2025). Universities such as the University of Florida are responding with initiatives like AI Across the Curriculum, which anchor AI literacy as a central educational objective (Southworth et al., 2023). At the same time, action-oriented learning formats—such as project-based work or experimental engagement with AI systems—are highlighted as particularly effective for fostering reflective and practice-oriented learning (Yang et al., 2025).

The workshop Scratch meets AI at mumok illustrates this approach by combining artistic practice, visual programming, and critical media education. Through working with artistic examples and AI models, participants engage experientially with algorithmic processes and reflect on the simplification of emotional forms of expression, underscoring the importance of interdisciplinary perspectives in research on AI literacy (Hochwartner & Kaindel, 2024; Hochwartner, 2024).

Methodology

This qualitative study is based on a semi-structured expert interview with Benedikt Hochwartner, who designed and conducts the workshop “Scratch meets AI” at the mumok. As an expert in art mediation, digital technologies, and museum learning, he provided in-depth insights into the educational objectives and didactic foundations of the workshop.

This study addresses the following research question: How do museum-based learning environments enable experiential and critical engagement with AI, and what implications does this have for art education? Data were analyzed using qualitative content analysis following Mayring, with themes systematically derived inductively from the material. Due to the single-case design, the findings are not intended to be generalized but rather to offer an in-depth, context-specific insight into museum-based approaches to critical and experiential AI education in the field of art education.

Results

The analysis of the expert interview shows that the role of the museum in fostering AI competencies derives less from a normative advantage over schools than from specific structural and didactic characteristics. These can be empirically reconstructed from recurring statements made by the expert. A central finding concerns the didactic openness of the museum learning environment. The workshop “Scratch meets AI” is not described as a standardized format, but rather as a situationally adaptable setting oriented toward exhibitions, artworks, and group constellations. This flexibility is identified as a prerequisite for content-related design: “The workshops are always structured differently … we adapt them to all the exhibitions that are taking place at the time.” In contrast to formalized school contexts shaped by curricula and fixed time structures, the museum enables open phases of experimentation without immediate performance assessment. The expert emphasizes the uniqueness of this setting: “I believe I could not implement the work I do and the workshops we develop in another learning space … at least not in this way.”

Another key finding concerns the role of art reception as a starting point for reflective processes. Working with concrete artworks constitutes the content-related and experiential point of departure for engaging with artificial intelligence in the workshop. The artworks are not used illustratively, but are actively integrated into processes of perception, interpretation, and analysis. Using selected positions—for example, works by the Austrian painter Gerhard Richter or the language and conceptual artist Gerhard Rühm—participants initially engage with aesthetic properties, attributed meanings, and their own interpretations. These receptive processes are then related to algorithmic procedures of classification, pattern recognition, and meaning attribution. Richter’s works open up questions of blur, interpretation, and subjective perception that can be contrasted with the functioning of image-based AI systems. Rühm’s works, in turn, enable an engagement with language, structure, and rule-based systems, making parallels and differences between human language production and machine text processing visible. Artworks thus function as reflective anchors through which similarities and differences between human perception, artistic interpretation, and machine analysis are addressed. AI is consistently discussed in relation to art-historical objects and aesthetic experience, meaning that technical functionalities do not appear in isolation but are culturally and subjectively embedded: “Through this artistic experience … one’s own intelligence is actually strengthened, and not everything is outsourced.” Engaging with art enables learners to make their own patterns of perception and interpretation visible and to critically compare them with algorithmic decision logics.

Another finding relates to the reflection on data, bias, and black-box structures. In particular, by working with their own images or texts, learners recognize their own entanglement in data-based processes. This subjective involvement triggers reflection: “They are part of the black box, whether they want to be or not.” Critical engagement arises less from abstract explanations than from personal experience, especially through becoming aware of one’s own assumptions: “The crucial point is this awareness that one is biased oneself.” Finally, the interview points to a process-oriented understanding of creativity. Creative performance is not located in the final product, but in a multitude of small decisions made during experimentation and interpretation: “This mini-creativity happens in very small steps … and in each of these small steps there is creativity.” Creativity is thus understood as a distributed process between learners, AI, and context, without attributing authorship to the AI.

Discussion and Conclusion

The study shows that museum-based learning environments offer particularly favorable conditions for experiential, critical, and interdisciplinary engagement with artificial intelligence due to their didactic openness, flexibility, and the absence of immediate performance pressure. This suggests strong potential for transferring such approaches to art education, whose aesthetic, reflective, and process-oriented orientation is especially well suited to AI education.

In art classes, AI can be embedded in aesthetic and cultural contexts, moving beyond purely functional or technical instruction. Engagement with artworks that incorporate AI as a theme, tool, or co-actor provides a central access point for reflecting on perception, meaning, bias, authorship, and algorithmic reduction. AI education in art education can therefore be understood as an aesthetic–reflective process grounded in analytical, receptive, and creative work with artworks. Creativity is framed less as an individual product than as a processual interplay of humans, tools, and context.

Overall, these arguments support an interdisciplinary, aesthetically and ethically reflective approach to AI education in art pedagogy. Transferring these approaches into school contexts would require structural adjustments, including more time for process-oriented work, stronger curricular integration of reflective AI topics, interdisciplinary cooperation (e.g., computer science or ethics), the development of teachers’ AI-related competencies, and adequate technical infrastructure and didactic concepts.

References

Gillani, N., Eynon, R., Chiabaut, C., & Finkel, K. (2023). Unpacking the “black box” of AI in education. *Educational Technology & Society, 26*(1). https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.01602

Hochwartner, M.-T. (Ed.). (2024). *Ludwig goes digital!: Participatory research and mediation of the Ludwig Collection at mumok* (Contributions by B. Hochwartner & C. Kaindel). mumok – Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien.

Hochwartner, M.-T. (Ed.). (2024). *Participatory learning community for digital competencies: mumok community. Practical guide for teachers*. mumok – Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien.

Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl, J., & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127

Yang, Y., Zhang, Y., Sun, D., He, W., & Wei, Y. (2025). Navigating the landscape of AI literacy education: Insights from a decade of research (2014–2024). *Humanities and Social Sciences Communications, 12*(1). https://doi.org/10.1057/s41599-025-04583-8

Art as Counter-Media: Pedagogical Mediation, Critical Language and Visual Dissent from a Case Study

Gema Rupérez[1], Raúl Ursúa-Astraín[2]
[1]Visual artist and independent researcher, Spain
[2]Universidad de Zaragoza, Spain

Abstract
This article presents the workshop #NOBUYSEX, developed from Gema Rupérez's artwork Missed Call, as a pedagogical experience situated at the intersection between contemporary art and education. The workshop is based on a critical and experiential methodology in which, through visual culture and collective action, it proposes to question the ways in which the media normalize certain relationships of power, consumption, and symbolic violence. The practice works on the analysis and re-signification of media materials, specifically contact or prostitution advertisements, activating processes of shared reflection and critical positioning. Throughout the article, it is examined how artistic mediation can generate spaces for democratic learning and foster a more conscious view of the discourses that shape contemporary visual culture. The workshop is presented as a situated educational experience and as a transferable proposal within the field of art education.

Keywords: art education, media literacy, critical pedagogy, visual culture, artivism.

Arte como contramedio: mediación pedagógica, lenguaje crítico y disenso visual a partir de un caso práctico

Resumen
Este artículo presenta el taller #NOBUYSEX, desarrollado a partir de la obra *Missed Call* de Gema Rupérez, como una experiencia pedagógica que se ubica en la intersección entre arte contemporáneo y educación. El taller se basa en una metodología crítica y experiencial en la que, a través de la cultura visual y la acción colectiva, se propone cuestionar las formas en que los medios de comunicación normalizan determinadas relaciones de poder, consumo y violencia simbólica. La práctica trabaja el análisis y la resignificación de materiales mediáticos, en concreto los anuncios de contactos o prostitución, activando procesos de reflexión compartida y posicionamiento crítico. A lo largo del artículo se examina cómo la mediación artística puede generar espacios de aprendizaje democrático y favorecer una mirada más consciente sobre los discursos que configuran la cultura visual contemporánea. El taller se plantea como una experiencia educativa situada y como una propuesta transferible al ámbito de la educación artística.

Palabras clave: educación artística, alfabetización mediática, pedagogía crítica, cultura visual, artivismo.

Introducción

En los años sesenta se popularizó el término *iconosfera,* que hacía alusión a una sociedad saturada de imágenes, y que hoy se amplifica todavía más con una sociedad contemporánea atrapada en discursos visuales que configuran nuestra percepción del mundo (Marfil-Carmona, 2018). En este contexto es donde quiero poner el foco, en identificar determinadas prácticas mediáticas que se naturalizan hasta volverse prácticamente invisibles. Por ejemplo, la publicación sistemática de anuncios de contactos vinculados a la prostitución en la prensa escrita en España, que ha estado vigente durante casi tres décadas. Esta normalización puede entenderse en relación con lo que Lipovetsky (Lipovetsky, 1986) describe como una forma de indiferencia contemporánea o "anemia emocional", en la que los juicios y posicionamientos éticos se vuelven fluctuantes. Como señala Innerarity (2011), una costumbre no es otra cosa que un modo de actuar cuya caducidad ha sido aplazada.

Este artículo parte de la necesidad de señalar y cuestionar estas normalizaciones desde el campo del arte y la educación, entendidos como espacios privilegiados para la producción de pensamiento crítico, disenso y transformación social. El taller #NOBUYSEX surge como una traducción pedagógica del proyecto artístico *Missed Call*, una obra que investiga la relación entre prostitución, publicidad y lenguaje, y que pone atención en los mecanismos simbólicos que sostienen estas prácticas. La contribución se inscribe en una investigación que concibe el arte como herramienta democrática y educativa, y que entiende los procesos artísticos como espacios relacionales capaces de activar lecturas críticas de la cultura visual contemporánea.

Objetivo principal

El objetivo principal de este artículo es analizar el taller #NOBUYSEX como un dispositivo pedagógico basado en la práctica artística, capaz de generar espacios de disenso y reflexión colectiva en el ámbito educativo. De manera específica, se pretende explorar cómo el lenguaje visual y la acción colectiva pueden funcionar como herramientas de contramedio que cuestionan lo establecido, y a su vez, analizar el papel de la mediación artística en la activación de aprendizajes críticos y democráticos.

Material primario: el proyecto *Missed Call*

Missed Call es un proyecto artístico centrado en la relación entre prostitución, publicidad y lenguaje. La obra parte de una acción aparentemente sencilla pero cargada de implicaciones simbólicas: la inserción de fragmentos de poemas de amor escritos por poetas reconocidas en la sección de contactos de un periódico, acompañados por un nombre propio y un número de teléfono. Por ejemplo: *"Sé gritar hasta el alba"* Alejandra. Verso correspondiente a un poema de Alejandra Pizarnik. El lenguaje poético de los versos confronta con el lenguaje mercantil propio de los anuncios de contactos (un eufemismo para referirse a un mercado sexual). A través de esta acción, la obra introduce una fisura en el sistema y el lector se encuentra con una disonancia que rompe la lectura habitual de estos espacios mediáticos.

El proyecto se materializa en obras de pared, junto con vídeos que documentan el proceso y un dispositivo telefónico activo que expone al público a la posibilidad de una llamada en cualquier momento. *Missed Call* tiene una dimensión instalativa y performativa que involucra a la artista, a las personas que llaman y al propio público, generando un espacio de incertidumbre y tensión. La obra dialoga con una larga tradición de representación de la prostitución en la historia del arte, desde las figuras estereotipadas de la modernidad hasta los imaginarios contemporáneos (Oliva Barboza, 2018). Como señala Griselda Pollock (Pollock, 1988), la representación no refleja la realidad, sino que

produce construcciones simbólicas que organizan nuestra manera de ver y comprender el mundo. En este sentido, *Missed Call* opera como un dispositivo que visibiliza los mecanismos ideológicos que sostienen dichas representaciones.



Figura 1. Missed Call. Solo project en el Stand Galería A del Arte. ARTE SANTANDER 2017



Figura 2. Detalles de la obra Missed Call, hojas de anuncios de periódicos intervenidas y teléfono

Blanca de la Torre (de la Torre, 2018) escribió sobre *Missed Call* cuando se expuso en espacio Dörffi, que el papel del arte se demuestra aquí en la producción de nuevos significados y la desarticulación de las construcciones simbólicas preexistentes, dejando siempre una puerta abierta hacia una relectura de nuevos espacios de negociación social.

Metodología: enfoque experiencial y crítico

Metodología de taller. El taller #NOBUYSEX tiene un enfoque de investigación basada en la práctica artística, donde la experiencia, el hacer y la reflexión colectiva constituyen el núcleo del aprendizaje. La actividad fue diseñada para un grupo de treinta participantes y desarrollado en un contexto educativo formal, con una duración total de dos horas. Se llevó a cabo con estudiantes de tercer curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Rey Juan Carlos, en colaboración con el Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología, dentro de la asignatura *Estructura del Sistema de Medios*, y en el marco del programa *Making Art Happen*, orientado a conectar prácticas artísticas contemporáneas con contextos educativos que no están directamente relacionados con el arte.

El grupo participante estuvo compuesto por estudiantes universitarios del ámbito de la comunicación y los medios, con edades comprendidas entre los 20 y 23 años y una participación mixta en términos de género. Desde una perspectiva experiencial, el taller se concibe como un espacio abierto, sin un resultado definido. Bourdieu señala que la mirada es un producto social habitado por principios de visión históricamente constituidos (Bourdieu, 2015) y el taller busca precisamente activar una toma de conciencia sobre estos principios a través de la experiencia directa con los materiales. Al mismo tiempo, la propuesta se inscribe en el marco de la pedagogía crítica, en diálogo con los planteamientos de Henry A.Giroux (Giroux, 2003).

El taller persigue cuestionar y transformar los discursos dominantes. La ética, la diferencia y el posicionamiento son ejes fundamentales del proceso pedagógico, favoreciendo la participación de los asistentes y la confrontación de posiciones. La recogida de información se realizó a través de la observación directa del desarrollo de la sesión, documentación fotográfica y audiovisual, así como mediante el análisis de las producciones visuales y textuales generadas por los grupos de trabajo. El análisis posterior se articuló a partir de los procesos de resignificación del material mediático y los posicionamientos expresados colectivamente durante el taller.

Implementación del taller

La sesión se estructura en tres fases. En una primera fase introductoria, se presenta el proyecto Missed Call y se contextualiza el taller dentro de una reflexión más amplia sobre medios de comunicación, poder y construcción de la verdad. Esta fase tiene como objetivo situar a las personas participantes en un marco crítico y familiarizarlas con el lenguaje artístico. En una segunda fase, se explica la propuesta práctica y se comparten referencias artísticas que abordan la relación entre arte y medios de comunicación. La tercera fase corresponde al desarrollo práctico del taller. El trabajo se organiza en distintos grupos con funciones específicas, para favorecer la colaboración y la aproximación al proyecto desde diferentes perspectivas.

Se conforma el grupo comunicación, encargado de documentar el proceso; el grupo producción, responsable de la realización material de una pieza colectiva (recortan anuncios de la sección de contactos y construyen un mensaje tridimensional #NOSEX); el grupo manifiesto, dedicado al debate y a la redacción de un texto que muestra una reflexión crítica sobre el tema trabajado; el grupo bibliografía y documentación, orientado a la búsqueda y al análisis de artículos y obras de arte relacionadas con la prostitución, los medios y la cultura visual; y el grupo expansión, centrado en pensar estrategias para la divulgación del proyecto más allá del aula. Este gesto de apropiación y resignificación del material mediático funciona como una estrategia de desactivación simbólica del discurso hegemónico (Silva Ortiz, 2025), transformando un lenguaje de consumo en un mensaje de denuncia y reflexión crítica.

En la actualidad los anuncios de contactos han desaparecido de la prensa escrita en España (Borges & Martín-Palomino, 2017), transitando a otros entornos mediáticos. Este hecho sitúa el taller, realizado en el año 2018, en un momento histórico específico y refuerza su valor como experiencia crítica y como archivo de una práctica mediática hoy ausente, pero cuyos efectos simbólicos persisten.

Resultados

Los resultados del taller se ubican en el plano cualitativo y procesual. A lo largo de la experiencia, se observa cómo cambia la percepción sobre los anuncios de prostitución, que pasan de ser elementos normalizados e invisibles a convertirse en objetos de análisis crítico. El taller genera un espacio de conflicto y disenso productivo, en el que emergen tensiones relacionadas con el consumo, la ética y la responsabilidad de los medios. Asimismo, se activa una reflexión sobre la identidad, en su dimensión

íntima con las propias creencias, miedos y contradicciones, y en su dimensión política, vinculada a la pertenencia a una sociedad mediada por imágenes y discursos.Las imágenes y los textos utilizados en el taller pueden entenderse como recursos semióticos. Al fragmentar, recomponer y exhibir los anuncios, las personas participantes experimentan de manera directa cómo los significados no son fijos, sino construidos y negociados socialmente, y por tanto susceptibles de ser cuestionados y transformados (Silva Ortiz, 2025).



Figura 3. Imágenes sobre el desarrollo práctico y el resultado del taller #NOBUYSEX

Conclusiones

El taller #NOBUYSEX pone de manifiesto el potencial de la práctica artística como herramienta pedagógica para la alfabetización visual, mediática y crítica. La experiencia genera un espacio de preguntas, tensiones y negociaciones colectivas que sitúan a las personas participantes como agentes activos en la construcción de significado. Es decir, activa procesos de aprendizaje democrático. La articulación del taller refuerza la idea de que el arte puede operar como un campo de experiencia relacional, capaz de conectar dimensiones estéticas, políticas y educativas. En este sentido, #NOBUYSEX se propone como un modelo transferible a otros contextos educativos, contribuyendo a repensar el papel del arte en la educación contemporánea como una práctica crítica y transformadora.

Agradecimientos

Este taller fue posible gracias al programa *Making Art Happen,* así como a todas las personas participantes que contribuyeron al desarrollo de la experiencia.

Referencias

Borges, R. F. R., & Martín-Palomino, E. T. (2017). Un estudio sobre el comercio sexual de mujeres y publicidad. El papel de la prensa española. *Vivat Academia*, 93-114.

Bourdieu, P. (2015). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI Editores.

de la Torre, B. (2018). Missed Call [Texto curatorial]. *Gema Rupérez*. https://gemaruperez.com/missed-call-blanco-de-la-torre/

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu ediciones.

González, M. D. S. (2024). *Educación a través del arte: Transdisciplinariedad, diversidad y pensamiento reflexivo*. Grao.

Innerarity, D. (2011). *La filosofía como una de las Bellas Artes*. Ariel, Planeta, S.A.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre individualismo contemporáneo*. Anagrama.

Marfil-Carmona, R. (2018). Educación Artística y transformación social en el contexto de las Humanidades Digitales. *Teknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, *15*(1), 139-150.

Oliva Barboza, P. (2018). Las llamadas «Mujeres públicas». Historizando a través del arte. *Asparkía. Investigació feminista*, *33*, 243-259. https://doi.org/10.6035/Asparkia.2018.33.14

Pollock, G. (1988). *Vision and Differrence. Feminism, femininty and the histories of art*. Routledge. https://mundoshabitables.com/media/pages/biblioteca/vision-y-diferencia/d0b679cc27-1740590476/vision-and-difference_-feminism-femininit-griselda-pollock.pdf

Silva Ortiz, W. O. (2025). Cómo las imágenes crean significado: El poder educativo del lenguaje visual. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *22*(43), 180-198.

Learning the Croatian Language through the Creation of Board Games

Ana Tereza Želinski
Elementary school Vjekoslav Klaić, Garčin, Republic of Croatia

Abstract
In contemporary Croatian language teaching, increasing emphasis is placed on active and motivating learning methods that encourage students to think independently, develop creativity and engage in collaboration. One effective approach is game-based learning, which enables the acquisition of linguistic content in a relaxed and stimulating environment. This paper presents the process of learning Croatian as a mother tongue through the design and creation of a board game entitled *Gmizalica*, which was entirely developed by students. The aim of the game was to facilitate the acquisition and revision of a wide range of linguistic concepts in an engaging and interactive manner. The questions incorporated into the game covered grammar, orthography and writing style, focusing on declension, parts of speech, semantics, lexical relations, phonological changes and the recognition of correct spelling. During the game development process, students progressed through several stages: designing the game board, creating thematic questions, developing bonus cards that enabled advancement in the game, penalty cards that moved players back to previous positions and formulating clear and concise rules of play.The process of creating board games served multiple educational objectives. In addition to fostering linguistic competencies, it promoted teamwork, cooperation, negotiation and collective decision-making. A particular value of the project lies in the fact that students became aware that their original work would be permanently preserved in the school library, thus representing a form of legacy for future generations of learners. The creation of the *Gmizalica* game proved to be an effective means of integrating knowledge, creativity and experiential learning in Croatian language instruction.

Keywords: board game, Croatian language, game-based learning, Gmizalica, linguistic competencies.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

El aprendizaje de la lengua croata a través de la creación de juegos de mesa

Resumen

En la enseñanza contemporánea de la lengua croata se concede una atención cada vez mayor a los métodos de aprendizaje activos y motivadores que fomentan el pensamiento autónomo, la creatividad y la cooperación del alumnado. Uno de los enfoques más eficaces es el aprendizaje basado en el juego, que permite la adquisición de contenidos lingüísticos en un entorno relajado y estimulante. El presente trabajo expone el proceso de aprendizaje del croata como lengua materna a través del diseño y la elaboración de un juego de mesa denominado *Gmizalica*, creado íntegramente por los propios estudiantes. El objetivo del juego consistía en adquirir y reforzar, de manera lúdica e interactiva, el mayor número posible de conceptos del ámbito lingüístico. Las preguntas incluidas en el juego abarcaban contenidos de gramática, ortografía y estilo de escritura, y se centraban en la declinación, las categorías gramaticales, la semántica, las relaciones entre las palabras, los cambios fonológicos y el reconocimiento de la escritura correcta. Durante el proceso de creación del juego, los estudiantes pasaron por varias etapas de trabajo: el diseño del tablero, la elaboración de preguntas temáticas, la creación de cartas de bonificación que permitían avanzar en el juego, cartas de penalización que obligaban a retroceder a casillas anteriores, así como la formulación de reglas de juego claras y concisas.El proceso de elaboración de juegos de mesa respondió a múltiples objetivos educativos. Además de desarrollar las competencias lingüísticas, fomentó el trabajo en equipo, la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones conjunta. Un valor especialmente significativo del proyecto radica en el hecho de que los estudiantes tomaron conciencia de que su trabajo original permanecería conservado de forma permanente en la biblioteca escolar, convirtiéndose así en una especie de legado para las futuras generaciones de alumnos. La creación del juego *Gmizalica* se reveló como una estrategia eficaz para integrar conocimientos, creatividad y aprendizaje experiencial en la enseñanza de la lengua croata.

Palabras clave: juego de mesa, lengua croata, aprendizaje basado en el juego, Gmizalica, competencias lingüísticas.

References

Bandura, A., McClelland, D. C. (1977). Social learning theory (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.

Dudić, A. (2017). *Play terapija: Primjena terapeutske igre u radu s djecom s razvojnim teškoćama* [Play therapy: The application of therapeutic play in working with children with developmental difficulties]. *Društvene i humanističke studije*, *2*(2), 405–424.

Popović, M., Klemo, V., & Šilić, M. (2018). Application of social game context to teaching mutual exclusion. *Automatika*, *59*(2), 208–219.

Suárez, J. M. (2020, May). Storyboard That: Creating digital storyboards. *The FLTMAG*.

Škare, A. (2025). *Društvene igre* [Social games] (2nd ed.). Društvo za promicanje književnosti na novim medijima [Society for the Promotion of Literature in New Media].

Vaughan, B. K., & Staples, F. (2013). *Saga, Volume 3*. Image Comics.

Zhu, C. (2013). How innovative are schools in teaching and learning? A case study in Beijing and Hong Kong. *AsiaPacific Education Researcher, 22*(2), 137–145.

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Ana Tereza Želinski
Professor of Croatian language,
Elementary school Vjekoslav Klaić,
Garčin, Republic of Croatia

Learning the Croatian Language through the Creation of Board Games



Figure 1: Final version of *Gmizalica* with all content included.

INTRODUCTION

Contemporary Croatian language teaching increasingly focuses on active learning methods that place students at the centre of the instructional process. Game-based learning has proven to be an effective approach to the acquisition of linguistic content, as it enhances motivation, creativity, and collaboration among learners. This poster presents an example of good practice in teaching Croatian as a mother tongue through the design and production of the board game *Gmizalica*, in which students actively participate in the creation of an original instructional resource.

METHODOLOGY

The research was conducted as an example of experiential and project-based learning within Croatian language instruction. Students worked in teams to conceptualise and produce the board game *Gmizalica*. The process encompassed the creation of the game board, the formulation of questions related to grammar, orthography, and writing style, the design of bonus and penalty cards, and the development of the rules of play. The linguistic content included declension, parts of speech, semantics, lexical relations, phonological alternations, and correct spelling. Particular emphasis was placed on collaborative learning and the active involvement of students throughout all stages of the project.



Figure 2: Replace the loanword with a Croatian equivalent (*card translation*).

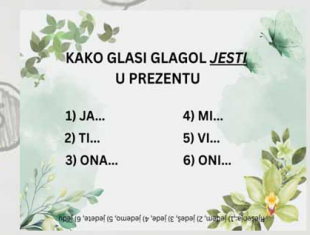


Figure 3: What is the form of the verb *eat* in the present tense for the following persons (I…, you…, he…, we…, you…, they…) (*card translation*).

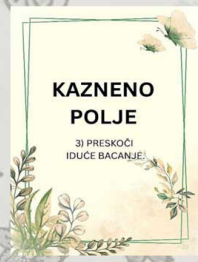


Figure 4: Penalty card.
Task: Miss your next turn.



Figure 5: Bonus card.
Task: Advance two spaces.

RESULTS

The results demonstrated a high level of student engagement and motivation during both the creation and implementation of the game. Students successfully applied their linguistic knowledge, displayed creativity in content development, and enhanced their communication and collaboration skills. *Gmizalica* proved to be an effective instructional tool for revising and consolidating linguistic concepts, while also encouraging a deeper understanding of language structures and usage.

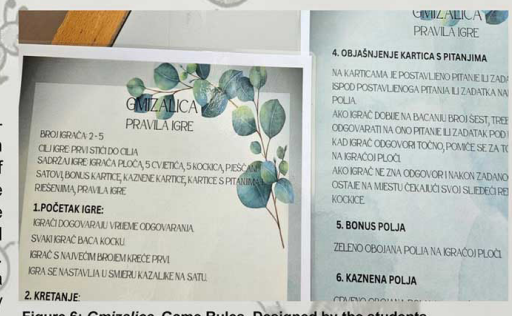


Figure 6: *Gmizalica*. Game Rules. Designed by the students.

CONCLUSION

The development of the board game *Gmizalica* confirms that game-based learning can significantly contribute to the quality of Croatian language teaching. This approach facilitates the integration of knowledge, creativity, and experiential learning, while fostering a sense of responsibility and pride among students. A particular value of the project lies in the fact that students create a lasting, original instructional resource that remains available to future generations. Learning through the design of board games thus represents a practical, transferable, and highly motivating model of contemporary education.

REFERENCES

1. Bandura, A., McClelland, D. C. (1977). Social learning theory (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
2. Dudić, A. (2017). *Play terapija: Primjena terapeutske igre u radu s djecom s razvojnim teškoćama* [Play therapy: The application of therapeutic play in working with children with developmental difficulties]. *Društvene i humanističke studije*, *2*(2), 405–424.
3. Popović, M., Klemo, V., & Šilić, M. (2018). Application of social game context to teaching mutual exclusion. *Automatika*, *59*(2), 208–219.
4. Suárez, J. M. (2020, May). Storyboard That: Creating digital storyboards. *The FLTMAG*.
5. Škare, A. (2025). *Društvene igre* [Social games] (2nd ed.). Društvo za promicanje književnosti na novim medijima [Society for the Promotion of Literature in New Media].
6. Vaughan, B. K., & Staples, F. (2013). *Saga, Volume 3*. Image Comics.
7. Zhu, C. (2013). "How innovative are schools in teaching and learning? A case study in Beijing and Hong Kong," AsiaPacific Education Researcher, vol. 22, no. 2, pp. 137–145.

Beyond the Image: Ecopedagogy and Public Art Practices

Monica Sgrò

PhD Candidate in Art: Production and Research, Universitat Politècnica de València (Spain), in joint supervision with the University of Milano-Bicocca (Italy), PhD Programme in Intangible Heritage in Socio-Cultural Innovation

Abstract

This study proposes a retrospective analysis of two art-educational projects linked to pastoralism: *Andare con il gregge* (Val Camonica, 2019–2023) and *Batìda Onlife* (Milan, 2024–ongoing). Within an Art-Based Research framework, the cases are examined as processes of ecological subjectivation developed through co-design practices with schools. Artistic practices integrating collage, drawing, walking, and wool manipulation activate metanarrative processes that make tangible the relationships between body, social imaginaries, and territory. Starting from a critique of standardized representations of pastoral landscapes, the study analyses how artistic practices operate as embodied and reflexive mediations capable of reconfiguring perceptual and narrative positioning. Metanarration is not conceived as the production of alternative closed narratives, but as a critical gesture of interruption and decentering that reopens the possibility of meaning. Findings suggest that the interaction between synesthetic experience and collective re-narration can foster territorial eco-competencies and support the emergence of an ecologically oriented subjectivation grounded in relational awareness and symbioethics.

Keywords: public art, metanarration, ecopedagogy, ecological subjectivation.

Más allá de la imagen: ecopedagogía y prácticas de arte público

Resumen

Este estudio propone una relectura ex post de dos proyectos artístico-educativos vinculados al pastoralismo desde el marco de la Art-Based Research. Los casos se analizan como procesos de subjetivación ecológica desarrollados mediante prácticas de co-diseño con escuelas; los dispositivos artísticos que integran collage, dibujo, caminata y manipulación de la lana activan procesos metanarrativos que hacen tangibles las relaciones entre cuerpo, imaginarios y territorio. Partiendo de una crítica a las representaciones estandarizadas del paisaje pastoral, el estudio examina cómo las prácticas artísticas operan como mediaciones encarnadas y reflexivas capaces de reconfigurar el posicionamiento perceptivo y narrativo. La metanarración no se concibe como producción de relatos alternativos cerrados, sino como gesto crítico de interrupción y descentramiento que reabre la posibilidad de sentido. Los resultados sugieren que la interacción entre experiencia sinestésica y re-narración colectiva puede favorecer eco-competencias territoriales y contribuir a la emergencia de una subjetividad ecológica orientada hacia la conciencia relacional y la simbioética.

Palabras clave: arte público, metanarración, ecopedagogía, subjetivación ecológica.

Introducción

Este trabajo propone una relectura ex post del vínculo entre arte público y ecopedagogía a partir del análisis de dos experiencias vinculadas al pastoralismo: *Andare con il gregge* (Val Camonica, 2019–2023) y *Batìda Onlife* (Milán, 2024–en curso). Estas prácticas funcionan como dispositivos para la formación del sujeto ecológico, reinterpretado desde la complejidad ecosistémica del pastoralismo. Desde una perspectiva de Art-Based Research, ambos casos se asumen como "campos de experiencia" situados (Ferrante et al., 2022, p. 63), en los que el arte opera como espacio de interrogación sensible y como ámbito de construcción de procesos desarrollados en co-diseño con las escuelas.

El punto de partida reside en la crítica a un imaginario estandarizado del pastoralismo, que produce una distancia perceptiva y una visión simplificada y funcionalista del territorio. Las imágenes de archivo actúan como medio para observar una gramática fenomenológica que transita de lo visto a lo vivido, reactivando un "ojo desencarnado y flotante" (Borselli, 2024, p. 170). En este escenario, la educación artística debe configurarse como una práctica política capaz de transformar nuestra relación destructiva con la naturaleza (Albelda, 2011), promoviendo una educación emancipadora que cuestione la mirada unívoca y multiplique los puntos de vista sobre el territorio. Si la educación no pone en cuestión los modelos que amenazan nuestra propia supervivencia, corre el riesgo de convertirse en una estrategia "inadaptativa". Se hace necesaria una propuesta que permita vislumbrar horizontes practicables y deseables, capaces de reconducir la vida común hacia una dimensión en la que «haya lugar para todas las vidas» (Herrero, 2022, p. 9).

Las experiencias analizadas se sitúan en un desplazamiento hacia un "hacerse tierra" y un "hacerse minoritarios" (Ferrante et al., 2022, p. 90), delineando una ecopedagogía que reproblematiza la relación entre humanos y alteridades no humanas, generando un proceso transformador que parte del sí mismo para desembocar en un renovado "sentido del lugar".

El proceso metanarrativo activado mediante collage, dibujo, calco y manipulación de la lana genera prácticas recursivas y reflexivas, privilegiando la atención a los procesos. En particular, la deconstrucción operada a través del collage adquiere el carácter de una acción hermenéutica: el recorte constituye una toma de posición interpretativa que hace visible el vínculo entre sujeto, imagen y entorno (Gadamer, 2000; Biffi & Zuccoli, 2015). En los recorridos descritos emergen obras colectivas que activan una metanarración artística, la cual se configura como el principal espacio de formación del sujeto ecológico.

Los estudios de caso se sitúan en momentos distintos del proceso de investigación y reflejan su evolución. *Andare con il gregge* representa una experiencia fundacional, centrada en la materialidad de la lana, el caminar y el dibujo como prácticas encarnadas; *Batìda Onlife* desarrolla de manera más explícita una dimensión narrativa y reflexiva, ampliando el trabajo sobre la imagen de archivo. Su lectura conjunta permite observar cómo dispositivos y contextos diferentes pueden activar formas diversas de experiencia ecopedagógica.

Metodología

El trabajo adopta la *Art-Based Research* como marco epistemológico e interpretativo para el análisis ex post de los proyectos, considerando el hacer artístico como una modalidad de producción de conocimiento situado. Las prácticas de arte público se conciben como campos operativos en los que la experiencia toma forma y se convierte en objeto de reelaboración. Desde esta perspectiva, la metanarración no se entiende como una fase posterior de devolución, sino como un proceso incorporado en el propio hacer: el montaje, el recorte, la composición y la manipulación de la materia constituyen formas de auto-reflexión mediante las cuales los participantes renegocian su posicionamiento perceptivo y relacional dentro del territorio y en el marco de las relaciones interespecíficas.

El análisis se basa en una relectura cualitativa ex post de artefactos, documentación procesual y observación. Las obras colectivas se interpretan como dispositivos formativos y epistémicos capaces de hacer visibles transformaciones perceptivas y narrativas que emergen a lo largo de la experiencia educativa. La atención analítica se centra en los pasajes observables en los procesos de producción y devolución colectiva.

El gesto de componer y recomponer imágenes no opera únicamente como estrategia meta-reflexiva, sino como práctica mediante la cual los participantes renegocian su posicionamiento respecto del territorio. A través del recorte y el collage, los estudiantes asumen una posición narrativa propia, multiplicando perspectivas y desplazando la centralidad antropocéntrica, en coherencia con una pedagogía de la mirada crítica (Albelda, 2011). La metanarración se configura en el propio proceso de montaje y recomposición, constituyéndose como práctica de descentramiento perceptivo y primer momento de subjetivación ecológica. Dicha toma de posición no produce simplemente una nueva imagen, sino que activa un proceso de autorreflexión narrativa en el que el sujeto es llamado a reconocer su implicación en el paisaje representado, en una práctica formativa capaz de transformar el descentramiento perceptivo en conciencia relacional.

Casos de estudio

En el proyecto *Andare con il gregge*, (Val Camonica, 2019–2023) nacido como espacio de investigación educativa en el contexto de una residencia artística, el arte operó como dispositivo de indagación epistémica en el marco de los planes de estudio.

Introducido a través del *Libro della Lana*, en el que el enfieltrado prefiguró el encuentro con el paisaje activando una relación sensorial e imaginativa con el animal y con el territorio, el proceso culminó en una caminata de trashumancia abierta a toda la comunidad. Durante el recorrido, el dibujo sobre soportes transparentes se convirtió en una herramienta para ralentizar la mirada y construir un punto de vista propio.

Algunos dibujos fueron posteriormente impresos al fuego sobre la obra de fieltro, dando forma a una cartografía colectiva que asumió la función de dispositivo de meta-reflexión en el que se recorren las etapas más significativas del proceso.

En este tránsito, la metanarración adopta la forma de un proceso de reelaboración que permite renegociar la identidad pastoral a través de una trayectoria que va de la materia al signo y a la acción final. Este recorrido ofrece un retorno metarreflexivo incorporado en la acción mediante el cual los participantes reconocen su modo de habitar el territorio y de atribuirle valor.

En esta dinámica se activa una proximidad ecológica fundada en la cercanía corporal, en la atención lenta y en la relación con los elementos del contexto. La obra enraíza la experiencia, posibilitando una renegociación identitaria de la cultura pastoral, que deja de ser un elemento marginal para reconocerse como patrimonio compartido. El resultado es una transformación de la relación con el territorio, ya no percibido como fondo abstracto, sino como conjunto de vivientes reconocibles, co-habitados y narrables.

En este proceso, el encuentro con la materia y con el animal no constituye una simple actividad didáctica, sino un ejercicio de simbioética (Riechmann, 2022). A través del caminar y del contacto con la lana, los participantes son invitados a reconocerse como “holobiontes” en un planeta simbiótico. Esta perspectiva transforma la experiencia de la trashumancia en una “reforma intelectual y moral” que permite habitar el territorio no como propietarios, sino como seres naturales pertenecientes a una biosfera común (Riechmann, 2022).

En el plano institucional, algunas repercusiones positivas fueron el reconocimiento del caso como buena práctica y la incorporación de la lana como material didáctico en los currículos escolares. Aunque persiste el riesgo de una proyectualidad episódica (Dozza, 2018), la integración de la materia prima del territorio en la escuela mostró cómo las metanarraciones activadas mediante la práctica artística pueden dialogar con las instituciones, estructurando una constante "interrogación abierta" (Ferrante et al., 2022, p. 156) orientada a la formación de una ciudadanía ecológica relacional.

En el contexto urbano y periurbano, la distancia respecto de las prácticas pastorales exige una mediación ecológica. En *Batìda Onlife (*Milán, 2024–en curso), dicha mediación adopta la forma de una práctica artística dirigida a escuelas que asume la *Carta de la educación ecológica* (Mortari, 2020, p. 174) como marco teórico y utiliza fotografías de archivo del mundo pastoral como material para problematizar una narrativa visual estandarizada.

El trabajo se inicia con el análisis de imágenes en las que el paisaje funciona como simple fondo, orientando al espectador hacia una fruición pasiva: culturalmente legibles, pero poco implicantes (Barthes, 1980). Este punto de partida permite evidenciar los mecanismos de neutralización perceptiva propios de una mirada habituada.

Posteriormente, el recorte de la imagen y la composición del collage integran procesos perceptivos e interpretativos que obligan a una toma de posición narrativa. El gesto se configura como acto crítico y de atención que permite "entrar" en la imagen y asumir un punto de vista propio. Esta toma de posición responde a la necesidad de una educación de la mirada capaz de contrarrestar lo que Albelda (2011) denomina la "mirada única" del pensamiento dominante. El collage se convierte así en un dispositivo para multiplicar perspectivas y desplazar ángulos de observación, posibilitando que el sujeto intente situarse en el lugar del otro. En este sentido, la deconstrucción del archivo se constituye como práctica emancipadora que educa a percibir el paisaje no como fondo, sino como espacio de interacción compleja entre naturaleza y cultura.

De este proceso emerge una nueva composición en la que texturas, colores y tramas del territorio, de los animales y de los pastores se rearticulan en una narrativa no antropocéntrica, orientada hacia una lectura ecosistémica de la imagen. En la fase de calco selectivo sobre capas transparentes se activa un nivel adicional de reflexión sobre las decisiones tomadas, favoreciendo la conciencia del propio posicionamiento perceptivo y del proceso decisional.

El proyecto, aún en desarrollo, culminará en una obra colectiva compuesta mediante la costura de las capas calcadas para crear un estandarte que será llevado en caminata junto al pastor y su rebaño. La obra establece un diálogo entre el archivo y la dimensión sinestésica del cuerpo en el espacio del pastoreo, configurándose como medio móvil que orienta la mirada colectiva. Asimismo, se utilizarán formas-alfombra de fieltro como dispositivos experienciales sobre los que recostarse y conectar con el territorio, en una acción que evoca la posibilidad de reconocer el mundo en uno mismo (Demetrio, 1998).

Estas obras no constituyen resultados cerrados, sino retornos reflexivos que activan una mirada fenomenológica orientada a "pensar junto a los otros y en uno mismo el sentido de lo que acontece" (Mortari, 2017, p. 149).

Discusión

Los casos analizados muestran que, frente a la crisis contemporánea de las narraciones (Han, 2024), la metanarración no opera como producción de nuevos relatos sustitutivos, sino como práctica de interrupción y descentramiento de los dispositivos narrativos dominantes. El trabajo sobre las imágenes de archivo —su deconstrucción y recomposición—, así como las obras colectivas que de él derivan, no buscan construir una narrativa alternativa cerrada, sino funcionar como contrapeso crítico que hace

visibles las condiciones de producción y las omisiones de las narrativas hegemónicas. En este sentido, la metanarración no se configura como un nuevo discurso sobre el mundo, sino como un gesto que suspende lo ya dicho y reabre la posibilidad de sentido.

Lo que emerge con mayor claridad no es únicamente la especificidad de los lenguajes adoptados, sino la cualidad de los procesos que los dispositivos activan. Las prácticas artísticas inducen un desplazamiento de la mirada que transforma la relación con las imágenes y con los lugares: de una fruición distanciada a una experiencia encarnada, inscrita en un tiempo de renegociación del propio posicionamiento interespecífico. Si el trabajo sobre las imágenes permite cuestionar la visión funcionalista del territorio, la experiencia corporal del caminar y del contacto con el fieltro opera como mediación para re-situar al sujeto dentro de las relaciones ecosistémicas.

En este marco, las obras colectivas asumen una función de umbral que hace compartido el proceso, favoreciendo una reflexividad entre dimensión individual y colectiva. Las escuelas emergen como contextos de investigación educativa capaces de acoger y sostener redes de prácticas ecopedagógicas situadas en diálogo con actores diversos. La co-proyectación se configura, así, como una forma sostenible de acción educativa orientada a la continuidad y al arraigo territorial.

Conclusiones

En conjunto, los casos muestran que la subjetividad ecológicamente orientada no surge de la adhesión a un discurso normativo sobre la sostenibilidad, sino que se enraíza en experiencias que hacen sensible el entrelazamiento entre cuerpos y lugares, generando eco-competencias territoriales.

Desde esta perspectiva, el sujeto se constituye en la capacidad de reconocer las relaciones que estructuran la experiencia, situándose conscientemente en el entramado de interdependencias que atraviesa. Se trata de una sensibilidad estética capaz de leer las cualidades relacionales de los contextos de los que emergen las formas y los procesos (Bateson, 1984). Tal conciencia abre hacia una perspectiva simbioética (Riechmann, 2022), entendida como construcción de una reforma intelectual y moral orientada a la sostenibilidad de la vida (Herrero, 2022).

La praxis ecológica no se fundamenta en un deber abstracto, sino en el reconocimiento de la propia condición situada dentro de una trama de interdependencias que define la existencia misma.

Referencias

Albelda, J. L. (2011). *Aprender a enseñar: Estética y educación ambiental*. Anthropos.

Barthes, R. (1980). *La camera chiara. Nota sulla fotografia*. Einaudi.

Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Adelphi.

Biffi, E., & Zuccoli, F. (2015). Comporre conoscenza: Il collage come strategia meta-riflessiva. *Form@re, 15*(2), 167–183.

Borselli, D. (2024). *Realismo catastrofista. Estetica, etica e politica della fotografia nell'Antropocene*. Postmedia.

Davis, H., & Turpin, E. (Eds.). (2015). *Art in the Anthropocene: Encounters among aesthetics, politics, environments and epistemologies*. Open Humanities Press.

Demetrio, D. (1998). *Raccontarsi*. Raffaello Cortina.

Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la terra. *Pedagogia Oggi, 16*(1), 193–212.

Ferrante, A., Galimberti, A., & Gambacorti Passerini, M. B. (2022). *Ecologie della formazione*. FrancoAngeli.

Gadamer, H.-G. (2000). *Verità e metodo*. Bompiani.

Han, B.-C. (2024). *La crisi della narrazione*. Einaudi.

Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida: Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.

Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Mimesis.

Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.

Riechmann, J. (2022). *Simbioética: Homo sapiens en el entramado de la vida*. Plaza y Valdés.

Music and Advertising: Classical Music in its Association with Consumption

Nice Vizoso Chao
Universidad Politécnica de Madrid, Spain

Abstract
This paper presents an analytical and methodological study of the presence of classical music in contemporary audiovisual advertising. The research examines how works historically associated with aesthetic autonomy and cultural prestige are recontextualised within the logic of consumption and brand communication. A corpus of twenty-five classical excerpts recurrently used in international advertising campaigns was analysed using a hybrid framework that integrates musicological, computational, and semiotic approaches. Quantitative analysis based on network metrics—such as clustering coefficient, degree centrality, and path length—was carried out using Python and NetworkX to compare melodic and harmonic structures. The results reveal that harmonic networks exhibit broader connectivity and longer paths, while melodic networks show higher clustering and centrality, suggesting distinct narrative and affective functions. These findings are interpreted through Peirce's triadic model and Bourdieu's concept of symbolic capital, situating the use of classical music in advertising as a mechanism of cultural legitimation and emotional persuasion. The study contributes to understanding how aesthetic value becomes communicative capital in contemporary media.

Keywords: classical music, advertising, semiotics, computational analysis, symbolic capital.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Música y publicidad: la música clásica en su asociación con el consumo

Resumen
Este trabajo presenta un estudio analítico y metodológico sobre la presencia de la música clásica en la publicidad audiovisual contemporánea. La investigación analiza cómo las obras históricamente asociadas a la autonomía estética y al prestigio cultural se recontextualizan dentro de la lógica del consumo y la comunicación de marca. Se ha analizado un corpus de veinticinco fragmentos clásicos empleados recurrentemente en campañas publicitarias internacionales, aplicando un marco híbrido que integra enfoques musicológicos, computacionales y semióticos. El análisis cuantitativo, basado en métricas de red como el coeficiente de agrupamiento, la centralidad y la longitud de camino, se realizó con Python y NetworkX para comparar estructuras melódicas y armónicas. Los resultados muestran que las redes armónicas presentan una conectividad más amplia y trayectorias más largas, mientras que las redes melódicas exhiben mayor agrupamiento y centralidad, lo que sugiere funciones narrativas y afectivas diferenciadas. Estos resultados se interpretan a través del modelo triádico de Peirce y del concepto de capital simbólico de Bourdieu, situando el uso de la música clásica en la publicidad como un mecanismo de legitimación cultural y persuasión emocional. El estudio contribuye a comprender cómo el valor estético se transforma en capital comunicativo en los medios contemporáneos.

Palabras clave: música clásica, publicidad, semiótica, análisis computacional, capital simbólico.

Introduction

The recurrent use of classical music in contemporary advertising reflects the persistence of a cultural mechanism whereby symbolic prestige is translated into communicative and commercial value (Bourdieu, 1979). Across diverse media, canonical works of Western art music operate as audible markers of refinement, heritage, and sophistication (Born, 1995; Huron, 2006; Taruskin, 2005). The aesthetic values once associated with autonomy and intellectual contemplation are thus recontextualised within the rhetoric of branding and persuasion (Born & Hesmondhalgh, 2000; Lei *et al.,* 2025; Marinelli *et al.*, 2024).

This research addresses how classical music functions as both an aesthetic structure and a cultural sign. The study integrates three analytical dimensions: musicological (focusing on melodic and harmonic form), computational (quantitative modelling of musical relationships), and semiotic (interpretation of meaning and symbolic mediation) (Tagg, 2012).

Building on Peirce's semiotic theory and Bourdieu's sociology of taste, the analysis seeks to understand how music operates as a system of signs and as a vehicle of symbolic capital (Peirce, 1931–1958). Peirce's triadic model—Firstness, Secondness, and Thirdness—provides a theoretical framework to distinguish the sensory, relational, and interpretive dimensions of musical experience. Meanwhile, Bourdieu's notion of symbolic capital situates classical music within social hierarchies of distinction, where cultural value legitimises consumption (Bourdieu, 1979).

Methodology

The methodology follows a hybrid analytical approach, combining traditional musicological tools with computational techniques and semiotic interpretation.

Corpus

The corpus comprises 25 excerpts of classical works used repeatedly in international advertising between 1990 and 2024. The selection criteria included recognisability, recurrence, and the availability of reliable scores or transcriptions. Representative examples include Beethoven's *Symphony No. 9*, Bach's *Cello Suite No. 1*, Vivaldi's *Four Seasons*, and Debussy's *Clair de lune*.

Musicological Analysis

Each excerpt was examined at two structural levels: melodic and harmonic.

- *Melodic analysis* identified motifs through contour, rhythmic density, and intervallic motion.
- *Harmonic analysis* focused on chord progressions, tonal stability, and cadential patterns.

The aim was to detect structural traits that contribute to recognisability and emotional resonance.

Computational Analysis

The analytical data were modelled as networks, where each motif or chord functions as a node, and connections between them (sequential or simultaneous) form edges. Using Python's NetworkX, the following metrics were computed:

- Node count and edge density, measuring the structural complexity of the excerpt.
- Average path length, indicating the degree of harmonic or melodic continuity.
- Clustering coefficient, showing how tightly motifs form interconnected groups.
- Degree centrality, revealing which elements serve as focal hubs of recognisability (Greenberg, 1939; Tagg, 2012).

This quantitative analysis provided measurable contrasts between the melodic and harmonic layers of the works.

Semiotic Interpretation

The results of the computational phase were interpreted through Peirce's triadic model. Melodic networks, with high clustering and centrality, correspond to Firstness—the domain of affective immediacy and sensory experience. Harmonic networks, broader and more diffuse, embody Secondness, representing relation and temporal development. Their synthesis constitutes Thirdness, the cultural codification of meaning, where music becomes a signifier of prestige and emotional truth.

Development and Results

The comparative analysis revealed systematic differences between melodic and harmonic networks. Harmonic networks contained more nodes (≈9.2) and longer paths (≈2.6), indicating expansive and continuous structures. Melodic networks were more compact (≈5 nodes) but displayed higher clustering (≈0.10) and centrality (≈0.58), suggesting the presence of memorable, emotionally charged motifs.

These findings highlight a dual functionality: melody acts as an affective trigger, while harmony provides narrative coherence. In advertising contexts, this interplay reinforces the perception of classical music as both emotionally evocative and symbolically authoritative (Jackendoff & Lerdahl, 1983; Nattiez, 1990).

The data visualisations confirmed that melodic structures foster recognition, drawing upon cultural memory, whereas harmonic frameworks ensure formal unity and progression. Together, they produce a sonic discourse of elegance and timelessness that aligns with the rhetoric of luxury and exclusivity prevalent in contemporary advertising.

Discussion

From a semiotic standpoint, the distinction between melodic centrality and harmonic expansiveness mirrors Peirce's differentiation between affective immediacy and interpretive mediation. Melody embodies the iconic dimension of the sign—linked to resemblance and emotional recognition—while harmony functions as an indexical structure that situates sound within temporal and relational frameworks.

Through Bourdieu's lens, these findings reflect the transformation of symbolic capital into communicative capital. The use of canonical works transfers cultural legitimacy from the artistic domain to the commercial sphere. Classical music thus becomes a semiotic shortcut that signals refinement and status, while its recognisable motifs create emotional resonance and mnemonic stability.

This study also demonstrates that computational musicology can serve as a bridge between quantitative and interpretive paradigms. By modelling music as networks, it becomes possible to visualise abstract relationships—clusters, hierarchies, and pathways—that correspond to perceptual and cultural functions. This reinforces the view that musical meaning arises from both structure and context, measurable patterns and interpretive codes (Nattiez, 1990; Tagg, 2012).

In sum, the recontextualisation of classical music in advertising exemplifies how the autonomy of art coexists with its instrumentalisation in consumer culture. The same structural features that once defined aesthetic integrity now sustain persuasive communication.

Conclusions

Classical music in advertising operates as a double agent: a sign of cultural distinction and an affective catalyst. Its melodic compactness invites immediate recognition, while its harmonic expansiveness constructs narrative depth. The combination generates symbolic coherence that brands appropriate to evoke heritage, trust, and sophistication.

By combining computational analysis with semiotic interpretation, this research demonstrates that musical meaning can be studied across empirical and theoretical dimensions. The integration of Peirce and Bourdieu offers a framework to understand how music articulates social value and emotional power simultaneously.

Future research will expand the corpus, refine metrics (e.g., weighted edges and temporal clustering), and explore multimodal analysis correlating music with visual and textual elements in advertisements. Such developments will deepen the understanding of how sound contributes to cultural mediation in the contemporary audiovisual landscape.

Acknowledgements

The author wishes to thank Dr. Lino García Morales, thesis supervisor, for his guidance throughout this research, and the Universidad Politécnica de Madrid for its academic support.

References

Bourdieu, P. (1979). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.* Harvard University Press.

Born, G. (1995). *Rationalizing Culture: IRCAM, Boulez, and the Institutionalization of the Musical Avant-Garde.* University of California Press.

Born, G., & Hesmondhalgh, D. (2000). *Western Music and Its Others: Difference, Representation, and Appropriation in Music.* University of California Press.

Greenberg, C. (1939). Avant-Garde and Kitsch. *Partisan Review*, 6(5), 34–49.

Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation.* MIT Press.

Marinelli, L., Lucht, P., & Saitis, C. (2024). A multimodal understanding of the role of sound and music in gendered toy marketing. *PLOS ONE, 19*(11), e0311876. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311876

Nattiez, J.-J. (1990). Music and Discourse: Toward a Semiology of Music. Princeton University Press.

Jackendoff, R., & Lerdahl, F. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music.* MIT Press. Nattiez, J.-J. (1990). *Music and Discourse: Toward a Semiology of Music.* Princeton University Press.

Lei, S., Wu, Q., & Du, J. (2025). How music tempo influences consumer preferences for advertising with different regulatory focuses: Shopping in jumping tempo. *Journal of Advertising Research, 65*(4), 579–596. https://doi.org/10.1080/00218499.2025.2464277

Peirce, C. S. (1931–1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce.* Harvard University Press.

Tagg, P. (2012). *Music's Meanings: A Modern Musicology for Non-Musos.* Mass Media Music Scholars' Press.

Taruskin, R. (2005). *The Oxford History of Western Music.* Oxford University Press.

Art and social commitment: the activism of Regina José Galindo through her creations

María Dolores Villaverde Solar
Universidad de A Coruña, España

Abstract
Each artistic style, movement, or trend reflects its historical, social, economic, ideological, and demographic context. Art also serves as a common thread that allows generations years and/or centuries later to learn about customs, political systems, clothing, and ways of life since the dawn of humanity. More than ever, in today's world, art is a tool that acts as a means of communication and social criticism, attempting to stir consciences, denouncing abuses, and seeking justice in the face of the improper or illicit aspects of a consumerist society, with behaviors that are sometimes maladjusted, where haste and stress are common to all, marked by technological advances and relationships through social networks. In this context, due to their role as communicators, artists act as drivers and mediators: through their creations, artists no longer seek only to convey beauty or emotions, but also messages, making us reflect on our existence or social problems and becoming an important and influential tool for educating society or inviting change. One of the most interesting creators of conceptual art who seeks to raise awareness and denounce inequalities and abuses through her creations is Regina José Galindo, born in 1974 in Guatemala City. A visual artist and performer specializing in body art and also a poet, she defines herself as a feminist, and women are one of her recurring themes,but women who have been abused or oppressed. Three performances or actions carried out between 2018 and 2025 were selected as examples, all of which share a common theme: abuse against women. The starting point for each of them is a case of violence against women that shocked an entire country.

Keywords: art, activism, woman, violence.

Arte y compromiso social: el activismo de Regina José Galindo a través de sus creaciones

Resumen

Cada estilo, movimiento o corriente artística es reflejo de su momento histórico, social, económico, ideológico, demográfico… Asimismo, el arte sirve como hilo conductor que nos permite a las generaciones de años y/o siglos venideros, conocer cómo fueron las costumbres, sistemas políticos, vestimentas o formas de vida desde el inicio de la humanidad. Más que nunca, en el mundo actual, el arte es una herramienta que actúa como medio de comunicación y crítica social, intentando remover conciencias, denunciando abusos y buscando justicia ante lo indebido o ilícito de una sociedad consumista, de conductas -en ocasiones- desajustadas, donde las prisas y estrés son comunes a todos, marcada por los avances tecnológicos y las relaciones a través de redes sociales. En este contexto, por su papel de agente comunicador, actúa como motor y mediador: el artista a través de su creación ya no busca transmitir solamente belleza o emociones, también mensajes, y nos hace reflexionar sobre nuestra existencia o los problemas sociales convirtiéndose en una importante herramienta influyente para educar a la sociedad, o invitar a un cambio. Una de las creadoras más interesantes del arte conceptual que con sus creaciones trata de mover conciencias, denunciar desigualdades y abusos es Regina José Galindo, nacida en 1974 en Ciudad de Guatemala. Artista visual o perfomer, especializada en body art y también poeta, se define como feminista y la mujer es una de sus temáticas recurrentes, pero siempre una mujer violentada u oprimida. Como ejemplos se seleccionaron tres performances o acciones realizadas entre 2018 y 2025 cuyas temáticas son comunes: abusos contra mujeres. El punto de partida de cada una de ellas es un caso de violencia/abuso contra la mujer, que marcó a todo un país.

Palabras clave: arte, activismo, mujer, violencia.

Referencias

Alario, M.T. (2008). *Arte y feminismo.* Donostia: Nerea.

Anderson, B. y Zinsser, J. (2007). *Historia de las mujeres*. Barcelona: Crítica.

Combalía, V. (2006). *Amazonas con pincel*. Barcelona: Destino.

Galindo, R. (2025). https://www.reginajosegalindo.com/ [Acceso: 10/11/2025].

Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte.* Madrid: Cátedra.

Molina, A. (2012): "Las imágenes pueden hacer tambalear el silencio". Diario El País. 11/02/2012. https://elpais.com/ccaa/2012/02/10/paisvasco/1328895000_513002.html [Acceso: 10/11/2025].

Neira, E. (2008). El peso del dolor, entrevista a Regina José Galindo. *Escáner Cultural* 08/05/2008. https://revista.escaner.cl/node/917.html [Acceso: 7 de junio 2025].

Sancho Ribés, L. (2008). Tras el dolor de Regina Galindo. *CBN: revista de estética y arte contemporáneo.* Nº 0, 30-37.

Torrent Esclapés, R. (2012). El silencio como forma de violencia: Historia del arte y mujeres. *Arte y políticas de identidad*, 6, 199-213.

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Mª Dolores Villaverde Solar

Universidad de A Coruña, España

Art and social commitment: the activism of Regina José Galindo through her creations.
Arte y compromiso social: el activismo de Regina José Galindo a través de sus creaciones.

Introducción: En el mundo actual, el arte actúa como medio de comunicación y crítica social, intentando remover conciencias, denunciando abusos y buscando justicia ante lo indebido o ilícito de una sociedad consumista, de conductas -en ocasiones- desajustadas, donde las prisas y estrés son comunes a todos, marcada por los avances tecnológicos y las relaciones a través de redes sociales. En este contexto, por su papel de agente comunicador, actúa como motor y mediador: el artista a través de su creación ya no busca transmitir solamente belleza o emociones, también mensajes, y nos hace reflexionar sobre nuestra existencia o los problemas sociales convirtiéndose en una importante herramienta influyente para educar a la sociedad, o invitar a un cambio.

Objetivo: Denunciar violencia, muerte, tortura, o cualquier otro tipo de abuso sobre las mujeres a partir de la obra de una artista cuyas creaciones tienen una fuerte carga política y reivindicativa: Regina José Galindo. Nacida en 1974 en Cuidad de Guatemala es artista visual o perfomer, especializada en body art y también poeta, se define como feminista y la mujer es una de sus temáticas recurrentes, pero siempre una mujer violentada u oprimida.

Material y método: Revisión de la bibliografía y documentación existente sobre la autora, y análisis de tres performances o acciones realizadas entre 2018 y 2025 cuyas temáticas son comunes: abusos contra mujeres. El punto de partida de cada una de ellas es un caso de violencia/abuso contra la mujer, que marcó a todo un país.

Desarrollo y resultados:
Como ejemplos se seleccionaron 3 performances o acciones realizadas entre 2018 y 2025 .
La manada (2018). Basada en el caso ocurrido en 2016 en los sanfermines, por el que cinco hombres fueron condenados por abuso sexual a una joven en las fiestas de San Fermín en Navarra. No se les condenó por la violación en grupo suscitando mucha polémica e indignación general. Regina, motivada por el tema, realiza esta performance. Arrodillada en el centro de una sala levemente iluminada por una luz cenital y vestida de negro, fue rodeada por siete voluntarios varones. Ellos, con su ropa habitual procurando mantener el anonimato, intentan masturbarse y eyacular sobre Regina (cinco lo hacen y los dos últimos no lo consiguen). La audiencia espectadora permanece en silencio al inicio y luego cuchichea, siente angustia, asco…Entiende mejor lo que sintió la mujer de Navarra, el público sale incómodo ante la sumisión femenina frente a la "supuesta virilidad" del grupo masculino.

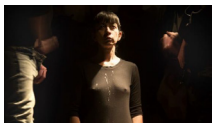
Nuestra mayor venganza es estar vivas (2021) resume en una imagen lo que es la violencia de género. Protagonizada por un grupo de bailarinas cubiertas por telas, tocando castañuelas en espacios públicos, son mujeres sin rostro ni nombre pero sí son un número determinado (30), el número de mujeres asesinadas ese año en las Islas Baleares. Su anonimato es el que queda con el paso de los días y meses, nos vamos olvidando de ellas y seguimos sumando muertas a manos de sus parejas o ex parejas. El sonido de las castañuelas es el ruido de la sociedad que debe gritar contra esos abusos para intentar erradicarlos y no olvidar.

Primavera democrática (2025). Dos enterradores hacen un lecho de flores sobre el que se acuesta desnuda Regina. Denuncia de nuevo la violencia machista que existe en diferentes países aparentemente democráticos y en los que los femicidios van en aumento, en este caso se centra en Brasil y Guatemala que aumentan el número de muertes de mujeres. La flor es bella, tiene aroma, colores vivos, pero en este caso son flores de cementerio sobre las que se posa la mujer sin más armas de lucha que su cuerpo frágil y desnudo.

Conclusiones: Violencia, muerte, o tortura son constantes en unas obras de arte de fuerte carga política y reivindicativa. Regina se implica en denunciar abusos contra las mujeres, su interés radica en mover conciencias y denunciar desigualdades y/o abusos con creaciones que se caracterizan por su crudeza al tratar las temáticas. Estas son algunas de las performances y acciones más explícitas que tratan sobre violencia de género, aunque toda la obra de Regina Galindo insiste en los abusos contra los más débiles. No busca con ellas cambiar el mundo, pero sí que al ver esas imágenes cese el silencio y el mirar a otro lado de la sociedad. Regina Galindo es consciente de que también se educa con las emociones, y con este tipo de obras trata de llegar a todas las edades y géneros para educar en valores.

Referencias:
Alario, M.T. (2008). Arte y feminismo. Donostia: Nerea.
Anderson, B. y Zinsser, J. (2007). Historia de las mujeres. Barcelona: Crítica.
Combalía, V. (2006). Amazonas con pincel. Barcelona: Destino.
Galindo, R.: https://www.reginajosegalindo.com/ [Acceso: 10/11/2025].
Mayayo, P. (2003). Historias de mujeres, historias del arte. Madrid: Cátedra.
Molina, A. (2012): "Las imágenes pueden hacer tambalear el silencio". Diario El País.
11/02/2012.https://elpais.com/ccaa/2012/02/10/paisvasco/1328895000_513002.html [Acceso: 10/11/2025].
Neira, E.(2008). El peso del dolor, entrevista a Regina José Galindo. *Escáner Cultural* 08/05/2008.
https://revista.escaner.cl/node/917.html [Acceso: 7 de junio 2025].
Sancho Ribés, L. (2008). Tras el dolor de Regina Galindo. *CBN: revista de estética y arte contemporáneo.* Nº 0, 30-37.
Torrent Esclapés, R. (2012). El silencio como forma de violencia: Historia del arte y mujeres. *Arte y políticas de identidad*, 6, 199-213.
Nota: Las performances se pueden ver en: https://www.reginajosegalindo.com

1: La manada



2: Nuestra mayor venganza es estar vivas



3 :Primavera democrática



Grammar in Motion: Embodied Linguistic Learning Through Dance

Diana Travado Amaral
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade dos Açores, Portugal

Abstract
This paper presents an interdisciplinary pedagogical proposal that integrates the teaching of grammar of Portuguese with classical and contemporary dance practices. Grounded in embodied cognition and artsbased pedagogy, the project explores how movement can serve as a cognitive tool for linguistic understanding. The didactic unit was implemented in a public conservatory offering integrated dance education, where students follow the Ministry of Education's professional programme in dance training. This context provided a unique opportunity to mobilise technical dance vocabulary, spatial awareness and choreographic literacy as mediators of metalinguistic development. The unit connects linguistic content (word classes, syntactic structures, morphological processes, semantic relations and thematic roles) with core elements of dance such as movement quality, direction, flow, spatial relation and compositional logic. Through analogies between linguistic and choreographic structures, students create bodily syntactic sentences, represent morphological transformations through codified movement, explore semantic relations through qualitative variation and embody thematic roles through relational microscenes. Results indicate that translating abstract linguistic concepts into embodied forms enhances comprehension, engagement and retention, while fostering creativity and interdisciplinary awareness. This study argues that integrating dance into language education enriches learning environments and expands the possibilities for knowledge construction, making grammar a lived, experiential and artistic practice.

Keywords: artsbased pedagogy, embodied learning, grammar education, dance integration, linguistic cognition.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Gramática en Movimiento: Aprendizaje Lingüístico Incorporado a Través de la Danza

Resumen
Este artículo presenta una propuesta pedagógica interdisciplinaria que integra la enseñanza de la gramática del portugués con las prácticas de danza clásica y contemporánea. Basado en la cognición corporal y la pedagogía basada en las artes, el proyecto explora cómo el movimiento puede servir como una herramienta cognitiva para la comprensión lingüística. La unidad didáctica se implementó en un conservatorio público que ofrece educación en danza integrada, donde los estudiantes siguen el programa profesional en formación de danza del Ministerio de Educación. Este contexto proporcionó una oportunidad única para movilizar el vocabulario técnico de la danza, la conciencia espacial y la alfabetización coreográfica como mediadores del desarrollo metalingüístico. La unidad conecta el contenido lingüístico (clases de palabras, estructuras sintácticas, procesos morfológicos, relaciones semánticas y roles temáticos) con elementos esenciales de la danza como la calidad del movimiento, la dirección, el flujo, la relación espacial y la lógica compositiva. A través de analogías entre estructuras lingüísticas y coreográficas, los estudiantes crean oraciones sintácticas corporales, representan transformaciones morfológicas mediante movimientos codificados, exploran relaciones semánticas a través de variaciones cualitativas y encarnan roles temáticos mediante microescenas relacionales. Los resultados indican que traducir conceptos lingüísticos abstractos en formas corporales mejora la comprensión, el compromiso y la retención, al tiempo que fomenta la creatividad y la conciencia interdisciplinaria. Este estudio sostiene que integrar la danza en la educación lingüística enriquece los entornos de aprendizaje y amplía las posibilidades de construcción del conocimiento, haciendo de la gramática una práctica vivida, experiencial y artística.

Palabras clave: pedagogía basada en las artes, educación gramatical, integración de la danza, cognición lingüística.

Introduction

The relation between language and body has long been recognised in cognitive linguistics and performance studies. Embodied cognition theories argue that abstract reasoning is grounded in sensorimotor experience (Barsalou 2010, Gibbs 2006, Johnson 2015), suggesting that linguistic structures may be better understood when linked to bodily action. In parallel, artsbased pedagogies have demonstrated the potential of artistic practices to mediate conceptual learning, particularly in contexts where abstraction poses challenges. Despite this, grammar teaching often remains anchored in decontextualised, textbased approaches that privilege symbolic manipulation over experiential understanding. This paper presents a didactic unit designed to bridge this gap by integrating dance practices into the teaching of grammar. The unit was implemented in a Portuguese public conservatory with integrated dance education, where students follow a preprofessional curriculum in classical and contemporary dance. These students possess advanced corporeal literacy, technical vocabulary and spatial awareness, making them ideal participants for an embodied approach to linguistic learning. The project sought to explore how their existing dance expertise could be leveraged to support the comprehension of linguistic structures that are typically taught through abstract explanation.

The central premise is that linguistic structures can be mapped onto movement structures in ways that are pedagogically meaningful. Word classes, syntactic relations, morphological processes and semantic categories can be embodied through movement qualities, spatial pathways, dynamic variations and relational configurations. By translating linguistic concepts into choreographic tasks, students engage with grammar not as a static system of rules but as a dynamic, relational and creative process. The following sections describe the conceptual foundations, pedagogical implementation and observed outcomes of this interdisciplinary approach.

Embodied Linguistic Structures: Conceptual Framework

The design of the unit draws on three main theoretical pillars: embodied cognition, artsbased pedagogy and linguistic structure. Embodied cognition posits that cognitive processes are grounded in bodily experience, suggesting that abstract concepts, such as grammatical categories, can be more effectively understood when linked to sensorimotor patterns (cf. Barsalou 2010, Gibbs 2006, Johnson 2015). Artsbased pedagogy emphasises creativity, multimodality and experiential learning, positioning artistic practices as mediators of conceptual understanding (cf. Eisner 2002, Bresler 2004, Winner et al. 2013, Gouzouasis et al. 2013, Hanna 2014, Berg 2017).

Linguistic structure provides the content to be embodied, including morphology, syntax and semantic/pragmatic. The mapping between linguistic and choreographic structures was developed through analogical reasoning. For example, verbs were associated with movement, nouns with stable shapes, adjectives with movement qualities and adverbs with modifications of action. Syntactic relations were embodied through spatial and relational configurations: subjects as origins of movement, predicates as developments, complements as targets or receivers. Morphological processes were linked to codified classical dance vocabulary, such as *grand battement* and *écart à la seconde*, which provided clear directional and structural metaphors for prefixation, suffixation and parasynthetic formation. Semantic relations such as synonymy, antonymy and polysemy were explored through qualitative variation, while thematic roles were embodied through duos and trios that enacted agency, affectedness and benefaction. The following table summarises the core correspondences established in the unit:

Table 1. Correspondence Between Linguistic Concepts and Dance Structures

Linguistic Concept	**Embodied Representation**
Verb	Movement/action
Noun	Stable shape/pose
Adjective	Movement quality (light/heavy/fluid)
Adverb	Modification of action (speed/direction)
Prefixation	*Grand battement* to the left
Suffixation	*Grand battement* to the right
Parasynthetic formation	*Écart à la seconde*
Coordination	Parallel movements
Subordination	Dependent or supported movement
Thematic roles	Relational microscenes (agente/theme/patient/beneficiary)

It is important to note that the correspondences established between linguistic categories and dance elements function as pedagogical metaphors rather than ontological equivalences. While mapping nouns onto stable shapes and verbs onto action supports initial conceptual anchoring, there are cases such as abs-

tract or event-denoting nouns and stative verbs that do not align with movement-based representations. The embodied tasks are intended to develop functional metalinguistic awareness, not to replace formal linguistic analysis or exhaust the complexity of grammatical description.

Pedagogical Implementation

The didactic unit was implemented over six 50minute lessons with students aged 12 to 15 enrolled in the professional dance training programme (three cohorts from the 7th, 8th and 9th grades of basic education, 15 students per class/n=45). The lessons were structured to gradually introduce linguistic content through embodied tasks, moving from wordlevel concepts to sentencelevel structures and finally to discourselevel integration.

The first lesson focused on word classes, inviting students to embody verbs, nouns, adjectives and adverbs through movement qualities and spatial configurations. Verbs were represented through locomotor actions, nouns through stable shapes, adjectives through qualitative modulation (e.g., light/heavy, fluid/contained) and adverbs through modifications of movement such as speed, pathway or dynamic contour. Additional categories were also embodied: determiners as preparatory focus or premovement intention, conjunctions as linking transitions and prepositions as directional cues (upwards/downwards/inward/ outward). Students created short "bodily sentences" combining these elements, and later performed an activity in which they "danced" a teachergiven sentence by assigning movement to each grammatical class. By substituting one word at a time, they observed how the embodied sentence changed, reinforcing the relationship between linguistic categories and meaning.

The second lesson addressed morphological processes, using codified classical dance vocabulary to represent prefixation, suffixation and parasynthetic formation. Students created "morphological sequences" in which a base movement was transformed through the addition of directional gestures corresponding to affixes. Prefixation was embodied through a movement that *preceded* the main gesture, such as a *grand battement* to the left, which opened space and initiated the corporeal phrase. This movement functioned as a corporeal prefix: it came *before* the base movement (opened to the left) and altered its meaning, allowing students to experience the principle that "before the word (and on its left) comes the prefix". Suffixation, in turn, was represented through a movement that *concluded* or *extended* the main gesture, such as a *grand battement* to the right, functioning as a corporeal suffix that added a final extension or modification to the base sequence. In this activity, students began with a simple locomotor action as "base word," then added the *battement* as a "suffix," producing a transformed movement phrase that embodied the idea that "the suffix adds something at the end/right; the battement prolongs the movement to the right". Particular emphasis was placed on parasynthetic formation (as "a-noit-ecer"), which requires the simultaneous addition of both a prefix and a suffix. The *grand*-écart position (side split in the air or on the floor) was used to symbolise this dual affixation, as it opens the body in two simultaneous directions, embodying the notion of morphological expansion at both ends of the lexical base.

The third lesson explored semanticlexical relations, including synonymy, antonymy, polysemy and lexical fields. Students experimented with qualitative variation to express different semantic nuances, demonstrating how meaning can shift through changes in intention, weight or spatial orientation. Synonyms were embodied through movements sharing similar qualities (e.g., floating/sliding for "lightness"), while antonyms were represented through opposing actions (open/close, expand/contract). Polysemy was explored by performing the same movement with different intentions (gentle, aggressive or playful) mirroring how a single lexical item may carry multiple related meanings. Spatial relations were used to embody hierarchical semantic structures: hyponyms as small movements contained within

larger ones, hyperonyms as broad encompassing gestures, meronyms as isolated body parts contributing to a whole, and holonyms as complete integrated movements. For instance, the *pirouette* can be understood as a holonym, that is, a complete movement composed of several constituent elements. Its meronyms, the parts that make the whole possible, include: i) preparatory *plié*, which provides grounding and initiates the transfer of energy; ii) upward impulse, generated through the push from the supporting leg; iii) correct position of the *retiré*; iv) spotting action, which stabilises the head and orients the turn; v) rotation, sustained through core engagement and alignment; vi) landing or completion, which resolves the movement and reestablishes balance. Together, these components form the full *pirouette*, illustrating the relationship between holonym and meronym: the complete movement depends on the integration of its constituent parts, just as a lexical item may be composed of smaller semantic units.

The fourth lesson introduced syntactic structures. Students explored how altering the order of movements changed the meaning of a sequence, mirroring the syntactic flexibility and constraints of natural language. Word order was embodied through the sequencing of actions, showing how "jump→turn→fall" differs from "fall→turn→jump." Syntactic functions were represented through levels of energy and spatial origin: the subject as the source of movement, the predicate as its development, the direct object as the target, the indirect object as a deviation or alternative pathway, and modifiers as ornamental details. Coordination and subordination were explored through duos and trios: coordinated structures involved dancers performing parallel but independent movements, while subordinated structures required one dancer's movement to depend on or be conditioned by another's, reflecting syntactic dependency.

The fifth lesson focused on thematic roles, using duos and trios to embody agent, theme, patient and beneficiary. Students enacted relational microscenes illustrating how actions are distributed among participants in a sentence. The agent initiated movement, the theme underwent displacement or change of state, the patient received the impact of an action, and the beneficiary received its positive outcome. Activities included translating verbal sentences into embodied interactions (for example "John gave the box to Mary") and creating short choreographic scenes based on assigned thematic configurations. These exercises highlighted the correspondence between semantic roles and interpersonal movement dynamics.

The final lesson integrated all components into a choreographic composition based on a short verbal text. Students analysed the linguistic structure of the text and translated it into a movement sequence, demonstrating their understanding of the embodied correspondences developed throughout the unit. Pragmatic aspects were also addressed, as students explored how the same movement could convey different meanings depending on context, intention or relational framing, mirroring the pragmatic variability of natural language.

Discussion

The implementation of the unit revealed several pedagogical benefits. Evidence was collected throught classroom observation notes, analysis of students' embodied compositions and brief written reflections, and a pre/post comparison of portuguese tests grades before and after the dance-integrated grammar lessons, used to examine learning gains following the dance-integrated gramar lessons.

First, students demonstrated increased engagement and motivation when linguistic concepts were introduced through movement (cf. Eisner 2002; Winner et al. 2013). Grammar, often perceived as abstract or tedious, became a dynamic and creative activity. Students reported that embodying linguistic structures helped them "feel" the concepts, making them easier to understand and remember.

Second, the embodied approach facilitated comprehension of complex linguistic structures. For example, students who struggled to distinguish between coordination and subordination in written exercises were

able to grasp the difference when asked to create parallel versus dependent movement sequences. Similarly, thematic roles became clearer when enacted physically, as students could directly experience agency, affectedness and benefaction through relational movement.

Third, the unit fostered interdisciplinary awareness, highlighting connections between linguistic and choreographic structures. Students began to recognise that both language and dance rely on sequencing, transformation, relation and intention (Bresler 2004; Berg 2017). This recognition supported metalinguistic development, as students learned to analyse linguistic structures through analogies with familiar movement patterns.

Finally, the project demonstrated the potential of artsbased pedagogy in specialised education settings. Working with preprofessional dance students allowed a high level of technical and creative sophistication, but the underlying principles of embodied linguistic learning could be adapted to general education contexts. The success of the unit suggests that integrating artistic practices into language education can enrich learning environments, support diverse learning styles and promote deeper conceptual understanding.

Conclusions

This paper has presented an interdisciplinary didactic unit that integrates dance and linguistic education through an embodied approach to grammar. Implemented in a conservatory with integrated dance training, the unit leveraged students' corporeal expertise to support the comprehension of abstract linguistic concepts. Dance works with sequence, direction, intensity and transformation, in much the same way as grammatical processes of language. If the teaching of portuguese grammar becomes more closely connected to the body, students can develop linguistic awareness through movement, rhythm and physical metaphor. By mapping linguistic structures onto movement structures, students engaged with grammar as a dynamic, relational and creative process. The body becomes the word; movement becomes grammatical transformation.

The results indicate that embodied learning can enhance comprehension, motivation and retention, while fostering interdisciplinary awareness and artistic expression. The study contributes to the field of artsbased pedagogy by demonstrating how dance can function as a powerful tool for linguistic education, expanding the possibilities for knowledge construction and making grammar a lived, experiential practice. Dance becomes a language used to explain… language itself.

References

Barsalou, L. W. (2010). Grounded cognition: Past, present, and future. *Topics in Cognitive Science, 2*(4), 716–724.

Berg, T. (2017). *Dance pedagogy for a diverse world: Culturally relevant teaching in theory, research and practice*. McFarland.

Bresler, L. (Ed.). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Springer.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Gibbs, R. W. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge University Press.

Gouzouasis, P., Irwin, R. L., Miles, E., & Gordon, A. (2013). Commitments to a community of artistic inquiry: Becoming pedagogical through a/r/tography in teacher education. *International Journal of Education & the Arts, 14*(1).

Hanna, J. L. (2014). *Dancing to learn: The brain's cognition, emotion, and movement*. Rowman & Littlefield.

Johnson, M. (2015). *Embodied mind, meaning, and reason: How our bodies give rise to understanding*. University of Chicago Press.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.

Transforming School Spaces through Art: Storybook Characters in the Early Childhood Education Degree

Pilar del Río Fernández[1], María Dolores Sánchez Arjona[1] , Beatriz Cimadevilla Alonso[3]
[1]Universidad de Málaga, España
[2]Universidad de Oviedo, España

Abstract
This paper describes an arts-based educational experience developed within the framework of the University of Málaga's Teaching Coordination Project *Collaborative University–Community Training Networks for the Creation of Inclusive Spaces* (2025–26 academic year). The initiative was carried out within the Degree in Early Childhood Education, as part of the course *Visual and Plastic Education*, and its main objective was to connect university training with artistic–educational practice in real contexts from the early stages of teacher education. The experience involved the creation and design of fantastical story characters using papier-mâché techniques, acrylic paints, and recycled materials. The project was developed over four sessions with the participation of 65 students organised into 14 working groups. The final phase included the installation of the creations in different spaces of CEIP Gandhi in Málaga, such as the entrance, corridors, and the library. The methodology employed was based on project-oriented approaches that foster the creative process.

Keywords: Early Childhood, Education, Art, Experience.

Transformando espacios escolares a través del arte: personajes de cuentos en el Grado de Educación Infantil

Resumen
La presente aportación expone una experiencia de carácter plástico-artístico desarrollada en el marco del proyecto de Coordinación Docente de la Universidad de Málaga *Redes colaborativas de formación Universidad-Comunidad para la creación de Espacios Inclusivos (Curso 2025-26).* La intervención se llevó a cabo en el Grado en Educación Infantil, dentro de la asignatura Educación Plástica y Visual, con el propósito fundamental de establecer vínculos entre la formación universitaria y la práctica artístico-educativa en contextos reales desde las primeras fases de la formación docente. La propuesta consistió en el diseño y elaboración de personajes pertenecientes a relatos fantásticos mediante el uso de técnicas de papel maché, pintura acrílica y materiales reciclados. La experiencia se desarrolló a lo largo de cuatro sesiones y contó con la participación de 65 estudiantes organizados en 14 grupos de trabajo. Como cierre del proyecto, las creaciones fueron instaladas en diferentes espacios del CEIP Gandhi de Málaga, entre ellos la entrada del centro, los pasillos y la biblioteca. La metodología aplicada se basó en el trabajo por proyectos, favoreciendo el desarrollo del proceso creativo y la colaboración entre los participantes.

Palabras clave: infantil, educación, arte, experiencia.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

Es esta una experiencia educativa desarrollada en el marco de los Proyectos de Coordinación Docente orientados a la Mejora de la Vida Universitaria y la Innovación de la Universidad de Málaga, correspondiente al proyecto *Redes colaborativas de formación Universidad-Comunidad para la creación de Espacios Inclusivos*. Nuestra iniciativa tiene como finalidad promover propuestas formativas de carácter transformador, favoreciendo que el alumnado universitario participe activamente en la comunidad educativa desde las primeras etapas de su formación y comprenda los procesos educativos a través de la colaboración, la construcción cooperativa del conocimiento y la interrelación entre la universidad y los centros escolares.

La experiencia se llevó a cabo en el Grado en Educación Infantil, dentro de la asignatura Educación Plástica y Visual, adscrita al área de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte. El proyecto consistió en la creación de personajes de cuentos fantásticos mediante técnicas de papel maché, pinturas acrílicas y materiales reciclados, desarrolladas a lo largo de cuatro sesiones con la participación de 65 estudiantes organizados en 14 grupos de trabajo. La fase final incluyó la instalación de los personajes en distintos espacios del CEIP Gandhi de Málaga, como la entrada, el pasillo de la primera planta y la biblioteca, en una sesión de dos horas celebrada el día 18 de noviembre.





Figuras 1, 2 y 3. Elaboración de personajes de cuentos y su instalación en los espacios del centro escolar. Material utilizado: papel, cola y globos. Imágenes de elaboración propia.

Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de la actividad se orientaron a potenciar la creatividad y la expresión artística del alumnado mediante el uso de materiales reciclados y diversas técnicas plástico-artísticas, favoreciendo la imaginación, la resolución de problemas y la capacidad de transformar ideas en producciones con un claro valor educativo. De forma paralela, se impulsó el trabajo en equipo a través de la planificación y la elaboración conjunta de los personajes, promoviendo la comunicación, la cooperación y la construcción compartida del conocimiento (Dillenbourg, 1999).

La propuesta buscó, además, vincular los aprendizajes con el entorno escolar y la vida cotidiana, mostrando cómo las creaciones artísticas pueden contribuir a la transformación de los espacios educativos y a la transmisión de valores y aprendizajes significativos (Vygotsky, 1978; Bruner, 1966). En esta línea, se destacó la importancia de que el alumnado del Grado en Educación Infantil participe en experiencias reales dentro de centros educativos, integrando creatividad, didáctica y práctica profesional desde las primeras etapas de su formación (Vygotsky, 1978).

En conjunto, estos objetivos se alinean con los enfoques actuales de la educación artística, que subrayan el valor de las experiencias contextualizadas y con sentido como base para el desarrollo integral del niño, tanto en el plano cognitivo como emocional y social (Efland, 2002; Hetland et al., 2013).

Desarrollo

Durante la visita al CEIP Gandhi, el alumnado se encargó de instalar los personajes de cuentos en distintos espacios del centro —pasillos, entrada y biblioteca—, transformando lugares cotidianos en escenarios cargados de narrativa, estímulos visuales y emociones. Cada personaje, elaborado con papel maché, pinturas acrílicas y materiales reciclados, combinó el trabajo técnico con la creatividad individual y colectiva. Más allá de su valor estético, estas figuras dieron forma a un universo fantástico tangible, capaz de despertar la imaginación, la curiosidad y la expresión emocional del alumnado de educación infantil (Gardner, 2011). La intervención permitió a los estudiantes comprender que la creación artística no es solo un acto individual, sino también una poderosa herramienta para enriquecer la experiencia educativa de otros y convertir los espacios escolares en entornos más acogedores y motivadores.

La actividad ofreció, además, la oportunidad de explorar la materialidad y la tridimensionalidad, favoreciendo el desarrollo de competencias propias de la educación plástica y visual, como la percepción espacial, la coordinación motriz fina, la planificación y la composición de formas (Freeman, 2002). La exposición de los personajes en un contexto real evidenció cómo los aprendizajes adquiridos en la universidad pueden trasladarse al ámbito escolar, conectando la teoría trabajada en el grado con situaciones auténticas en las que las decisiones creativas generan un impacto visible y significativo (Eisner, 2002).

En conjunto, la experiencia puso de manifiesto el potencial de la creación artística para transformar los espacios educativos, integrando aprendizaje técnico, expresión emocional, trabajo colaborativo y reflexión sobre la práctica docente. El alumnado no solo reforzó sus habilidades artísticas, sino que también tomó conciencia del impacto social y educativo de sus producciones en un contexto real, consolidando competencias profesionales y socioemocionales esenciales para la educación infantil. Como arte-educadoras, somos conscientes de que debemos generar oportunidades que nos permitan llevar a cabo procedimientos de experimentación artística cada vez más reflexivos y (auto)críticos verdaderamente; oportunidades para vivir momentos inesperados (Texeira y Vaquero, 2022).

Metodología

La metodología lúdica y manipulativa permitió al alumnado aprender a través de la experimentación directa con diversos materiales, favoreciendo la creatividad, la autonomía y la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones a lo largo del proceso creativo (Piaget, 1973; Papert, 1980). Si no sabemos percibir, si no sabemos mirar, no podremos sentir ni crear. (Márquez, Del Río y Azahara, 2023) El trabajo con papel maché, pinturas acrílicas y materiales reciclados propició la exploración de texturas, colores y volúmenes, contribuyendo al desarrollo de la motricidad fina, la coordinación visoespacial y la planificación artística.

El aprendizaje basado en proyectos se planteó como eje metodológico, asignando a cada grupo la responsabilidad del diseño y la elaboración de un personaje de cuento. Este enfoque promovió la cooperación, la toma de decisiones compartidas y la integración de aprendizajes prácticos, sociales y emocionales, favoreciendo una construcción del conocimiento más significativa y contextualizada (Thomas, 2000; Bell, 2010). El intercambio de ideas entre los distintos grupos enriqueció el trabajo colectivo y permitió fortalecer tanto las competencias técnicas como las socioemocionales, así como la valoración de diferentes miradas y enfoques en la creación artística (Eisner, 2002).

Propuestas

Consideramos especialmente valioso seguir impulsando experiencias educativas que permitan al alumnado ver sus creaciones hechas realidad y compartidas en contextos auténticos, ya que este tipo de propuestas genera un impacto visible y significativo en la comunidad educativa. La oportunidad de comprobar cómo los personajes de cuentos cobran vida y transforman pasillos, entradas o bibliotecas en espacios llenos de color y fantasía resulta profundamente motivadora para los futuros docentes, tanto en el plano personal como profesional. Esta vivencia les permite tomar conciencia del valor educativo y emocional de su trabajo y del poder transformador del arte en la escuela (Vygotsky, 1978; Piaget, 1973).

Asimismo, la experiencia refuerza el trabajo en equipo como eje metodológico fundamental, promoviendo la planificación y la creación colectiva de proyectos artísticos. Este enfoque favorece el desarrollo de competencias clave como la coordinación, la escucha activa y la toma de decisiones compartidas, al tiempo que fomenta la paciencia, la perseverancia y la capacidad de afrontar dificultades técnicas sin abandonar el proceso creativo. De este modo, la colaboración se consolida como un elemento esencial para el desarrollo de competencias socioemocionales y habilidades de resolución de problemas en contextos prácticos (Dillenbourg, 1999).

Por último, planteamos continuar integrando la literatura y los cuentos como hilo conductor de las actividades artísticas, reforzando el valor de la narrativa como herramienta educativa en la etapa de educación infantil. El trabajo con personajes y relatos favorece la socialización, la imaginación, la empatía y el aprendizaje emocional, estableciendo vínculos significativos entre el arte, la expresión creativa y la comprensión de emociones y valores. Esta integración contribuye a enriquecer los aprendizajes de la infancia y a generar ambientes escolares más estimulantes, acogedores y humanizados (Bruner, 1986; Egan, 1992).

Conclusiones

La experiencia puso de relieve que la educación artística va mucho más allá del aprendizaje de técnicas plásticas, ya que contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales. A través del trabajo creativo, el alumnado pudo potenciar su imaginación, el pensamiento crítico y la autonomía personal, aspectos clave en su formación como futuros docentes (Gardner, 2011). La incorporación de metodologías lúdicas y manipulativas favoreció un aprendizaje activo y con sentido, en consonancia con los principios del constructivismo social (Vygotsky, 1978) y la pedagogía del juego (Piaget, 1973).

Asimismo, la propuesta evidenció la relevancia de situar el aprendizaje en contextos reales, conectando la formación universitaria con espacios educativos auténticos. Esta vinculación permitió al estudiantado afianzar competencias profesionales, al tiempo que desarrollaba una mirada ética y estética sobre su futura labor docente (Eisner, 2002). En este sentido, la creatividad se reveló como una herramienta educativa de gran valor, no solo orientada a la producción artística, sino también como un medio para fomentar la colaboración, la resolución de problemas y la expresión emocional, capacidades esenciales para una intervención educativa significativa.

En conjunto, el proyecto confirma que la educación artística y literaria en la etapa infantil constituye un recurso fundamental para estimular la creatividad, el trabajo colaborativo y la sensibilidad estética y ética, preparando a los futuros docentes para actuar de manera comprometida y significativa en entornos educativos reales.

Referencias

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(2), 39–43.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Harvard University Press.

Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Pergamon.

Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning: The middle school years.* University of Chicago Press.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind.* Yale University Press.

Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum.* Teachers College Press.

Freeman, N. H. (2002). *Visualizing and verbalizing: Learning through imagery.* RoutledgeFalmer.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Basic Books.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education.* Teachers College Press.

Márquez, V., Del Río, P. & Azahara, L. (2023). *La imagen, expresión artística para empoderar el autoconcepto en el ámbito universitario.* Dykinson, S.L.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas.* Basic Books.

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education.* Grossman.

Texeira, R. & Vaquero, C. (2022) *Los procesos de experimentación artística e introspectiva como oportunidad de transformación vital en la didáctica de las artes plásticas.* Tercio Creciente.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning.* Autodesk Foundation.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

From Toxic Framing to Solution Journalism: Media and Multimodal Literacy as Communication Strategies Against Cyberbullying Narratives Among Youth

Assoc. prof. Gordana Lesinger, PhD.
Faculty of Educational Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

Abstract
Cyberbullying among youth is increasingly shaped by the media and platform environments in which public communication unfolds. Rather than stemming solely from individual behavior, online aggression can be understood as a normalized communication pattern reinforced through media framing, participatory comment cultures, and multimodal meaning-making. This paper examines how toxic framing—marked by sensationalist headlines, emotionally charged language, conflict-driven narratives, and limited contextualization—contributes to the normalization of aggressive discourse and reputational risk in youth-oriented media spaces. The study employs qualitative communication analysis to identify recurring framing patterns across media texts and reconstructed journalistic content. The corpus includes online news coverage, student-led media analyses, and reconstructed articles produced within higher education coursework. These materials enable comparison between original news items, audience participation (e.g., comment sections), and reconstructed texts based on principles of constructive and solutions journalism. Analytical indicators focus on framing strategies, multimodal elements (headlines, visuals, platform formats, emoticons, memes), and audience co-production of meaning. Findings indicate that toxic framing amplifies polarized audience reactions and normalizes aggressive communication styles that young people may internalize as acceptable public discourse. In contrast, constructive and solutions journalism foreground context, evidence-based explanation, realistic solution pathways, and transparent limitations, thereby reducing escalation and strengthening trust. Multimodal literacy emerges as a key competence for critically interpreting contemporary media. The paper concludes with implications for media organizations, platform governance, and youth media culture.

Keywords: cyberbullying; youth media culture; toxic framing; solution journalism; multimodal literacy; trust and reputation.

De la toxicidad del encuadre al periodismo de soluciones: alfabetización mediática y multimodal como estrategias comunicativas contra las narrativas de ciberacoso entre jóvenes

Resumen

El ciberacoso entre jóvenes está cada vez más condicionado por los entornos mediáticos y de plataformas en los que se desarrolla la comunicación pública. Más que derivar únicamente del comportamiento individual, la agresión en línea puede entenderse como un patrón comunicativo normalizado, reforzado por el encuadre mediático, las culturas participativas de comentarios y las prácticas multimodales de construcción de significado. Este artículo analiza cómo el encuadre tóxico—caracterizado por titulares sensacionalistas, lenguaje emocionalmente cargado, narrativas centradas en el conflicto y escasa contextualización—contribuye a la normalización del discurso agresivo y al riesgo reputacional en espacios mediáticos dirigidos a jóvenes. El estudio emplea un análisis cualitativo de la comunicación para identificar patrones recurrentes de encuadre en textos mediáticos y contenidos periodísticos reconstruidos. El corpus incluye noticias en línea, análisis mediáticos elaborados por estudiantes y artículos reconstruidos en el marco de la educación superior. Estos materiales permiten comparar noticias originales, la participación de la audiencia (p. ej., secciones de comentarios) y textos reconstruidos basados en principios del periodismo constructivo y de soluciones. Los indicadores analíticos se centran en estrategias de encuadre, elementos multimodales (titulares, visuales, formatos de plataforma, emoticonos, memes) y la coproducción de significado por parte de la audiencia. Los resultados muestran que el encuadre tóxico amplifica reacciones polarizadas y normaliza estilos comunicativos agresivos que los jóvenes pueden interiorizar como discurso público aceptable. En contraste, el periodismo constructivo y de soluciones aporta contexto, explicaciones basadas en evidencia, vías realistas de solución y transparencia sobre limitaciones, reduciendo así la escalada y fortaleciendo la confianza. La alfabetización multimodal emerge como una competencia clave para interpretar críticamente los medios contemporáneos. El artículo concluye con implicaciones para las organizaciones mediáticas, la gobernanza de plataformas y la cultura mediática juvenil.

Palabras clave: ciberacoso; cultura mediática juvenil; encuadre tóxico; periodismo de soluciones; alfabetización multimodal; confianza y reputación

---

Introduction

Cyberbullying among youth has become a persistent feature of contemporary digital media environments, shaped not only by individual behavior but also by the broader communicative structures in which public discourse unfolds. Online aggression increasingly emerges within media ecosystems defined by continuous visibility, algorithmic amplification, and participatory affordances that extend the reach and longevity of harmful narratives. Consequently, cyberbullying functions less as an isolated interpersonal conflict and more as a normalized communication pattern embedded in platform logics and media practices (Kowalski et al., 2014).

Media representations significantly influence how cyberbullying is publicly interpreted. Through framing practices, news media select and emphasize aspects of reality in ways that shape audience perception, moral judgment, and emotional response (Entman, 1993). Youth-oriented coverage often relies on sensationalist headlines, emotionally charged language, and conflict-driven narratives, producing what can be described as toxic framing—a communicative pattern that amplifies outrage, reinforces polarization, and increases reputational risk.

These effects are intensified in participatory media environments where audiences engage with news through comments, reactions, and sharing practices. Such interactions transform audiences into co-producers of meaning, extending media frames beyond the original text and embedding them in everyday communication (Jenkins, 2006). Exposure to uncivil discourse increases the likelihood of subsequent aggressive participation, creating feedback loops that normalize antagonistic communication (Anderson et al., 2014).

Theoretical Background

Cyberbullying can be understood as a communicative phenomenon shaped by media framing, participatory culture, and multimodal meaning-making. Toxic framing simplifies complex social dynamics through sensationalism, personalization of blame, and emotionally charged language (Soroka et al., 2019). Participatory media practices further amplify these effects, as comment sections and reaction mechanisms function as informal learning environments where communicative norms are reproduced. Multimodal communication also shapes interpretation. Headlines, images, video thumbnails, emojis, and platform-specific features guide emotional responses before textual engagement occurs, and limited multimodal literacy increases vulnerability to manipulative framing strategies (Kress, 2010). Deepfake-based cyberbullying intensifies these risks by blurring boundaries between authenticity and fabrication, undermining trust and amplifying reputational harm (Chesney & Citron, 2019).

In contrast, solution-oriented journalism emphasizes context, evidence-based explanation, and realistic responses to social problems. Rather than amplifying conflict, it fosters understanding and responsible engagement, offering a communicative strategy for mitigating harm (McIntyre & Gyldensted, 2018).

Methodology

This study employs a qualitative research design grounded in communication-oriented content analysis. The aim is to identify how cyberbullying narratives are framed in youth-oriented digital news environments and how these frames interact with multimodal elements and participatory audience practices. A qualitative approach is appropriate for examining meaning-making processes, representational patterns, and the interpretive dynamics of digital media texts (Krippendorff, 2019).

Research Corpus

The analytical corpus consists of online news articles published by mainstream digital media outlets addressing cyberbullying, digital aggression, and reputational harm among youth. To enrich the dataset, the corpus also includes student-led media analyses and reconstructed news articles produced within higher education coursework in communication studies. These reconstructions applied principles of constructive and solution journalism, enabling direct comparison between toxic and solution-oriented framing.

Articles were selected based on their relevance to youth cyberbullying and the presence of participatory engagement indicators such as comment sections, reaction metrics, and social media sharing. This ensured the inclusion of materials where audience interaction played a visible role in shaping public discourse.

Analytical Approach

The analysis followed an iterative coding process combining qualitative content analysis with elements of thematic analysis. Two overarching framing categories guided the coding: toxic framing and solution-oriented framing. Toxic framing was identified through indicators such as sensationalist headlines, personalization of blame, emotionally charged language, and limited contextualization (Entman, 1993). Solution-oriented framing was coded based on contextualized reporting, inclusion of expert perspectives, emphasis on responses or preventive strategies, and constructive narrative structure (McIntyre & Gyldensted, 2018).

In addition to textual features, the analysis examined multimodal elements—headlines, images, video thumbnails, emojis, and layout features—recognizing their role in shaping emotional tone and interpretive cues (Kress, 2010). Audience participation was analyzed through comment sections and reaction indicators to assess how framing patterns were reinforced, contested, or amplified within participatory environments.

Limitations

The study is subject to several limitations. The corpus is qualitative and non-representative, limiting generalizability. Student-generated reconstructions vary in analytical depth, although they provide valuable comparative insight. The analysis focuses on observable framing and participatory patterns rather than longitudinal behavioral effects. Despite these constraints, the methodological design is well-suited for identifying communicative mechanisms through which cyberbullying narratives are constructed and circulated in digital media environments.

Findings

The analysis revealed two dominant communicative patterns in the representation of cyberbullying within digital news environments: toxic framing and solution-oriented framing. Toxic framing was characterized by sensationalist headlines, personalization of blame, emotionally charged language, and minimal contextualization. Such articles frequently portrayed cyberbullying as an isolated incident or individual failure, emphasizing conflict and moral judgment while omitting structural or preventive dimensions. Expert voices were largely absent, and visual elements often intensified emotional responses through dramatic or polarizing imagery.

In contrast, solution-oriented framing adopted a more contextualized and explanatory approach. These articles presented cyberbullying as a systemic communication issue, incorporated expert perspectives, and highlighted preventive strategies or institutional responses. Headlines and visuals tended to be neutral or informational, guiding readers toward understanding rather than outrage. This framing shifted attention from blame to responsibility and from emotional escalation to constructive engagement.

Multimodal elements played a decisive role across both framing types. In toxic framing, images, video thumbnails, and layout features often set an emotional tone before textual engagement, reinforcing sensationalism. In solution-oriented articles, multimodal cues supported clarity and contextualization, reducing the likelihood of misinterpretation. Emojis, reaction buttons, and platform-specific visual markers further shaped audience interpretation by signaling emotional cues embedded in the interface.

Audience participation emerged as a key mechanism in amplifying or mitigating framing effects. Comment sections associated with toxic framing frequently displayed hostile language, ridicule, and polarization, reinforcing antagonistic communication norms. By contrast, solution-oriented articles

elicited more reflective and supportive responses, with users more likely to share informational content or express empathy. Sharing practices also differed: toxic articles circulated widely due to emotional intensity, while solution-oriented pieces spread more modestly but generated more constructive discussion.

These findings demonstrate that framing strategies, multimodal presentation, and participatory affordances operate together in shaping how cyberbullying narratives are constructed, interpreted, and circulated in youth-oriented digital media environments.

Discussion and Conclusion

The findings of this study demonstrate that cyberbullying narratives in digital news environments are shaped by the interaction of framing practices, multimodal elements, and participatory audience behavior. Toxic framing—characterized by sensationalism, personalization of blame, and emotionally charged language—reinforces simplified interpretations of cyberbullying and contributes to the normalization of aggressive communication. When such framing is embedded within participatory media environments, hostile audience responses become more likely, creating feedback loops that amplify antagonistic discourse. These dynamics align with previous research showing that uncivil online contexts foster further incivility and discourage constructive engagement.

In contrast, solution-oriented framing illustrates the potential of journalism to mitigate communicative harm. By contextualizing incidents, incorporating expert perspectives, and emphasizing preventive strategies, solution journalism shifts attention from outrage to understanding. The analysis suggests that such framing is associated with more reflective audience participation and greater trust in the information presented. This supports the argument that constructive narratives can function as communication strategies that reduce polarization and encourage responsible engagement.

Multimodal communication plays a central role in shaping these outcomes. Visual elements, headlines, and platform-specific features often guide emotional interpretation before textual engagement occurs. Limited multimodal literacy increases vulnerability to manipulative or sensationalist cues, particularly among young audiences. The rise of deepfake-based cyberbullying further complicates this landscape by blurring boundaries between authenticity and fabrication, intensifying reputational harm and undermining trust in digital communication. These developments highlight the need to expand media literacy frameworks to include critical visual and AI literacy.

Taken together, the findings position cyberbullying not merely as an interpersonal conflict but as a systemic communication issue embedded in contemporary media ecologies. Addressing it requires coordinated efforts across journalism, education, and platform governance. Media organizations can reduce communicative harm by adopting solution-oriented framing, moderating comment sections, and designing multimodal elements that prioritize clarity over sensationalism. Educational institutions should integrate media and multimodal literacy into curricula, equipping young people with the skills needed to critically interpret digital content and recognize manipulative framing. Platforms, in turn, must consider how participatory affordances shape communicative norms and contribute to the escalation or mitigation of harmful discourse.

In conclusion, this study underscores the importance of communication-based strategies for addressing cyberbullying among youth. By combining responsible journalistic practices with enhanced multimodal literacy, it is possible to foster more ethical, reflective, and inclusive digital communication cultures. Solution journalism, in particular, offers a promising framework for reframing cyberbullying narratives in ways that reduce harm and strengthen trust, positioning journalism as an active contributor to healthier public discourse.

Acknowledgments

The author acknowledges the contributions of students whose analytical work supported the development of this study.

This scientific paper is part of the JEKOS project of the Faculty of Education. The project is co-financed by the Recovery and Resilience Facility (RRF; source 581-institutional research projects) within the framework of the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Croatia, funded by the European Union – NextGenerationEU. The views and opinions expressed are solely those of the author and do not necessarily reflect the official views of the European Union or the European Commission. Neither the European Union nor the European Commission can be held responsible for them.

References

Anderson, A. A., Brossard, D., Scheufele, D. A., Xenos, M. A., & Ladwig, P. (2014). The "nasty effect": Online incivility and risk perceptions of emerging technologies. *Journal of Computer-Mediated Communication, 19*(3), 373–387. https://doi.org/10.1111/jcc4.12009

Carpentier, N. (2011). *Media and participation: A site of ideological-democratic struggle.* Intellect.

Chen, G. M., Pain, P., & Barner, B. (2020). "Hashtag feminism": Empowering women and enhancing civic engagement through participatory media. *Feminist Media Studies, 20*(1), 1–20.

Chesney, R., & Citron, D. (2019). Deepfakes and the new disinformation war: The coming age of post-truth geopolitics. *Foreign Affairs, 98*(1), 147–155.

Curry, A., & Hammonds, K. (2014). *The power of solutions journalism*. Solutions Journalism Network.

Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication, 43*(4), 51–58.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.

Jewitt, C. (2014). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed.). Routledge.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073–1137.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* Routledge.

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.

Marwick, A. E., & boyd, d. (2014). It's complicated: The social lives of networked teens. *Journal of Children and Media, 8*(2), 114–119.

McIntyre, K., & Gyldensted, C. (2018). Constructive journalism: An introduction and practical guide for applying positive psychology techniques to news production. *Journalism Practice, 12*(6), 662–686.

Soroka, S., Fournier, P., & Nir, L. (2019). Cross-national evidence of a negativity bias in psychophysiological reactions to news. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(38), 18888–18892.

Identifying Artistic Giftedness in Primary Education: Classroom Teachers' Perspectives and Practices

Sara Cetl[1, 2], Jerneja Herzog[1]
[1]*University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia*
[2]*Elementay school Gornja Radgona, Slovenia*

Abstract
This paper presents the results of a study examining how primary classroom teachers in Slovenia identify artistically gifted pupils. The aim of the study was to gain insight into existing practices and challenges related to the identification of artistic giftedness in primary schools. Data were collected through a questionnaire administered to third- and fourth-grade teachers (N = 65) from Slovenian primary schools, where pupils are typically between 8 and 10 years old. The study focused on the procedures used to identify gifted pupils, the characteristics attributed to artistically gifted pupils, and the role of various stakeholders in the nomination process of potentially gifted pupils. The results indicate that teachers most frequently identify artistic giftedness based on classroom observation and on analysis of pupils' artwork. However, they often report a lack of clear criteria for and professional support in this process. The findings highlight the need for a more systematic and professionally grounded approach to the identification of artistically gifted pupils.

Keywords: artistic giftedness, artistically gifted pupils, identification practices, primary education, classroom teachers.

Talento visual en la escuela primaria: prácticas de identificación desde la perspectiva de los profesores

Resumen
Este artículo presenta los resultados de un estudio que examina cómo los profesores de primaria en Eslovenia identifican a los alumnos con talento visual. El objetivo de la investigación era obtener información sobre las prácticas actuales y los retos que plantea la identificación del talento visual-artístico en las escuelas. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario completado por profesores de 3º y 4º curso de escuelas primarias eslovenas (N = 65), donde los alumnos suelen tener entre 8 y 10 años. El estudio se centró en los procedimientos utilizados, las características percibidas de los alumnos con talento visual y el papel de las diferentes partes implicadas en el proceso de nominación de alumnos potencialmente dotados. Los resultados muestran que los profesores a menudo identifican el talento artístico visual basándose en el análisis de las obras de arte de los alumnos y la observación en el aula, y que a menudo se enfrentan a la falta de criterios claros y de apoyo profesional. Los resultados ponen de relieve la necesidad de un enfoque más sistemático y profesional para la identificación de los alumnos con talento visual.

Palabras clave: alumnos con talento visual, características de los alumnos con talento visual, identificación, escuela primaria, profesores de aula.

Introduction

Contemporary educational systems are placing increasing emphasis on the early identification and development of potential, since the first signs of giftedness may emerge in early childhood (Brajčić & Kuščević, 2019). Giftedness manifests across various domains, including artistic giftedness, which requires professional attention in primary education. According to Maier, artistic giftedness is defined by three key elements: artistic ability, artistic creativity, and motivation (Čudina Obradović, 1991). Artistic ability is determined by visual-spatial ability and visual thinking (Zupančič & Duh, 2003), and artistic giftedness can be validly identified only when all three components are simultaneously present.

Artistically gifted pupils demonstrate characteristics reflected in accelerated artistic development, a higher level of complexity in artistic expression, and original and flexible approaches to solving visual-art problems (Winner, 1997; Frelih, 2014). Their giftedness is not expressed solely through technical skill, but also through a deep understanding of artistic tasks and a rich creative imagination (Winner, 2005; Clark & Zimmerman, 2004). Theoretical models of giftedness have, for several decades, emphasized that giftedness is a dynamic and multidimensional process emerging from the interaction of several factors (Simonton, 2001), which also applies to artistic giftedness.

Teachers play a vital role in the identification of artistically gifted pupils. In Slovenia, the system for identifying gifted pupils is structured in three stages. The first stage involves the observation and nomination of potentially gifted pupils and consists of two steps: systematic observation of indicators of potential giftedness and the nomination of pupils who display such indicators, conducted by a teacher or another professionally qualified staff member. The second stage focuses on the development of potential and monitoring of its progress, while the third stage involves the formal identification of gifted pupils using rating scales as well as ability and creativity tests (Bezić et al., 2025).

Research highlights that single-instance testing often fails to capture the full creative potential of pupils; therefore, the use of multiple approaches and long-term observation is essential in the identification process (Smutny et al., 2000; Clark & Zimmerman, 2001).

Despite the key role of teachers, clearly defined and widely accepted criteria for identifying artistic giftedness are lacking in the Slovenian educational context. Existing guidelines are primarily oriented towards general giftedness, which makes professionally grounded identification of artistically gifted pupils more challenging for teachers. Numerous studies indicate that teachers often do not feel sufficiently trained in this area (Duh & Lep, 2008; Duh & Mohorko, 2021; Cetl & Duh, 2024), a finding confirmed by Herzog and Duh (2021). This represents an important starting point for the present study, which focuses on classroom teachers' practices for identifying artistically gifted pupils in Slovenia.

Methodology

The study focuses on the first stage of identifying artistically gifted pupils: the observation and nomination of potentially gifted pupils, in which classroom teachers play a key role. The aim of the research was to gain insight into the practices used in identifying artistically gifted pupils, as well as teachers' perceptions of the procedures, challenges, and needs related to this process.

Research Design

A quantitative research approach was employed using a questionnaire survey method. The data were analysed using SPSS at both the descriptive and inferential levels.

Research Questions

The study addressed the following research questions:

RQ1: How do primary-level classroom teachers identify artistically gifted pupils in primary school?
RQ2: Which criteria and indicators do teachers most frequently use in identifying artistically gifted pupils?
RQ3: Which procedures (e.g., analysis of pupils' artwork, observation, identification checklists) are considered by teachers to be most important in the identification of artistic giftedness?
RQ4: To what extent are other stakeholders (school counselling services, parents, other teachers, and the pupil) involved in the identification of artistically gifted pupils?

Research Sample

The study included a non-probability purposive sample of sixty-five third- and fourth-grade classroom teachers from Slovenian primary schools, since observation and nomination of potentially gifted pupils most frequently take place at these grade levels.

The comparative analysis between groups of teachers with varying amounts of work experience was conducted as an exploratory analysis. Given the small subgroup sizes, the results should be interpreted cautiously and cannot be generalized beyond the examined sample; instead, they provide insight into the practices observed within this specific group of participants.

Table 1. Structure of the Research Sample According to Teachers' Years of Work Experience

Years of Work Experience	**f**	**f%**	**Teaching Grade**			
			Grade 3		**Grade 4**	
Up to 5 years	14	21.5	f	f%		
5–15 years	12	18.5				
15–25 years	13	20.0	33	50.8	32	49.2
25–35 years	19	29.2				
More than 35 years	7	10.8				
Total	65	100				

The largest proportion of teachers (29%) had between 25 and 35 years of work experience, while the smallest proportion (11%) had more than 35 years of experience.

Results and Interpretation

The following section presents the key findings of the study, shedding light on classroom teachers' practices in identifying artistically gifted pupils, as well as the role of teaching experience in the use of specific identification procedures and the involvement of various stakeholders.

In the analysis, we examined whether the procedures used to identify artistically gifted pupils differed according to classroom teachers' years of work experience. A chi-square (χ^2) test of independence was conducted, with teachers grouped into three categories of work experience (1–15 years, 15–35 years, and more than 35 years).

Table 2. Differences According to Classroom Teachers' Years of Work Experience in the Use of Various Strategies for Identifying Artistically Gifted Pupils

Years of Experience	Identification through Analysis of Pupils' Artwork		Chi-square Test
	f	f%	
1–15 years	24	46.2	$\chi^{2\,(2)} = 4.103\ p = .129$
15–35 years	23	44.2	
More than 35 years	5	9.6	
Total	52	100	
	Identification through Observation		
	f	f%	
1–15 years	20	40.8	$\chi^{2\,(2)} = 1.418\ p = .492$
15–35 years	25	51.0	
More than 35 years	4	8.2	
Total	49	100	
	Use of Identification Checklists		
	f	f%	
1–15 years	4	30.8	$\chi^{2\,(2)} = 0.738\ p = .691$
15–35 years	7	53.8	
More than 35 years	2	15.4	
Total	13	100	
	Personal Knowledge of the Child (e.g., hobbies, interests)		
	f	f%	
1–15 years	5	45.5	$\chi^{2\,(2)} = 1.219\ p = .544$
15–35 years	4	36.4	
More than 35 years	2	18.1	
Total	11	100	
	Parental Information		
	f	f%	
1–15 years	1	50	$\chi^{2\,(2)} = 1.523\ p = .467$
15–35 years	0	0	
More than 35 years	1	50	
Total	2	100	

**Chi-square tests were calculated based on the complete contingency tables (selected/not selected × years of work experience). For clarity, however, the table presents only the frequencies of teachers who selected each individual procedure. The results should therefore be interpreted with caution, as low expected frequencies in some cells indicate that the assumptions of the chi-square test may not have been fully met.*

The results indicated no statistically significant differences between teachers' years of work experience and the use of individual identification procedures ($p > .05$). This applied to all analysed procedures: analysis of pupils' artwork ($\chi^2(2) = 4.103$, $p = .129$), observation ($\chi^2(2) = 1.418$, $p = .492$), use of identification checklists ($\chi^2(2) = 0.738$, $p = .691$), personal knowledge of the pupil ($\chi^2(2) = 1.219$, $p = .544$), and parental information ($\chi^2(2) = 1.523$, $p = .467$). Owing to limited statistical power and small subgroup sizes, non-significant findings should not be interpreted as evidence of the absence of differences.

Despite the absence of statistically significant differences, the descriptive data show that teachers across all experience groups most frequently rely on observation and the analysis of pupils' artwork, whereas identification checklists, personal knowledge of the pupil, and parental information are used less often. The highest proportion of teachers selecting analysis of artwork was found among those with up to 15 years of experience (46.2%) and those with 15–35 years of experience (44.2%); however, these differences were not substantial enough to be considered statistically significant.

Based on these findings, it can be concluded that years of work experience alone do not represent a significant factor in the selection of procedures for identifying artistically gifted pupils. The use of identification procedures appears relatively consistent across teachers with varying lengths of professional experience, which may suggest the influence of shared professional guidelines, school practices, or systemic recommendations, regardless of individual tenure.

Subsequently, we examined whether the frequency of support from other stakeholders in identifying artistically gifted pupils varied according to teachers' years of work experience. Since the variables were measured on an ordinal scale, the Kruskal–Wallis test was used to compare the three independent groups.

Table 3. Differences in the Frequency of Support from Various Stakeholders in the Process of Identifying Artistically Gifted Pupils at the Primary Level

How often do the following stakeholders assist you in identifying artistically gifted pupils?	Years of Work	N	R	K-W test	
				H	P
School counselling staff	1–15 years	17	18.56	2.331	0.312
	15–35 years	21	24.07		
	More than 35 years	4	20.50		
Parents	1–15 years	17	24.32	1.873	0.392
	15–35 years	21	19.55		
	More than 35 years	4	19.75		
Other teachers	1–15 years	17	20.88	0.212	0.899
	15–35 years	21	22.26		
	More than 35 years	4	20.13		
The pupil	1–15 years	17	24.41	2.693	0.260
	15–35 years	21	20.36		
	More than 35 years	4	15.13		
Peers in the class	1–15 years	17	23.88	1.749	0.417
	15–35 years	21	19.19		
	More than 35 years	4	23.50		

The results indicate that there are no statistically significant differences between groups of teachers with different lengths of work experience in terms of the frequency of support received from any of the stakeholders included in the analysis ($p > .05$). This applies to school counsellors ($H = 2.331$, $p = .312$), parents ($H = 1.873$, $p = .392$), other teachers ($H = 0.212$, $p = .899$), the pupil ($H = 2.693$, $p = .260$), and classmates ($H = 1.749$, $p = .417$).

Although the differences are not statistically significant, the mean ranks suggest certain descriptive trends. Teachers with up to 15 years of experience report slightly more frequent support from parents, the pupil, and classmates, whereas teachers with 15–35 years of experience show the highest mean ranks regarding support from school counsellors and other teachers. However, given the limited statistical power, these differences cannot be interpreted as systematic.

Based on the findings, it can be concluded that teachers' years of work experience do not represent a significant factor in the involvement of various stakeholders in the process of identifying artistically gifted pupils at the primary level. The role of stakeholders thus appears relatively consistent regardless of teachers' professional experience.

Conclusion

The findings of this study are consistent with previous research indicating that teachers often lack clear criteria and sufficient professional preparation for identifying artistically gifted pupils (Duh & Lep, 2008; Duh & Mohorko, 2021; Cetl & Duh, 2024; Herzog & Duh, 2021). Similar challenges have been reported in international contexts, where the identification of artistic giftedness frequently depends on individual teacher judgment and informal observation rather than on clearly structured, domain-specific frameworks (Clark & Zimmerman, 2001; Smutny et al., 2000). In this regard, the present study confirms that the issue is not limited to individual schools but reflects a broader professional and systemic challenge.

The statistical analyses showed that the use of individual identification procedures does not differ according to teachers' years of work experience, indicating that professional tenure alone does not influence the selection of identification strategies. Similarly, no statistically significant differences were found in the frequency of involvement of other stakeholders (school counsellors, parents, other teachers, the pupil, and classmates) among teacher groups with differing lengths of work experience. These findings suggest that practices related to the identification of artistically gifted pupils are relatively consistent regardless of teachers' professional experience.

At the same time, the findings point to a systemic issue: the identification of artistic giftedness relies on teachers' personal judgment, while the available criteria remain limited and insufficiently defined. The lack of clear guidelines and professional support may lead to inconsistent and subjective decision-making, increasing the risk that some artistically gifted pupils remain unidentified. In addition to the lack of clearly defined criteria, the findings suggest the potential professional isolation of classroom teachers in the nomination phase. The low frequency of parental involvement and specialist support indicates that the responsibility for initial identification remains with the individual teacher. Such isolation may increase professional uncertainty and further contribute to inconsistent identification practices. Strengthening collaborative procedures within schools and ensuring systematic professional dialogue among classroom teachers, art specialists, and school counsellors could therefore represent a major step towards a more equitable identification process.

Based on the results, it can be concluded that improving the identification of artistically gifted pupils requires the development of clearer guidelines, multi-stage procedures, and enhanced professional support for teachers. Particular attention should be paid to the systematic involvement of various stakeholders and to strengthening teachers' competences in the field of artistic giftedness, since only a comprehensive and professionally grounded approach can ensure a more equitable and effective identification process.

From a practical perspective, these findings highlight the need to strengthen structured and domain-specific identification frameworks within the Slovenian educational context. This could include the development of domain-specific identification guidelines for artistic giftedness that integrate the following: (1) systematic observation protocols, (2) structured analysis of pupils' artwork based on defined criteria, (3) collaboration with school counselling services and art specialists, and (4) the inclusion of parental insight and pupil self-expression. Adapting existing multidimensional models of giftedness to the field of visual arts at the primary level could provide teachers with clearer professional support. A more systematic and collaborative approach would not only reduce subjectivity but also decrease the risk of overlooking pupils whose artistic potential might not be immediately evident.

References

Bezić, T., Bucik, V., Bučar-Markič, S., Miklavčič, M., Kranjc, T., Andrenšek-Lep, B., Malešević, T., Nolimal, F., Rojc, J., Rostohar, G., Slivar, B., Vidovič, M., & Vršnik Perše, T. (2025). *Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi* [Concept of identifying gifted children, pupils, and students and educational work with them] [Online edition]. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Brajčić, M., & Kuščević, D. (2019). Evaluating artistically gifted children in kindergarten. In J. Herzog (Ed.), *Contemporary aspects of giftedness* (pp. 21–32). Verlag Dr. Kovač.

Cetl, S., & Duh, M. (2024). Evidentiranje likovnih talentov v četrtem razredu osnovne šole [Identification of artistic talent in the fourth grade of primary school]. *Pedagoška obzorja*, *39*(2), 69–83.

Clark, G., & Zimmerman, E. (2001). Identifying artistically talented students in four rural communities in the United States. *Gifted Child Quarterly*, *45*(2), 104–114.

Clark, G., & Zimmerman, E. (2004). *Teaching talented art students: Principles and practices*. Columbia University.

Čudina Obradović, M. (1991). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje* [Giftedness: Understanding, identification, development]. Školska knjiga.

Duh, M., & Lep, K. (2008). Evidentiranje likovno nadarjenih učencev v osnovni šoli [Identification of artistically gifted pupils in primary school]. *Revija za elementarno izobraževanje*, *1*(3–4), 95–104.

Duh, M., & Mohorko, N. (2021). The success of recording artistically gifted pupils at the grade level in Slovene elementary schools. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, 14, 264–280.

Frelih, Č. (2014). Likovno nadarjeni [Artistically gifted pupils]. In *Spodbudno učno okolje: Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (pp. 95–110). Pedagoška fakulteta.

Herzog, J., & Duh, M. (2021). Primary school teachers' identification of and work with artistically gifted pupils in Slovenia. In *Giftedness in a variety of educational fields* (pp. 99–124). Dr. Kovač.

Simonton, D. K. (2001). Talent development as a multidimensional, multiplicative, and dynamic process. *Current Directions in Psychological Science*, *10*(2), 39–43.

Smutny, J. F., Walker, S. Y., & Meckstroth, E. A. (2000). *Teaching young gifted children in the regular classroom*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Winner, E. (1997). Giftedness vs. creativity in the visual arts. *Poetics*, *24*(2–3), 349–377.

Winner, E. (2005). *Darovita djeca: Mitovi i stvarnost* (K. Opačak, Trans.). Ostvarenje. (Original work published 1996).

Zupančič, T., & Duh, M. (2003). Vidik likovne nadarjenosti skozi analizo otroškega likovnega dela [The aspect of artistic giftedness through the analysis of children's artwork]. In M. Blažič, N. Rojko, & M. Kramar (Eds.), *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial: Zbornik prispevkov: Mednarodni znanstveni simpozij = The gifted – an exploited or neglected potential* (pp. 550–555). Slovensko združenje za nadarjene.

From Visual Culture to Visual Dictionary: Rethinking Seeing in Architecture

Nihan Muş Özmen
PhD, Lecturer at Abdullah Gül University, Department of Architecture, Kayseri, Türkiye

Abstract
In architectural education, seeing is commonly framed as a technical competence grounded in precision and representation. Such an approach presumes that spatial meaning pre-exists depiction and that vision operates as a neutral medium. Drawing on visual culture theory, this study challenges that assumption by repositioning seeing as culturally constructed, institutionally regulated, and spatially mediated. The paper examines a semester-long Visual Culture course offered in the Department of Architecture at Abdullah Gül University. Centred on the Abdullah Gül Museum, the course treated the museum not merely as an object of documentation but as an apparatus that structures visibility. Through iterative cycles of reading, discussion, observation, and visual production, students engaged the museum across urban, architectural, and material scales. The primary outcome—the Visual Dictionary—emerged as an open, relational system integrating text, image, and material strategies. Rather than producing finalized design objects, students articulated how meaning is constructed through framing, sequencing, embodied interaction, and display. The study argues that this pedagogical model shifts architectural education from representation-centred practice toward the critical production of situated regimes of seeing.

Keywords: Visual culture, Visual dictionary, Architectural education, Ways of seeing, Critical making.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

De la cultura visual al diccionario visual: repensar la visión en la arquitectura

Resumen
En la educación arquitectónica, la visión suele enmarcarse como una competencia técnica basada en la precisión y la representación. Este enfoque presupone que el significado espacial preexiste a su representación y que la visión opera como un medio neutral. Apoyándose en la teoría de la cultura visual, este estudio cuestiona tal supuesto al replantear la visión como una práctica culturalmente construida, regulada institucionalmente y mediada espacialmente. El artículo examina un curso semestral de Cultura Visual impartido en el Departamento de Arquitectura de la Abdullah Gül University. Centrado en el Museo Abdullah Gül, el curso abordó el museo no solo como objeto de documentación, sino como un aparato que estructura la visibilidad. A través de ciclos iterativos de lectura, discusión, observación y producción visual, los estudiantes analizaron el museo en escalas urbana, arquitectónica y material. El resultado principal —el Diccionario Visual— surgió como un sistema abierto y relacional que integra texto, imagen y estrategias materiales. En lugar de producir objetos de diseño finalizados, los estudiantes articularon cómo el significado se construye mediante el encuadre, la secuenciación, la interacción corporal y la exhibición. El estudio sostiene que este modelo pedagógico desplaza la educación arquitectónica desde una práctica centrada en la representación hacia la producción crítica de regímenes situados de visión.

Palabras clave: cultura visual, diccionario visual, educación arquitectónica, modos de ver, producción crítica.

Introduction

In architectural education, seeing is typically framed as a technical competence grounded in observation, measurement, and representation. Precision and clarity are privileged, and vision is treated as neutral—a transparent medium through which architectural reality is accessed. Representation is assumed to follow stable perception, and interpretation remains secondary to description. Such a framework presumes that spatial meaning pre-exists depiction, equating visual skill with technical control while overlooking the cultural, disciplinary, and institutional conditioning of perception.

Visual culture theory challenges this neutrality. Scholars including Berger (2008), Mitchell (2002), Sturken and Cartwright (2001), Bal (2003), and Crary (1990) argue that vision is historically constructed and socially regulated. Seeing is shaped by conventions of display, representation, and power; what becomes visible and how spatial hierarchies are internalized are structured through institutional and material arrangements. Vision, therefore, is not merely perceptual but positional.

This study examines a semester-long Visual Culture course offered in the Department of Architecture at Abdullah Gül University. Centred on the Abdullah Gül Museum (Kayseri, Türkiye), the course treated the museum not simply as an object of documentation but as a spatial apparatus organizing visibility. Through recursive cycles of reading, discussion, observation, and visual production across urban, architectural, and material scales, students developed the Visual Dictionary—an open, structured system through which seeing was articulated as constructed and spatially embedded.

Rather than providing a teaching guide, the paper analyses this process as a methodological experiment, arguing for a shift in architectural education from representation-centred practice toward critically situated ways of seeing. Such a reorientation also aligns with recent discussions in visual culture that examine how contemporary regimes of visibility are increasingly shaped by computational and digital image environments, further complicating the conditions under which seeing is produced and interpreted (Mirzoeff, 2023; Rettberg, 2023; Manovich, 2020).

Methodology: Constructing the Course as an Apparatus

The study adopts a qualitative, process-oriented methodology that traces how interpretive capacities were formed through the interaction of theory, site engagement, and iterative production rather than measured through predefined performance criteria.

The course unfolded through recursive cycles of research, analysis, and synthesis, enabling students to revisit assumptions as new conceptual tools were introduced. Readings by Berger (2008), Evans and Hall (1999), Mitchell (2002), Rogoff (1998), Bal (2003), and Elkins (2002) framed vision as socially and institutionally constructed. These discussions were activated through spatial inquiry across three interconnected scales: urban (visibility, access, symbolic positioning), building (façade, circulation, sequencing), and material/compositional (surface, texture, exhibition devices). Working through diagrams, sketches, collages, and short texts, students emphasized translation and interpretation over direct representation, examining how spatial meaning is produced rather than merely documented.

The Abdullah Gül Museum functioned as object of analysis, spatial apparatus, and eventual exhibition site. Students initially documented impressions of space and display, but gradually shifted toward analysing how visibility was structured through circulation, framing, lighting, and spatial hierarchy. The museum became both subject and medium of inquiry, foregrounding the viewer as situated rather than neutral.

Weekly productions operated as thinking devices rather than steps toward a final product. Keywords, diagrams, mind maps, annotated sketches, and experimental compositions traced the evolution of interpretation from description to relational analysis. Uploaded to a shared MURAL platform, these outputs formed a cumulative visual archive that enabled continuous peer review and iterative development. Instead of replacing earlier work, students layered new insights onto prior iterations, treating each submission as a provisional stabilization of thought. Over time, these accumulated traces constituted the conceptual and material foundation of the Visual Dictionaries, rendering visible the transformation of *ways of seeing*.

The Visual Dictionary as a Conceptual System

In this study, “results” refer not to finalized design objects but to a transformation in how students conceptualized and articulated seeing. The primary outcome was the emergence of Visual Dictionaries as individualized yet internally coherent systems through which students externalized their critical engagement with visual culture, architecture, and the museum as a spatial and institutional apparatus.

Rather than stabilizing meaning through fixed definitions, the Visual Dictionary operated as an open, relational structure. Concepts were articulated through visual, spatial, and material associations, foregrounding meaning as produced through framing, context, and display rather than residing inherently in objects (Bal, 2003). Text, image, material fragments, and spatial configurations were integrated into a composite representational system, reflecting Mitchell’s understanding of media as mixed formations operating across sensory and discursive dimensions (Mitchell, 2002). Thus, the dictionaries became sites where seeing, thinking, and making converged.

Incompletion functioned as a structural principle rather than a deficiency. The dictionaries remained revisable, accommodating ambiguity and contradiction in alignment with Rogoff's emphasis on positionality and critical inquiry over closure or mastery (Rogoff, 1998).

Typologies: Strategies of Structuring Visual Thought

Although each Visual Dictionary was distinct, three recurring strategies of organizing visual reasoning emerged.

Book-Objects: Sequencing as Analytical Device (Figure 1): In book-based dictionaries, interpretation unfolded temporally. Page sequencing structured argument through repetition, cropping, omission, and juxtaposition. A façade fragment might be followed by circulation diagrams, then linked to exhibition vitrines. Turning pages introduced delay and anticipation, making seeing sequential rather than instantaneous. Editorial decisions—what was included or excluded—exposed interpretive positioning, revealing representation as selective construction rather than neutral documentation.



Figure 1. Examples of Book Objects, Muş Özmen & Tat, 2026.

Spatial and Sculptural Dictionaries: Embodied Interpretation (Figure 2): Some students constructed spatial assemblies requiring bodily engagement. Viewers moved around, looked through layers, and adjusted distance. Material thickness, transparency, folding, and stacking operated conceptually, often corresponding to urban, architectural, and material scales. In some cases, the museum's own material vocabulary was reinterpreted within the dictionary structure. Rather than depicting the museum externally, these works re-enacted its spatial logic, framing seeing as embodied negotiation rather than detached observation (Crary, 1990).



Figure 2. Examples of Spatial and Sculptural Dictionaries, Muş Özmen & Tat, 2026.

Hybrid Assemblages: Cross-Scalar Negotiation (Figure 3): Hybrid dictionaries combined two- and three-dimensional strategies. Diagrams intersected with photographs; texts overlapped with material fragments; static and moving images coexisted. By holding multiple scales and representational modes within a single structure, these works foregrounded tensions between them. The museum appeared not as a unified object but as a layered and sometimes contradictory apparatus.

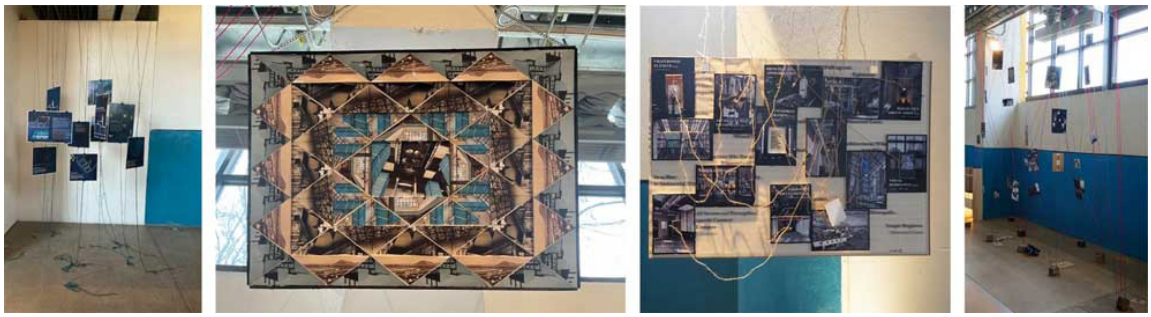


Figure 3. Examples of Hybrid Assemblages, Muş Özmen & Tat, 2026.

Across all typologies, a consistent shift occurred; the museum was treated as a mechanism organizing visibility. Circulation was read as script, lighting as selective device, vitrines as framing instruments. The focus moved from aesthetic description to structural analysis. In this sense, the Visual Dictionary functioned as an analytic tool that rendered visible the conditions of visibility itself.

Discussion and Conclusion: Exhibition as Reflexive Extension

The final exhibition did not conclude the process but extended it. Installing the Visual Dictionaries within the museum inserted students' interpretive systems into the institutional framework they had analysed. Placement decisions—height, adjacency, orientation—became critical acts, revealing how their works interacted with circulation, lighting, and spatial hierarchy.

Rather than presenting finished products, the exhibition staged positions of seeing. It exposed interpretation as constructed and situated, as students confronted how their own framing strategies operated within broader institutional frames.

This model suggests a shift in architectural education: from privileging representational precision toward interrogating the organization of visibility. The Visual Dictionary functions simultaneously as method and artifact—an instrument for negotiating theory, space, and positionality. Although developed within a specific museum context, the approach is transferable. Any architectural site can be treated as an apparatus structuring perception. By foregrounding relational mapping, cross-scalar analysis, and iterative revision, the framework cultivates critical visual literacy.

In this reorientation, visual culture does not supplement architectural training; it reframes it. The aim is not simply to refine vision, but to question the systems that condition what becomes visible.

Acknowledgments

The authors thank the Abdullah Gül Museum Management, the Dean of the AGU Faculty of Architecture, the participating students for their support and contributions.

References

Bal, M. (2003). Visual essentialism and the object of visual culture. *Journal of Visual Culture, 2*(1), 5–32.
Berger, J. (2008). *Ways of seeing.* London, England: Penguin Classics.
Crary, J. (1990). *Techniques of the observer: On vision and modernity in the nineteenth century.* Cambridge, MA: MIT Press.
Elkins, J. (2002). *Visual studies: A skeptical introduction.* London: Routledge.
Evans, J., & Hall, S. (eds.) (1999). *Visual culture: The reader.* London: Sage.
Manovich, L. (2020). *Cultural analytics.* MIT Press.
Mirzoeff, N. (2023). *An introduction to visual culture* (3rd ed.). Routledge.
Mitchell, W. J. T. (2002). Showing seeing: A critique of visual culture. *Journal of Visual Culture, 1*(2), 165–181.
Rettberg, J. W. (2023). *Machine vision: How algorithms are changing the way we see the world.* Polity Press.
Rogoff, I. (1998). Studying visual culture. In N. Mirzoeff (ed.), *Visual culture reader.* London: Routledge, pp. 14–26.
Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practices of looking: An introduction to visual culture.* Oxford: Oxford University Press.

ARTchives: Designing a Digital Platform for Enhancing Access to Artistic Archives in Higher Education

Ana Vico Belmonte, Diana Benito-Osorio, Jorge Ochaita González, Jesús Palomo Martínez, Andrés Martínez-Fernández

Universidad Rey Juan Carlos, España.

Abstract

This paper presents ARTchives, a digital platform designed to improve access to and critical use of academic resources for postgraduate students and educators in art market studies, museum studies and cultural management. These fields face recurring challenges, including limited specialised research, fragmented access to quality materials and the prevalence of unreliable online content. ARTchives addresses these issues through a curated digital environment where resources are academically validated and contextually grounded, while also fostering digital literacy and supporting structured research processes such as the development of Master's Final Projects. The platform integrates three main tools: a specialised news search engine using selected keywords to provide reliable, up-to-date information; a MOOC offering step-by-step guidance on designing and presenting a Master's thesis, with both general and pathway-specific modules; and a curated virtual library of academic publications and exemplary theses shared with authors' permission. Through an intuitive interface and clear metadata, ARTchives would facilitate resource integration into coursework and research while strengthening analytical and methodological skills.

Keywords: pedagogical tools, digital platform, misinformation, educational innovation.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

ARTchives: diseño de una plataforma digital para mejorar el acceso a archivos artísticos en la educación superior

Resumen
Este artículo presenta ARTchives, una plataforma digital diseñada para mejorar el acceso y el uso crítico de recursos académicos por parte de estudiantes de posgrado y docentes en los ámbitos del mercado del arte, los estudios museísticos y la gestión cultural. Estas disciplinas afrontan desafíos recurrentes, como la limitada investigación especializada, el acceso fragmentado a materiales de calidad y la proliferación de contenidos en línea poco fiables. ARTchives aborda estos problemas mediante un entorno digital curado en el que los recursos están académicamente validados y contextualizados, al tiempo que fomenta la alfabetización digital y apoya procesos de investigación estructurados, como la elaboración del Trabajo Fin de Máster. La plataforma podría integrar tres herramientas principales: un buscador especializado de noticias basado en palabras clave seleccionadas para ofrecer información actualizada y fiable; un MOOC con orientación paso a paso para diseñar y presentar un Trabajo de Máster, con módulos generales y específicos por itinerario; y una biblioteca virtual curada con publicaciones académicas y trabajos ejemplares compartidos con autorización de sus autores. A través de una interfaz intuitiva y metadatos claros, ARTchives facilitaría la integración de recursos en la docencia y la investigación, reforzando las competencias analíticas y metodológicas.

Palabras clave: herramientas pedagógicas, plataforma digital, desinformación, innovación educativa.

Introducción

Postgraduate programmes in art market studies, museum studies and cultural management operate within an increasingly complex digital information ecosystem. Students must combine scholarly literature with professional reports, policy documents, exhibition catalogues and market news, yet access to specialised resources is often fragmented and exposure to unreliable online materials is common. This intensifies information overload and raises the threshold for producing high-quality Master's Final Projects (MT) (UNESCO, 2011; Association of College & Research Libraries, 2016; Chen, Pedersen & Murphy, 2012). International frameworks stress that higher education must foster information and digital competences that enable critical evaluation and strategic search. The ACRL framework defines information literacy through concepts such as authority as contextual and searching as strategic exploration, emphasising responsible participation in scholarly dialogue (Association of College & Research Libraries, 2016) Similarly, the European DigComp 2.2 framework identifies information and data literacy as a core digital competence, while UNESCO's Media and Information Literacy curriculum links these skills to resilience against mis- and disinformation (UNESCO, 2011; Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022).

ARTchives was developed to address these needs in arts-related postgraduate programmes. It offers a curated digital environment that consolidates academically validated resources, scaffolds MT research processes and promotes critical digital literacy through guided discovery. This paper outlines the platform's pedagogical rationale, describes its components and interface, and discusses its potential to enhance research readiness and learning equity.

Research on digital repositories provides an important conceptual foundation. Lynch (2003) defines an institutional repository as a university service dedicated to the stewardship and dissemination of digital materials, requiring sustained governance beyond technology alone. More recent perspectives frame repositories as distributed learning ecosystems that connect open content, metadata and teaching practices (Santos-Hermosa, 2023). However, reviews of educational repositories point to persistent adoption barriers, including usability challenges and weak alignment with instructional contexts. Rodés-Paragarino, Gewerc-Barujel & Llamas-Nistal (2016) highlight limited evidence on how scholars reuse repository resources, underscoring the importance of user-centred design and pedagogical integration. Information overload further complicates digital learning. Chen *et al.* (2012) demonstrate that perceived overload in computer-mediated environments affects engagement and cognitive processing, emphasising the role of metacognitive competence. Cognitive Load Theory explains that instructional design should reduce extraneous load to support schema construction (Sweller, 1988), reinforcing the value of curated and structured environments. Addressing unreliable content also requires explicit source-evaluation training. Research on civic online reasoning shows that experts use lateral reading, whereas students often rely on superficial cues (Wineburg & McGrew, 2019). Meanwhile, European museum networks highlight the educational potential of digitised collections and open-access platforms when aligned with clear pedagogical goals (NEMO, 2022). ARTchives situates itself at the intersection of curated repositories, information literacy and digital cultural education.

Methodology

ARTchives was conceived using a human-centred design approach. ISO 9241-210 defines this approach as grounding design decisions in a clear understanding of users, tasks and contexts, involving users throughout development and refining solutions through evaluation (ISO, 2019). In ARTchives, these principles were applied by addressing recurring needs identified in postgraduate teaching and supervision: locating credible sources, understanding methodological standards for the MT, and organising materials for reuse across modules.

Pedagogically, the platform follows constructive alignment principles. Biggs argues that intended learning outcomes, teaching activities and assessment must be coherently aligned to support meaningful learning (Biggs, 1996). ARTchives operationalises this alignment by linking resource discovery to MT milestones and by providing exemplary theses as quality references, clarifying expectations and standards.

The platform integrates three core tools. First, a specialised news discovery system uses curated keywords and selected sources to provide up-to-date information from the art and cultural sectors. Academic oversight promotes high-rigor outlets and encourages triangulation and lateral reading practices (Wineburg & McGrew, 2019). Second, a MOOC offers structured, step-by-step guidance for MT design and presentation, combining shared methodological units with programme-specific modules. While MOOCs are recognised as scalable vehicles for high-quality content, engagement and completion vary (Kizilcec, Piech y Schneider, 2013; Kennedy, 2014); ARTchives addresses this through modular pathways and clearly defined milestones. Third, a curated virtual library hosts academically validated publications and exemplary MTs with author permission, each item described through structured metadata to enhance discoverability and stewardship in line with repository best practices (Lynch, 2003; De la Orden, Palomo, Figueroa-Domeneq, 2017; Santos-Hermosa, 2023). To mitigate information overload, the platform includes simple and advanced search modes. Results display essential metadata and sorting options, facilitating efficient relevance judgements and reducing extraneous cognitive load, consistent with research on overload and Cognitive Load Theory (Sweller, 1998; Lynch, 2003).

Platform structure and implementation

Based on the three core tools, the following results can be identified.

Specialised News Discovery System

Substantial progress has been achieved in developing the system that acquires and processes up-to-date information for teaching and learning. It performs daily web scraping of multilingual sources selected and validated by the academic team, ensuring a continuously updated corpus. An AI pipeline filters and classifies each item by disciplinary relevance. A large Language Model–based classifier forms the core of the semantic analysis. Specifically, the classifier is built on a pretrained BERT model, which was subsequently fine-tuned on a training dataset consisting of news items manually classified by domain experts to align the model with the disciplinary taxonomy used in the curriculum. A scalable Multilingual Information Retrieval System (MIRS) enables cross-course integration and identification of shared knowledge areas. This architecture supports connections between modules and strengthens curricular coherence. A configurable AI component allows refinement of queries and weighting of relevance according to instructional needs. A dedicated web portal ensures intuitive access and consistent navigation. Early observations indicate reduced student search burden, immediate access to current examples for instructors, and the creation of transversal knowledge resources reusable across courses. Next steps include full deployment, AI calibration, validation of case studies, evaluation design, student feedback collection and publication of selected cases as open educational resources.

MOOC for MT Development

The MOOC shows strong alignment with needs identified in postgraduate supervision. Its modular structure combines core methodological units with optional programme-specific pathways, accommodating both students requiring comprehensive guidance and those seeking targeted support. The first version includes multimedia explanations, templates, checklists and milestone-based activities aligned with constructive alignment principles. Initial testing with volunteer students indicates improvements in structuring research questions, justifying methodology and planning timelines, alongside increased confidence in academic writing. The syllabus addresses research design, MT structure, academic writing, citation practices and effective presentations. Future work will involve piloting with full cohorts, analysing engagement data and integrating examples from the news system and library to reinforce coherence across components.

Curated Virtual Library

The prototype library includes validated publications and exemplary MTs organised into 15 art market sections (e.g., contemporary art, auctions, fairs, numismatics). Each entry provides structured metadata to support discoverability in simple and advanced search modes. User testing suggests reduced cognitive load and more efficient relevance assessment through filtering and sorting tools. Faculty report improved ability to recommend readings and benchmark theses. Planned developments include expanding content, implementing regular update workflows and integrating automated quality controls to ensure sustainability (see figure 1).

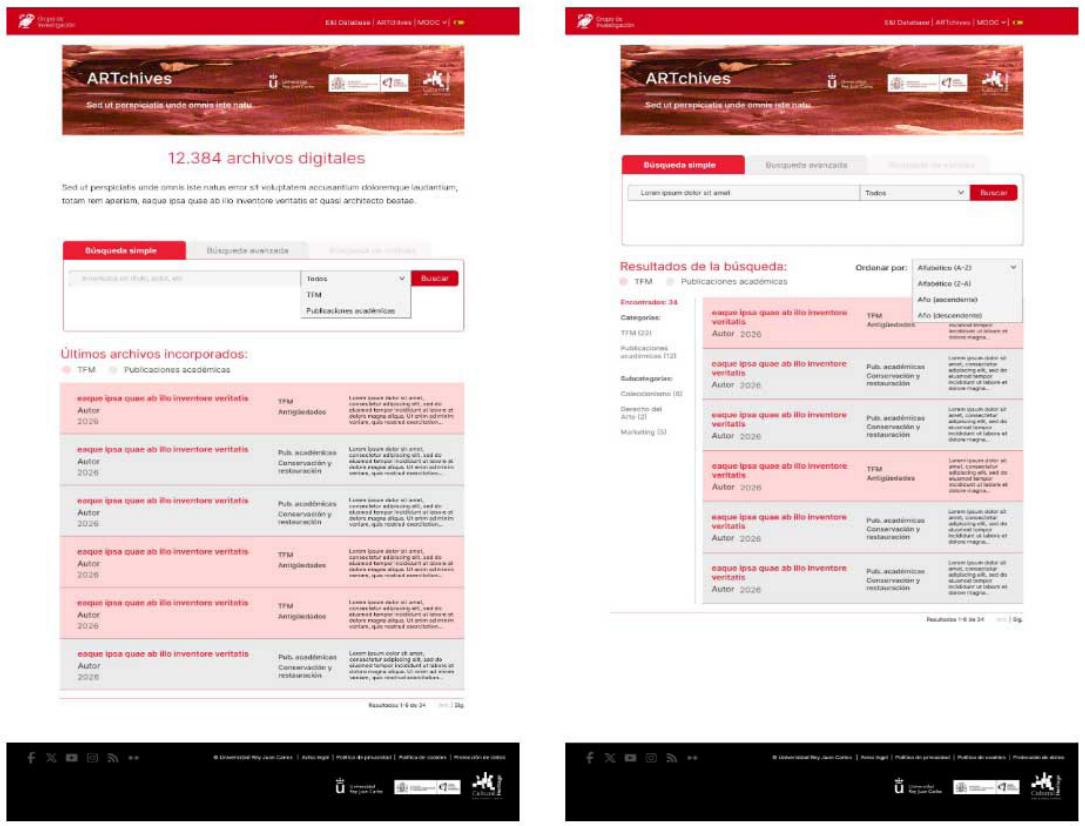


Figure 1. Interface with latest added resources.

Conclusions and future work

ARTchives addresses three interconnected challenges in arts-related postgraduate education: fragmented access to specialised resources, exposure to unreliable online content and uneven methodological preparation for the MT. By consolidating academically validated materials within a curated repository, the platform reduces search noise and promotes equitable access, in line with the repository-as-service perspective (Lynch, 2003; De la Orden, Palomo & Figueroa-Domeneq, 2017; Santos-Hermosa, 2023). The news discovery tool strengthens digital literacy by embedding source evaluation into routine academic work. Encouraging triangulation reflects lateral reading strategies used by expert evaluators and helps students move beyond superficial credibility cues (Wineburg & McGrew, 2019). Structured navigation and metadata-rich results also mitigate information overload, allowing learners to allocate cognitive resources to analysis rather than searching (Chen *et al.,* 2012; Sweller, 1988). The MOOC and exemplar library provide methodological scaffolding and transparent quality benchmarks, reinforcing constructive alignment between intended outcomes, learning activities and assessment standards (Biggs, 1996; Kennedy, 2014). Future work will involve systematic evaluation of learning outcomes and usability. Following ISO 9241-210, iterative user-based assessment will examine impacts on source selection, research confidence and MT quality (ISO, 2019), alongside expansion of the taxonomy and privacy-conscious learning analytics integration.

Acknowledgements

The authors acknowledge valuable feedback from postgraduate students and faculty members during the iterative development of ARTchives. This paper has been financed and supported by the Teaching Innovation Project PIE25_153: “Digital Tools Portal: ARTCHIVES” of the Rey Juan Carlos University and the JPI-CH23: “DECOPE: Destructive Exploitation and care of Cultural Objects and Professional/ Public Education for Sustainable Heritage Management”.

References

Association of College & Research Libraries. (2016). *Framework for information literacy for higher education*. American Library Association.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*, 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Chen, C.Y., Pedersen, S., & Murphy, K.L. (2012). The influence of perceived information overload on student participation and knowledge construction in computer-mediated communication. *Instructional Science, 40*, 325–349. https://doi.org/10.1007/s11251-011-9179-0

De la Orden, C., Palomo, J., & Figueroa-Domecq, C. (2017). Improving learning by motivating students to read the news using ICT. *Global Journal Business Economy Management, 7*, 89–98.

International Organization for Standardization. (2019). *ISO 9241210:2019 Ergonomics of human–system interaction — Part 210: Humancentred design for interactive systems*. ISO.

Kennedy, J. (2014). Characteristics of Massive Open Online Courses (MOOCs): A research review, 2009–2012. *Journal of Interactive Online Learning, 13*(1), 1–16.

Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013). Deconstructing disengagement: Analyzing learner subpopulations in Massive Open Online Courses. In *Proceedings of LAK’13* (pp. 170–179). https://doi.org/10.1145/2460296.2460330

Lynch, C. A. (2003). Institutional repositories: Essential infrastructure for scholarship in the digital age. *Libraries and the Academy, 3*(2), 327–336. https://doi.org/10.1353/pla.2003.0039

Network of European Museum Organisations. (2022). *Digital learning and education in museums: Innovative approaches and insights*.

RodésParagarino, V., GewercBarujel, A., & LlamasNistal, M. (2016). Use of repositories of digital educational resources: State-of-the-art review. *IEEERITA, 11*(2), 73–78. https://doi.org/10.1109/RITA.2016.2554000

SantosHermosa, G. (2023). The role of institutional repositories in higher education: Purpose and level of openness. In D. Otto, G. Scharnberg, M. Kerres, & O. ZawackiRichter (Eds.), *Distributed learning ecosystems* (pp. 47–70). Springer.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

UNESCO. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record, 121*(11), 1–40.

Learning Hybrid Competences in Cultural Event Management

Satu Lautamäki
Seinäjoki University of Applied Sciences, Finland

Abstract
This paper presents findings from a practical project case in Finland, where hybrid competences within the cultural event field were developed. Hybrid competence refers to a person's ability to apply multiple skill domains within a single professional field. In the cultural and creative sectors, the role of hybrid competence has become increasingly important, as professionals must blend, for instance, creative production with data analysis and digital technologies. The aim of this project was to strengthen professionals' ability across fields to learn and integrate cultural event management skills into their own contexts. The study explores what type of hybrid competences were found to be essential and how these were pedagogically approached. Findings from our practical project case indicate that hybrid competences support adaptability and innovation, particularly as broader changes in working life reshape the professional practices used in the cultural sector.

Keywords: hybrid competence, cultural event field, pedagogy, cross-sector collaboration.

Aprendizaje de competencias híbridas en la gestión de eventos culturales

Resumen
Este artículo presenta los resultados de un proyecto práctico realizado en Finlandia, cuyo objetivo fue desarrollar competencias híbridas en el ámbito de los eventos culturales. Se entiende por competencia híbrida la capacidad de una persona para aplicar múltiples dominios de habilidades dentro de un mismo campo profesional. En los sectores cultural y creativo, esta capacidad ha adquirido una importancia creciente, ya que los profesionales deben combinar, por ejemplo, la producción creativa con el análisis de datos y el uso de tecnologías digitales. El proyecto tuvo como propósito fortalecer la capacidad de profesionales de distintos ámbitos para aprender e integrar competencias de gestión de eventos culturales en sus propios contextos de trabajo. El estudio analiza qué tipos de competencias híbridas se consideraron esenciales y cómo fueron abordadas pedagógicamente. Los resultados del caso práctico indican que las competencias híbridas fomentan la adaptabilidad y la innovación, especialmente en un momento en que los cambios más amplios del mundo laboral están transformando las prácticas profesionales del sector cultural.

Palabras clave: competencia híbrida, sector de los eventos culturales, pedagogía, colaboración intersectorial.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introduction

Cultural event management operates at the intersection of artistic production, public value creation, and complex project delivery. Cultural events, such as festivals, performances, or exhibitions, are not only about operations, but about designing environments where cultural meanings are shaped by cultural policies, stakeholder expectations, and experiential demands. Event management can be seen to be based on a life-cycle perspective that connect antecedents, planning, experiences and outcomes of the events (Getz et al., 2010). This implies that people working within event management must apply competences that typically belong to different fields of expertise. We define this as hybrid competence: the ability to combine different fields of expertise, such as production, communication, and technology, and enact them seamlessly in practice.

Hybrid competence can be positioned as a foundational capability in cultural management, where professionals are expected to work creatively across disciplinary boundaries and integrate such knowledge into practice-relevant interpretations and solutions (cf. Griffith, 2023). Markauskaite et al. (2024, p. 216) also point out that “Interdisciplinary work often requires resourcefulness to interact productively and co-create knowledge together with people who have different expertise and who do not share the same disciplinary vocabularies, epistemic practices, and cultures”. Within the cultural management field, hybrid competence is highly needed to respond to the creative sector’s inherent complexity. Conversely, cultural management can also function as a learning platform through which professionals from other sectors can develop and apply hybrid competence, which constitutes the central focus of this paper.

Learning hybrid competences requires interdisciplinary cooperation, which can be based on boundary-spanning tasks and reflective practices (cf. Smith et al., 2024, p.496). In practice, collaborative projects, such as cultural events, are means by which cultural management professionals learn hybrid competences. This paper examines how we can develop hybrid competences across disciplines by using a pedagogy focused on the practices and tools of cultural event management. In this field, the practices often include multiple stakeholder and co-creational methods. These practices are often cognitively, socially, and creatively complex. This aligns most strongly with interdisciplinary learning elements.

Background of the study

In our practical project case, executed between February 2024 and January 2026, the participants were professionals from various fields, who discussed, shared and learned how to apply cultural event management skills in their own work contexts. This project, co-funded by the European Union, aimed at strengthening the event ecosystem of the South Ostrobothnia region in Finland through training, co-creation processes and networking events (Seinäjoki University of Applied Sciences, n.d.). Key pedagogical interventions in this practical project included five learning modules. In addition, networking events and digital platforms facilitated peer learning and cross-sector collaboration. Altogether, 320 persons attended project activities, of whom 95 enrolled in the five structured learning modules.

In the pedagogical plan, we identified and outlined the elements of the training programme as well as the objectives, contents, and implementation of the study modules. The planning process was guided by the principles of competence-based learning. Finally, we planned and conducted five learning modules during 2025, resulting in a total of 176 enrolments (95 individual participants, as individuals could attend more than one module). The modules included: Design of experiential services, Event production process, Event management tools, Event safety, and Technology in events. Both face-to-face and online learning methods were used across the modules.

In the next subchapter, the aim is to analyse, from the teacher's perspective, the pedagogical insights that emerged when designing and delivering the previously mentioned five learning modules. The analysis is based on interdisciplinary learning research, where integration across domains is framed as a cognitively demanding activity or as the capacity to integrate knowledge from various disciplines to achieve cognitive advancement (Boix Mansilla, 2016; Spelt et al., 2009, p.366). This definition highlights hybrid knowledge as a value-added mechanism, which is precisely what hybrid competence requires in practice.

The purpose of this study was not to measure individual participants' acquisition of hybrid competence, but to examine how pedagogical structures, contents, and learning tasks supported the development of hybrid competences. This study therefore adopts a reflective, qualitative case study approach, where the unit of analysis is the design and delivery of the five learning modules. As qualitative data, teacher reflections and pedagogical documents were analysed to understand how interdisciplinary learning was supported by pedagogical planning and implementation. In addition, participant-produced learning task results served as indirect indicators how learners integrated multiple knowledge domains.

Pedagogic insights on hybrid competence

The planning phase of the training programme proceeded from the definition of the objectives to content planning and further to implementation. We started with a needs analysis for hybrid competence development. The needs were identified by conducting a quantitative survey to a focus group of professionals from various fields involved in or interested in event management (Jaskari & Katajavirta, 2025, pp. 55–57). The questionnaire was sent to 979 respondents, of whom 88 answered. One question area focused on understanding what type of hybrid competences would be needed. Eighty-four respondents answered this question and were able to select all the optional areas in which they wished to gain additional skills.

Three competence areas stood out clearly as the most frequently selected: marketing and communication (79%), creating experiential events (55%), and acquiring and managing partnerships (45%) (Jaskari & Katajavirta, 2025, pp. 55–57). These were followed by areas of business development (37%), the event process (36%), regulatory issues (36%), and digital platforms (33%). Competence areas such as budgeting and pricing, image management, responsibility, and event safety were each selected by around 30% of respondents. Also, sustainable development, leadership skills, virtual technologies and technical production were selected by some respondents. Based on these results, it became evident that there is not only a single competence area needed, but a wide variety of competences. Pedagogically, this supports the conclusion that cultural event management is strongly grounded in hybrid competences.

A central teaching challenge in hybrid competence development is that learners, especially those coming from different fields often do not share the same disciplinary vocabularies (Smith et al., 2024, p. 509). This created a need not only to provide new knowledge content about a specific subject, but also to plan learning tasks which help people from different sectors to build shared knowledge on the subject. To meet with this demand, the learning and assessment activities were planned so that the participants were able to apply knowledge in practice and share their insights with others. For instance, they designed customer persona profiles for their own cultural events, which were then presented to other participants and further co-created together into more specific plans for reaching these customers in practice.

Another central pedagogic insight was that hybrid competence did not arise from a single knowledge domain but emerged by connecting various topics. So, as educators, we planned how to get learners to use more than one domain in one task, in order to apply knowledge rather than to demonstrate descriptive knowledge. In the learning modules, this integration was evident, for example, when experiential design choices were connected to event production decisions or when event safety considerations were combined with technological issues. We also considered it important to recognise that differences between knowledge domains are not a problem but a resource. As Nolen and Horn (2011) point out, such differences may cause a productive friction that makes learners better able to recognise the potential limits of single-domain thinking.

Research on cultural festivals and event management encourages holistic frameworks that connect antecedents, planning and management, event experiences and meanings as well as outcomes and impacts (Getz, 2010, pp. 31–32). Based on our experiences with the five learning modules, we were able to support such holistic thinking. Hybrid competence is needed not only within individual domains, but especially as an integrative tool. This can be defined as strategic sensemaking, where the role of an event manager is to continuously interpret environmental signals and translate them into feasible and meaningful event designs. To conclude, hybrid competence helps integrate all important decisions into a coherent event strategy.

Conclusions

This article has examined how hybrid competence can be fostered through pedagogical practices embedded in cultural event management. Based on five learning modules implemented in a cross-sector professional training program, the findings showed that hybrid competence did not arise from separate disciplinary inputs but from a purposeful integration of conceptual, technical and co-creational skills. Cultural event management thus provides a fertile environment for interdisciplinary and practice-oriented learning.

The pedagogical analysis further indicated that hybrid competence required collaborative tasks through which shared understanding could be built. In this project, the main areas requiring coordination and joint interpretation between actors in real event settings were transformed into training activities. In addition, learning activities that intentionally bridged contents across modules were designed to encourage the participants to apply knowledge in authentic context. It should be noted that the trainings not only developed the participants' individual skills but also created a shared language and shared operating models. These shared understandings should help professionals from various fields jointly build impactful events in the future.

Hybrid competence can therefore be seen as a strategic response to the evolving demands of working life and the increasing complexity of the event industry. Cultural event management offers a pedagogically rich platform and even a pedagogical model for the development of hybrid competence, due to its inherently interdisciplinary and co-creative character. Future research could further explore how hybrid pedagogies can be adapted to different professional contexts, particularly within creative and arts-based fields where interdisciplinarity is embedded in everyday practice.

Acknowledgements

This article was prepared as part of the *Tapahtumabisnekseen hybridiosaamista* project (English translation: *Hybrid Competence for the Event Industry*), which was cofunded by the European Union. The views and opinions expressed are however those of the author only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Commission.

References

Boix Mansilla, V. (2016). *Interdisciplinary learning: A cognitive-epistemological foundation*. Harvard Graduate School of Education. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/X%20Boix%20Mansilla%20Interdisciplinary%20Learning.pdf

Getz, D., Andersson, T., & Carlsen, J. (2010). Festival management studies: Developing a framework and priorities for comparative and cross□cultural research. *International journal of event and festival management, 1*(1), 29-59. https://doi.org/10.1108/17852951011029298

Griffith, A. (2023). *The Creativity Lab: Interdisciplinary creativity in higher education*. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 12*(1), 85–108. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1391099.pdf

Jaskari, K., & Katajavirta, M. (2025). The eventindustry ecosystem in South Ostrobothnia: Constructed on the basis of benchmarking and a regional stakeholder mapping, integrating best practices with local insights (in Finnish). Seinäjoki University of Applied Sciences.

Markauskaite, L., Schwarz, B., Damşa, C., & Muukkonen, H. (2024). Beyond disciplinary engagement: Researching the ecologies of interdisciplinary learning. *Journal of the Learning Sciences*, *33*(2), 213–241. https://doi.org/10.1080/10508406.2024.2354151

Nolen, S., & Horn, I. (2011). Productive friction: How conflict in student teaching creates opportunities for learning at the boundary. *International Journal of Educational Research 50(1),* 14–20. https://doi.org/10.1016/J.IJER.2011.04.004

Seinäjoki University of Applied Sciences. (n.d.). *Hybrid competence for the event industry project* (in Finnish).

Smith, P., Callagher, L. J., Hibbert, P., Krull, E., & Hosking, J. (2024). *Developing Interdisciplinary Learning: Spanning Disciplinary and Organizational Boundaries.* Journal of Management Education, *48*(3), 494-525. https://doi.org/10.1177/10525629231221540

Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review, 21*(4), 365–378. https://doi.org/10.1007/s10648-009-9113-z

Learning in and through the arts: a science–art transfer experience in university tourism degree education

Berta Tubillejas-Andrés[1], Nacho Baeza-García[2], Julio Argudo-Mielgo[2]
[1]Universitat de València, Spain
[2]Escola Superior de Música de Catalunya, Spain

Abstract
Teaching tourism entails the challenge of moving beyond purely managerial approaches to incorporate the ethical, social and identity-related dimensions associated with processes of touristification. This paper examines the pedagogical potential of a science–art transfer intervention integrated into an undergraduate tourism course. The live video-art work *Raíces y Resonancias* was embedded within a structured pedagogical sequence combining an initial analytical phase and a subsequent experiential phase. Students first produced an infographic analysing the impacts of tourism on cultural heritage and, following the aesthetic experience, developed written reflections linking both stages. A qualitative co-occurrence analysis was conducted using KH Coder to identify transformations in the conceptual and relational organisation of students' discourse. Findings reveal a shift from a predominantly diagnostic and evaluative logic toward a discursive configuration that attributes to art a mediating function associated with awareness, reflection and ethical positioning. While the aesthetic experience does not introduce new thematic content, it reconfigures the epistemological framing of learning. The study provides empirical evidence of science–art transfer as a pedagogical device in non-artistic higher education contexts.

Keywords: Tourism pedagogy, arts-based learning, science-art transfer, touristification, cultural heritage.

Aprender en y a través del arte: una experiencia de transferencia ciencia–arte en la enseñanza universitaria del grado de turismo

Resumen
La enseñanza del turismo plantea el reto de trascender la gestión pura para incorporar dimensiones éticas, sociales e identitarias asociadas a los procesos de turistificación. Este estudio examina el potencial pedagógico de una intervención basada en la transferencia ciencia–arte integrada en una asignatura del grado en turismo. La obra de videoarte *Raíces y Resonancias,* interpretada en directo, fue incorporada en una secuencia didáctica estructurada que combinó una fase analítica previa y una fase experiencial posterior. El alumnado elaboró inicialmente una infografía sobre los impactos del turismo en el patrimonio cultural y, tras la experiencia estética, produjo reflexiones escritas vinculando ambos momentos. Se realizó un análisis cualitativo de coocurrencias mediante KH Coder con el fin de identificar transformaciones en la organización conceptual y relacional del discurso. Los resultados evidencian un desplazamiento desde una lógica predominantemente diagnóstica y evaluativa hacia una configuración discursiva que atribuye al arte una función mediadora vinculada a conciencia, reflexión y posicionamiento ético. La experiencia estética no introduce nuevos contenidos temáticos, pero reconfigura el encuadre epistemológico del aprendizaje. El estudio aporta evidencia empírica sobre la transferencia ciencia–arte como dispositivo pedagógico en educación superior no artística.

Palabras clave: pedagogía del turismo, aprendizaje basado en las artes, transferencia ciencia-arte, turistificación, patrimonio cultural.

Introduction

Teaching tourism from a critical perspective poses a specific challenge: educating students not only to identify impacts and apply management tools, but also to understand the social, identity-related and ethical tensions embedded in touristification processes. Tourism scholarship shows that tourism is not merely an economic activity but a socio-spatial and political process reshaping landscapes, heritage meanings and community identities (Jover & Barrero-Rescalvo, 2024; Su et al., 2018). Touristification operates at material and symbolic levels, reconfiguring authenticity, place-making and identity, although these dimensions are not always explicitly articulated in educational settings (Rickly et al., 2025).

In courses such as Leisure Marketing, tourism's effects on heritage are typically addressed through sustainability and cultural management frameworks that structure impacts analytically. While necessary, this managerial focus may be insufficient to foster critical positioning toward tourism's political and ethical dimensions. As MacCannell (2016) argues, tourism transforms identities and social relations into objects of representation and consumption, requiring pedagogical approaches that move beyond classification toward reflexive engagement.

Arts-based education offers such an approach. Artistic practices function not merely as illustrative tools but as forms of knowledge production and mediation (Chemi & Du, 2018). Learning in and through the arts integrates cognition, perception and emotion, enabling more complex engagement with contested social realities. Aesthetic experience can thus operate as a pedagogical device that reconfigures meaning and activates critical awareness. Experiential learning emphasises the role of experience and reflection in extending conceptual analysis toward more situated understanding (Kuznetsova-Bogdanovits, 2014). Arts-based approaches similarly function as knowledge-transfer tools, translating research findings into culturally meaningful forms. This framing underpins the intervention analysed here.

This paper examines the pedagogical potential of a science–art transfer initiative derived from university research on tourism unsustainability. Through the video-art work *Raíces y Resonancias*, scientific findings were translated into an interdisciplinary artistic format and integrated into a higher education Tourism course within a structured pedagogical sequence. The objective is to analyse how this arts-based transfer experience reconfigures students' discourse in relation to a prior analytical task, exploring shifts in the conceptual and relational organisation of their understanding of tourism and cultural heritage. The study contributes to critical tourism pedagogy by demonstrating the value of art not only as a teaching resource but as epistemological mediation connecting scientific research, aesthetic experience and critical formation in higher education.

Context and pedagogical design

The study was conducted within the course *Marketing del Ocio* (Leisure Marketing) in the bachelor's degree in Tourism, which addresses the analysis and management of leisure experiences, particularly tourism's effects on cultural heritage and urban environments. A pedagogical activity based on learning through the arts was designed around a general rehearsal of the video-artwork *Raíces y Resonancias*, presented within the *Residir en la Investigación* programme at the Universitat de València. The work constitutes a knowledge-transfer initiative derived from research by the SIV Research Group on tourism unsustainability, translating scientific findings into an interdisciplinary artistic language combining video, sound and live music.

The pedagogical sequence comprised two interrelated phases (Kuznetsova-Bogdanovits, 2014). In the first phase, prior to viewing the work, students designed an infographic in small groups analysing tourism's impacts on cultural heritage. They identified positive and negative effects, organised information visually, and established relationships between tourism, conservation, sustainability and local identity. The infographic functioned as a cognitive tool supporting synthesis and conceptual structuring. The second phase introduced an experiential dimension through direct contact with the video-art performance, followed by a dialogue session with the artists and the course instructor, also principal investigator of the project, fostering collective interpretation and critical reflection (Moreno, 2021). Students then produced written reflections linking the artistic experience to their prior analytical work, encouraging a re-reading of their initial representations through sensory and emotional engagement (James, 2023). The sequence intentionally combined analytical and experiential learning. While the infographic structured the problem cognitively, the aesthetic experience acted as a mediating device activating emotional engagement and ethical positioning. Rather than replacing analysis, it extended it by integrating cognitive, affective and social understanding (Chemi & Du, 2018).

Methodology

This study adopts a qualitative exploratory design to analyse how students articulated their understanding of tourism and cultural heritage in relation to a prior analytical task and a subsequent aesthetic experience. Participants were 41 undergraduate students enrolled in *Marketing del Ocio*, organised into nine working groups. Data consisted of group-written reflections addressing proposed improvements to the infographic (1,434 words) and impressions of the video-art performance (2,839 words), resulting in a total corpus of approximately 4,273 words.

A qualitative co-occurrence analysis was conducted using KH Coder (Higuchi, 2016). The full corpus of original texts was preserved. The analysis focused on nouns, verbs, adjectives and adverbs to identify semantic clusters and relational networks associated with conceptual structuring, evaluation

and positioning. All analyses were conducted in Spanish, the original language of data collection, to preserve semantic precision and relational structures. Results are presented in English with contextualised translations of key terms to ensure transparency (Krippendorff, 2018; Van Nes et al., 2010).

Results

Separate co-occurrence maps were generated for reflections related to the infographic improvements and reflections related to the video-art experience (see figure 1 and 2).

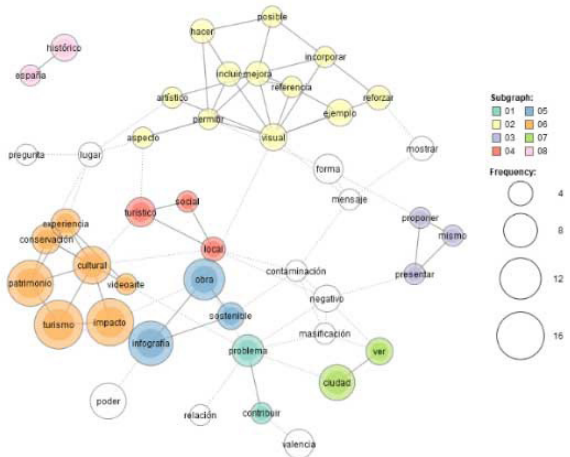


Figure 1. Co-occurrence map of students' reflections related to the infographic

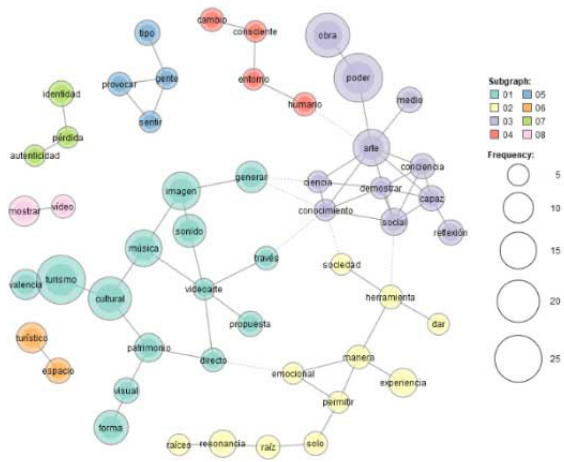


Figure 2. Co-occurrence map of students' reflections related to the video-art experience

The co-occurrence map in Figure 1 is organised around three main blocks: a thematic axis of impacts, a visual-communicative improvement axis, and a local-social contextualisation axis. The central cluster groups *patrimonio* (heritage), *turismo* (tourism), *impacto* (impact) and *cultural* (cultural), confirming that students' reflections focus on analysing tourism's effects on cultural heritage. Terms such as *conservación* (conservation) and *experiencia* (experience) reinforce the evaluative orientation of the discourse, while *videoarte* (video art) appears as a thematic reference without displacing the main analytical axis.

A second cluster structured around *visual* (visual) connects with verbs such as *incluir* (include), *mejorar* (improve), *incorporar* (incorporate) and *reforzar* (reinforce), as well as *ejemplo* (example) and *referencia* (reference). This reflects a metacognitive focus on optimising the infographic's communicative effectiveness. A third subcluster linking *infografía* (infographic), *obra* (work) and *sostenible* (sustainable) bridges the completed task and its sustainability purpose, complemented by a local–social–touristic block that situates the issue territorially. In the lower area, *problema* (problem) connects with *masificación* (overcrowding), *contaminación* (pollution) and *negativo* (negative), indicating a diagnostic orientation, while *proponer* (propose) and *presentar* (present) introduce a secondary projective dimension.

The co-occurrence map in Figure 2 reveals a discursive structure organised around two levels: a descriptive level of the artistic experience and an interpretative level in which art is attributed a mediating function. One cluster groups *música* (music), *sonido* (sound), *imagen* (image) and *videoarte* (video art) together with *turismo* (tourism), *patrimonio* (heritage), *cultural* (cultural) and *Valencia* (Valencia), within a shared semantic field.

More centrally, *arte* (art) connects with *obra* (work) and *poder* (power), and further with *medio* (medium), *conciencia* (awareness), *reflexión* (reflection), *capaz* (capable) and *demostrar* (to demonstrate). These relations suggest that students attribute agency to art as a medium capable of generating awareness and reflection. Terms such as *experiencia* (experience), *emocional* (emotional), *permitir* (to allow) and *manera* (way) indicate that the work is perceived as enabling a different mode of understanding, incorporating an affective dimension without displacing the cognitive axis. Finally, *identidad* (identity), *pérdida* (loss) and *autenticidad* (authenticity) form a less central subfield, suggesting that identity-related concerns emerge in some reflections without structuring the overall discourse.

Discussion

The joint analysis of both co-occurrence maps evidences a discursive reconfiguration between the analytical and experiential phases. In reflections on the infographic, students adopt a predominantly diagnostic and managerial stance, structuring tourism as an object of classification and technical optimisation. The emphasis lies on impact categorisation and communicative refinement, consistent with the analytical frameworks commonly mobilised in tourism education. Following the video-art experience, however, the discursive structure shifts from categorisation to mediation. The centrality of terms such as *art, power, awareness,* and *reflection* indicates that aesthetic experience is attributed epistemic agency. Art is no longer peripheral illustration but operates as a mediating device in meaning-making. While tourism, heritage and unsustainability remain thematically stable, their articulation changes: the experience does not introduce new conceptual content but transforms the subject's relational stance toward that content.

From an experiential learning perspective, this confirms that aesthetic engagement extends prior conceptual structuring by incorporating relational and ethical dimensions (Kuznetsova-Bogdanovits, 2014). The shift from analysing impacts to positioning oneself in relation to them reflects an integration of cognition and affect characteristic of complex learning processes. Knowledge becomes not only structured but situated.

Although *identity, loss and authenticity* remain structurally peripheral, their persistence is analytically significant. Rather than reorganising the dominant framework, aesthetic mediation appears to activate interpretative resonance around socio-symbolic tensions associated with touristification (Rickly et al., 2025; Su et al., 2018). The transformation thus operates primarily at a relational level, without necessitating thematic restructuring.

Conclusions

This paper provides empirical evidence that science–art transfer can modify students' epistemic framing without expanding thematic content. The pedagogical transformation observed operates relationally: art does not enlarge the conceptual repertoire but reconfigures the learner's positioning toward it. The movement from impact classification to ethical stance-taking illustrates this mediating function. The findings contribute to critical tourism pedagogy by demonstrating that aesthetic mediation can function as an epistemological device in non-artistic higher education. Rather than serving merely as dissemination, science–art transfer emerges as a pedagogical mechanism capable of shifting learning from technical diagnosis toward critical engagement.

Practically, integrating arts-based interventions into tourism curricula offers a scalable strategy for strengthening ethical reflexivity without curricular redesign. The combination of analytical preparation and aesthetic mediation constitutes a replicable model for addressing complex socio-cultural issues. Limitations derive from the contextual scope of the case and the exclusive reliance on discursive analysis. Future research could incorporate longitudinal designs and mixed methods to assess sustained attitudinal transformation and behavioural implications of arts-based pedagogies.

Acknowledgments

This educational practice was developed within the *Residir en la Investigación* programme of the Universitat de València.

References

Chemi, T., & Du, X. (2018). *Arts-based Methods and Organizational Learning*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63808-9

Higuchi, K. (2016). A Two-Step Approach to Quantitative Content Analysis: KH Coder Tutorial using Anne of Green Gables (Part I). *Ritsumeikan Social Sciences Review*, *52*(1), 77–91.

James, A. H. (2023). Valuing the emotions of leadership learning experience in nursing education. *Nurse Education in Practice*, *71*, 103716. https://doi.org/10.1016/J.NEPR.2023.103716

Jover, J., & Barrero-Rescalvo, M. (2024). When tourism disrupts it all: An approach to the landscapes of touristification. *Journal of Urban Affairs*, *46*(6), 1161–1179. https://doi.org/10.1080/07352166.2023.2237144

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.

Kuznetsova-Bogdanovits, K. (2014). Experiential Learning Theory applied to the Degree Profiles of the Arts and Cultural Management Programmes in Europe. *European Journal of Cultural Management and Policy*, *4*(1), 14–30.

MacCannell, D. (2016). The tourist and the local. *Tourist Studies*, *16*(4), 343–350. https://doi.org/10.1177/1468797615618120

Moreno, R. (2021). Shaping a Critical Study Abroad Engagement through Experiential Arts-Based Inquiry. *Teaching and Learning Inquiry*, *9*(2). https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.9.2.4

Rickly, J., Sharma, N., & Canavan, B. (2025). Authenticity: the state-of-the-art in tourism geographies. *Tourism Geographies*, *27*(3–4), 528–537. https://doi.org/10.1080/14616688.2023.2290017

Su, R., Bramwell, B., & Whalley, P. A. (2018). Cultural political economy and urban heritage tourism. *Annals of Tourism Research*, *68*, 30–40. https://doi.org/10.1016/J.ANNALS.2017.11.004

Van Nes, F., Abma, T., Jonsson, H., & Deeg, D. (2010). Language differences in qualitative research: is meaning lost in translation? *European Journal of Ageing*, *7*(4), 313. https://doi.org/10.1007/S10433-010-0168-Y

“Ghosts” in musical education in Spain: non-teaching personnel at Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (1830-1930)

Margarita M. Ramírez-de Santa Pau
RCSMM-UPM, Spain

Abstract
This paper presents a panoramic view of the Royal Conservatory of Music of Madrid (RCSMM) organization regarding non-teaching personnel between 1830-1930. The absence of academic studies concerning these people leaves unfinished the “puzzle” of the institution’s management, as they are essential to RCSMM’s organization on a daily basis. RCSMM was the sole official educational centre of music, drama and dance in Spain between 1830-1919. The main sources used in this research are the Organization Rules (8) which were adopted successively in this period. Also, the annual RCSMM’s academic reports between 1858 and 1930 have been consulted and searches were performed in library catalogues and digital repositories. The evolution of management and organization of non-teaching personnel reflects political, economic and social events, as the education of music is heavily influenced by environmental circumstances. The study of non-teaching personnel at RCSMM helps to better understand its management characteristics and organization, as there were synergies between teaching personnel, non-teaching personnel, students and executive personnel in the institution.

Keywords: non-teaching personnel, music education, Spain, rules, 19th20th centuries.

Los “fantasmas” en la educación musical en España: el personal no docente del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (1830-1930)

Resumen
Esta comunicación presenta una visión panorámica de la organización del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM) referida al personal no docente entre 1830 y 1930. La ausencia de estudios académicos sobre estos individuos deja sin terminar el “puzle” de la gestión de la institución, ya que son esenciales en la organización diaria del RCSMM. El RCSMM fue la única institución educativa oficial en música, declamación y danza en España entre 1830 y 1919. Las fuentes principales usadas en esta investigación son los reglamentos (8) que se adoptaron sucesivamente en este periodo. Asimismo, se consultaron las memorias académicas anuales del RCSMM entre 1858 y 1930 y se han realizado búsquedas en catálogos de biblioteca y repositorios digitales. La evolución de la gestión y organización del personal no docente refleja acontecimientos políticos, económicos y sociales, pues la educación musical está fuertemente influida por circunstancias del entorno. El estudio del personal no docente del RCSMM ayuda a entender mejor sus características de gestión y su organización, al haber sinergias entre el personal docente, no docente, alumnos y personal directivo de la institución.

Palabras clave: personal no docente, educación musical, España, reglamentos, siglos XIX-XX.

Introduction

The Royal Conservatory of Music of Madrid (RCSMM) remained the only official teaching institution of music, dance and drama in Spain from 1830 to 1919. The mention of non-teaching personnel barely appears in the academic literature, being a kind of “ghosts” who open doors, tune instruments, clean blackboards, copy documents and scores, supervise the decorum of women and manage the time of teachers and pupils’ classes with a bell. These personnel, very varied in their typology, play a key role in the organization and management of this institution throughout its history.

This communication presents a comparison among the Rules that governed RCSMM from 1830 to 1930 related to non-teaching personnel, in order to state the changes in it, its amount of people and qualifications. Those changes also reflect the impact of sociopolitical issues at the time. There were eight Rules of the Conservatory in this period: 1831, 1857, 1858, 1868, 1871, 1901, 1911 and 1917.

State of the art and methodology

The literature about RCSMM is related, among other subjects, to the legal framework of music education (Delgado García, 2003), instrumental learning (Cermeño Martín, 2016), gender studies (Hernández Romero, 2019) and its main history (Robledo Estaire, 2001; Sarget Ros, 2001; Sopeña Ibáñez, 1967).

A search was conducted in the RCSMM Library’s Catalogue with the keywords “Reglamento AND (Conservatorio OR Escuela) AND Madrid”, which was complemented by searches in Dialnet, TESEO and BNE Catalogue, as well as in the Gazeta and Patrimonio Digital Complutense digital repositories. The aim of these searches was to retrieve the Rules of the Conservatory and academic literature about non-teaching personnel. There are not academic documents focusing on non-teaching personnel of RCSMM, so the first tasks in the study are to figure out the evolution and variations of non-teaching personnel during the period studied and to describe the typology of personnel involved in.

Non-teaching personnel at RCSMM (1830-1930) in its Rules

Piermarini, first Director, took the conservatories of Milan, Paris and Naples as models (Robledo Estaire, 2001). It presented an institution for both internal and external students; therefore, it needed personnel such as cooks or maids for the boarding school, even a chaplain. Also, the post of governess was intended for the surveillance of female students. The Rule (Piermarini, 1831) dedicated specifically the chapters IV, V, XIII, XV and XVII to different types of non-teaching personnel (thirteen people), stating their roles and places hierarchically.

Between the first and the second Rule, a period of political instability due to the *Carlists Wars* (1834-1839 and 1842*)*, among other causes (Delgado García, 2003; Sopeña Ibáñez, 1967), made the institution's survival really difficult. Economical shortage implied the closure of the boarding school in 1838 and a complete reorganization (Delgado García, 2003).

The second Rule (*Reglamento orgánico del Real Conservatorio de Música y Declamación: aprobado por S.M.*, 1857) presented a very reduced amount of non-teaching personnel (seven types, eight people), but with the important addition of a piano tuner. Chapter IV referred their competencies, salary and hierarchical distribution.

The passing of the Law of Public Education (1857) had various effects: changed the education for a long time and, for the Royal Conservatory, implied the submission to the Central University of Madrid, concluding its independence of government and decision for almost a century. The passing of the third Rule (*Reglamento orgánico provisional del Real Conservatorio de Música y Declamación*, 1858) dedicated its chapter V to Direction and administration. References to non-teaching personnel were only about their posts and salaries (six different types, eight people), without mention to hierarchical position.

Ten years after, in the political context of the 1st Spanish Republic, the fourth Rule was passed ("Reglamento para la Escuela Nacional de Música"*,* 1868), when the name of RCSMM changed from Royal Conservatory to National School of Music. The non-teaching personnel organization was similar to the previous Rule, with minor differences in typology (a secretary-accountant instead an assistant to the secretary). Articles 31 and 32 listed non-teaching personnel, their salaries and, in some cases, who nominated them, without any mention to hierarchical dependence.

Under the reign of Amadeo I, another Rule was passed. The characteristics (*Reglamento de la Escuela Nacional de Música aprobado por S.M. en 2 de julio de 1871*, 1871) remained very similar, adding one governess and changing from the post of secretary-accountant to a clerk, being a total of eight employees. Chapter V listed the posts and their salaries, referring to a subsequent internal rule.

The Rule of 1901 ("Reglamento del Conservatorio de Música y Declamación: aprobado por Real decreto de 14 de Septiembre de 1901 y publicado en la Gaceta de Madrid del siguiente día*"*, 1901) was passed during the regency of Queen Maria Christina. It presented changes in the official name of the institution, the directive post and the secretary. Chapter II stated the nomination of technical employees. Chapter V listed merely the posts of non-teaching personnel and their salaries, referring once more to a subsequent internal rule.

The Rule of 1911 *("*Reglamento del Real Conservatorio de Música y Declamación", 1911) presented another new official name. Title II stated the characteristics of the personnel, both teaching and non-teaching (eighteen people). Chapter V included for the first time a professional librarian; chapter VII was about clerks (two of them had to have musical knowledge); and chapter VIII dealt with the caretaker, assistants and janitor tasks. There was one mention of eight governesses and the piano tuner in chapter I.

The last of the Rules studied was passed in 1917 (Real Conservatorio de Música y Declamación, 1917). There were not differences with previous Rules, but the obligation of a public examination for secretary personnel, and the prohibition of nominating non-teaching personnel without salary.

Table 1. *Comparison posts and number of employees among Rules*

Year	Secretary	Maintenance	Management	Clergy	Boarding School	Total of non-teaching personnel
1831	Assistant to Secretary, Clerk	Janitor, Janitor of Drama	Assistant to Vice-governess, Manager	Chaplain, Priest	Maids, Chef, Sous-Chef, Scullion, Cloakroom attendant	13
1857	Secretary-accountant, Assistant to Secretary	Janitor, Assistant (2), Piano tuner	Governess, Caretaker			8
1858	Assistant to Secretary	Janitor, Assistant (2), Piano tuner	Governess (2), Caretaker			8
1868	Secretary-accountant	Janitor, Assistant (2), Piano tuner	Governess, Caretaker			7
1871	Clerk	Janitor, Assistant (2), Piano tuner	Governess (2), Caretaker			8
1901	Clerk (2)	Janitor, Assistant (2), Piano tuner	Chief Governess, Governess (7), Caretaker			15
1911	Clerk (3)	Janitor, Assistant (3), Piano tuner	Governess (8) Caretaker Librarian			18
1917	Clerk (3), Administrative Assistant	Janitor, Assistant (2), Piano tuner	Governess (8) Caretaker Librarian			18

Conclusions

The surprising amount of eight Rules in 86 years reflects the turbulent political environment at this period but offers also a unique view of how rulers thought about the need to have non-teaching personnel at RCSMM. The study of these Rules, passed between 1831 and 1917, shows that the non-teaching personnel was relatively scarce, and only in 1831, 1911 and 1917 exceeded ten people, for different causes: in 1831 due to the existence of a boarding school, but in 1911 and 1917 it was the amount of governesses -more than clerks (whose number also grew)- related, obviously, to an increased number of female students. Some types of personnel were considered necessary and appeared in every Rule: Janitors, Assistants, Caretakers, Governesses and Clerks (or similar administrative personnel).

The tasks of a Librarian are mentioned since 1831, but before 1911 were performed by the Secretary, usually a teacher. The professional career of librarians was created by the Law of Public Education of 1857. The absence of a piano tuner before 1857 implies that the maintenance of instruments was performed by contract with a professional tuner, not included in the personnel, as he plays a key role in the daily management of conservatories.

Since some Rules do not explain their duties, it is difficult to know their specific tasks. The consultation of archival records at RCSMM will help to determine their background and responsibilities, construct accurate hierarchical schemas and increase the knowledge about these people who are crucial for the organization of musical institutions.

Aknowledgements

The author wishes to thank Dr. Rafael Martín Castilla and Dr. María González-Moral Ruiz for their generous guidance and constant support.

References

Cermeño Martín, S. (2016). *El arpa en el Real Conservatorio de Madrid durante el siglo XIX*. Universidad Rey Juan Carlos.

Delgado García, F. (2003). *Los Gobiernos de España y la formación del músico (1812-1956)*. Universidad de Sevilla.

Hernández Romero, N. (2019). *Formación y profesionalización musical de las mujeres en el siglo XIX el Conservatorio de Madrid*. Ayuntamiento de Alcalá de Henares.

Piermarini, F. (1831). *Reglamento interior aprobado por el Rey N. S. (Q.D.G.) para el gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música María Cristina*. Imprenta Real.

Reglamento orgánico del Real Conservatorio de Música y Declamación: Aprobado por S.M. (1857). s.n. (Imprenta de Tejado).

Reglamento orgánico provisional del Real Conservatorio de Música y Declamación. (1858). Imprenta Nacional.

Reglamento para la Escuela Nacional de Música. (27 de diciembre, 1868). *Gaceta de Madrid*, 3-4.

Reglamento de la Escuela Nacional de Música aprobado por S.M. en 2 de julio de 1871. (1871). Imp. del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos.

Reglamento del Conservatorio de Música y Declamación. (15 de septiembre de 1901). *Gaceta de Madrid*, 1359-1361.

Reglamento del Real Conservatorio de Música y Declamación. (15 de septiembre de 1911). *Gaceta de Madrid,* 690-701.

Reglamento del Real Conservatorio de Música y Declamación: Aprobado por el Real Decreto de 25 de agosto de 1917; y publicado en la Gaceta de Madrid de 30 del mismo mes y año. (1917). Hijo de Gaisse.

Robledo Estaire, L. (2001). La creación del Conservatorio de Madrid. *Revista de musicología*, 24(1-2), 189-238.

Sarget Ros, M. A. (2001). Rol modélico del Conservatorio de Madrid (1831-1868). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* (16), 121-148.

Sopeña Ibáñez, F. (1967). *Historia crítica del Conservatorio de Madrid*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Intervention in the family album and archival photography as a resource for critical visual education

Arantza Santibáñez García
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Abstract
The family album has traditionally played a central role in safeguarding memory, establishing itself as an institution that promotes the temporal continuity of the family line (Bourdieu, 2003). However, with the emergence of post-photography, both its functions and forms are changing dramatically. Today, old family albums have become particularly fertile spaces for reappropriation, allowing us to explore issues related to identity and the notion of family. Based on Jo Spence's proposal to interrogate the family archive in order to access the optical unconscious of images, this work proposes shifting the consideration of the family album from a mere object of analysis to its activation as a pedagogical resource through intervention. Based on contemporary practices of family photography intervention on Garbi Galatea's work, the investigation analyze how the manipulation and re-signification of these images can become a learning process linked to the development of critical tools for reading images and exploring identity. These practices are based on critical pedagogy (Freire), experiential and narrative learning (Dewey, Bruner), and arts-based educational research (Eisner, Leavy), from which artistic intervention is understood as a form of knowledge production and awareness raising.

Keywords: family album, intervened photography, domestic photography, new visual narratives, art-based educational research.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La intervención sobre el álbum familiar y la fotografía de archivo como recurso para una educación visual crítica

Resumen
El álbum familiar ha desempeñado tradicionalmente una función central en la salvaguarda de la memoria, configurándose como una institución que favorece la continuidad temporal de la estirpe (Bourdieu, 2003). Sin embargo, con la irrupción de la postfotografía, tanto sus funciones como sus formas cambian drásticamente. Hoy, los antiguos álbumes familiares se convierten en espacios de reapropiación especialmente fértiles para explorar cuestiones vinculadas a la identidad y a la noción de familia. Partiendo de la propuesta de Jo Spence de interrogar el archivo familiar para acceder al inconsciente óptico de las imágenes, este trabajo propone desplazar la consideración del álbum familiar como un mero objeto de análisis hacia su activación como recurso pedagógico mediante su intervención. A partir de prácticas contemporáneas de intervención fotográfica en el trabajo de Garbi Galatea, se analiza cómo la resignificación de estas imágenes puede convertirse en un aprendizaje vinculado a la exploración de la identidad y a la adquisición de herramientas críticas para la lectura de la imagen fotográfica. Estas prácticas se respaldan en la pedagogía crítica (Freire), el aprendizaje experiencial y narrativo (Dewey, Bruner) y la investigación educativa basada en las artes (Eisner, Leavy), desde las cuales se entiende la intervención artística como una forma de producción de conocimiento y de toma de conciencia.

Palabras clave: álbum familiar, fotografía intervenida, fotografía doméstica, nuevas narrativas visuales, investigación educativa basada en las artes.

Introducción

Desde sus orígenes, el álbum familiar ha servido como elemento fundamental para la cohesión del linaje, condicionando la memoria del núcleo familiar a través de una narrativa estandarizada que se construye con los acontecimientos más importantes y los momentos felices del núcleo familiar (Bourdieu, 2003). En este sentido, el álbum familiar ha contribuido tradicionalmente al fortalecimiento de un sentimiento de pertenencia al grupo a través de la construcción de un relato lleno de momentos normativizados. Este relato produce una narrativa sesgada que no da lugar a cuestiones como el dolor, la muerte o la enfermedad. El álbum familiar, por lo tanto, no constituye un espacio neutro de memoria, ya que está atravesado por un sinfín de convenciones y sesgos. Estos se trasladan a las generaciones más jóvenes y tienen una influencia directa en el desarrollo de su identidad.

En las últimas décadas, numerosas artistas han comenzado a acercarse al álbum de familia para cuestionar la neutralidad de su discurso. En su instalación Beyond the family album (1978), la fotógrafa Jo Spence parte de su propio archivo familiar para cuestionarlo desde una perspectiva crítica a través de textos, recortes de prensa o fotografías personales que reconstruyen los acontecimientos a los que aluden las fotografías. Así, la artista deja en evidencia todo aquello que la narrativa del álbum familiar omite, y cómo este es capaz de moldear el recuerdo, la percepción de la identidad y la autoconciencia. Spence se interesó muy pronto por la capacidad pedagógica de la fotografía en general, en la que veía un gran potencial para que sus estudiantes pudieran desarrollar herramientas críticas para mirar la imagen. De esta forma, la fotógrafa comenzó a impartir talleres de lo que ella denominaría fototerapia, muy influenciada por el psicoanálisis y cuyo enfoque sería similar al de Beyond the family album: inter-

rogar las fotografías del álbum familiar para revisarlas y reinterpretarlas desde el presente a través de la puesta en escena de nuevas fotografías. Más allá de su dimensión terapéutica, el interés del trabajo de Spence reside en su capacidad para revelar que la fotografía familiar no es un reflejo neutral de la realidad, sino un dispositivo que construye sentido y moldea la percepción del yo.

Tomando el trabajo de Spence como principal antecedente, el presente trabajo propone ir más allá de la consideración del álbum como mero objeto de estudio para estudiar el potencial de su activación a través de la intervención sobre el material fotográfico, entendiendo esta acción como una práctica pedagógica basada en la experiencia, en la memoria y en la generación de nuevas narrativas visuales desde la contemporaneidad. El interés de la intervención sobre la fotografía de archivo familiar como práctica pedagógica crítica y experiencial reside en la puesta en valor de su carácter político y social, que permite tomar conciencia y cultivar la capacidad crítica desde el cuestionamiento y el diálogo con el pasado. Como ejemplo, se menciona el trabajo de Garbi Galatea, artista que ha adoptado esta estrategia desde la concepción de una obra individual hasta el procedimiento colectivo y su puesta en común.

La intervención crítica del archivo familiar: el proyecto Borrado Bordado

En el proyecto de intervención fotográfica Borrado Bordado, la artista visual Garbi Galatea recoge testimonios reales de personas que han atravesado situaciones de violencia, eliminando los rostros mediante el bordado de quienes la ejercieron de fotografías del archivo familiar. La artista, que también ofrece talleres colectivos de intervención de archivo, explora mediante su trabajo la memoria individual y colectiva, resignificándolo y reescribiendo nuevas narrativas sobre fotografías del álbum familiar tanto propio como ajeno. Este proyecto combinado de investigación artística se enfoca en la visibilización de “violencias y silencios heredados” (Galatea, s.f.), trasladando sucesos acontecidos en la esfera de lo privado hacia lo público. En consonancia con la proclama feminista “lo personal es político”, Galatea transforma lo íntimo en un espacio de reflexión colectivo, con el archivo como centro del diálogo. En sus talleres, la artista ofrece un espacio para la participación colectiva, poniendo el acento en el proceso, en el aprendizaje colectivo y en la generación de nuevas narrativas mediante la activación de una lectura crítica de la imagen, entendida como análisis de los mecanismos narrativos, simbólicos y políticos que operan en ella.

En Pedagogía del oprimido (1970), Freire traslada la necesidad de una educación que no sólo se base en una transmisión del conocimiento, sino en la importancia de que los estudiantes desarrollen herramientas que les permitan tener una visión crítica y panorámica del mundo que les rodea, ya que sólo se puede llegar a la libertad del individuo a través de la conciencia social. En este sentido, el cuestionamiento de la fotografía de archivo familiar ya implica partir desde una posición crítica. La fotografía va mucho más allá que todo aquello que muestra, y su revisión permite asumir que la imagen puede estar atravesada por todo un contexto marcado por ausencias, relaciones de poder y desigualdad, entre otras cuestiones. Frente a esto, la intervención sobre las imágenes permite transformar ese relato convencional en una nueva narrativa, en la que el sujeto pasa de ser un mero receptor pasivo de la memoria heredada a adoptar un rol activo, crítico y con poder para resignificar.

Por su parte, estas prácticas entroncan con el aprendizaje experiencial propuesto por Dewey (2004), quien defendía que la educación debía diseñar experiencias reales para que los estudiantes pudieran “aprender haciendo”. Esta metodología pone en valor el proceso frente a la consecución de un objetivo concreto, donde la experiencia cumple con un papel central en cualquier propuesta pedagógica. Para Dewey, la experiencia tiene sentido entendida a partir de dos principios: el de continuidad, por el cual nuestras experiencias presentes siempre arrastran algo de nuestras experiencias

pasadas e influyen en las experiencias del futuro; y el de interacción, que se refiere a que la experiencia no nace sólo desde uno mismo, sino que se genera en la interacción entre nuestras condiciones internas y externas. En definitiva, Dewey señala que el pasado no es un sistema cerrado, sino que se conecta constantemente con nuestro presente e interactúa con nuestro entorno. De este modo, la experiencia surge de la relación entre la historia personal y el contexto en el que esta se reactualiza. La intervención crítica del archivo familiar implica una reactivación del relato heredado que, en su puesta en común, genera un aprendizaje colectivo basado en el diálogo y la escucha.

Asimismo, esta actividad pedagógica también se alinea con la noción de identidad narrativa de Bruner (2003), quien asegura que los relatos son una pieza fundamental en la construcción de la identidad. El acto de narrar, por lo tanto, está intrínsecamente vinculado a quiénes somos tanto como individuos como en la sociedad, y a cómo entendemos nuestras relaciones con los demás. De este modo, la intervención artística mediante técnicas manuales como el bordado constituye un acto de re-narración, reactivando el relato de un álbum de familia que funciona como dispositivo narrativo y como soporte material de esa nueva narración.

Las prácticas intervencionistas de fotografía contemporánea encuentran en la investigación educativa basada en las artes un marco idóneo para la comprensión de su utilidad pedagógica. Barone y Eisner (2012) entienden el procedimiento artístico como una forma de indagación capaz de producir conocimiento y explorar ideas complejas que no podrían alcanzarse desde otras vías. Ambos comprenden el arte como un proceso cultural en el que los aprendizajes emergen de uno mismo, pero también desde su relación con el contexto. Desde esta perspectiva, la reactivación del álbum a través de estas intervenciones estimula el conocimiento desde el proceso, la experiencia y la puesta en común con el grupo. El taller de intervención fotográfica propuesto por Garbi Galatea sirve como un detonante que enlaza el procedimiento artístico individual con las experiencias y bagajes de cada una de las participantes, posibilitando su puesta en común y su articulación colectiva, lo que da lugar a nuevos espacios de encuentro e intercambio.

La aproximación experiencial, social y compartida de esta actividad coincide con los planteamientos de Leavy (2015), cuyo enfoque aborda los beneficios de la aplicación de esta metodología de investigación desde el estudio de las diferentes técnicas y herramientas de aplicación para terapias creativas artísticas. Si bien Leavy analiza estas metodologías también en contextos terapéuticos, en este trabajo se recupera su enfoque desde una perspectiva pedagógica y crítica, en la que la práctica artística se entiende como un medio para generar conocimiento y conciencia visual. La autora contempla diversos géneros de este tipo de investigaciones caracterizados por la multidisciplinariedad, que pueden ir desde la investigación narrativa, cinematográfica, poética, hasta diferentes disciplinas o lenguajes de las Artes Visuales como la fotografía. Asimismo, Leavy pone en valor la capacidad autorreflexiva de la investigación basada en la práctica, que “reconfigura la relación tradicional entre el sujeto investigador y el objeto de estudio” (Carrillo, 2015, p. 223). Este enfoque exige que la figura del investigador se implique personalmente en el proceso, utilizando su propia experiencia y permitiendo que la reflexión crítica emerja del propio procedimiento.

Conclusiones

El álbum familiar no es un espacio neutro de memoria, sino que actúa como un dispositivo cultural que traslada un relato normativizado lleno de convenciones. Esta narrativa transmite unos determinados valores e ideas a las generaciones posteriores que dictan un único modelo de familia posible, interviniendo, por extensión, en la construcción de la identidad de los sujetos. Desde esta perspectiva, el cuestionamiento del archivo familiar y el trabajo sobre este constituye un punto de partida interesante

para indagar en cuestiones relacionadas con el autoconcepto y la memoria colectiva e individual. Desde el trabajo de Spence en los años 70 hasta prácticas más contemporáneas reflejadas en el trabajo como investigadora, mediadora y artista de Garbi Galatea, el presente trabajo evidencia cómo la intervención del archivo familiar, tanto propio como ajeno, es capaz de reactivar esas narrativas preformuladas para señalar todo aquello que se encuentra oculto y, así, poder reescribir nuevas narrativas desde un punto de vista crítico que reformula esas ideas heredadas. Esta intervención del archivo fotográfico no sólo se centra en el cuestionamiento del álbum, sino que permite posicionarse activamente frente al relato y desplaza el rol del sujeto de la pasividad al posicionamiento crítico, convirtiéndolo en productor de sentido. En consonancia con las ideas de Bruner, esta acción pone énfasis en la importancia del acto de narrar en la constitución de nuestra identidad.

Tomando como punto de partida a los referentes pedagógicos anteriormente citados, esta actividad pone el foco en tres ejes fundamentales de la adquisición de conocimientos: el aprendizaje basado en la experiencia, el diálogo y la puesta en común colectiva, ya que se entiende que el pensamiento crítico es indisociable de la acción y del contexto social y cultural. El carácter compartido de estas experiencias, de las que la investigadora forma parte activa como mediadora y como artista, genera un espacio de reflexión colectiva en el que lo personal se articula como algo público y común a los participantes. Este tipo de actividades son reconocidas como formas legitimas para la producción de conocimientos y para la adquisición de herramientas clave en el desarrollo crítico. Los conocimientos, así, nacen del mismo proceso y desde la interacción de cada experiencia personal con el entorno. El valor pedagógico de estas prácticas reside en su capacidad para revelar que la imagen fotográfica, y en particular la fotografía familiar, no es inocente. La intervención artística actúa como una herramienta crítica que permite aprender a mirar, cuestionar y resignificar las imágenes que han contribuido a la construcción del autoconcepto y de la memoria colectiva.

Referencias

Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research.* SAGE Publications

Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio.* Gustavo Gili

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias.* Derecho, literatura, vida. FCE

Carrillo Quiroga, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista mexicana de investigación educativa, 20*(64), 219-240

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación.* Biblioteca Nueva

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI

Galatea, G. (s. f.). *Borrado-Bordado.* Recuperado el 5 de febrero de 2026, de https://www.garbigalatea.com/borrado-bordado

Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). The Guilford Press

Spence, J. (1986). *Beyond the Family Album.* Virago

Teaching *petit jeté* in the main classic ballet schools: French, Italian, Danish, Russian, English, American and Cuban

Rosa Navarro Ponce

Programa de Doctorado en Arte: Producción e Investigación.
Universidad Politécnica de València, España.

Abstract

Academic dance bases its teaching on methodological systems developed over time by renowned masters across Europe and America. Understanding the technical and stylistic characteristics unique to the various schools and styles of classical dance (particularly in the instruction of jumps) is essential for effective pedagogical practice in the classroom. This study focuses on the analysis of the *petit jeté*, a jump practiced in all schools, as part of what is known as *allegro*; a set of exercises that encompasses the different jumps of the class. Its particularities, its evolution through history and across schools, as well as its physical and stylistic demands, will be examined. All this information will contribute to a more efficient teaching of this jump in the classroom.

Keywords: classical dance, methodology, allegro, jumps, battu.

La enseñanza del *petit jeté* en las principales escuelas de danza clásica: francesa, italiana, danesa, rusa, inglesa, americana y cubana

Resumen

La danza académica basa sus enseñanzas en los sistemas metodológicos que surgieron a lo largo de la historia de la mano de célebres maestros y maestras, en diferentes lugares de Europa y América. Conocer los aspectos técnicos y estilísticos propios de las diferentes escuelas de danza clásica para la enseñanza de los saltos, es información fundamental para el desarrollo de la labor pedagógica en el aula. Este estudio se ha centrado en el análisis del *petit jeté*, un salto que se trabaja en todas las escuelas, dentro de lo que se conoce como *allegro*; conjunto de ejercicios donde se engloban los diferentes saltos de la clase. Se van a examinar sus particularidades, su evolución a lo largo de la historia y de las escuelas, así como sus exigencias físicas, estilísticas y musicales. Toda esta información contribuirá a un mayor conocimiento de este salto para su mejor enseñanza en el aula.

Palabras clave: danza clásica, metodología, allegro, saltos, batería.

Introducción

El *petit jeté* es un salto de un pie al otro pie, partiendo desde *raccourci* con una pierna y aterrizando en *raccourci* con la otra (Guillot y Prudhommeau, 1976, p. 104). Es un pequeño salto sin desplazamiento lateral, de los primeros contenidos de *allegro* que se aprenden en los estudios de danza académica, y que tendrá una progresión a lo largo de los cursos hasta abarcar *jetés* más complejos: *grand jeté, jeté entrelacé*, *jeté en tournant*, etc. Por lo tanto, es un salto fundamental en la clase de danza clásica.

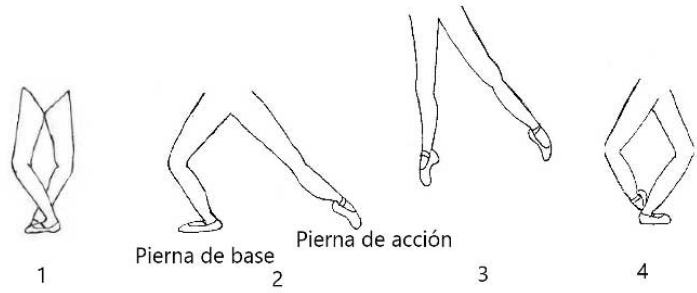
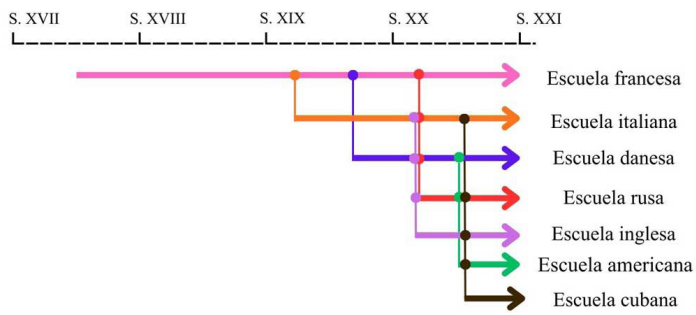


Figura 1. Ejecución del salto *petit jeté*. Elaboración propia.

Tal y como se muestra en la Figura 2, la primera escuela de ballet surgió en Francia, en 1661, gracias al deseo de profesionalización de este arte por parte de Luis XIV (Abad, 2004, p.28). Posteriormente, se establecerían la italiana, de la mano de los maestros italianos Carlo Blasis y Enrico Cecchetti; la danesa, desarrollada por Auguste Bournonville; y la rusa, codificada por Agrippina Vaganova. Poco después se instituirían la inglesa, gracias a la iniciativa de un grupo de maestras y maestros de diferentes nacionalidades, la americana con George Balanchine al mando y la cubana con la maestra Alicia, Fernando y Alberto Alonso. Los postulados metodológicos fueron establecidos por estos profesionales, según sus consideraciones técnicas y estilísticas, dando un carácter propio y genuino a cada escuela.



Nota. Los puntos de contacto indican las influencias de las escuelas en otras escuelas.

Figura 2. Línea temporal del surgimiento de las diferentes escuelas de danza clásica desde el s. XVII. Elaboración propia.

Como afirma Ruemenapp (1979), «los métodos de enseñanza de ballet clásico son sistemas rigurosos, diseñados con un cuidadoso respeto por las leyes de la kinesiología y para desarrollar cualidades esenciales para el bailarín». Hoy en día, en las aulas de danza, algunos maestros y maestras utilizan una sola de estas metodologías mientras que otros las mezclan y combinan.

Se plantean dos problemas, el primero, la extendida utilización de la tradición oral como forma de divulgación de los principios metodológicos de una generación a otra de docentes, sin profundizar en los aspectos técnicos y estilísticos (Álvarez y Blanco, 2016). El segundo, el nivel de exigencia técnico de algunas metodologías no siempre es asequible con las capacidades físicas de los y las alumnas, lo que puede conducir a la frustración o, en el peor de los casos, a producirse lesiones.

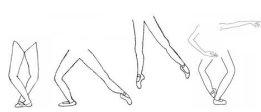
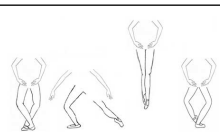
El presente artículo busca dar respuesta a tres cuestiones principales: la primera, analizar la evolución del salto a través de las metodologías de la danza académica que han ido surgiendo a lo largo de la historia. La segunda, determinar las características diferenciadoras de cada escuela en el trabajo técnico y estilístico del *petit jeté*. Y la tercera, comparar las diferencias en la enseñanza del salto en cada escuela. Con este propósito, el estudio se ha centrado en características de las principales escuelas: francesa, italiana, danesa, rusa, inglesa y americana.

Metodología

Esta investigación tiene un carácter cualitativo. En primer lugar, se recopilaron fuentes primarias; los libros de metodología de las diferentes escuelas escritos por los propios maestros y maestras o sus alumnos y alumnas. También se buscaron tesis doctorales y artículos de investigación sobre las metodologías de la danza clásica en varios motores de búsqueda, como por ejemplo, Google Schoolar, ProQuest, Dialnet, entre otras. Tras revisar los estudios y la literatura, siguiendo la metodología de análisis de Ruemenapp (1979), se analizó la información relativa a la ejecución del *petit jeté dessus*, tanto simple como *battu*: la posición de partida, el movimiento de la pierna de acción antes del despegue, la posición adquirida en el aire y el aterrizaje. También se investigó la coordinación del salto con el resto de segmentos corporales: brazos, cabeza y mirada, y tronco, y los tiempos musicales utilizados en su enseñanza. Se recopilaron las diferencias y similitudes tanto técnicas como estilísticas. Por último, se realizó una comparación del trabajo del *petit jeté* en cada una de las escuelas, dando lugar a las conclusiones que se expondrán más adelante.

Resultados

Tabla 1. Tabla comparativa de la ejecución del jeté simple en las diferentes escuelas. Elaboración propia a partir de Álvarez y Blanco (2016), Bourgat (1986), Cecchetti (2006), Guillot y Prudhoummeau (1976), Hernández (2011), Matamoros (2008), Ryman (1997), Schorer (1999), Vaganova (2012).

Escuela	Nomenclatura	Ejecución	Música
Francesa	*Petit jeté*		2 t.
Italiana	*Jeté en seconde*		2 t.
Danesa	*Petit jeté*		2 t.

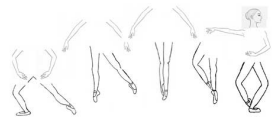
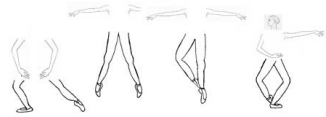
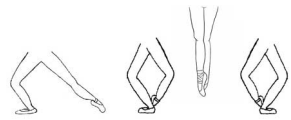
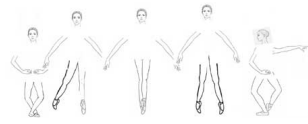
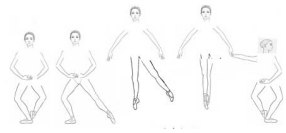
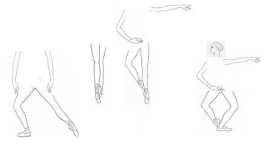
Rusa	*Pas jeté*		1 compás de $\frac{2}{4}$
Inglesa	*Petit jeté*		2 t.
Americana	*Petit jeté*		2 t.
Cubana	Jeté sauté		2 t.

Tabla 2. Tabla comparativa de la ejecución del jeté battu en las diferentes escuelas. Elaboración propia a partir de Álvarez y Blanco (2016), Bourgat (1986), Cecchetti (2006), Guillot y Prudhoummeau (1976), Hernández (2017), Matamoros (2008), Ryman (1997), Schorer (1999), Vaganova (2012).

Escuela	**Nomenclatura**	**Ejecución**	**Música**
Francesa	*Petit jeté con batterie de choc*		No se indica
Italiana	Jeté brisé		No se indica
Danesa	*Petit jeté battu*		No se indica
Rusa	*Pas jeté battu*		1 compás de $\frac{2}{4}$
Inglesa	*Petit jeté battu*		No se indica
Americana	*Petit jeté battu*		No se indica
Cubana	*Jeté sauté battu*		No se indica

Conclusiones

Tras analizar los datos arrojados, se han hallado diferencias y similitudes de ejecución entre las diferentes escuelas. En el caso del *petit jeté* simple, las escuelas italiana, rusa, americana y cubana especifican que el pie de acción arrastra por el suelo antes del salto, también la escuela francesa, aunque ésta también contempla su ejecución sin deslizar por el suelo, como las escuelas danesa e inglesa. Todas coinciden en que, tras el empuje de la pierna de base, el pie de acción se coloca debajo del eje corporal, pero las escuelas francesa, rusa y cubana piden que se separen las piernas en el aire, antes de llevar la pierna de acción debajo del eje corporal. Las escuelas danesa y americana buscan colocar la posición *sur le cou de pied* desde el aire, antes de aterrizar, lo que apoyaría la tesis de la autora Blanque (2014) sobre la influencia de la escuela danesa en la escuela americana. El aterrizaje en todas las escuelas se produce en la misma posición: descendiendo sobre un pie y el otro en posición *sur le cou de pied*, la colocación de uno u otro brazo en primera puede afectar al equilibrio.

En lo que respecta a la coordinación con el resto de segmentos corporales, todas realizan algún tipo de *port de bras*, normalmente acabando un brazo en primera y el otro en segunda, bien sea colocando el brazo de la pierna de *cou de pied* en primera; como la francesa, danesa y americana, o coincidiendo el brazo de primera con la pierna de base, como en la rusa, en la inglesa y en la cubana. Cecchetti lo describe con menor movimiento de brazos, limitándolo a un *allongé* justo antes del salto, lo que facilita su realización. En cuanto al movimiento de la cabeza en el salto, en la escuela italiana se mantiene al frente. En las escuelas rusa, inglesa y americana se mantiene al frente durante el salto y se rotará en dirección a la pierna de base, coincidiendo con el brazo que está en primera posición. En las escuelas francesa, danesa y cubana no se indica. Por lo que respecta al tronco, las escuelas francesa e italiana lo trabajarían recto, la rusa lo inclinaría al final del salto hacia la pierna de base, y el resto no lo indican. En escuela italiana, como elemento característico de su estilo, se adelanta el hombro de la pierna de base al final del salto. Se ha observado una fuerte influencia en la escuela americana de los preceptos de Bournonville en el salto *petit jeté*, también un estilo propio de la escuela rusa y la escuela italiana, siendo esta última la que menor complejidad requiere, por la coordinación del salto con el resto de segmentos corporales y por el comportamiento de las piernas en el aire. Todas coinciden en un trabajo progresivo de la musicalidad hasta llegar a dos tiempos.

Respecto al *jeté battu*, es reseñable que en la escuela francesa encontramos diversidad de ejecuciones según las autoras; Guillot y Prudhommeau (1976) consideran este salto como batería de choque, lo que implica un golpeo de las piernas, mientras que Bourgat (1986) lo considera batería de cruce, en este caso las piernas se separan y se cruzan. Cabe destacar que las escuelas italiana y danesa cambian la quinta posición en el aire, algo que infiere mayor dificultad al salto. La escuela rusa y la autora de escuela francesa Marcelle Bourgat, describen que se deben abrir un poco las piernas después de ejecutar la batería, aspecto que también aporta mayor complejidad, ya que las piernas deben hacer tres movimientos en el aire. La escuela danesa busca también en el *jeté battu* la colocación de la posición *sur le cou de pied* en el aire, y la cubana lo define como un *assemblé battu* acabado *sur le cou de pied*. En cuanto a la musicalidad, solo Hernández (2017) detalla los tiempos de su ejecución. En la bibliografía consultada no se especifica en casi ningún caso, la coordinación con el resto de segmentos corporales, lo que puede responder a que se utilicen de igual manera que en el *jeté* simple. Cuantos más movimientos tengan que hacer las piernas durante el salto más complejo será, puesto que se requiere una adecuada elevación y velocidad de piernas para conseguir realizar dichos movimientos antes del aterrizaje y con un *tempo* musical rápido, por ello la enseñanza del *petit jeté battu* sería más sencilla según las escuelas francesa, inglesa y cubana.

Referencias

Abad, A. (2004*). Historia del ballet y de la danza moderna*. Alianza Editorial.

Álvarez, M. C. y Blanco, S. (2016). *Apreciación y práctica en torno a la escuela cubana de ballet*. Ediciones Cumbres.

Blanque, E. M. (2014). Influencias de la escuela danesa en la escuela americana de danza clásica. *Revista Danzaratte, 8,* 54-64.

Bourgat, M. (1986). *Technique de la danse*. Presses Universitaires de France.

Cecchetti, G. (2006). *La danse classique: manuel complet de la méthode Cecchetti. Vol. 2*. Gremese.

Guillot, G. y Prudhoummeau, G. (1976). *The book of Ballet*. Prentice-Hall, Inc.

Hernández, Á. (2011). *La danza académica y su metodología. Nivel elemental*. Ediciones Mahali.

Hernández, Á. (2017). *La danza académica y su metodología. Nivel Medio II.* Ediciones Mahali.

Matamoros, E. (2008). *Augusto Bournonville: historia y estilo*. Ediciones Akal.

Ryman, R. (1997). *Dictionary of Classical Ballet Terminology*. Royal Academy of Dancing.

Ruemenapp, B. A. (1979). *A comparative analysis of two methods of teaching: The Cecchetti Method of classical ballet and the royal academy of dance*. [Tesis, Western Michigan University]. ScholarWorks at WMU.

Schorer, S. (1999). *Suki Schorer on Balanchine Technique*. Ballantine Books Inc.

Vaganova, A. (2012). *Basic Principles of Classical Ballet: Russian Ballet Technique*. Dover Publications.

Data visualization as a tool for Final Master Project in urban design: synergies between art, technology and urbanism

Alejandro García García
Universidad Europea de Canarias, España

Abstract
This paper presents an experience of teaching innovation developed in the Master's Degree in Urban Design and Sustainable Mobility of the European University of the Canary Islands, where data visualization is integrated as a methodological tool in the preparation of the Master's Final Project. In the context of a contemporary city mediated by digital infrastructures and informational layers, the representation of the territory requires strategies that expand the limits of traditional cartography. Based on theoretical and practical references from contemporary art, design and urbanism, a methodology based on exhibition sessions and exercises applied with open-source tools and geolocated data was implemented. The results show qualitative improvements in the graphic representation, in the accuracy of the diagnoses and in the argumentative capacity of the students. At a more advanced stage, the map is consolidated as a critical learning device that articulates analysis, iteration and project, favouring a transversal approach between art, technology and urbanism in the field of higher education.

Keywords: Mapping, data visualization, urbanism, art, interface.

La visualización de datos como herramienta para los TFM en diseño urbano: sinergias entre arte, tecnología y urbanismo

Resumen
Esta comunicación presenta una experiencia de innovación docente desarrollada en el Máster en Diseño Urbano y Movilidad Sostenible de la Universidad Europea de Canarias, donde la visualización de datos se integra como herramienta metodológica en la elaboración del Trabajo Final de Máster. En el contexto de una ciudad contemporánea mediada por infraestructuras digitales y capas informacionales, la representación del territorio requiere estrategias que amplíen los límites de la cartografía tradicional. A partir de referencias teóricas y prácticas provenientes del arte contemporáneo, el diseño y el urbanismo, se implementó una metodología basada en sesiones expositivas y ejercicios aplicados con herramientas de código abierto y datos geolocalizados. Los resultados evidencian mejoras cualitativas en la representación gráfica, en la precisión de los diagnósticos y en la capacidad argumentativa del estudiantado. En un estadio más avanzado, el mapa se consolida como un dispositivo de aprendizaje crítico que articula análisis, iteración y proyecto, favoreciendo una aproximación transversal entre arte, tecnología y urbanismo en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: Cartografía, visualización de datos, urbanismo, arte, interfaz.

Introducción

Ante la multiplicidad de aspectos en que la ciudad contemporánea manifiesta su complejidad, el ejercicio de representarla viene caracterizado por una divergencia de posibilidades expresivas catalizadas por las propias herramientas tecnológicas que la constituyen. Hoy, ha escrito Lev Manovich, "una ciudad nos habla en datos" (2015), indicando la emergencia de la nueva realidad territorial que organiza progresivamente una fenomenología urbana hipermediada y heterogénea, capaz de aprehender y configurar el entorno a través de las interfaces de las herramientas digitales descodificadoras de la dimensión informacional que ha aumentado su espacio extensivo. En este escenario tecnológico, la visualización de datos, en tanto que elementos constitutivos del territorio emergente, se articula con la cartografía tradicional descubriendo nuevas oportunidades de aproximación al fenómeno urbano contemporáneo (O'Rourke, 2016), sedimentando una disciplina que reúne a expertos procedentes de campos como el diseño gráfico, la arquitectura o el arte contemporáneo, entre otros.

Dos ejemplos paradigmáticos de esta sinergia son *My Ghost* (Jeremy Wood, 2009) y *Locals and Tourists* (Erica Fisher, 2013). En el primero, el artista utilizó tecnología de geolocalización mediante GPS para confeccionar un mapa apriorísticamente indeterminado donde se visualizan simultáneamente sus recorridos por Londres durante 9 años. Fisher, por su parte, elaboró un conjunto de cartografías de diferentes ciudades donde categorizaba en códigos cromáticos las preferencias entre los lugares fotografiados por los habitantes de la ciudad y por los turistas a través de datos recogidos de las redes sociales. Estas obras plantean una nueva forma de entender la cartografía a partir de la visualización de una capa informacional subjetiva que solapa con la trama física, presentando así un lenguaje de apertura donde la topología reemplaza a la topografía para descubrir otros aspectos de la nueva realidad urbana.

Mediante dinámicas interactivas y softwares de código abierto (*CartoDB, OpenStreetMap),* la participación de los usuarios en los procesos de mapeado reorganiza el proceso de transmisión de la información territorial desde los vectores lineales unidireccionales hacia modelos retroalimentados, donde el mapa se sitúa como una interfaz entre el ser humano y su entorno. El *Atlas de la nueva vulnerabilidad urbana y social en España* (300 000 km/s, 2022) es uno de estos casos, constituido por una cartografía de carácter socioeconómico a partir de datos procedentes de redes móviles. El mapa es, aquí, una plataforma interactiva capaz de habilitar un diagnóstico como base para futuras intervenciones territoriales.

Este texto recoge la metodología y los resultados de la incorporación de una experiencia docente innovadora centrada en la visualización de datos como herramienta analítica y proyectiva, evaluando su impacto en los procesos de investigación y formalización de propuestas urbanas por parte del alumnado.

Metodología y desarrollo de la propuesta

De forma usual, la enseñanza del diseño urbano se ha articulado en torno a la representación como la principal evidencia en que se basan las rúbricas de evaluación de los conocimientos y competencias adquiridos por el alumnado. En este marco, la visualización artística de datos informacionales viene a sumarse a una consideración de la cartografía como herramienta prospectiva en el ejercicio de la intervención territorial (Paez, 2019). Hoy, el progresivo desarrollo de softwares digitales articulados con sistemas de información geográfica (GIS) aumentan las posibilidades de trasmisión de información del mapa habitual, afectando su producción para adecuarlo a la complejidad territorial de flujos informacionales vehiculada por la pulsión conectiva del imperativo tecnológico (Ribot e Illanes, 2024). En un estadio más avanzado, las posibilidades de edición de los datos informacionales, la configurabilidad de las interfaces con su escalabilidad instantánea y la actualización permanente de la información refuerzan las posibilidades pedagógicas de la cartografía, desplazándola hacia modelos capaces de enriquecer los procesos de diagnóstico y proyecto.

Integrar esta estrategia en los contenidos de posgrado obedece a la hipótesis de que el refuerzo de la capacidad de representación territorial del alumnado es capaz de ampliar su conocimiento de la complejidad del entorno urbano, favoreciendo la elaboración de diagnósticos más precisos y potenciando la dimensión proyectiva del trabajo académico. Con este objetivo, se organizó una vía metodológica adaptable, fundamentada en el aprendizaje activo y experiencial que articulaba tres fases interrelacionadas. La primera fase consistió en tres sesiones teóricas donde se abordaron las bases conceptuales de la visualización de datos de acuerdo con el modelo de Card, McKinlay y Schneiderman (1999). En una segunda fase, se describieron distintas estrategias gráficas de aproximación a patrones de la complejidad (Lima, 2013), construcción de mapas cognitivos (Banerjee, 2023) y de relieves informacionales (Picon y Ratti, 2023), apoyadas en casos de estudio significativos seleccionados por su afinidad con la disciplina cartográfica en tanto que representaciones de datos territoriales codificados, donde la participación del alumnado activaba una crítica cruzada sobre la efectividad de las visualizaciones expuestas. Finalmente, en la fase analítico-propositiva, cada estudiante realizaba un trabajo autónomo y activo de investigación con sesiones tutorizadas para acompañar y supervisar los procesos de tratamiento y visualización de datos, encauzando los trabajos a partir de la documentación gráfica producida.

Propuesta y resultados del trabajo

El Trabajo Fin de Máster cristaliza los conocimientos adquiridos durante el curso de posgrado y tiene como objetivo realizar una propuesta de intervención territorial, propia del ámbito de diseño urbano y planificación sobre un entorno real de estudio apoyada por un estudio previo sobre un aspecto concreto: movilidad sostenible, la vulnerabilidad social, usos del espacio, etc. La propuesta, realizada durante la edición Spring 24 del curso 2023-2024 y en la que participaron 20 estudiantes, no determinaba unas herramientas fijas de trabajo, pudiendo recurrir a diferentes softwares de tratamiento y visualización (dibujo asistido por ordenador, edición de imágenes, software GIS), así como a métodos y procesos analógicos (encuestas, sketching).

Recibida la base teórica descrita en la metodología, el alumnado aborda el trabajo realizando un análisis del entorno seleccionado, identificando y caracterizando atractores, redes o dinámicas urbanas, entre otros elementos cuyos datos deben ser interpretados y cartografiados de acuerdo con la problemática analizada. En esta primera conexión informacional, la tutorización se encarga de coadyuvar la adquisición por parte de cada estudiante de una gramática visual y una sintaxis gráfica que le suministren el conocimiento del territorio mientras confecciona el mapa. El conjunto de los 20 trabajos elaborados articuló, en esta parte, estrategias de investigación mediante diagramas de flujos y áreas tácticas (Appleyard, 2020) con el mapeado de imágenes georreferenciadas procedentes de redes sociales (Liu et al., 2016), produciendo una primera visualización en la interfaz que constituye el vector de transmisión de la información territorial al investigador. (Fig.1).

La intervención territorial proyecta un vector de sentido inverso desde el investigador hacia el territorio a través de la misma interfaz que muestra el mapa, estableciendo un mecanismo retroalimentado donde la visualización habilita la autoevaluación de la solución planteada gracias a la posibilidad de actualizar el análisis previo con los datos integrados en cada una de las iteraciones. El proceso converge finalmente en una propuesta territorial que emerge, asimismo, desde la propia lógica del dispositivo cartográfico, aumentando el potencial del mapa como herramienta activa en la producción de realidad.

Los resultados evidenciaron, en primer lugar, una recepción positiva por parte del alumnado al incorporar un campo de investigación alejado de referencias dogmáticas o autorreferenciales habituales, confirmada posteriormente en una medida de impacto mediante un cuestionario de 10 preguntas en escala Likert donde se destaca el alto grado de satisfacción con la experiencia y una alta puntuación en la pregunta planteada acerca de su replicabilidad en otras asignaturas afines. La calificación de los trabajos mediante rúbricas de evaluación incremental mostró valores significativamente elevados en los indicadores referidos a la representación gráfica y a la capacidad interpretativa de los análisis territoriales relacionados, con un 90% de sobresalientes en el conjunto de los trabajos corregidos. Asimismo, a través de una rúbrica observacional, se identificaron avances cualitativos notables en la representación gráfica respecto a trabajos desarrollados tanto en cursos anteriores como en otras asignaturas, siendo la diversidad de visualizaciones producidas uno de los indicadores de la eficacia de la flexibilidad metodológica. El uso de la visualización como soporte argumentativo en las memorias contribuyó a incrementar la precisión analítica y diagnóstica, a la vez que una solidez en las propuestas presentadas, detectándose una mejora en la capacidad crítica del alumnado que confirma la hipótesis inicial y justifica la continuidad de la experiencia docente.



Figura 1.Cartografía de relación entre movilidad, usos y calidad ambiental en el centro de Madrid.
Fuente: Aragón, P., García, C., Naya, D., Zubiaurre, T., alumnos de la Universidad Europea (2025)

Conclusiones

En el contexto hiperconectivo, la transversalidad de los métodos pedagógicos demanda una reflexión en torno a la tecnología que trascienda su uso como mero soporte instrumental. La automatización algorítmica codifica en su caja negra mediaciones perceptivas y jerarquías gráficas que condicionan el conocimiento del territorio cuando el objetivo debe ser aumentarlo y desvelar las capas ocultas que explican nuestra relación con aquel. Mediante la intersección entre arte, tecnología y urbanismo, la visualización de datos opera no como resultado gráfico, sino como un dispositivo crítico que activa la permeabilidad entre el ser humano y el entorno. En los procesos formativos del diseño urbano, los resultados presentados alientan a consolidar esta disciplina capaz de articular una dialéctica de análisis, interpretación y proyecto donde se perfilan las ciudades que habitaremos mañana.

Agradecimientos

El autor quiere expresar su agradecimiento a los compañeros, alumnos y personal de la Universidad Europea que hicieron posible la visualización de esta experiencia.

Referencias

Appleyard, B. y Appleyard, D. (2020). *Livable Streets 2.0*. Amsterdam: Elsevier.

Banerjee, T. (2023). Cognitive mapping as a research method. En: Kamalipour, H; Aelbrecht, P. y Peimani, N., *The Routledge Handbook of Urban Design Research Methods.* New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003168621

Card, S.K., McKinlay, J. y Schneiderman, B. (1999) *Readings in information visualization: using vision to think*. San Francisco, Estados Unidos: Morgan Kaufmann.

Lima, M. (2013). Visual Complexity. *Mapping Patters of Information*. Princenton Architectural Press.

Liu L, Zhou B, Zhao J, Ryan BD. (2016). C-IMAGE: city cognitive mapping through geo-tagged photos. *GeoJournal, 81,* 817–861. https://doi.org/10.1007/s10708-016-9739-6

Manovich, L. (2015). Exploring urban social media: Selfiecity and On Broadway. En: Kitchin, R. & Perng, S-Y. (eds.). *Code and the City*, 146-160. London: Routledge.

O'Rourke, K. (2016). *Walking and mapping: Artists as cartographers.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Paez, R. (2019). *Operative Mapping: Maps as design tools*. New York: Actar.

Picon, A. y Ratti, C. (2023). *Atlas of the senseable city.* New Haven: Yale University Press.

Ribot, S. e Illanes, A. (2024). Cartografías proyectivas como herramienta para repensar los paisajes operacionales. *JIDA'24. XII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura Madrid*, Universidad Rey Juan Carlos.

Historical-artistic approach to the city for urban management: A didactic-pedagogical experience at the *stricto sensu* level

Letícia Peret Antunes Hardt, Carlos Hardt
Post-Graduate Program in Urban Management
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Brazil

Abstract
In city management processes, past trajectories are not always examined, which at times prevents the avoidance of recurring structural mistakes. This issue is supported by the argument that advanced studies on the evolution of urbanization are essential for urban managers, with emphasis on aspects related to art. Within this framework, the general aim of the work is to report the experience of this city-artistic approach in a *stricto sensu* course of the Post-Graduate Program in Urban Management at the Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Brazil. Based on methodological procedures of narrative review, the didactic-pedagogical content is organized around lessons from the past and realities of the present, highlighting urban-artistic tendencies of each historical stage. The answers to the research question regarding the main stylistic patterns in moments of the progressive formation of cities lead to the conclusion on the need for urban managers to adopt a retrospective perspective, assimilating previous teachings and current circumstances to produce integrated policies for future city improvement, including artistic dimensions.

Keywords: advanced studies, narrative review, urban history, artistic tendencies, integrated management.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Enfoque histórico-artístico de la ciudad para la gestión urbana: Una experiencia didáctico-pedagógica en nivel *stricto sensu*

Resumen
En los procesos de gestión de ciudades no siempre se examinan las trayectorias pasadas, lo que en ocasiones impide prevenir la repetición de errores estructurales. Esta problemática se sustenta en el argumento de que los estudios avanzados sobre la evolución de la urbanización son esenciales para los gestores urbanos, con énfasis en aspectos vinculados al arte. En este marco, el objetivo general del trabajo consiste en relatar la experiencia de este enfoque histórico-artístico de la ciudad en una asignatura de nivel *stricto sensu* del Programa de Posgrado en Gestión Urbana de la Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Brasil. Con base en procedimientos metodológicos de revisión narrativa, el contenido didáctico-pedagógico se organiza en torno a lecciones del pasado y realidades del presente, señalando tendencias urbano-artísticas de cada etapa histórica. Las respuestas a la pregunta investigativa sobre cuáles son los principales patrones estilísticos en momentos del proceso progresivo de conformación de las urbes conducen a la conclusión acerca de la necesidad de que los gestores urbanos adopten una mirada retrospectiva, asimilando enseñanzas pretéritas y circunstancias actuales para la elaboración de políticas integradas de mejora de las ciudades en el futuro, incluso en términos artísticos.

Palabras clave: estudios avanzados, revisión narrativa,historia urbana, tendencias artísticas, gestión integrada.

Introduction

Starting from the central issue that in city management processes past trajectories are not always examined, which at times hinders the prevention of recurring structural mistakes, the development of resilient guidelines, and the formulation of inclusive policies, it is argued that understanding in advanced studies of urbanization's evolution is essential for urban managers. These assumptions are grounded in the identification of influential patterns in the present and prospective ones for the future, whether in urban growth, socio-spatial inequalities, and planning practices, or in various other aspects inherent to the contemporary city, with emphasis on those related to art.

In this context, the general aim of the work is to report the experience of this city-artistic approach in a *stricto sensu* course of the Post-Graduate Program in Urban Management at the Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Brazil. The intention is thus to formulate answers to the research question concerning the main stylistic patterns in moments of the progressive trajectory of city formation.

Based on methodological procedures of narrative review, the organization of the didactic-pedagogical content begins with the contextualization that, since its origin, the human being has arranged living environments through the transformation of nature into structured spaces according to needs and interests. These territories were gradually converted into what is now known as the "city," regarded as one of the most significant human achievements, producing profound landscape changes and intense environmental pressures, in parallel with creative practices (Hanchotiphan & Kasemsarn, 2026; Hardt & Hardt, 2015). Thus, urbanization can be understood simultaneously as a physical-territorial dynamic and as a social, economic, institutional, and artistic manifestation of different periods in the history of humankind.

Lessons from the past

During Prehistory, as humanity evolved from caves to shelters and camps, the first space with "urbanistic" characteristics was established, represented by the village, with two decisive milestones in this process. The first refers to agricultural advances, in which production surpluses reinforced sedentary life, initially giving rise to mobile settlements ("proto-cities"), while the second is linked to urban transformation, marked by environmental differentiation, social division of functions, specialization of activities, and the creation of places for exchange, consolidating what came to be called "civilization" in these reference nuclei.

With a strong adaptive-naturalistic artistic tendency, these population concentrations maintained direct connections with natural resources, taking advantage of proximity to watercourses, protection against adverse climatic conditions, and the direct use of materials from nature, both for subsistence and for the construction of dwellings and other collective structures, generally developing in a concentric manner around a central point. This configuration was a recurring particularity in distinct cultures, persisting to the present day.

The need to protect internal areas, at the time ensured by palisades or stilt structures, exemplifies an artistic-cultural practice that has accompanied humanity throughout history. With the beginning of communal life in prehistoric cities, the so-called "technical order" came to prevail, in association with the previous "moral order" (Mumford, 2010[1961]), influencing the very development of the arts.

In the Ancient Age, agriculture was consolidated as the main productive process. Distinct geographical positions generated marked cultural differences among peoples distributed across the planet, making it possible to arrange their characteristics into two major groups: central and eastern civilizations. In the first, climatic rigor conditioned an urbanism process strongly based on irrigation and, in the case of Mesopotamia, on techniques of flat and gardened coverings (hanging gardens). These solutions, with a utilitarian-transformative artistic tendency, were primarily aimed at microclimatic comfort and were conventionally recognized as one of the seven wonders of the ancient world, constituting an option against current climate change.

Specifically in Egyptian cities, under a landscape-monumental artistic tendency, sacred areas were reserved at a "metaphysical" scale, with symbolic monuments that marked the landscape. The geometric layout, guided by rhythm, proportion, and harmony, structured open spaces with a distinctive architectural language.

Egyptian concepts were adapted by the Greeks, who organized their urbanized sectors into elevated areas (sacred) and lower ones (private and public), highlighting the "agora" as the political and cultural center of a preferably grid-like urban fabric. Under these circumstances, there was a systematic-geometric artistic tendency.

The Romans also structured settlements in an orthogonal system, articulated by preferential roads, consolidating the idea of an urban network. In their open spaces, constructed elements predominated, with vegetation artistically pruned into regular forms, evidencing the vision of humanity as the epicenter, with a centralist-humanistic artistic tendency.

In Eastern civilizations, urban development, with an organic-ordered artistic tendency, occurred later due to an economy intensely linked to agricultural activity. In the example of ancient Chinese cities, orthogonal block systems were adopted, in contrast to irregular open spaces that emphasized natural elements.

Just as prehistoric settlements, the cities of Antiquity depended on natural conditions, and their organization strongly reflected artistic-cultural aspects, such as spirituality, which distinguished the upper (sacred) city from the lower (public and private) one. Regardless of geographical position—central or eastern—the geometric layout prevailed, something still perceptible today.

With population growth and the expansion of urbanized nuclei, techniques were refined, with cities often surrounded by protective walls. Despite cultural and artistic flourishing, Rome—center of one of the largest empires in history—with around one million inhabitants at the end of this period, faced serious urban challenges (Benevolo, 2012[1976]).

During the prolonged period marked by barbarian invasions and religious conflicts in Europe and adjacent regions, the Middle Ages produced an initial process of deurbanization, resulting from the migration of citizens to safer areas that were less vulnerable to plundering. Thus, this era came to generate compact nuclei in times dominated by the feudal system, highlighting the clear distinction between the urban environment and the rural setting.

Medieval urbanization can be associated with three situations: continuity of ancient cities, expansion of boroughs, and the emergence of fairs at road intersections. Problems arising from environmental conditions, such as microclimatic alterations and spatial discomfort—caused by inadequate sunlight and ventilation, the presence of unpleasant odors, and widespread unsanitary conditions—contributed to a second process of deurbanization, characterized by significant mortality as a direct consequence of precarious sanitary practices and the fragility of public health.

With human survival as a priority and under the limitations imposed by ecclesiastical power, which placed the church at the center of community life, there was a significant setback in urban-artistic techniques. Even so, some currents deserve emphasis in the arts, such as Arabic, with the simplicity of facades contrasting with the richness of internal details; Romanesque, with geometric and symmetrical modulation of constructive elements; and Gothic, with monumental clerical buildings whose verticality strongly marked the landscape.

Medieval cities, of reduced dimensions and surrounded by walls and moats for protection, had a spontaneous layout marked by irregular forms and a labyrinthine aspect, with a spontaneous-agglutinative artistic tendency often used as a strategy to disorient potential invaders. The central nucleus, generally composed of squares—resuming their commercial function—and religious buildings, also revealed the pronounced level of environmental deterioration characteristic of that period (Pirene, 2014[1927]). At present, similar challenges remain.

In contrast to the medieval period, characterized by the relative devaluation of life, the cities of the Modern Age began to reflect an anthropo-rationalist artistic tendency, inspired by ancient Greco-Roman models. In this context, the human being was once again recognized as the center of attention, and the street was revalued as a qualitative element of urban organization.

In the initial phase of this era, the artistic movement of the Renaissance stood out for intense cultural transformations that marked the transition from feudalism to capitalism, preceded by absolutism, with significant impacts on the arts and sciences. The design of open spaces followed architectural principles, systematically employing ancient orders, with gardens conceived in integration with buildings and vegetation subordinated to architectural design. These so-called “classical” cities had regular layouts, often in star-shaped formats, with symmetrical elements and streets radiating from central nuclei, generally consisting of squares or monuments.

Subsequently, the Baroque artistic movement maintained similar patterns but incorporated greater spatial dynamism through the composition of the so-called “scenery cities,” which relaxed the rigidity of symmetry in favor of creative freedom. Over time, walls lost their defensive function and were gradually eliminated. In this context of artistic-urban appreciation, a vigorous process of environmental recovery of urbanized areas took place (Jellicoe & Jellicoe, 1995[1975]).

In Brazil during the Modern period, the initial process of urbanization occurred along the coastal strip, with three main matrices for city formation. Settlements originating from indigenous villages had formal layouts structured around the central square, while military nuclei had irregular grids resulting from occupation at strategic points.

The third matrix structure was related to centers linked to economic cycles, such as sugar and mining, with medieval urban layouts contrasting with the Baroque modern style in architecture. Also noteworthy were settlements connected to the “Tropeirismo” —the historical practice of muleteering in Brazil—with homogeneous fabrics derived from resting places and crossroads (Godoy & Souza, 2013). These urban-artistic conditions of Brazilian cities of that interstice are closely related to European movements of arts, adapted to local contexts.

Realities of the present

At the beginning of the Contemporary Age, Enlightenment ideals expanded critical thinking into different areas of knowledge and promoted important sociocultural changes, which drove the Industrial Revolution. This turning point was consolidated as the main agent of irreversible transformations in the urbanism of that period, establishing a heterogeneous-diversified artistic tendency. However, the insertion of industries within urban fabrics caused significant environmental degradation.

As a response, during the artistic movement of Romanticism, there was a revival of sentimentalist and naturalist expressions, influenced by Oriental aesthetics, with reduced use of constructions. There likewise was an emphasis on open spaces with free and sinuous layouts, notably in squares and parks.

In the early 1970s, there was growing concern about the rapid pace of urbanization and its consequences for quality of life. For this reason, Pogány (1976) argued that the human being should remain at the very heart of the design of urban spaces, helping to shape and foster the society itself.

From then on, paradigm shifts occurred, stemming from scientific evolution and from aesthetic-elitist as well as strategic-developmental perspectives (Choay, 2014[1965]; Karimimoshaver et al., 2021). Thus, urbanism evolved into multiple strands, characterized by diverse artistic tendencies throughout history (Figure 1).

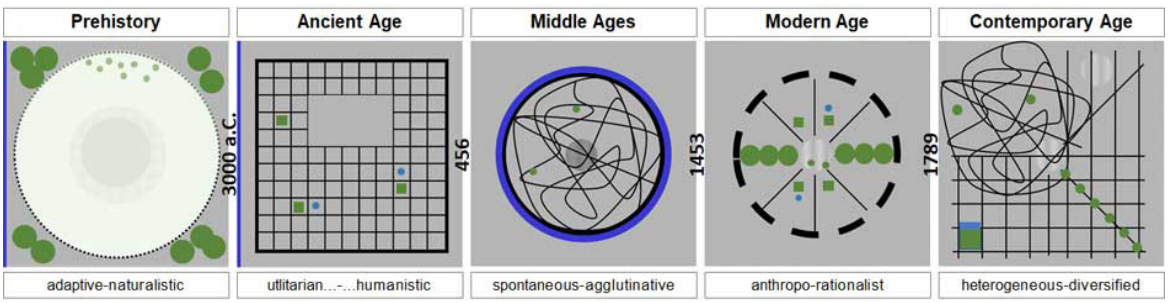


Figure 1. Schematic representation of urban-artistic tendencies within the historical approach to the city and its management. Source: Developed from the references consulted.

Conclusions

If Prehistory enabled the constitution of society and inaugurated urban-artistic manifestations still fundamental for the contemporary citizen, it must be remembered that many “development” processes were sustained by condemnable sociocultural systems, such as slavery in Antiquity, servitude in the Middle Ages, and absolutism in the Modern Era, including slave-based colonies in the so-called “New World”.

Despite the technical-technological advances of contemporary society in recent decades, certain historical problems persist, even if under slightly different contours, fueling dynamics that directly affect the very development of cities and the arts. With the achievement of the outlined general objective, the answers to the investigative question comprise approaches that lead to the conclusion on the need for urban managers to adopt a retrospective perspective, assimilating lessons from the past and realities of the present for the production of integrated policies to improve cities in the future, including in artistic terms.

References

Choay, F. (2014[1965]). *L'Urbanisme: utopies et réalités – une anthologie.* Paris, FR: Points Essais.

Godoy, P. R. T., & Souza, J. G. (2013). La ciudad en el Brasil: Por una nueva comprensión del fenómeno urbano brasileño. *Anales de Geografía, 33*(1), 211-224. http://dx.doi.org/10.5209/rev_AGUC.2013.v33.nl.4222

Hanchotiphan, P., & Kasemsarn, K. (2026). Artistic interventions as urban planning tools: A systematic review of community-based cultural tourism in cities. *Urban Science*, *10*(2), 79. https://doi.org/10.3390/urbansci10020079

Hardt, L. P. A., & Hardt, C. (2015). Desenvolvimento, cultura e cidade: uma trilogia(re)visitada In: Brasileiro, M. D. S.; Medina, J. C. C. (Org.). *Desenvolvimento territorial, cultura e turismo: uma abordagem multidisciplinar,* pp.45-73. João Pessoa, PB, BR: Editora da Universidade Estadual da Paraíba – EdUFPA.

Jellicoe, G. A., & Jellicoe, S. (1995[1975]). *The landscape of man: Shaping the environment from prehistory to the present day.* 3.ed. New York, NY, US: Thames & Hudson.

Karimimoshaver, M., Eris, B., Aram, F., & Mosavi, A. (2021). Art in urban spaces. *Sustainability. 13*(5597). https://doi.org/10.3390/su13105597

Mumford, L. (2010[1961]). *The city in history: Its origins, its transformations, and its prospects*. New York, NY, US; Boston, MA, US: Mariner [Harcourt, Brace & World].

Pirene, H. (2014[1927]). *Medieval cities: Their origins and the revival of trade.* Princeton, NJ, US: Princeton University Press.

Pogány, F. (1976). The environment of human settlements: Human well-being in cities. In P*roceedings of the Conference on Human Settlements* (Brussels, Belgium). United Nations.

Learning from Work: An Experiential and Aesthetic Training Approach in Art Education

Lu Yongmao,Yan Qiangwei
Wuhan Textile University, SCHOOL OF MARXISM, China

Abstract
This study takes university art courses as its research context and examines an experiential aesthetic training approach that begins with work experience, focusing on how such experience is incorporated into art learning through instructional organization. A constructivist-oriented qualitative exploratory method is adopted to analyze a process-oriented art course, investigating the role of work experience across instructional phases including form-oriented observation, reflective organization, and artistic translation. The findings indicate that, under instructional guidance, work experience is structured as an experiential form that can be observed, discussed, and expressed, with aesthetic judgment operating across different stages of experience processing as an organizing thread for its integration into art learning. The study further demonstrates that the effectiveness of this approach depends on specific instructional contexts, types of work experience, and course structures, and that its educational value emerges only through explicit pedagogical organization and guidance.

Keywords: work experience; aesthetic training; experiential learning; art education; instructional organization.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Aprender del Trabajo: Un Enfoque de Formación Experiencial y Estética en la Educación Artística

Resumen
Este estudio se sitúa en el contexto de cursos universitarios de educación artística y examina un enfoque de formación estética de carácter experiencial que parte de la experiencia de trabajo cotidiano, con el objetivo de analizar cómo dicha experiencia se integra en el aprendizaje artístico a través de la organización pedagógica. Se adopta un método cualitativo exploratorio de orientación constructivista para analizar un curso de arte centrado en el proceso, en el que se examina el papel de la experiencia de trabajo a lo largo de distintas fases instruccionales, entre ellas la observación orientada a la forma, la organización reflexiva y la traducción artística. Los resultados indican que, bajo la guía docente, la experiencia de trabajo se estructura como una forma experiencial susceptible de ser observada, discutida y expresada, y que el juicio estético opera a través de las diferentes etapas del procesamiento de la experiencia como un hilo organizador de su incorporación al aprendizaje artístico. Asimismo, el estudio muestra que la eficacia de este enfoque depende de contextos pedagógicos específicos, de los tipos de experiencia de trabajo y de la estructura del curso, y que su valor educativo solo se concreta mediante una organización y un acompañamiento pedagógicos explícitos.

Palabras clave: experiencia de trabajo; formación estética; aprendizaje experiencial; educación artística; organización pedagógica.

Introduction

Cultural transmission and the cultivation of creativity remain central concerns in art education. Aesthetic experience, traditionally associated with artworks, is increasingly understood as embedded in everyday life and practical engagement. Everyday work practices provide concrete experiential resources for aesthetic formation. Aesthetic understanding may emerge through repeated action and situated participation, rather than relying solely on knowledge acquisition or technical training.In instructional contexts, experience often functions merely as background; however, it can also be deliberately structured as an object of learning. In much contemporary art education, work experience is commonly introduced as thematic content, while its potential as a process-based experiential structure has received limited methodological attention. Compared with fragmented daily experiences, work practices involve explicit goals, continuous action, and sustained interaction among body, tools, and materials, making them particularly suitable for pedagogical organization.Experiential learning theory emphasizes understanding through direct engagement and positions learners at the center of the learning process (Kayes & Kayes, 2021). Through repetition, work actions externalize intention and evaluative judgment into perceptible formal cues, supporting perceptual sensitivity and expressive capacity. Situated within university art courses, this study examines how work experience can be structured as an observable, reflective, and translatable learning object, and analyzes its role in the formation of aesthetic understanding.

Research Methods

Institutions of higher education increasingly emphasize accountability for student learning outcomes and promote learner-centered pedagogies (Flynn, 2024). Within this context, the present study adopts a constructivist-oriented qualitative exploratory design to examine how meaning is constructed through situated classroom practice.The research is conducted in a university-level art course organized around process-based learning and sustained engagement with students' everyday work practices. Work experience is defined as repeatable and observable forms of non-occupational everyday labor—such as organizing, cleaning, or handcrafting—excluding vocational training and service-learning to avoid conceptual conflation. Instructional design emphasizes guided observation, documentation, and expressive articulation grounded in lived practice.The empirical corpus consists of four sources: process materials (observation records and logs), reflective materials (written and discussion texts), artistic materials (sketches and completed works translated from work experience), and instructional documentation (lesson plans and feedback records).Classroom activities are coded into three interrelated phases—form-oriented observation, reflective organization, and artistic translation—guided by an analytical focus on experiential transformation. A cyclical comparative strategy examines textual and visual data across phases. The analysis evaluates whether students move from descriptive accounts toward formal judgment and whether artistic form can be traced to prior observation and reflection. By establishing correspondences among observation, reflection, and artistic strategies, the study maintains methodological transparency and supports interpretive credibility.

Work Experience and Aesthetic Training

Integrating students' everyday experiences into instruction enhances engagement and deepens understanding (Font-Company, 2023). In art education, learners engage with experience through flexible, experiential approaches (Thote & Kumar Sen, 2019). This study incorporates work experience into art learning as a source of formal cues for aesthetic perception and judgment.Instruction is organized into three phases. First, form-oriented observation directs attention to perceivable elements within work processes—rhythmic variation, repetition and difference, material traces, and their spatiotemporal organization. This establishes a perceptual basis for subsequent processing. Second, aesthetic reflection and judgment formation occur through writing and discussion. Students select, compare, and name formal elements, clarifying their structural and expressive qualities. They examine how rhythm organizes movement, how material traces create tension, and how repetition contributes to coherence. This reflective phase reinforces evaluative judgment, supported by research showing that systematic art engagement enhances visual aesthetic sensitivity (Zhang et al., 2023). Third, artistic translation transforms experience into artistic form. Drawing on previously articulated judgments, students select media and compositional strategies to render observed formal relations perceptible. Observation, reflection, and translation operate interdependently, with challenges in translation refining perception and judgment through iterative adjustment.For example, one student selected organizing books as her focal work experience. During observation, she noted variations in hand movement: heavier books slowed her gestures, while thinner ones allowed quicker motions, and uneven gaps appeared when aligning books of different heights. In reflection, she identified repetition and interval as key formal relations, observing how small deviations altered the perceived balance of the arranged row. For translation, she developed charcoal studies exploring vertical spacing, later producing a linocut structured through alternating solid and open areas. Her final reflective writing connected these phases, describing how organizing became a basis for thinking about spatial composition.

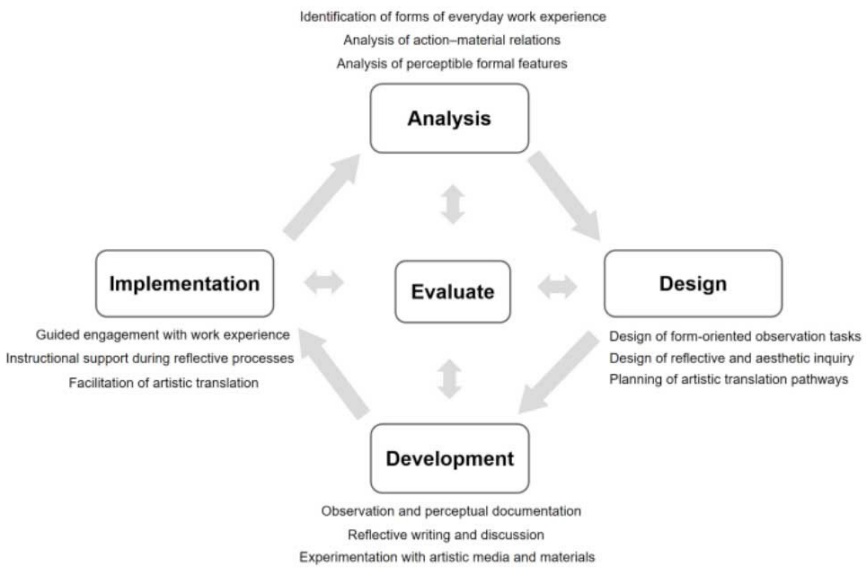


Figure 1. An experiential–aesthetic learning framework based on work experience,Lu Yongmao,2025.

Pedagogical Mechanisms and Educational Value

The experiential aesthetic training approach grounded in work experience shapes art learning through the organization of both the learning object and the learning process. Within this framework, aesthetic understanding is conceptualized as a form of judgment that develops through the structured handling of experience. Under instructional guidance, the object of art learning emerges from learners' own work practices rather than being confined to established paradigms or formal conventions.In everyday contexts, work experience is typically embedded in action, and its processual features often remain implicit. Through form-oriented observation and reflective organization, these features are articulated into experiential structures that can be identified, described, and compared. Learners analyze relations among movement rhythms, material traces, bodily feedback, and structural arrangement, enabling experience to enter a shared discursive space and providing a concrete basis for aesthetic judgment. Artistic translation functions as a mediating process linking experiential processing and evaluative reasoning. During expression, learners make decisions regarding media selection, material treatment, and compositional strategies, while refining their understanding through iterative practice. Expression thereby becomes integral to the formation of understanding rather than a separate outcome. Through cycles of selection and revision, aesthetic judgment stabilizes as an articulable and examinable form of reasoning.By organizing learning activities around observation, reflection, and translation, the approach establishes a coherent operational pathway for experiential learning. Instruction focuses on critical moments in experiential transformation, reducing the likelihood that learning remains descriptive or imitative. Although its applicability depends on specific course structures, types of work experience, and available media, the approach offers a structured framework through which everyday work practices can support sustained and interpretable aesthetic understanding.

Conclusion

This study investigates an experiential aesthetic training approach grounded in work experience within university art education. The findings suggest that work experience supports aesthetic learning through its processual characteristics, which provide structural conditions for form perception and judgment. Form-oriented observation, reflective organization, and artistic translation together establish a pathway through which everyday practice enters art learning.However, work experience does not automatically generate aesthetic understanding. Without explicit observational focus and reflective guidance, learning may remain descriptive or imitative. Effective implementation therefore requires careful instructional design at critical moments of experiential transformation. Overall, the approach offers an operational framework for integrating everyday work practices into art education and supporting the development of sustained and interpretable aesthetic understanding.

References

Kayes, D. C., & Kayes, A. B. (2021). *Experiential learning and education in management.* Oxford Research Encyclopedia of Business and Management. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.294

Flynn, A. (2024). Assessment in musical theatre: A tool for transparency, equity, and student learning. *Practitioner Research in Voice Studies*, 290–307. https://doi.org/10.4324/9781003527343-23

Font-Company, E. (2023). Espacios compartidos: prácticas artísticas urbanas en entornos formativos. *Educación Artística: Revista de Investigación,* (14), 40–55. https://doi.org/10.7203/eari.14.26258

Thote, P., & Kumar Sen, R. (2019). Experiential learning: Inclusive art education for joyful learning. *International Journal of Research - GRANTHAALAYAH, 7*(11), 111–115. https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v7.i11.2019.3717

Zhang, J., Du, X., Zhang, X., & Bai, X. (2023). The development of visual aesthetic sensitivity in students in China. *Frontiers in Psychology*, *14,* 1071487. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1071487

Three Classics of Science Fiction and Horror Literature in Artistic Creation: Frankenstein, The Invisible Man, and Dracula

Álvaro Terrones Reigada
Facultad de Bellas Artes, Universitat Politècnica de València, España

Abstract
This paper proposes to explore the generative potential of three classics of world literature and of science fiction and horror as creative catalysts in current performance art projects: *Frankenstein, The Invisible Man*, and *Dracula*. Beyond their taxonomy as literary heritage, these narratives can operate today as symbolic maps through which to articulate contemporary issues that resist direct formulation. When reinterpreted and relocated into the present, they enable the activation of aesthetic, ethical, and epistemological tensions that are fundamental to current artistic practice: the construction of otherness; the limits of pain; the margins of identity; the fear of the unknown; the distrust born of disenchantment and the panic provoked by irreversibility; the fascination with the abject; and the torture of the body subjected to sociocultural constraint. From a critical reading and a methodological approach grounded in performance art, this paper argues that the reinterpretation of these narratives generates relevant conceptual devices that stimulate artistic creation. Within the context of university-level teaching, the proposal highlights their potential to articulate both the readerly and the creative dimensions of practice-based research, fostering the construction of autonomous discourses and a dialogue between literary tradition and contemporary artistic practice.

Keywords: performance art; action art; contemporary art; literary classics; arts education.

Tres clásicos de la literatura de ciencia ficción y terror en la creación artística: Frankenstein, el Hombre Invisible y Drácula

Resumen

Esta comunicación propone explorar el potencial pregnante de tres clásicos de la literatura universal y de ciencia ficción y terror como detonante crativo en proyectos actuales de arte de acción: *Frankenstein, El hombre invisible* y *Drácula.* Más allá de su taxonomía como patrimonio literario, estos relatos pueden operar hoy como mapas simbólicos para articular problemáticas contemporáneas de difícil formulación directa. Al ser reinterpretados y migrados hacia el presente, posibilitan la activación de tensiones estéticas, éticas y epistemológicas importantes para la práctica artística actual: la construcción de la otredad, los límites del dolor, los márgenes de la identidad, el miedo a lo desconocido, la desconfianza del desencanto y el pánico a lo irreversible; la fascinación por lo abyecto o la tortura del cuerpo sometido a la constricción sociocultural. Desde una lectura crítica y un enfoque metodológico situado en la performance artística, se sostiene que la reinterpretación de estos relatos genere dispositivos conceptuales pertinentes, estimulantes en la creación artística. En el contexto de la enseñanza universitaria, la propuesta subraya su potencial para articular el factor lector y el factor creativo, favoreciendo la construcción de discursos propios y el diálogo entre tradición literaria y creación contemporánea.

Palabras clave: performance art; arte de acción; arte contemporáneo; clásicos de la literatura; enseñanza artística.

Introducción: el clásico como dispositivo performativo

La literatura de ciencia ficción y terror del siglo XIX inauguró imaginarios modernos, cuestionó las costumbres de su época y formuló alegorías que, a día de hoy, cuentan con una vigencia sorprendente. *Frankenstein, El hombre invisible* y *Drácula* son relatos sobre monstruos, experimentos o criaturas nocturnas, personas que caen en desgracia empujadas por contingencias desequilibrantes. Son narraciones que nos advierten de la desmesura, o de la extraña asociación entre saber y poder, donde el monstruo es el "ser sometido que padece", el prejuiciado, el marginal, la víctima del entorno, –así es tal y como yo lo veo–; el ser que se oculta de una masa irracional terrorífica que lo ansía "desactivar"–destruir–.

Leídos en el presente, estas magníficas novelas pueden funcionar como dispositivos performativos y como una interesante herramienta de pedagogía artística, porque activan preguntas pertinentes que no se agotan en el campo literario. En el ámbito del arte de acción, donde el cuerpo del artista es un "campo de batalla", estos relatos son la literatura expandida que se proyecta en el arte del cuerpo y desde la que se poetiza; ofrecen estructuras simbólicas que pueden expresarse mediante una performance. En la experiencia performativa que me ocupa, la lectura crítica se ejerce en la fase inicial del proyecto, y las ideas surgidas del relato literario son pregnantes, estimulantes, y *permiten una creación intermedia y desde el cuerpo.*

Frankenstein: el cuerpo fabricado y la obsolescencia del hombre

Publicada en 1818, *Frankenstein* de Mary Shelley plantea una de las metáforas fundacionales de la modernidad: la creación artificial de vida como desafío a las limitaciones propias de la corrupción orgánica. El monstruo no es el ser descomunal de piel verde, –como bien desmitificó el director Guillermo del Toro en su versión de *Frankenstein*, (2025) aunque debo decir que sigue alejándose del relato literario–. El monstruo es esa neurosis que el doctor Frankenstein tiene por el dominio técnico, con una obsesión que inhibe cualquier responsabilidad ética. Este hombre de *tecnociencia* tampoco asume errores, ni mucho menos imperfecciones. El monstruo es su propia ambición, y podemos considerar que el ser descomunal es en realidad el aborto fallido de una expectativa, y como error debe destruirse. Esta pulsión de muerte la expresa su creador y también el *pueblo-masa*, –aunque estos por motivos más vulgares, por terror a lo que no comprenden–.

De repente, en el contexto actual marcado por la expansión y el entusiasmo del paradigma *transhumanista* la novela adquiere una significancia renovada. La promesa de optimización corporal –implantes, edición genética, inteligencia artificial– reconfigura el imaginario que tenemos al respecto de ese "hombre-expectativa". Al frente de esta idea de excelencia mencionaré la figura del "hombre obsoleto" que desarrolla Günther Anders, quien nos advierte sobre la vergüenza de no haber sido fabricados en ese nivel de excelencia, de no responder al estándar técnico impuesto por la "economía del artificio".

Con todo ello, a partir de la lectura de la novela de Mery Shelley y desde este marco epistemológico en el que nos simpatizamos con lo horrendo y nos ponemos de frente a la ambición, construí la performance *Frankenstein o el Hombre obsoleto.* Esta acción se sitúa en ese tipo de tensiones. La acción reivindica la preservación del estado arcaico, asalvajado y primitivo del cuerpo frente a la expectativa transhumanista. No se trata de una nostalgia reaccionaria, sino de la defensa del cuerpo como territorio indómito y no completamente programable; una zona que se corrompe y se pudre y da lugar a otras formas de vida.





Vejo de qué modo la sabiduría forma del hombre se degradaba y corrompía; percibía cómo la descomposición de la muerte sucedía a la floreciente de la vida; y cómo los gusanos heredaban las maravillas del ojo y el cerebro. Me detenía, examinando y analizando todos los detalles de las causas, ejemplificados en el paso de la vida a la muerte, y de la muerte a la vida, hasta que en medio de esta oscuridad una súbita luz brilló sobre mí: una luz tan viva y maravillosa, y al mismo tiempo tan simple, que si bien me atordió la inmensidad de la perspectiva que ella abría, me sorprendió también, que entre tantos hombres de genio que habían orientado sus investigaciones hacia la misma ciencia, sólo a mí me estuviese reservado descubrir un secreto tan sorprendente.

Recuerdo que no estoy rememorando la visión de un desequilibrado. Lo que ahora afirmo es tan verdadero como el hecho de que el sol brilla en los cielos

Mary Shelley |
Frankenstein o el moderno prometeo, 1818.

MIENTRAS TANTO, PRACTICA EL ARTE DE ACCIÓN

Á. Terrones | performance la abominable (en curso)

Figura 1. (Izda.) Á. Terrones y Juan Sánchez Belmonte, Frankenstein o… E_CA_Foto Ioan Demetrius, 2026. (Dcha.) Hoja de sala Frankenstein o el hombre obsoleto, 2026.

En este proyecto, el cuerpo performativo se expone como materia vulnerable, no optimizada, no espectacularizada. Frente a la lógica de la mejora continua y la actualización permanente, la acción afirma la potencia de lo inacabado y lo imprevisible. Siguiendo a Eudald Carbonell, la lógica es consecuencia del azar; frente a un cuerpo programado y predecible la criatura de Frankenstein refleja la resistencia contemporánea ante el consumo desaforado y la pervertida idea de "actualización" con la que el objeto deja de tener genealogía e historia. La "obsolescencia tecnológica" llama a la monstruosidad, la contingencia, la improvisación, la intuición. El fallo y la imperfección también tienen belleza y pueden ser generadores de retos: el fallo y el accidente suponen una oportunidad son mecanismos volitivos de mejora, y a veces, generadores de experiencias estéticas.

El hombre invisible: visibilidad, poder y desvanecimiento (próximamente)

Publicada en 1897 por H. G. Wells, *El hombre invisible* plantea otra cuestión crucial: la relación entre visibilidad y poder. La invisibilidad del protagonista no conduce a la emancipación, sino al aislamiento y la violencia. Ser invisible implica escapar al control, pero también quedar fuera de la validación de los otros seres. Esta segunda performance está prevista para el mes de marzo en Suiza, Lucerna, y se encuentra en proceso de creación, al igual que *Drácula.* Por ahora, me centro en el texto y el apartado conceptual.

En la era digital, la invisibilidad adopta formas paradójicas. Nunca hemos sido tan visibles –datos, imágenes, perfiles– y, sin embargo, esa visibilidad no siempre equivale a presencia real. La hipervisibilidad convive con nuevas formas de invisibilización: sujetos sin representación, cuerpos excluidos e identidades borradas. Vuelvo a la cuestión del error y el fracaso, y recuerdo con ello el término desarrollado en profundidad por la filosofa Adela Cortina: aporofobia, que es la repugnancia o temor obsesivo a la pobreza y a toda aquella persona que es pobre, y siempre he tenido la sospecha que no se trata de rechazo al pobre, sino al fracaso. Y esta sería otra asociación impactante: invisibilidad y fracaso.

En el ámbito de la performance, trabajar con la invisibilidad supone explorar estrategias de ocultamiento, silencio o negación. El cuerpo puede estar presente físicamente y, sin embargo, operar como ausencia simbólica. La acción artística puede poner en evidencia quiénes son los “seres invisibles” del presente. Por otro lado, la figura del científico que experimenta consigo mismo hasta volverse intangible dialoga con la autoexperimentación contemporánea. ¿Qué ocurre cuando el sujeto se convierte en laboratorio de sí mismo? ¿Hasta qué punto la búsqueda de poder conduce a la autodestrucción?

Desde una perspectiva pedagógica, este relato permite activar reflexiones sobre el lugar del artista en el sistema del arte. ¿Es preferible la visibilidad espectacular o la resistencia invisible? ¿Cómo se negocia la presencia en una sociedad que convierte todo en imagen, de una “sociedad del espectáculo”? La máxima de esta novela es la relación entre invisibilidad y fracaso, y visibilidad y éxito; el protagonista falla una y otra vez, el error es la tortura, pues tener visibilidad, –volver a ser un cuerpo–, depende del éxito de sus experimentos, una satisfacción que no logrará alcanzar.

Drácula: impulso y economía del cuerpo (próximamente)

También publicada en 1897, *Drácula* de Bram Stoker introduce la figura del *vampiro* como una idea de la neurosis del enamoramiento; también de la finitud, y también de la pulsión de muerte, y no me refiero a dar muerte a otros, sino de la irremediable inclinación que tiene el conde por perpetuar su agonía, por estirar el tiempo y alargar su vida en un estado permanente de muerte y tiniebla. Es, a mi juicio, *el eterno retorno* del suicida. Esta tercera performance está prevista para el mes de mayo en Rumanía, y se encuentra en proceso de creación, al igual que *El hombre Invisible*.

Además de enfermo de amor, me llama poderosamente la atención que el monstruo sea, en realidad, una vícitima del infortunio. Bram Stoker utilizó para su novela el nombre y la reputación de Vlad III, “El Empalador”. No se pasa por alto que el príncipe rumano del siglo XV administraba una brutalidad extrema contra los otomanos a fin de frenarlos en su avance hacia europa, y aún con ello esta tribulación belicosa generó leyendas románticas. Una de ellas fue la muerte de su esposa a casusa de los enemigos otomanos, –muerte directa o indirecta según las distintas versiones del relato–.

Entonces *el guerrero* perdió la cordura, y renegó y maldijo a Cristo. No puedo evitar ver similitudes con un relato griego que me fascina, Ayax, y cómo ambos guerreros se hunden en la cólera y se autodestruyen por el exceso y desmesura del propio sentido del honor y de la vergüenza, –la vergüenza de errar frente a su comunidad, nos diría aquí el antropólogo Julio Caro Baroja a partir de su interesante tratado sobre *el honor y la vergüenza*. Y tras perder el juicio, Drácula decide suicidarse en vida, –¿decide morirse de la vergüenza?–; y no cae sobre su espada sino que se maldice, se convierte

en el *no-muerto,* un ser inmune al paso del tiempo pero no a sus estragos, pues se manifiesta en su carne el cuerpo lamentado, corrupto, y para revertir la corrupción necesita depredad, beber sangre. Mientras tanto vive obsesionado con la nostalgia, con la esperanza de reencontrarse con su amada: el depredador es en realidad un ser que no ha superado el duelo y que alarga su agonía con la esperanza de dar con el enamoramiento que lo domina. Yo, que he nacido en los años 80 del pasado siglo XX y que soy un romántico, no puedo evitar fascinarme con el personaje Drácula –preferiblemente Christopher Lee o Gary Oldman o *Bela*–, y para mí, cuando Peter Murphy dijo que *Bela Lugosi is dead* es como cuando Fukuyama nos dijo que ya hemos amanecido con"el fin de la Historia". Después de aquellos monstruos todo se acabó, y ahora es otra cosa.

Metodología del factor lector a la performance: práctica y enseñanza

En la práctica del arte de acción, a partir de la lectura de las tres novelas he desarrollado una serie de tres performances que se ejecutan en el plano internacional entre España, Suiza y Rumanía. Las tres novelas se hilvanan coherentemente según los acuerdos, intercambios y la gestión cultural para concertar espacios. Y de este modo he podido llevar a cabo la performance *Frankenstein o el hombre obsoleto* organizada por *cisma.art* en el espacio de cultura contemporánea E_CA Espai d'Art Contemporani El Castell de Riba Roja (31-01-2026). *El hombre invisible* una performance en itinerancia en Lucerna, Suiza. Primero en el espacio *Logos* organizado por Daniel Heäller y Claudia Bucher (19-03-2026) y después en el espacio *Ort, Raum für performance* organizado por Judith Huber en Emmenbrücke (20-03-2026). Finalmente, proyecto realizar la performance basada en *Dracula* mediante una estancia de intercambio e investigación en Bucarest, Rumanía (18 al 22-05-2026).



Figura 2. (Izda.) Performance. (Dcha.) Á. Terrones. performance Frankenstein o el hombre obsoleto E_CA Riba-Roja, Foto Manolo Gil, 2026.

En la enseñanza universitaria del arte de acción, la articulación entre lectura y creación resulta fundamental. El estudiante no solo interpreta un texto; lo transforma en material de investigación basado en la práctica. La metodología propuesta parte de tres fases. Primero el alumnado hará una lectura crítica contextualizada, esto es un análisis histórico y estético de la obra. En segundo lugar el alumnado identifica núcleos simbólicos mediante la detección de conceptos como la otredad, la marginalidad, la invisibilidad, la obsolescencia. Por último a partir de todo este material de lectura se hará una traslación performativa de los conceptos fundamentales**,** pero sin ilustrar literalmente la trama, esto es importante porque en el arte de acción ni se ilustra ni se representa sino que se poetiza. Y porque la literalidad mata a la poesía. Se hace poesía más allá de la página.

Conclusiones

Reinterpretar *Frankenstein, El hombre invisible* y *Drácula* desde la performance artística implica reconocer en esos relatos estructuras simbólicas que pueden seguir operando en nuestra experiencia contemporánea, como por ejemplo enfrentarse con una mirada crítica a lo desconocido. Volver al clásico despierta la capacidad de observación, la astucia, esa perspicacia que no se inhibe en entornos desfavorables. Hoy lo monstruoso circula en superficies pulidas y ordenadas, en secuencias algorítmicas y en narrativas de éxito; el desencadenante catastrófico, el accidente, atemoriza a la sociedad del espectáculo, imposible de responder deshinibidamente a la anomalía cualquiera que no predijo. Ernst Fischer decía que "la función social del arte consiste en vencer el terror", y a mi modo de ver, lo terrorífico se desliza desde superficies perfumadas, en discursos de éxito y de optimización (aquí sería justo mencionar a Dorian Grey, que se mantiene bello en la superficie mientras se corrompe y pudre por debajo de ella). Resulta pertinente el concepto de lo espectral en Günther Anders: vivimos rodeados de efectos técnicos y económicos cuya escala excede nuestra capacidad de representación, de imaginación,–un ejemplo vulgar cotidiano es el valor del dinero y la moneda en sí, y un ejemplo lamentablemente cotidiano es el contéo de los muertos por una guerra, seres en cifras que exceden nuestra imaginación–.

En este marco, en la actividad de contar verdades o de contar las cosas desde otro angulo, la creación artística puede asumir una función crítica y util, y cumplir con esa "función social" que es hacer visible lo tapado, desencantar, desvelar, encarnar. El arte de acción, por su dimensión corporal, –abyecta a menudo–, y temporal, ofrece un espacio privilegiado para esta tarea. El arte de acción es el aliviadero que fracasa y descarna, la emboscadura veraz que nos conecta con la autenticidad del cuerpo natural; el arte de acción no es espectacular, es el sumidero desencantado y sin imposturas de la actual sociedad del espectaculo.

Agradecimientos

Comunidad de mediación cultural cisma.art. de València.
Claudia Bucher y Daniël Heller, Lucerna, Suiza. Adrien Libert y Juan S.Belmonte, Magui Gramont, Dep. Escultura y Facultat de Belles Arts Universitat Politècnica de València

Referencias

Anders, G. (2002). *La obsolescencia del hombre: Sobre el alma en tiempos de la segunda revolución industrial* (Vol. 1). Valencia: Pre-Textos. (Obra original publicada en 1956)

Carbonell, E. (2008). *La consciència que crema*. Badalona: Ara Llibres.

Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance: Elementos de creación*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Fischer, E. (1973). *Los problemas de la generación joven.* Barcelona: Península.

Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo* (D. Sánchez, Trad.). Madrid: Abada Editores.

Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista* (J. A. Sánchez, Ed.). Madrid: Ardora Ediciones.

Shelley, M. (2020). *Frankenstein o el moderno Prometeo* (I. Burdiel, Ed. y Trad.). Madrid: Cátedra.

Stoker, B. (2018). *Drácula* (J. A. Molina Foix, Trad.). Madrid: Cátedra.

Wells, H. G. (2017). *El hombre invisible* (M. Serrat Crespo, Trad.). Madrid: Cátedra.

Traditional culture at school. An exploratory study on the contributions of researchers

Antonio Arcadio García-García[1,2], David Carabias-Galindo[1], María-O Cortón-Heras[1], Inés M.ª Monreal-Guerrero[1]

[1]*Universidad de Valladolid, España*
[2]*Instituto de la Cultura Tradicional Segoviana "Manuel González Herrero", España*

Abstract

This exploratory study examines the role of Traditional Culture (TC) in education. In the theoretical review and questionnaires given to ten TC researchers, the study analyses its characteristics, significance and educational implications following a qualitative methodology. Experts point out that TC is essential for the preservation of cultural identity and heritage but warn against its superficial treatment in schools due to a lack of resources and teacher training. The need to adequately include TC into schools is highlighted, especially in areas such as music or literature, respecting its local variants. It warns of the risks of decontextualised teaching that homogenises cultural manifestations. Furthermore, the importance of the involvement of the family and the local environment in the transmission of TC is underlined. In conclusion, TC can be a valuable educational resource, but it requires rigorous and contextualised treatment to avoid its loss or trivialisation, thus contributing to a richer and more diverse education in which the role of researchers is key.

Keywords: traditional Culture, school, researchers; folklore.

La cultura tradicional en la escuela. Un estudio exploratorio sobre las aportaciones de investigadores

Resumen
Este estudio exploratorio examina el papel de la Cultura Tradicional (CT) en la educación. En la revisión teórica y cuestionarios a diez investigadores de la CT, se analizan sus características, importancia e implicaciones educativas siguiendo una metodología cualitativa. Los expertos señalan que la CT es fundamental para preservar la identidad cultural y el patrimonio, pero alertan sobre su tratamiento superficial en el contexto escolar, debido a la falta de recursos y formación docente. Se destaca la necesidad de incluir adecuadamente la CT en la escuela, especialmente en ámbitos como el musical o el literario, respetando sus variantes locales. Se advierte sobre los riesgos de una enseñanza descontextualizada que homogeniza las manifestaciones culturales. Además, se subraya la importancia de la implicación familiar y del entorno local en la transmisión de la CT. En conclusión, la CT puede ser un recurso educativo valioso, pero requiere de un tratamiento riguroso y contextualizado para evitar su pérdida o trivialización, contribuyendo así a una educación más rica y diversa en la que el papel de los investigadores es clave.

Palabras clave: cultura tradicional, escuela, investigadores, folklore.

Introducción

Definir cultura tradicional (en adelante, CT) resulta complejo. UNESCO (1989) la describe como un conjunto de creaciones basadas en la tradición que reflejan la identidad cultural y social de una comunidad, transmitidas oralmente o por imitación y manifestadas en formas como la lengua, música, danza o artesanía. A diferencia de la moda, la CT no se rige por cambios constantes (Fraile, 2011); debe entenderse como un todo que interrelaciona y da sentido a sus conocimientos (Díaz, 2004). Estas características le otorgan un valor identitario, manifestándose en variantes enriquecedoras.

La relación entre CT y educación adquiere especial relevancia en cada entorno (Zabalza, 2012). La despoblación rural y los cambios sociales hacen indispensable incluirla en la educación formal (Pastor y Morales, 2021). No obstante, García (2016) advierte que la CT ha ido perdiendo presencia en la escuela. Frente a ello, Epulef (2018) defiende su inclusión por su valor para la identidad social, la memoria colectiva y el respeto a otras culturas. Ramírez (1991) afirmaba que la implementación de la CT en la escuela es compleja y requiere tener en cuenta aspectos como la institucionalización y adaptación de las manifestaciones o su función pedagógica. En esta línea, Isamitt (1962) ya destacaba la necesidad de formación específica y apoyo especializado, cuestión aún pendiente, como apunta Heras-Fernández (2020). Actualmente la CT está presente en la legislación educativa española, destacando su presencia a nivel autonómico. Autores como Arribas et al. (2001) afirman que así debe ser, aunque existen distintos enfoques para ello que han de huir de un “currículo turístico” que descontextualice la CT (Martín, 2014).

Pregunta y objetivo de investigación

La presencia en la legislación educativa de competencias que movilizan contenidos vinculados con la CT, y la escasa presencia de saberes básicos relacionados en los planes de formación permanente del profesorado nos sugiere: ¿conocer las aportaciones de investigadores que estudian la tradición *acerca de su presencia en la escuela, puede contribuir a mejorar la calidad educativa?*
A partir de esta pregunta, nos planteamos *analizar el papel de la escuela en la educación en CT, a partir de las aportaciones de investigadores del ámbito, para identificar problemáticas y proponer líneas de mejora educativa.*

Metodología

En la presente investigación desarrollamos un estudio exploratorio utilizando metodología cualitativa, orientada a: comprender de manera profunda fenómenos sociales y educativos; transformar contextos y prácticas; tomar decisiones; y generar un cuerpo de conocimientos (Sandín, 2003). Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) los estudios exploratorios surgen tras identificar un vacío temático o por el deseo de

> (…) indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas (siendo útiles para) obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa y profunda respecto de un contexto particular, identificar conceptos o variables promisorias a indagar, establecer prioridades para futuros estudios o sugerir afirmaciones, hipótesis y postulados. (pp. 106-107)

El estudio utiliza una muestra de expertos, especialmente útil para mejorar una realidad educativa. Mediante un muestreo intencional seleccionamos una muestra no probabilística (Sabariego, 2016) integrada por diez investigadores etnográficos de amplia trayectoria, con publicaciones en el ámbito y vinculados a la educación (Tabla 1). Para obtener las aportaciones de los participantes se elaboró un cuestionario cualitativo de respuesta abierta, revisado por expertos utilizando una rejilla de validación. Los resultados se exponen y analizan de manera narrativa, las palabras de los expertos se presentan entrecomilladas junto a la codificación asociada a cada participante (PNº).

Tabla 1. Participantes en el estudio y vinculación al ámbito educativo

Participante	Sexo	Ámbito educativo
1	H	Profesor universitario, cursos y conferencias.
2	H	Profesor Educación Secundaria, cursos y conferencias.
3	M	Directora Colegio Educación Infantil y Primaria, conferencias.
4	H	Profesor Conservatorio Profesional de Música y Escuelas de Música, conferencias y conciertos didácticos.
5	M	Profesora Escuela de Música Tradicional, cursos, conferencias y conciertos didácticos.
6	H	Profesor Escuelas de Música, conferencias y conciertos didácticos.
7	H	Cursos y conferencias.
8	H	Cursos y conferencias.
9	M	Conferencias y conciertos didácticos.
10	H	Cursos y conferencias.

Resultados

Las posibilidades de actuación de la escuela se centran en dos ámbitos: la educación del alumnado respecto a la comprensión y tratamiento de la CT; y la enseñanza o transmisión de contenidos tradicionales. Asimismo, se manifiestan las repercusiones que conlleva su tratamiento en los colegios.

Todos los participantes afirman que la escuela es un lugar en el que se puede y debe educar cómo tratar la tradición. P5 lo justifica indicando que "los cauces naturales han desaparecido casi en su totalidad" y P2, P4 y P7 recalcan la mayor influencia de la enseñanza reglada en detrimento de la familiar. Según P1, una adecuada educación escolar podría ayudar a revitalizar la CT y, para P10, "sin duda la escuela es un ámbito donde se puede contribuir a despertar el interés o el respeto por cualquier manifestación cultural que lo merezca".

En esta línea, P2 defiende que en los colegios se debe educar en CT del mismo modo que se enseña a valorar otros bienes patrimoniales materiales, aspecto referido también por P3: "creo que el papel de la escuela debe ser el de formar e informar sobre el patrimonio en general (natural, histórico, artístico y también el cultural tanto material como inmaterial) poner en valor y enseñar a respetar, así como levantar el gusto por el conocimiento a este patrimonio".

Al concebir los centros educativos como espacios donde transmitir tradiciones, los participantes se manifiestan mayoritariamente a favor, aunque encontramos opiniones enfrentadas. P5 afirma que la escuela "sería una vía perfecta para transmitir nociones básicas de la tradición local", lo que, según P4, lograría que el alumnado conociera y valorase su propia cultura. P2 añade que debe partirse de lo propio sin renunciar a lo ajeno, ampliando el horizonte cultural.

Mientras P6 manifiesta cierta esperanza en la capacidad de la escuela para reactivar la transmisión de la tradición, P8 advierte que su aprendizaje no la revivirá. Según este participante, la CT implicaba evolución y recreación constantes, algo que actualmente no es posible, pues se desconocen los códigos de su desarrollo y solo podemos limitarnos a repetirla, sacrificando uno de sus rasgos clave.

Frente a la visión positiva del papel de la escuela, participantes como P3 expresan que la transmisión de la CT tiene que ser rigurosa e ir de la mano de expertos o protagonistas; de lo contrario, ni la escuela ni muchas "escuelas de folklore" pueden cumplir este cometido. En la misma línea, otros participantes indicaron que "la escuela ha hecho mucho daño a la tradición principalmente por la repertorización y homogenización" (P1), evidenciando que la necesidad de unificar contenidos contradice el carácter variable de la CT, siendo un inconveniente (P10).

Centrándonos en los ámbitos que componen la CT y su vinculación con la escuela, P1, P4, P5 o P6 sostienen que todos pueden aplicarse al contexto escolar, siempre supeditados a una didáctica adecuada y a las características del alumnado. P4 y P6 especifican que su presencia debería ser transversal.

Según P2, algunos temas resultan más sencillos de incorporar que otros, dependiendo de su adecuación a las dinámicas escolares (P10) o los intereses del alumnado (P9). Como ámbitos más propicios, participantes como P8 destacan aquellos con soporte musical —música, baile, danza, repertorio vocal y ritmos—, a los que se unen el juego y los deportes tradicionales. También se mencionan la lengua y la literatura de tradición oral: palabras, expresiones, romances, coplas, acertijos, trabalenguas, etc. En contraposición, se perciben como más complejos: arquitectura, creencias, ritos, indumentaria y otras artesanías.

Los participantes señalan que la tradición ya posee material didáctico validado generacionalmente, repertorios ordenados y adaptados a cada edad que, como indican P5 y P9, pueden contribuir al desarrollo cognitivo y motor infantil. Por último, P8 destaca la importancia de tratar la tradición desde el respeto y la valoración, sin descontextualizarla ni olvidar aquello que no se ajusta a la cultura actual.

Dada la importancia del contexto y el espacio para la CT, P6 defiende que en cualquier entorno es necesario conocer la tradición y participantes como P5 y P9 afirman que el entorno escolar no debería condicionarlo. Sin embargo, P1, P2, P4 y P7 lo entienden como un claro condicionante, destacando la diferenciación entre medio rural y urbano. P2 indica que en el primero resulta más sencillo incorporar la CT, mientras que las ciudades permiten un enfoque más amplio y sin miedo a la aculturación.

No obstante, otros participantes matizan esta distinción. P4 señala que los entornos rurales son cada vez más semejantes a los urbanos por causas como la despoblación y la inmigración. Esa tendencia a la globalización es compartida por P8, quien, en línea con P5, considera que, aunque tradicionalmente ha sido más fácil abordar la tradición en los pueblos, esta situación está en declive.

Otra característica del entorno escolar es la heterogeneidad cultural del alumnado. P9 y P5 entienden este escenario como una oportunidad de enriquecimiento mediante la investigación de la CT local y de otras coexistentes en el aula. Quienes aluden a esta cuestión consideran que conocer las raíces locales es positivo dado que “para la población extranjera es necesario también acceder a este conocimiento como vía de integración y conocimiento del entorno” (P6).

Finalmente, en relación a la implicación familiar, parte fundamental del contexto educativo, todos coinciden en que esta es cada vez menor. A pesar de ello, algunos recalcan que su colaboración es “imprescindible” (P5) y “esencial” (P10).

Conclusiones

La CT es un fenómeno amplio y complejo, pero fundamental para nuestra sociedad por su valor histórico, identitario, artístico y patrimonial. Es estudiada por investigadores que, sin una formación específica, basando su trabajo en las fuentes originales, velan por salvaguardarla. Sus resquicios permanecen en algunos lugares testimoniales y está en una situación marcada por el desconocimiento y el intervencionismo. La escuela es reflejo de esta realidad y, como tal, su labor actual se reduce a la desempeñada puntualmente por maestros no siempre debidamente formados. Sin embargo, son muchas las posibilidades otorgadas por los expertos a los centros educativos: por un lado, la educación respecto al tratamiento, la valoración y el interés por la CT; por otro, la transmisión de nociones de la tradición local.

Los investigadores indican que todos los ámbitos de la CT son aplicables a la realidad escolar basándose en criterios pedagógicos. Sin embargo, existen numerosas manifestaciones vinculadas a la infancia: literatura, música o baile son ejemplo de ello.

Partiendo de estas ideas, se recalca la importancia de tratar la CT en todos los entornos. La variedad cultural de los discentes es entendida como valor, y el tratamiento de la CT como forma de inclusión donde la implicación de las familias es fundamental.

En definitiva, podemos afirmar que las percepciones y aportaciones de los expertos ayudan a identificar aciertos y problemáticas respecto a la presencia de la CT en la escuela. Consecuentemente, constituyen un referente científico de obligada consulta.

Agradecimientos

Agradecemos a los participantes del estudio su generosidad y profesionalidad, así como su continuo trabajo por la documentación y salvaguarda de la Cultura Tradicional.

Referencias

Arribas, S., Ibáñez, A., & Arruza, J. (2001). Tratamiento del folklore como material curricular en la formación inicial del profesorado. *Jentilbaratz*, (7), 157-166.

Díaz, J. (2004). *La tradición plural*. Autoedición.

Epulef, M. I. (2018). Folklore y educación y el folklore en la educación. Una mirada desde la posibilidad. En A. M. Dupey (Comp.), *Cosechando todas las voces: Folklore, identidades y territorios* (pp.187-193). Cultura Río Negro.

Fraile, J. M. (2011). *Antología sonora del romancero tradicional panhispánico II*. Cantabria Tradicional

García, A. R. (2016). El folclore de tradición oral como recurso en el aula de infantil de la escuela rural. *Quodlibet, 61*(1), 19-56.

Heras-Fernández, R. (2020). Monográfico: El patrimonio musical en el aula: danza, folclore y flamenco. *LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, (45), 88–89. https://doi.org/10.7203/LEEME.45.17476

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7ª edición). Mc Graw Hill Education.

Isamitt, C. (1962). El folklore como elemento en la enseñanza. *Revista Musical Chilena, 16*(79), 75-94.

Martín, D. A. (2014). El tratamiento de la diversidad cultural en las experiencias publicadas por docentes no universitarios. *Investigación en la escuela*, (82), 45-57. https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.04

Pastor, R., & Morales, Á. (2021). Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica. *Retos*, (41), 57-67. https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82280

Ramírez, M. (1991). Folklore y educación. *Revista Sarance*, (15), 143-169.

Sabariego, M. (2016). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed., pp. 267-284). La Muralla.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.

UNESCO. (1989). Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular. En *Actas de la Conferencia General, 25ª reunión, París, v. 1: Resoluciones.*

Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções, 8*(22), 6-33. https://doi.org/10.25755/int.1534

Approaching Newsfluencers in Cultural Journalism Education

Lukasz Swiatek
The University of New South Wales (UNSW), Australia

Abstract
Newsfluencers have started to become significant contributors to cultural journalism. The news items produced by these content creators are increasingly becoming, collectively, a key information source for growing numbers of social media users. However, the academic literature has not yet started to grapple with the inclusion of newsfluencers in cultural journalism education. This paper helps fill the current gap in knowledge by providing theoretical and practical insights for scholars and, in particular, teachers. The paper argues that educators of cultural journalism, after familiarising themselves with newsfluencer developments, need to cover not only the functional elements, but also the critical issues that arise from these developments. To illustrate its argument, the paper provides a qualitative content analysis of the recent cultural journalism content of Philip DeFranco, its case study.

Keywords: newsfluencers, cultural journalism, education, participatory culture, active publics.

Acercamiento a los influencers de noticias en la educación en periodismo cultural

Resumen
Los influencers de noticias, noticiafluencers, han comenzado a contribuir significativamente al periodismo cultural. Las noticias producidas por estos creadores de contenido se están convirtiendo, en conjunto, en una fuente de información clave para un número creciente de usuarios de redes sociales. Sin embargo, la literatura académica aún no ha comenzado a abordar la inclusión de los influencers de noticias en la formación en periodismo cultural. Este artículo contribuye a llenar el vacío de conocimiento actual al proporcionar perspectivas teóricas y prácticas para académicos y, en particular, docentes. El artículo argumenta que los educadores de periodismo cultural, tras familiarizarse con los avances de los influencers de noticias, deben abordar no solo los elementos funcionales, sino también las cuestiones críticas que surgen de estos avances. Para ilustrar su argumento, el artículo ofrece un análisis de contenido cualitativo del contenido reciente sobre periodismo cultural de Philip DeFranco, su caso de estudio.

Palabras clave: influencers de noticias, periodismo cultural, educación, cultura participativa, públicos activos.

Introduction

Cultural journalism education continues to evolve rapidly in the digital age. Teachers are perennially getting to grips with new developments in this area of journalism, which "covers and debates the broad field of arts and culture" (Kristensen, 2019, p. 2). A significant new development is the rise of newsfluencers, "platformatised creators who operate according to the economic and cultural logics of online influencers to produce news content for participatory audiences" (Hurcombe, 2025, p. 1523). While the academic literature has started to examine newsfluencers' roles and practices, it has not yet considered newsfluencers in relation to cultural journalism education. This exploratory paper helps fill the current gap in knowledge.

In examining effective ways to approach newsfluencers in cultural journalism education, the paper provides timely theoretical and practical insights for scholars and, in particular, teachers. It argues that educators of cultural journalism, after familiarising themselves with newsfluencer developments, need to cover not only the functional elements, but also the critical issues that arise from these developments. The paper offers a fresh model to support educators teaching about newsfluencers as part of cultural journalism. To illustrate its argument, the paper provides a qualitative content analysis of the recent cultural journalism content of Philip DeFranco, its case study.

The remainder of the paper is divided into six sections. First, a brief background section provides key details about cultural journalism. Second, a literature review canvasses the existing scholarship about newsfluencers. Third, the qualitative methodology and two methods – a case study (of Philip DeFranco) and qualitative content analysis – that underpin the insights provided by the paper are outlined. Fourth, the results are presented. Fifth, a discussion section connects the results to theory and, in particular, cultural journalism education. Sixth, the conclusion brings the paper to a close and outlines avenues for further research.

Background: Cultural Journalism

Just as society continues to change, cultural journalism continues to evolve. This type of journalism, Kristensen (2010) notes, has expanded given changing cultures and consumer industries, as well as increasingly professionalised and competitive media landscapes. Riegert et al. (2018) highlight that cultural journalism now includes arts journalism – featuring news, reviews, critiques and essays about the popular culture and the arts – in addition to covering lifestyle issues and societal debates.

Cultural journalism education similarly continues to evolve dynamically. It can be seen, according to one university's description, as specialised education in international culture and arts reporting (Hogeschool Utrecht, 2024). The curricula actively embrace changes in online news platforms, socio-cultural trends and creative storytelling techniques (among other developments). The teaching of cultural journalism can be both functional, focusing on skill and knowledge acquisition (Rohland, 2003), or critical, focusing on critiquing and improving social practices (McArthur, 2010), or a combination of both.

Literature Review

The scholarly literature about newsfluencers is starting to grow in line with the rise of this phenomenon around the world. The limited research outputs in this area have mainly canvassed the rise of the newsfluencer (Scott, 2025), the dimensions of newsfluencing (Hurcombe, 2025), and the popularity of newsfluencers among social media users (Avides Moreira et al., 2026). However, to date, newsfluencers have not been studied in relation to cultural journalism education. To help fill this gap in knowledge, the following overarching research question was posed to guide the study: Which elements of newsfluencing can be covered in cultural journalism education?

Methodology and Methods

To answer the research question, a qualitative methodology was used. This methodology was deemed suitable given its focus on descriptive data about individuals' diverse behaviours (Taylor et al., 2015). Two specific methods were also employed: the case study approach and qualitative content analysis. An illustrative case study, suitable for exploring new phenomena (Yin, 2009), was used. The newsfluencer Philip DeFranco was employed as the case, as he was found by the Pew Research Center (in Janfaza, 2025) to be a top-rated online newsfluencer. A sample of the most recent 30 short YouTube videos – posted between May 17, 2025, and February 25, 2026, on DeFranco's channel (https://www.youtube.com/@PhilipDeFranco/shorts) – were analysed using qualitative content analysis, following the widely cited approach outlined by Mayring (2000), to identify the themes in the content produced by DeFranco. Thirty recent news videos were deemed to be sufficient for the study, as they yielded saturation. The categories in the content analysis were derived inductively (emerging directly from the raw video data). Preliminary categories were formed by carefully examining the data (that is, the videos); the categories were then revised and, eventually, reduced to main categories. In terms of trustworthiness, the collected data and analysis are reproduced in full (as shown in Tables 1 and 2) in order to ensure transparency, as a second coder did not take part in the study (and, by extension, inter-coder reliability was not implemented), mirroring other studies that also feature straightforward qualitative content analyses (see, for example, Valenzuela-Vergara, 2019). Additionally, the most recent five news articles from Google News about DeFranco were also analysed to understand the themes in the coverage of the newsfluencer and his content. Examining five news items was also deemed to be sufficient for the study. The same procedure was used to undertake the content analysis of the news items.

Findings

The analysis of the videos by DeFranco reveals several noteworthy patterns. First, as Table 1 shows, while the cultural journalism provided by the content creator covers a range of areas, it tends to focus on high-profile celebrities, political figures and influencers. This coverage reflects the flavour of the times and America's preoccupation with prominent public figures. Second, many of the videos serve explanatory and analytical functions, providing viewers with either outlines or analyses of news developments. Third, many of the videos feature such descriptions as "Huge update", "Just k*illed" and "What you missed today", highlighting the recency of the cultural journalism news content.

Table 1. *Themes of the videos posted by DeFranco*

	Focus of video
Video 1	Controversy surrounding influencer
Video 2	Controversy surrounding U.S. president
Video 3	Controversy surrounding U.S. politicans and media
Video 4	Controversy surrounding U.S. president
Video 5	Controversy surrounding podcaster
Video 6	Controversy surrounding OnlyFans in Sweden
Video 7	Controversy surrounding singers
Video 8	Wildlife rescue staff helping save a bear
Video 9	Controversy surrounding actor
Video 10	Controversy surrounding influencer
Video 11	Influencer legal action

Video 12	Influencer stalking problem
Video 13	Murder of actor
Video 14	Influencer's political activism
Video 15	Development in a high-profile criminal's case
Video 16	Development in murder of actor (see video 3)
Video 17	Sexual harassment of influencer
Video 18	Actor's loss of lawsuit
Video 19	Controversy about singer
Video 20	Escape of sole airline crash survivor
Video 21	Controversy surrounding influencer
Video 22	Controversy surrounding U.S. president
Video 23	Controversy surrounding U.S. president
Video 24	Controversy surrounding U.S. government agency
Video 25	Controversy surrounding U.S. political movement
Video 26	Death of civil rights activist
Video 27	Controversy surrounding U.S. president
Video 28	Death of Palestinian-American teenager
Video 29	Evacuation of a U.S. embassy
Video 30	Controversy surrounding U.S. president

The analysis of the most recent news items provided by Google News also shows a number of significant patterns. As demonstrated in Table 2, the news pieces not only provide coverage about DeFranco's publicly produced content; they also examine his private activities. In this respect, the pieces are both flattering *and* critical. They highlight the fact that online publics do not always positively react to cultural journalism and the individuals who produce it.

Table 2. Themes in the news pieces about DeFranco

	Focus of news article
News item 1	'TreeGate' controversy involving DeFranco
News item 2	Update about DeFranco's newly published content
News item 3	Explanation of DeFranco's ongoing popularity
News item 4	Profile about the rise of DeFranco
News item 5	'TreeGate' controversy involving DeFranco

Discussion

Educators of cultural journalism can teach a range of newsfluencing aspects, as the findings of this study have shown. They can help students functionally understand how newsfluencing content is produced, including the elements featured in the news content itself, as well as the production elements involved in videos (ranging from the placement of objects to the filming of the videos). They can also critically help students grapple with the issues that surround newsfluencers. In this respect, they can draw on literature (see, for example, the edited collection by Hutchins & Tindall, 2016) that highlights the challenges connected to active publics, the limitations of social media, and the 24/7 news cycle that impacts creators' wellbeing, among other issues.

Educators can approach newsfluencer developments in cultural journalism education through a two-step process. First, if they have not already familiarised themselves with the rise of newsfluencers, this familiarisation is a crucial first step. Familiarisaton with newsfluencer developments can be considered teacher professional development. Second, they can then develop functional or critical curricula about newsfluencers (or both). The model in Figure 1 visually captures this process.

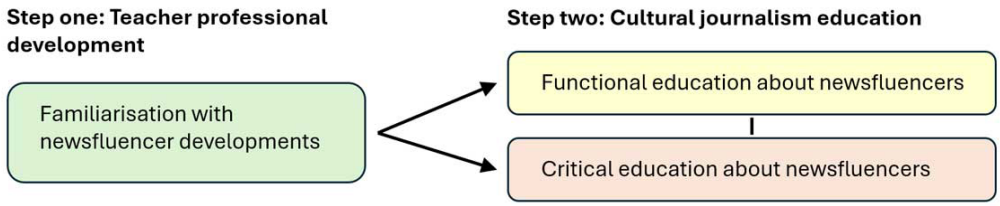


Figure 1. Approaching newsfluencers in cultural journalism education. (Image by author, 2026).

An example of a learning activity, derived from the findings, could involve an introductory exploration of newsfluencer content and the issues that it might entail. The students in a cohort or classroom could be divided into pairs or small groups, then be given a few minutes to watch several videos (for instance, from the DeFranco case, or a different case) on their devices and, afterwards, be provided with another few minutes to share their observations in their pairs or small groups. The class or cohort could then reassemble together; in the plenary format, the teacher could compile (on, for example, a chalkboard, whiteboard or document in a writing software projected onto a screen) summarised versions of pairs' or small groups' comments. The teacher could place functional comments on the left-hand side of the screen or document, and critical comments on the right-hand side. The teacher could also ask questions to elicit additional insights about the content and help students think more deeply about it. Afterwards, the teacher could provide any extra details that the students might have overlooked, in order to help give the students the richest possible understanding of both the functional and critical dimensions of the content.

Conclusion

This paper has argued that educators of cultural journalism, after familiarising themselves with newsfluencer developments, need to cover both the functional elements and critical issues arising from these developments. A novel model has been provided to support this approach. The paper opens a number of avenues for further research, some of which stem from its limitations and, in particular, the snapshot analysis that it has provided. As the paper is exploratory, a comprehensive study would now be beneficial. Investigations into hands-on newsfluencer cultural journalism production education – especially different types of activities – would be useful for students and staff. Analyses using surveys and focus groups, of staff and student views, would also be valuable.

Acknowledgments

Sincere thanks are extended to the anonymous reviewers for their insightful comments, which helped strengthen the paper on multiple levels. Many thanks are also given to Associate Professor Ana Maria Ducasse (PhD), at RMIT University, for checking the Spanish-language translation of the abstract and coining the term 'noticiafluencers' in Spanish.

References

Avides Moreira, V., Hendrickx, J., & Schapals, A. K. (2026). “Talk to me as a friend!”: How teenagers prefer their newsfluencers on social media. *Journalism and Media*, *7*(1), 1-14. https://doi.org/10.3390/journalmedia7010019

Hutchins, A., & Tindall, N. (Eds.). (2016). *Public relations and participatory culture: Fandom, social media and community engagement* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315766201

Hogeschool Utrecht. (2024). *Cultural Journalism*. Hogeschool Utrecht University of Applied Sciences Utrecht. https://www.internationalhu.com/-/media/hu/documenten/course-guides/cultural-journalism/study-guide-cultural-journalism.pdf

Hurcombe, E. (2025). Conceptualising the “newsfluencer”: Intersecting trajectories in online content creation and platformatised journalism. *Digital Journalism*, *13*(9), 1523-1534. https://doi.org/10.1080/21670811.2024.2397088

Janfaza, R. (2025, February 26). The era of newsfluencers. *The Up and Up*. https://www.theupandup.us/p/the-era-of-newsfluencers-genz

Kristensen, N. N. (2010). The historical transformation of cultural journalism. *Northern Lights: Film & Media Studies Yearbook*, *8*(1), 69-92. https://doi.org/10.1386/nl.8.69_1

Kristensen, N. N. (2019). Cultural journalism—Journalism about culture. *Sociology Compass*, *13*, 1-13. https://doi.org/10.1111/soc4.12701

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *1*(2), 2–10. https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

McArthur, J. (2010). Time to look anew: Critical pedagogy and disciplines within higher education. *Studies in Higher Education*, *35*(3), 301-315. https://doi.org/10.1080/03075070903062856

Riegert, K., Roosvall, A., & Widholm, A. (2018). Cultural journalism. In J. F. Nussbaum (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.796

Rohland, M. (2003). Summary of chapters. In W. J. Stull & N. M. Sanders (Eds.), *The school-to-work movement: Origins and destinations* (pp. 27– 34). Praeger.

Scott, L. (2025). The rise of the newsfluencer. *Index on Censorship*, *54*(2), 74-77. https://doi.org/10.1177/03064220251359924

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.

Valenzuela-Vergara, E. M. (2019). Media representations of immigration in the Chilean press: To a different narrative of immigration?. *Journal of Communication Inquiry*, *43*(2), 129-151. http://dx.doi.org/10.1177/0196859918799099

Yin, R. K. 2009. *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.

Presence, Absence, and Structural Lack during the COVID-19 Lockdown: A Performer's Perspective

Oscar Caravaca Gonzalez
Nanjing University of the Arts, School of Music, China

Abstract
This article examines the experience of the COVID-19 lockdown from the perspective of the performing musician. Drawing on an autoethnographic approach informed by Lacanian psychoanalysis, it explores how the suspension of stage presence and public recognition reshaped the relationship between identity, desire, and narrative construction in performance practice. The distinction between empirical absence and structural lack allows the lockdown to be understood not merely as an external interruption, but as an intensification of a constitutive dimension of musical performance. In this context, interpretative engagement with the figure of the *wanderer* in Schubert's repertoire offered a way of rethinking the narrative construction of interpretation under conditions of instability. Within this combined theoretical and practical framework, resilience is understood not as a return to a previous normality, but as the capacity to sustain meaning when the symbolic mediations that ordinarily support musical practice are weakened.

Keywords: presence and absence; musical performance practice; musical narrativity; resilience; COVID-19 lockdow.

Presencia, ausencia y vacío durante el confinamiento por COVID-19: una reflexión desde la práctica interpretativa

Resumen
Este artículo propone una lectura de la experiencia del confinamiento por COVID-19 desde la perspectiva del músico intérprete. A partir de un enfoque autoetnográfico articulado con nociones del psicoanálisis lacaniano, analiza cómo la suspensión de la presencia escénica y del reconocimiento público alteró la relación entre identidad, deseo y construcción narrativa en la práctica interpretativa. La distinción entre ausencia empírica y falta estructural permite comprender el confinamiento no solo como una interrupción externa, sino como una intensificación de una dimensión constitutiva del acto musical. En este contexto, el trabajo interpretativo con la figura del *wanderer* en el repertorio de Schubert permitió replantear la construcción narrativa de la interpretación en un entorno de inestabilidad. En este marco teórico y práctico, la resiliencia no se entiende como retorno a una normalidad previa, sino como la capacidad de sostener sentido cuando las mediaciones simbólicas habituales se debilitan.

Palabras clave: presencia y ausencia; práctica interpretativa; narratividad musical; resiliencia; confinamiento.

Introducción

El confinamiento global impuesto por la pandemia de COVID-19 en 2020 supuso una disrupción sin precedentes para la vida musical contemporánea. Para los músicos intérpretes, la suspensión repentina de conciertos, ensayos colectivos y espacios de encuentro artístico no solo alteró calendarios y dinámicas profesionales, sino que puso en cuestión las mediaciones simbólicas que habitualmente sostienen el sentido de la práctica interpretativa. La desaparición temporal del público y de la escena transformó así la relación entre identidad, deseo y reconocimiento que articula la experiencia del intérprete dentro del ecosistema musical.

En la práctica musical profesional, el concierto actúa como un dispositivo organizador del sentido. No es solo un resultado final, sino el eje en torno al cual se articulan las decisiones interpretativas, la gestión del tiempo de estudio y la construcción de una narrativa sonora. La conciencia de una audiencia concreta introduce una dimensión de presencia que transforma el gesto musical en acto situado. Esa presencia compartida funciona como horizonte permanente, incluso durante el trabajo solitario. Con el confinamiento, dicho horizonte quedó suspendido. La música continuó, pero desprovista del marco de co-presencia que le otorgaba orientación y validación inmediata.

En paralelo, mi investigación artística se centraba en la figura del *wanderer* en Schubert y en la noción de anhelo como componente estructural del discurso musical.[1] El *wanderer* —el caminante errante del imaginario romántico— es una figura cultural que atraviesa paisajes sin fijación estable: su identidad se articula en el tránsito, en la búsqueda, en un desplazamiento que no culmina en una estabilidad definitiva.[2] Durante el confinamiento, esta figura dejó de ser un motivo meramente estético. Empezó a resonar como una manera de pensar la propia situación: continuidad de la práctica sin destino escénico claro, gesto sostenido sin el retorno inmediato de la escucha del otro.

1 Esta línea de trabajo fue desarrollada en mi investigación doctoral: Caravaca, O. (2023). Wanderings beyond Schubert: Unveiling the performer's narrative voice (Doctoral dissertation). Royal Academy of Music, London.

2 La figura del wanderer ocupa un lugar central en el imaginario romántico alemán, especialmente en la poesía de Wilhelm Müller y en obras de Franz Schubert como el ciclo Winterreise (D. 911) y la Fantasía en Do mayor (D. 760), conocida como Wanderer-Fantasie.

Fue entonces cuando esta experiencia comenzó a ponerse en diálogo con ciertas nociones del psicoanálisis, particularmente con algunos planteamientos de Jacques Lacan que resultaban pertinentes para pensar esos meses de ausencia. La referencia a Lacan permite precisar la dimensión estructural del vacío que se hizo visible cuando el marco simbólico de la escena se suspendió.

Este escrito propone una reflexión situada: examina cómo la tensión entre presencia y ausencia durante el confinamiento expuso una dimensión estructural de la falta en la práctica interpretativa, y cómo el trabajo con Schubert —en especial, a través de la figura del *wanderer*— ofreció un espacio simbólico para sostener esa ausencia y reconfigurar la narrativa musical del intérprete.

Presencia, ausencia y falta: una lectura lacaniana aplicada a la práctica

Hablar de ausencia durante la pandemia puede parecer, en primera instancia, un diagnóstico evidente: ausencia de conciertos, de contacto físico, de interacción social, de espacios creativos compartidos. Sin embargo, la experiencia del confinamiento mostró que esa ausencia no se vive solo como una suma de privaciones. Tiene una densidad subjetiva más profunda, porque afecta al modo en que el sujeto se reconoce en su propia práctica. En este punto, el pensamiento de Lacan resulta especialmente útil, ya que distingue entre la ausencia —una carencia concreta que depende de las circunstancias— y la falta —una incompletud más profunda que forma parte de la propia condición del sujeto y que nunca puede resolverse completamente—.

En Lacan, la falta (*manque*) no designa únicamente aquello que falta en un momento determinado (Lacan, 1964/1977). Nombra una incompletud constitutiva: el sujeto no coincide plenamente consigo mismo, y el deseo emerge precisamente de esa no-coincidencia. Esta distinción es relevante para pensar la vida artística, porque la práctica musical suele organizarse alrededor de una promesa de cierre: el concierto se realiza, el público responde, el gesto encuentra un punto de resolución. Esa resolución es contingente y transitoria, pero eficaz en su efecto: estabiliza temporalmente la imagen del intérprete y ofrece la impresión de una forma lograda.

Durante el confinamiento, ese punto de cierre se volvió incierto. La práctica continuaba, pero el circuito habitual de retorno quedaba suspendido. En términos lacanianos, se debilitaba la forma concreta en la que el deseo encontraba una figura de encarnación. La ausencia no se vivió entonces solo como una interrupción logística, sino como una exposición más directa al deseo mismo, menos amortiguado por el ritual público que habitualmente lo organiza.

El confinamiento no produjo esa falta —que es constitutiva de la subjetividad del intérprete—, pero sí debilitó las mediaciones simbólicas que habitualmente la recubren. En ese sentido, la experiencia de ausencia escénica hizo más visible una dimensión estructural del deseo que normalmente permanece parcialmente velada por el funcionamiento habitual de la vida musical.

En este punto se vuelve pertinente el concepto de *objet petit a* (Lacan, 1964/1977). Lacan lo entiende como causa del deseo: aquello que lo pone en movimiento sin poder ser poseído de forma definitiva. No es un objeto en sentido ordinario, sino un resto que orienta la búsqueda sin clausurarla. En la vida del intérprete, el concierto puede funcionar como una cristalización imaginaria de ese objeto: un lugar donde se espera reconocimiento, confirmación, una experiencia de consistencia que nunca se estabiliza plenamente. La escena, en este sentido, no solo organiza la actividad profesional; también ofrece un horizonte simbólico en el que el acto interpretativo adquiere sentido a través del retorno de la escucha del otro. Esa devolución no elimina la falta, pero la recubre momentáneamente y le otorga una dirección.

El confinamiento suspendió ese horizonte. La práctica privada mantuvo la música en actividad, pero transformó el régimen en el que el acto encontraba destinatario y confirmación. La escucha dejó de estar encarnada en un público presente y se desplazó hacia formas más frágiles: la grabación, la autoobservación, la repetición sin retorno inmediato. Para muchos intérpretes, este desplazamiento implicó una confrontación más directa con la dimensión estructural de la falta

Si el deseo no se sostiene únicamente en la interioridad del sujeto, sino también en las mediaciones que organizan su práctica, entonces resulta necesario describir qué es lo que se altera cuando esas mediaciones desaparecen. En este punto resulta útil recurrir al concepto de "persona musical" desarrollado en los estudios sobre performance e identidad (Goffman, 1959; Auslander, 2006). Estos enfoques describen cómo el intérprete articula una identidad performativa situada entre la dimensión privada del sujeto y su aparición pública ante los demás. Desde una perspectiva lacaniana, esta dimensión performativa puede entenderse como una mediación simbólica a través de la cual el deseo del intérprete busca encarnarse en una forma reconocible ante el otro. En este sentido, la persona musical no constituye simplemente una máscara social, sino un lugar donde el sujeto intenta dar consistencia a aquello que Lacan denomina *objet petit a*: el punto que moviliza el deseo sin llegar nunca a estabilizarlo plenamente.

El confinamiento no afectó únicamente a la agenda de conciertos; alteró el equilibrio entre estos planos. Al debilitarse la escena como espacio de reconocimiento, la dimensión pública perdió consistencia; la dimensión profesional quedó privada de su orientación teleológica habitual; y la dimensión privada adquirió un peso inusual al quedar menos mediada por el marco performativo. Esta reconfiguración no fue simplemente psicológica, sino estructural, en la medida en que afectó al modo en que el deseo se organizaba en la práctica. Hizo visible la dependencia de la interpretación respecto a un entramado relacional que normalmente permanece implícito.

Fue en ese contexto cuando el trabajo con Schubert adquirió una resonancia distinta. La figura del *wanderer*, que hasta entonces había operado como eje estético y musicológico de mi investigación, comenzó a leerse también como clave de experiencia. La errancia sin destino estable, la oscilación entre impulso y suspensión y la tensión constante entre presencia y ausencia que atraviesa su música dejaron de ser únicamente rasgos estilísticos para convertirse en una forma de pensar la propia práctica bajo condiciones de inestabilidad: como dramatización sonora de una falta que el confinamiento había vuelto explícita.

Schubert, el *wanderer* y la reorganización de la narrativa musical

Para que el lector no familiarizado con Schubert pueda seguir el argumento, conviene contextualizar brevemente qué representa la figura del *wanderer* en este repertorio. En el Romanticismo, el errante encarna una subjetividad marcada por el desarraigo, el anhelo y una identidad que no se fija en un punto estable. En Schubert, esta figura no se limita al texto poético de los *Lieder*, sino que se inscribe en procedimientos musicales concretos: recorridos armónicos que evitan reposos prolongados, modulaciones que desplazan el centro tonal, repeticiones que prolongan el movimiento en lugar de cerrarlo y finales que relativizan la estabilidad. [3]

Durante el confinamiento, estas características dejaron de percibirse exclusivamente como rasgos formales y comenzaron a operar como un marco para pensar la relación entre práctica musical e identidad. La errancia dejó de entenderse únicamente como motivo estético del Romanticismo para convertirse en una estructura de posicionamiento del yo. Desde la perspectiva lacaniana, si el deseo

3 Véase Ishihama, K. (2017). Triangles of soul: Schubert, the wanderer and his music explained by Neo-Riemannian graphs (Doctoral dissertation, University of Oregon).

se sostiene en la falta, entonces la ausencia de fijación no implica pérdida de sentido, sino una modalidad de articulación subjetiva. El *wanderer* no alcanza una identidad estable porque su identidad se configura en el trayecto. Bajo las condiciones del confinamiento, esta lógica comenzó a resonar con la experiencia de un yo que ya no podía apoyarse en marcos habituales de reconocimiento y que debía reorganizar su relación consigo mismo a través del sonido.

Este desplazamiento tuvo consecuencias en la construcción narrativa de la interpretación. La narrativa musical no es solo una cuestión formal; es también una forma de proyección del yo. Habitualmente, el intérprete organiza el discurso en términos de coherencia, dirección y resolución. Sin embargo, al alterarse las condiciones de interacción con el entorno, la forma de construir sentido a través del sonido se modificó. La presencia quedó reducida a la experiencia inmediata del tocar; la ausencia afectó a la dimensión relacional y simbólica de la práctica. En ese contexto, la "voz narrativa" del intérprete —entendida como el modo en que el yo se articula en el discurso musical— se volvió más consciente de su carácter construido.

Fue en este punto cuando la aplicación de una narrativa del *wanderer* a los *Impromptus* D. 899 dejó de ser una elección estilística y comenzó a constituir una forma de situarse frente a la obra y frente al propio contexto vital. La experiencia del confinamiento —marcada por la suspensión de referencias externas y por la necesidad de sostener la práctica sin horizonte claro— encontró en este arquetipo una estructura reconocible. El errante, definido por el desplazamiento continuo, la ausencia de fijación y la búsqueda sin cierre definitivo, ofrecía un modelo que resonaba con la vivencia de un yo obligado a reorganizarse sin apoyos estables.

Esta identificación no permaneció en el plano simbólico. Se tradujo en decisiones interpretativas concretas: en la manera de articular tensiones sin precipitar resoluciones, de sostener transiciones como espacios de sentido y de construir un arco musical que no dependiera de un punto de llegada definido. La interacción con este repertorio se convirtió así en un modo de elaborar la experiencia vivida, configurando la práctica como espacio donde el yo se proyecta y se rearticula en relación con un entorno inestable.

En este contexto, la noción de resiliencia adquiere un sentido específico. No implicó un retorno a la normalidad ni una lectura optimista de la crisis, sino la capacidad de sostener la continuidad del sentido cuando las mediaciones habituales se debilitaron.

Conclusiones

La experiencia del confinamiento permitió observar con mayor claridad la dimensión estructural que sostiene la práctica interpretativa. La alteración de las condiciones habituales de trabajo hizo visible la relación entre identidad, deseo y construcción narrativa en la música de un modo particularmente explícito.

Desde el marco adoptado en este estudio, la ausencia de mediaciones habituales de presencia —escénicas y relacionales— no se interpretó como simple carencia, sino como intensificación de una condición ya constitutiva de la práctica: la falta como motor del deseo. El trabajo con Schubert, y particularmente con la lógica de tránsito que atraviesa los *Impromptus* D. 899, mostró cómo esa estructura podía convertirse en un principio organizador de la narratividad interpretativa.

En este sentido, la resiliencia no se entendió como retorno a un equilibrio anterior ni como simple adaptación a nuevas circunstancias. Consistió, más bien, en mantener la continuidad del sentido cuando las mediaciones habituales se debilitaron. La práctica musical se convirtió entonces en un espacio de reorganización del yo, a través de la construcción consciente de una voz narrativa capaz de sostenerse en condiciones de inestabilidad.

Referencias

Auslander, P. (2006). *Musical persona: The physical performance of popular music*. In P. Auslander (Ed.), *Performing glam rock: Gender and theatricality in popular music* (pp. 100–125). University of Michigan Press.

Caravaca, O. (2023). *Wanderings beyond Schubert: Unveiling the performer's narrative voice* (Doctoral dissertation). Royal Academy of Music, London.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.

Ishihama, K. (2017). *Triangles of soul: Schubert, the wanderer and his music explained by Neo-Riemannian graphs* (Doctoral dissertation, University of Oregon).

Kinderman, W. (1997). Wandering archetypes in Schubert's instrumental music. *19th-Century Music, 21*(2), 208–222. https://doi.org/10.2307/746837

Lacan, J. (1977). *The four fundamental concepts of psycho-analysis* (A. Sheridan, Trans.). Norton. (Original work published 1964)

Lacan, J. (2006). The mirror stage as formative of the I function as revealed in psychoanalytic experience. In J.-A. Miller (Ed.), *Écrits* (B. Fink, Trans., pp. 75–81). Norton. (Original work published 1949)

Distinction in the Classroom: arts-based project learning in Fashion Sociology within Higher Fashion Design Education. An Arts-Based Educational Research Study

Ana Fernández Riverola
University of Granada, Spain
San Telmo School of Art and Higher Design, Spain

Abstract
The teaching project *Distinction in the Classroom* is a Research Project-Based Learning activity developed for the course *Fashion Image* within the Higher Artistic Education in Fashion Design at the San Telmo School of Art and Higher Education (Málaga) during the 2024/25 academic year. Its aim is to introduce students to research in the sociology of fashion, using Pierre Bourdieu's *Distinction* (2015 edition) as a theoretical starting point, alongside the application of both quantitative research tools (such as surveys) and visual methodologies, including photo-essays, diagrams, and visual cartography. In this group-based activity, students conducted a study on social differentiation in dress among students from different faculties in the El Ejido area of Málaga. The outcome was a visual artefact combining statistical analysis and aesthetic interpretation. The project draws methodological inspiration from the artistic works *People of the Twenty-First Century* by Hans Eijkelboom and *Exactitudes* by Ari Versluis and Ellie Uyttenbroek, whose practices explore repetition, typology, and visual classification as strategies to reveal patterns of identity and social belonging. Influenced by these approaches, students developed systematized photographic series that make it possible to observe regularities, differences, and shared dress codes, thereby articulating a critical reflection on taste, cultural capital, and the symbolic construction of identity within the contemporary university context of the city of Málaga.

Keywords: Visual arts-based research, Fashion design higher education, Teaching innovation, Research-based project learning, Sociology of fashion.

La distinción en las aulas: Aprendizaje basado en proyectos de investigación artística y visual aplicado a la sociología de moda en los EEAASS de Diseño de Moda. Una investigación educativa basada en artes visuales

Resumen

La experiencia didáctica *La distinción en las aulas* es una actividad de Aprendizaje Basada en Proyectos de Investigación creada para la asignatura Imagen de Moda de los Estudios Artísticos Superiores de Diseño de Moda en la Escuela de Arte y Superior de San Telmo (Málaga) durante el curso académico 2024/25. Con ésta se quiere introducir al alumnado en la investigación en sociología de la moda, utilizando como punto de partida la lectura de La distinción de Bourdieu (2015) y la aplicación de herramientas de investigación cuantitativas (como la encuesta) y visuales, tales como el foto-ensayo, los diagramas y la cartografía visual. En esta actividad grupal el alumnado ha realizado un estudio sobre la diferenciación social en la vestimenta del estudiantado de distintas facultades de la zona de El Ejido (Málaga), teniendo como resultado un artefacto visual que combina análisis estadístico e interpretación estética. El proyecto toma como referentes metodológicos los trabajos artísticos *People of the Twenty-First Century* de Hans Eijkelboom y *Exactitudes* de Ari Versluis y Ellie Uyttenbroek, cuyas propuestas exploran la repetición, la tipología y la clasificación visual como estrategias para evidenciar patrones de identidad y pertenencia social. A partir de estas influencias, el alumnado ha desarrollado series fotográficas sistematizadas que permiten observar regularidades, diferencias y códigos compartidos en el vestir, articulando así una reflexión crítica sobre gusto, capital cultural y construcción simbólica de la identidad en el contexto universitario contemporáneo de la ciudad de Málaga.

Palabras clave: Investigación basada en artes visuales, EESS en Diseño de moda, Experiencia didáctica, Aprendizaje basado en proyectos de investigación, Sociología de moda.

Referencias

De La Puente-Herrera, I. (2011*). El imperio de la moda*. Arcopress.

Eijkelboom, H. (2014). *People of the Twenty-First Century*. Phaidon.

Exactitudes. (s.f.). *Collectie*. https://exactitudes.com/collectie/

Bourdieu, P. (2015). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Marín Viadel, R., Roldán Ramírez, J. J., & Pérez Martín, F. (2014). *Estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en artes e investigación artística.* Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/34213

Molinet Medina, X. (2016). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales: Una investigación educativa basada en las artes visuales* [Universidad de Granada]. http://hdl.handle.net/10481/44251

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Ana Fernández Riverola
University of Granada - San Telmo School of Art and Higher Design, Spain

La distinción en las aulas:
Aprendizaje basado en proyectos de investigación artística y visual aplicado a la sociología de moda en los EEAASS de Diseño de Moda.

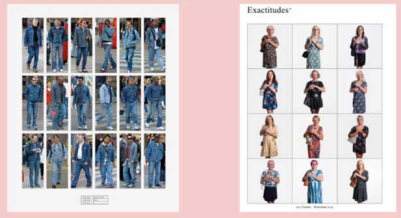
Una investigación educativa basada en artes visuales.

Ana Fernández Riverola I Universidad de Granada - Escuela de Arte y Superior de Diseño San Telmo (Málaga)

Introducción_

La vestimenta constituye una de las expresiones más directas del habitus y el capital simbólico descritos por Pierre Bourdieu, funcionando como marcador visible de distinción social. Esta experiencia didáctica, desarrollada en la asignatura Imagen de Moda, implementa un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación como estrategia pedagógica para que el alumnado interprete la indumentaria universitaria como un texto sociológico. Tomando como referentes los proyectos *People of the Twenty-First Century* de Hans Eijkelboom y *Exactitudes* de Ari Versluis y Ellie Uyttenbroek, ejemplos de foto-antropología sistemática basada en la clasificación y comparación de sujetos según patrones estéticos, el grupo-clase produjo foto-ensayos, diagramas visuales y cartografías visuales a partir de la observación de estudiantes de distintas facultades.

Se establecieron pautas metodológicas claras: diseño y validación de un cuestionario, organización del trabajo en equipo y enfoque cuantitativo. Para el análisis y representación de los datos se emplearon diagramas de barras, foto-ensayos y, como producto final, una cartografía visual. Además, se exigió la correcta citación y referencia de todas las fuentes, conforme a la normativa APA 7.ª edición. La combinación de teoría social y práctica visual permitió desarrollar competencias metodológicas, pensamiento crítico y habilidades en la representación gráfica del espacio social.



Autores de referencia. Imagen I Eijkelboom, H. (2014). e Imagen II. de Exactitudes. (s.f.)

Objetivos_

O1 Desarrollar nuevas estrategias didácticas para enseñar de las herramientas de investigación visual : foto-ensayo, diagrama visual y cartografía visual, como recursos para la construcción de conocimiento sociológico aplicado en el contexto del diseño y la imagen de moda en los Estudios Superiores de Diseño de Moda.

O2 Construir herramientas para que el alumnado sea capaz de identificar y trasladar al lenguaje visual los conceptos sociológicos de moda como el capital simbólico, *habitus* y campo a partir del análisis de la vestimenta de estudiantes de diferentes facultades.

Secuenciación y resulados

1º El cuestionario incluyó, entre otras, las siguientes preguntas: ¿Con qué frecuencia te preocupas por la moda al elegir tu ropa? ¿Consideras que la forma de vestir del estudiantado de tu facultad está influenciada por su titulación o área de estudio?

2º La recogida de datos y el registro fotográfico se realizaron en 5 facultades de la Universidad de Málaga de la zona de El Ejido. La muestra estuvo compuesta por 200 participantes (40 por facultad).

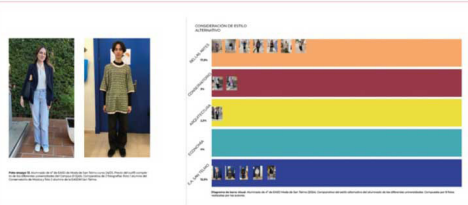
3º Sistematización y análisis de los datos cuantitativos y visuales

4º Síntesis interpretativa y conclusión mediante una cartografía visual de carácter artístico-investigador.

5º La evaluación fue realizada mediante un proceso de autoevaluación fundamentado en criterios previamente establecidos y conocidos por el estudiantado.



Conclusión visual. Alumnado 4º EEAASS de Diseño de moda curso 24/25 (2025). *Cartografía visual concluyente.*



Herramientas de análisis visual. Alumnado 4º EEAASS de Diseño de moda curso 24/25 (2025). Imagen I. Foto-ensayo realizado por el alumando. Imagen II. Diagrama visual

Conclusiones_

La experiencia didáctica resultó altamente exitosa, destacando la participación e implicación activa del alumnado. Constituyó un aprendizaje significativo para la introducción a la investigación en su último curso de estudios, generando elevada motivación y gran satisfacción dentro del grupo.

RESULTADO DEL PROYECTO

Synesthesia as a Methodology in Learning the Visual Arts

Carlos Jiménez Santander
Universidad Autónoma de Madrid UAM, España
Colegio María Auxiliadora de Madrid, España

Abstract
The research study in this doctoral thesis aims to demonstrate the role of synesthesia as a connecting element between sensory perception, emotional experience, and the creative process within the educational context. The work hypothesises the development of a learning methodology that fosters the potential of synesthesia in the relationship between creative action in the visual arts and musical art and the emotional experience developed in the brain during the perceptual-sensory process, enhancing the receptive and generative developments that structure learning activity. The working methodology is based on the Qualitative Analysis method of Action Research structured in three cycles. The research process develops a theoretical framework that explores the relationship between creative action in the visual arts and musical art and current neuroscientific research, structuring the design bases for a pedagogical alternative to be implemented at the María Auxiliadora School in Madrid with sample groups of secondary school students and part of the school's teaching staff. The action plan is designed according to different interdisciplinary project sessions for groups of 20-25 students of different levels. These sessions put into practice curricular content from different areas, Music and Plastic, Visual and Audiovisual Education, implementing multisensory and dynamic work techniques that promote internal perceptual-emotional exploration. Specific instruments have been designed for data collection (record sheets, audiovisual recordings, interviews, questionnaires), which are analysed using methodologies appropriate to the type of information collected (content analysis, statistical analysis, etc.). This analysis allows for the incorporation of more comprehensive models of action within the proposed action, enabling evidence to be found of the effectiveness of the educational proposal and the hypothesis put forward.

Keywords: synaesthesia, educational methodology, visual arts, musical art, emotional experience.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La sinestesia como metodología en el aprendizaje de las artes plásticas

Resumen
El estudio de investigación de la presente Tesis Doctoral propone demostrar el papel de la sinestesia como elemento de conexión entre la percepción sensorial, la experiencia emocional y el proceso creativo dentro del contexto educacional. El trabajo plantea como hipótesis el desarrollo de una metodología de aprendizaje que fomenta el potencial de la sinestesia en la relación de la acción creativa entre las Artes Plásticas y el Arte Musical con la experiencia emocional desarrollada en el cerebro durante el proceso perceptivo-sensorial potenciando los desarrollos receptivos y generativos que estructuran la actividad de aprendizaje. La metodología de trabajo se basa en el método de Análisis Cualitativo del tipo Investigación-Acción estructurado en tres ciclos. El proceso de investigación desarrolla un marco teórico que explora la relación de la acción creativa entre las Artes Plásticas y el Arte Musical con las actuales investigaciones neurocientíficas estructurando las bases de diseño de una alternativa pedagógica para su puesta en práctica en el centro educativo Colegio María Auxiliadora de Madrid con grupos de muestra de alumnos de Secundaria y parte del cuerpo docente del centro. El plan de acción se diseña según distintas sesiones de actuación de proyectos interdisciplinares a grupos de 20-25 alumnos de distintos niveles. Estas sesiones ponen en práctica contenidos curriculares de áreas diferentes, la Música y la Educación Plástica, Visual y Audiovisual implementando técnicas de trabajo multisensoriales y dinámicas donde se promueve una exploración interna perceptivo-emocional. Para la recogida de datos se han diseñado instrumentos específicos (hojas de registro, registros audiovisuales, entrevistas, cuestionarios), que se analizan utilizando metodologías adecuadas al tipo de información recogida (análisis de contenido, análisis estadísticos, etc.) y cuyo análisis permite incorporar modelos de actuación más completos dentro de la propuesta de acción permitiendo encontrar evidencias de la eficacia de la propuesta educativa y la hipótesis planteada.

Palabras clave: sinestesia, metodología de enseñanza, artes plásticas, arte musical, experiencia emocional.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a Estefanía Sanz Lobo, tutora de mi Tesis Doctoral, por la dedicación, apoyo y guía constante durante el proceso de investigación que estoy llevando a cabo.

Igualmente, agradezco al Colegio María Auxiliadora de Madrid, a su equipo directivo y a mis compañeros docentes, su disponibilidad y cooperación en el desarrollo de las actividades relacionadas con el proyecto.

Referencias

Callejas A., Lupiáñez, J. (2012). *Sinestesia: El color de las palabras, el sabor de la música y el lugar del tiempo*. Alianza Editorial, Madrid.

Cytowic R.E. (2002). *Synesteshia: A Union of the senses.* Springer, London.

De Córdoba M.J., Riccò D., Day S.A., et al. (2014). *Sinestesia. Los fundamentos teóricos, artísticos y científicos.* Ediciones Fundación Internacional Artecittá, Granada.

Elizondo M. Aránzazu, Rodríguez R. J.V., Rodríguez R.I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Revista de Didácticas Específicas, 19,* 37-42.

Jauset, J. A. (2024). *Neuromúsica. Cerebro, ciencia y arte.* Plataforma Actual, Barcelona.

Melero, H. (2015). *Sinestesia, bases neuroanatómicas y cognitiva.* Universidad Complutense de Madrid.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial, Madrid.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis.* Harper & Row, Nueva York.

Ramos, N. (2018). *Educación artística hoy. El reto en la sociedad de la imagen*. Prensas de la Universidad de Zaragoza ed, Zaragoza.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* S.A. Idea Books, Barcelona.

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Carlos Jiménez Santander
Universidad Autónoma de Madrid UAM, España
Colegio María Auxiliadora. España

LA SINESTESIA COMO METODOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE DE LAS ARTES PLÁSTICAS

Carlos Jiménez Santander

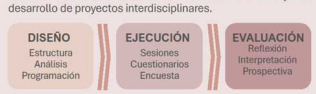
Universidad Autónoma de Madrid UAM
Colegio María Auxilidadora, Madrid

Introducción

La educación es un pilar fundamental para la sociedad y en el último siglo los modelos de aprendizaje han evolucionado gracias a los avances científicos, especialmente en el campo de la neurociencia. Los datos actuales reflejan una creciente desconexión emocional entre educadores y alumnos, lo que afecta al aprendizaje. El estudio busca afrontar esta situación generando una metodología de trabajo basada en procesos sinestésicos que estimule la experiencia emocional, la capacidad creativa y empatía entre los actores involucrados en el proceso educativo.

Metodología

La metodología de trabajo empleada se basa en el método de Análisis Cualitativo del tipo investigación-acción estructurado en tres ciclos utilizando como modelos de trabajo el desarrollo de proyectos interdisciplinares.



- **Sesión 1**: Sesiones interdisciplinares. Taller música-pintura.
- **Sesión 2**: Sesiones de experimentación multisensorial.
- **Sesión 3**: Talleres de reflexión emocional estrategias de pensamiento.

Sesión 1

- Trabajar la conexión Música-Pintura, 3 piezas musicales = 3 dibujos.
- Analizar la influencia de diferentes estímulos: auditivo, visual y táctil en el proceso creativo.
- Investigar la experiencia emocional y sus influencias en el contexto de aprendizaje.

1º ESO A
Auditivo + Visual + Táctil



1º ESO B
Auditivo + Visual



1º ESO C
Auditivo



Sesión 2

- Trabajar percepciones multisensoriales y tipos de sinestesia.
- Experimentar la relación sensorial y emocional entre diferentes expresiones artísticas.

Sesión 3

- Actitud emocional – Procesos de pensamiento ("6 Sombreros para pensar" Edward de Bono).
- Concepto poliédrico de percibir y gestionar los problemas.

Grupos de muestra

	Curso	Alumnos	Clases	Edades
1	1ºESO	62	3	12-13 años
2	4ºESO	47	2	15-16 años

Resultados

Tras el desarrollo del primer ciclo del proceso de investigación se pueden extraer las siguientes conclusiones atendiendo a los resultados de las sesiones, cuestionarios y test realizados.

Experiencia emocional

Los cuestionarios y test previos a las sesiones extraen resultados similares a los estudios generales (Barómetro UNICEF) sobre el estado emocional de los alumnos en el contexto educativo.

Los resultados posteriores a las sesiones demuestran ligeros cambios positivos acerca del estado emocional de los alumnos participantes y los resultados académicos en la prueba vinculada al contenido de la asignatura.

Estado emocional

Previo a la Sesión 1



2.6

Posterior a la Sesión 1



2.9

Grado de satisfacción

Actividades en la materia



2.6

Actividades de la Sesión



4.1

Resultados prueba Teoría del Color (1ºESO)

2023



6.2

2024



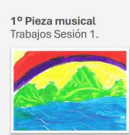
7.0

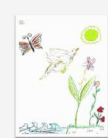
Proceso creativo

En los resultados de la Sesión 1 se realizan las siguientes observaciones:

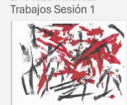
- Patrones de coincidencia en la escala cromática utilizada, en la temática, tipología de trazos, formas y composición de los dibujos.
- Sincronía en la asociación de emociones experimentadas en cada obra.
- Mayor implicación emocional y satisfacción en grupos de muestra con ambientación espacial controlada y estímulos externos enfocados al desarrollo creativo.

1º Pieza musical
Trabajos Sesión 1.



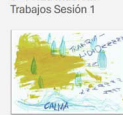


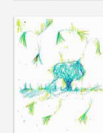
2º Pieza musical
Trabajos Sesión 1



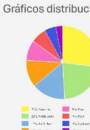


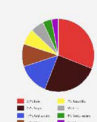
3º Pieza musical
Trabajos Sesión 1

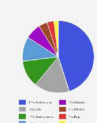




Gráficos distribución de color







Gráficos vinculación emocional







Objetivos

El trabajo de investigación plantea los siguientes objetivos:

- Estimular la implicación emocional del alumno en el aprendizaje y mejorar la conexión docente-alumno.
- Trabajar la sinestesia como elemento integrador de proyectos interdisciplinares.
- Realizar un estudio sobre la sinestesia en el centro y darlo a conocer.

Hipótesis

Una metodología fundamentada en los principios de la sinestesia potencia la experiencia emocional y la capacidad creativa de los alumnos a través de un aprendizaje de las Artes Plásticas acorde con la realidad contemporánea.



Conclusiones

ESTADO EMOCIONAL
Satisfacción e implicación emocional
Relación docente-alumno

ESTRATEGIA MULTIDISCIPLINAR
La sinestesia como elemento vertebrador de proyectos interdisciplinares

APRENDIZAJE
Aumento en la motivación y atención
Mejora en los resultados

CONTROL ESTÍMULOS EXTERNOS
Mayor conexión e interés en la actividad y el desarrollo creativo

PERCEPCIÓN MULTISENSORIAL
Patrones de coincidencia creativa música-pintura

EXPERIENCIA EMOCIONAL
Sincronía en la asociación de emociones

Prospectiva

- 2º y 3º ciclo de investigación, adaptación y puesta en marcha nuevas sesiones: Jam Session, Mural de las emociones, Dibujo en la naturaleza
- Proyecto colaboración Centro-Universidad "Salud emocional en los jóvenes".

Scan me

The interrelation of the arts as a dialectical method in art education

Carmen Blázquez Izquierdo
Conservatorio Superior de Música Oscar Esplá de Alicante, España

Abstract
This document proposes the thesis of using the interrelation of the arts as a dialectical method in artistic teaching in order to seek alternative teaching methods that activate motivation in students. The aim is to show a valid methodology that allows the direct link between theory and artistic practice within the classroom, paying attention to the individual reflection on the part of the students. The starting point is the thesis that the learning process can be an aesthetic experience of high formative value, a creative act in itself thanks to the formalization of knowledge through the dialectical method, that is, by directly linking theory, action and learning within the classroom. This demonstrates that artistic education is a genuine path to humanistic training and contributing positively to the understanding of the causes and consequences of our existence in the world.

Keywords: artistic teachings, interrelation of the arts, dialectical method, formative education.

La interrelación de las artes como método dialéctico en la educación artística

Resumen
Este documento plantea la tesis del uso de la interrelación de las artes como método dialéctico en las enseñanzas artísticas con el fin de buscar formas alternativas de enseñanza que activen la motivación en el alumnado. La finalidad es mostrar una metodología válida que permite la vinculación directa entre la teoría y la práctica artística dentro del aula, poniendo atención en la reflexión particular por parte del alumnado. La tesis de partida es que el proceso de aprender puede ser una experiencia estética de alto valor formativo, un acto creativo en sí mismo gracias a la formalización de conocimientos a través del método dialéctico, es decir, vinculando de manera directa la teoría, la acción y el aprendizaje dentro del aula. Lo que demuestra que las enseñanzas artísticas son una vía real de formación humanística y contribuyen de manera positiva a la comprensión de las causas y consecuencias de nuestra existencia en el mundo.

Palabras clave: enseñanzas artísticas, interrelación de las artes, método dialéctico, educación formativa.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

La reflexión acerca de las funciones pedagógica y estética que las artes tienen en la sociedad ha estado presente desde un principio en la cultura occidental. En la filosofía griega fue un tema de debate fundamental, sobre todo por las derivaciones éticas que conlleva el tema, porque para los griegos las artes, en especial el teatro - vinculaba la poesía, la danza, la escenografía y la música -, pero también la escultura, la arquitectura o la pintura, eran medios ideales para representar los significados del pensamiento mítico que daba sentido a sus creencias religiosas, entendiendo las prácticas artísticas como la forma más directa de comunicar las relaciones entre lo humano y lo divino; además, el disfrute de las artes en la sociedad griega comportaba también asociaciones estéticas muy importantes, ya que estaba vinculado al ocio y por tanto a la estructuración social (Amigo, 2008).

Los filósofos griegos distinguieron entre las artes pensadas - la *Harmonía* musical fue el modelo más perfecto - y las artes practicadas como *téchne* (arte, técnica, oficio, por ejemplo la escultura o la arquitectura), si bien de forma recurrente establecieron relaciones directas entre ambas tipologías. Las segundas fueron motivo de atención especial, ya que eran consideradas en general disciplinas entroncadas con las ciencias, en concreto con las matemáticas. También la *téchne* se entendía como el acto previo y necesario que desembocaba en la *poiesis*, es decir, en el hacer (Zambrano, 2019). A consecuencia de esto, la *téchne* fue definida como la actividad humana que, gracias a la habilidad individual y a la aplicación de un método dialéctico aprendido, posibilitaba la obtención de objetos artísticos, desde muebles, ropas o instrumentos musicales a tragedias, esculturas, edificaciones o pinturas. Todo esto se plasmó en un rico y variado pensamiento que podemos categorizar desde nuestra perspectiva moderna como estético.

Desde entonces, teorizar sobre la utilidad ética y educativa de las artes ha sido una constante en el pensamiento de Occidente. En la Edad Media se prolongó la distinción entre las artes, ahora llamadas liberales – se consideraban siete -, a través de la separación del *Trivium* - disciplinas del lenguaje fundamentales para el pensamiento crítico (Gramática, Dialéctica y Retórica) - y el *Quadrivium* - segundo ciclo enfocado en las ciencias (Aritmética, Geometría, Música y Astronomía)-; al tiempo, en esta época las artes eran consideradas actividades productivas que emulaban la naturaleza en su modo de operar y se valoraron de forma muy positiva por ser trabajos artesanos que daban como resultado “artefactos”, es decir, objetos hechos con arte capaces de transmitir el simbolismo universal de los significados adscritos (Coomaraswamy, 2009).

El Renacimiento marcaría un paso fundamental en la teoría artística, por entender las artes como una forma de conocimiento intelectual, es decir como ciencias; en consecuencia se desarrolló una teorización de las artes que revolucionó a su vez su propia práctica: al reducir la comprensión de la realidad a los principios de la perspectiva y la geometría, los artistas renacentistas se definieron como trabajadores liberales que ponían en práctica actividades mentales haciendo uso de las matemáticas (Zalama, 2016). Esto a su vez se plasmó en el nuevo debate teórico sobre las artes, el llamado parangón, aquel que a través de la comparación reflexionaba sobre qué arte era superior.

Al llegar al siglo XVIII, época marcada por el desarrollo científico-tecnológico y la expansión de las ideas ilustradas, nace la disciplina que en propiedad designamos Estética, y así surge la reflexión sobre el Arte entendido como absoluto, posibilitando el desarrollo de un campo filosófico específico, abierto e innovador. Fue entonces cuando se escribió el primer tratado que planteó la cuestión de la existencia de características comunes a todas las artes: *Las bellas artes reducidas a un mismo principio* (1764), del abate Charles Batteaux (1713-1780), filósofo y humanista francés que pretendió unificar las teorías artísticas de su tiempo en base a los principios estéticos de la belleza y el gusto que imitan la naturaleza (Batteaux, 2016). Aparecieron también en esta época nuevos intereses es-

téticos, decisivos para el desarrollo de la producción artística moderna, entre estos la investigación sobre cómo se relacionan las distintas artes entre sí y cómo lo hacen con otras disciplinas. Desde entonces, la elucubración sobre los métodos educativos aplicados en las enseñanzas artísticas son un área definida desde el punto de vista filosófico y estético.

La interrelación de las artes como método dialéctico en la educación artística

En la actualidad, el conocimiento de los procesos y mecanismos de funcionamiento del cuerpo y la mente humanos ha permitido que teorías estéticas que de manera tradicional fueron consideradas especulaciones pseudomísticas ahora tengan bases científicas más sólidas. En relación a esto, están demostradas en algunas individualidades unas derivaciones peculiares que han sido calificadas como propias de la sinestesia, un fenómeno de la percepción – definido desde la ciencia como de bases neuroanatómicas y cognitivas (Melero, 2015) - que se experimenta al sentir que la estimulación de una vía sensorial - o cognitiva - produce una respuesta en una segunda vía que no ha sido estimulada de forma directa, por ejemplo “viendo sonidos” o “escuchando colores”. Entran estas cuestiones fisiológicas en colación con el tema presente si las asociamos a una ambición humana que surge con las primeras reflexiones filosóficas en Occidente, esta es la aspiración a aprehender conocimientos totalizadores del mundo, un anhelo expresado muy pronto en un principio metafísico que sostiene la interconexión de todas las cosas en el universo, el axioma “Todo es Uno”. Si trasladamos este deseo a la creación artística, podemos postular la teoría acerca de como la interrelación entre las artes es un medio de expresión ideal para representarlo, más si tenemos en cuenta que en los procesos creativos intertextuales intervienen muchas variables además de las técnicas, tales como son las implicaciones filosóficas, las psicológicas y por ende las fisiológicas.

En definitiva, la educación artística es un campo privilegiado para alcanzar experiencias estéticas complejas. Lo expresó bien el artista plástico venezolano Chungtar Chong (1948) en un interesante trabajo sobre la interrelación de las artes, en donde pone énfasis en la importancia que tienen los procedimientos que implementan técnicas intertextuales entre distintas artes para lograr la generación y proyección de la sensibilidad artística:

> El hecho de que las terminaciones nerviosas se instalen en las membranas nerviosas de la superficie del cuerpo (…) permite implementar técnicas de sensibilización con los estudiantes (…) que pueden ir vivenciando la globalización de los diferentes procesos (…) y obtener conclusiones para conceptualizarlos (Chong, 1996, p. 4).

Hay una explicación fisiológica en el funcionamiento del cuerpo humano que ayuda a comprender las experiencias estéticas totalizadoras, esta es: el sistema nervioso periférico conecta los sentidos con distintas partes del cuerpo, a la vez que la médula espinal permite la unión de este sistema periférico con el sistema nervioso central, asegurando que los estímulos que incentivan a los sentidos manden información a la corteza cerebral sobre las propiedades del medio exterior para obtener reacciones reflejas, es decir, para facilitar las respuestas afectivas (Fernández, 2024). El hecho de que las conexiones entre los distintos sentidos con la corteza cerebral estén muy próximas entre sí podría explicar los fenómenos relacionados con la sinestesia, al producirse contactos directos entre las terminaciones.

De lo expuesto se deduce que aplicar técnicas y procedimientos artísticos que estimulen los sentidos de forma fisiológica o cognitiva, a la vez o sucesivamente, son métodos muy válidos para motivar experiencias estéticas totalizadoras y desarrollar la creatividad. Las preguntan que nos sur-

gen son entonces las siguientes: ¿podrían, entonces, las experiencias totalizadoras provocar una transformación en la manera en la que el individuo que las experimenta percibe y comprende el mundo?, ¿sería posible explicar este deseo de percepción sensorial totalizadora a través de la experiencia estética como una prueba de la evolución cognitiva del ser humano? Estas cuestiones casi trascendentes no son nuevas, sino que han sido puestas de relieve antes por artistas y pensadores; ejemplos muy representativos en la música fueron: Richard Wagner (1813-1883), con su teoría sobre la "obra de arte total", y también Alexander Scriabin (1872-1915), quien después de varios experimentos sinestésicos acabó ideando *Misterium*, una obra artística múltiple y participativa que se interpretaría en un edificio especial ideado por el propio músico a los pies del Himalaya, en donde pretendía explorar la interrelación de varios sentidos - oído, vista, tacto y olfato - a través de una sesión multisensorial de siete días que transformaría a los seguidores en seres humanos más nobles (Stolpe, 2018).

Y no sólo en la música, la lista de obras y prácticas artísticas que proyectan conexiones transtextuales es muy larga desde el mismo origen del arte: por ejemplo, las pinturas en la cueva de Altamira, donde los sentidos de la vista y el tacto (y tal vez el olfato) quedaron vinculados de forma indisoluble, la arquitectura religiosa en la antigua Grecia, la catedral medieval, el *homo universalis* del Renacimiento, las esculturas escenográficas de Bernini, la poesía simbolista de fines del siglo XIX... Y así podríamos ir citando casos, muchos más en los siglos XX y XXI (Cristiá, 2021), lo que sería una prueba de que formular modelos que aspiran a traspasar las fronteras "naturales" de cada arte ha sido y es una necesidad constante en la creación artística. Ya lo expresó Theodor Adorno (1903-1969) en una famosa conferencia dada en Berlín en 1966 titulada "El arte y las artes", donde decía: "En el desarrollo reciente se confunden las fronteras entre los géneros artísticos o mejor dicho, sus líneas de demarcación se entrelazan (…). Hay que comprender esta tendencia y hay que interpretar el proceso de entrelazamiento." (Adorno, 2008, p.379).

Así pues, podemos afirmar que utilizar en las clases de educación artística procedimientos y referencias a la interrelación entre las artes, haciendo evidentes estas conexiones, son métodos de trabajo que contribuyen de forma directa a la motivación del alumnado gracias a las factibles experiencias estéticas que conllevan. Por otra parte, que se facilite la comprensión de los procesos creativos en su globalidad también es la manera más eficaz de enlazar la teoría y la práctica en el aula; es más, al convertir el hecho de enseñar en un acto creativo en sí mismo se obtiene como resultado final la acción de formalizar conocimiento y por consiguiente la asimilación del mismo. En otras palabras, si asumimos la clase de educación artística como un motor de experiencias estéticas con valor humanístico, el acto de enseñar contribuye de manera positiva a la comprensión de las causas y consecuencias de nuestra existencia en el mundo, convirtiéndose en una vía real de conexión con el entorno, tanto social como natural, lo que sin duda converge en la definición de un alumnado más consciente e implicado.

Un método factible de interrelación de la teoría y la práctica en una clase de educación artística es comenzar por aplicar análisis centrado en la búsqueda de las características comunes entre las artes, haciendo uso de materiales de procedencia diversa que permitan aplicar una terminología apropiada. Pero, ¿qué características son comunes a todas las artes?, ¿y qué términos podemos utilizar con éxito para el análisis y la interpretación de las obras propuestas para interrelacionar? Pues tomando como punto de partida aquella célebre frase de Horacio *Ut pictura poiesis* ("Un poema es como un cuadro"), usada tantas veces en los debates sobre el parangón entre las artes, se puede apelar a unos conceptos de valor universal que permiten aproximarse al problema. Así, siguiendo a Lewis Rowell (1933) en su ensayo titulado *Introducción a la filosofía de la música* (1999, pp. 34-36), se proponen una serie de rasgos que, por incluir aspectos de la forma o la estructura, son en verdad

genéricos y válidos para todas las artes; entre estos atributos podemos enumerar los siguientes: la tonalidad (capacidad de crear centros), la tendencia (natural o del contexto), el modelo (como impulso decorativo), el inicio y el final (todas las obras, al menos en la tradición occidental, tienden a tener un objetivo o una finalidad), los interjuegos (variaciones de la actividad), el silencio (áreas de baja o nula actividad), el ritmo, la jerarquía, la variación y la repetición, los acentos, etc. También Rowell enumera otra serie de características que no son comunes a todas las artes pero que pueden ser usadas de manera genérica – sobre todo cuando las interrelaciones se hacen con la música -, tales como: la superficie, el tema, las secciones o transiciones, la escala, el desarrollo, el clímax, la estabilidad, la línea o la armonía (op. cit.: 37-38).

La investigación en las enseñanzas artísticas debe ser ante todo una búsqueda constante de maneras alternativas de representar, capaces de activar de forma conjunta en los estudiantes la motivación, la interpretación, la comprensión y la utilización práctica de lo aprendido (Pruzzo, 2014). Desde este punto de vista y tomando como principio la interrelación de las artes, se plantea aquí la antigua dialéctica clásica como método válido para alcanzar los objetivos deseados, o sea, experiencias estéticas totalizadoras; una metodología dialéctica que sigue la secuencia *theoría, praxis*, *poiesis*, que es lo mismo que decir un aprendizaje definido como el desarrollo de un proceso creativo: la *theoría*, asumida como procedimientos de búsqueda y análisis, es punto de partida de una *praxis* intertextual en el aula – interrelación entre las artes a través de la conexión de los sentidos para motivar experiencias estéticas formativas -, la que conduce a la *poiesis*, en otras palabras, al acto de enseñar-aprender interiorizado como actividad directa de producción y asimilación de conocimientos, en definitiva de bienes culturales. En este sentido, el Grado en Enseñanzas Profesionales de Música podría ser un entorno ideal para implementar la aplicación didáctica de esta metodología, en especial en los últimos cursos, por ejemplo interconectando las asignaturas de Historia y Análisis (secuencia *theoría - praxis*) con el estudio del instrumento principal, cámara y orquesta (secuencia *praxis - poiesis*), con el fin de conseguir mayor motivación e implicación del alumnado.

Conclusiones

Es de capital importancia seguir trabajando en la revisión de los procesos educativos utilizados en las enseñanzas artísticas con el fin de averiguar lo que ocurre en las aulas: cómo se van sucediendo los cambios en el tiempo y qué nuevas implementaciones son necesarias o posibles de realizar para contribuir a la puesta al día y a la motivación de los estudiantes, siempre asumiendo que estos han de intervenir de forma activa y directa en la confección de los saberes que se transmiten en ellas, bien sea con actuaciones, exposiciones, debates, lecturas o elaboraciones diversas, es decir, cualquier recurso que permita la participación práctica. Unos procesos educativos que deben estar en evolución constante gracias al trabajo consciente del docente, quien se convierte en un fabricante ideal de instrumentos pedagógicos que actúan como intermediarios culturales, por ejemplo diseñando y dirigiendo la utilización adecuada de las TIC, recursos creativos siempre innovadores con un valor simbólico equiparable al de los libros o a la enseñanza oral, que empleados de manera certera posibilitan al educador comprometido incalculables formas actualizadas de representación.

Referencias

Adorno, Th. W. (2008). *Crítica de la cultura y sociedad I: Prismas. Sin imagen directriz. Obra completa*, Vol. 10/1. Madrid: Akal.

Amigo, M.ª L. (2008). *Las ideas de ocio estético en la filosofía de la Grecia clásica*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Batteaux, Ch. (2016). *Las bellas artes reducidas a un único principio*. Valencia: Universitat de València.

Chong, Ch. (1996). *Consideraciones sobre la interrelación de las artes, en función de la educación artística*. [UNAM: Tesis doctoral] https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES0

Coomaraswamy, A. K. (2009). *La filosofía cristiana y oriental del arte*. Palma de Mallorca: Padma.

Cristiá, C. (2021). *Migraciones y convergencias. Estudios sobre la interrelación de las artes en los siglos XX y XXI*. Santa Fe: Ediciones UNL. https://hdl.handle.net/11185/6301

Fernández, A. (Dir. Ed.). (2024). Neurobiología de los sentidos. *Ciencia, Revista de la Academia Mexicana de Ciencias*, Vol. 75/1. https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/

Melero, H. (2015). *Sinestesia, bases neuroanatómicas y cognitivas* [UCM: Tesis doctoral] https://hdl.handle.net/20.500.14352/26104

Pruzzo, V. (2014). La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general. *Revista Pilquen, XVI*(11), 1-13.https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo

Rowell, L. (1999). *Introducción a la Filosofía de la música: Antecedentes históricos y problemas ésteticos*. Barcelona: Gedisa.

Stolpe, M. (2018). Medios imaginarios: Mysterium de Alexander Scriabin. *Artnodes*, n.º 21 (UOC). https://raco.cat/index.php/Artnodes/article/view/n21-stolpe/431509

Zalama, M.A. (2016). *El Renacimiento, artes, artistas, comitentes y teorías.* Madrid: Cátedra.

Zambrano, M. (2019): Las nociones de poiesis, praxis y téchne en la producción artística. *Index, revista de arte contemporáneo, 7*, 40-46. https://doi.org/10.26807/cav.v0i07

Research training in university musicians: perceptions from higher arts education

Shalom Zamar Yescas Chávez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Abstract
Research training in higher music education has traditionally occupied a secondary position within curricula predominantly oriented toward technical and interpretative excellence. In university contexts, however, research competence constitutes a fundamental component of professional formation. This study analyzes the perceptions of university musicians regarding their research training within a public higher education institution in Mexico. A qualitative-focused diagnostic approach was employed, emphasizing participants' experiences and valuations of research-related activities throughout their academic trajectory. Findings reveal that research is recognized as relevant within the university framework but remains insufficiently integrated into the core professional identity of musicians. Activities related to research are perceived as isolated and concentrated in specific curricular stages rather than articulated transversally. The discussion highlights a structural tension between the university's knowledge-production mandate and a conservatory-based pedagogical tradition centered on performance. The study suggests the need to reconceptualize research not as an administrative requirement but as an epistemological dimension inherent to professional musical formation.

Keywords: higher arts educations, university musicians, research competencies, music education, professional training.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La formación investigativa del músico universitario: percepciones desde la educación artística

Resumen
La formación profesional del músico universitario se ha caracterizado históricamente por un énfasis predominante en el desarrollo técnico-interpretativo, lo que ha limitado la integración estructural de la investigación como componente formativo central. En el contexto de la educación superior, esta situación resulta problemática, dado que la universidad se define por la producción y circulación de conocimiento. El estudio analiza las percepciones de músicos universitarios respecto a su formación investigativa en una universidad pública mexicana, a partir de un enfoque mixto de alcance diagnóstico. Los resultados evidencian que la investigación es reconocida como dimensión legítima del ámbito universitario, pero se percibe como experiencia episódica y no transversal dentro del currículo. Se identifica una tensión entre el modelo formativo centrado en la excelencia interpretativa y las exigencias académicas propias del entorno universitario. La discusión plantea la necesidad de problematizar esta brecha estructural y de reconsiderar la investigación como dimensión constitutiva de la profesionalización del músico universitario.

Palabras clave: estudiantes de artes superior, músicos universitarios, competencias investigativas, educación musical, formación profesional.

Introducción

En la educación superior, la formación profesional se concibe como un proceso integral orientado al desarrollo de diversas competencias que permitan al egresado insertarse de manera reflexiva en su campo de actuación. En las licenciaturas en música, no obstante, los planes de estudio siguen reproduciendo en buena medida el modelo del conservatorio, priorizando la excelencia interpretativa sobre otros saberes académicos (Carbajal Vaca, 2017). Esto genera una tensión entre el carácter universitario de los programas y las prácticas formativas, dando lugar a modelos híbridos en los que la investigación suele ocupar espacios secundarios, más como requisito administrativo que como eje articulador del aprendizaje profesional (Loáiciga Gutiérrez et al., 2024; Zaruma-Pincay et al., 2025).

Estudios destacan que la investigación en educación artística fortalece la formación académica, favorece la reflexión sobre la práctica, contribuye a la construcción de la identidad profesional y facilita la adaptación a contextos laborales cambiantes (Borgdorff, 2010; López-Cano & San Cristóbal, 2014; Pereira & Gillanders, 2021). Sin embargo, la incorporación de competencias investigativas en la formación del músico universitario sigue siendo irregular y, en muchos casos, insuficiente para el mundo laboral actual que al que el egresado se añadirá (Carbajal Vaca, 2017; Escorihuela et al., 2025).

En este contexto, resulta relevante conocer cómo los propios músicos universitarios perciben su formación y el desarrollo de competencias investigativas, pues se sitúan entre la experiencia académica y el ejercicio profesional (Capistrán Gracia, 2025). El análisis de estas percepciones permite identificar fortalezas, carencias y oportunidades de mejora en programas de instituciones públicas de educación superior (Loáiciga Gutiérrez et al., 2024; Zaruma-Pincay et al., 2025).

Marco conceptual

Las competencias investigativas en educación superior remiten a la capacidad de problematizar la realidad disciplinar, diseñar procesos sistemáticos de indagación y comunicar resultados con rigor académico, integrando habilidades cognitivas, actitudes críticas y disposiciones orientadas a la producción de conocimiento (Loáiciga Gutiérrez et al., 2024). Desde el enfoque por competencias, estas capacidades deben articularse transversalmente al currículo y vincularse con contextos reales de actuación, evitando su confinamiento en asignaturas aisladas (Tobón, 2013; Zaruma-Pincay et al., 2025). La consolidación de una cultura investigativa requiere coherencia entre diseño curricular, acompañamiento docente y oportunidades sostenidas de práctica académica; cuando la formación se concentra solo en momentos terminales, su impacto en la identidad profesional se debilita (Cruz, 2018).

En la educación musical superior, la integración de la investigación se enfrenta a la fuerte centralidad del desempeño técnico-interpretativo, heredera de la tradición conservatoriana, lo que dificulta su consolidación como eje estructural del proceso formativo (Carbajal Vaca, 2017; Escorihuela et al., 2025; Jørgensen, 2009). Paralelamente, persiste el debate sobre la legitimidad y los métodos de la investigación en artes, especialmente en disciplinas en las que la práctica constituye el núcleo de la formación (Borgdorff, 2010; López-Cano & San Cristóbal, 2014). En el contexto universitario actual, la profesionalización del músico demanda articular práctica, reflexión y producción académica, configurando identidades que reconozcan la investigación como parte del quehacer profesional (Capistrán Gracia, 2025; Pereira & Gillanders, 2021).

Método

Se realizó un estudio descriptivo-diagnóstico con enfoque mixto, orientado a identificar los niveles de desarrollo de competencias investigativas en músicos universitarios a partir de sus percepciones sobre la formación recibida. El componente cuantitativo permitió medir dimensiones específicas de la competencia investigativa, mientras que el cualitativo aportó elementos interpretativos para contextualizar los resultados y profundizar en la valoración de la investigación dentro de la trayectoria formativa.

La investigación se llevó a cabo en una universidad pública mexicana que ofrece licenciatura en música bajo un modelo curricular por competencias. La población estuvo conformada por egresados que habían concluido su formación profesional en dicho modelo (N=335). Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario como instrumento estructurado validado por juicio de expertos orientado a evaluar competencias investigativas en cuatro dimensiones: genérica, cognitiva, metodológica y tecnológica-comunicativa (Yescas Chávez, 2024). La muestra fue realizada por el método bola de nieva en la que se alcanzó a un tercio de la población (N=100).

Resultados

El análisis cuantitativo (ver Figura 1) evidencia un nivel global medio-bajo de competencias investigativas (M = 1.47), lo que indica un desarrollo aún incipiente en la formación investigativa del estudiantado. La dimensión cognitiva presentó el promedio más alto (M = 1.74), lo que sugiere la presencia de habilidades de análisis y pensamiento crítico relativamente consolidadas. No obstante, las dimensiones genérica (M = 1.23) y tecnológico-comunicativa (M = 1.32) mostraron los niveles más bajos, particularmente en el uso de recursos académicos formales y herramientas tecnológicas orientadas a la investigación. Por su parte, la dimensión metodológica (M = 1.58) se ubicó en un nivel intermedio, evidenciando una comprensión general del proceso investigativo, aunque con limitaciones en su aplicación técnica.

En conjunto, estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer de manera sistemática la formación investigativa, especialmente en el desarrollo de habilidades instrumentales y metodológicas que permitan consolidar la autonomía académica del estudiantado en el contexto de la formación profesional del músico (Yescas Chávez, 2024).

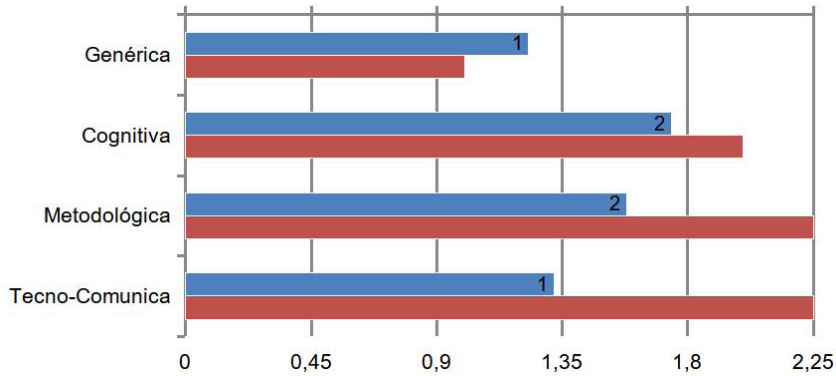


Figura 1. Medición de las dimensiones de las competencias investigativas

El análisis cualitativo indicó que las experiencias de investigación fueron valoradas como relevantes en la formación, pero poco integradas a la dinámica central de la carrera. Los egresados señalaron que estas actividades ampliaron su comprensión teórica y contextual de la música —en particular en dimensiones históricas, estéticas y pedagógicas—, aunque las percibieron como episodios aislados, concentrados en ciertas asignaturas o en el proceso de titulación. Asimismo, describieron una tensión entre la carga práctica-instrumental y los espacios de investigación, pues la prioridad institucional parecía centrarse en el perfeccionamiento técnico, relegando las actividades investigativas a un segundo plano.

En cuanto a la percepción global de la formación, los participantes describieron su trayectoria como predominantemente técnico-interpretativa, con énfasis en el dominio instrumental y la ejecución escénica. La investigación se concibió como dimensión complementaria, especialmente relevante en contextos académicos y de docencia, pero no como rasgo constitutivo del perfil profesional. Varios egresados consideraron que una formación investigativa más sólida podría ser estratégica para diversificar su inserción laboral, aunque señalaron que en la licenciatura no se promovió de manera explícita la figura del músico como productor de conocimiento.

Discusión

Los hallazgos muestran una brecha entre el estatuto universitario del programa de música y la cultura formativa que lo sostiene (Carbajal Vaca, 2017). Aunque los egresados reconocen la importancia de la investigación, su experiencia revela que esta no se integra de forma transversal al proceso profesionalizante, sino que se concentra en momentos específicos del currículo (Loáiciga Gutiérrez et al., 2024; Pereira & Gillanders, 2021).

Los resultados sobre las dimensiones investigativas muestran que a pesar de ser una generación nativa digital, estas competencias no se trasladan al rigor académico lo que evidencia la falta de aplicación tecnológica en contextos artísticos.

Este resultado muestra la falta de herramientas tecnológicas aplicadas en el currículo, debido a la predominancia de asignaturas enfocadas a la ejecución instrumental. Este fenómeno responde a un modelo de conservatorio que no ha integrado las necesidades del músico del siglo XXI (Capistrán Gracia, 2025), contexto en el que la tecnología desempeña un papel fundamental dentro del ámbito musical.

La persistencia de un modelo centrado en la excelencia interpretativa, descrito en estudios sobre educación musical superior, limita la consolidación de una cultura investigativa institucional y favorece que la investigación se asuma como requisito académico más que como práctica constitutiva del quehacer profesional (Escorihuela et al., 2025; Jørgensen, 2009).

Esta situación se vincula con el debate sobre el lugar de la investigación en las artes y, en particular, en la música, donde la producción de conocimiento debería entenderse como parte de la propia práctica artística (Borgdorff, 2010; López-Cano & San Cristóbal, 2014; Dubatti, 2017). Sin embargo, los resultados sugieren que dicha integración aún no se consolida en el contexto institucional analizado. La tensión entre el ideal del intérprete virtuoso y las demandas contemporáneas de competencias ampliadas, incluida la investigación, profundiza la brecha identitaria del músico universitario y restringe su horizonte profesional (Capistrán Gracia, 2025; Pereira & Gillanders, 2021).

En este sentido, el problema no se reduce a incorporar más contenidos metodológicos, sino a revisar el modelo de profesionalización musical en contextos universitarios públicos, reconociendo al músico como sujeto capaz de producir conocimiento desde su disciplina (Dubatti, 2017). Teniendo en consideración que la investigación no es algo externo a la música o procesos artísticos sino es algo que se puede producir desde y para la música.

Conclusiones

La investigación ocupa un lugar reconocido pero periférico en la formación del músico universitario. Esta ambivalencia evidencia una brecha estructural entre el estatuto universitario del programa y la cultura formativa que lo sostiene. La incorporación formal de contenidos metodológicos no garantiza la consolidación de competencias investigativas ni su integración en la identidad profesional. La transversalidad y coherencia institucional resultan condiciones indispensables para su desarrollo efectivo.

El estudio aporta evidencia diagnóstica que invita a revisar el modelo de profesionalización musical en instituciones públicas de educación superior, problematizando la separación entre práctica artística y producción de conocimiento.

A partir de las percepciones de los egresados, se vislumbra una línea de acción en la que las experiencias investigativas se vinculen directamente con la práctica musical, análisis de repertorio, reflexión sobre procesos interpretativos, contextualización histórica y estética.

Referencias

Bennett, D. (2008). Identity as a catalyst for success. En M. Hannan (Ed.), *Educating musicians for a lifetime of learning: Proceedings of the 17th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician* (pp. 1–4). International Society for Music Education.

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de Estudios de Danza*, (13), 25–46.

Carbajal Vaca, I. S. (2017). Educación musical superior: El desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios. En *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE* (pp. 1-12). COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0081.pdf

Capistrán Gracia, R. W. (2025). La identidad del estudiante de música: El conflicto entre el ideal y la realidad del Siglo XXI. *Arte, entre paréntesis, 2*(19), 6–15. https://doi.org/10.36797/aep.v2i19.134

Cruz, F. (2021). La cultura investigativa desde las prácticas educativas en básica secundaria. *Dialéctica, 18*(2), 26–42

Dubatti, J. (2017). Javier Daulte, artista-investigador. Una filosofía de la praxis teatral. Teatro: criação e construção de conhecimento, Laboratório de Pesquisa e Extensão em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC). *Universidade Federal do Tocantins (UFT), 5*(2), 107–117. https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/6886/15027

Escorihuela, G., Martínez-Bayona, T., & Marzal, L. (2025). Competence-based assessment in higher music education: Faculty perceptions in the Valencian Community. *Frontiers in Education, 10,* Article 1697717. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1697717

Gaunt, H., & Westerlund, H. (Eds.). (2013). *Collaborative learning in higher music education.* Ashgate.

Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education: An overview from a quality improvement perspective*. Novus Press.

Loáiciga Gutiérrez, J., Chanto Espinoza, C. L., & Mejicano Ortiz, M. (2024). La cultura investigativa de los estudiantes de educación superior en la era digital. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 6*(3), 393–406.

López-Cano, R., & San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música: problemas, métodos, experiencias y modelos.* Fondo de Cultura Económica.

Pereira, R., & Gillanders, C. (2021). Aproximación a la investigación iberoamericana en educación musical. *Revista Musical Chilena, 75*(235), 55–75. https://doi.org/10.4067/s0716-2790202100010

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* Ecoe Ediciones.

Yescas Chávez, S. Z. (2024). Diagnóstico de competencias investigativas en la formación profesional del músico en una universidad pública [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/handle/231104/5986

Zaruma-Pincay, M. E., Muñiz-Quiroz, N. N., Peñafiel-Sánchez, K. A., & Quimis-Delgado, A. M. (2025). Competencias investigativas en la educación superior: La función orientadora del docente frente a las dificultades de redacción e investigación. *MQRInvestigar, 9*(3), e1034.

Wounded Society… Action Art!: An interdisciplinary artistic experience and meaningful learning in pre-service teacher education

Ruth Ortín Lozano, Mar Morón Velasco
Universitat Autònoma de Barcelona, Spain

Abstract
This paper analyzes “Wounded society…action art!”, a consolidated pedagogical project at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Second year pre-service Primary Teachers transition into active creators by developing interdisciplinary performances (music, visual art and movement) to denounce social issues. Framed within musical agency (Karlsen, 2011), the methodology follows three phases: sensitization through contemporary references (e.g: Ai Weiwei) and body awareness session, collaborative creation and final staging at the university theatre. Results from audiovisual documentation and reflective web-diaries, show that experiencing the creative process firsthand overcomes the “fear of the stage” and fosters social commitment. The activity achieves a high emotional impact, generating “shining eyes” (Ortín & González-Martín, 2026) and the “wow effect” (Bamford, 2009). Future teachers value this meaningful learning as a vital empowerment tool, transforming art into a “hammer” to shape a more critical, humane and interdisciplinary classroom reality.

Keywords: interdisciplinarity, action art, teacher training, meaningful learning, shining eyes.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Sociedad herida… ¡arte de acción!: una propuesta artística interdisciplinaria y aprendizaje significativo en la formación inicial docente

Resumen
Esta comunicación analiza “Sociedad herida… ¡arte de acción!”, una experiencia pedagógica consolidada en la Facultad de Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). En ella, el alumnado de 2º curso del Grado de Educación Primaria transita hacia un rol creador activo mediante la creación de una performance interdisciplinar (música, artes visuales y corporal) que denuncia una problemática social. El estudio se emmarca en el concepto de agencia musical (Karlsen, 2011), vinculando el desarrollo artístico a la capacidad de actuar sobre el entorno. La metodología se estructura en 3 fases: 1) sensibilización mediante referentes contemporáneos (ej: Ai Weiwei) 2) creación cooperativa acompañada por las docentes de visual y música 3) producción y exhibición de la performance en el teatro universitario. Los resultados, recogidos en diarios reflexivos digitales indican que vivenciar el proceso creativo en primera persona permite superar el “miedo escénico” y fomentar la cohesión grupal. La actividad destaca por su alto impacto emocional logrando generar “shining eyes” (Ortín y González-Martín, 2026) y el efecto wow (Bamford, 2009). Las futuras maestras valoran esta vivencia como una herramienta de empoderamiento necesaria para una práctica docente más humana, crítica y transformadora.

Palabras clave: interdisciplinariedad, arte de acción, formación de maestras, aprendizaje significativo, shining eyes.

Introducción: el vacío creativo en el aula universitaria

La formación inicial de maestros en España se enfrenta a una incoherencia: pedimos a las futuras maestras que fomenten la creatividad en las escuelas, pero la mayoría de ellos ha transitado por un sistema educativo (primaria y secundaria) donde la expresión artística ha sido marginal.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), detectamos que el alumnado de 2º del Grado de Educación Primaria llega con un marcado “miedo escénico” y una falta de alfabetización artística.

Esta investigación se plantea con dos objetivos principales: 1) Analizar como las estudiantes logran expresar problemáticas sociales relevantes mediante el arte de acción 2) Conocer los beneficios formativos, expresivos y críticos que esta propuesta aporta al desarrollo personal y social de las futuras maestras.

Tras cuatro años de experiencia, esta comunicación analiza como la propuesta “Sociedad herida… ¡arte de acción!” rompe este bloqueo transformando el temor en una herramienta de denuncia social y cohesión grupal.

Marco teórico

El sustento de esta práctica se apoya en tres pilares fundamentales.

El arte de acción y la interdisciplinariedad

La fusión de lenguajes artísticos en esta experiencia no responde a una mera suma de disciplinas sino a lo que Fischer-Lichte (2011) denomina el "giro performativo". Según la autora, la obra de arte se desplaza del objeto al acontecimiento, donde la música, lo visual y lo corporal dejan de ser elementos aislados para construir un bucle de retroalimentación autopoyético. En este espacio, el cuerpo de la futura docente se convierte en el material principal de significación, permitiendo que el mensaje reivindicativo no sea solo transmitido sino "vivido".

La cultura visual y la agencia musical

El proceso creativo seguido se fundamenta en la convergencia entre la interpretación crítica de la cultura visual y el ejercicio de la agencia musical. Siguiendo a Hernández (2010), el alumnado no se limita a producir obra visual en imágenes, sino que analiza las narrativas que configuran las heridas sociales, utilizando el videoarte como herramienta para cuestionar las representaciones de poder.

Esta capacidad se complementa con la agencia musical (Karlsen, 2011) donde las estudiantes dejan de ser receptoras pasivas para convertirse en sujetos con capacidad de incidencia cultural. Al componer la banda sonora de su *performance* y tomar decisions estéticas sobre su discurso sonoro, visual y corporal, las futuras docentes no solo representan una problemática, sino que actúan sobre ella, transformando su comprensión teórica en un compromiso artístico y social.

El efecto wow y los shining eyes

Basándonos en la definición de la autora 1 (2026), buscamos el momento de conexión profunda con el aprendizaje que se evidencia en los ojos brillantes del alumnado al descubrir su propio potencial. Como señala Bamford (2009), la calidad artística genera un efecto *wow* que perdura en la memoria profesional del futuro docente.

Metodología

Este estudio se adscribe al paradigma sociocrítico, ya que entiende la formación docente como un proceso de autonomía y compromiso social. La propuesta no solo busca la adquisición de competencias técnicas, sino que a través de la investigación-acción invita al alumnado a cuestionar las injusticias sociales mediante la creación artística.

Complementariamente, se adopta un enfoque cualitativo-interpretativo para el análisis de los resultados, utilizando la documentación audiovisual y los diarios reflexivos para capturar la singularidad de la vivencia estética y el impacto emocional del proceso en la identidad profesional de las futuras maestras.

Fase 1. Sensibilización

El proceso se inicia con una "desprogramación" de prejuicios, mostrando ejemplos de arte de acción y explicando como el arte puede ser una herramienta de denuncia social, con el objetivo de que el alumnado entienda que el arte no es sólo belleza sino un "martillo para transformar la realidad" (Bretcht). Se realiza una sesión de expresión corporal con una bailarina profesional, se visualiza el documental

"Cordialmente" de Ai Weiwei y se les ofrecen muchos referentes de arte de acción, con ejemplos como "Color is dangerous" de Pipilotti Rist, "The walking ceiling" de Alicia Framis, "Water walk" de John Cage o "Miu" de Marina Herlop, entre otras.

Fase 2. Creando interdisciplinariamente

Las docentes de educación musical y visual acompañamos el proceso creativo en paralelo y recogemos datos en un diario de campo. Las alumnas (en grupos de 5) eligen un tema relevante socialmente que les preocupe (salud mental, presión estética, contaminación ambiental, hiperconnectividad o precariedad juvenil, etc.), buscan referentes sobre la temática y crean un producto de videoarte desde educación visual y una composición musical propia (elección de melodías y acompañamiento, instrumentos que la interpretarán, creación de la partitura convencional o arbitraria) como "banda sonora" de la *performance.*

Fase 3. La performance en el teatro de la UAB

Tras un ensayo en el teatro de la universidad, donde asumen la dirección técnica, eligiendo la iluminación, la distribución espacial y el *timing* del vídeo, el clímax surge el día de la representación final de la *performance.* Aunque las docentes apoyamos en la logística y el técnico del teatro en las luces, la responsabilidad creativa es íntegramente del alumnado.

Al acabar la sesión, se valora y debate colectivamente, y se recogen los datos en la grabación de vídeo. Posteriormente, las docentes evaluamos conjuntamente las *performances* y pedimos a las estudiantes que elaboren un diario reflexivo en una web de creación propia (alojadas mayoritariamente en Google Sites o WordPress).



Figura 1. Performance "Oferta especial: vivir" (Foto de Mar Morón, 2026)

Resultados y discusión

El análisis de los diarios reflexivos revela un cambio en el paradigma de la identidad docente de las estudiantes.

Superación del bloqueo inicial

Diversas aportaciones nos muestran el tránsito del bloqueo escénico a la agencia creativa, donde las estudiantes descubren que pueden utilizar lenguajes artísticos que antes consideraban ajenos.

> *Nunca había creado una pieza musical… y de repetente no sólo tenía que hacerlo, sino que además tenía que pensar en cómo los sonidos debían amplificar el mensaje… A pesar del miedo inicial, me dejé llevar. La sala de música se convirtió en un espacio de libertad y creatividad* (alumna1)

Este paso de la parálisis a la seguridad se ve reforzada por la alumna 2 que admite que la experiencia le permitió aceptar que "sus creaciones son igual de válidas que las de los demás" perdiendo el miedo a ser juzgada, como primer paso hacia la agencia (Karlsen, 2011).

O por la alumna 3 que reflexiona sobre el poder del lenguaje no verbal frente al trauma o la incomodidad social:

> *Esta es la gran fuerza del arte: se convierte en un canal de expresión y de libertad. A menudo es difícil poner palabras a aquello que nos incomoda... el arte nos permite descifrar lo que pasa dentro de nosotros sin necesidad de verbalizarlo literalmente.*

Cohesión grupal

Los resultados muestran como el arte de acción, al romper con la estructura académica tradicional, genera vínculos más profundos y espacios donde cada estudiante se siente esencial.

> *En su producción se generan espacios donde todo el mundo es útil, necesario y aporta valor al producto final… trabajar desde un enfoque no tan disciplinar y teórico y poder ser libres de crear, ha fomentado de manera innegable nuestro vínculo de amistad.* (Alumna 4)

En este sentido, la alumna 5, recuerda con "ternura y agradecimiento" el proceso creativo, destacando que salir de la zona de confort en grupo fortalece la resiliencia. La creación compartida actúa como andamiaje emocional donde la vulnerabilidad del escenario pasa a ser una fortaleza compartida.

Consciencia crítica e inclusión

El arte debe de ser estético para ser una herramienta de investigación y denuncia de realidades invisibilizadas (género, estereotipos, salud mental). Como apunta una alumna:

> *Esta reflexión nos llevó a ampliar nuestra perspectiva, incluyendo la figura de una persona que no se siente identificada hacia ninguno de los géneros binarios… nos permitió conectar con una realidad que a menudo es invisibilizada. Ahora somos mucho más conscientes de esta realidad.* (Alumna 6)

Esta capacidad de utilizar el cuerpo como "martillo", siguiendo la cita de Bertolt Brecht "El arte no es un espejo que refleja el mundo sino un martillo para darle forma" se muestra también en la alumna 7 que explica que mediante la percusión corporal lograron transmitir la opresión de las expectativas negativas en la escuela.

Empoderamiento y transferencia pedagógica

El impacto final de la experiencia reside en la voluntad de transferir lo aprendido a la futura práctica docente. Las estudiantes desmitifican el arte elitista para acercarse a la pedagogía de lo cotidiano. Inspirada por una lectura de clase sobre "música con cualquier cosa" (Palacios, 1990), la alumna 8 destaca que "con unas ramas tienes un carboncillo y con unas ollas una batería" y concluye que "el arte debe alejarse de la visión capitalista y utilitaria del currículo para centrarse en la humanización y empatía". Esta visión es compartida por la alumna 1 quien valora la *performance* como la vía idónea para "tratar temáticas complejas con niños de primaria que de otra forma serían muy sensibles de trabajar".

En definitiva, las alumnas terminan el proceso creativo con *shining eyes,* no sólo por el éxito de la puesta en escena sino por el descubrimiento de que el arte es un lenguaje de libertad imprescindible para una escuela que pretende ser verdaderamente inclusiva y crítica.

Como futuras maestras mediante esta experiencia desarrollan competencias como: la integración del arte como herramienta de transformación educativa, el diseño de experiencias interdisciplinarias, la educación en valores y ciudadanía crítica, la capacidad de acompañar procesos expresivos del alumnado y el desarrollo de una pedagogía crítica e inclusiva.



Figura 2. Performance "Re-encuentro" (Foto de Mar Morón, 2026).

Conclusiones

La experiencia analizada demuestra que cuando el futuro profesorado atraviesa el "conflicto creativo", se empodera. Superando el miedo inicial y utilizando el arte como herramienta de denuncia, comprenden que la educación artística no es un lujo sino un derecho que permite incluir a todo el alumnado, garantizando su libre expresión, especialmente en aquellas que no encuentran su lugar en el lenguaje verbal.

El arte de acción permite desarrollar competencias personales (consciencia crítica, autonoconocimiento y expresión emocional, creatividad y pensamiento divergente, autonomía y toma de decisiones, capacidad reflexiva, resiliencia y gestión de la vulnerabilidad) así como competencias socials (empatía, compromiso social y ético, comunicación asertiva, trabajo cooperativo, respeto a la diversidad, etc.).

Más allá del proceso de desarrollo personal, la muestra final en el teatro actúa como motor de autodescubrimiento de la identidad docente. El clima de respeto y atención generado durante la *performance* transforma la inseguridad en una revelación pedagógica.

Lograr que la mayoría de las alumnas tengan *shining eyes* al terminar su *performance* es la mayor garantía que en el futuro, llevarán a la práctica en sus aulas una educación más humana, crítica y sobretodo capaz de transformar la sociedad.

El arte de acción se consolida así, como una metodología esencial para una educación que aspire a la justicia social y a la dignidad humana.

Referencias

Bamford, A. (2009b). *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el papel de las artes en la educación.* Octaedro.

Hernández, F. (2010). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educação e Realidade, 30*(2).

Fischer-Lichte, E., & Cornago, Ó. (2011). *Fischer-Lichte, Erika, Ästhetik des Performativen. Castellà
Estética de lo performativo*. Abada Editores.

Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education, 33*(2), 107-121. https://doi.org/10.1177/1321103X11422005

Ortín, R. (2026). *Definición del constructo shining eyes.* [Dataset]. CORA.RDR https://doi.org/10.34810/data3014

Palacios, F. (1990). Música con cualquier cosa. En F. Palacios, *Escuchar* (Caps.4-5). Ediciones de la Torre.

Artistic Experimentation on Innovative Supports through Recycling and Reuse: The Bio-Re-St-Art Project

Rosangela Aguilar Briceño, Ana Tomás Miralles, Chele Esteve Sendra
Universitat Politècnica de València, España

Abstract
The artistic research project Bio-Re-St-Art, developed at the Universitat Politècnica de València, focuses on experimentation with innovative supports produced from recycled and reused materials. The aim of this study is to describe and analyse the Bio-Re-St-Art project by exploring the origin and characteristics of the 8 supports that constitute its collection, as well as investigating the artistic experimentation processes through which these supports were evaluated by a total of 75 participating artists during the experimental phase in 2025. The research focuses on examining the relationship between artistic communication, technical suitability, and their interaction with the selected supports. A qualitative approach based on comparative observation of case studies is adopted. At a conceptual level, the study analyses the interrelation between supports according to their degree of contamination, associated with a chromatic semantic framework, and how this factor influences the decisions made by artists during the final stages of the production of their works. The results highlight the potential of these materials as active agents in shaping artistic processes, reinforcing sustainable models within contemporary artistic practice and fostering the dissemination of knowledge in both exhibition and academic contexts.

Keywords: Innovative Art Supports, Artistic Experimentation, Sustainability, Recycling and Reuse, Materiality.

Experimentación artística sobre soportes innovadores mediante la reutilización y el reciclaje: el proyecto Bio-Re-St-Art

Resumen

El proyecto de investigación artística Bio-Re-St-Art, desarrollado en la Universitat Politècnica de València, se centra en la experimentación artística con soportes innovadores elaborados a partir de materiales reciclados o reutilizados. El objetivo del estudio es describir y analizar el proyecto Bio-Re-St-Art, explorando el origen y las características de los 8 soportes que conforman su colección, así como investigar los procesos de experimentación artística en los que dichos soportes han sido probados por un total de 75 artistas participantes durante la fase experimental en 2025. La investigación se centra en estudiar la conexión entre comunicación artística, adecuación técnica y su interacción con los soportes seleccionados. Se adopta un enfoque cualitativo basado en la observación comparativa de estudios de caso. A nivel conceptual, se examina la interrelación entre soportes según su grado de contaminación, asociado a una semántica cromática y cómo ésta influye en las decisiones de los artistas durante las fases finales de producción de sus obras. Los resultados evidencian el potencial de estos materiales como agentes activos en la configuración de procesos artísticos que contribuyan a reducir el impacto ambiental, reforzando modelos sostenibles dentro de la práctica artística contemporánea y favoreciendo la diseminación de conocimiento en contextos expositivos y académicos.

Palabras clave: Soportes artísticos innovadores, Experimentación artística, Sostenibilidad, Reciclaje y reutilización, Materialidad.

Introducción

En el contexto del arte contemporáneo, la sostenibilidad y la reutilización de materiales se han consolidado como líneas relevantes de investigación y praxis. Frente a modelos de producción basados en el consumo intensivo de recursos (Persiskin, s.f.), diversos proyectos de investigación exploran nuevas materialidades que incorporan el residuo como elemento conceptual y estructural de la obra (Aguilar, 2025). En este marco, el soporte deja de ser un elemento neutro para convertirse en un agente activo dentro del proceso creativo y comunicativo. De este modo la materialidad ha pasado a ocupar un papel central en la construcción del significado, donde la materia y el soporte actúan como agentes activos en la configuración del discurso artístico (Ingold, 2013; Adamson, 2017).

El estudio Bio-Re-St-Art PAID-06-23, financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universitat Politècnica de València (UPV), dentro del programa NextGenerationEU (2024000003), surge como una investigación artística desarrollada en colaboración con investigadores, artistas, científicos y empresas vinculadas al estudio de materiales. La iniciativa propone la experimentación y adecuación de soportes innovadores procedentes concebidos o no originalmente para la práctica artística. Estos sustratos, plantean nuevos retos técnicos, expresivos y simbólicos, al tiempo que promueven la reflexión sobre la transformación del residuo como recurso creativo (Aguilar et al., 2024).

Esta investigación se entiende como una metodología que integra práctica creativa, experimentación material y reflexión crítica como vías complementarias para la generación de conocimiento (Villalba, 2018). A partir del análisis del uso de los 8 soportes asociados, la relación e interacción entre soporte, materialidad, técnica y comunicación visual, evidencian el potencial del arte como herramienta de sensibilización en torno a la sostenibilidad.

Objetivos

El objetivo general es describir y analizar, a partir de un muestreo de contraste cualitativo, el proyecto Bio-Re-St-Art como experiencia de investigación artística aplicada sobre soportes innovadores basados en la reutilización y reciclaje, evaluando su idoneidad operativa y discursiva.

Objetivos específicos

- Identificar el origen y las características materiales de los ocho soportes.
- Analizar la relación entre los soportes, las técnicas empleadas y resultados comunicativos de la muestra seleccionada.
- Evaluar la influencia del grado de contaminación y su semántica cromática en las decisiones creativas en los casos analizados.
- Valorar su potencial como recurso para la experimentación artística y la reflexión crítica en torno a la sostenibilidad.

Metodología

El estudio adopta un diseño de casos múltiples basado en un corpus de 600 obras realizadas por 75 artistas. Cada artista produjo ocho obras (una por cada soporte experimental) durante la fase de experimentación desarrollada en enero de 2025. A partir de este corpus se seleccionaron 16 registros representativos (dos piezas por cada uno de los ocho soportes) mediante un muestreo intencional cualitativo para su análisis comparativo.

El análisis se estructura en cinco dimensiones (Laurel, 2003):

- Idoneidad técnica: comportamiento estructural y posibilidades de intervención.
- Coherencia material: compatibilidad entre soporte y técnicas utilizadas.
- Comunicación artística: contribución visual del soporte a la construcción del significado.
- Contaminación y color: influencia del rango de contaminación y su asociación cromática (Albers, 2006) y su adaptación a un contexto proyectual específico.
- Valoración global: análisis comparativo del potencial técnico y expresivo.

Para garantizar la consistencia del análisis, cada dimensión fue evaluada mediante una rúbrica cualitativa de tres niveles (óptima, parcial y limitada), definida según el grado de adaptación técnica y conceptual entre el soporte y el resultado comunicativo, con el fin de identificar patrones emergentes y recurrentes en el comportamiento de cada obra. Los resultados obtenidos en este análisis preliminar sirven como base para una fase posterior de sistematización mediante encuestas dirigidas al conjunto de artistas participantes. Los tres niveles de la rúbrica se definieron del siguiente modo: Óptima, cuando la técnica empleada se adapta plenamente al soporte y produce resultados visuales coherentes con la propuesta cromática; Parcial, cuando la adaptación técnica es incompleta o presenta desviaciones; y Limitada, cuando la técnica utilizada muestra dificultades evidentes de adaptación al soporte o se aleja de su capacidad material.

Tabla 1. Soportes empleados en el proyecto Bio-Re-St-Art. Muestra de 8 soportes físicos distribuidos entre los artistas participantes durante la fase experimental en enero de 2025, desarrollados en el marco del proyecto

Rango contaminación	Material	Color asociado	Soporte artístico	Características técnicas del soporte y aplicación
1	P: Papel de alta resistencia	Verde	SÍ	Soporte artístico desarrollado en investigación doctoral y elaborado con celulosa y aditivos de biorresiduo que le dan alta resistencia a la impresión mecánica. Formulado para el huecograbado, especialmente el gofrado (Aguilar et al., 2025). Producido en serie para su aplicación en el proyecto. Óptima absorción. Titulares: CSIC & UPV. P202530295
2	PS: Persis-kin®	Naranja	NO	Soporte que emplea residuos de persimón cedidos por la empresa Persiskin® para generar un tejido similar al cuero (vegan-leather), empleado en el sector automotriz. Baja absorción.
3	PO: Papel Oriental	Negro sobre amarillo	SÍ	Papel artístico comercial oriental producido a partir de fibras de bambú. Alta absorción de tintas acuosa y textura rugosa.
4	PM: Platos de madera	Marrón oscuro	SÍ	Plato de madera circular resistente especial para grabado láser y generación de matrices mediante el huecorrelieve o pirograbados junto con mandriles reciclados cedidos por la empresa y Cátedra Hinojosa.
5	LD: Lienzos DANAdos	Barro	SÍ	Lienzos artísticos comerciales de formato circular cedidos por la empresa Totenart que fueron afectados por la DANA y cuyas características físicas se vieron alteradas por hongos y humedades. Así como por combados y desviaciones en sus marcos.
6	PD: Papeles DANAdos	Marrón	SÍ	Papel artístico de marca comercial cedido por la empresa Totenart cuyas características técnicas fueron afectadas por el barro y la humedad tras la DANA.
7	C: Cristal	Azules y verdes	NO	Cristales reutilizados de microscopio electrónico de laboratorio cedidos por ICMM-CSIC. No dispone de flexibilidad y tiene muy baja porosidad.
8	L: Lona sintética	Rojo	NO	Lona plástica publicitaria reutilizada empleada en el sector náutico, de amplia dureza. Baja flexibilidad y poca absorción de tintas. Cedidas por la organización de la America's Cup ACM 2007.



Figura 1. Obras para estudio de caso: Tham Cassany (P1); Sofía Alemán (P2); Horte Mínguez (PS1); María José Esteve (PS2); Diego Martínez Ramos (PO1); Chele Esteve (PO2); Víctor Bellver (PM1); Javier Calvo (PM2); Nuria Beneyto (LD1); Salva Mascarell (LD2); Eva Fernández (PD1); Victoria Esgueva (PD2); Jonay Cogollos (C1); Círia Moro (C2); Carles Méndez (L1); Lucía Cervantes (L2). Imágenes cortesía de los autores.

Resultados y discusión

El análisis y categorización de los casos seleccionados permite identificar una valoración generalmente positiva de los soportes en términos de idoneidad técnica y coherencia material. Se identifica en la muestra que su carácter experimental influye en los procesos creativos, favoreciendo decisiones formales y conceptuales vinculadas a la naturaleza del material. Los resultados indican que la práctica artística actúa como un espacio de validación, visualización y transferencia de conocimiento.

Además, el análisis comparativo permite identificar tendencias recurrentes en la interacción entre la materia y la técnica. Los soportes con mayor capacidad de absorción (como los papeles artísticos o el papel oriental) presentan una mayor adaptación técnica en los casos analizados. Por el contrario, los soportes de baja porosidad o elevada dureza estructural, como el cristal reutilizado o el cuero vegano Persiskin®, generan mayores desafíos técnicos, requiriendo estrategias de adaptación específicas por parte de los artistas.

Tabla 2. Análisis de casos por soporte seleccionados de manera intencional para mostrar la variabilidad interna en las dimensiones analizadas según el grado de manifestación e intervención y según rúbrica

Soporte	Caso	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
1	P1	ÓPTIMA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	Explora el gofrado, adaptado al soporte
1	P2	LIMITADA	LIMITADA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	Resolución artística con técnica no adaptada
2	PS1	ÓPTIMA	ÓPTIMA	PARCIAL	ÓPTIMA	Resolución industrial (spray) en baja porosidad
2	PS2	LIMITADA	PARCIAL	ÓPTIMA	ÓPTIMA	Propuesta externa a la propuesta cromática
3	PO1	ÓPTIMA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	Explora la capacidad de absorción del soporte
3	PO2	LIMITADA	PARCIAL	ÓPTIMA	ÓPTIMA	Resolución técnica con texturas superpuestas
4	PM1	ÓPTIMA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	Emplea grabado láser integrando el color
4	PM2	LIMITADA	PARCIAL	PARCIAL	ÓPTIMA	Emplea el soporte para grabado como pictórico
5	LD1	ÓPTIMA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	Resolución adaptada al soporte en técnica/color
5	LD2	LIMITADA	PARCIAL	ÓPTIMA	LIMITADA	Emplea el lienzo como base adherente a texturas
6	PD1	ÓPTIMA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	Integra el barro y las alteraciones del soporte
6	PD2	LIMITADA	LIMITADA	PARCIAL	LIMITADA	Recaracteriza el soporte con otras texturas
7	C1	ÓPTIMA	PARCIAL	ÓPTIMA	ÓPTIMA	Adaptación técnica al soporte de baja absorción
7	C2	LIMITADA	LIMITADA	PARCIAL	ÓPTIMA	Usa texturas sintéticas que se adhieren al cristal
8	L1	ÓPTIMA	ÓPTIMA	ÓPTIMA	PARCIAL	Adaptación pictórica al soporte industrial (spray)
8	L2	LIMITADA	PARCIAL	PARCIAL	PARCIAL	Genera un collage multicapa sobre el sustrato

Leyenda. ÓPTIMA: Técnica completamente adaptada al soporte, resultados visuales claros y coherentes con la propuesta cromática; PARCIAL: Técnica parcialmente adaptada, algunas desviaciones de la propuesta. LIMITADA: Técnica poco adaptada, interpretación del soporte externa a la capacidad técnica de este, se aleja de la propuesta cromática. *La rúbrica no supone un indicio de calidad artística*.

Asimismo, los soportes afectados por procesos ambientales, como los lienzos y papeles dañados por la DANA (Valencia 2024), muestran una tendencia a integrar las alteraciones materiales como parte del discurso visual de las obras, reforzando la dimensión simbólica del residuo dentro de la práctica artística contemporánea.

Por otra parte, el grado de contaminación y la semántica cromática asociada influyen de manera significativa en la selección de técnicas y en la resolución final de las obras. Este hallazgo refuerza la consideración del soporte como un agente activo en la construcción del significado artístico y en los procesos de comunicación visual.

Desde una perspectiva de investigación artística, los resultados elaboran la pertinencia de integrar la práctica creativa y análisis sistemático, permitiendo generar conocimiento a partir de la interacción entre experiencia artística y materialidades procedentes de contextos industriales y productivos (Aguilar et al., 2025, 2026). En este sentido, el proyecto se ha enmarcado en los enfoques contemporáneos de investigación artística basada en la práctica (practice-based research), donde la experimentación material y la producción artística funcionan simultáneamente como proceso creativo y como metodología de generación de conocimiento.

Conclusiones

Este análisis preliminar sobre el proyecto Bio-Re-St-Art (Tomás et al., 2025) evidencia el potencial de los soportes basados en materiales reciclados y reutilizados como elementos activos dentro de la práctica artística contemporánea. Como indica la muestra analizada, estos materiales no solo condicionan los procesos creativos y decisiones técnicas, sino que contribuyen significativamente a la construcción del discurso artístico.

La integración de criterios de sostenibilidad en el diseño de soportes resulta viable desde el punto de vista técnico y amplía las posibilidades expresivas y conceptuales. La relación entre materialidad, contaminación y semántica del color se identifica como un factor relevante en la comunicación artística, pues es un elemento reforzador, así como unificador de sentido en la exploración técnica y material.

Bio-Re-St-Art refuerza, además, el valor de la investigación artística como metodología para abordar problemáticas contemporáneas desde la intersección entre práctica, reflexión y compromiso medioambiental. Además, las obras artísticas producidas han sido divulgadas en más de 25 eventos a través de exposiciones, congresos, ferias y performances, permitiendo observar cómo los soportes pueden funcionar como dispositivos de mediación entre industria y practica artística. En este orden de ideas, futuras líneas de investigación podrán ampliar el estudio a otros artistas y contextos expositivos y educativos, incorporando instrumentos sistemáticos de recogida de datos; como encuestas dirigidas al conjunto de los 75 artistas participantes, con el fin de profundizar en la evaluación del comportamiento técnico, comunicativo y simbólico de estos soportes en la práctica artística contemporánea.

Agradecimientos

Proyecto Bio-Re-S-Art (2024000003) Universitat Politècnica de València (UPV), NextGenerationEU. IP: Ana Tomás; ACIF/008/2021 de la Generalitat Valenciana IP: Rossi Aguilar; The Human-Tech (The HUT) Nexus (Erasmus+), Horitzó Europa de la Unión Europea, investigación e innovación No 1010173957: Chele Esteve; Colaboradores: ICMM-CSIC e INIA-CSIC; Centro de Investigación Arte y Entorno (CIAE-UPV); OTRI e I2T (CPI-UPV); IRP-UPV.

Referencias

Adamson, G. (2017). *Thinking Through Craft.* Bloomsbury.

Aguilar Briceño, R., Tomás Miralles, A., Esteve Sendra, C. (2024). Basura plástica Y creación artística: Un Modelo De Estudio De Casos Para Instalaciones Participativas En El Espacio Público. On *the w@terfront. Public Art. Urban Design. Civic Participation. Urban Regeneration, 66*(1). https://doi.org/10.1344/waterfront.2024.66.01.

Aguilar Briceño, R., Tomás Miralles, A., Aranda, P., Darder, M., Eugenio, M. E., Martín-Sampedro, R., (2025). *Patente P202530295.* Universitat Politècnica de València & Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Aguilar Briceño, R., Darder, M., Martín-Sampedro, R., Eugenio, M. E., Tomás Miralles, A., & Aranda, P. (2025). Sustainable fibrous clay-based bionanocomposites as additive for the improvement of high-strength art papers. In *Proceedings of the International Clay Conference 2025*. Trinity College. Dublin.

Aguilar Briceño, R., (2025). *Gráfica bioplástica: transversalidad técnica para un modelo de reproducción múltiple sostenible* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València. https://riunet.upv.es/handle/10251/219746

Aguilar Briceño, R., Darder, M., Martín Sampedro, R., Eugenio, M. E., Tomás Miralles, A., & Aranda, P. (2026). *Bionanocomposites sostenibles basados en arcilla fibrosa como aditivo para la mejora de papeles artísticos de alta resistencia. Congreso de Sostenibilidad y Economía Circular Aplicada,* Madrid.

Albers, J. (2006). *Interaction of color* (Rev. and expanded ed.). Yale University Press.

Ingold, T. (2013). Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture. Routledge.

Laurel, B. (2003). *Design research: methods and perspectives*. The MIT Press.

Persiskin. (n.d.). Persimmon como materia prima. Recuperado el febrero 28, 2026: https://persiskin.com/persimmon

Tomás Miralles, A., Esteve Sendra, C., Aguilar Briceño, R. (2025). *Bio-Res-St-Art, exposición en el METAVERSO*. Recuperado el febrero 24, 2026: https://oncyber.io/biorestart_sala_de_entrada

Villalba, J., Castillo, C., & Cuervo, A. (2018). La pasta de papel como material de creación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*. https://doi.org/10.5209/ARIS.57742

Silence and Stillness in Slow Cinema: Emersonian and Daoist Readings of American and Chinese Contemplative Film

Yu Yang[1, 2]

[1] *School of Fine Arts, Zhengzhou University, China*
[2] *ULICES, Universidade de Lisboa, Portugal*

Abstract

This article examines silence and stillness as central aesthetic strategies in contemporary slow cinema, exploring their capacity to evoke contemplation, resist narrative acceleration, and offer alternative temporal experiences in an era of media saturation. Drawing on Paul Schrader's theory of transcendental style, with its progression from everyday realism to decisive stasis (2018), Ira Jaffe's conceptualization of slow movies as an existential counter to the spectacle-driven "cinema of action" through curtailed motion and spatiotemporal vacancy (2014), and Tiago de Luca and Nuno Barradas Jorge's plural, global framing of slow cinema's challenge to instrumentalized time (2016), the study employs a transcultural comparative approach. Through the interpretive lens of Emersonian Transcendentalism, American filmmakers Terrence Malick, Paul Schrader, and Kelly Reichardt deploy silence as a site of individual spiritual trial, ethical introspection, and quotidian transcendence amid modern alienation. In contrast, guided by Daoist aesthetics, Chinese directors Jia Zhangke, Wong Kar-wai, and Bi Gan utilize stillness, long takes, and minimal dialogue to foreground emptiness (xu), non-action (wuwei), and relational flux, integrating human experience with environmental and temporal processes. By placing these practices in dialogue, the article argues that silence and stillness operate as transcultural strategies that converge in their defiance of contemporary hyper-acceleration while remaining rooted in distinct philosophical horizons—Emersonian self-reliance versus Daoist interdependence—thus broadening slow and transcendental cinema scholarship toward a more inclusive global perspective.

Keywords: Transcendental Style, Slow Cinema, Stillness/Stasis, Vacancy/Emptiness, Contemplation.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Silencio y quietud en el *slow* cinema: Lecturas emersonianas y taoístas del cine contemplativo estadounidense y chino

Resumen
Este artículo examina el silencio y la quietud como estrategias estéticas centrales en el slow cinema contemporáneo, explorando su capacidad para evocar la contemplación, resistir la aceleración narrativa y ofrecer experiencias temporales alternativas en una era de saturación mediática. Basándose en la teoría del estilo trascendental de Paul Schrader, con su progresión desde el realismo cotidiano hasta la estasis decisiva (2018), la conceptualización de Ira Jaffe de las slow movies como contraposición existencial al "cinema of action" impulsado por el espectáculo mediante la restricción del movimiento y la vacuidad espaciotemporal (2014), y el marco plural y global de Tiago de Luca y Nuno Barradas Jorge sobre el desafío del slow cinema al tiempo instrumentalizado (2016), el estudio adopta un enfoque comparativo transcultural. A través de la lente interpretativa del trascendentalismo emersoniano, los cineastas estadounidenses Terrence Malick, Paul Schrader y Kelly Reichardt despliegan el silencio como espacio de prueba espiritual individual, introspección ética y trascendencia cotidiana en medio de la alienación moderna. En contraste, guiados por la estética taoísta, los directores chinos Jia Zhangke, Wong Kar-wai y Bi Gan utilizan la quietud, los planos secuencia largos y el diálogo mínimo para destacar la vacuidad (xu), la no-acción (wuwei) y el flujo relacional, integrando la experiencia humana con procesos ambientales y temporales. Al poner estas prácticas en diálogo, el artículo sostiene que el silencio y la quietud funcionan como estrategias transculturales que convergen en su desafío a la hiperaceleración contemporánea mientras permanecen ancladas en horizontes filosóficos distintos —la autosuficiencia emersoniana frente a la interdependencia taoísta—, ampliando así la investigación sobre el slow cinema y el estilo trascendental hacia una perspectiva global más inclusiva.

Palabras clave: Estilo Trascendental, Slow Cinema, Quietud/Éxtasis, Vacuidad/Vacío, Contemplación.

Introduction

In the landscape of contemporary art cinema, silence and stillness have emerged as defining aesthetic strategies, often evoking contemplation, spiritual introspection, and a deliberate resistance to the relentless acceleration of narrative and spectacle in mainstream filmmaking. These qualities—manifest in extended long takes, minimal dialogue, sparse editing, and an emphasis on empty time and space—have been collectively theorized under the rubric of "slow cinema," a style that gradually gained popularity in the postwar period. It can be traced back to Italian Neorealism, emerging in the 1950s and 1960s alongside the development of European modernist cinema, and continuing into the 1970s (Flanagan, 2012, p. 4). It responded to the dominance of fast-paced, action-oriented global cinema at the time (de Luca & Jorge, 2016). Ira Jaffe, in his seminal study *Slow Movies: Countering the Cinema of Action* (2014), describes this mode as characterized by curtailed physical motion, infrequent cutting, austere mise-en-scène, and a foregrounding of spatiotemporal vacancy, which together foster a cinema of contemplation that mirrors aspects of contemporary existence rarely explored in popular films (Jaffe, 2014, p. 3). Similarly, the edited volume *Slow Cinema* (de Luca & Jorge, 2016) historicizes and pluralizes the concept, framing it as a global phenomenon that challenges instrumentalized temporality while inviting viewers to engage with duration as a felt experience.

Foundational to these discussions is Paul Schrader's *Transcendental Style in Film: Ozu, Bresson, Dreyer*, initially published in 1972 and reissued in 2018 with a new introduction titled "Rethinking Transcendental Style." Schrader's original framework identified a stylistic approach—marked by everyday realism, disparity, and stasis—that can evoke the transcendent in the works of Yasujirō Ozu, Robert Bresson, and Carl Theodor Dreyer. In his 2018 reconsideration, Schrader explicitly positions transcendental style as one of several precursors to contemporary slow cinema, linking it to Gilles Deleuze's time-image and the influence of Andrei Tarkovsky, whose meditative long takes and "dead time" legitimized slowness as a fashionable and viable aesthetic (Schrader, 2018, pp. 10–23). Schrader delineates slow cinema's formal hallmarks: wide angles, offset edits, diegetic sound over non-diegetic music, and performers who move deliberately, often minimally, to create distancing effects that prioritize reflection over empathy or action (Schrader, 2018, pp. 6–9).

While this scholarship has richly illuminated slow cinema's formal innovations and its countercultural stance against media saturation, it has predominantly centered on Euro-American traditions or select international auteurs (e.g., Tarkovsky, Béla Tarr, Abbas Kiarostami). Less explored are the cross-cultural philosophical underpinnings that inform silence and stillness beyond Western paradigms, particularly in comparative contexts involving non-European cinemas. This article addresses this gap through a transcultural analysis of American and Chinese contemplative filmmaking, interpreting silence and stillness not as direct philosophical borrowings but as interpretive lenses drawn from Emersonian Transcendentalism and Daoist aesthetics, respectively.

In American films by directors such as Terrence Malick, Paul Schrader, and Kelly Reichardt, silence functions as a space of spiritual trial, ethical reckoning, and quotidian transcendence, echoing Ralph Waldo Emerson's emphasis on individual intuition, nature's revelatory power, and the oversoul as a pathway to divine insight amid modern alienation. By contrast, in the works of Chinese filmmakers Jia Zhangke, Wong Kar-wai, and Bi Gan, stillness and long-duration shots evoke emptiness (*xu*), relational harmony, and non-linear temporality, resonating with Daoist principles of wuwei (non-action), natural flow, and the interplay of presence and absence as articulated in texts like the *Daodejing*.

This comparative approach argues that silence and stillness serve as transcultural aesthetic strategies, converging in their defiance of contemporary hyper-acceleration and sensory overload while diverging in their philosophical horizons. By placing these practices in dialogue, the article expands the discourse on contemplative cinema beyond Eurocentric frameworks, contributing to a more global understanding of how filmic quietude negotiates transcendence, ethics, and resistance in an era of relentless mediation. The ensuing sections will examine these traditions in turn, beginning with American expressions of Emersonian trial and reflection, followed by Chinese evocations of Daoist relationality and flux, and concluding with a synthesis of their shared yet distinct challenges to the cinema of action.

Transcultural Contemplative Aesthetics: Silence and Stillness in American and Chinese Cinema

Building directly on the interpretive frameworks outlined in the introduction, this section extends the discourse on slow and transcendental cinema through a transcultural lens, drawing on Paul Schrader's foundational theory of transcendental style, Ira Jaffe's existential counter-aesthetic of slow movies, and Tiago de Luca and Nuno Barradas Jorge's global pluralization of slow cinema. To visualize the convergences and divergences among these texts, the following mind map synthesizes their core contributions, emphasizing shared formal strategies of silence, stillness, and resistance to acceleration while highlighting distinct interpretive orientations.

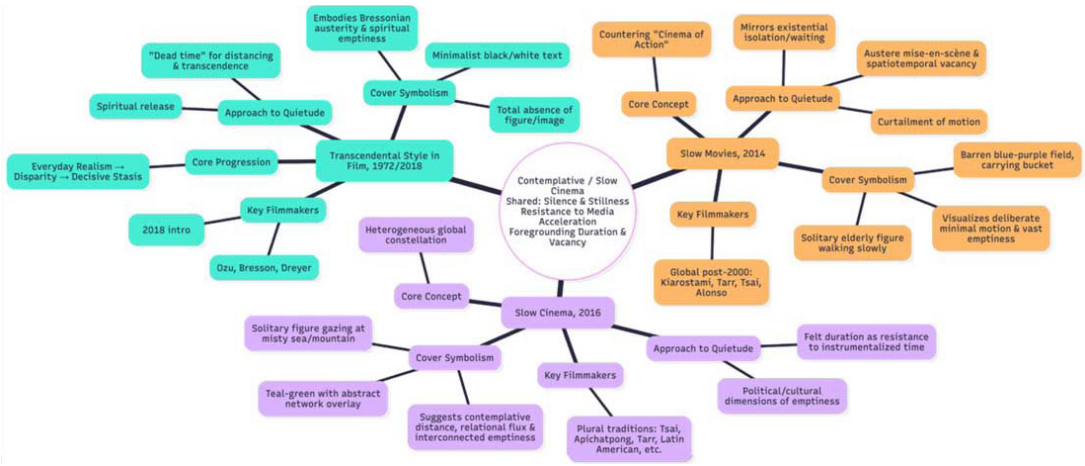


Figure 1. Comparative Mind Map: Three Key Texts on Transcendental Style and Slow Cinema. Yu Yang, 2026.

As illustrated in Figure 1, Schrader's teleological progression culminates in decisive stasis as a pathway to spiritual transcendence, positioning silence as a distancing mechanism that invites contemplation of the Wholly Other (Schrader, 2018). Jaffe reorients this toward existential and sociocultural critique, defining slow movies through deliberate curtailment of motion and foregrounded vacancy as a direct opposition to the spectacle-driven "cinema of action," reflecting modern experiences of isolation, waiting, and diminished agency (Jaffe, 2014, pp. 3–4). De Luca and Jorge further decentralize the field, framing slow cinema as a heterogeneous, global phenomenon that challenges instrumentalized temporality across diverse geopolitical contexts, with silence and duration serving political and cultural functions (de Luca & Jorge, 2016). Their cover designs perform these arguments iconographically: Schrader's stark textual austerity enacts spiritual void; Jaffe's lone walker embodies existential minimalism; de Luca and Jorge's networked solitary figure evokes interconnected yet distant contemplation. This comparative foundation enables a nuanced extension of American and Chinese practices, in which silence and stillness align with Emersonian individualism and Daoist relationality, respectively.

Emersonian Trial and Quotidian Transcendence in American Contemplative Cinema

American directors Terrence Malick, Paul Schrader, and Kelly Reichardt deploy silence and stillness as profound sites of spiritual trial, ethical introspection, and everyday transcendence, resonating with Ralph Waldo Emerson's Transcendentalist emphasis on self-reliance, nature's transparency to the divine oversoul, and the individual's solitary confrontation with alienation in an increasingly materialistic world. These filmmakers extend Schrader's formal progression—everyday realism building to disparity and potential stasis—while aligning with Jaffe's foregrounding of vacancy and de Luca and Jorge's resistance to accelerated temporality, yet infuse it with a distinctly Emersonian focus on personal intuition and renewal.

Terrence Malick's expansive vision exemplifies this most vividly. In *The Tree of Life* (2011), silence dominates vast sequences alternating cosmic origins with intimate 1950s family life. Prolonged wordless montages—nebulae forming, primordial oceans churning, dinosaurs moving in slow grace—establish a contemplative "dead time" that dwarfs human drama, creating disparity between cosmic indifference and personal grief. Young Jack's mute wanderings through twilight suburbs and woodlands curtail motion, forcing internal reckoning with loss and authority. Malick's ambient sound design and minimal dialogue strip away narrative noise, mirroring Emerson's call for solitary immersion in nature

to restore “reason and faith” (Emerson, 1940, p. 6). Silence becomes trial: it tests the soul’s capacity to perceive unity amid fragmentation, offering fleeting transcendent glimpses in quiet observation of natural cycles. This counters the “cinema of action” by privileging vacancy over spectacle, reflecting underrepresented existential yearning.

To the Wonder (2012) intensifies restraint, fragmenting dialogue into whispers and voiceovers while privileging silent tableaux. Marina’s slow movements through golden wheat fields or tidal landscapes evoke Emersonian joy in nature’s immediacy, her body absorbing universal currents like a “transparent eyeball” (Emerson, 1940, p. 6). Neil’s isolated highway drives and motionless stares enact ethical paralysis, with silence amplifying doubt. Malick’s long takes and offset editing maintain distancing, preventing emotional consumption and fostering reflective duration that challenges media saturation. Transcendence emerges not doctrinally but intuitively, through quiet endurance.

Paul Schrader, bridging theory and practice, applies austere rigor in *First Reformed* (2017). Reverend Toller’s despair unfolds in composed long takes severely limiting motion—extended silent vigils at a sparse desk, journaling amid diegetic creaks and wind. These sequences foreground vacancy, mirroring Jaffe’s slow movie archetype of curtailed action and existential isolation. Toller’s walks through polluted landscapes confront degraded nature, echoing Emerson’s critique of materialism, which obscures divine insight. A prolonged overhead shot of Toller’s agonized stillness approaches a decisive stasis: human expression freezes, opening the potential for spiritual release amid ecological crisis. Wide angles and sparse sound compel ethical reflection on individual complicity, transforming silence into a testing ground for self-reliant faith.

Kelly Reichardt’s minimalism grounds this mode in quotidian precarity. *Wendy and Lucy* (2008) traces Wendy’s stranding through static shots of empty streets and motionless waiting. Extended forest sequences with only ambient sound underscore vulnerability while suggesting Emersonian restoration in unmediated nature. Dialogue sparsity privileges the quiet realities of marginality, often elided in mainstream cinema. In *Certain Women* (2016), the rancher’s segment conveys longing through silent routines—dawn horse-tending, solitary drives—turning waiting into intuitive insight amid disconnection. Reichardt’s environmental focus tests resilience, aligning silence with Emersonian self-reliance in ordinary experience.

American contemplative cinema thus inflects silence with individual trial: stillness reveals disparity yet enables personal transcendence through nature’s revelatory power.

Daoist Emptiness and Relational Flux in Chinese Contemplative Cinema

Chinese filmmakers Jia Zhangke, Wong Kar-wai, and Bi Gan employ stillness and duration to evoke emptiness (*xu*), non-action (*wuwei*), and fluid interdependence, drawing resonance from Daoist principles in the *Daodejing* without direct influence. Their works share slow cinema’s formal resistance but prioritize relational harmony and process over solitary confrontation.

Jia Zhangke’s *Still Life* (2006) situates quietude amid the Three Gorges displacement. Wide static takes of submerged ruins and motionless figures embody *xu* as generative space. Characters’ minimal motion aligns with *wuwei*, allowing natural/historical flows—demolition, flooding—to unfold unhurriedly. Silence dissolves individual searches into collective transformation, foregrounding relational interdependence with the environment.

Wong Kar-wai’s *In the Mood for Love* (2000) refines longing into exquisite restraint. Slow-motion corridor passages, sparse dialogue, and lingering empty spaces create non-linear temporality. Frozen gestures amplify desire through non-action, with offset editing evoking yin-yang interplay of presence/absence. Silence heightens relational tension without resolution.

Bi Gan's *Kaili Blues* (2015) radicalizes suspension in its 41-minute continuous take, gliding through misty Kaili. Past, present, and future coexist in fluid movement past stationary figures, prioritizing ambient duration over plot. Emptiness enables generational continuity, embodying Daoist spontaneity (*ziran*).

Chinese practice foregrounds relational flux: silence harmonizes the individual with broader processes, contrasting American individualism.

Synthesis: Convergent Resistance, Distinct Horizons

Silence and stillness emerge as transcultural strategies converging in refusal of hyper-acceleration, restoring contemplative duration against saturation. However, they diverge profoundly: Emersonian trial isolates for personal renewal; Daoist emptiness integrates into relational flow. Both extend Schrader's stasis, Jaffe's vacancy, and de Luca and Jorge's pluralism, revealing contemplative cinema's global adaptability while preserving cultural specificity.

Conclusions

This article has demonstrated that silence and stillness serve as transcultural aesthetic strategies in contemporary art cinema, uniting in their resistance to the accelerated rhythms and sensory overload of mainstream media while diverging in culturally specific philosophical inflections. Building on the foundational theories of Paul Schrader's transcendental style—with its progression toward decisive stasis—Ira Jaffe's existential countering of the "cinema of action" through curtailed motion and vacancy, and Tiago de Luca and Nuno Barradas Jorge's plural, global framing of slow cinema's challenge to instrumentalized time, the analysis reveals how these formal devices adapt across contexts.

In American contemplative works by Terrence Malick, Paul Schrader, and Kelly Reichardt, silence functions as an Emersonian space of individual trial, ethical reflection, and quotidian transcendence, where nature's transparency enables solitary confrontation with alienation and the divine oversoul. By contrast, Chinese filmmakers Jia Zhangke, Wong Kar-wai, and Bi Gan employ stillness to evoke Daoist emptiness (*xu*), non-action (*wuwei*), and relational flux, dissolving personal striving into harmonious interdependence with environmental and temporal processes.

These traditions converge powerfully in refusing hyper-acceleration, restoring duration as a contemplative, felt experience. However, their divergence—Emersonian self-reliance versus Daoist relationality—underscores contemplative cinema's capacity to remain rooted in distinct horizons without universal homogenization. This comparative interpretive approach thus broadens discussions of slow and transcendental style, contributing to a more inclusive global understanding of cinematic quietude as a mode of spiritual, ethical, and political resistance in an age of relentless mediation.

Acknowledgments

This research was supported by the China Scholarship Council (CSC) under the "Young Backbone Teachers Overseas Training Program" (Grant No. 202507040163).

References

De Luca, T., & Jorge, N. B. (Eds.). (2016). *Slow cinema.* Edinburgh University Press.

Emerson, R. W. (1940). Nature. In L. Ziff (Ed.), *The complete essays and other writings of Ralph Waldo Emerson* (pp. 3–44). Modern Library.

Flanagan, M. (2012). *Slow cinema: Temporality and style in contemporary art and experimental film* [Doctoral dissertation, University of Exeter]. ORE Exeter. https://ore.exeter.ac.uk/articles/thesis/_Slow_Cinema_Temporality_and_Style_in_Contemporary_Art_and_Experimental_Film/29692577

Jaffe, I. (2014). *Slow movies: Countering the cinema of action.* Wallflower Press.

Laozi. (2015). *Dao De Jing* (B. R. Linnell, Trans.). Project Gutenberg. (Original work published ca. 6th–4th century BCE)

Schrader, P. (2018). *Transcendental style in film: Ozu, Bresson, Dreyer (With a new introduction: Rethinking transcendental style)*. University of California Press. (Original work published in 1972)

Embodied Philosophy: Eastern Aesthetic Concepts in Chinese Dance Theatre

Liu Yifei[1,2]

[1]*Xiamen University Tan Kah Kee College, China*
[2]*Academy of Music, Dance and Fine Arts "Prof. Asen Diamandiev" – Plovdiv, Bulgaria*

Abstract

This article examines contemporary Chinese dance theatre as a form of 'embodied philosophy'. It argues that this art form achieves a unique synthesis of tradition and modernity by integrating the core principles of Confucianism, Daoism, and Buddhism. The analysis investigates key aesthetic concepts such as harmony and order (Confucianism), unity with nature and spontaneity (Daoism), and emptiness and contemplation (Buddhism). The paper examines the concrete manifestation of these philosophies in two primary areas: the construction of a philosophically charged stage space and the development of a body language that carries profound philosophical content. Using emblematic works by choreographer Lin Hwai-min (e.g., *Nine Songs*, *Moon Water*) as central case studies, the research illustrates how abstract metaphysical ideas are translated into tangible visual and kinetic experiences. The article concludes that Eastern philosophy is not mere thematic inspiration but the foundational element that gives Chinese dance theatre its unique spiritual depth and aesthetic value within global dance art.

Keywords: Embodied Philosophy, Chinese Dance Theatre, Eastern Aesthetics, Confucianism, Daoism.

Filosofía encarnada: conceptos estéticos orientales en el teatro de danza chino

Resumen
Este artículo examina el teatro de danza contemporáneo chino como una forma de "filosofía encarnada" (embodied philosophy). Sostiene que esta forma de arte logra una síntesis única de tradición y modernidad al integrar los principios fundamentales del confucianismo, el taoísmo y el budismo. El análisis investiga conceptos estéticos clave como la armonía y el orden (confucianismo), la unidad con la naturaleza y la espontaneidad (taoísmo), y el vacío y la contemplación (budismo). El artículo examina la manifestación concreta de estas filosofías en dos áreas principales: la construcción de un espacio escénico cargado filosóficamente y el desarrollo de un lenguaje corporal que transmite un profundo contenido filosófico. Utilizando obras emblemáticas del coreógrafo Lin Hwai-min (por ejemplo, *Nine Songs*, *Moon Water*) como estudios de caso centrales, la investigación ilustra cómo las ideas metafísicas abstractas se traducen en experiencias visuales y cinéticas tangibles. El artículo concluye que la filosofía oriental no es una mera inspiración temática, sino el elemento fundamental que otorga al teatro de danza chino su profundidad espiritual y valor estético únicos dentro del arte de la danza global.

Palabras clave: Filosofía Encarnada, Teatro de Danza Chino, Estética Oriental, Confucianismo, Taoísmo.

Introduction

Dance drama (Tancovata drama) and dance theatre (tancovijat teatăr) play indispensable and complementary roles in Chinese dance art. Dance drama often utilizes narrative and dramatic expression to convey the unique appeal of traditional Chinese culture, revealing the deep emotions and social values embedded in historical narratives, myths, and folklore. In contrast, contemporary dance theatre, through its embrace of modernity and abstraction, often breaks the framework of traditional narrative to explore more complex emotional states and profound philosophical themes.

The interplay and coexistence of these two forms have allowed Chinese dance to find a unique balance between tradition and modernity, and between Eastern and Western artistic sensibilities. This balance has not only injected new energy into Chinese dance but has also demonstrated strong vitality on the international stage, contributing to the diversity of global dance art.

This article argues that the core of contemporary Chinese dance theatre's unique power lies in its function as a form of 'embodied philosophy'. While dance drama preserves cultural memory through narrative, dance theatre integrates the aesthetics of Eastern philosophy—specifically Confucianism, Daoism, and Buddhism—to demonstrate the spiritual core of Chinese art on a deeper level. This paper will explore how these foundational philosophies are not merely thematic inspirations, but are actively translated and made tangible. It will analyze their concrete manifestation in two primary areas: the construction of a philosophically charged stage space and the development of a body language that carries intrinsic philosophical content. By examining emblematic works, this article aims to demonstrate that Eastern philosophy is the foundational element that gives Chinese dance theatre its spiritual depth and its unique aesthetic value to the world.

The Philosophical Foundations: Core Aesthetic Concepts

If dance drama preserves cultural memory, then contemporary dance theatre demonstrates the spiritual core of Chinese art by integrating the aesthetics of Eastern philosophy. The ancient Chinese aesthetic system, grounded in Confucianism, Daoism, and Buddhism, forms the foundational philosophical and artistic language of the culture. These three philosophical systems, in the process of historical development, mutually influenced each other and merged, ultimately forming the unique aesthetics of Chinese culture. In contemporary dance theatre, these traditional ideas are not just themes but are reinterpreted and applied, providing the essential vocabulary for an 'embodied philosophy'.

Confucian Aesthetics: Harmony and Balance. The core of Confucian aesthetics revolves around the concepts of "ren" (humanity) and "he" (harmony). Confucianism posits that art must not only pursue aesthetic pleasure but should also guide people toward moral good. Its emphasis on "li" (ritual) manifests in dance as a pursuit of harmony in the overall composition and a balance between elements like scenography, lighting, and music. In choreography, this translates into an attention to logical structure, order, and the harmonious coexistence of individuals within a group, often expressed through precise, unified, or symmetrical formations. This philosophy provides a framework for embodying social ethics and order through disciplined and structured movement.

Daoist Aesthetics: Unity with Nature and Spontaneity. Daoist aesthetics, rooted in the philosophy of Laozi and Zhuangzi, emphasizes the profound relationship between humanity and the natural world, championing the principle of "Dao follows nature" (Dao fa ziran). Art is seen as an extension of natural beauty, and the highest art is achieved through "wu wei" (non-action or effortless action), prioritizing naturalness, fluency, and spontaneity over artificial construction. In choreography, this inspires a quality of movement that is fluid, organic, and attuned to natural rhythms, like the flow of water or the breath. Furthermore, the Daoist concept of "xu" (emptiness or void) is crucial. In stage design, this translates to a minimalist approach, where simple elements and empty space are used to give the audience room for imagination, achieving the effect of "creating being from non-being".

Buddhist Aesthetics: Emptiness and Contemplation. Buddhist aesthetics, particularly through the influence of Zen (Chan), centers on the concepts of "kong" (emptiness/śūnyatā) and "chan" (contemplation). It seeks to express the transient and transcendent nature of life through art. In dance, this philosophy is often embodied through a focus on the inner state of the performer, valuing stillness, slowness, and moments of profound pause. Movements are not just actions but become objects of contemplation. This aesthetic is famously visualized in works that utilize slow, controlled gestures and minimalist staging to evoke a state of Zen, allowing the audience to experience a sense of deep inner peace and reflection. This philosophical lens transforms the act of dancing into a meditative practice, embodying the idea that "form is emptiness, emptiness is form".

Concrete Manifestations I: Philosophical Expression in Stage Space

In Chinese art, stage space has always carried a specific philosophical meaning. From the principle of "changing views with every step" in classical gardens to the "conditional space" of Chinese opera, spatial design is a vessel for philosophical reflection. Contemporary dance theatre inherits and innovates this tradition, using modern stage technology to create artistic spaces that possess both traditional depth and modern characteristics.

As a case study, Lin Hwai-min's early masterpiece, *Nine Songs*, exemplifies this spatial embodiment. Derived from Qu Yuan's ancient poems describing rituals for honoring deities, the work translates deep philosophical content into its stage design.

The production systematically visualizes Daoist, Confucian, and Buddhist concepts. Daoist philosophy is manifested in "Welcoming the Gods" through the stark yin-yang contrast between the red-robed shaman and the white-clad performers. The Daoist aesthetic of emptiness is captured in "Lady of the Xiang River," where a long, river-like veil descends, and the stage is adorned with real lotus flowers—a Buddhist symbol of rebirth—creating a palpable sense of nostalgic longing and interaction between the real and the illusory.

Confucian ideals of harmony are expressed in "Fallen for the Motherland." Here, performers recite texts in multiple dialects (Mandarin, Minnan, Hakka), creating a solemn and unified effect. This scene culminates in the descent of 800 lamps, resembling the Milky Way, perfectly illustrating the Confucian aesthetic ideal of "harmony in diversity."

Buddhist concepts of the life-death cycle are explored in "Lord of Fate." Most strikingly, Lin Hwai-min weaves contemporary elements throughout the ancient ritual: performers ride bicycles, drag suitcases, and wear modern suits. This juxtaposition reframes the ancient ceremony as a "dream of modern man."

Through these meticulously constructed stage spaces, *Nine Songs* transforms abstract poetic imagery into a tangible visual and philosophical experience. It unites the essence of classical culture with modern stage expression, demonstrating how the stage itself can become a primary vehicle for embodied philosophy.

Concrete Manifestations II: The Philosophical Content of Body Language

If stage space provides the philosophical foundation, it is the body language that dynamically carries and embodies the deep content of Eastern philosophy. In contemporary Chinese dance theatre, the language of the body is not just a tool for emotional expression; it becomes a direct carrier of philosophical ideas, revealing profound cultural meaning through the intensity, rhythm, and dynamics of its movement.

Lin Hwai-min's *Moon Water* is an exceptional example of this integration. The work masterfully translates the core concepts of Daoism, Confucianism, and Buddhism into a pure, kinetic experience.

Daoist Principles: The work embodies the Daoist ideal of "Dao follows nature." The dancers, through fluid, continuous movements and light steps, emulate the calm sway of ripples on the water's surface, conveying a sense of harmony between humanity and nature. The intensity and variations in the movement reflect the principle of "wu wei" (effortless action), as each gesture seems synchronized with a natural, intrinsic rhythm.

Confucian Principles: The piece also reveals the Confucian pursuit of "harmony" and the "doctrine of the mean." The dancers' movements are smooth and sequential, emphasizing balance in rhythm and symmetry in form. This physical harmony, achieved through precise bodily control, metaphorically embodies the Confucian concept of order and harmony in social relations.

Buddhist Principles: The deepest layer of the work explores Buddhist philosophy, particularly the concepts of "emptiness" (śūnyatā) and "contemplation." This is famously expressed through slow, serene movements and gestures. The dancers transmit the Buddhist idea of life's transience, and their calm, deep presence symbolizes the state of Zen. The dance thus embodies the core tenet "form is emptiness, emptiness is form," allowing the audience to feel a dynamic of "stillness in motion, and motion in stillness."

In *Moon Water*, body language transcends emotional expression to become a direct vehicle for philosophical thought. Through this refined kinetic language, the dance transforms abstract ideas into a tangible visual and spiritual experience for the audience, drawing them into a space of profound philosophical reflection.

Conclusion

In contemporary Chinese dance theatre, the ancient Eastern philosophical concept of “unity of heaven and humanity” (tian ren he yi) finds a powerful modern interpretation. This concept is no longer just a superficial visualization of nature, but extends to a deeper exploration of the relationship between humanity and society, and between the individual and their inner spiritual world.

The body language and stage space, as analyzed, become the primary sites for this ‘embodied philosophy’. Through the disciplined harmony of Confucianism, the natural spontaneity of Daoism, and the transcendent contemplation of Buddhism, contemporary dance theatre transforms abstract philosophical tenets into tangible, lived experiences. The body does not just *perform* philosophy; it *becomes* the medium through which philosophy is understood and felt.

Works like those by Lin Hwai-min demonstrate that these Eastern philosophies are not merely thematic inspirations or historical artifacts. They are the foundational, living elements that provide the art form with its profound spiritual depth. By translating metaphysics into movement and stagecraft, Chinese dance theatre offers more than just an aesthetic experience; it offers a space for reflection, a mode of thinking, and a unique artistic language. In doing so, it contributes a vital and unique aesthetic value to the landscape of global contemporary art.

References

Caruso, G. D. (2020). Buddhism, Free Will, and Punishment: Taking Buddhist Ethics Seriously. *Zygon*, *55*(2), 474–496.

Li, Y. (2014). Li yue de wenhua yuanyuan yu gongneng zhenghe [The cultural origin and functional integration of ritual and music]. *Jinggangshan Daxue Xuebao (Shehui Kexue Ban)* [Journal of Jinggangshan University (Social Sciences Edition)], *35*(3), 98–104.

Tian, L., & Huang, J. (2023). Chuantong wenhua jingshen de dangdai zhuanhua——Tian Lu fangtan [The contemporary transformation of the spirit of traditional culture: An interview with Tian Lu]. *Beijing Wudao Xueyuan Xuebao* [Journal of Beijing Dance Academy], (3), 1–6.

Wang, H. (2005). “Yijing” de fasheng xue chanshi [A genetic interpretation of “Yijing” (artistic conception)]. *Ha’erbin Gongye Daxue Xuebao (Shehui Kexue Ban)* [Journal of Harbin Institute of Technology (Social Sciences Edition)], (3), 112–115.

Xia, Q. (2024). Rujia jingdian jiaohua quanshi xue de dangdai jiaoyu shiming ji qi jin lu——jiyu zhongxi jingdian quanshi chuantong de bijiao yu qishi [The contemporary educational mission and approach of Confucian classical edification hermeneutics: Based on the comparison and inspiration of Chinese and Western classical interpretation traditions]. *Daxue Jiaoyu Kexue* [University Education Science], (6), 109–116.

Xu, L. (2024). “Dao fa ziran” yu “dao you xin wu” (shang)——Zhuang xuan chan benti lun he zhongguo zhexue de goujian fazhan [“Dao follows nature” and “Dao is realized by the heart” (Part 1): The ontology of Zhuangzi, Xuanxue, and Chan Buddhism and the construction and development of Chinese philosophy]. *Jilin Shifan Daxue Xuebao (Renwen Shehui Kexue Ban)* [Journal of Jilin Normal University (Humanities & Social Sciences Edition)], *52*(2), 35–47.

The Significance of Game: Identifying Games Rules in Board Games through a Teaching Experience in *Game Design and Ludonarrative*

Álvaro Linares-Barrones, María Nieves Corral-Rey, Sergio Jesús Villén-Higueras
Universidad de Sevilla, España

Abstract
This text presents a teaching experience developed in the Audiovisual Communication Degree program at the University of Seville, specifically in the *Game Design and Ludonarrative* course. The activity's main objective is to identify game rules through hands-on practice with board games, enabling students to define the rules for real-world projects. The methodology combines theory and practice through debate, reflection, and the application of knowledge in group activities. To this end, diagrams of the game rules are created in two phases, separated by two types of board games: the first phase uses traditional board games, where students analyze the rules in familiar contexts; the second phase uses contemporary board games, increasing the difficulty to model what they have previously learned. This teaching experience integrates analysis and practical experimentation to strengthen students' training in the audiovisual field, fostering their ability to design interactive projects.

Keywords: university teaching, teaching experience, video games design, games rules, board games.

La significación del juego: identificación de las reglas de juego en los juegos de mesa a través de una experiencia docente en *Diseño de Juegos y Ludonarrativa*

Resumen
El texto presenta una experiencia docente desarrollada en el Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla, en la asignatura *Diseño de Juegos y Ludonarrativa*. La actividad tiene como objetivo principal la identificación de las reglas de juego a partir la práctica con juegos de mesa, permitiendo al alumnado designar cuáles son las reglas de juego en proyectos reales. La metodología combina teoría y práctica mediante el debate, la reflexión y la aplicación de conocimientos en actividades grupales. Para ello, se crean diagramas con las reglas de juego en dos fases separadas por dos tipos de juegos de mesa: una primera con juegos de mesas tradicionales donde los estudiantes analizan las reglas de juego en ámbitos que conocen, y una segunda con juegos de mesa contemporáneos donde la dificultad aumenta para modelar lo aprendido anteriormente. La experiencia docente integra el análisis y la experimentación práctica para fortalecer la formación del alumnado en el ámbito audiovisual fomentando la capacidad para diseñar proyectos interactivos.

Palabras clave: docencia universitaria, experiencia docente, diseño de videojuegos, reglas de juego, juegos de mesa.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

El videojuego es uno de los medios contemporáneos que más tiempo lleva reparándose. Lo hace desde su creación como mundo de ficción interactivo, es decir, desde la perspectiva del qué contar; y desde la búsqueda de un lenguaje propio que hibride el control narrativo de una historia con la libertad performativa del jugador, es decir, desde la perspectiva del cómo contar y jugar (Navarro Remesal, 2016). Desde esta última línea, es necesario estudiar la significación del videojuego abordándolo desde su consideración como medio de expresión para establecer un lenguaje videolúdico. Este se compone de la delimitación de dos de los elementos particulares del medio que condicionan la experiencia lúdica: las reglas de juego y las acciones del jugador (Planells de la Maza, 2015). Ambas están estrechamente relacionadas, ya que las reglas de juego establecen las potencialidades, limitaciones y competencias de actuación del sujeto/jugador dentro del juego e instituyen los vínculos de transformación convencionales entre las acciones del sujeto/jugador y sus funciones en el juego (Frasca, 2009). Por ello, es necesario comprender de qué forma construimos las reglas de juego cuando se diseña un videojuego.

Como elemento de trabajo, la identificación de las reglas de juego a través de la práctica didáctica es el objetivo principal de esta experiencia docente. Se trata de aplicar los conocimientos del alumnado en proyectos cercanos al mundo profesional trabajando con ellos de forma práctica. Gracias al reconocimiento de las reglas en juegos de mesa tradicionales y contemporáneos, el alumnado juega partidas durante la experiencia docente para entender mejor la creación de las mismas y, posteriormente, diseñar sus proyectos ludonarrativos.

Metodología

La experiencia docente se implementa en el Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla al alumnado de cuarto del curso académico 2025-26. En concreto, se ha realizado en la asignatura titulada *Diseño de Juegos y Ludonarrativa* con una duración de dos horas repartidas en una sola sesión a la que asistieron 61 estudiantes de 73 matriculados.

El modelo metodológico propuesto para la experiencia docente se basa en el aprendizaje teórico a través de la reflexión, el debate y la participación de los/as alumnos/as (Finkel, 2008). Se trata de implementar los contenidos teóricos para el diseño de videojuegos en el desarrollo de ejercicios realizados en clase para conseguir captar más su atención y lograr no perderla (Bain, 2005). En concreto, se elabora una lista de reglas de juego identificadas a través de los juegos de mesa. El motivo de emplear este tipo de juegos es porque a la hora de designar las reglas de juego es más sencillo hacerlo con juegos de mesa (Pérez Latorre, 2012). Posteriormente, esta práctica docente se extrapola a los videojuegos para que el alumnado elabore sus propias reglas de juego en la creación de sus proyectos lúdicos. Los tres tipos de reglas que deben establecerse a la hora de diseñar un juego y que condicionan las acciones del jugador son (Ruiz Collantes, 2009):

- Reglas de juego denotativas: transformacionales primarias que definen las vinculaciones esenciales entre una acción del sujeto/jugador o componente del juego y sus funciones transformacionales.
- Reglas de juego connotativas: definen condiciones adicionales en la transición entre la acción del sujeto/jugador o componente del juego y su función transformacional.
- Reglas de *gameplay*: regularidades de actividad de *gameplay*, que establecen objetivos reglados y definen relaciones convencionales de actividad-objetivo, fundamentalmente relativas a condiciones de victoria/derrota, mecánicas de juego y *scripts* de juego.

Para la experiencia docente, las reglas de juego son detectadas en un diagrama que el alumnado debe rellenar a mano para trabajar mejor su capacidad de reflexión. Los juegos de mesa seleccionados se reparten en dos fases dentro de la experiencia docente. En la primera parte, al ser el comienzo de la actividad, se reparten juegos de mesa tradicionales conocidos por el alumnado entre los que se encuentran el parchís, el tres en raya o la brisca. Y en la segunda parte, se distribuyen juegos de mesa contemporáneos que conlleven una mayor reflexión del alumnado a la hora de jugarlos entre los que se encuentran el *jungle speed*, *fantasma blitz* o ¡Arre unicornio! Se trata de una selección idónea para introducir a los estudiantes en el terreno lúdico actual y detectar las diferentes reglas de juego que pueden realizarse para diseñar un videojuego.

Experiencia docente

Para desarrollar la experiencia docente, se parte desde uno de los objetivos de la asignatura recogidos en el proyecto docente: conocer y aplicar de forma teórica-práctica las tecnologías aplicadas a los medios de comunicación audiovisuales conociendo sus posibilidades y soportes multimedia e interactivos. En este caso concreto, se trata de la elaboración y diseño de un videojuego en grupo en el que la narrativa debe ser jugable a través de unas mecánicas y reglas de juego. Por ello, el alumnado necesita desarrollar habilidades que le permitan usar adecuadamente herramientas técnicas en las diferentes fases del proceso audiovisual. Es decir, debe ser capaz de crear una historia interactiva donde el jugador pueda elegir las diferentes opciones a través del diseño de unas mecánicas y reglas de juego concretas, sacando el mayor rendimiento a lo que se quiere narrar.

En la sesión de dos horas en la que se desarrolló la experiencia docente, se comenzó realizando una síntesis teórica donde se recopilaban los contenidos vehiculares para la elaboración de la posterior actividad. Después de ello, se planteó el primer problema: ¿cómo se crean las reglas de juego? Tras unos minutos, los alumnos comenzaron a exponer sus ideas basándose en juegos que conocían o habían jugado permitiéndoles explicar mejor sus planteamientos. Tal y como manifestaron, las reglas de juego son una herramienta vital para poder desarrollar y diseñar un juego ya que permiten limitar o controlar la jugabilidad del jugador dentro de su experiencia de juego. Gracias a sus comentarios y la intervención del docente se estableció una clasificación teórica de reglas de juego para dar comienzo a la actividad práctica. Conformamos grupos de trabajo y se planteó una actividad de contraste para que los alumnos realizaran su propia identificación de las reglas de juego en diversos juegos de mesa tradicionales como el parchís, el tres en raya o la brisca.

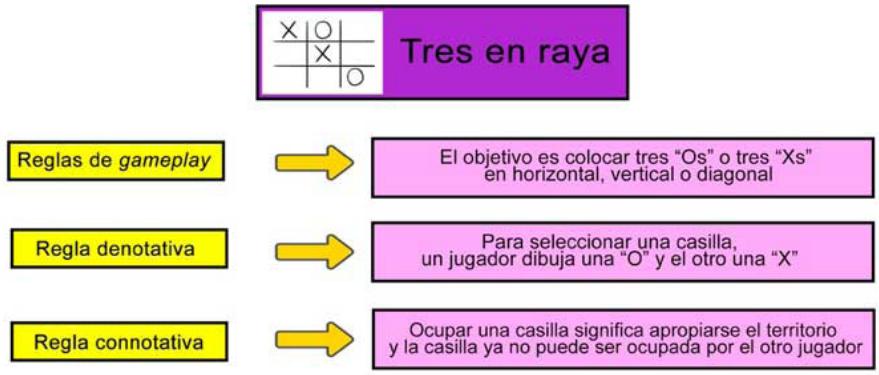


Figura 1. Diagrama de reglas de juego de *Tres en raya*
Elaboración propia.

Una vez concluido el tiempo, el alumnado voluntariamente expuso su resultado final comprobando las posibles similitudes y diferencias entre las diversas propuestas prácticas. Fue interesante rescatar de esta puesta en común aspectos que se habían comentado en la pregunta inicial, pero que eran difíciles de ordenar y distribuir en la práctica. Tras exponer y debatir todas las ideas del alumnado, se explicaron cuáles eran las reglas de juego que habían sido correctamente identificadas logrando una conclusión satisfactoria entre todos (véase como ejemplo la figura 1).

Finalizada la primera parte de la actividad, se hizo un nuevo reparto de juegos de mesa, pero esta vez más actuales y que no conociera el alumnado. A pesar de que el alumnado contaba con más destreza, pues partía con una experiencia previa, en esta segunda actividad de contraste se permitió mayor tiempo para realizarla debido a que se trataba de juegos de mesa más complejos. Terminada la identificación de las reglas de juego, pasamos a debatir las ideas de los estudiantes para poder configurar entre todos un diagrama correcto de cada juego de mesa propuesto (véase como ejemplo la figura 2). La puesta en común de las ideas fue más fructífera consiguiendo unas reglas de juego diferentes a las del anterior ejercicio.

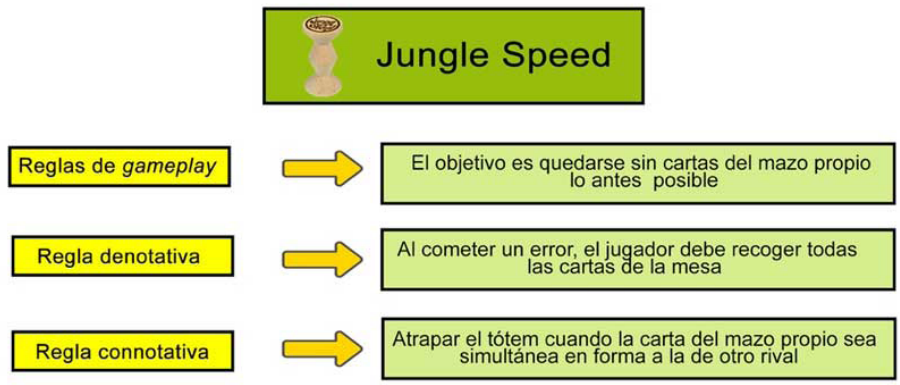


Figura 2. Diagrama de reglas de juego de *Jungle Speed*
Elaboración propia.

Finalmente, realizamos de forma conjunta una reflexión final del ejercicio práctico, para más tarde, cerrar la actividad con un resumen estableciendo unas conclusiones a las preguntas planteadas inicialmente. Con las habilidades desarrolladas en la experiencia docente, el alumnado obtuvo una formación que le permite crear sus propias reglas de juego en el diseño de los videojuegos que forman parte del sistema de evaluación de la asignatura. A continuación, se muestra la secuencia de actividades y la duración aproximada de la experiencia docente desarrollada.

Tabla 1. Secuencia de actividades y su duración.

Secuencia de actividades	**Duración**
1. Aproximación al concepto teórico	10 min.
2. Explicación del ejercicio práctico	10 min.
3. Conformación de grupos de trabajo	5 min.
4. Reparto de los juegos de mesa tradicionales	5 min.
5. Identificación de las reglas de juego	15 min.
6. Puesta en común y debate de las ideas de los alumnos	20 min.

7. Conclusión colectiva sobre el ejercicio práctico		5 min.
8. Reparto de juegos de mesa contemporáneos		5 min.
9. Identificación de las reglas de juego		20 min.
10. Puesta en común y debate de las ideas de los alumnos		20 min.
11. Conclusión colectiva sobre el ejercicio práctico		5 min.
	Total	120 min.

Conclusiones

La experiencia docente permitió al alumnado reflexionar y adquirir conocimientos teóricos y prácticos sobre el diseño de juegos, fomentando su capacidad de análisis y su aplicación en contextos profesionales. A través del trabajo con juegos de mesa tradicionales y contemporáneos, el alumnado no solo identificó y clasificó correctamente distintos tipos de reglas de juego, sino que también comprendió su función dentro del lenguaje lúdico y su capacidad para condicionar las acciones del jugador.

La estructura progresiva de la actividad favoreció que el alumnado adquiriera mayor destreza a medida que avanzaba la sesión tras reconocer las reglas en juegos de mesa tradicionales para más tarde hacerlo en dinámicas de juego más actuales. Además, las puestas en común fomentaron el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento adquirido, reforzando la comprensión de las mecánicas de juego de una experiencia videolúdica.

Por último, la experiencia docente evidencia que integrar teoría y práctica en un entorno participativo potencia el aprendizaje y facilita la transferencia de conocimientos a contextos profesionales del ámbito audiovisual. Al finalizar la sesión, el alumnado obtiene una base de trabajo teórico-práctica para el desarrollo de sus futuros proyectos de diseño de videojuegos interactivos, consolidando así su formación en el ámbito de la comunicación audiovisual.

Referencias

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Servei de Publicacions.

Frasca, G. (2009). Juegos, videojuego y creación de sentido: una introducción. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales, 7*(1), 16-36. https://doi.org/10.12795/comunicacion.2009.v01.i07.03

Navarro Remesal, V. (2016). *Libertad dirigida: Una gramática del análisis y diseño de videojuegos.* Shangrila.

Planells de la Maza, A. J. (2015). Crear videojuegos desde lo no digital: el aporte del juego de mesa contemporáneo al aprendizaje de mecánicas, dinámicas y estéticas lúdicas. En I. Martínez de Salazar Muñoz y D. Alonso Urbano (Coord.), *Videojuegos: diseño y sociología* (pp. 11-22). Editorial ESNE.

Ruiz Collantes, X. (2009). Marcos jurídicos de mundos lúdicos. Tipologías de reglas en juegos y videojuegos. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales, 7*(1), 16-36. https://doi.org/10.12795/comunicacion.2009.v01.i07.02

From Lived Experience to Reflection on the Lived. An Approach to an Evaluation Methodology in a Performance Workshop in Primary Education

Chiara Nea Cecutta

PhD student at the Faculty of Fine Arts, Polytechnic University of Valencia, UPV, Valencia, Spain
Doctoranda en la Facultad de Bellas Artes, Universitat Politècnica de València, UPV, Valencia, España

Abstract

This paper analyzes the design, implementation, and evaluation of a performance workshop aimed at sixth-grade primary school students in the city of Valencia. The main objective was to explore the relationship between embodied experience and pedagogical reflection through the creation of two differentiated self-assessment instruments: one intended for students and the other for the accompanying teaching staff. The workshop, held at the cultural center La Reina 121, was structured into four practical sessions focused on presence, spatial awareness, and bodily expressiveness, deliberately avoiding a final public presentation in order to prioritize process over product. From a qualitative and reflective perspective, the study examines the complexity of evaluating ephemeral artistic experiences and proposes self-assessment as a tool consistent with the process-based nature of performance. The findings show that the transition from lived experience to reflection fosters the consolidation of meaningful learning, particularly in multicultural and linguistically diverse contexts.

Keywords: Performance art, primary education, self-assessment, arts pedagogy, embodiment.

De la vivencia a la reflexión sobre lo vivido. Aproximación a una metodología evaluativa en un taller de performance en educación primaria

Resumen

El presente trabajo analiza el diseño, la implementación y la evaluación de un taller de performance dirigido a alumnado de sexto curso de educación primaria en la ciudad de Valencia. El objetivo principal fue explorar la relación entre vivencia corporal y reflexión pedagógica mediante la creación de dos instrumentos diferenciados de autoevaluación: uno destinado al alumnado y otro al profesorado acompañante. El taller, desarrollado en el centro cultural La Reina 121, se estructuró en cuatro sesiones prácticas centradas en la presencia, la espacialidad y la expresividad corporal, evitando la producción de una muestra final pública para privilegiar el proceso sobre el resultado. Desde una perspectiva cualitativa y reflexiva, el estudio examina la complejidad de evaluar experiencias artísticas efímeras y propone la autoevaluación como herramienta coherente con la naturaleza procesual de la performance. Los resultados evidencian que la transición de la vivencia a la reflexión favorece la consolidación de aprendizajes significativos, especialmente en contextos multiculturales y lingüísticamente diversos.

Palabras clave: Performance art, educación primaria, autoevaluación, pedagogía artística, corporalidad.

Introducción

La performance, entendida como práctica artística basada en la acción y la presencia, constituye una experiencia corporal, sensorial, emocional y espacial. Su especificidad radica en el carácter efímero y procesual del acontecimiento, así como en la implicación directa del cuerpo como lugar de producción de sentido. En el ámbito educativo, esta dimensión vivencial ofrece un potencial significativo para el desarrollo integral del alumnado, especialmente en etapas donde el aprendizaje corporal y relacional resulta fundamental.

El presente estudio se sitúa en la intersección entre práctica artística y reflexión pedagógica. Se propone analizar un taller de performance implementado en educación primaria y, particularmente, el diseño de dos instrumentos de autoevaluación orientados a transformar la experiencia vivida en reflexión consciente. La pregunta que guía este trabajo es: ¿cómo evaluar una experiencia artística efímera sin reducir su complejidad ni desvirtuar su naturaleza?

Contexto y justificación

El taller se desarrolló durante el mes de febrero de 2026 en el centro cultural La Reina 121, espacio municipal orientado a la dinamización cultural del barrio. Participaron aproximadamente veinte estudiantes de sexto curso de educación primaria (11–12 años), acompañados por dos docentes y una educadora de apoyo para facilitar la inclusión de dos alumnos con diagnóstico dentro del espectro autista.

El grupo procedía de un contexto escolar caracterizado por la multiculturalidad y por cierta complejidad lingüística: parte del alumnado no domina plenamente las dos lenguas curriculares (castellano y valenciano). Esta circunstancia reforzó la pertinencia de una metodología centrada en el cuerpo y en la comunicación no verbal.

Desde la fase de diseño se establecieron objetivos diferenciados:

- Objetivo general: favorecer la conciencia corporal, la escucha y la relación con el espacio y el grupo.
- Objetivo institucional: fortalecer el vínculo entre escuela y centro cultural.
- Objetivo docente: ampliar la oferta formativa con una experiencia artística innovadora.
- Objetivo de la autora: acercar la práctica artística de la performance como recurso pedagógico en el ámbito educativo, así como desarrollar y experimentar instrumentos de autoevaluación coherentes con dicha práctica performativa.

Se decidió no realizar una muestra pública final, priorizando el proceso sobre el producto y evitando dinámicas competitivas o ansiedad por la exposición.

Fundamentación pedagógica

La propuesta se sustenta en la concepción del cuerpo como eje de aprendizaje. En educación primaria, la experiencia sensorial y motriz constituye un canal privilegiado de construcción de conocimiento. La performance permite articular dimensiones cognitivas, emocionales y relacionales, promoviendo competencias transversales como la cooperación, la conciencia de sí y la creatividad.

El enfoque metodológico fue eminentemente práctico. Las cuatro sesiones, de 60 minutos cada una, se centraron en ejercicios de espacialidad, contacto corporal, uso de objetos y exploración expresiva. No se impartieron contenidos teóricos formales sobre historia de la performance, ya que el objetivo principal era generar una vivencia significativa.

Metodología y materiales

Se adoptó un enfoque cualitativo basado en la observación participante y en la recogida de datos a través de instrumentos de autoevaluación.

Los materiales utilizados - como ovillos de lana, papel continuo, pelotas, plástico, papel de periódico, papel de aluminio y plástico de burbujas - funcionaron como mediadores relacionales y espaciales, activando dinámicas cooperativas.

Al finalizar cada sesión se propusieron pequeñas tareas de observación corporal para realizar durante la semana, con el fin de prolongar la experiencia más allá del espacio del taller.

Evaluación de la experiencia performativa

Evaluar la performance implica enfrentarse a su carácter efímero. A diferencia de producciones tangibles, el aprendizaje se manifiesta en transformaciones subjetivas y relacionales. En este contexto, la autoevaluación se presenta como herramienta idónea para promover la reflexión sobre lo vivido.

Se diseñaron dos instrumentos diferenciados:

- Ficha para el alumnado, con lenguaje accesible, formato breve y predominio de respuestas cerradas, incluyendo preguntas metafóricas orientadas a captar la dimensión emocional (Figura 1).
- Ficha para el profesorado, con unas preguntas abiertas, y unas respuestas cerradas orientadas a la reflexión crítica sobre dinámicas grupales y posibles transferencias al aula (Figura 2).

La elaboración de los instrumentos se fundamentó en las aportaciones teóricas del profesor Tomás Motos, particularmente en su obra *Evaluación y reflexión en las actividades escénicas*, que sirvió de referencia metodológica, y en el diálogo con el profesor Álvaro Terrones Reigada (asignatura de Performance Art, Facultad de Bellas Artes, Universitat Politècnica de València, UPV), quien además compartió materiales e ideas concretas que fueron incorporadas en los cuestionarios.

Ambas fichas se cumplimentaron in situ, en disposición circular, con lectura en voz alta para facilitar la comprensión lingüística.

Tabla 1. Objetivos del taller según agentes implicados

Agente	**Objetivos principales**
Alumnado	Vivenciar la performance y desarrollar conciencia corporal
Profesorado	Observar nuevas dinámicas relacionales
Centro cultural	Fortalecer vínculo con la comunidad educativa
Autora	Acercar la práctica artística de la performance como recurso pedagógico en el ámbito educativo y diseñar instrumentos de autoevaluación coherentes

Tabla 2. Características comparativas de las fichas de autoevaluación

Aspecto	**Alumnado**	**Profesorado**
Lenguaje	Simple y directo	Académico-reflexivo
Tipo de preguntas	Mayoritariamente cerradas	Abiertas y cerradas
Extensión	Breve	Media
Finalidad	Reflexión inicial	Análisis crítico y retroalimentación

➔ ¡PASAPORTE DE ARTISTA! - C.C. La Reina 121 - Febrero 2026
¡Gracias por vivir esta aventura creativa! Tu opinión es súper importante 👍

Nombre de la/del artista: _____
Edad: _____

El momento más divertido fue: ✎_____

El momento menos divertido fue: ✎ _____

¿Qué es la performance art para ti? (Marca con una: X)

☐ Es como un arcoíris
☐ No la entendo del todo... pero me gusta
☐ No me gusta mucho

¿Cómo fue tu experiencia en este taller? (Marca una opción: Sí = ☺ / Más o menos = 😐 / No = ☹)

- Conocí mejor a mis compañeras/os
  ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹
- Me siento más valiente para levantar la mano en clase
  ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹
- Fue solo una forma de salir de la clase
  ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹
- Hice cosas que no pensaba que podía hacer
  ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹
- Se me ocurrieron ideas nuevas
  ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹
- Sentí cosas nuevas y las conté en casa o a mis amigas/os
  ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹
- Descubrí que yo también puedo ser artista
  ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹

Si tuvieras que resumir esta experiencia en una <u>sola palabra</u>, ¿cuál sería?
✎_____

Dibuja una línea que represente cómo fue esta experiencia para ti:

¿Fue como una ola? 🌊 ¿Como una línea tranquila? ― ¿Como un rayo? 🗲 ¿Como otra cosa?✨
➔ Dibújala aquí abajo 👇

Figura 1. Ficha de evaluación para el alumnado

Hoja de evaluación docente del Taller de Performance Art – C.C. La Reina 121 – Febrero 2026

Gracias por dedicar tiempo a esta evaluación. Su opinión es muy valiosa.

Nombre de la/del docente:
_____
Escuela:_____
Ciudad:_____

¿Considera que, al finalizar el taller, el alumnado: (*Marque una opción: Poco – Bastante – Mucho)*

- Ha adquirido mayor confianza en sí misma/o: ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*
- Ha incorporado herramientas para interactuar con los demás: ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*
- Ha mejorado sus habilidades relacionales: ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*
- Ha mejorado su capacidad de trabajo en grupo: ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*
- Ha mostrado atención y ha seguido las consignas propuestas: ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*
- Ha participado activamente: ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*
- Ha participado con interés y motivación: ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*
- Se ha sentido incluida/o en un clima de respeto a la diversidad: ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*
- Ha vivido la experiencia como formativa: ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*
- Ha participado como una forma de salir de la rutina escolar: ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*
- Se ha acercado a las posibilidades de la práctica artística: ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*

¿Cuál fue el momento o la actividad que más le interesó o valoró? _____

¿Considera que su participación e implicación en el proceso fue un valor añadido para el grupo? ¿Por qué? _____

¿Repetiría la experiencia? ☐ *Sí* ☐ *Parcialmente* ☐ *No*

¿Qué cambiaría? _____

¿Qué mejoraría? _____

¿Las consignas e instrucciones durante el taller fueron claras? ☐ *Sí* ☐ *Parcialmente* ☐ *No*

¿El material utilizado fue adecuado? ☐ *Sí* ☐ *Parcialmente* ☐ *No*

Antes de comenzar, ¿qué pensaba que se trabajaría en este curso?
_____

Después de la experiencia, ¿cómo definiría la performance art?
_____

¿La docente logró despertar el interés del alumnado? ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*

¿Y su propio interés? ☐ *Poco* ☐ *Bastante* ☐ *Mucho*

¿Ha observado cambios en el clima del aula tras el taller? ☐ *Sí* ☐ *No*

En caso afirmativo, ¿cuáles? _____

¿Desea compartir sugerencias, observaciones o reflexiones?
_____

Figura 2. Ficha de evaluación para el profesorado

Conclusiones

La experiencia demuestra que la performance puede constituir un dispositivo pedagógico eficaz en educación primaria, especialmente en contextos multiculturales y lingüísticamente diversos. La ausencia de una muestra final permitió centrar la atención en el proceso y en la calidad de la experiencia compartida.

La autoevaluación se reveló como herramienta fundamental para transformar la vivencia en reflexión. Más que medir resultados, permitió visibilizar procesos subjetivos y relacionales. La evaluación adoptó un carácter grupal y formativo, coherente con la naturaleza no calificativa del taller.

Los instrumentos diseñados no pretenden ser modelos universales, sino propuestas situadas, susceptibles de adaptación. El paso de la vivencia a la reflexión sobre lo vivido constituye un eje metodológico clave para integrar práctica artística y rigor pedagógico, posibilitando que la experiencia efímera se traduzca en aprendizaje significativo.

Agradecimientos

Se agradece al equipo directivo del centro cultural La Reina 121, en particular a la Directora Artística Olga Álvarez Piña y a la gestora cultural y Directora de Producción Jrisa Lialia, que creyó en la propuesta desde el inicio, colaboró activamente en todo el proceso y brindó un apoyo constante y comprometido en cada una de las fases del trabajo.

Se agradece al profesorado y al alumnado participante por su implicación activa en el proceso, destacando su compromiso, colaboración y disposición para experimentar y reflexionar conjuntamente. Asimismo, se reconoce la contribución académica del profesor Álvaro Terrones Reigada y las aportaciones teóricas del profesor Tomás Motos, que orientaron la elaboración de los instrumentos de evaluación. Se agradece al profesor Bartolomé Ferrando por mostrarme nuevas perspectivas y metodologías en el ámbito de la performance art, fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

Referencias

Abardía Colás, F. (2014). *Pedagogía corporal meditativa. Las Mettasesiones como recurso para una Expresión Corporal Consciente.* Re-Quality SL, Palencia.

Ferrando, B. (2012). *Arte y cotidianeidad hacia la transformación de la vida en arte.* Ardora Ediciones.

Ferrando, B. (2007). *El arte de la performance. Elementos de creación.* Ediciones Mahali.

Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.

Goldberg, R. (1996). *Performance art*. Ediciones Destino.

Kaprow, A. (2016). *Entre el arte y la vida*. Alpha Decay.

Motos, T. (2017). *Evaluación y reflexión en las actividades escénicas*. https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/04/M%C3%A1ster_Teatro-Aplicado_Evaluaci%C3%B3n_reflexi%C3%B3n_en-_actividades-esc%C3%A9nicas.pdf

Terrones Reigada, A. (Comunicación personal, 2026).

Torrens, V. (2007). *Pedagogía de la performance*. Diputación Provincial de Huesca.

The figure of the gypsy in the work of the Chilean Elena Poirier

Blanca García Moreno-Torres, Álvaro Sanz Fernández
Universidad de Granada, España

Abstract
Since the 18th century, the Romani people have been a prominent figure in the popular imagination of Andalusia. Although Romani were considered outside the Western cultural norms and therefore different and exotic, they have undoubtedly been very important figures in the image of Andalusia that began to take shape in the late 18th century as a result of the comings and goings of Romantic travelers. This image of the Andalusian Romani had repercussions in the countries of origin of these travelers and eventually reached Chile. Elena Poirier traveled to Spain in the late 1950s, and in Andalusia she painted beautiful portraits of the Romani figure. The objective of this work is to rescue from oblivion the figure and work of Elena Poirier, who was so essential to the development of illustration in Chile.

Keywords: Gypsy; Andalusia; Chile; imaginary; Elena Poirier.

La figura del gitano en la obra de la chilena Elena Poirier

Resumen
El gitano ha sido desde el siglo XVIII una figura destacada dentro del imaginario popular propio de la región de Andalucía. Si bien se tenía a los gitanos como personas ajenas a la raza cultural occidental, y por lo tanto eran considerados distintos y exóticos, han sido sin duda alguna personajes muy relevantes en el ideario sobre Andalucía que se empieza a construir a finales del siglo XVIII como consecuencia de las idas y venidas de los viajeros románticos. Esta imagen del gitano andaluz tuvo su repercusión en los países de origen de esos viajeros y acabó llegando a Chile. Elena Poirier, a finales de la década de 1950, viajó a España, y en Andalucía pintó bellos retratos de la figura del gitano. El objetivo de este trbaajo es rescatar del olvido la figura y obra de Elena Poirier, tan importante para el desarrollo de la ilustración en Chile.

Palabras clave: Gitanos; Andalucía; Chile; imaginario; Elena Poirier.

Introducción

Con este trabajo, pretendemos rescatar del olvido la figura y obra de Elena Poirier, tan importante para el desarrollo de la ilustración en Chile. La artista, a pesar de su magna producción, no ha cobrado el reconocimiento que se merece. A pesar de su ingente producción, tanto en lo que a ilustraciones de carácter infantil y portadas de revistas se refiere como a los dibujos que produjo durante sus viajes por Europa, son muy pocas los artículos y libros que hablan sobre Poirier, ademas de que la mayoría de estos se centran exclusivamente en su trabajo como ilustradora infantil. No obstante, con este trabajo queremos reivindicar su labor como artista y, para ello, nos proponemos localizar y revisar la producción que realizó fuera de los ámbitos de las editoriales chilenas, dibujos que por su cantidad, detalle, precisión técnica y belleza son de un enorme valor y merecen un estudio.

Cuerpo de texto

Elena Poirer (Chile, 1921 - Italia, 1998) fue una importante ilustradora chilena. Nacida en la región de La Araucanía chilena, es conocida principalmente por sus innumerables dibujos para cuentos infantiles. Formada de manera autodidacta y sin haber podido cursar una carrera universitaria, se dedicó fundamentalmente a la ilustración de algunas de las revistas más importantes de Chile, entre las que destacan Eva, El Cabrito, El Peneca o Simbad. Trabajó también como ilustradora de libros y cuentos infantiles. Pintó los cuentos de la chilena Alicia Morel y muchos de los cuentos de los famosos hermanos Grimm, como La Sirenita o La Bella Durmiente.

La artista desarrolló todo un repertorio fascinante sobre los personajes fantásticos y mitológicos de los cuentos e historias para niños, con el propósito de poner rostro y cuerpo a los personajes de la literatura infantil, por lo que su obra, sin duda, ha supuesto un gran aporte a la construcción del imaginario infantil (Lolas, 2015: 51).

Sus obras sobresalen por su detallismo y delicadeza, así como la elegancia de sus composiciones, su gran capacidad para diseñar personajes, vestimentas y ambientaciones, su atención a los detalles, la originalidad de sus propuestas y la ternura que imprime a sus personajes. En sus obras, hace uso de una pincelada precisa, donde aplicada la tinta negra con gran destreza, y si algo la caracteriza es la paleta de color que utiliza en todas sus composiciones, donde combina armónicamente el celeste y el amarillo chillón, lo que resulta en simpáticas propuestas de matices vivos y cándidos.

En el año 1957, después de muchos intentos, consiguió viajar a Europa. En España continuó pintando, aunque ahora por gusto propio, realizando numerosos dibujos sobre las ciudades que visitaba, sus monumentos más celebres y lugares más famosos. Este nuevo período fue el campo de cultivo para otro tipo de obras, que realizó de manera libre y autónoma, exenta de las limitaciones creativas y técnicas de las empresas chilenas para las que trabajó anteriormente.

En Granada pintó el Sacromonte, las calles del Albaicín y de la Alcaicería, la Carrera del Darro, y la Alhambra. También pintó gitanos. Son obras de gran belleza que componen un fino retrato de la Granada de mediados del siglo XX.

Poirier llegó a pintar casi una veintena de dibujos de gitanos y gitanas. Se trata, sin duda, de una cifra relevante que pone de manifiesto el interés de la artista por estos tipos del imaginario popular de Andalucía. Pintó gitanos y gitanas, los guitarristas del Sacromonte y gitanas efectuando bellas danzas flamencas. Así, podemos destacar aquí las siguientes obras: Gitano del Albaicín, donde encontramos una bella acuarela de un hombre danzando; Danza flamenca; Fandango de Huelva; Flamenco, que constituye un bello retrato de una gitana en el momento álgido del baile; Flamenco, donde encontramos un retrato de tres cuartos a color de una hermosa gitana; Gitano del Sacromonte; sus guitarristas del Albaicín; o sus numerosos bocetos para gitanas.

Gracias al trabajo de investigación realizado en Chile, pudimos identificar y estudiar todas estas obras. Para ello, revisamos toda la bibliografía y documentación relativa a Poirier y su trabajo (que es realmente escasa) y procedimos a revisar los fondos de la Biblioteca Nacional y del Museo Histórico Nacional, ambos en Santiago de Chile, donde encontramos muchísimas de estas obras, hasta ahora desconocidas. Si prestamos atención a un estudio técnico de estos dibujos, vemos que Poirier utilizó, casi sin excepción, la tinta negra, combinada con gran destreza con acuarelas. Pintó la imagen del gitano en tonos celestes y amarillos, naranjas y rosas saturados, y perfiló los bordes de los los personajes con trazos precisos trazados con la tinta negra. Muchas de estas obras son, en realidad, bocetos, realizados con el gesto espontáneo que surge ante la oportunidad de captar una instantánea. La propia Poirier dijo una vez: "la mía se hizo trabajando únicamente como dibujante, sea en Chile que en Italia. No creo de haber tenido influencias de otros artistas (aparte de Coré, en los primeros tiempos de mi actividad), visto que siempre he dibujado según mi estilo personal. Nunca he seguido "escuelas" ni modas".

Conclusiones

A modo de conclusión, cabe destacar que Elena Poirier fue una importante ilustradora chilena. Considerada a menudo una simple ilustradora infantil, Poirier fue realmente mucho más que eso. Se formó como ilustradora autodidacta y trabajó para las editoriales y revistas más importantes de su país, realizando muchas de las portadas que a día de hoy son parte del patrimonio artístico de Chile. En España realizó importantes dibujos que documentan su paso por las diferentes ciudades españolas. Pintó sus monumentos y vistas más célebres, así como las costumbres y gentes que se encontraba a su paso. Además, en todos estos dibujos se encuentran breves, pero certeras, anotaciones escritas a mano por la propia artista que describen en unas pocas palabras la imagen pintada. Esto, sumado al diario de viaje que escribió en España, añade un indudable valor a estas obras.

En una ocasión, Elena Poirier señaló: "en España fui bien recibida. El Instituto de Cultura Hispánica hizo en Madrid una exposiciones de mis dibujos que despertó mucho interés (esta es mi única exposición individual (…). Viajé por casi toda España, país maravilloso e inolvidable. De ahí mandé crónicas y dibujos para El Peneca y Eva". Esto es de gran interés, ya que pone de manifiesto que los dibujos sobre España que realizó Poirier llegaron a Chile en la segunda mitad del siglo XX y fueron, además, publicados en diferentes revistas. Esto debió originar una especie de circuito de ida y vuelta, en el cual los dibujos, tras llegar a Chile y ser publicados en las revistas, pasaban a manos de la sociedad chilena que, de este modo, pudo leer y conocer el imaginario español, su arquitectura, patrimonio y tipos populares. En este sentido, cabe destacar el dibujo de la portada para el número 172 de la revista Simbad, revista que tuvo como título "El secreto de la gitana" donde, en efecto, se ven en primer plano dos bellas gitanas ataviadas con todos los elementos típicos que según el imaginario popular formaban parte del ajuar de la gitana. Del mismo modo, también son interesantes los dibujos que fueron publicados, bajo el título "Baile andaluz", en el especial de la revista Eva del año 1958. Poirier dibujó una serie de gitanas efectuando diferentes danzas, que acompaño de un texto explicativo así como de un boceto a lápiz de Pilar Cancino, bella muchacha sevillana. En esta pieza Elena Poirier lo que está haciendo es enseñar a la sociedad chilena, y principalmente a las mujeres, cómo se debía bailar el flamenco.

Referencias

Domínguez Jeira, P. (2023). *La autora/ilustradora en las décadas de 1940 y 1950: un estudio exploratorio de las artistas Elena Poirier, Hedi Krasa y Yolanda Huneeus.* Bajo la Lupa (Chile, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural). https://www.researchgate.net/publication/375662261_La_autora_ilustradora_en_las_decadas_de_1940_y_1950_-_un_estudio_exploratorio_de_las_artistas_Elena_Poirier_Hedi_Krasa_y_Yolanda_Huneeus

Lolas, J. (2015). El Museo Histórico Nacional exhibe obras originales de la artista fallecida en 1998, quien dedicó su vida a ilustrar cuentos y portadas de revistas infantiles. *MSJ (Chile), 637,* 50-51. http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/colecciones/BND/00/RC/RC0244156.pdf

S. A. Elena Poirier (1921-1998). *Memoria chilena.* https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92126.html

SURDOC. Elena Poirier: https://www.surdoc.cl/colecciones?f%5B0%5D=submit%3ABuscar&buscador=elena%20poirier

Velasco Villafaña, Eugenia Beatriz. (2012). Fantasía y realidad. Elena Poirier, 1945-1998. *Tesis doctoral.* Santiago de Chile: Universidad Internacional SEK.

VV.AA. (2014). *Elena Poirier, ilustradora. Catálogo de exposición.* Chile: Museo Histórico Nacional, 2014. Disponible en: https://www.mhn.gob.cl/sites/www.mhn.gob.cl/files/images/articles-49274_archivo_01.pdf

Film and intercultural sensitivity in Spanish as a Foreign Language in 9th grade: a case study in Portugal

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo
Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Abstract
This case study examines the potential of film as authentic material in Spanish as a Foreign Language (SFL) to foster intercultural sensitivity in lower secondary education in Portugal. The study adopts an action-research approach operationalized as a pre–post comparison with the same participants. The intervention was implemented across 14 lessons (50 minutes) with 25 ninth-grade learners (B1 level) and organized into three units: excerpts from *El año de la garrapata* (2004), a full viewing of *El laberinto del fauno* (2006), and work with the short films *Español para extranjeros* (2004) and *Hiyab* (2005). In all units, pre-/during-/post-viewing tasks targeted comprehension, analysis, and cultural comparison. Data were collected using an Intercultural Experience Profile (0–7) and an Intercultural Sensitivity Scale (ISS/SSI; 20–100). SSI results increased from 80 to 82; the minimum rose from 62 to 73, while the maximum remained stable at 96. Profile-based results indicated different starting points and differentiated changes across experience levels.

Keywords: Intercultural sensitivity, intercultural competence, film, Spanish as a foreign language, lower secondary education.

Cine y sensibilidad intercultural en Español como Lengua Extranjera en 9.º curso: estudio de caso en Portugal

Resumen
Este estudio de caso analiza el potencial del cine como recurso auténtico en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE) para favorecer la sensibilidad intercultural en el 3.er ciclo en Portugal. Se adoptó una metodología de investigación-acción, operacionalizada como comparación pre–post con los mismos participantes. La intervención se implementó en 14 sesiones (50 minutos) con 25 estudiantes de 9.º curso (nivel B1), organizada en tres unidades: fragmentos de *El año de la garrapata* (2004), visionado de *El laberinto del fauno* (2006) y trabajo con los cortometrajes *Español para extranjeros* (2004) y *Hiyab* (2005), mediante tareas antes/durante/después del visionado orientadas a comprensión, análisis y comparación cultural. Se aplicaron el Perfil de Experiencia Intercultural (0–7) y la Escala de Sensibilidad Intercultural (SSI; 20–100). La SSI pasó de 80 a 82 puntos; el mínimo aumentó de 62 a 73 y el máximo se mantuvo en 96. Los perfiles mostraron diferencias iniciales y cambios diferenciados.

Palabras clave: Sensibilidad intercultural, competencia intercultural, cine, ELE, educación secundaria.

Introducción

La educación lingüística en Portugal afronta el desafío de preparar al alumnado para interacciones en sociedades culturalmente diversas, donde "saber la lengua" ya no es suficiente para comunicarse de forma apropiada y eficaz. La literatura reciente reafirma que la competencia comunicativa intercultural depende de prácticas pedagógicas intencionales, que articulen objetivos, tareas y evaluación, y no de un contacto cultural meramente incidental (Xu et al., 2025).

En el campo de la enseñanza de lenguas, se observa una brecha entre recomendaciones curriculares y lo que ocurre en el aula: estudios basados en observación de prácticas reales muestran que los enfoques interculturales tienden a privilegiar el "conocimiento" y la "comprensión crítica", dejando menos espacio para actitudes y valores, precisamente los dominios más difíciles de promover y estabilizar (CasoliUvsløkk & Brevik, 2023). Por ello, la investigación aplicada necesita probar intervenciones viables, con un diseño didáctico explícito, que incluya mediación docente y oportunidades de reflexión estructurada.

La investigación sobre intervenciones mediadas por tecnología y medios señala efectos positivos globales en el desarrollo intercultural, pero dependientes del tipo de intervención y del modo en que se operacionaliza (Zhang et al., 2023). En paralelo, propuestas que combinan alfabetización afectiva y cine evidencian potencial para trabajar diversidad y empatía cuando se integran en tareas orientadas (Romero, 2023). No obstante, las intervenciones interculturales requieren condiciones de implementación y continuidad (O'Dowd, 2021) y la literatura de síntesis subraya desafíos recurrentes de diseño y evaluación (Zhou et al., 2024). En este marco, el presente estudio analiza una intervención basada en el cine en ELE en el 3.er ciclo en Portugal, monitorizando variaciones en la sensibilidad intercultural y diferencias asociadas al perfil de experiencia intercultural.

Marco teórico

La competencia comunicativa intercultural se ha tratado, en la literatura reciente, como un constructo aplicado que se concreta en prácticas de aula: requiere tareas que promuevan interpretación, comparación y regulación de juicios, así como instrumentos que permitan seguir cambios a lo largo del tiempo. Una revisión reciente sintetiza tendencias y refuerza la necesidad de coherencia entre currículo, didáctica y evaluación para evitar que la dimensión intercultural se reduzca a "información cultural" (Xu et al., 2025).

La evidencia basada en observación de clases confirma que la implementación es desigual: en un estudio longitudinal con grabaciones y entrevistas al profesorado, las prácticas interculturales aparecieron con mayor frecuencia como transmisión/explicitación de conocimientos y comprensión crítica, con menor incidencia de un trabajo sistemático sobre actitudes y valores (CasoliUvsløkk & Brevik, 2023). Este patrón es especialmente relevante para investigaciones aplicadas en Portugal, donde las restricciones curriculares y temporales hacen crítico diseñar micro tareas y una mediación explícita que operacionalicen actitudes (apertura, respeto, descentre) en actividades concretas.

En el subdominio de la sensibilidad intercultural, revisiones sistemáticas recientes subrayan simultáneamente la importancia de la dimensión actitudinal y limitaciones metodológicas frecuentes, incluida la dependencia del autorreporte y la heterogeneidad de medidas y contextos (Zhou et al., 2024). Por ello, los estudios de intervención deben reportar con precisión el instrumento, la ventana temporal y las condiciones pedagógicas, e interpretar con prudencia ganancias modestas, especialmente cuando existen efectos techo y diferencias de línea base entre grupos con distinta experiencia intercultural.

En cuanto a medios y recursos, la metaanálisis de intervenciones tecnológicas muestra un efecto positivo global, pero moderado, e identifica el tipo de intervención y el instrumento de medida como moderadores relevantes, desplazando la discusión del "recurso" al diseño pedagógico y evaluativo

(Zhang et al., 2023). En paralelo, una revisión de alcance reciente documenta el crecimiento del trabajo con audiovisual y traducción audiovisual en educación lingüística, destacando la expansión desde 2021 y la diversidad de diseños, aún concentrados en ciertos niveles y lenguas, lo que abre espacio para estudios en contextos escolares y con otras lenguas meta (Liu, 2025).

En este marco, el cine puede entenderse como un formato audiovisual con alto potencial de contextualización sociocultural e implicación afectiva. Evidencia reciente en educación lingüística sugiere que prácticas centradas en el cine, orientadas a la alfabetización afectiva, pueden apoyar el trabajo sobre diversidad cuando están estructuradas y mediadas (Romero, 2023). Sin embargo, la literatura sobre experiencias interculturales mediadas enfatiza que las ganancias dependen de condiciones de implementación, diseño, acompañamiento y continuidad (O'Dowd, 2021). Así, para ELE en el 3.er ciclo en Portugal, se justifica integrar el cine con tareas antes, durante y después del visionado y monitorización explícita de la dimensión actitudinal, articulando resultados con perfiles de experiencia intercultural.

Metodología

Se adoptó una metodología de investigación-acción, operacionalizada como estudio de caso con comparación pre-post en los mismos participantes, por ser un enfoque que permite mejorar una práctica real mediante ciclos planificados de intervención, observación y reajuste, integrando la producción de conocimiento con la transformación del aula (Kemmis & McTaggart, 2005). Asimismo, resulta pertinente cuando se pretende evaluar el impacto pedagógico de una innovación, en este caso, el uso del cine en ELE, en su contexto natural, apoyándose en evidencia recogida antes y después de la intervención (Creswell & Creswell, 2018). La intervención se desarrolló en tres fases de trabajo con cine durante el segundo y tercer trimestre, con pausas destinadas a reajustar la práctica tras una valoración intermedia. El estudio se implementó en una clase de 9.º curso de Español (B1) con 25 estudiantes y dos sesiones semanales de 50 minutos. El dispositivo didáctico se organizó en tres unidades (14 clases): fragmentos de *El año de la garrapata* (2004) sobre el mundo laboral (3 sesiones); visionado de *El laberinto del fauno* (2006) con enfoque sociocultural e histórico (6 sesiones); y los cortometrajes *Español para extranjeros* (2004) e *Hiyab* (2005), centrados en intolerancia y migraciones (5 sesiones).

En todas las unidades se aplicó una secuencia de tareas antes, durante y después del visionado, con actividades de comprensión, análisis y comparación cultural. Se emplearon el Perfil de Experiencia Intercultural (PEI) de De Santos Velasco (2004), con siete variables dicotómicas (0-7) adaptadas a la edad, y la Escala de Sensibilidad Intercultural (SSI) de Chen y Starosta, adaptada y validada al portugués por Ruíz-Bernardo y Pereira, con 20 ítems Likert (1-5) y puntuación 20-100. En el pretest se aplicaron PEI y SSI y, al finalizar, se reaplicó la SSI. Se realizó análisis descriptivo (media, mínimo y máximo) y comparación por perfiles de experiencia baja (2-3), media (4) y alta (5-6).

Resultados

Los resultados cuantitativos se obtuvieron a partir de la aplicación de la Escala de Sensibilidad Intercultural (SSI; 20–100) antes y después de la intervención (Tabla 1). En el pretest, la media global fue de 80 puntos, con mínimo 62 y máximo 96. En el postest, la media fue de 82, el mínimo aumentó a 73 y el máximo se mantuvo en 96. La dimensión con puntuación más elevada fue "Respeto por las diferencias culturales".

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la SSI (pre y post)

Momento	Media	Mínimo	Máximo	Media (%/100)	Mínimo (%/100)	Máximo (%/100)
Preintervención	80	62	96	80%	62%	96%
Postest	82	73	96	82%	73%	96%

En relación con los perfiles de experiencia intercultural (Tabla 2), en el pretest el alumnado con baja experiencia (perfiles 2–3) presentó una media aproximada de 75 puntos, mientras que el alumnado con alta experiencia (perfiles 5–6) presentó una media aproximada de 87. En el postest, el grupo de baja experiencia aumentó aproximadamente 3 puntos, el grupo de alta experiencia se mantuvo estable y el mayor incremento se registró en el perfil intermedio (perfil 4).

Tabla 2. Resultados de SSI por perfil de experiencia intercultural (valores aproximados)

Perfil de experiencia	Pre (≈)	Post (≈)	Cambio (≈)	Pre (%/100)	Post (%/100)
Baja (2–3)	75	78	+3	75%	78%
Media (4)	—	—	Mayor incremento	—	—
Alta (5–6)	87	87	0	87%	87%

Discusión

Los resultados muestran un incremento global reducido en la SSI (80→82), pero con una mejora más visible en el extremo inferior (62→73), lo que es coherente con la idea de que las intervenciones interculturales en aula suelen producir efectos moderados y dependientes del diseño y de las condiciones de implementación (Zhang et al., 2023; O'Dowd, 2021).

Al mismo tiempo, las diferencias por perfil confirman que la experiencia intercultural previa se asocia a puntuaciones iniciales más altas (≈75 en perfiles 2–3 frente a ≈87 en 5–6) y a mayor estabilidad en el postest, lo que puede interpretarse como un posible efecto techo en alumnado ya alto, tal como advierten síntesis recientes sobre retos de medición y heterogeneidad de resultados en ICC (Zhou et al., 2024; Xu et al., 2025).

El patrón de mayor ganancia en el perfil intermedio (4) y el avance del grupo de baja experiencia (+3) es compatible con el potencial del cine como "inmersión indirecta" cuando se integra en tareas estructuradas y mediadas, particularmente para trabajar diversidad y empatía (Romero, 2023; Liu, 2025). Sin embargo, la reducción de la distancia entre perfiles fue ligera, en línea con evidencias de que en la práctica escolar se trabaja menos sistemáticamente el dominio actitudinal y axiológico, que exige continuidad y seguimiento (Casoli-Uvsløkk & Brevik, 2023; O'Dowd, 2021).

Conclusión

Este estudio de caso exploró el potencial del cine como recurso auténtico en ELE en el 3.º ciclo para favorecer la sensibilidad intercultural. Los resultados de la SSI evidencian una mejora global modesta entre el pretest y el postest (80→82), con un cambio más marcado en el extremo inferior (62→73) y estabilidad del máximo (96), lo que sugiere efectos limitados pero detectables en alumnado con mayor margen de progresión.

En línea con síntesis recientes sobre competencia comunicativa intercultural, los hallazgos confirman que el desarrollo intercultural no depende del recurso por sí mismo, sino de su integración pedagógica y evaluativa (Xu et al., 2025; Zhou et al., 2024). La lectura por perfiles mostró niveles

iniciales más altos y mayor estabilidad en quienes presentan alta experiencia intercultural (perfiles 5-6), mientras que se registraron ganancias en baja experiencia (2-3) y, especialmente, en el perfil intermedio (4). Este patrón es compatible con el cine como "inmersión indirecta" cuando se articula con tareas antes, durante y después orientadas a análisis, comparación y reflexión, y con un enfoque que incorpora dimensión afectiva y diversidad (Romero, 2023; Liu, 2025).

No obstante, la convergencia entre perfiles fue leve, coherente con evidencias de que el trabajo sistemático sobre actitudes y valores suele ser insuficiente y requiere continuidad (Casoli-Uvsløkk & Brevik, 2023; O'Dowd, 2021). Futuras investigaciones deberían incluir grupo de comparación, mayor duración y triangulación con evidencias cualitativas, atendiendo a moderadores de diseño observados en metaanálisis (Zhang et al., 2023).

Referencias

Casoli-Uvsløkk, J., & Brevik, L. M. (2023). Intercultural approaches to second and foreign language instruction: A longitudinal video study. *Teaching and Teacher Education, 134*, 104309. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104309

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

De Santos Velasco, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX. https://www.tdx.cat/handle/10803/2344

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). SAGE.

Liu, Y. (2025). Bridging screens and classrooms: A scoping review of the pedagogical use of audiovisual translation in language education. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*, 1654. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05913-6

O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*.

https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201

Romero, E. D. (2023). Including diversity through cinema-based affective literacy practices in the EFL/ESL classroom. *Language and Intercultural Communication*. https://doi.org/10.1080/17501229.2023.2168007

Xu, H., Wang, Y., & Ma, J. (2025). A comprehensive review of intercultural communicative competence in EFL education and global business. *Cogent Education, 12*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2557608

Zhang, X., et al. (2023). Information and digital technology-assisted interventions to improve intercultural competence: A meta-analytical review. *Computers & Education*. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131522002688

Zhou, R., Samad, A., & Perinpasingam, T. (2024). A systematic review of cross-cultural communicative competence in EFL teaching: Insights from China. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, 1750. https://doi.org/10.1057/s41599-024-04071-5

Geometry Learning with Pattern Blocks: Spatial Reasoning in Art Education at secondary school level

Carmen Heredia-Martínez[1, 2], Ángel Colín[1]

[1] *Universidad de Cádiz, Spain*
[2] *Université Bourgogne Europe, France*

Abstract

An educational innovation experience in art education was conducted in the classroom of a secondary school using pattern blocks as teaching material. The proposal follows an interdisciplinary approach integrating mathematical and artistic content, situating the learning of plane isometries as the basis for creating geometric and visual compositions. The intervention was implemented as a practical workshop in which students, through guided activities, progressively developed the capacity to apply geometric transformations in the plane. The methodology linked semi-regular tessellations with artistic compositions, supporting the development of spatial reasoning. This experience acts as a motivational agent for converting the art classroom into an active mathematical learning environment. Results indicate an increase of student engagement, persistence in tasks resolution, and improvement in spatial visualization skills in geometric contexts highlighting the potential of combining manipulation of teaching material in interdisciplinary learning processes within compulsory curricula.

Keywords: Spatial Reasoning, Pattern Blocks, Secondary Education, Art Education, Geometry.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Aprendizaje geométrico con *pattern blocks*: razonamiento espacial en Educación Artística a un nivel de Educación Secundaria

Resumen
Se presenta una experiencia de innovación en educación artística llevada a cabo en el aula de una escuela de Educación Secundaria Obligatoria mediante el uso de *pattern blocks* como recurso manipulativo. Esta propuesta multidisciplinar integra contenidos matemáticos y artísticos, situando el aprendizaje de las isometrías en el plano como base para la creación de composiciones geométricas y visuales. La intervención se desarrolló como un taller práctico en el que el alumnado, mediante actividades guiadas, desarrolló progresivamente la capacidad de aplicar transformaciones geométricas en el plano. La metodología vincula teselaciones semi-regulares con composiciones artísticas, favoreciendo el desarrollo del razonamiento espacial. Esta experiencia actúa como agente motivador para convertir el aula de plástica en un entorno de aprendizaje matemático activo. Los resultados sugieren una mayor implicación del alumnado en la resolución de tareas y mejora en las habilidades de visualización espacial en contextos geométricos. Destaca el potencial que tiene la combinación de materiales manipulativos en los procesos de aprendizaje interdisciplinario dentro de los currículums obligatorios.

Palabras clave: Razonamiento espacial, Pattern blocks, Educación Secundaria, Educación Artística, Geometría.

Introduction

In secondary education curricula, subjects are often separated into disciplinary fields, hindering integrated competence acquisition. Geometry is commonly taught through memorized constructions, while art education emphasizes creative expression without fully addressing the mathematical structure underlying visual images. Nevertheless, both domains share concepts supporting interdisciplinary approaches (Gerdes, 1999).

Geometric understanding depends on spatial reasoning and skills to recognize and transform elements in the plane and space, therefore, visualization and experimentation are essential, as well as isometries since they involve movement, shape preservation, and spatial relationships (Gutiérrez, 2005).

Active learning strategies (Vale & Barbosa, 2023) increase engagement through challenge-based learning and generates direct feedback, encouraging participation and persistence. Hence, linking geometry with artistic creation through mosaics and tessellations can provide support to visual comprehension of geometric objects, while manipulative materials connect action with abstraction. Based on this framework, this study analyses an educational innovation experience with third-year secondary school students. A dynamic workshop using pattern blocks addresses geometric transformations as a tool for artistic creation to foster spatial reasoning and active participation.

Spatial Reasoning and Artistic Geometry

Since the last two decades, several studies have demonstrated that the incorporation of tessellations in educational contexts enhances motivation and creativity for the learning processes at all academic levels (Ward, 2003; Revelo & Bedoya, 2025; Uribe et al., 2014). Furthermore, it is a fact that integration of visual arts into the mathematics curriculum is already being implemented in several countries as it favours an increase in academic performance (Nutov, 2021; Santos, 2024).

Active learning promotes participation, persistence in the face of difficulty, and cognitive involvement, particularly in practical learning environments reorganizing the educational experience through challenges, progression, feedback, and decision-making and positioning students as active participants in knowledge construction.

The learning of geometry is closely related to the development of spatial reasoning, understood as the ability to recognize, represent, and transform shapes in the plane and in space (Battista et al., 1982). This involves constructing mental images and understanding spatial relationships essential for mathematical reasoning (Clements & Sarama, 2009). Consequently, geometry teaching becomes more meaningful when supported by manipulative and perceptual experiences linking action and abstraction.

Geometric transformations such as translation, rotation, and reflection constitute a fundamental component in geometric reasoning. Their application in mosaics and tessellations links mathematics with artistic creation, thus turning mathematics into a visual language shared by art and science. In this context, manipulative materials facilitate the understanding of abstract concepts through direct interaction (Bruner, 1966). Pattern blocks are especially effective for exploring geometric relationships, constructing tessellations, and experimenting with plane transformations, supporting the transition from concrete experience to symbolic representation and promoting interdisciplinary learning across mathematics and art education (Riera et al., 2015).

Methodology

The study follows a qualitative descriptive-interpretative approach. The objective focuses on analysing the active learning process generated after implementing a teaching proposal. Accordingly, the methodology is based on systematic classroom observation and analysis of students' productions as evidence of learning.

The intervention was conducted during the first term of the 2025/2026 academic year in four groups of 3rd year Compulsory Secondary Education at a secondary school in the province of Cádiz (Spain). The intervention was integrated into the teaching program of the subject Visual and Audio-visual Arts Education. No prior selection of participants was conducted, and the activity took place in a real teaching–learning context.

The groups presented heterogeneous learning levels, allowing analysis of the inclusive potential of active learning methodology and its capacity to facilitate the understanding of geometric concepts through visual creation.

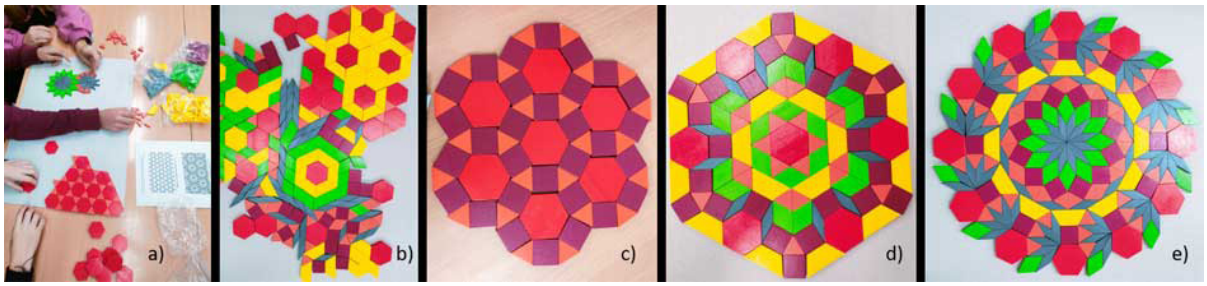
The intervention consisted of an interactive workshop based on the use of pattern blocks for learning geometric transformations in the plane. The proposal was organized into sequenced sessions combining manipulative exploration, progressive challenge solving, and artistic creation.

For the analysis of the experience, qualitative instruments were used, including direct observation, photographic records of the work processes, and students' final productions. These sources of evidence made it possible to analyze the spatial reasoning and student engagement. The analysis was conducted through qualitative categorization of the collected evidence, focusing on two dimensions: the development of spatial reasoning and participation in an active learning. Source triangulation allowed interpretation of the impact of the proposal on interdisciplinary learning between mathematics and art education.

Results and Discussion

The analysis of the intervention, based on systematic classroom observation, students' final productions and photographic records, revealed changes in both the spatial organization of the compositions and student engagement during the activity. The manipulation of pattern blocks promoted a progressive structuring of the productions. While trial and error predominated initially, later stages showed prior planning and anticipation of results. Students began grouping pieces according to congruence, continuity, and modular repetition, identifying axes and directions of the semi-regular tessellation growth. This evolution indicates a transition from a global perception of figures to a relational understanding of geometric structures associated with the development of spatial reasoning. This process corresponds to progression in which experimentation precedes formal conceptualization.

At the same time, the active learning modified students' participation compared with previous lecture-based sessions. Increased sustained attention, persistence in the face of difficulty, and autonomy in solving challenges were observed. We confirmed this tendency: students highlighted the possibility of testing solutions until achieving a satisfactory result, interpreting error as part of the learning process. These behaviours align with approaches describing active learning as a reorganization of learning based on challenges and continuous feedback, promoting task persistence and decision-making. Overall, the combination of manipulation of pattern blocks simultaneously enhanced student engagement and spatial reasoning, establishing a bridge between artistic experience and geometric organization. Figure 1 summarises the active learning and some works made by students during the workshop.



Note. a) Active learning in the classroom. b) Free experimentation. c) Semi-regular tessellation. d) Hexagonal composition. e) Circular composition.

Figure 1. *Razonamiento espacial con pattern blocks*, C. Heredia-Martínez y A. Colín, 2025.

Conclusions

The implemented experience shows that incorporating active learning strategies in Secondary Education promotes more active and sustained student participation in learning geometry. Reorganizing the activity around challenges and experimentation encouraged persistent engagement in solving spatial problems.

The use of pattern blocks facilitated the understanding of isometries by allowing direct observation and manipulation, supporting the progressive construction of geometric meanings prior to formalization. The integration of mathematics and Art Education also helped interpret plane transformations as visual phenomena, reinforcing conceptual understanding.

From a didactic perspective, the results indicates that active learning combined with manipulative materials and an interdisciplinary approach, suggest potential as a teaching strategy for addressing abstract content in compulsory educational contexts. The proposal increases student engagement and strengthens the relationship between perception, action, and conceptualization.

As a future line of work, the experience could be extended to other educational levels and its continuity analysed in terms of transferring geometric knowledge to new learning contexts. In this context, artistic creation functions as a mediating learning environment rather than a directly evaluated variable.

Acknowledgments

This research was funded by the "Teaching Innovation and Improvement Projects INNOVA" call within the University of Cádiz Internal Plan for the 2025/26 academic year (Project number INNOVA- sol-202500299631-tra).

References

Battista, M. T., Wheatley, G. H., & Talsma, G. (1982). The importance of spatial visualization and cognitive development for geometry learning in preservice elementary teachers. *Journal for Research in Mathematics Education, 13*(5), 332- 340. https://doi.org/10.2307/749007

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.

Gerdes, P. (1999). *Geometry from Africa: Mathematical and educational explorations*. The Mathematical Association of America.

Gutiérrez, A. (2005). Los cubrimientos de Escher en la enseñanza de las isometrías en el plano. *Integra+*, 9, 15–28.

Nutov, L. (2021). Integrating visual arts into the mathematics curriculum: the case of pre-service teachers. *Teaching and teacher education*, *97,* 103218. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103218

Revelo, M. I., & Bedoya, M. E. (2025). La geometría a través de las artes visuales: Diseño de una propuesta didáctica en educación básica. *IV Congreso de Educación Matemática de América Central y el Caribe* (pp. 1-9). CEMACYC. https://ponencias.ciaem-redumate.org/cemacyc/article/view/550/388

Riera, J. V., Rueda, M. A., y Ruiz-Aguilera, D. (2015). Mosaicos con pattern blocks. *Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas, 17* JAEM, Cartagena.

Santos, N. R. (2024). *Las artes plásticas como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento geométrico en la educación básica de secundaria*. [Tesis de Maestría]. Universidad Francisco de Paula Santander. https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/9471

Uribe, G. S. M., Cárdenas, F. Ó. L., & Becerra, M. J. F. (2014). Teselaciones para niños: una estrategia para el desarrollo del pensamiento geométrico y espacial de los niños. *Educación matemática, 26*(2), 135-160.

Vale, I., & Barbosa, A. (2023). Active learning strategies for an effective mathematics teaching and learning. *European Journal of Science and Mathematics Education, 11*(3), 573-588. https://doi.org/10.30935/scimath/13135

Ward, R. A. (2003). Teaching tessellations to preservice teachers using TesselMania! Deluxe: A vygotskian approach. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 1, 69-78.

From the Book to the Object: Contextual Displacements in Early Childhood Teacher Education

Raúl Ursua-Astrain[1], Gema Rupérez Alonso[2], Alfonso Revilla Carrasco[3]
Universidad de Zaragoza, España
[2]Visual artist and independent researcher, Spain
[3]Universidad de Zaragoza, España

Abstract
This teaching experience works with the transfiguration of ordinary school materials through the lens of Kafka's *The Metamorphosis* (Kafka, 1960). In contemporary art, the decontextualization of everyday objects has been a fundamental strategy in sculpture as a semiotic instrument. In this case, it is linked to critical visuality (Mirzoeff, 2011) as a gesture that reflects the right to look from alternative perspectives, beyond disciplinary training. Applied within the context of Visual Arts Education, this strategy fosters empathy with perceptual and symbolic modes of reasoning in childhood, contributing to teacher education by encouraging specific reflection on the process of transforming a textbook into a sculptural object. From the perspective of an insect's height—used as a parallel to the way children discover their environment—the project invites future teachers to recover a childlike gaze in order to better understand their pupils' artistic outcomes and to design proposals more closely aligned with how children explore and make sense of their surroundings in early childhood education.

Keywords: Miniature, scale, children's perception, visual and art education, critical visuality.

Del libro al objeto: desplazamientos contextuales en la formación del docente de Educación Infantil

Resumen
Esta experiencia didáctica trabaja con la transfiguración de los materiales escolares habituales desde la perspectiva de la metamorfosis de Kafka (Kafka, 1960). En el arte contemporáneo la descontextualización de los objetos cotidianos ha sido una herramienta fundamental en el ámbito de la escultura como instrumento semiótico. En este caso está vinculado a la visualidad crítica (Mirzoeff, 2011) como gesto que refleja el derecho a mirar desde otros puntos de vistas lejos del adiestramiento. Aplicado en el contexto de la Educación Plástica y Visual esta estrategia permite empatizar con modos de razonamiento perceptivos y simbólicos en la infancia, que benefician en la formación del profesorado proponiendo reflexionar de manera específica sobre el proceso de transformación de un libro de texto a un objeto escultórico. Desde la perspectiva de la altura de un insecto como paralelismo con la manera de descubrir el entorno de los niños/as, se plantea un proyecto en donde el futuro docente recupera la mirada infantil para ser capaz de entender mejor los resultados plásticos de su alumnado y poder diseñar propuestas más alineadas con la manera de descubrir el entorno en la etapa de infantil.

Palabras clave: Miniatura, escala, percepción infantil, educación visual y plástica, visualidad crítica.

Del objeto funcional al objeto poético. Descontextualizar como estrategia pedagógica

El recorrido evolutivo que parte de revisitar la mirada infantil para explorar el entorno desde otro punto de vista para construir nuevos significados (Dewey, 1934/2005; Arnheim, 1974), requiere olvidar la relación directa entre forma y función para ser capaces de descontextualizar un objeto o espacio (Baudrillard, 1996); Estos límites se vienen cuestionando desde las vanguardias y han tenido múltiples aplicaciones a lo largo de la historia del arte y de la educación.

A partir del trabajo del artista Ignacio Uriarte que utiliza material escolar en muchas de sus propuestas, se escogen los libros dispuestos en el espacio para manipularlos a modo de objetos escultóricos, que permitan acercar la mirada y la actitud de los futuros docentes en una experiencia metodológica que revisita la experiencia infantil; en donde el libro se convierte en una estructura formal habitable por imaginarios infantiles (Merleau-Ponty, 1945/2012). Desde el currículo de Aragón, este tipo de propuestas permiten trabajar el área del descubrimiento del entorno reforzando la curiosidad y la mirada crítica que derivan en la creación de caminos divergentes.

Este tipo de exploración activa por parte del alumnado está vinculado con modelos constructivistas (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978). Al reinterpretar la escala se transforma el contexto espacial y en este caso, se propone partir de la mirada del insecto de la metamorfosis de Kafka para generar espacios habitables que alberguen muñecos diminutos propios de las primeras interacciones por medio del juego. Desde este nuevo punto de vista, el adulto transfigura los mismos objetos cotidianos que hasta entonces habían sido interpretados únicamente desde una perspectiva funcional, transfigurando, en este caso, el libro en paisaje e incluso arquitectura.

Esta propuesta se vincula a la ecología de la percepción (Gibson, 1979) en donde se considera que el entorno tiene suficiente información como para percibirlo directamente. En este sentido, se entiende la percepción infantil como una forma de explorar a través del cuerpo, la escala, la postura, el movimiento y las capacidades sensoriales del niño/a (exploración activa). La empatía perceptiva se convierte en un valor en la formación de maestros de infantil que ayuda a entender el pensamiento proyectivo que permite crear significados simbólicos asociados a objetos/espacios (Bachelard, 1994), imaginar mundos irreales pero útiles para el desarrollo que reproduzcan sus emociones (traumas, afectos, ilusiones). Desde el planteamiento del área de didáctica de la expresión plástica, se trabaja la proporción, la composición, la percepción en la exploración del entorno, y el pensamiento divergente mediante el juego simbólico, estimulando a su vez el pensamiento sistémico tridimensional (Pallasmaa, 2012; Lynch, 1960).

En esta propuesta el libro puede ser transformado de múltiples maneras: plegar las hojas, forrar las tapas con un único color que transmita un mensaje, con una imagen (retrato, incendio, naturaleza), superponer varios libros o disponerlos estableciendo un diálogo visual entre sí o con la propia arquitectura. Por ejemplo, abierto noventa grados y acoplado a una columna. También es posible jugar con las propias páginas, recortando un hueco que posteriormente podría ser habitado. Se realizan fotografías y se añaden habitantes diminutos que potencien la idea del micro paisaje. Para ello, se parte de la obra de artistas plásticos como Liliana Porter o Tanaka Tatsuya.

Metodología

Se utiliza un enfoque cualitativo interpretativo construido en base a una investigación basada en artes y en una investigación-acción educativa. La base epistemológicamente se construye a partir del *readymade* complementada con las concepciones estéticas japonesas *mitate* y *kawaii*, utilizadas en una de las referencias principales escogidas para este proyecto: la obra de Tanaka Tatsuya. “Del libro al objeto” esta siendo implementada con 120 estudiantes del Grado en Educación Infantil del grado de Magisterio en la Universidad de Zaragoza en Huesca.

La secuencia didáctica tiene varias fases: una primera fase experiencial de sensibilización perceptiva, una segunda fase de exploración material, seguida de construcción simbólica y finalmente reflexión pedagógica. El alumnado transforma los libros antiguos de la biblioteca de la clase en objetos escultóricos y arquitectónicos mediante plegado, corte, superposición e intervención cromática, generando micro-ciudades-paisajes con figuras diminutas que activan el juego simbólico.

Este proyecto se nutre de modelos constructivistas en la generación de conocimiento y en el juego simbólico infantil (Piaget; Vygotsky), así como al juego entendido como metodología de investigación del mundo (Froebel; Malaguzzi). La documentación visual, los diarios reflexivos y las discusiones grupales constituyen las principales técnicas de recogida de datos, analizados mediante análisis temático y visual, atendiendo a categorías como capacidad de transfiguración del objeto, capacidad de simbolización del objeto resultante y empatía perceptiva.

Diseño de la propuesta didáctica

El diseño de esta propuesta se basa en una estructura de trabajo enfocada a un tipo de aprendizaje de carácter experiencial y constructivista, que está compuesta por cuatro fases con el objetivo principal de recuperar la mirada infantil y la perspectiva de la miniatura a través del área de descubrimiento del entorno según el currículo de Aragón. (Figura 1):

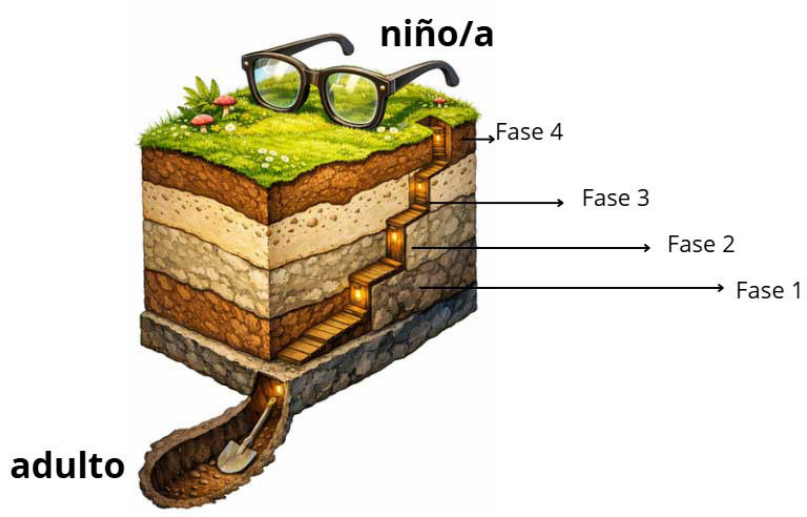


Figura 1. Ilustración generada con IA a partir de un dibujo propio. Raúl Ursúa, 2026.

Fase de presentación de las referencias visuales y la base epistemológica para la sensibilización perceptiva. Se explica la idea de "descontextualizar" un objeto partiendo del ejemplo de Marcel Duchamp. Vinculados directamente con este proyecto se ponen ejemplos concretos de discursos artísticos que habitan situaciones próximas a las experiencias educativas con la miniatura como Liliana Porter o Tanaka Tatsuya. También se explica la obra de Ignacio Uriarte por emplear y transfigurar material escolar para transmitir mensajes. Se basa en las prácticas del *readymade*, y tradiciones estéticas japonesas como el *mitate* y el *kawaii*. Se trabaja la alteración de la escala mediante la lectura resumida de *La metamorfosis* de Kafka como detonante narrativo, promoviendo una empatía perceptiva desde la mirada del insecto.

Fase de exploración material y formal. El alumnado experimenta con el libro como objeto tridimensional, transformándolo mediante plegado, superposición, corte, intervención cromática y disposición espacial. El libro adquiere una actitud antropomorfa y dialoga con el mobiliario y el espacio del aula. El docente guía al alumnado proponiendo varias actividades concretas: habitar la pata de una silla, una esquina arquitectónica que puede ser el encuentro del suelo con la pared vertical, la zona útil horizontal de una silla, una columna, y un bodegón arquitectónico construido con material escolar habitual. Se exploran las posibilidades del libro como paisaje, arquitectura y espacio habitable, fomentando la ruptura de la relación forma–función.

Fase de construcción simbólica y narrativa. Se realizan registros fotográficos de las producciones y se incorporan con canva figuras diminutas y micro elementos que posteriormente se mejoran con un programa de inteligencia artificial gratuito, recreando mundos imaginarios. En este caso, el pensamiento proyectivo y el pensamiento simbólico construyen significado (Piaget, Vygotsky).

Fase de reflexión y diseño de una secuencia didáctica vinculada al currículo de Aragón.

Conclusión

Una propuesta didáctica estructurada a partir de referentes artísticos contemporáneos dota de sentido el recorrido experiencial con respecto al conocimiento artístico, al mismo tiempo que sirve de ejemplo clarificador con respecto a los objetivos educativos a través de la imagen. El proyecto "Del libro al objeto" demuestra que el arte contemporáneo funciona como engranaje para articular pedagogía visual

con la didáctica de la Expresión Plástica en Educación Infantil. El aula se convierte en un laboratorio de pensamiento visual y arquitectónico a través de la descontextualización de los objetos y materiales habituales en los ámbitos educativos por medio de nuevas perspectivas que giran en torno a la mirada del insecto de Kafka.

Una actitud epistemológica y pedagógica que parte de la ludificación como ejercicio que permite al futuro docente recuperar la capacidad de asombro de la niñez, disociando forma y función, beneficia la construcción creativa de un tipo conocimiento "suigéneris" que ayuda a proponer soluciones complejas a problemas complejos, y no solo consolida la Educación Plástica y Visual como eje fundamental en la formación estética, cognitiva y pedagógica.

Referencias

Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye.* University of California Press.

Bachelard, G. (1994). *The poetics of space.* Beacon Press.

Baudrillard, J. (1996). *The system of objects.* Verso.

Dewey, J. (2005). *Art as experience.* Perigee. (Trabajo original publicado en 1934)

Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum.* National Art Education Association.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind.* Yale University Press.

Froebel, F. (2005). *The education of man*. Dover. (Trabajo original publicado en 1826)

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception.* Houghton Mifflin.

Lynch, K. (1960). *The image of the city.* MIT Press.

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. En C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children* (pp. 49–97). Ablex.

Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception.* Routledge. (Trabajo original publicado en 1945)

Pallasmaa, J. (2012). *The eyes of the skin: Architecture and the senses.* Wiley.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* Norton.

Discovering the One Health paradigm through artistic and literary projects

M. Dolores Sánchez Arjona[1], Beatriz Cimadevilla Alonso[2], Pilar del Río Fernández[1]
[1]Universidad de Málaga, Spain
[2]Universidad de Oviedo, Spain

Abstract
The One Health paradigm brings together under its umbrella various aspects that need to be balanced to enjoy a healthy planet. The understanding that we need to merge human, animal, and environmental health to make the world a habitable, healthy, and sustainable place clashes with the capitalist paradigm in which society develops. In education, these three aspects are traditionally addressed in a fragmented and compartmentalized way by subjects related to the content, which tend to develop theoretical and practical knowledge that doesn't always lead to a consistent attitude. The knowledge provided needs the experiential factor to connect that knowledge with the intrinsic desire for change. Our proposal presents the challenge of seeking a holistic understanding of the problem and a more personal and affective approach, which can be achieved through artistic approaches rather than purely scientific ones. We propose approaching this paradigm by analyzing several educational projects at the secondary and university levels that promote a conscious attitude toward living beings and ecosystems. From the interventions we extract evidence favorable to the One Health approach, as it fosters an inner gaze that reconnects with nature and values it.

Keywords: Art, Eco-education, Environmental Health, One Health, Urban Trees.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Descubriendo el paradigma One Health a través de proyectos artísticos plástico-literarios

Resumen

El paradigma *One Health* aglutina bajo su paraguas distintos aspectos que precisan estar equilibrados para gozar de un planeta saludable. La comprensión de que necesitamos hacer confluir la salud humana, animal y ambiental para hacer del mundo un lugar habitable, saludable y sostenible choca con el paradigma capitalista en el que se desarrolla la sociedad. En educación, estos tres aspectos son tradicionalmente tratados de manera fragmentada y compartimentada por asignaturas afines al contenido que suelen desarrollar un conocimiento teórico y práctico que no siempre desembocan en una actitud consecuente. Los saberes facilitados necesitan del factor vivencial para conectar dicho conocimiento con el deseo intrínseco de cambio. Nuestra propuesta presenta el reto de buscar una comprensión holística del problema y un acercamiento más personal y afectivo que puede lograrse desde planteamientos artísticos más que otros netamente científicos. Planteamos el acercamiento a este paradigma analizando varios proyectos educativos en niveles de secundaria y universidad, que promueven una actitud consciente con seres vivos y ecosistemas. Extraemos de las intervenciones evidencias favorables al planteamiento *Health* al fomentarse una mirada interior que reconecta con la naturaleza y la pone en valor.

Palabras clave: Arbolado urbano, Arte, Salud ambiental, Eco-educación, One Health.

Introducción

Vivimos un periodo en el que las amenazas para la salud global se ven incrementadas por factores humanos originados por el desarrollo socioeconómico que provoca desequilibrios no conocidos antes de la revolución industrial. La interacción entre personas, animales y un medio ambiente alterado provocan situaciones no deseables para el equilibrio del ecosistema pues termina afectando a las tres partes implicadas. Para enfrentarlas de manera eficaz, es necesario trabajar de forma coordinada entre distintos sectores.

One Health (Una sola salud) es el enfoque colaborativo y multidisciplinario que reconoce que la salud humana, la salud animal y la salud ambiental están estrechamente interconectadas, por lo que intervenir por segmentos independientes resta poder a la solución, que pasa por actuar de manera coordinada desde los distintos ámbitos. Los principales actores participantes son profesionales de la salud, veterinarios, científicos ambientales, ecólogos, sectores de agricultura, vida silvestre y responsables de políticas públicas, cuyos objetivos son mantener bajo control las zoonosis (enfermedades que se transmiten entre animales y humanos como la COVID-19, influenza aviar, rabia), la resistencia a los antibióticos por uso excesivo o inadecuado en humanos y animales, la agricultura, la seguridad alimentaria, sanitaria y ambiental (cambio climático, contaminación, pérdida de biodiversidad, prevención y respuesta a brotes de enfermedades, etc.).

Dichas acciones coordinadas deberían estar enfocadas en no seguir deteriorando el medio ambiente, fomentando el equilibrio de los ecosistemas, respetando la fauna y flora, dejando espacios libres de intervención humana o de modificaciones que se salen de control. Si bien todos los ámbitos participantes son necesarios para investigar sobre ello y tomar medidas, es fundamental que el concepto One *Health* aterrice en el conocimiento de todas las personas, no como algo novedoso, sino como fundamental para nuestra propia supervivencia como especie. Consideramos crucial y necesario otorgarle importancia al proceso educativo y a la forma en el que esto se desvela y transmite, ya que el objetivo debiera ser promover una concienciación activa.

Planteamos la importancia de contar con el sector educativo para lograr que la población participe de este cuidado global, así como trabajarlo desde proyectos artísticos para una asimilación interiorizada que provoque un cambio de mentalidad y actitud puesto que las metodologías artísticas son más efectivas para transmitir información climática basada en la ciencia cuando los métodos convencionales fallan (Roosen et al., 2017), las artes pueden fomentar un compromiso emocional y cognitivo más profundo (Roosen et al., 2017; Woodley et al., 2022).

Autores como Bahr *et al.* (2025) confirman que las artes que apoyan una educación y comunicación efectivas van más allá de lo que la educación tradicional puede ofrecer, entre otras cosas porque reducen la mirada a la defensiva que algunos sectores políticos se empeñan en promocionar, enfrentando con bulos a la comunidad científica.

Dos intervenciones artísticas en ámbitos educativos distintos

Con el objetivo de dar a conocer el sentido de One *Health* realizamos proyectos educativos en distintos niveles, como fase previa para poder hacer un análisis posterior más exhaustivo de los resultados. Sirviendo esta fase para preevaluar resultados y localizar factores emergentes de interés y comunes a los proyectos.

Proyecto "Soy Árbol/ Somos bosque". Alumnado de Grado en Educación Infantil

El alumnado diseñó curricularmente un proyecto educativo realizable en el aula desde el que se trabajen aspectos para cuidar al ser humano y al medio ambiente, investigando previamente sobre *One Health* y la necesidad de un equilibrio ecosistémico. Para el mismo proyecto y para conectar con el tema que al comienzo les resultaba distante, elaboran un cuaderno de artista que da título al proyecto en el que se identifican con un árbol y, metafóricamente, cuentan con medios gráficos momentos de su vida, dibujados y pintados a la acuarela y fortalecidos con un *Haiku* elaborado por ellas mismas.

En los portfolios individuales debían reflexionar sobre la información conocida y también sobre cómo las obras artísticas realizadas les habían ayudado a conectar con la naturaleza y lo que esta necesita (necesitamos). Algunos ejemplos de obra del libro de artista (Figura 1):



Figura 1. "Mutismo total".
"Mutismo total
Porque el alma del claro
Muere en agonía" Olalla Flores, 2026

Proyecto "Soy Árbol/ Somos bosque". Alumnado de 2º de la ESO

El alumnado elabora una ilustración sobre un poema, canción o dicho popular que hablen de los árboles. Previa a esta fase debían realizar una búsqueda de esos poemas y canciones para crear entre todos una batería de posibilidades de entre las que más tarde elegirían cual querían ilustrar.

La búsqueda de información y otras lecturas facilitadas propiciaba las reflexiones sobre la importancia para el ser humano de un ecosistema saludable y la importancia del papel de los árboles en ese equilibrio climático. En los portfolios individuales debían concretar la información buscada, reflexionar sobre ella y posicionarse buscando valores positivos con los que alinearse. Ejemplos de la ilustración (Figura 2), sobre un poema de la poeta japonesa *Ryōnen Gensō* (S.XVII):



Figura 2. Ilustración del poema
"Ya he hablado bastante a la luz de la luna.
No me preguntéis más.
Escuchad, simplemente, la voz de los pinos y los cedros, cuando no sopla el viento"
María Benito, 2026

Método

Se plantea un análisis cualitativo de dos casos que cuentan con dos grupos de sujetos de diferente edad y nivel educativo pero que parten de una situación similar de desconocimiento de cómo las alteraciones medioambientales afectan a la salud humana y a los ecosistemas, llegando a dicha afirmación mediante debate en el aula en los que se toma nota de comentarios pertinentes.

Para evaluar las evoluciones en el conocimiento y actitudes adquiridas se hicieron lecturas prospectivas de comentarios en los portfolios que estuvieran en línea con categorías como sentirse más próximo a la naturaleza y de comprensión del valor del equilibrio ecosistémico, estando abiertos a categorías emergentes. Así mismo se analizaron cómo la expresión artística y literaria de las obras, potenciaba dicho mensaje de identificación con el ecosistema.

Dado que los grupos y proyectos desarrollados eran distintos, se hizo un análisis por separado, con la idea de reforzar la idea previa de que metodologías artísticas facilitan el conocimiento y actitud favorable a alinearse con el paradigma *One Health.*

Resultados

De manera generalizada el alumnado de grado realiza afirmaciones de los beneficios percibidos sobre sí mismas al trabajar el medio ambiente focalizando los trabajos en sus personas, como si al verse reflejadas en los árboles de manera emocional, hubieran empatizado rápidamente con el abuso al que son sometidos por el ser humano y cómo esto se refleja en su/nuestra salud física y emocional.

El alumnado de secundaria pudo elegir entre una batería elaborada por ellos mismos de poemas y canciones, y encontramos a priori una tendencia de selección de elección de refranes por parte de aquellos que no confirmaron una implicación más profunda con el medio ambiente, en cambio aquellos que sí conectaron eligieron temas más profundos, vinculados a sus raíces (poeta argentina *Alfonsina Storni*) o a sus preferencias mangas (poeta japonesa *Ryōnen Gensō,* fig. 2) enriqueciendo al grupo clase con aportaciones originales y feministas que enriquecieron al grupo. También se observa un acercamiento a lo metafísico que sorprende por las edades de este grupo de análisis.

Conclusiones

Relacionar *One Health* con la educación artística permite abordar la salud de forma integral, crítica y sensible, usando el arte como medio de reflexión, comunicación y transformación social ya que el alumnado llega a esas conclusiones compartiendo y aceptando esa lógica del cuidado general al facilitarse una mayor sensibilización y conciencia sobre problemas complejos como las zoonosis, el cambio climático y cómo su impacto ambiental repercute en la salud de animales y personas.

La educación artística puede hacer visibles las conexiones entre salud humana, animal y ambiental, fomentando empatía, conciencia ecológica y pensamiento interdisciplinar de una manera cercana y aprehensible, por lo que la implicación y aceptación se da de manera natural.

Se produce un claro desarrollo de la empatía hacia los humanos y no humanos, y por tanto sobre los ecosistemas donde se desarrollan. Se contribuye a un reforzamiento del pensamiento crítico y creativo al cuestionar mediante el arte los modelos de producción y consumo.

Se fortalecen los ámbitos de comunicación al participar con las creaciones en la divulgación del mensaje, funcionando como campañas visuales. Por todo ello afirmamos que las prácticas artísticas tienen un valor educativo innegable respecto al desarrollo del paradigma *One Health* al contribuir a una formación ciudadana responsable, una educación ambiental y sanitaria, dándose un aprendizaje transversal e interdisciplinar, y todo ello nutriendo un desarrollo emocional y ético del alumnado.

References

Bahr, E., Munson, S., Wright, T., Minkoff, M., Shaheed, A., Brinza, T., ... Sajnani, N. (2025). El papel de las artes en la intersección del cambio climático y la salud pública: resultados de una encuesta internacional. *Artes y Salud*, 1–20. https://doi.org/10.1080/17533015.2025.2584236

Roosen, L. J., Klöckner, C. A., & Swim, J. K. (2017). Visual art as a way to communicate climate change:A psychological perspective on climate change-related art. *World Art, 8*(1), 85–110. https://doi.org/10.1080/21500894.2017.1375002

Woodley, E., Barr, S., Stott, P., Thomet, P., Flint, S., Lovell, F., O'Malley, E., Plews, D., Rapley, C.,Robbins, C., Pearce, R., & Sandover, R. (2022). Climate stories: Enabling and sustaining artsinterventions in climate science communication. *Geoscience Communication, 5*(4), 339–354. https://doi.org/10.5194/gc-5-339

Creative Musical Thinking and Its Impact on Piano Teaching and Learning in Early Levels: A Practical Experience

PhD. Daniel Fajardo Pérez, PhD. Harold Hernández Lozano
Universidad Alfonso X el Sabio, España

Abstract
This study examines the role of creative musical thinking in early piano education and its impact on teaching-learning processes. The research is based on a four-week pedagogical intervention implemented with 18 beginner Suzuki piano students aged 7–10 in a non-selective educational setting. The project integrated structured processes of transformation, improvisation and composition into regular individual and group lessons, supported by short audiovisual materials for home practice. Data were collected through semi-structured interviews with students and parents and analyzed through thematic categorization within a qualitative interpretative framework. Results indicate increased motivation, emotional expressivity, autonomy and engagement in daily practice. The findings suggest that integrating structured creative processes into early instrumental instruction can significantly enrich musical understanding, strengthen technical development and promote meaningful learning experiences.

Keywords: creativity, education, Suzuki, pedagogy, instrumental.

El pensamiento creativo en música y su impacto en la enseñanza-aprendizaje del piano en los niveles iniciales: experiencia práctica

Resumen
Este estudio examina el papel del pensamiento musical creativo en la educación pianística temprana y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación se basa en una intervención pedagógica de cuatro semanas implementada con 18 estudiantes principiantes de piano Suzuki, de entre 7 y 10 años de edad, en un entorno educativo no selectivo. El proyecto integró procesos estructurados de transformación, improvisación y composición en las clases individuales y grupales habituales, con el apoyo de breves materiales audiovisuales para la práctica en el hogar. Los datos se recopilaron a través de entrevistas semiestructuradas con estudiantes y padres, y se analizaron mediante categorización temática dentro de un marco cualitativo interpretativo. Los resultados indican un aumento en la motivación, la expresividad emocional, la autonomía y el compromiso en la práctica diaria. Los hallazgos sugieren que la integración de procesos creativos estructurados en la instrucción instrumental temprana puede enriquecer significativamente la comprensión musical, fortalecer el desarrollo técnico y promover experiencias de aprendizaje significativo.

Palabras clave: creatividad, educación, Suzuki, pedagogía, instrumental.

Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza inicial del piano se ha centrado en desarrollar habilidades técnicas y reproducir repertorio, relegando la creatividad a un papel secundario. Sin embargo, este estudio sostiene que la creatividad es fundamental en la formación integral del músico, ya que impulsa el pensamiento propio, el desarrollo técnico, el aprendizaje en grupo y la musicalidad (Alsina et al., 2009).

Este análisis examina una experiencia didáctica de cuatro semanas en la que 18 estudiantes de piano iniciales (de 7 a 10 años) integraron creatividad mediante transformación, improvisación y composición. El proyecto evalúa cómo este enfoque centrado en el alumno impacta su motivación, aprendizaje significativo y expresividad emocional.

Marco teórico

La creatividad estructurada y el aprendizaje significativo

En este estudio, la creatividad musical se define como un proceso guiado que implica transformar y variar un material previo mediante la imaginación y criterios musicales. Al modificar un patrón, el estudiante reorganiza la información y alcanza un aprendizaje significativo (Cordero, 2016), lo que beneficia su desarrollo cognitivo (Kim, 2023). La composición grupal también potencia la experiencia cooperativa del alumnado (Hernández Bravo et al., 2010).

El método Suzuki como catalizador creativo

Este enfoque integrador encuentra un terreno especialmente fértil dentro de la filosofía del Método Suzuki. Investigaciones previas ya han señalado la idoneidad y los beneficios de incorporar la improvisación dentro de la estructura formal de las lecciones basadas en este método (Van Reeth, 2009). Su enfoque de “lengua materna” presenta conexiones directas con la desinhibición creadora gracias a la interacción de varios factores clave.

El desarrollo auditivo temprano fortalece la conexión entre pensamiento y ejecución al piano. Aprender por imitación agiliza la aplicación práctica de conceptos y facilita el trabajo con nuevos materiales. Además, desarrollar la memoria musical fomenta interpretaciones integradas y flexibles sin depender de la lectura visual. La participación activa de la familia en la práctica diaria refuerza estos aprendizajes en casa y da continuidad al progreso musical.

Superación de la dicotomía técnica-creatividad

Incluir procesos creativos desde el inicio suele generar temor a afectar el desarrollo técnico, aunque la pedagogía musical actual considera errónea esta oposición (Burnard, 2012). Se ha cuestionado la idea de que improvisar requiere dominio técnico avanzado; en realidad, la creatividad es una vía natural para que estudiantes de edades tempranas se acerquen a un instrumento (Lozano Palacios, 2017).

Para promover el aprendizaje instrumental por descubrimiento mediante improvisación guiada (Rodrigo Fernández, 2017), es clave establecer límites técnicos claros en las propuestas creativas. Esto permite al estudiante centrarse en aspectos melódico-armónicos y tímbricos sin descuidar postura o digitación.

De este modo, la variación consciente obliga a reactivar esquemas motores en contextos variables en lugar de ejecutarlos de forma automática, demostrando que la creatividad, lejos de ser un obstáculo, puede funcionar como un poderoso catalizador para la consolidación técnica temprana.

Diseño de la intervención

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 18 estudiantes de piano (7–10 años), en contexto Suzuki. No existió selección por aptitud. La mayoría cursaba entre primer y tercer año de estudio.

Temporalización

La intervención tuvo una duración de cuatro semanas. Cada semana, se incluyó un tiempo dedicado a las dinámicas creativas en la clase individual, un tiempo también en la clase colectiva semanal, además de vídeos breves de apoyo para estimular la práctica en casa. Se solicitó dedicar entre 2 y 5 minutos diarios a las tareas creativas.

El trabajo se centró en piezas melódicas basadas en pentacordos para facilitar la comprensión de los cambios sonoros. Sobre ellas, se aplicaron transformaciones melódico-armónicas como base para integrar distintas sonoridades al alumnado. Primero se trabajó con una mano para las transformaciones melódicas y luego se añadieron los patrones armónicos correspondientes.

Secuencia didáctica

En las primeras dos semanas se presentaron secuencialmente tres tipos de transformaciones en las escalas de pentacordos. Partiendo de una pieza conocida, se realizó la transformación de esa pieza y luego se inició una exploración en pregunta-respuesta con estas sonoridades, e improvisación conversacional.

Durante el tiempo en casa, con la ayuda del material en vídeo, se practicaron dichas improvisaciones, además de explorar estas transformaciones con otras piezas.

En la semana 3, el alumnado improvisó ideas y creó composiciones conceptuales basadas en algunas sonoridades. Luego, se les animó a elegir una de estas ideas para presentar una composición estructurada al docente en la cuarta semana.

En la última semana se compartieron las creaciones individuales y se hicieron sugerencias, además de estimular a que se pregunten desde criterios de ideas creativas en articulación, dinámicas, rítmica y métrica a iniciativa personal. Además, en esa última semana se realizó la recogida de datos con el alumnado mediante entrevistas verbales adaptadas.

Metodología

Se utilizó una metodología cualitativa, que parte de una concepción interpretativa de la realidad, entendiendo que los fenómenos educativos y musicales se construyen social y simbólicamente.

En el ámbito de la pedagogía musical, este enfoque permite comprender no solo los resultados de aprendizaje, sino también las experiencias, significados y emociones que los participantes atribuyen al proceso formativo.

La investigación no ha buscado generalizar estadísticamente, sino profundizar en la comprensión de las vivencias que emergen en torno al acto educativo y creativo, entendiendo que el aprendizaje musical se configura como un fenómeno emocional, cognitivo y social que solo puede ser aprehendido plenamente mediante métodos interpretativos. Para mitigar sesgos derivados de la doble condición docente-investigador, el análisis fue revisado por el segundo autor.

La entrevista semiestructurada y validada por un comité de expertos formado por los doctores. Luis Vallés Grau (CSM Castellón), Susana Blanco Novoa (Universidad de Vigo), Ángeles Gallardo Lorenzo (CSM Córdoba) y María Rosa Pampillo Retana (CPM Vigo – USC), fue un instrumento eficaz en este tipo de estudios, porque nos ha posibilitado recoger discursos personales ricos, espontáneos y contextualizados.

En este proyecto, se aplicaron entrevistas tanto a alumnado como a familias, lo que permitió obtener una visión biangular de los procesos vividos.

Resultados

Los resultados evidencian que un enfoque pedagógico basado en recursos audiovisuales, creatividad guiada, práctica autónoma y trabajo colaborativo genera:

- Mayor motivación. La gran mayoría de las familias (70%) expresó ver cambios en la motivación de sus hijos hacia el piano. De modo similar, la implicación familiar se vio favorecida por el impacto positivo de estas dinámicas.
- Mayor expresividad. Una de las familias valoró la actividad "*muy positivamente, buscan nuevas melodías, sonidos distintos, y están emocionados con su canción."*
- Mayor autonomía musical: Los participantes destacaron en su autopercepción de cambios "*que aprendo más fácil*" (est01) o que "*ahora muestra más iniciativa para tocar*" (fam12).
- Una relación más sana y lúdica con el instrumento: Una de las madres señaló lo siguiente al respecto de su hijo: "*Está más motivado. Ha descubierto en estás clases de grupo que el piano tiene una parte lúdica y creativa que le atrae y ahora le cuesta menos la rutina de prácticas diarias individuales y repetitivas"* (fam09)

En términos de innovación educativa, el proyecto demuestra que la combinación de tecnología, creatividad y metodología activa puede transformar la experiencia musical incluso en etapas tempranas, ofreciendo un modelo extrapolable a conservatorios superiores que buscan renovar sus prácticas docentes.

Discusión

Los resultados refuerzan que la creatividad estructurada impulsa el aprendizaje y la motivación en el desarrollo técnico temprano. La variación guiada del material musical favorece procesos cognitivos profundos y confirma la teoría del aprendizaje significativo (Cordero, 2016; Kim, 2023). Por otro lado, pedagógicamente, se supera la dicotomía tradicional entre técnica y creatividad: la improvisación guiada contextualiza el aprendizaje técnico y lo hace más expresivo y la creatividad pasa de ser complementaria a eje metodológico, permitiendo el acceso natural al instrumento incluso sin dominio técnico avanzado (Burnard, 2012; Lozano Palacios, 2017; Rodrigo Fernández, 2017).

El Método Suzuki promueve el desarrollo creativo, el apoyo familiar y el vínculo emocional, lo que facilita la continuidad en los primeros estudios musicales. Se recomienda investigar con datos cuantitativos y seguimiento a largo plazo, así como analizar su efecto en lectura musical y repertorio avanzado. En resumen, una enseñanza instrumental creativa e integradora potencia la técnica, autonomía y conexión emocional, destacando la creatividad estructurada como esencial en la formación musical.

Conclusiones

El proyecto potencia la creatividad, motivación y expresividad emocional desde etapas tempranas. Los padres y alumnos valoran muy positivamente la metodología del profesor, especialmente por su carácter lúdico y participativo.

Se evidencia un desarrollo de la autonomía y la confianza del alumnado. Las limitaciones tecnológicas, en cuanto al acceso a los materiales audiovisuales por parte de alguna familia, fueron el principal obstáculo para la continuidad. El enfoque audiovisual y experimental redefine la enseñanza instrumental hacia un aprendizaje significativo.

La experiencia desarrollada sugiere que:

1. El pensamiento creativo puede integrarse estructuralmente en la enseñanza inicial del piano.
2. La transformación de repertorio favorece comprensión implícita.
3. La creatividad no interfiere con la técnica, sino que puede fortalecerla.
4. La percepción de agencia incide en la motivación y compromiso.

Si bien los resultados no permiten generalización estadística, aportan indicios relevantes para reconsiderar el equilibrio entre reproducción y transformación en la pedagogía pianística temprana.

Agradecimientos

Queremos agradecer la cooperación en el estudio a las familias de la Escuela Anna Magdalena Bach, en Boecillo. También agradecemos a la profesora Gracia Cordero su implicación en las dinámicas necesarias para llevar a cabo este estudio.

Referencias

Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., & Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave - El aprendizaje creativo*. Editorial GRAÓ.

Cordero, E. (2016). *Promoting meaningful learning in the Suzuki Method* [Master's Thesis]. University of Wisconsin - Stevens Point.

Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., & Millán Arellano, M. Á. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *ENSAYOS, Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, *25*.

Kim, H. (2023). *The Benefits of the Suzuki Method for Children's cognitive and physical development: A descriptive phenomenological study of Suzuki specialists*. Liberty University.

Lozano Palacios, A. (2017). 10 falsos mitos y una reflexión acerca de la improvisación. *IV Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música - II Congreso Internacional de Conservatorios Superiores de Música*, 356–365.

Rodrigo Fernández, M. (2017). El aprendizaje instrumental por descubrimiento a través del uso guiado de la libre improvisación. *IV Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música - II Congreso Internacional de Conservatorios Superiores de Música*, 191–206.

Van Reeth, J. D. (2009). *Incorporating Improvisation into the Suzuki Violin Lesson* [Masters Thesis]. University of Wisconsin - Stevens Point.

Sung circular choreography as a universal unifying force: the Asturian *Danza Prima* and the Russian *Chorovod*

Nina Krokos[1], Rafael Martín Castilla[2]

[1]*Universidad Politécnica de Madrid, España*
[2]*Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, España*

Abstract

Circular dances constitute one of the oldest choreographic forms of collective expression and appear across multiple cultures with convergent meanings. This article presents a comparative analysis of the Russian *khorovod* and the Asturian *danza prima*, focusing on their spatial structure, musical organization, and symbolic dimension. Based on an examination of the circle as a representation of continuity, cohesion and cosmological order, the typologies of the *khorovod* —ornamental and game-related— are analyzed, together with its sung character and its social and ritual functions. In parallel, the *danza prima* displays circular and linear variants, a responsorial choral structure, and a strong connection between singing, community, and symbolic space. The comparison makes it possible to identify a shared choreographic archetype that transcends geographical differences, demonstrating how circular movement and collective participation shape cultural practices in which the individual acquires full meaning within the group. The reference to Rimsky-Korsakov's *Capriccio Espagnol* further highlights the symphonic and transnational projection of these melodies and their shared choreographic archetype.

Keywords: circular dances, khorovod, danza prima, community cohesion, symbolism of the circle.

La coreografía circular cantada como forma cohesionadora universal: la danza prima asturiana y el *chorovod* ruso

Resumen

La danza circular constituye una de las formas coreográficas más antiguas de expresión colectiva y aparece en múltiples culturas con significados convergentes. En este artículo se muestra un análisis comparativo del *chorovod* ruso y la danza prima asturiana, atendiendo a su estructura espacial, organización musical y simbólica. A partir del análisis del círculo como representación de continuidad, cohesión y orden cosmológico, se examinan las tipologías del *chorovod* —ornamental y de juego—, su carácter cantado y su función social y ritual. En paralelo, la danza prima presenta variantes circulares y lineales, una estructura coral responsorial y una fuerte vinculación entre canto, comunidad y espacio simbólico. La comparación permite identificar un arquetipo coreográfico compartido que trasciende las diferencias geográficas, evidenciando cómo el movimiento circular y la participación colectiva configuran prácticas culturales donde el individuo adquiere sentido pleno dentro del grupo. La mención al *Capricho español* de Rimsky-Korsakov evidencia la proyección sinfónica y transnacional de estas melodías y su arquetipo coreográfico compartido.

Palabras clave: danzas circulares, chorovod, danza prima, cohesión comunitaria, simbolismo del círculo.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

La danza circular constituye una de las formas más antiguas de expresión colectiva del ser humano y se encuentra presente en múltiples culturas con significados sorprendentemente convergentes. Más allá de sus diferencias formales o geográficas, estas danzas comparten un núcleo simbólico común vinculado a la cohesión social, la ritualidad y la relación del individuo con el grupo y con los ciclos de la naturaleza. En este sentido, en el presente artículo se propone una aproximación comparativa entre el *chorovod* ruso y diversas manifestaciones de la danza circular en la tradición española como la danza prima asturiana, además del omnipresente corro infantil, entendidas no como expresiones aisladas, sino como variantes culturales de un mismo concepto antropológico. En particular, nos centramos en las danzas que son cantadas, como sucede habitualmente tanto con el *chorovod* como con la danza prima.

El círculo como elemento coreográfico simbólico

El punto de partida simbólico de estas danzas es el círculo. Desde una perspectiva histórico-cultural, el círculo ha sido interpretado como un símbolo universal asociado al Sol, al movimiento cíclico del tiempo y a la continuidad de la vida. Según Bodina (2023), a partir del proceso de divinización del Sol, el círculo pasó a representar el principio divino y, por extensión, el cielo, la unidad celestial y una serie de conceptos derivados, tales como el infinito, la eternidad, la integridad y la continuidad.

Gabitov (2018), afirma que las danzas circulares permitían a los hombres hablar con las fuerzas animadas de la naturaleza, para intentar poner bajo control el caos de la naturaleza y afirma que «*The ancients believed that everything in the world was developing in a circle*» [Los antiguos creían que todo se desarrollara en círculo] (p.8). Así, el movimiento circular no es un simple recurso coreográfico, sino un portador de significados cosmológicos y sociales profundamente arraigados.

Desde la antigüedad, la circularidad de las danzas antiguas constituye un fenómeno de gran densidad simbólica, en el que se articula un complejo sistema de funciones prácticas y religiosas. (Zabubenina, 2021, p.113). Josep Crivillé (2004) recoge relatos de danzas circulares rituales desde decoraciones en vasijas celtíberas a las crónicas de Estrabón o el *Llibre Vermell* de Montserrat, hasta la diversidad actual de danzas circulares presentes a lo largo de toda la geografía española.

Esta esencia ritual y simbólica perdura, como expresión colectiva donde se funden movimiento, música y canto en un fuerte entramado simbólico, en manifestaciones posteriores como el *chorovod* ruso y las danzas circulares en España como es la danza prima.

Chorovod

La organización espacial del *chorovod*, generalmente en círculo, aunque también con figuras como espirales, serpientes entre otras, permite la participación simultánea de un número elevado de personas y favorece la interacción social. Por su estructura se suelen dividir en dos grupos: *chorovod* ornamental y *chorovod* de juego. Según su forma y contenido, el chorovod se clasifica en dos tipos. El *chorovod* de juego los movimientos representan el contenido de la canción y el *zapievala* inicia cada estrofa aportando el sentido del relato, que el coro retoma con estribillos o repeticiones (Džičonaja, 2018.), mientras que en el *chorovod* ornamental se prioriza la coreografía y la expresión del carácter musical sin una representación narrativa directa (Zaikin & al, 2014, p.10). Según Danilishina A. (2018 p.212) en las danzas circulares de juego, los participantes solían representar acciones agrícolas también utilizando objetos como coronas y muñecas, manteniendo una estrecha relación con los rituales

tradicionales mientras que las danzas ornamentales se ejecutaban con canciones de temática lírica, centradas en la amistad, el amor, el matrimonio y la familia. Este mismo principio de cohesión social a través del círculo y del canto colectivo puede observarse en la danza prima.

Para poder definir el *chorovod*, se ha procedido al análisis de los *chorovod* que Pal'čikov recogió en 1888 en el pueblo de Nikolaevka. En su recopilación, integrada por diversas canciones, reúne los *chorovod* interpretados durante la primavera, organizándolos en tres categorías: *chorovod* de juego, *chorovod* sin componente lúdico y *chorovod* de andar. Del análisis se ha constatado que el tempo empleado es predominantemente lento o *moderato*. Las figuras rítmicas empleadas son predominantemente simples y se inscriben mayoritariamente en compases simples de 2/4, 3/4 o 4/4, salvo algunas excepciones puntuales, con escasas modificaciones de tempo. No obstante, cabe destacar la presencia de una serie de patrones rítmicos recurrentes basados en la combinación de dos valores breves seguidos de uno más largo (o a la inversa), como por ejemplo dos corcheas y negra, negra y dos corcheas, así como dos semicorcheas y corchea y corchea y dos semicorcheas.

Las danzas analizadas revelan un entramado temático centrado en las relaciones sociales y los rituales de cortejo, donde aparecen advertencias a las jóvenes sobre los riesgos de un matrimonio prematuro o desfavorable, así como escenas dramatizadas en las que muchachos y muchachas interactúan mediante juegos de elección, caricias o solicitudes de permiso familiar. Junto a estas dinámicas sociales, emerge de forma constante la presencia simbólica de la naturaleza, como el peral que se desea fértil o las aves enfrentadas en relaciones de presa y depredador, que funciona como metáfora de la vulnerabilidad humana, del destino y de las tensiones afectivas. A ello se suma la representación de la vida comunitaria campesina. En conjunto, estas piezas conforman un corpus en el que conviven lo ritual, lo lúdico, lo simbólico y lo cotidiano, ofreciendo una visión compleja del mundo social y emocional que rodea al *chorovod*.

Danza prima

Entre la gran variedad de formaciones coreográficas tradicionales de España, la danza prima constituye una de las danzas circulares más significativas del territorio peninsular. Recoge elementos simbólicos y es un ejemplo de cohesión grupal a través de una danza cantada. Su coreografía presenta variantes según las diferentes regiones del territorio asturiano. En determinadas zonas, principalmente en Avilés, se consolida la estructura circular cerrada, en la que los danzantes enlazan sus dedos meñiques y se desplazan con pasos adelante y atrás, produciendo simultáneamente un movimiento giratorio hacia la derecha. En otras localidades la danza prima adopta una disposición abierta o en línea. No obstante, es la modalidad avilesina la que representa actualmente el paradigma más reconocible y mantiene con mayor claridad la simbología del círculo como espacio comunitario (Le Barbier Ramos, 2009, p. 353).

Diversos autores han señalado la complejidad de su configuración espacial, describiendo incluso la presencia de hasta tres círculos concéntricos diferenciados por edad y sexo: los varones en el círculo exterior, las mujeres en el interior y, en caso de participación infantil, los niños en el centro. Esta disposición jerarquizada refuerza la dimensión simbólica del espacio coreográfico (Martínez-Torner, 1920, p. 229).

Más allá de la interesantísima coreografía, uno de los aspectos formales más significativos que aproximan la danza prima al *chorovod* ruso es su carácter eminentemente cantado. Se trata de una danza coral en la que el canto articula la estructura formal. Según Crivillé (2004, 231), un solista entona coplas -frecuentemente romances octosilábicos- mientras el coro responde con estribillos

de temática religiosa. Esta alternancia responsorial establece un diálogo interno comparable al del *chorovod* de juego, donde un iniciador articula el relato y el grupo responde colectivamente. El propio Crivillé compendia, al igual que Martínez Torner en su *Cancionero* (1920), las aportaciones de autores como Buylla, Jovellanos, Aurelio Campany, Nuevo Zarracina o Juan Menéndez Pidal (Crivillé, 2004, 230-33).

La danza prima constituye, por tanto, un baile y canto tradicional de profundo arraigo cultural, mediante el cual se refuerzan los vínculos comunitarios. A partir de la lectura contrastada de fuentes -particularmente de Menéndez Pidal - se evidencia que los grupos de danzantes, organizados en círculos concéntricos, ejecutaban esta danza abarcando en su interior espacios simbólicamente significativos, como la iglesia en días de grandes festividades, tanto religiosas como profanas.

Manuel García Matos también se refiere a la danza prima en sus estudios, no sólo recogiendo información sobre investigaciones previas (2012a), sino también atendiendo a la proyección musical de esta danza en el ámbito académico. En sus escritos analiza la relación entre la melodía asturiana y el uso de ella que hizo Rimsky-Korsakov en su *Capricho español*, Op. 34 (2012b). García Matos identifica la pieza novena recogida por José Inzenga en *Ecos de España* (1874) como la fuente de las *Variazioni* (nº2) de dicha obra. Es significativo observar que la misma melodía, anotada en el compás de 3/4 en lugar del 6/8 es recogida por Felipe Pedrell, quien indica en su encabezado "*Otro* [estribillo religioso] de la colección de Inzenga" (Pedrell, 1958, p. 35). Por su parte, la transcripción de la pieza 179 que Eduardo Martínez Torner identifica como danza prima (1920, p. 64) alterna los compases de 3/4 y 4/4. Esta variabilidad métrica evidencia la riqueza de variantes de la danza prima y su estrecha vinculación al romance tradicional, en el que coexisten lo profano y lo devocional, recordando así las danzas medievales cantadas, como la carola, donde el canto colectivo estructuraba la experiencia ritual (Le Barbier Ramos, 2009, pp. 335-36).

Aunque las estructuras musicales y coreográficas presentan particularidades propias en cuanto a ritmo, modos o acompañamiento, el principio de acción colectiva y sincronizada permanece como elemento común. El análisis comparativo se ha realizado desde una perspectiva histórico-musicológica y simbólica, atendiendo a fuentes primarias y secundarias representativas de ambas tradiciones, con el objetivo de identificar convergencias estructurales y funcionales.

Conclusiones

Tanto el *chorovod* ruso como la danza prima asturiana y otras manifestaciones circulares de la tradición española pueden entenderse como prácticas culturales que, a través del movimiento circular y la participación comunitaria cantada, expresan y refuerzan valores de unidad, integración y cohesión social.

Más allá de sus diferencias rítmicas, métricas o coreográficas, ambas tradiciones comparten un principio estructural basado en la sincronización colectiva y en la centralidad simbólica del círculo como representación de continuidad, pertenencia y orden. Estas danzas no solo preservan formas artísticas heredadas, sino que materializan una concepción relacional del individuo, cuya identidad se construye dentro del grupo y en armonía con los ciclos de la naturaleza.

La comparación entre ambas tradiciones evidencia la persistencia de un arquetipo coreográfico común en contextos culturales geográficamente distantes, lo que refuerza su valor como objeto de estudio antropológico y musicológico.

Desde una perspectiva educativa, estas prácticas constituyen un modelo de aprendizaje cooperativo y experiencial, donde el círculo actúa como dispositivo pedagógico que favorece la participación equitativa y la construcción compartida del significado cultural. En este contexto, el individuo aprende a integrarse en una dinámica que refuerza la identidad común.

Referencias

Bodina E. (2023) *Krug kak universal'nyj simvol: prošloe i nastojaščee* [El círculo como símbolo universal: el pasado y el presente]. Bulletin of the International Centre of Art and Education (3), 7-12.

Crivillé, J. (2004). *Historia de la música española*. (Vol. VII. El folklore musical). Alianza Música.

Danilišina A. (2018). *Chorovod kak otraženie istorii sozdavšego ego naroda*. [Chorovod como reflejo de la historia de la nación que lo ha creado]. *Materialy XI Otkrytych respublikanskich Matusovskich čtenij* [Materiales de las XI Lecturas abiertas republicanas de Matusov]. (pp.210-213).

Džičonaja, M. A. (2018). *Russkaja narodnaja choreografija: vozmožnosti izučenija na choreografičeskom fakul'tete vuza*. [Coreografía popular rusa: oportunidades de estudio en el departamento de coreografía de la universidad]. Materialy meždunar. naučno–prakt. konferencii. Izdatel'skij dom "Naučnaja biblioteka". [Materiales del Congreso Científico-práctico Internacional. Editorial “Biblioteca científica”]. (pp. 136-141).

Gabitov, T. (2018). Circle Dancing as a Symbolic Form: Cultural and Philosophical Analysis. *Central Asian Journal of Art Studies*, 3(4).

García Matos, M. (2012a). Música y danza popular. En P. Barrios Manzano (ed.), *Manuel García Matos. Artículos y aportaciones breves.* (pp. 242-284). Asociación Lux Bella 1492.

García Matos, M. (2012b). Notas sobre las fuentes folclóricas en el *Capricho español* de Rimsky-Korsakov. En P. Barrios Manzano (ed.). *Manuel García Matos. Artículos y aportaciones breves.* (pp. 520-531). Asociación Lux Bella 1492.

Inzenga, J. (1874). *Ecos de España: Colección de cantos y bailes populares.* Andrés Vidal y Roger.

Le Barbier Ramos, M. E. (2009). Danzas circulares: la danza prima. *Etno-Folk: Revista Galega de Etnomusicoloxía, 14,* 352-368.

Martínez Torner, E. (1920). *Cancionero musical de la lírica popular asturiana.* Establecimiento Tipográfico Nieto.

Pedrell, F. (1958). *Cancionero popular español* (Vol. 1). Boileau.

Zabubenina I. (2021). Chorovod V AntičNoj Kul'Ture: Obrazy, Smysly, Simvoly. [Chorovod en la cultura antigua: imágenes, significados, simbolos]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Boletín de la Universidad gubernamental de Moscú de cultura y artes], 1(99), 106-114. https://doi.org/10.24412/1997-0803-2021-199-106-114

Zaikin, N. I., & Zaikina, N. A. (2014). *Russkij narodnyj tanec* (Vol. 1). [Danza popular rusa] Orlovskij gosudarstvennyj institut iskusstv i kul'tury [Instituto público de arte y cultura de Orel].

Thinking with images. Reflections from an architecture course

Lucas Ariza Parrado, Fabio Restrepo Hernández, Ramón Enrique Villamarín Leaño
Departamento de Arquitectura. Facultad de Arquitectura y Diseño.
Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Abstract
This communication shares experiences and reflections from an architecture course that aims to activate and bring awareness to a way of thinking we believe is appropriate for the discipline. The course proposes an experience: thinking with images. To achieve this, we need to question the meaning and relevance we assign to the image. It is about establishing relationships, tensions, and analogies that allow for the activation of memory and the connection between autobiography and the discipline. We do not intend to define what an image is; rather, we want to realize the depth, complexity, and richness involved in working with images when thinking about architecture. In their interrelationship, images think with us, think for us, and think through us. Architecture can find an ally in the image, a shadow in which one can trust.

Keywords: analogical thinking, prepositions, gesture, movement, project.

Pensar con imágenes. Reflexiones desde un curso de arquitectura

Resumen
La presente comunicación comparte prácticas y reflexiones de dos cursos de arquitectura que buscan activar y hacer consciente una manera de proyectar que consideramos apropiada para la disciplina. Los cursos proponen una experiencia: pensar con imágenes. Para esto cuestionamos el significado y la relevancia que se le da a la imagen. Se trata de establecer relaciones, correspondencias y analogías que permitan activar la memoria y conectar la autobiografía con la práctica disciplinar. En ningún momento pretendemos definir qué es una imagen, lo que queremos es hacer visible la profundidad, complejidad y riqueza que tiene el trabajar con imágenes al pensar la arquitectura. En su relacionarse entre sí, las imágenes piensan con nosotros, piensan por nosotros, piensan a través de nosotros. La arquitectura puede encontrar en la imagen una aliada, una sombra en la que poder confiar.

Palabras clave: pensamiento analógico, preposiciones, gesto, movimiento, proyecto.

Introducción

La Unidad de profundización Pensar con Imágenes, dictada a estudiantes de séptimo y octavo semestre, es electiva y ahonda en el énfasis de artes y humanidades propuesto por el Departamento. El equipo está conformado por Fabio Restrepo en el curso de herramientas y Lucas Ariza con Ramón Villamarín en el curso del proyecto.

La propuesta surge frente a la necesidad de relacionar la arquitectura con otras prácticas artísticas desde un marco amplio que involucra diversas maneras de acercarse al pensamiento siendo conscientes de que, además de lógico, el pensamiento es también analógico; además de racional también es intuitivo. En la correspondencia entre Freud y Jung, éste define el concepto de analogía del siguiente modo:

> He explicado que el pensamiento "lógico" es el pensamiento expresado en palabras, que se dirige al exterior como un discurso. El pensamiento "analógico" o fantástico y sensible, imaginado y mudo, no es un discurso sino una meditación sobre materiales del pasado, un acto volcado hacia dentro. El pensamiento lógico es "pensar con palabras". El pensamiento analógico es arcaico, no expresado y prácticamente inexpresable con palabras.
>
> Aldo Rossi. *La arquitectura análoga*. 2C: construcción de la ciudad.

Objetivos

La Unidad, más que estar interesada en ofrecer respuestas, quiere ahondar en preguntas que sean pertinentes para la disciplina: ¿Qué es una imagen? ¿Cuáles son los soportes de la imagen? ¿Cómo afecta el movimiento a la imagen? ¿Cómo se piensa con imágenes? ¿Se puede entablar un diálogo entre las artes a través de la imagen? ¿Podemos proyectar con imágenes?

Con la intención de abordarlas, se plantean unos objetivos generales. Primero, reflexionar sobre la relación profunda de la arquitectura con las prácticas artísticas. Segundo, comprender las prácticas culturales de manera inclusiva y diversa. Tercero, reivindicar la imagen como lazo común entre diferentes prácticas culturales y artísticas. Y, por último, recalcar la importancia del pensamiento analógico como propio de los procesos creativos.

A su vez estos se desglosan en unos objetivos específicos que ayudan a establecer momentos y ejercicios puntuales durante el curso. Se busca que los estudiantes cuestionen el papel de la imagen y su pertinencia en la construcción del espacio arquitectónico. Por otro lado, construyen una propuesta proyectual a partir de la analogía, la memoria y la imaginación para, a través de la imagen, conectar intereses propios con temas intrínsecos a la disciplina. Además, plantean desde sus particularidades la resolución del proyecto proponiendo lógicas constructivas realizables y materiales reales, entendiendo así la viabilidad y pertinencia de los planteamientos arquitectónicos, sus dimensiones y proporciones.

Metodología

El punto de partida es la reflexión sobre la imagen. Rememorando al historiador alemán Aby Warburg, se conforman archivos y colecciones que permiten establecer relaciones que desvelan intereses y motivos, recuerdos y sueños con los que proyectar. La complejidad que la imagen guarda hace necesario plantear, metodológicamente, dos direcciones simultáneas: una longitudinal, el proyecto, y varias transversales, los ejercicios exploratorios.

En los ejercicios se exploran distintos soportes de la imagen: la fotografía como soporte visual y estático; el registro sonoro como soporte auditivo y lo audiovisual integrando la vista, el oído y el movimiento. Son experimentos que tratan de encontrar hallazgos al poner una cosa junto a otra y de buscar relaciones, más allá de las lógicas, con el propósito de darle espacio quizás al destello o el

chispazo inesperado. En la espacialización de esos soportes la imagen cobra vida, se mueve, habita, ocupa el espacio de distintas maneras y al mismo tiempo, lo hace aparecer, crea un espacio dinámico en conjunción con los cuerpos que la contemplan y disfrutan.

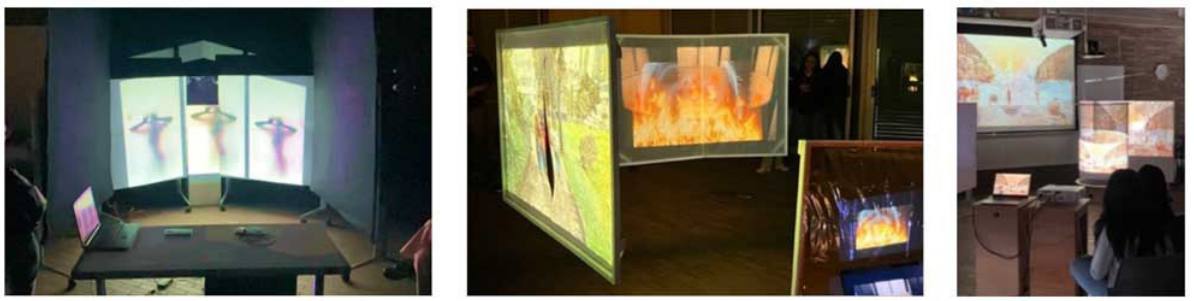


Figura 1. Espacializaciones audiovisuales realizadas por Sharay Daza, Camilo González y Victoria Romero; Ximena Cruz, Tania Escobar, Juan David Niño y Sarah Salcedo y Gabriela Contreras, Verónica Silva y Ximena Soto. Fotografías: Ramón Enrique Villamarín Leaño

En el proyecto, a lo largo del curso, se va desvelando y desarrollando una propuesta en tres etapas: una primera donde se compilan inquietudes y motivos surgidos en la intersección de la biografía y la formación como arquitectos. Una segunda en la que estos motivos se traducen, se combinan y se abordan como planteamientos espaciales en collages, maquetas y modelos que, a través de exploraciones concretas, traen a la mesa particularidades del proyecto. Y una última que desarrolla la propuesta mediante una intervención construida en un lugar específico por medio de una instalación que busca cuestionar esos temas que fueron descubiertos durante el proceso y que permiten a la imagen aparecer, en este caso desde la arquitectura y el espacio, las relaciones y la disposición de los cuerpos y las cosas.



Figura 2. Instalación realizada por Valentina Mora, Isabella Pardo y Laura Rodríguez. Fotografías: Alejandro Barragán

La ruta trazada pone en valor, además de cada una de las imágenes empleadas, las relaciones que las generan -existentes- y también las que plantean -potenciales-. Para delimitar el objeto de estudio, nuestras reflexiones giran alrededor de dos dimensiones: por un lado, los motivos personales que surgen de intereses e inquietudes propias de los estudiantes; por otro lado, las preposiciones, un conjunto de palabras que hacen posible las relaciones entre cuerpos y cosas, que nos permiten entender y proponer disposiciones temporales y espaciales. Palabras que habitualmente pasan desapercibidas, cuyo propósito es denotar la relación que entre sí tienen dos o más conceptos. Pueden indicar destino, origen, procedencia, lugar, motivo, medio, tiempo, disposición, oposición, posesión, etc. Las preposiciones no tienen género ni número, no tienen significado léxico, su valor es exclusiva-

mente gramatical y sirven como nexo o unión a la hora de articular oraciones e ideas. Nos permiten hacer conciencia y proponer relaciones en nuestro habitar, al ser capaces de registrar y transformar el espacio que surge a partir de ellas mediante el trabajo con imágenes.

> Cuando muestras algo se hace necesario mostrar muchas cosas, porque lo que hace imagen no es un elemento o un índice que designa el todo reunido en ella. Lo que hace imagen es el movimiento que vincula, la vibración en la que emerge algo diferente que es lo que se está moviendo. (…) Un movimiento más profundo y superficial: sospechar de lo que se nos ofrece como verdadero e introducir un elemento diferencial.
>
> Andrea Soto Calderón. "La imagen como escena". *A de Archipiélago. Pedro G. Romero.*

Desarrollo

La noción de montaje permea los ejercicios y el proyecto. El montaje permite revelar con contundencia el papel activo que tiene la imagen. Asunto que cobra relevancia ante el hecho de generar situaciones nuevas a partir de relaciones entre fragmentos de distintas realidades. En ese sentido, es importante propiciar la construcción -o quizás el descubrimiento pues ya existía antes- de un criterio que, a través de distinguir y relacionar lo intuitivo con lo racional permita curar, decantar, elegir qué poner al lado de qué. Al hacer ese ejercicio de curaduría se destapan búsquedas que surgen de relacionar una cosa con otra, de delimitar y encuadrar una particularidad precisa de esas imágenes con las que se trabaja. Confiamos en la curaduría como acción valiosa que nos conduce al proyectar arquitectura.

El gesto gesta. La gestualidad, que además de ser todo eso que aparece y desaparece sin dejar rastro -medio puro, fósil vivo de aquello que alguna vez pasó- permite gestar, crear, dar cuenta de algo que en algún momento estuvo o estará presente pero que quizás después de ese gesto no. El gesto y la imagen se distancian en los soportes que los contienen, sin embargo, comparten muchos asuntos: lo que no se fija, lo que se escapa a la conceptualización, lo que no quiere ni puede entenderse ni explicarse, lo que está en la superficie, en lo insignificante pero que contiene las trazas de algo que trasciende tiempos y espacios, lo que se mueve y establece una distancia.

El curso permite encontrar, en el cruce entre motivos arquitectónicos propios y los aspectos de realidad pertenecientes a las instalaciones "sitio específico", la razón de ser del proyecto arquitectónico. Este tipo de intervenciones comparten aquello del lugar ideal donde pueden suceder cosas, más allá de imponer un sitio con unas condiciones que deben analizarse y de las que salen decisiones del proyecto, en esta ocasión, el sitio aparece.

De la imagen al lenguaje y del lenguaje a la imagen, como característica propia del ser humano -querer nombrar y explicarlo todo-. Este constante ejercicio de poner en palabras lo que vemos e imaginamos junto con el de imaginar lo que la palabra a través de la escritura o de la voz detona en nosotros, es un ir y venir fundamental para la manera de hacer arquitectura que se plantea. Entendiendo el detalle como aquello donde yace la realidad de la imagen, como ese gesto material que la arquitectura ofrece al espacio, esa cortesía de pensarse bien en su hacerse presente, en su estar en el mundo. La arquitectura tiene detalles con el espacio que habita u organiza.

Con estos asuntos en la mira, nos preguntamos: ¿qué hace que un proyecto sea un proyecto? Se evitan ciertos asuntos propios de un taller de arquitectura para poner atención a otros. La cosa es ir descubriendo el proyecto que se va a llevar a cabo. En esa búsqueda planteamos un proyecto sin programa. Lo programático es un camino para encontrar el proyecto, uno más de otros posibles, no el único. El proyecto no se define exclusivamente por el programa, por la función. De hecho, la función puede estar resuelta, pero puede no haber proyecto. Además, evitamos el dibujo de representación, un dibujo que pretende exclusivamente comunicar una realidad ya establecida y abogamos por el

dibujo de proceso que se mezcla con otras maneras de pensar y de relacionar con imágenes. Surgen unos dibujos “matéricos” que permiten en su expresión propiciar un pensamiento sobre cómo puede el proyecto estar presente en el mundo.

Creemos que más que ser nosotros dueños del proyecto y hablar de "mi proyecto", conforme va cobrando cuerpo y forma, el proyecto es quien se adueña de nosotros y nos exige y pide que atendamos ciertas cuestiones. Y ahí, la imagen, con su capacidad relacional y con su fuerza para hacer presente aspectos y cosas de la realidad que aún, o ya, no están, cobra importancia.

Conclusiones

> El trabajo de las imágenes comporta siempre un doble movimiento. Un primer movimiento que consiste en no definirlas como imitaciones de la realidad sino como el resultado de operaciones. No solo como semejanzas sino como alteraciones. (…) Un segundo movimiento, los límites de la operatividad de las imágenes. Las imágenes no son solamente el producto de una operación donde cualquier cosa puede ser fabricada, sino que siempre hay algo que resiste, que resiste a la voluntad de quien produce las imágenes y que quiere producir un determinado modo de recepción, de miradas, afectos y formas de interpretación. (…) El trabajo de las imágenes es siempre conflictual.
>
> Jacques Rancière en diálogo con Andrea Soto. Las imágenes como relación.

Con este camino formulado, la Unidad propone que los estudiantes descubran que en la imagen se esconden maneras de hacer arquitectura. La imagen trata sobre todo de relaciones, de memoria, de hacer presente algo que está ausente y creemos que ahí hay una aproximación valiosa para proyectar. En ningún momento pretendemos definir qué es una imagen, no porque no queramos, sino porque no somos capaces de hacerlo. Lo que nosotros queremos es darnos cuenta de la profundidad, complejidad y riqueza que tiene el trabajar con imágenes al pensar la arquitectura. En su relacionarse entre sí, las imágenes piensan con nosotros, piensan por nosotros, piensan a través de nosotros. La arquitectura puede encontrar ahí unas aliadas en las que poder confiar. Y cuando eso pasa, cuando esa relación se da, también nosotros estamos en la imagen, estamos con la imagen, de alguna manera, somos esa imagen.

Referencias

Alloa, E. (Ed.). (2020). *Pensar la imagen.* Akal.

Bailly, J.-C. (2010). *El vértigo de la imagen.* Abada Editores.

Berger, J. (2015). *Para entender la fotografía.* Gustavo Gili.

Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas: ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Han, B.-C. (2020). *La desaparición de los rituales: Una topología del presente.* Herder.

Nancy, J.-L. (2006). *La imagen - lo distinto.* Las Cuarenta.

Radic, S. (2014). *Cada tanto aparece un perro que habla.* Puente Editores.

Romero, P. G. (2023). *A de Archipiélago.* Esbaluard. Museu D´Art Contemporani de Palma.

Rossi, A. (1975). *La arquitectura análoga.* 2C: construcción de la ciudad. núm.2, pág. 8-11.

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

Soto Calderón, A., & Rancière, J. (s. f.). *Las imágenes como relación.* Editorial Concreta. http://www.editorialconcreta.org/Las-imagenes-como-relacion

Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne.* Akal. (Obra original publicada en 1924-1929).

Aesthetic emotions as an experience in art education

Francisco M. Reina García
Doctor, Universidad de Sevilla, España

Abstract
In art education aesthetic experience becomes a valuable resource that complements and reinforces artistic learning, helping to develop sensitivity. The aesthetic emotions generated through experiences related to art, nature, everyday objects, or media representations often evoke a pleasurable feeling accompanied by a special kind of understanding or cognition connected to an intense experience difficult to express in words. This article explores the educational potential of aesthetic experience, as well as the study of aesthetic emotions and their connection to representations generally disseminated through technological and digital media. The aim is to raise students' awareness, from a critical and ethical perspective, of the importance of aesthetic emotions in the decisions and choices we make in our daily lives.

Keywords: experience, aesthetic emotion, sensitivity, art, education.

Las emociones estéticas como experiencia en la educación artística

Resumen
La experiencia estética en las disciplinas de educación artística se convierte en un recurso muy útil que complementa y refuerza el aprendizaje artístico, ayudando a desarrollar la sensibilidad. Las emociones estéticas que se generan a través de experiencias relacionadas con el arte, la naturaleza, artefactos cotidianos o las representaciones de los medios de comunicación e información suelen provocar un sentimiento placentero no exento de un tipo especial de entendimiento o cognición relacionado con una vivencia intensa difícil de expresar con palabras. En este artículo se hace una indagación sobre el potencial educativo de la experiencia estética, así como del estudio de las emociones estéticas y su vinculación con las representaciones que generalmente se difunden por medios tecnológicos y digitales. El objetivo va encaminado a concienciar, desde una actitud crítica y ética, al estudiante respecto a la importancia que adquieren las emociones estéticas en las decisiones y elecciones de nuestra vida cotidiana.

Palabras clave: experiencia, emoción estética, sensibilidad, arte, educación.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

Vivimos inmersos en una época histórica compleja, incierta y en un proceso de transformación debido a la globalización, factores geopolíticos, conflictos bélicos, avances tecnológicos, cambios sociales, etc. Podríamos hablar de un momento convulso donde la sociedad se enfrenta a un futuro desconocido y expuesto a diversas inseguridades como la disminución de los derechos adquiridos o la fragilidad de las instituciones, al mismo tiempo que avanza la desconfianza en los gestores de la política y la economía. En este contexto, el sistema educativo, aunque no deja de estar en crisis por diversas causas, sigue siendo un referente y un pilar fundamental de la instrucción y formación de los ciudadanos, así como de la sedimentación de las tradiciones y de los valores básicos sobre principios éticos que orientan el comportamiento humano en sociedad.

En el ámbito de la educación artística, los estudios de estética contribuyen, no sólo al desarrollo cognitivo del educando, sino que se extienden al terreno emocional, afectivo y creativo. A través de la enseñanza de la estética y de su campo de experimentación se adquieren cualidades y habilidades enfocadas hacia el desarrollo de la sensibilidad. Por tanto, una educación de la sensibilidad, según Chantal (2021, p. 9), es en este momento más necesaria que nunca, debido a la urgencia que requiere la distinción entre las emociones ordinarias respecto de las emociones convertidas en espectáculo. De esta forma se aprende a descubrir la naturaleza del placer que aparece asociada a dichas emociones; por ejemplo, representaciones que alcanzan un valor estético por su aspecto atrayente y efecto seductor.

Metodología

Este trabajo de investigación se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo centrado especialmente en el estudio de diversas fuentes documentales (libros, revistas, páginas web, etc.). El foco principal de atención ha recaído en los textos que abordan la estética del arte y su pedagogía, y más concretamente en las reflexiones que diversos autores exponen en torno a la importancia del análisis de las emociones estéticas para la formación integral del individuo y su relevancia en la comprensión de una sociedad invadida por la imagen y por la difusión estética. Las aportaciones de Maillard en la relación entre emoción y representación que se comenta en sus libros *Contra el Arte* (2025) y *La razón estética* (2021) han sido claves para la indagación de este trabajo; al igual que la obra de Lipovetsky y Serroy, *La estetización del mundo* (2015), respecto al enorme impacto de la estética en la vida cotidiana del siglo XXI.

La estructura general del discurso se fundamenta en la importancia de la formación estética como experiencia complementaria y enriquecedora de la educación artística, y de las posibilidades de aprendizaje que el discente puede adquirir para su formación tanto instrumental, como humanística, creativa y crítica.

Mediante el análisis de contenido de los textos seleccionados se han extraído las ideas y conceptos que han sido útiles para trazar la línea de investigación, poder llevar a cabo una reflexión coherente, y extraer unas conclusiones finales.

Desarrollo

La formación estética en la educación artística

La educación artística no solamente debe contemplarse desde una esmerada formación técnica en los diversos procedimientos, habilidades y posibilidades de creación, sino que requiere el complemento cognoscitivo humanístico de la cultura visual, la teoría e historia del arte, así como de la estética en su concepción más amplia para alcanzar una completa instrucción. A partir de esta integración de lo estético en la actividad artística se fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad analítica e interpretativa, no sólo de las obras de arte, sino también de otros artefactos y representaciones susceptibles de la generación de emociones estéticas. Como consecuencia, el estudiante adquiere un bagaje y una experiencia que le permiten ser más autónomo e independiente en la construcción de los principios e ideas que le interesan, al mismo tiempo que expande su sensibilidad e inteligencia emocional.

Para aproximarnos al concepto de estética y sus posibilidades didácticas es importante analizar su naturaleza y características. Tradicionalmente se ha considerado como una rama de la filosofía encargada de estudiar y definir la belleza en el arte y en la naturaleza, aunque otros campos del saber como la historia del arte, la psicología, la sociología, la antropología, y más recientemente la neurociencia han tratado de analizarla y comprenderla. El estudio de la estética como experiencia no se ha limitado al objeto (artístico, cotidiano, etc.) sino que ha focalizado la atención además en el sujeto, en la persona que capta o percibe la experiencia sensible. En este sentido, a lo largo de la historia han surgido diversas perspectivas o enfoques que han ido desde el objetivismo (centrado en patrones universales) al subjetivismo (sostiene que la belleza reside en la mente del observador). Pero en la actualidad la experiencia estética se concibe desde una relación de ambas posturas, como una interacción o dualidad donde convergen lo objetivo y lo subjetivo. El filósofo Kant, en el siglo XVIII afirmaba que el juicio estético poseía una validez universal subjetiva (combina la vertiente subjetiva y la universal u objetiva). Y más recientemente, a partir de finales de los años 90 del siglo XX hasta la actualidad, la neuroestética ha realizado grandes avances científicos para comprender los mecanismos que el cerebro utiliza para construir la belleza. La investigadora Celia Andreu (2009), conectando con la idea anterior, afirma lo siguiente:

> [...] el sentido de la belleza está mediado por dos procesos no mutuamente excluyentes: uno basado en la activación de determinadas neuronas corticales y de la ínsula, entendiendo esto como percepción objetiva de la belleza; el otro, basado en la activación de la amígdala, encargada de las experiencias emocionales del individuo, entendiendo esto dentro de la percepción subjetiva de la belleza (p. 7).

Los hallazgos científicos de la neurología en el ámbito artístico están enfocados hacia el conocimiento de lo que sucede en el cerebro de un individuo cuando observa o crea una obra de carácter estético; y se llega a la conclusión de que subyace un componente neurobiológico aparte del vínculo sociocultural. Por lo tanto, “aunque la subjetividad y la decisión personal no son eliminadas del proceso de percepción de la belleza, no es posible mantener que la belleza no tiene un sustrato biológico” (Andreu, 2009, p. 8). El encuentro común entre el espectador y el objeto observado permite afrontar el estudio de la estética tanto desde el ámbito neurológico como desde la filosofía, la sociología o la psicología. A partir de este escenario o marco de acción se podría afrontar un estudio didáctico amplio que abordase, desde diferentes puntos de vista, el fenómeno de la experiencia estética como algo genuino que origina conocimientos sensibles. La inclusión de la educación estética en las enseñanzas artísticas conlleva, no sólo un estudio más exhaustivo de las obras de arte, sino que tendría implicaciones socioculturales que ayudarían a comprender, interpretar y valorar en mayor grado la realidad contemporánea.

Las emociones estéticas son experiencias que conllevan un aprendizaje profundo, diferente al de las emociones consideradas primarias u ordinarias, como el miedo, la tristeza o la alegría. Estas emociones más elevadas surgen del contacto con el arte, la naturaleza, objetos cotidianos y también de las representaciones. La repercusión que puede causar en el estudiante se puede catalogar como significativa, ya que implica una conexión del interior de la persona con el ambiente exterior, generándose una mayor conciencia de la realidad y de la capacidad crítica. Otra cualidad que originan las emociones procedentes de la experiencia estética estaría en relación con la salud emocional, ya que, tanto la contemplación como la creación artística tienen un carácter terapéutico que permite canalizar o desviar los sentimientos o pensamientos que puedan influir negativamente en la persona. También sería interesante incluir la relación entre las emociones estéticas y el instinto de conocimiento. La teoría que propone el científico Perlovsky (2014) considera que las emociones estéticas están ligadas directamente al instinto de conocimiento, y no sólo del arte. El efecto que producen las emociones estéticas generan un placer por el aprendizaje cuando el instinto de conocimiento se satisface, repercutiendo en la motivación e interés del discente.

El sistema educativo ha ido evolucionando en las últimas décadas respecto a la incorporación de la educación emocional en los programas curriculares. Actualmente, la ley LOMLOE hace referencia a la “educación emocional como eje transversal” con un propósito formativo a través de los saberes básicos y las competencias específicas de cada materia, tanto en la educación Primaria como en Secundaria. Sobre todo en Secundaria se promueve la gestión emocional, la autorregulación, la resiliencia, el manejo del estrés, la empatía y la resolución de conflictos en el trabajo en equipo, pero no se alude al estudio de las emociones estéticas que se producen a través del arte, con el medio ambiente, ni tampoco las que se fraguan en la realidad mediática. La educación estética enfocada tanto al desarrollo de la sensibilidad como de las capacidades críticas y reflexivas, ya sea a través del estudio del arte y su creación, como de otros productos de la realidad contemporánea (películas, anuncios publicitarios, redes sociales, videojuegos, etc.) no se está afrontando suficientemente en relación a la presión constante de llamada a la atención que los medios de comunicación y nuevas tecnologías ejercen a diario. Exceptuando la modesta aportación de la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la ESO, y con más extensión y tiempo en algunas asignaturas del Bachillerato Artístico como Cultura Visual, en el resto de disciplinas no es habitual el estudio de las emociones estéticas y de las posibilidades que esta experiencia conlleva para la formación integral del estudiante.

Hay que asumir que estamos insertos en un mercado neoliberal globalizado, caracterizado por la gestión de productos de consumo, pero también por la construcción emocional del consumidor. Por ejemplo, se fomenta la felicidad a través de la compra de productos desde la impulsividad, o se promueve la utilización de los recursos estéticos para la obtención de respuestas emocionales artificiales. Estas estrategias, a través del impacto visual o el placer sensorial suelen imponerse a las normas sociales y principios éticos.

Propuesta didáctica

La propuesta didáctica iría enfocada a reforzar los programas curriculares mediante la implementación de la educación estética como experiencia en el campo de la educación del arte y de otros sectores donde la belleza como valor en alza forma parte indisoluble del mercado y de nuestra vida cotidiana (moda, publicidad, redes sociales, internet, turismo, etc.). Del contexto anterior sería importante incluir en la educación emocional, como eje transversal, el estudio de las emociones estéticas en su rango más amplio (artístico y mediático) en la enseñanza obligatoria. Respecto a las materias de educación

artística de ámbito visual, la enseñanza de la estética supondría un complemento óptimo para que el estudiante pudiese comprender mejor tanto las expresiones artísticas como la cultura visual de su entorno; de esta forma dispondría de las herramientas adecuadas para poder reaccionar ante posibles confusiones o manipulaciones.

Como ejemplo concreto en las materias artísticas de EPVA en la ESO, se podrían llevar a cabo actividades de carácter artístico-estético sobre análisis estilístico mediante creaciones fotográficas de los productos expuestos en los escaparates de los comercios, el tipo de decoración del salón familiar, las tendencias de moda en la vestimenta de los adolescentes, o la influencia kitsch en diversos sectores comerciales.

Conclusiones

Los estudios académicos serán más efectivos si se integran adecuadamente el "saber" con el "sentir" como medida para fortalecer la instrucción del estudiante. En este aspecto, la educación estética concebida desde la formación emocional, crítica, reflexiva, creativa y sensible se convierte en una herramienta fundamental para conocer el mundo artístico, y afrontar las problemáticas sociales y las estrategias que promueve la realidad mediática. Si reconsideramos los códigos de valores implantados por la globalización a través del arte y la belleza, se podrá conseguir que las sensaciones estéticas se vean reforzadas por una actitud de análisis reflexivo, permitiendo el pensamiento crítico. De esta forma se detectarían las tácticas de mercado y se evitarían los actos impulsivos inconscientes.

Consideramos que los estudios sobre estética en la enseñanza obligatoria requieren de una formación específica del docente, y de una valoración sensible por parte de la administración educativa para su implementación. A este respecto, sería idóneo que en un futuro cercano se llevase a efecto en la modalidad transversal de las diversas materias, y con mayor relevancia en las disciplinas artísticas.

Referencias

Andreu, C. (2009). Neuroestética: cómo el cerebro humano construye la belleza. En *Actas del I Congreso Internacional de Estética Cinematográfica* (Vol. 2, pp. 380-392). Universidad del País Vasco. https://portalrecerca.uab.cat/es/publications/neuroest%C3%A9tica-c%C3%B3mo-el-cerebro-humano-construye-la-belleza-2

Kant, I. (1991). *Crítica del juicio*. Espasa Calpe (Colección Austral).

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo: Vivir en la época del capitalismo artístico*. Anagrama.

Maillard, Ch. (2025). *Contra el Arte y otras imposturas*. Galaxia Gutenberg.

Maillard, Ch. (2021). *La razón estética*. Galaxia Gutenberg.

Perlovsky, L. (2014). Aesthetic emotions, what are their cognitive functions? *Frontiers in Psychology*, (5), 1-4. https:// www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2014.00098/full

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado, nº 76*, de 30 de marzo de 2022. https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf

Geometric Structure of Rosettes: Relationship Art - Science

Mirtha Pallarés Torres, M. Eugenia Pallarés Torres, Jing Chang Lou
Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, Chile

Abstract
This study delves into the relationship between art and science observable in the geometric pattern of rose windows, architectural elements found on the facades of Catholic religious buildings or used as interior lighting for Mediterranean spaces in both public and private buildings. These rose windows appear in buildings erected across diverse cultures and architectural styles, reflecting in their conception the mathematical knowledge of the time, the installation strategies, and the possibilities of materialization. Through case studies of buildings constructed between the late 18th and early 20th centuries in downtown Santiago, Chile, the study explores the construction of specific transformations on the plane that define the geometric pattern incorporated into the design of these openwork circular openings. These openings give rise to algebraic structures defined as cyclic and dihedral symmetries. This process establishes the relationship between art and science, where geometry inspires and underpins artistic and symbolic composition, creating a communicative cultural expression.

Keywords: rosettes, cyclic and dihedral symmetries, geometric construction.

Estructura Geométrica de Rosetones: Relación Arte - Ciencia

Resumen
El estudio profundiza en la relación arte y ciencia observable en el patrón geométrico que presentan los rosetones, elementos arquitectónicos que se localizan en el frontispicio de construcciones religiosas católicas o como recurso de iluminación interior de espacios mediterráneos en inmuebles de carácter público y privado. Se observan en las producciones edilicias erigidas en distintas culturas y estilos arquitectónicos, reflejando en su concepción el conocimiento matemático de la época, las estrategias de instalación y las posibilidades de materialización. A través de casos de estudio edificados entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XX en el centro de la ciudad de Santiago de Chile se explora la construcción de transformaciones puntuales en el plano que definen el patrón geométrico que incorpora el diseño de estos vanos circulares calados que dan origen a estructuras algebraicas definidas como simetrías cíclicas y diedrales. Proceso que permite establecer la relación arte y ciencia, donde la geometría inspira y fundamenta la composición artística y simbólica, estableciendo una manifestación cultural comunicacional.

Palabras clave: rosetones, simetrías cíclicas y diedrales, construcción geométrica.

Introducción

El rosetón tiene su origen en el óculo romano, vano pequeño circular u ovalado, definido como “ojo”, construcción vinculada con la arquitectura romana y relacionada con símbolos solares por su función protectora, como el emblemático óculo en la cúpula del Panteón de Roma, adquiriendo máximo reconocimiento en el s. XII con la arquitectura gótica desarrollada en Francia y en el tiempo extendida por toda Europa y América con los templos católicos. Se localiza en la fachada o cubierta del edificio iluminando el espacio interior, luz que le confiere un poder sobrenatural, otorgándole significado y técnica (Panosfky, 1951/2011), que depende directamente de la construcción del espacio como resultado del conocimiento geométrico (Solis, 2016).

El rosetón es un rasgo que caracteriza e identifica un tipo de construcción en las que interesa evidenciar una conexión con el exterior, como en el caso de las catedrales góticas reconocibles por una impronta que utiliza distintos elementos simbólicos destinados a comunicar el mensaje de su ideología. En su diseño se incorporan tracerías con vitrales de colores que contienen motivos florales y geométricos o una mezcla de ambos, dispuestos mediante una estructura radial, que enseña un patrón de repetición entorno a un punto central.

El origen etimológico del rosetón es la rosa y sus pétalos, por la similitud con la forma circular y su tracería. Simbólicamente es la representación de la Virgen María, definida como una rosa mística, evidenciándose en los templos cristianos. Para Richarson existe equivalencia “entre el modo en que los rayos del sol se concentran a través de una lente para producir fuego y la manera como la rosa de piedra concentra la luz del alma para encender o iluminar el espíritu” (2005, p. 32).

Rosetón con un doble simbolismo, uno de carácter Mariano por su semejanza con la estructura de la rosa y el segundo con Cristo, vinculando su morfología circular con totalidad, eternidad y su protección con el sol y lo divino y los rayos con la estructura geométrica de la roseta (Sainz, 1984).

Geométricamente la estructura algebraica del rosetón se asocia a una simetría central definida por figuras finitas que no consideran la traslación, denominada también como grupos de simetrías puntuales de Leonardo, por la similitud conceptual de los diseños de las capillas en los que participó Da Vinci. Para Rosenvasser Feher (2009), el término “simetría” puede entenderse como su relación con la armonía de las proporciones, el equilibrio de la forma, la belleza; y otro con la matemática, donde ambas significaciones forman el resultado estético obtenido.

Simetría central que da origen a dos tipos de rosetones reconocidos por las transformaciones que incorporan en su construcción, distinguiéndose la simetría cíclica definida por una figura base asociada a la transformación rotación que se repite hasta completar 360°, cuyo centro de rotación coincide con el centro de la roseta, con ángulo de amplitud $2\pi/n$, si “n” es el número de rotaciones, definiendo la simetría cíclica como “Cn”. La segunda simetría denominada diedral generada por el producto de dos transformaciones, una reflexión respecto de un eje móvil y una rotación, que se repiten hasta generar una involución, que define la roseta. En este caso el eje de reflexión pasa por el centro de la roseta coincidiendo con el centro de rotación, cuyo ángulo es múltiplo divisor entero de 360°, el grupo tiene “n” número de reflexiones y de rotaciones, que matemáticamente se define de orden 2n y se expresa como simetría diedral o “Dn”.

Para la creación del rosetón se define un motivo base denominado “pétalo”, que se repite un número de veces, generando el orden de la simetría cíclica o diedral. Cuando el motivo base del rosetón es simétrico es una simetría diedral y si es asimétrico es una simetría cíclica. Sin embargo, independiente del tipo de simetría que presente el rosetón, los diseños son variados y tienen una carga simbólica de carácter cristiano o universal, donde muchas partes forman un todo y el orden de la simetría se asocia al mensaje simbólico que se quiere entregar.



Figura 1. Estructura de Rosetón Cíclico y Diedral, en caso de estudio. Elaboración propia.

Luego para analizar la estructura algebraica que presentan los rosetones se estudia su construcción geométrica, aplicable no solo para ejemplificar teoremas sino también para representarlos. Según Mariotti, "no es posible presentar un concepto geométrico sin ejemplos proporcionados, lo que significa dibujar figuras o mostrar modelos" (1995, p.101), representaciones gráficas de los dibujos geométricos construidos de acuerdo con las propiedades que identifican las formas de los objetos y su ubicación en el espacio (Bravo, Del Sol & Arteaga, 2001), construcciones entendidas como secuencia de pasos, que a través de su representación en el plano identifica las propiedades invariantes que presenta, constituyendo un valor importante en el aprendizaje de la geometría (Duval, 2003; Orozco, 2012).

Objetivos y métodos

La investigación busca establecer el vínculo de las matemáticas con el arte desde la visualización y construcción geométrica de rosetones en edificaciones de carácter público y privado erigidas en el centro de la ciudad de Santiago de Chile entre fines del s. XVIII y principios del s. XX. Es un estudio acotado que permite conocer y entender su diseño y estructura geométrica, cuyas reglas o patrones organizan su desarrollo y se integran a la edificación entregándoles identidad. La metodología aplicada es cualitativa y mediante estudio de casos se expone la geometría básica sobre la que se sustentan las formas que presenta el rosetón, su disposición y la relación que existe entre las partes que lo conforman.

Proceso desarrollado en etapas sucesivas con un propósito y trabajo específico:

Etapa 1. Búsqueda y selección de casos desarrollado mediante revisión bibliográfica y trabajo de campo. Se priorizaron edificaciones que manifestaron la tendencia de una época que configuró la fisonomía de una sociedad y comunidad santiaguina (Imas, Rojas & Velasco, 2015).

Etapa 2. Análisis de los rosetones para descubrir la estructura oculta del diseño, individualizando el módulo base de repetición y su tipología.

Etapa 3. Construcción geométrica del rosetón realizada mediante los pasos que definen la construcción del módulo base y las transformaciones involucradas en la creación de la roseta. Proceso realizado mediante circunferencias tangentes, método factible de aplicar en los distintos diseños de rosetones analizados, en el proceso se utilizó el software The Geometer's Sketchpad.

Etapa 4. Análisis y reflexión de resultados. Se analizaron los casos revisados y la relación existente entre arte y geometría a través de los resultados obtenidos.

Finalmente, Etapa 5. Conclusiones. Se registran los aportes, conocimientos y resultados que generó el estudio.

Resultados y Conclusiones

El rosetón como elemento arquitectónico utilizado en fachadas y cubiertas de las edificaciones revisadas, permite observar desde casos reales el uso de las matemáticas como medio de ideación en su diseño y confección, ofreciendo una composición que caracteriza y embellece las edificaciones, entregándoles identidad que las hace únicas.

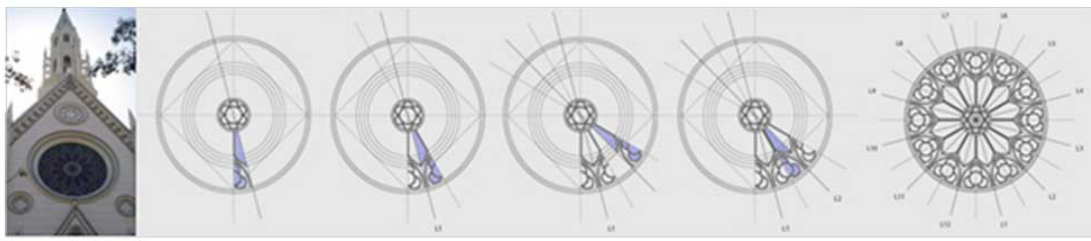


Figura 2. Construcción de Rosetón D12. Iglesia Dulce Nombre de María. Elaboración propia.

De los doce casos analizados, ocho de ellos se encuentran en la fachada acceso de edificaciones religiosas cristianas y privadas, tres como lucernario en la cubierta de edificaciones de carácter privado y un caso en edificación privada que considera la mitad de un rosetón, todos ejemplos con una simetría diedral o Dn. No se incorporaron rosetones con simetría cíclica, al no encontrar ejemplos significativos, independiente de obtener elementos menores que cumplen con la estructura geométrica.

Basílica La Merced	Iglesia Santa Filomena	Iglesia Dulce Nombre de María	Ermita del Cerro Santa Lucía	Iglesia San Isidro Labrador	Capilla La Caridad	Residencia Cifuentes Gómez	Basílica del Perpetuo Socorro	Basílica del Perpetuo Socorro	Residencia Letelier Llona	Palacio Bruna	Vivienda
											
1760	1864	1879	1872	1903	1903	1905	1919	1919	1919	1921	1930
Rosetón Fachada	Rosetón Fachada	Rosetón Fachada	Rosetón Fachada	Rosetón Fachada	Rosetón Cubierta	Rosetón Cubierta	Rosetón Fachada	Rosetón Fachada	Rosetón Fachada	Rosetón Cubierta	Medio Rosetón
Simetría Diedral D12	Simetría Diedral D12	Simetría Diedral D12	Simetría Diedral D4	Simetría Diedral D4	Simetría Diedral D6	Simetría Diedral D8	Simetría Diedral D8	Simetría Diedral D6	Simetría Diedral D5	Simetría Diedral D8	Simetría Diedral D8

Figura 3. Doce Rosetones analizados. Elaboración propia.

Respecto de los casos seleccionados los rosetones que presentan cuatro pétalos con sus respectivos múltiplos, son los que se repiten con mayor frecuencia, independiente de que también existen rosetones con seis, ocho y doce pétalos. En general existe mayor cantidad de diseños con menor cantidad de pétalos, como de cuatro y seis, lo que puede obedecer a su materialización y cuando mayor es la cantidad de pétalos del rosetón, menor es el tamaño de las circunferencias que definen los pétalos, lo que repercute en la dificultad de su construcción. Luego el tamaño del diámetro del rosetón es una variable a considerar al elaborar el diseño y determinar la cantidad de pétalos.

En rosetones ubicados en cubiertas o tragaluces, como la Residencia Cifuentes Gómez y el Palacio Bruna, se observa la ausencia de formas poligonales, siendo los ejes radiales los que delimitan el motivo de repetición con un determinado ángulo, que es incorporado en circunferencias circunscritas, enmarcando los diseños cuyo motivo principal es el floral. También se observaron medios rosetones en edificaciones de carácter público y privado del período y área de estudio con simetría diedral.

En relación con el diseño de los rosetones analizados, este es único, pueden ser parecidos en la forma de su tracería o del número de pétalos, pero difieren en tamaño, iconografía y ornamentación vegetal o geométrica y todos comparten una estructura base que sustenta su creación, dando origen a una simetría simétrica, basada en leyes, principios y reglas que ordenan la distribución de los elementos que lo componen.

Independiente del orden de los rosetones, el método de circunferencias tangentes define los centros de los pétalos localizados en circunferencias concéntricas al centro de la roseta y el tamaño de los radios que dependerá del número de pétalos del diseño.

Realizada la construcción geométrica de los 12 casos, la estructura algebraica enseña una correspondencia directa entre la representación artística y la geometría que la sustenta, siendo la gráfica el medio de relación, contribuyendo en la conceptualización y elaboración de los procesos construcción, visualización y razonamiento.

Para concluir señalar que el aporte de las estructuras algebraicas de los rosetones se fundamenta en el uso de la geometría, técnica que precede a la obra del artista, que al expresarse manifiesta un lenguaje estructurado, discurso gráfico que se basa en principios y técnicas, donde la relación ciencia y arte permite analizar edificios y objetos desde una óptica matemática, desarrollando la capacidad para conceptualizar y valorar de manera objetiva aspectos funcionales, culturales y simbólicos en los que la geometría cobra indiscutible significado.

Agradecimientos

A los propietarios de la Capilla La Caridad, Residencia Cifuentes Gómez y Palacio Bruna por permitirnos fotografiar su interior.

Referencias

Bravo. M., Del Sol, J. & Arteaga, E. (2001). Dibujo geométrico en la resolución de problemas. *Xixim: Revista electrónica de didáctica de las matemáticas,* (I), 10-13.

Duval, R. (2003). Como hacer que los alumnos entren en las representaciones geométricas. Cuatro entradas y …una quinta. En M. del C. Chamorro Plaza (ed.), *Números, formas y volúmenes en el entorno del niño* (p. 159-188). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación / Instituto Superior de Formación del Profesorado. Colección Aulas de Verano.

Imas, F., Rojas, M. & Valasco, E. (2015). *Ruta de los Palacios y las grandes casas de Santiago*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. QuadGraphics, Santiago Chile.

Mariotti, M. A. (1995). Images and concepts in geometrical reasoning. En R. Sutherland y J. Mason (Eds), *Exploiting mental imagery with computers in mathematics education* (p. 97-116)- Berlin, Alemania: SpringerVerlag.

Orozco, L. (2012). Aprender geometría a través de las construcciones circunferencia y círculo. *Que hacer Educativo, 22*(115), 15-20.

Panofsky, E. (1951/2011). *Architecture gothique et pensée scolastique*. París: Ed. de Minuit.

Richarson Rosamond. (2005). *El libro de las rosas*. Olañeta, p. 32.

Rosenvasser Feher, E. (2009). *Simetría.* Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Sainz, E. (1984). El románico soriano. Estudio de los monumentos. *Tesis Doctoral*, Universidad Complutense, Madrid.

Solís, P. (2016). El concepto de espacio en la Antigüedad y su legado en el tratado De re a edificatoria de León Battista Alberti. *Bitácora Arquitectura, 13,* 24-3.

The Practice of Floral Art Therapy in College Students' Mental Health Education—A Case Study Based on an Art Therapy Course in Higher Education

Yan Qiangwei[1], Jiang Qiuwei[2]

[1]Wuhan Textile University, SCHOOL OF MARXISM, China
[2]Wuhan Textile University, Psychological Health Education Center, China

Abstract

In contemporary higher education, college students increasingly experience psychological stress, emotional fluctuation, and adjustment difficulties. Although traditional mental health education commonly relies on verbal counseling and cognitive-based interventions, such approaches may not sufficiently address emotional experience and non-verbal expression. Art therapy, as an interdisciplinary approach integrating artistic practice and psychological facilitation, offers an alternative pathway for mental health education in university contexts. This study presents a qualitative case study of a floral art therapy course implemented at Wuhan Textile University, involving 28 undergraduate students. Data were collected through classroom observation, reflective journals, semi-structured interviews, and visual documentation of students' artworks. The findings indicate that floral art therapy promotes emotional relaxation, self-awareness, and peer support through multisensory engagement, structured creative processes, and symbolic expression. The study suggests that floral art therapy demonstrates strong contextual adaptability and educational value in college mental health education, offering a feasible model for integrating art education with psychological well-being initiatives in higher education.

Keywords: floral art; art therapy; college students' mental health; case study; art education.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La práctica de la terapia floral en la educación para la salud mental de los estudiantes universitarios: un estudio de caso basado en un curso de terapia artística en la educación superior

Resumen
En la educación superior contemporánea, los estudiantes universitarios experimentan cada vez más estrés psicológico, fluctuaciones emocionales y dificultades de ajuste. Aunque la educación tradicional sobre la salud mental comúnmente depende del asesoramiento verbal y las intervenciones basadas en la cognición, estos enfoques pueden no abordar adecuadamente la experiencia emocional y la expresión no verbal. La terapia artística, como un enfoque interdisciplinario que integra la práctica artística y la facilitación psicológica, ofrece una vía alternativa para la educación en salud mental en los contextos universitarios. Este estudio presenta un estudio de caso cualitativo de un curso de terapia floral en arte implementado en la Universidad Textil de Wuhan, que involucra a 28 estudiantes de pregrado. Los datos se recopilaron a través de observación en el aula, diarios reflexivos, entrevistas semiestructuradas y documentación visual de las obras de arte de los estudiantes. Los hallazgos indican que la terapia floral en arte promueve la relajación emocional, la autoconciencia y el apoyo entre compañeros mediante el compromiso multisensorial, los procesos creativos estructurados y la expresión simbólica. El estudio sugiere que la terapia floral en arte demuestra una fuerte adaptabilidad contextual y valor educativo en la educación en salud mental universitaria, ofreciendo un modelo factible para integrar la educación artística con iniciativas de bienestar psicológico en la educación superior.

Palabras clave: arte floral,terapia artística,salud mental de los estudiantes universitarios,estudio de caso,educación artística.

Introduction

With increasing academic demands, career uncertainty, and social pressure, mental health challenges among college students have become a persistent concern in higher education. Anxiety, emotional stress, and psychological tension are widely reported, while institutional mental health services often face limitations related to accessibility, stigma, and service capacity. Consequently, universities are seeking preventive, experience-based, and low-threshold approaches to psychological support.

Art therapy emphasizes emotional expression through creative processes and non-verbal communication. Within educational settings, art-based practices have gradually been recognized not only as aesthetic or skill-oriented activities, but also as effective means of emotional regulation and psychological facilitation (Regev & Cohen-Yatziv, 2018; Uttley et al., 2015). Floral art, which employs natural plant materials as creative media, integrates sensory perception, bodily engagement, and symbolic construction. Previous studies in therapeutic horticulture and art therapy suggest that interaction with natural materials contributes positively to stress reduction and emotional recovery (Kaimal et al., 2014; Diehl et al., 2025).

Against this background, the present study examines how floral art therapy functions within a university mental health education context through an in-depth case analysis of a structured course.

Theoretical Framework: Psychological Foundations of Floral Art Therapy

As an art-based approach to psychological facilitation, floral art therapy can be understood through the integration of several complementary psychological perspectives. In line with the educational context and practical design of this study, its theoretical foundation is primarily constructed from three interrelated frameworks: non-verbal expression and symbolic meaning construction in art therapy, natural restoration theory, and mindfulness and attentional regulation theory.

From the perspective of art therapy, floral art therapy emphasizes non-verbal and symbolic expression as a pathway to emotional regulation and psychological understanding. Emotional experiences are often difficult to articulate verbally, whereas artistic creation provides a visual and symbolic medium through which emotions can be externalized. In the process of floral arrangement, students project internal emotional states onto choices of color, form, spatial organization, and balance. The artwork functions as a container for emotional experience, while the naming and interpretation of the work support meaning construction and self-awareness within a non-judgmental environment.

Natural Restoration Theory further explains the role of floral materials and multisensory engagement. Among them, the Attention Restoration Theory (ART) was first proposed by Kaplan (1989), which emphasizes the recovery of depleted attentional resources through contact with natural elements; the Stress Reduction Theory (SRT) was proposed by Ulrich (1983), whose core view is that natural scenes can reduce psychological stress responses. By engaging the individual's tactile, olfactory, and visual senses through real flowers, floral art therapy promotes relaxation and emotional recovery (Yang et al., 2022).

Finally, mindfulness and attentional regulation theory accounts for enhanced concentration and reduced rumination during floral art therapy. Focused engagement in present-moment creative actions redirects attention away from repetitive stress-related thoughts, offering a gentle and sustainable pathway for emotional regulation and psychological well-being.

Research Design and Methods

Participants

The participants were 28 undergraduate students from Wuhan Textile University who voluntarily enrolled in a floral art therapy course. Students came from diverse academic disciplines and reported experiences of academic stress, emotional fluctuation, or psychological tension. None were identified as requiring clinical intervention at the time of participation.

Course Design and Implementation

The course consisted of six group sessions, each lasting 90 minutes. Each session followed a consistent structure, including emotional warm-up, floral arrangement creation, artwork sharing, and reflective discussion. No technical assessment or aesthetic ranking was imposed; instead, the course emphasized a non-judgmental environment and process-oriented participation.

Session themes progressed from emotional awareness and stress expression to self-support and psychological adjustment. The instructor primarily acted as a facilitator, encouraging reflection and peer interaction rather than providing artistic evaluation.

Data Collection and Analysis

Data sources included classroom observation notes, students' reflective journals, semi-structured interviews conducted after the course, and photographic records and descriptions of floral artworks. A thematic analysis approach was applied to identify recurring patterns related to emotional experience, self-perception, and interpersonal interaction.

Practice Process and Changes in Psychological Experience

Multisensory Engagement and Emotional Relaxation

During the floral arrangement process, students engaged with floral materials through multiple sensory channels, including touch, smell, and visual perception. The tactile softness of flowers, natural fragrance, and variations in color and form provided gentle sensory stimulation, gradually drawing students into a state of focused attention. As attention shifted from external stressors to the creative task, students were able to temporarily disengage from academic demands and daily concerns.

Most participants reported that the floral art activities reduced inner tension and emotional arousal, leading to a calmer emotional state. Several students described the process as slowing down their thoughts and reducing stress-related rumination, suggesting that multisensory engagement contributed to emotional relaxation and attentional stabilization.

Symbolic Expression and Self-Awareness

Students frequently projected emotional states onto choices related to color, composition, and spatial arrangement. Dense compositions often reflected feelings of pressure or anxiety, while simplified structures and intentional empty space expressed a desire for calmness and order. Floral artworks thus served as symbolic representations of internal emotional experiences.

Through naming and interpreting their artworks, students transformed vague emotional sensations into articulated psychological experiences. This process enhanced emotional differentiation, self-awareness, and reflective understanding, with many participants noting that symbolic expression felt more accessible than direct verbal disclosure.

Group Sharing and Psychological Support

During artwork-sharing sessions, students described their creative processes and emotional experiences while receiving attentive listening and responses from peers. The emphasis on non-judgmental communication fostered a psychologically safe environment. Many students reported that hearing others' reflections reduced feelings of isolation and increased emotional validation.

Group interaction strengthened social connection and psychological safety. Several participants viewed floral arrangement as a sustainable self-regulation strategy, using it as a form of self-care during periods of heightened stress, indicating both immediate and potential long-term benefits.

Discussion

This case study demonstrates the practical value of floral art therapy in college mental health education. Multisensory engagement with natural materials facilitated emotional relaxation and attentional recovery, while structured yet flexible creative procedures enhanced psychological control. Artwork na-

rration and group sharing promoted emotional externalization, self-understanding, and social support. These findings are consistent with existing research in art therapy and therapeutic horticulture on stress reduction and emotional regulation.

From an art education perspective, floral art therapy expands the functional boundaries of art courses by positioning artistic practice as a medium for psychological support and emotional education. This interdisciplinary integration aligns with contemporary higher education goals related to holistic student development and well-being, offering an adaptable model for diversifying mental health education approaches.

Conclusion

This case study illustrates the value of floral art therapy as an integrative approach to college mental health education. By providing a participatory, low-stigma, and emotionally supportive learning environment, floral art therapy offers a feasible model for promoting psychological well-being in higher education. Future research may adopt mixed-method designs and larger samples to further examine its long-term effects and underlying mechanisms.

References

Diehl, E. R., Diehl, D. C., & Tham, S. Y. (2025). The effects of therapeutic horticulture on student well-being and academic resilience. *Frontiers in Psychology, 16,* 1619827.

Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art therapy, 33*(2), 74-80.

Regev, D., & Cohen-Yatziv, L. (2018). Effectiveness of art therapy with adult clients in 2018—what progress has been made?. *Frontiers in psychology, 9,* 1531.

Uttley, L., Stevenson, M., Scope, A., Rawdin, A., & Sutton, A. (2015). The clinical and cost effectiveness of group art therapy for people with non-psychotic mental health disorders: a systematic review and cost-effectiveness analysis. *BMC psychiatry, 15*(1), 151.

Yang, J. W., Lee, M. S., Joung, D., & Park, B. J. (2022). Effects of using natural and artificial flowers in flower arrangement on psychological and physiological relaxation. *Journal of People, Plants, and Environment, 25*(1), 39-48.

From Aesthetic Memory to Cultural Ecology: A Model for Rural Wooden Heritage as Educational Art Space

Indraja Raudonikytė
Kaunas University of Technology, Faculty of Civil Engineering and Architecture, Lithuania

Abstract
This paper proposes a cultural ecology-based model for transforming rural wooden heritage into a living educational art space. The case focuses on a century-old wooden house built in 1922 in the rural settlement of Čekiškė (Lithuania). Building upon previous research on sustainability aesthetics and the educational potential of Lithuanian rural interiors (Raudonikytė, 2025), this study integrates longitudinal historical analysis, cultural ecology mapping, spatial reconstruction, and practice-based restoration. The findings demonstrate that educational value does not emerge from preservation alone, but from the intersection of four dimensions: historical depth, ecological ethics, spatial authenticity, and participatory activation. Through ecological workshops, heritage storytelling sessions, and community-based cultural events, the restored house operates as a post-digital educational environment fostering embodied learning, intergenerational dialogue, and social cohesion. The paper introduces a four-layer transformation model positioning rural wooden heritage as an active artistic medium rather than a static monument. The model offers transferable principles for rural communities seeking to combine preservation, ecological awareness, and arts education in contexts of demographic and cultural decline.

Keywords: sustainability aesthetics, cultural ecology, arts education, rural heritage, embodied learning.

De la memoria estética a la ecología cultural: un modelo para el patrimonio rural de madera como espacio educativo artístico

Resumen
Este artículo propone un modelo basado en la ecología cultural para transformar el patrimonio rural de madera en un espacio educativo artístico vivo. El caso se centra en una casa de madera construida en 1922 en la localidad rural de Čekiškė (Lituania). Partiendo de investigaciones previas sobre estética de la sostenibilidad y el potencial educativo de los interiores rurales lituanos, el estudio integra análisis histórico longitudinal, mapeo de ecología cultural, reconstrucción espacial y restauración basada en la reconstrucción histórica. Los resultados muestran que el valor educativo no surge únicamente de la preservación, sino de la intersección entre profundidad histórica, ética ecológica, autenticidad espacial y activación participativa. A través de talleres ecológicos, narraciones patrimoniales y eventos comunitarios, la casa restaurada funciona como un entorno educativo post-digital que fomenta el aprendizaje encarnado, el diálogo intergeneracional y la cohesión social. El modelo propuesto ofrece principios transferibles para comunidades rurales que buscan integrar preservación, conciencia ecológica y educación artística.

Palabras clave: estética de la sostenibilidad, ecología cultural, educación artística, patrimonio rural, aprendizaje encarnado.

Introduction

Across Lithuania, rural wooden architecture is rapidly declining due to demographic shrinkage, economic centralization, and shifting lifestyles. Wooden houses, once integral to local identity, increasingly remain either abandoned or reduced to museum artifacts. Heritage preservation policies often focus on material conservation while overlooking the educational and artistic potential embedded in lived spatial experience (Harrison, 2013; Smith, 2006).

This study examines how a wooden building constructed in 1922 in Čekiškė can move beyond preservation and function as an active educational art space. The research continues previous work on sustainability aesthetics and the educational potential of Lithuanian rural interiors (Raudonikytė, 2025). It addresses the following research question: *How can rural wooden heritage be transformed into a living educational art environment through the integration of cultural ecology, spatial authenticity, and participatory practice?*

Theoretical Framework

Sustainability Aesthetics and Aesthetic Memory

Previous research established that rural interiors carry aesthetic memory layered traces of cultural, ideological, and material transformations (Raudonikytė, 2025). Sustainability aesthetics extends beyond ecological materials; it involves ethical evaluation of historical layers and their continuity within present-day practice.

Collective memory theory (Halbwachs, 1992) supports the idea that spatial environments function as repositories of shared experience. Thus, restoring a historic interior becomes not merely technical conservation but cultural reactivation.

Cultural Ecology and Dwelling

Cultural ecology frames human environment relationships as dynamic and co-constitutive (Berkes, 2012). Ingold (2011) argues that dwelling is not merely the occupation of space, but rather an ongoing engagement with the environment. In the Lithuanian context, discussions on ecological approaches to heritage protection have similarly emphasized the integration of environmental awareness into conservation practice (Lukšionytė, 2013). In this case, restoration reflects a shift from an anthropocentric to an ecocentric positioning, as identified through previous collaborative research (Raudonikytė, 2025; Raudonikyte & Grazuleviciūtė-Vileniškė, 2025).

The restored house integrates landscape awareness, plant knowledge, and sensory engagement, aligning ecological practice with spatial heritage.

Heritage as Educational and Artistic Practice

As Smith (2006) argues, heritage should be understood not as a fixed material object but as a cultural practice constructed through social interaction and meaning making. From this perspective, the value of heritage emerges through interpretation, participation, and collective engagement rather than mere preservation. In arts education, aesthetic environments shape perception, imagination, and ethical awareness (Greene, 2001).

Embodied learning theories suggest that knowledge emerges through sensory and spatial engagement (Merleau-Ponty, 1962). In a digitized society, resonance theory (Rosa, 2019) highlights the importance of meaningful relational experiences. These perspectives support understanding heritage interiors as active pedagogical agents rather than static monuments.

Methodology

The research employs a qualitative, practice-based case study integrating:

- Longitudinal historical analysis (1922 - 2025),
- Cultural ecology mapping,
- Environmental ethics classification,
- Architectural documentation and spatial reconstruction,
- Restoration based on historical reconstruction principles,
- Participatory educational observation.

The participatory educational observation included approximately 60 participants over one tourism season (April - October 2025). The activities were organized shortly after the acquisition of the building and represent the first instance in the house's history when the space was opened for public educational activities. Participants included both local residents of Čekiškė and surrounding rural areas as well as visitors from larger cities who attended pre-booked workshops organized for personal or small-group occasions. The majority of visitors came from the nearby city of Kaunas (approximately 45 km away), while some participants traveled from more distant regions of Lithuania. The age range of participants varied from young adults to elderly community members (approximately 18–80 years). This diversity of participants enabled observation of intergenerational interaction and informal knowledge exchange related to heritage, ecology, and local cultural practices.

This methodological integration allows the case to be analyzed not only as architectural restoration but as an evolving educational practice.

Results and Discussion

Spatial Reconstruction and Historical Depth

The building originally combined residential and commercial functions typical of early 20th-century Lithuanian rural settlements. Restoration reopened the main façade entrance facing the former town square, re-establishing authentic circulation logic. Visitors now physically retrace historical movement patterns, transforming architecture into an embodied learning tool.
Historical depth functions as the first layer of educational activation.

Ecological Workshops and Sensory Learning

Plant recognition workshops and traditional incense-making sessions reconnect interior space with surrounding landscape. Participants explore local medicinal species, ethical harvesting, and sensory perception through smell, touch, and taste.

Such practices activate ecological literacy through lived experience (Berkes, 2012). Learning occurs through embodied interaction rather than abstract instruction (Merleau-Ponty, 1962). The space becomes a sensory educational medium.

Community events and post-digital resonance

The site gained institutional visibility through an official educational event presented by the *Kauno rajono turizmo ir verslo informacijos centras* (Kaunas District Tourism and Business Information Center, Lithuania). Beyond formal events, the house evolved into a meeting place for local history enthusiasts and intergenerational storytelling.

In a digitalized society, this environment fosters resonance and meaningful relational engagement with space, community, and shared experience (Rosa, 2019). Education becomes relational rather than didactic. The wooden house operates as a post-digital educational art platform.

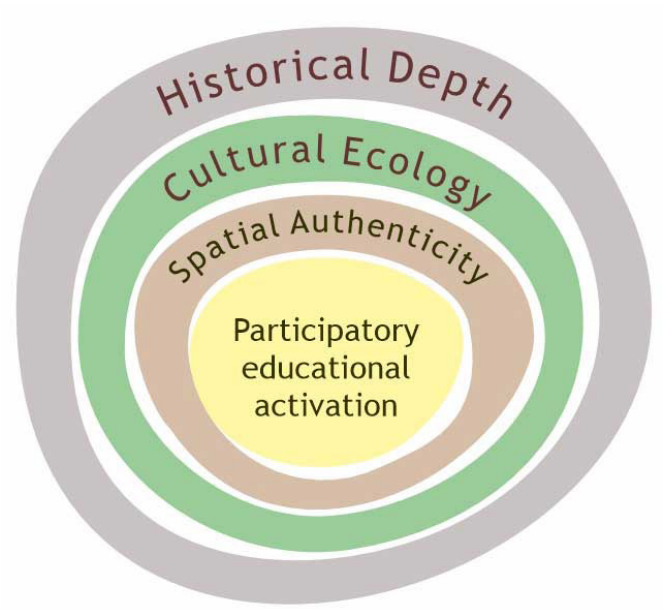


Figure 1. Cultural ecology-based educational heritage transformation model (Drawing by author, 2026).

These interconnected spatial, ecological, and social practices reveal a structural pattern that can be conceptualized as a four-layer transformation framework (see Figure 1). Within this framework, educational activation emerges at the intersection of historical depth, cultural ecology, and spatial authenticity. Rather than functioning hierarchically, the layers operate concentrically, indicating that participatory educational practice is sustained by ecological awareness and historical continuity. The model conceptualizes rural wooden heritage not as an object of preservation, but as an active artistic medium.

Conclusions

The research demonstrates that rural wooden heritage can function as a living educational art space when preservation integrates ecological ethics and participatory activation.

Key findings indicate that:

- Sustainability aesthetics must incorporate ethical and ecological dimensions.
- Restoration can operate as practice-based research.
- Heritage interiors serve as artistic educational platforms.
- Community participation is essential for educational transformation.

The proposed model offers transferable principles for rural communities addressing demographic decline through cultural and educational revitalization.

Acknowledgments

The author acknowledges the support of previous collaborative research partners and local community members of Čekiškė who contributed to the educational activities.

References

Berkes, F. (2012). *Sacred ecology.* Routledge.

Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education.* Teachers College Press.

Halbwachs, M. (1992). *On collective memory.* University of Chicago Press.

Harrison, R. (2013). *Heritage: Critical approaches.* Routledge

Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description.* Routledge.

Lukšionytė, N. (2013). *About ecology in heritage protection. Journal of Architecture and Urbanism, 37(1)*, 42-50.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception.* Routledge.

Raudonikytė, I. (2025). *The aesthetic aspect of sustainability and educational potential of the interiors of a Lithuanian country house.* In Proceedings of CIVAE 2025.

Raudonikyte, I., & Grazuleviciute-Vileniske, I. (2025). *Tacit Sustainability in the Countryside: Cultural and Ecological Layers of Lithuanian Heritage Homestead. Land*, *14*(9), 1910.

Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world.* John Wiley & Sons.

A safe space to take risks: university drama as a shared space for international and local students' wellbeing

Carla Vilallonga López-Izquierdo[1,2], Mónica Fontana Abad[1], Celia Camilli Trujillo[1]
[1]Universidad Complutense de Madrid, Spain
[2]Universidad Francisco de Vitoria, Spain

Abstract
This communication explores a university drama course at Universidad Francisco de Vitoria (Madrid, Spain) as a safe space for risk-taking and personal growth among both international and local students. The course brings together Erasmus students and local undergraduates in a mixed group, inviting them to work through improvisation, scene work, and reflective writing in a foreign or second language. Within this context of academic and cultural mobility, many students initially describe strong feelings of anxiety, fear of judgment, and reluctance to step outside their comfort zone. Drawing on 37 end-of-course written narratives from the 2024-2025 academic year, this contribution adopts a qualitative, experience-based perspective and uses a reflexive thematic analysis to identify recurring patterns in students' accounts (Braun & Clarke, 2019). The narratives were coded manually, supported by memo writing, to generate themes around "safe space", risk-taking, trust and belonging, and to examine how students themselves describe the drama classroom as "a safe space", "a bubble", or "a place to connect, relax, and just be present". The coding system was informed by social and emotional learning frameworks (CASEL, 2020, 2023) and adapted to the specific context of university theatre. One Erasmus student writes that the course became "a weekly place I genuinely looked forward to" and "a small but meaningful part of a very big chapter in my life", while a local student describes it as "a bubble where I can escape from worries and immerse myself in creativity". Across narratives from both incoming and local participants, three recurring themes emerge: (1) the possibility of making mistakes without being judged, (2) the courage to take emotional and expressive risks in front of others, and (3) the progressive construction of trust and connection within a diverse group. These findings resonate with previous work using theatre as a safe environment for language learning (Ramos Holguín, Aguirre Morales, & Palacios, 2021). The analysis suggests that specific pedagogical features of the course - such as embodied exercises, shared vulnerability, and a clear permission to "fail and start again" - help create psychological safety and support students' wellbeing during a demanding semester abroad or within an unfamiliar multicultural setting. By foregrounding students' own words, the communication argues that drama can function as an educational "anchor" in mobility contexts, offering a weekly space where international and local students can experiment with new ways of being seen, heard, and connected. This contribution forms part of an ongoing doctoral research project on university theatre as a space for integration and wellbeing in higher education mobility contexts.

Keywords: university drama, safe space, student wellbeing, intercultural education, mobility.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Un espacio seguro para asumir riesgos: el teatro universitario como espacio compartido para el bienestar de estudiantes internacionales y locales

Resumen

Esta comunicación explora un curso universitario de teatro en la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid, España) como espacio seguro para asumir riesgos y el crecimiento personal tanto de estudiantes internacionales como locales. El curso reúne a estudiantes Erasmus y estudiantes locales en un grupo mixto, invitándoles a trabajar mediante improvisación, trabajo escénico y escritura reflexiva en una lengua extranjera o segunda lengua. En este contexto de movilidad académica y cultural, muchos estudiantes describen inicialmente fuertes sentimientos de ansiedad, miedo al juicio y reticencia a salir de su zona de confort. A partir de 37 narrativas escritas de final de curso del año académico 2024-2025, esta contribución adopta una perspectiva cualitativa basada en la experiencia y utiliza un análisis temático reflexivo para identificar patrones recurrentes en los relatos del alumnado (Braun & Clarke, 2019). Las narrativas se codificaron de forma manual, apoyada en escritura de memos, para generar temas en torno a “espacio seguro”, asunción de riesgos, confianza y pertenencia, y para examinar cómo los propios estudiantes describen el aula de teatro como “un espacio seguro”, “una burbuja” o “un lugar para conectar, relajarse y simplemente estar presente”. El sistema de codificación se inspiró en marcos de aprendizaje socioemocional (CASEL, 2020, 2023) y se adaptó al contexto específico del teatro universitario. Una estudiante Erasmus afirma que la asignatura se convirtió en “un lugar semanal al que realmente deseaba ir” y “una pequeña pero significativa parte de un capítulo muy grande de mi vida”, mientras que una estudiante local la define como “una burbuja donde puedo escapar de las preocupaciones y sumergirme en la creatividad”. A lo largo de las narrativas de participantes tanto internacionales como locales, emergen tres temas recurrentes: (1) la posibilidad de cometer errores sin ser juzgados, (2) el coraje para asumir riesgos emocionales y expresivos frente a otros y (3) la construcción progresiva de confianza y conexión dentro de un grupo diverso. Estos hallazgos están en sintonía con trabajos previos que utilizan el teatro como entorno seguro para el aprendizaje de lenguas (Ramos Holguín, Aguirre Morales y Palacios, 2021). El análisis sugiere que características pedagógicas específicas del curso - como ejercicios corporales, vulnerabilidad compartida y un permiso claro para “fallar y volver a empezar” - ayudan a crear seguridad psicológica y apoyan el bienestar de los estudiantes durante un semestre exigente en el extranjero o dentro de un entorno multicultural desconocido. Al dar protagonismo a las propias palabras de los estudiantes, la comunicación sostiene que el teatro puede funcionar como “ancla” educativa en contextos de movilidad, ofreciendo un espacio semanal donde estudiantes internacionales y locales pueden experimentar nuevas formas de ser vistos, escuchados y conectados. Esta contribución forma parte de un proyecto de tesis doctoral en curso sobre el teatro universitario como espacio de integración y bienestar en contextos de movilidad en educación superior.

Palabras clave: teatro universitario, espacio seguro, bienestar estudiantil, educación intercultural, movilidad.

Acknowledgments

This study forms part of Carla Vilallonga's ongoing doctoral thesis on university theatre, integration and wellbeing at Universidad Complutense de Madrid.

The authors would like to thank all the students who participated in the Drama for Communication course at Universidad Francisco de Vitoria during the 2024-2025 academic year for their generosity in sharing their experiences.

References

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589-597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: The five core competencies of social and emotional learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020

CASEL. (2023). *What is the CASEL framework?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Ramos Holguín, B., Aguirre Morales, J., & Palacios, A. (2021). Theater as a safe environment to start productive skills development in an EFL classroom. *Boletín Redipe, 10*(8), 419-431.

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Carla Vilallonga López-Izquierdo, Mónica Fontana Abad, Celia Camilli Trujillo
Universidad Complutense de Madrid, Spain / Universidad Francisco de Vitoria, Spain, Universidad Complutense de Madrid, Spain, Universidad Complutense de Madrid, Spain

A safe space to take risks: university drama as a shared space for international and local students' wellbeing



Figure 1. Students from the Drama for Communication course (Universidad Francisco de Vitoria, Madrid) on the day they performed their end-of-course monologues.



Figure 2. Sankey diagram of code co-occurrences (ATLAS.ti) showing links from self-awareness and reduced fear of judgement to trust, belonging and group connection across 37 end-of-course narratives.

Introduction

Mixed Erasmus/international and local students in a 3-hour weekly Drama for Communication course (UFV, Madrid, 2024-2025). The poster explores how students experience the drama classroom as a safe space for risk-taking, vulnerability and connection during a semester in a mobility / multicultural context.

Methodology and results

Qualitative, experience-based study with 37 end-of-course narratives from international and local students in a Drama for Communication course in Madrid. Narratives were analysed with reflexive thematic analysis and coded in ATLAS.ti, informed by social and emotional learning frameworks (CASEL, 2020, 2023). A Sankey diagram of code co-occurrences shows how themes related to self-awareness and reduced fear of judgement flow towards risk-taking, safe space, belonging and group connection across the 37 narratives.

Conclusions

The drama course functions as an educational anchor that supports wellbeing and belonging for both international and local students. Drama offers a weekly safe space to be seen, heard and connected in higher education mobility contexts. This work forms part of an ongoing doctoral research project on university theatre, integration and wellbeing.

References

Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis.*
CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: The five core competencies of social and emotional learning.*
CASEL. (2023). *What is the CASEL framework?*



Figure 3. Local students from the Drama for Communication course (Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, 2024-2025) sharing a playful moment during a break, illustrating the positive atmosphere and peer connection.



Figure 4. Photo taken during a classroom exercise showing one local Spanish student, two Erasmus+ students and one bilateral exchange student working together in the Drama for Communication course (Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, 2024-2025).

Musicking «hasta abajo»: The Music Classroom as a Space Between Experience and Teacher Identity

Toya Solís, Carlos Rodríguez-Hoyos
Universidad de Cantabria, España

Abstract
This paper explores strategies to improve the teaching of Didactics of Musical Expression, a first-year course in the Primary Education degree at the University of Cantabria. This small-scale study builds on students' prior experiences to support the development of their teacher identity. Specifically, it examines students' expectations along two main dimensions: first, how they conceptualize musical experience, and second, which content and competencies they hope to acquire during their university training and apply in their future teaching practice. Data were collected through an initial survey, student discussion groups, and a semi-structured interview with the instructor. This paper focuses primarily on the discussion groups, aiming to gain deeper insight into students' expectations and beliefs and to foster a critical perspective aligned with education for global citizenship.

Keywords: Musical Expression Didactics, Teacher Identity, Global Citizenship Education, Teaching Innovation, Critical Pedagogy.

Musicar «hasta abajo»: el aula de Música como espacio de encuentro entre la experiencia y la identidad docente

Resumen
Esta comunicación aborda cómo implementar mejoras en la docencia de la asignatura Didáctica de la Expresión Musical, impartida en el primer curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Cantabria. Esta investigación, planteada a pequeña escala, parte de la premisa de considerar la experiencia previa del alumnado, con el fin de respetar y contribuir a los procesos de construcción de su identidad docente. En este sentido, el estudio se centra en delimitar y analizar las expectativas del alumnado en torno a dos ejes fundamentales. Por un lado, se pretende conocer cómo conceptualiza el hecho musical. Por otro, se busca identificar qué contenidos y competencias espera adquirir durante su formación universitaria y cuáles prevé aplicar en su futura práctica docente. Las principales estrategias de recogida de datos son una encuesta inicial, grupos de discusión con el alumnado y una entrevista semiestructurada a la docente. En esta comunicación nos centraremos especialmente en el segundo instrumento, ya que nuestro propósito es profundizar en las expectativas y creencias del alumnado con el fin de fomentar una mirada crítica vinculada a la educación para la ciudadanía global.

Palabras clave: Didáctica de la Expresión Musical, identidad docente, Educación para la Ciudadanía Global, innovación docente, pedagogía crítica.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

Tras varios años impartiendo asignaturas de música en distintos cursos y grados universitarios, hemos constatado que el alumnado con frecuencia delimita qué contenidos y competencias considera legítimos dentro del ámbito académico y cuáles percibe que deberían permanecer ajenos al mismo. Esta orientación no es consecuencia de un capricho del estudiantado, sino el resultado de las dinámicas de la educación musical formal, fuertemente lastradas por la tradición canónica y excluyente de la denominada «música clásica».

Esta investigación se encuentra en pleno proceso de desarrollo (curso 2025-2026) y se aplica al alumnado de Didáctica de la Expresión Musical, impartida en el primer curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Cantabria.

El objetivo es explorar el punto de partida del alumnado respecto al hecho musical, desde sus hábitos de consumo hasta sus expectativas sobre lo que debería enseñarse tanto en la carrera como en Primaria. Para ello, se emplean tres instrumentos de recogida de datos: una encuesta inicial, grupos de discusión y una entrevista con la docente que imparte la asignatura. Al tratarse de una investigación en curso, los resultados presentados en esta comunicación son preliminares y están sujetos a un análisis más completo en la fase final del estudio.

En definitiva, este enfoque permite profundizar en las concepciones del alumnado y ofrece una base para fomentar una reflexión crítica y transformadora en la construcción de su identidad como futuros y futuras docentes, coherente con los principios de la Educación para la Ciudadanía Global.

La perpetuación del canon musical clásico

«En el mismo punto de partida»

En el ámbito universitario, como en cualquier otro, no es posible avanzar hacia un modelo transformador si tanto el profesorado como el currículo permanecen anclados en los preceptos de la música clásica, considerada neutral y exenta de toda crítica. Lamentablemente, aún parece necesario recordar que toda la música, en tanto práctica social, está atravesada por múltiples dinámicas de poder y control. Desde hace décadas, numerosas autoras (Green, 1997; Viñuela, 2021a) han señalado que la enseñanza formal de la música la ha reducido a un mero «objeto» (Small, 1998), limitado al repertorio del canon eurocéntrico. Por tanto, resulta urgente cuestionar y superar el enfoque de la asignatura de Música basado en la Historia de la Música como eje secuenciador de los contenidos y en la gramática musical tradicional, ya que perpetúa el canon musical y los valores que lo sustentan (Lomas, 1994).

En teoría, esto podría parecer sencillo de comprender; sin embargo, el arraigado discurso de autonomía artística introduce valores eurocéntricos, elitistas, clasistas, xenófobos, racistas, colonialistas y machistas en la enseñanza musical. De este modo, se construye una lógica dicotómica que asocia la diferencia cultural con supuestos riesgos (Viñuela, 2021b), como se evidencia en géneros populares entre el alumnado, como reggaetón, trap, pop o rock (Illescas, 2020, pp. 66-83).

La importancia de la experiencia del alumnado: cuando la Academia «pichea» sus gustos musicales

Fruto de esta dicotomía, las denominadas «músicas populares urbanas» y la «académica» permanecen enfrentadas. Cuando el currículo y las competencias se guían exclusivamente por el repertorio clásico, se invisibilizan los gustos y la experiencia musical del alumnado, debilitando la base de su aprendizaje (Lomas, 1994, p. 57).

Esta separación entre la música que se estudia y la que se disfruta genera, según Laura Viñuela (2021a, p. 49), la percepción de la primera como una «obligación académica» que exige un análisis detenido y riguroso. Por el contrario, las prácticas musicales cotidianas («la música a la que tenemos mayor exposición») se experimentan principalmente desde el placer y la emoción, evitando a menudo analizarla críticamente para no interferir con su disfrute (Viñuela, 2021a, pp. 49–50).

Metodología

En el marco de la asignatura Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Cantabria, impartida en el primer curso de Magisterio en Primaria, se ha observado de forma reiterada que el alumnado tiende a relegar sus preferencias musicales en favor de aquellos repertorios que identifica como social y académicamente legitimados, fundamentalmente asociados a la denominada música clásica.

La presente investigación adopta un diseño exploratorio a pequeña escala, aplicado a los grupos C y D de dicha asignatura (N = 91), de los cuales una de las autoras es docente responsable. El estudio tiene un carácter piloto y persigue ensayar y valorar distintas estrategias de recogida de información, con el fin de determinar su viabilidad y adecuación para futuras investigaciones de mayor alcance que nos permitan mejorar nuestra docencia. Para la recogida de datos se emplearon tres técnicas complementarias con las que, en un futuro, se pretende triangular los datos recogidos: 1) un cuestionario inicial, que incluía ítems relativos a la trayectoria y experiencia musical del alumnado, sus hábitos de consumo y sus percepciones sobre distintos aspectos musicales; 2) grupos de discusión, y 3) una entrevista semiestructurada con la docente responsable de la asignatura.

Más concretamente, este trabajo se centra en los resultados del proceso de cuatro grupos de discusión (López Francés, 2010). Esta técnica, utilizada tradicionalmente en las investigaciones que hunden sus raíces en el paradigma cualitativo (Flick, 2015), pretende favorecer la creación de espacios en los que un conjunto de sujetos reflexiona sobre diversos tópicos en un contexto mediado por la confianza en las relaciones que establecen las personas con los temas a abordar (Mayorga y Tójar, 2004).

En particular, con esta técnica pretendemos analizar las creencias del alumnado sobre el hecho musical en lo personal y educativo, con el fin de problematizarlas críticamente en la asignatura e indagar cómo las propias experiencias educativas en su proceso de escolarización y sus creencias median en su mirada hacia la formación musical en la etapa de educación primaria. Los grupos de discusión fueron dinamizados por un investigador ajeno a la asignatura que, partiendo del diseño de un guion consensuado con la docente responsable de la misma, se desarrollaron durante el mes de febrero de 2026. En cada uno participó un total de 4 estudiantes de la asignatura Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Cantabria. El estudiantado (10 chicas y 6 chicos) pertenecía a cada uno de los grupos de trabajo que desarrollan las prácticas en la citada asignatura y su participación fue voluntaria. Para cuidar la dimensión ética del trabajo, se ofreció una hoja informativa describiendo el sentido de la investigación y cada discente firmó un consentimiento informado en el que se describía el tipo de gestión de datos que se iba a realizar, así como las principales finalidades del proyecto.

Más concretamente, el grupo de discusión se estructuró en dos grandes bloques de preguntas orientados a indagar en sus ideas y reflexiones sobre dos tópicos esenciales. Por un lado, se propuso al alumnado participante dialogar sobre sus expectativas iniciales sobre la asignatura (temas a tratar, competencias básicas de un docente que imparte la asignatura de música en la etapa de primaria, tipos de producciones musicales que van a usarse en clase, etc.). Por otro, se indagó en la identidad docente que, desde su perspectiva, debe tener el profesorado de música en la etapa de primaria (contenidos a enseñar, géneros musicales a abordar en la etapa, valores transmitidos por la música, etc.).

El guion se usó de forma flexible y se incorporaron otras preguntas que, a juicio del investigador que dinamizó los grupos, era necesario añadir en función de las propias percepciones de las personas participantes. Las intervenciones fueron grabadas en audio y, posteriormente, transcritas a texto. Para su análisis se utilizó un sistema de codificación temática (Sánchez, Fernández y Díaz, 2021) en el que se emplearon varias categorías de análisis: expectativas iniciales, géneros, perfil docente, desigualdades e identidad profesional.

Primeros resultados

Los resultados se organizan en torno a los ejes de análisis definidos por las preguntas de los dos bloques mencionados. En primer lugar, el alumnado de Magisterio espera que la asignatura se centre en la historia de la música y en la práctica instrumental. Su referencia proviene de su experiencia en Primaria y ESO, marcada, según sus propias palabras, por la «flauta» y la «teoría».

Además, se observa que el alumnado muestra motivación por aprender, aunque, como es lógico, no siempre dispone de las herramientas necesarias para definir los contenidos o competencias que espera adquirir. Esto se refleja en su concepción de la educación musical centrada en las «grandes obras» y «los genios», mencionando figuras como Beethoven o Chaikovsky. Solo incluyen de manera secundaria «algo de pop» —considerado inocuo—, «rock» —vinculado a la autenticidad del rock clásico con sesgos androcéntricos, clasistas y racistas— y «el jazz y todo eso».

Aunque consideran importante conocer los gustos del alumnado y reconocen que la música clásica no es la más escuchada, creen que «hay que saberla" porque la asocian con «cultura» («te culturiza»), aprendizaje y prestigio, atribuyéndole un valor formativo superior frente a otros géneros.

Por otro lado, les cuesta identificar otras competencias que deberían adquirir para enseñar música, dejando fuera la escucha activa o el desarrollo de una mirada crítica sobre el entorno sonoro y el papel de la música en la sociedad.

En este contexto, la educación musical en la carrera se percibe principalmente desde una perspectiva utilitarista y profesionalizante, valorándose únicamente para quienes se dedicarán a la enseñanza musical. Esto se refuerza cuando sostienen que el alumnado de Primaria debe manejar distintos instrumentos de cara a que pueda «llegar a ser músico». Esto sitúa la asignatura en la base de la pirámide curricular, mientras que materias como Lengua y Matemáticas se perciben como más útiles para la vida. Su menor relevancia se refrenda con argumentos como la optatividad en la ESO y con su función secundaria como «método de desconexión» o espacio para «despejarse». En esta línea, se reconoce de manera apenas incipiente el potencial de la música para la inclusión educativa y social, limitándose a señalar aspectos como la visibilización del *bullying* o la formación de amistades.

El alumnado indica la persistencia de desigualdades de sexo/género, procedencia o clase en la música y considera necesario abordarlas en el aula. No obstante, tiende a aplicar la lógica de la excepción y el talento individual como vía para superar barreras estructurales. Asimismo, mantiene el binomio «alta/baja» cultura, cuestionando que ciertos géneros sean una expresión cultural, como el reggaetón.

Una de las preguntas que generó mayor debate fue si debería restringirse la enseñanza de ciertos géneros en Primaria. El alumnado reconoce la importancia de acercarse a los gustos del estudiantado —principalmente reggaetón y pop—, pero advierte con vehemencia sobre letras sexualizadas o despectivas hacia las mujeres. No obstante, consideran que, en la carrera «hay que trabajar con lo cotidiano y actual»: «A mí sí me gustaría… es lo que escuchamos y ya somos mayores… También hay que trabajar con cosas de la actualidad, aunque a veces no sea lo mejor».

Consideramos este debate como uno de los más enriquecedores del grupo de discusión, ya que, al ser uno de los géneros más escuchados por nuestro alumnado, le permite entender la música como una práctica social y contextualizada, abrazando y problematizando sus propios hábitos.

En síntesis, el rechazo al reggaetón refleja jerarquías aprendidas que lo perciben como peligroso. Viñuela (2021b) señala la contradicción entre la crítica al reggaetón por su carácter machista y la negación social de la violencia estructural contra las mujeres, advirtiendo que situarlo como máximo exponente de la misoginia reproduce una mirada racista y clasista (Moro, 2024), reforzada por discursos mediáticos alarmistas desde 2016.

Al distanciarse de los géneros propios de su experiencia, el propio alumnado reproduce una mirada adultocéntrica que presupone una superioridad crítica frente a la juventud concebida como acrítica. Frente a ello, se propone un **«**acercamiento empático» que reconozca la música como central en la construcción identitaria y transforme el aula en un **«**espacio de encuentro» para validar y reflexionar sobre los gustos del alumnado (Viñuela, 2021a, p. 51).

Este enfoque no interfiere en la experiencia de disfrute, sino que la resignifica, permitiendo apreciarla de nuevas formas, por ejemplo, a través del baile o canciones como *Libéralo* (2018) del grupo feminista Ira rap o *Como me gusta a mí* (2017), del grupo de reggaetón lesbiano Chocolate remix (Moro y Solís, 2021; López, 2018; Solís 2018).

Musicar **«hasta abajo»: conclusiones**

Concebir el aula de Música como **«**espacio de encuentro» implica entender la música no como un objeto cerrado, sino como acción y experiencia compartida. Siguiendo el concepto de **«**musicking» de Christopher Small (1998), la música se concibe como práctica relacional en la que múltiples agentes construyen significados sociales. Así, el acto de **«**musicar» permite experimentar y comprender, de forma vivencial, las relaciones que estructuran nuestra cosmovisión, nuestro modo de estar y existir en el mundo a través de lo musical. Debates en clase sobre fenómenos actuales —como la participación de Bad Bunny en la Superbowl 2026, la retirada de España de Eurovisión por la participación de un estado genocida o el boicot a festivales vinculados al fondo KKR— fomentan la participación crítica del alumnado. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en un contexto globalizado, caracterizado por la desafección y fragmentación social (Garcés, 2020), en el que las generaciones más jóvenes interactúan en entornos altamente digitalizados y comunitariamente dispersos. Es nuestra responsabilidad como docentes brindar este espacio seguro a nuestro alumnado, donde poder **«**frontear» y **«**pichear» las narrativas tradicionales, en un ejercicio crítico de autonomía y creatividad.

Agradecimientos

Expresamos nuestro agradecimiento a nuestro alumnado de Didáctica de la Expresión Musical (Primaria) por su disposición. Asimismo, este trabajo se ha realizado en el marco del grupo de innovación reconocido por la Universidad de Cantabria denominado «Semilla Ciudadana» (SEMCI).

Referencias

Flick, Uwe. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Garcés, Marina. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Green, Lucy. (1997). *Music, gender and education*. Cambridge University Press.

Illescas, Jon E. (2019). *Educación tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. El Viejo Topo.

Lomas, Ángel. (1994). ¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Educación Secundaria. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación, 12*, 54–63.

López, Teresa. (2018). El perreo queer del lesbian reguetón. En Ana María Botella y Rosa Isusi (Eds.) *Músicas populares, sociedad y territorio: Sinergias entre investigación y docencia.* (pp. 199-208). Universidad de Valencia.

López, Inmaculada. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (38), 147-156.

Mayorga, María José, y Tójar, Juan Carlos. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, (5), 1-15.

Moro, Daniel. (2024). Reggaeton e identidades no normativas: Kevin Fret, Chocolate Remix y Bad Bunny desde los enfoques de la musicología feminista. En Francisco Javier Muñoz y Fernando R. Bartolomé (Coords.), *Queer x Cultura x Arte* (pp. 183-210). Universidad del País Vasco.

Moro, Daniel, y Solís, Toya. (2021). Aportaciones de la teoría feminista a la musicología desde la innovación docente universitaria. *Pensamiento y Obra, 26*, 48–71.

Sánchez, Maream, Fernández, Mariela, y Díaz, Juan. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, *8*(1), 107-121.

Small, Christopher. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.

Solís, Toya. (2018). La asignatura de música como creadora de una dimensión espaciotemporal más igualitaria e interdisciplinar. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades, 13*, 25–41.

Viñuela, Laura. (2021a). «Desafiar el sexismo a través de las artes. Claves para coeducar desde lo visual y sonoro». En Cristina Arriaga, Andrea Abalia, y Lourdes Cilleruelo (Coords.), *Perspectiva de género, música, arte y educación* (pp. 49–68). Graó.

Viñuela, Laura. (2021b). «Si no puedo bailar, no es mi revolución. Tensiones de género en el reguetón en España». En M.ª Paz López-Peláez Casellas (Coord.), *Músicas encontradas: feminismo, género y queeridad* (pp. 145–165). Editorial UJA.

Proposal of an instrument for guiding methodologically hybrid research: case study, arts-based educational research, and feminist perspective

Omar Castillo Moreno
Universidad Nacional Autónoma de México, México
Universidad de Sevilla, España

Abstract
The hybridization between case studies and arts-based educational research (ABER) allows for an embodied, situated, and in-depth understanding of artistic-educational phenomena. A review of the literature in two databases (SCOPUS and WOS) yielded six articles linking both methodological designs, and it was identified that this articulation constitutes a thematic niche with broad potential for exploration. The studies analyzed agree on the structuring and contextualization provided by case studies and the use of artistic-educational practices as instruments for data collection and presentation of results. However, the literature shows little incorporation of the feminist perspective in the hybrid model investigated. In view of this gap, this paper proposes a critical instrument to guide projects that methodologically articulate case studies and arts-based educational research with a cross-cutting feminist perspective.

Keywords: case study, arts-based educational research, feminist perspective

Propuesta de un instrumento que oriente una investigación con hibridación metodológica: estudio de caso, investigación educativa basada en las artes y perspectiva feminista

Resumen
La hibridación entre el estudio de caso y la investigación educativa basada en las artes (IEBA) permite comprender fenómenos artísticos-educativos desde una perspectiva encarnada, situada y profunda. La revisión de la literatura en dos bases de datos (SCOPUS y WOS) arrojó seis artículos que vinculan ambos diseños metodológicos y se identificó que esta articulación constituye un nicho temático con amplio potencial de ser explorado. Los estudios analizados coinciden en la estructuración y contextualización que aportan los estudios de caso y el uso de prácticas artístico-educativas como instrumentos de recogida de datos y de presentación de resultados. No obstante, la literatura muestra una escasa incorporación de la perspectiva feminista en el modelo híbrido investigado. Ante este vacío, surge la presente comunicación, la cual propone un instrumento crítico que sirva para orientar proyectos que articulen metodológicamente los estudios de caso y la investigación basada educativa en las artes con una perspectiva feminista transversal.

Palabras clave: estudio de caso, investigación educativa basada en las artes, perspectiva feminista.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

La hibridación entre los estudios de caso y la investigación educativa basada en las artes (IEBA) permite comprender un fenómeno artístico-educativo de manera situada, encarnada y profunda. La revisión de la literatura en dos bases de datos (SCOPUS y WOS) con ayuda de una ecuación de búsqueda apoyada en operadores booleanos *("case study" and "arts-based educational research")* permitió identificar una muestra de seis artículos que abordaban metodológicamente la hibridación entre los estudios de caso y la IEBA.

La muestra de los seis artículos comparte una característica común asociada con la estructuración y contextualización de la investigación por medio de un estudio de caso y, por otra parte, el uso de prácticas artístico-educativas como instrumentos de recogida de datos o como procesos creativos en la presentación de los resultados. No obstante, la hibridación de diseños puede apoyarse de una mirada feminista que permita poner énfasis en la reflexión crítica a lo largo de todas las fases de la investigación, cuestionar la supuesta neutralidad del conocimiento y las relaciones de poder, promover una investigación situada y encarnada y, por último, dar peso a la ética de los cuidados.

El objetivo de la presente comunicación es proponer un instrumento crítico que oriente el diseño de un proyecto de investigación que hibride un estudio de caso con la IEBA con perspectiva feminista.

La intersección entre el estudio de caso, la Investigación educativa basada en las artes y la perspectiva feminista

Los estudios de caso constituyen una metodología donde se realiza investigación empírica profunda y se delimita un caso por ser significativo, lo anterior se traduce en la construcción de caso. Posteriormente se diseña un protocolo para la recolección de datos, se construye el caso y se analizan los resultados (Codina, 2025; Coller, 2005; Stake, 1998; Yin, 2014). La IEBA se desprende de la Investigación Basada en las Artes propuesta por Eisner y Barone (2006) establecen dos principios de la IEBA: el uso de las artes o prácticas artísticas en contextos educativos para ampliar los horizontes de la investigación y la presencia de cualidades estéticas en los diferentes momentos de la indagación (el planteamiento, recogida de datos, análisis o presentación de resultados).

La intersección entre el estudio de caso, la IEBA y la perspectiva feminista responde a las siguientes características: la naturaleza de los datos, la subjetividad y reflexividad de la persona que investiga, el abordaje encarnado y situado del objeto de estudio, la flexibilidad metodológica y la multimodalidad de lenguajes. Esta propuesta constituye una ruta epistemológica y metodológica para comprender las experiencias de diversos agentes educativos en contextos situados. Verd y Lozares (2016) consideran que, en el marco de las investigaciones cualitativas la información no es contable y no se representa con estadísticas o datos numéricos.

Un principio rector se sitúa en la compresión de las realidades por medio de un análisis relacional alejado de la medición de variables numéricas; por lo tanto, esta propuesta usa el término de categorías de análisis en lugar de variables para definir el objeto de estudio, así como el concepto de presupuestos orientadores en sustitución de la comprobación de hipótesis. La intersección no se ubica en el estudio de la realidad (en singular) donde la persona que investiga toma distancia de las personas que colaboran con la investigación con la finalidad de lograr criterios de objetividad, imparcialidad u otorgar un manto de seriedad al análisis de datos. Por el contrario, se asume el estudio de múltiples realidades a partir de la subjetividad de la persona que investiga, con base en un análisis reflexivo interseccional como parte constitutiva del proceso de conocimiento.

Pedraz et al. (2014) reconocen que la subjetividad de la persona que investiga atraviesa el diseño, el análisis, la interpretación y la presentación de los resultados. En resonancia, Eisner (1998) matiza esta idea al cuestionar la noción positivista de objetividad, pues considera que los textos científicos son creados por el hombre y no por máquinas.

El investigador o investigadora puede utilizar metáforas, paralelismos o redacciones en primera persona sin perder validez o seriedad, ya que el valor del análisis y presentación de los resultados reside en la capacidad de ofrecer comprensión y sentido, no en redacciones en tercera persona cargadas de supuesta neutralidad.

La perspectiva feminista dimensiona el proceso de investigación desde una perspectiva encarnada y situada (Haraway, 1995), ya que el conocimiento se produce en contextos espaciales, temporales, culturales y simbólicos específicos. El cuerpo se concibe como un territorio de conocimiento atravesado por interseccionalidades y emociones que permiten el abordaje de las prácticas-artístico educativas.

La intersección propuesta permite mirar el proceso de investigación desde una espiral flexible de revisión constante (Verd y Lozares, 2016; Flick, 2012). Esta característica permite revisitar los objetivos y fases metodológicas con la finalidad de realizar ajustes iterativos y atender a las necesidades y particularidades que emergen en cada contexto.

La vertebración entre los tres aspectos antes señalados permite la multimodalidad de instrumentos de recogida de datos, los cuales se ubican en las herramientas dialógicas como las entrevistas semiestructuradas, las herramientas de observación participante y las herramientas artísticas empleadas dentro de las metodologías feministas como la danza creativa y las cartografías afectivas y corporales (Correa et al., 2020).

Propuesta de instrumento crítico que oriente una investigación que hibride el estudio de caso con la investigación educativa basada en las artes con perspectiva feminista

El instrumento se construyó en cuatro fases: diseño, protocolo, construcción y análisis. (Stake, 1998; Coller, 2005; Codina, 2025). Cada fase cuenta con diversas tareas y se articula con la IEBA y la perspectiva feminista.

Tabla 1. Instrumento que hibrida el estudio de caso, la IEBA y la perspectiva feminista

Estudio de caso. Fases	Estudio de caso. Tareas detalladas	IEBA	Perspectiva feminista
Diseño del caso múltiple	Establecer el origen y planteamiento del problema a partir de un deseo o necesidad que me interpele como investigadora o investigador	Reflexionar sobre la pertinencia de las prácticas artístico-educativas en el planteamiento de mi investigación	Reflexionar sobre mis privilegios y opresiones desde una mirada interseccional. Ser consciente de mi subjetividad.
	Crear un entramado que articule las preguntas de investigación, los objetivos y los presupuestos (se recomienda no pensar en hipótesis comprobables y verificables)	Reflexionar en cómo las prácticas artístico-educativas contribuyen a dar respuesta a las preguntas y objetivos de mi investigación.	Reflexionar sobre mi posicionamiento ético y político como investigadora o investigador. Cuestionarme sobre el supuesto de “neutralidad y objetividad” al investigar.
	Establecer el tipo de justificación: teórica, metodológica, práctica, de transformación social o una combinación	Justificar las prácticas artístico-educativas presentes en la investigación (danza, collage, cartografía, teatro, instalación, pintura, fotografía, etc.)	Reflexionar si los objetivos y preguntas cuestionan las relaciones de poder, si ponen a las mujeres en el foco de investigación y si existe una meta de transformación social.
	Realizar una revisión exploratoria de la literatura	Indagar en los enfoques y características de la IEBA con ayuda de revisiones sistemáticas o sistematizadas de la literatura científica.	Indagar en los principios de la metodología y epistemología feminista en las investigaciones sociales, humanísticas o artísticas.
	Definir el caso por medio de unidades de análisis (persona, colectivo, instituciones, programas, etc.)	Reflexionar sobre la relación entre la unidad de análisis y las prácticas artístico-educativas.	Reflexionar sobre el acompañamiento ético que haremos en el caso. Investigar con el otro y no sobre el otro.

	Construir de forma continua el marco teórico. Revisitar los postulados teóricos y mirarlos desde diferentes aristas	Indagar sobre pedagogías artísticas críticas: feministas, corporales, queer, decoloniales.	Revisar críticamente experiencias de trabajo artístico-educativo con mirada feminista.
	Diseñar el plan de acceso al campo (charlas o entrevistas con coordinadoras, coordinadores o colectivos) para tener un primer acercamiento.	Diseñar un posible dispositivo artístico para conocer a los y las participantes que colaborarán en la investigación.	Establecer de manera colectiva y horizontal acuerdos para crear un espacio seguro en la primera toma de contacto
	Acordar con las personas que participarán en la investigación a través de un consentimiento informado	Diseñar un posible dispositivo artístico para dar a conocer los aspectos establecidos en el consentimiento informado.	Entregar por escrito a cada participante una copia del consentimiento informado. Reflexionar sobre la ética de los cuidados a lo largo de la investigación. Que el tema ético no se reduzca a un trámite.
Protocolo del caso	Establecer la triangulación de instrumentos de recogida de datos. Definir de manera coherente tres instrumentos que permitan obtener datos derivados de los objetivos de la investigación.	Definir instrumentos de recogida artísticos: danzas, paisajes sonoros, fotografías, cartografías, etc. Se pueden combinar con instrumentos tradicionales como las entrevistas, grupos de discusión o la observación.	Incluir instrumentos de recogida que partan de la reflexión situada y encarnada como las cartografías corporales, los mapas afectivos, escritura colectiva, tejidos y bordados o performance. Ofrecer un acompañamiento cálido y respetuoso en las entrevistas o grupos de discusión.
	Validar los instrumentos de recogida de datos a través de juicio de expertas o expertos.	Incluir en la comisión de expertas/os una persona que se vincule con la Educación artística o con el paraguas de la investigación artística (IBA, IEBA, ARTografía, Investigación creación, etc.)	Incluir en la comisión de expertas/os una persona que se vincule con la metodología de la investigación desde una perspectiva feminista o artístico-feminista.
	Realizar una prueba piloto de los dispositivos artístico-educativos	Implementar los dispositivos artístico-educativos en la prueba piloto, evaluarlos y hacer transformaciones y correcciones	Incorporar un ejercicio de reflexión constante en todas las fases del proceso. Estar atento o atenta a los afectos y afectaciones que circulan entre los participantes durante la prueba piloto
Construcción del caso (trabajo de campo)	Implementar los dispositivos artístico-educativos con los y las participantes en espacios seguros	Coordinar el tránsito por la experiencia artístico-educativa y estética de las y los participantes	Acompañar la experiencia desde la ternura y la calidez. Generar espacios de escucha activa y de circulación de la palabra.
	Registrar las experiencias artístico-educativas	Realizar grabaciones de audio o video (previo consentimiento de las y los participantes) de las experiencias.	Realizar un diario afectivo que recupere los afectos que se produjeron durante la experiencia, tanto de los participantes como de la investigadora o investigador

Análisis y redacción del caso	Transcribir la información obtenida de los registros	Completar las transcripciones con anotaciones derivadas del diario de campo vinculadas con el proceso creativo	Completar las transcripciones con anotaciones derivadas del diario afectivo.
	Categorización derivada de los registros de las experiencias artístico-educativas	Extraer códigos de las imágenes, sonidos o movimientos que se produjeron en las experiencias	Realizar un ejercicio de reflexión constante en la categorización abierta e inductiva para encontrar redes de sentido y significado
	Analizar las categorías de análisis	Realizar análisis simbólicos de las producciones artístico-educativas	Tejer el análisis con las categorías de género, relaciones de poder y transformación social
	Redacción final de caso inspirado en obras de artistas feministas	Presentar los resultados de forma artística con la finalidad de recuperar el proceso de investigación	Tejer los resultados del caso con obras de artistas y activistas feministas en caso de que sea factible.
	Evaluación de la investigación con ayuda de la lista COREQ	Buscar una segunda evaluación de la investigación a partir de la lista COREQ (investigación cualitativa).	

Conclusiones

La hibridación entre el estudio de caso y la investigación educativa basada en las artes constituye una vía metodológica para comprender a profundidad los fenómenos artísticos educativos desde una visión encarnada y situada. La propuesta de un instrumento crítico permite orientar a las personas investigadoras a la realización de proyectos híbridos que incluyan una perspectiva feminista transversal.

Referencias

Codina, L. (06 de junio de 2025). *Estudios de caso: características, tipología y bibliografía comentada*. https://www.lluiscodina.com/estudios-de-caso/

Coller, X. (2005). *Estudio de casos. Cuaderno Metodológico*. Centro de Investigaciones Sociológicas

Correa, J., Aberasturi, E., y Gutiérrez, A. (2020). La investigación poscualitativa: origen, referentes y permamente devenir. En Sancho, J., Hernández, F., Montero, L., De Pablos, J., Rivas, J., Ocaña, A. (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa social* (65-79). Octaedro.

Eisner, E., y Barone, T. (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Taylor & Francis Group.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). Morata.

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Cátedra

Pedraz Marcos, A., Zarco Colón, J., Ramasco Gutiérrez, M., y Palmar Santos, A. M. (2014). *Investigación cualitativa*. Elsevier.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Morata

Verd, J. M., y Lozares Colina, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa : fases, métodos y técnicas*. Síntesis.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods*. Sage

Theatre and Teacher Education: Towards a Performative Pedagogical Laboratory

Inmaculada Díaz Gavira, Ana Lucía de Vega Martín
Universidad Internacional de Valencia, España

Abstract
In the field of teacher training, theatre emerges as a pedagogical resource that organically integrates body, emotion, language, and thought—elements inseparable from professional practice. Conceiving the classroom as a performative space allows teaching to be understood as a practice involving both verbal and non-verbal communication, emotional climate management, and situational leadership; dimensions that are difficult to address through training models focused solely on disciplinary content. With the aim of enhancing the teaching-learning process, this laboratory proposes a range of tools to strengthen teaching skills through active and competency-based methodologies related to theatrical practice, designed for classroom application by the teacher or as class dynamics for active student participation. Although this is currently a theoretical proposal intended for future implementation, the expected outcomes aim to improve soft skills and the overall school climate within the classroom.

Keywords: tools, teachers, theatre, competency-based education.

Teatro y formación docente: hacia un laboratorio pedagógico performativo

Resumen
En el ámbito de la formación docente, el teatro se presenta como un recurso pedagógico que integra de forma orgánica cuerpo, emoción, lenguaje y pensamiento, elementos indisociables del ejercicio profesional. Concebir el aula como un espacio performativo permite comprender la docencia como una práctica que implica comunicación verbal y no verbal, gestión de climas emocionales y liderazgo situacional, dimensiones difícilmente abordables desde modelos formativos centrados únicamente en contenidos disciplinares. Con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, este laboratorio propone un abanico de herramientas para potenciar las habilidades docentes a través de metodologías activas y competenciales relacionadas con la práctica teatral, diseñadas para ser aplicables en el aula por el docente o como dinámicas de clase para la participación activa del alumnado. Pese a que es una propuesta actualmente teórica y con futura pretensión de ser aplicada, los resultados esperados pretenden la mejora de las soft skills y del clima escolar en el aula.

Palabras clave: herramientas, profesorado, teatro, educación competencial.

Introducción

En los debates educativos contemporáneos, las artes han pasado progresivamente de ocupar un lugar instrumental o marginal a ser consideradas lenguajes pedagógicos con capacidad estructurante del aprendizaje en pos de una educación como proceso integral, donde los saberes cognitivos se articulan con dimensiones corporales, emocionales, relacionales y simbólicas, fomentando la adquisición de destrezas expresivas como medio para desarrollar capacidades humanas fundamentales, entre ellas la creatividad, la empatía, el pensamiento crítico, la comunicación y la participación social (UNESCO, 2024).

La relación entre artes y educación se ha intensificado especialmente en el ámbito de la formación del profesorado, donde se reconoce una brecha persistente entre la preparación académica y las exigencias reales de la práctica docente. Informes recientes de la OCDE subrayan que el desempeño profesional del profesorado depende en gran medida de competencias sociales y emocionales, como la autorregulación, la comunicación interpersonal, el liderazgo pedagógico o la gestión de situaciones complejas en el aula, que no se adquieren mediante enfoques exclusivamente teóricos o transmisivos (OECD, 2023; OECD, 2024). Estas competencias, habitualmente denominadas *soft skills* o competencias blandas, requieren metodologías formativas experienciales, reflexivas y situadas.

Dentro del campo de las artes, el teatro ocupa una posición singular por su carácter relacional, corporal y performativo. La pedagogía teatral y el teatro aplicado cuentan con una tradición consolidada como herramientas educativas, apoyada en las aportaciones de autores como Boal, Heathcote y Bolton, quienes defendieron el drama como medio para aprender a través de la acción, bases que han sido reforzadas por investigaciones contemporáneas en educación artística (Anderson & Dunn, 2023; O'Toole & Stinson, 2019).

Por ello, esta propuesta teórica pretende acercarse al ámbito educativo, pudiendo ser aplicable y replicable en diferentes contextos docentes, con la particularidad de poderse adaptar de manera flexible a las etapas pertinentes cuando se tratan de ejercicios que realiza el alumnado, y ofreciendo herramientas de carácter general cuando se refieren técnicas para mejorar la docencia.

Propuesta laboratorio

Este laboratorio teatral-educativo se concibe como un espacio formativo experimental orientado al desarrollo de competencias docentes a través de prácticas teatrales aplicadas para crear un entorno pedagógico seguro en el que el profesorado en formación pueda ensayar situaciones educativas reales y proponer ejercicios en el aula, explorar formas de comunicación verbal y no verbal, tomar decisiones en tiempo real y reflexionar críticamente sobre su propia práctica. El laboratorio funciona como un dispositivo de aprendizaje activo y situado, donde el cuerpo, la voz, la emoción y la interacción se integran como elementos centrales del proceso formativo, favoreciendo la transferencia directa de las experiencias teatrales al ejercicio profesional docente.

Competencias blandas / soft skills

Las competencias blandas constituyen un eje central del ejercicio docente, ya que intervienen de forma directa en la calidad de las interacciones educativas y en la gestión cotidiana del aula.

Competencias socioemocionales

"Gestión Emocional": El trabajo teatral pone en primer plano la gestión emocional y la escucha activa como competencias fundamentales, las emociones son el lenguaje, en parte, del teatro. Estas habilidades resultan esenciales para el desarrollo de capacidades internas descritas en los *Inner Development Goals (IDG),* demandadas en la docencia de calidad, especialmente aquellas vinculadas con la autoconciencia, la empatía y la presencia, pues favorecen climas colaborativos y una participación genuina, activa (Robichaud, 2022).

Como docentes, asimismo, será necesario entrenar la gestión emocional para la convivencia escolar y la capacidad de autorregulación del alumnado (Goleman, 1995), a través del uso de la "asamblea" y del "Storytelling dramatizando el contenido", donde, con ejemplos de la vida diaria, se represente la vida de los autores o referencias propias del contenido, con casos prácticos, gestionando las emociones y fomentando aprendizaje significativo.

El escenario como espacio pedagógico

El concepto de "escenario como tercer maestro" (Cagliari et al., 2017), de Reggio Emilia, trasciende el espacio físico para convertirlo en un dispositivo socioemocional de arquitectura pedagógica llevado al aula. Esta se concibe como escenario performativo donde, de manera pasiva, active la docencia: cuida cada detalle, propicia y potencia la situación de enseñanza-aprendizaje: nada sobra, no hay ruido visual; hay utilidad, planos, y el escenario sirve directa e indirectamente al proceso educativo (evocamos la escena de *El Club de los Poetas Muertos,* de Weir, (1989), con el docente subido a la mesa, invitando al alumnado a hacer lo mismo para obtener perspectiva crítica). En un aula con arquitectura pedagógica los materiales son estudiados y todos los planos físicos sirven educativamente para fomentar la creatividad y la psicomotricidad, se exploran perspectivas y se construyen significados colectivos, favoreciendo competencias socioemocionales, relacionales y sociales, también vinculadas a los *Inner Development Goals (IDG),* como la cooperación, la apertura y la adaptabilidad.

Competencias relacionales: intra e interpersonales

La herramienta "Laboratorio de escucha y adaptación", es una práctica breve de improvisación guiada orientada a entrenar habilidades socioemocionales transferibles al aula de (Morelli, 2024). En parejas, una persona plantea una situación educativa cotidiana con carga emocional moderada (ejemplo: resistencia a una consigna, desmotivación, tensión grupal) y la otra responde con la regla de "aceptación y ajuste": debe reconocer explícitamente lo que percibe (contenido y emoción), reformular con precisión y proponer un siguiente paso concreto, manteniendo tono, ritmo y lenguaje corporal coherentes. La escena se repite con microvariaciones y se analiza qué elecciones aumentan comprensión mutua, cooperación y regulación emocional, socioemocional y la efectividad de metodologías experienciales (OECD, 2024).

La herramienta "Mapa de roles y clima", diseñada para trabajar conciencia interpersonal, empatía cognitiva y lectura del grupo, construye una escena corta con roles definidos (docente, estudiante disruptivo, estudiante silencioso, observador, mediador), pero cada rol incorpora una "condición invisible" (como la ansiedad, necesidad de reconocimiento, frustración, desconexión) que solo conoce quien lo interpreta. Se repite modificando posición en el espacio, pausas, mirada, ritmo, direccionalidad de la voz… La reflexión posterior conecta elecciones performativas con habilidades blandas (escucha, autorregulación, sensibilidad relacional y colaboración), respondiendo al aprendizaje colaborativo en actividades dramáticas basadas en roles y a su valor para comprender dinámicas de interacción (Näykki et al., 2024).

Resolución de conflictos

Las técnicas de improvisación teatral ofrecen un marco pedagógico seguro para trabajar a través de distintas propuestas, como "La resolución de conflictos sociales del aula a través del Teatro del Oprimido de Boal", donde el docente que ha detectado algún conflicto entre alumnos/as, lo representa a través del Teatro del Oprimido (Boal, 1979) y el resto de alumnos/as (espect-actores) deben participar para resolver el conflicto.

Otra herramienta sería la "Improvisación de intervención y desescalada", orientada a entrenar la resolución de conflictos desde un enfoque relacional y situado. Pequeños grupos representan una escena basada en un conflicto habitual del aula, sin guion y con flexibilidad (espontaneidad), donde en cualquier momento, la escena puede ser detenida para introducir una alternativa de intervención docente, modificando elementos (tono de voz, la formulación verbal, postura corporal), y retomarse posteriormente para observar y analizar colectivamente su impacto en la desescalada del conflicto y en el clima relacional, ya que la improvisación teatral constituye una herramienta especialmente potente para la resolución de conflictos en contextos educativos. Basada en principios como la aceptación, la cooperación y la construcción colectiva ("sí, y…"), la impro fomenta la flexibilidad cognitiva y la creatividad ante situaciones imprevistas.

Robichaud (2022), en su artículo "Zombis y superhéroes en el aula: crear lecciones que perduren" presentado en la formación de Harvard Business Impact en la edición de 2025, pone a los alumnos en situaciones de crisis o complejas para que resuelvan desde la creatividad, la improvisación y la dinámica del aula participativa ejemplos de casos relacionados con los contenidos o sus conflictos, a través de la narrativa y dramatización de supuestos que parten de la fantasía. Este es un claro ejemplo de dinámica donde el teatro favorece las herramientas docentes de manera prácticas y ejecutiva, diseñando una docencia activa, perdurable y un aprendizaje significativo. Una técnica así, podríamos llamarla "¡Aprende o muere!".

Competencias de liderazgo pedagógico

Una herramienta podría ser la "Dirección escénica pedagógica", orientada a entrenar liderazgo docente como coordinación y toma de decisiones situadas, donde se representa una escena de inicio de clase o transición entre tareas con una dificultad deliberada (ruido, dispersión, desacuerdo). Se reparten roles y estos van rotando. La lógica es entrenar liderazgo no como "mandato", sino como capacidad para leer el grupo, sostener el encuadre y orientar la acción colectiva mediante decisiones mínimas y eficaces, conectando con aproximaciones de simulación dramática en formación inicial del profesorado para tender puentes entre teoría y práctica en un entorno seguro (Walker et al., 2023).

La segunda herramienta es el "Estatus y autoridad relacional", centrada en la construcción de presencia docente y liderazgo sin coerción, trabajando una misma microescena (dar una instrucción, reconducir una interrupción, cerrar una discusión), que debe representarse tres veces cambiando únicamente el estatus performativo (alto/medio/bajo), expresado mediante postura, distancia, mirada, ritmo respiratorio, intensidad vocal y uso del espacio. Después, se realiza una cuarta representación en la que se busca un liderazgo "estable": autoridad clara con tono regulado y apertura a la respuesta del alumnado. El análisis se centra en identificar qué combinaciones de señales no verbales y paraverbales construyen credibilidad, calma y dirección, y cuáles generan resistencia, reflexionando sobre metodologías basadas en drama con variables como autoeficacia docente y competencia profesional percibida (Mastrothanasis, 2025).

Competencias comunicativas

La voz constituye una herramienta profesional esencial en la docencia, tanto para la comunicación eficaz como para el cuidado vocal y la gestión del aula, su entrenamiento es esencial.

El entrenamiento de la proyección vocal docente**,** orientado a entrenar el uso consciente de la voz como instrumento pedagógico y de cuidado profesional, requiere preparación corporal y respiratoria centrada en liberar tensiones habituales y activar la respiración costo-diafragmática. Se trabajan resonancia, articulación y proyección mediante frases propias del contexto educativo, explorando variaciones de intensidad, ritmo y dirección del sonido sin aumentar el esfuerzo vocal. Uno de los ejercicios propuestos consiste en aplicar estos ajustes vocales a una situación simulada de aula, observando su impacto en la atención del grupo y en la claridad del mensaje.

Por otro lado, ya que a nivel individual, estas prácticas fortalecen la autoconfianza y la claridad discursiva y a nivel grupal, mejoran la dinámica del aula y la transmisión de contenidos, se han de fomentar en la docencia las técnicas vocales como la relajación de los músculos faciales a través de movimientos, vibraciones, y sonidos resonadores de las vocales abiertas de menor a mayor intensidad para ayudar a los docentes a mejorar su capacidad de proyección vocal (evocamos aquí al film El Discurso del Rey (Hooper, T., 2010) y cómo las técnicas vocales y teatrales ayudaron al protagonista con su tartamudez, con un actor como logopeda), esta técnica podría llamarse “Calentamiento resonador para la activación y proyección vocal docente”.

Storytelling

En el estudio de Egan (1995) sobre la narrativa y la importancia del “storytelling” en el aula ya por entonces afirmaba que la narrativa es una capacidad humana fundamental, y relacionaba la importancia del papel que desempeña en la educación.

Robichaud (2022), habla de cómo alienta a sus alumnos y alumnas a ser creativos, a llevar la fantasía de una narrativa potente al aula para que las lecciones perduren, y de cómo, una vez superada la incertidumbre, los resultados son memorables y captan la atención del alumnado, pues da importancia a las sesiones donde la dramatización tiene un peso importante, por ejemplo, proponiendo al alumnado juego de roles y escenarios performativos donde tiene que resolver problemas y casos prácticos con los conocimientos proporcionados en la asignatura. En Ciencias, se trabaja constantemente “la simulación”, la puesta en escena, y el posterior feedback (debriefing) como método de enseñanza. Por ejemplo, en la Facultad de Enfermería de la Universidad Internacional de Valencia a través del Hospital Virtual VIU, se trabaja para que el alumnado practique situaciones críticas y de trato con el paciente antes de enfrentarse a ello en la profesionalidad y mejorar la toma acertada de decisiones (Cabellos, noviembre de 2025).

Además, alimenta las estructuras de otras metodologías activas, como la gamificación: sin la narrativa, la gamificación se vería inconexa y falta de contexto.

Conclusiones

Desde esta perspectiva formativa, la incorporación de herramientas teatrales en la formación del profesorado responde tanto a las recomendaciones internacionales sobre una formación del profesorado integral y de calidad, como al desarrollo competencial esperable del alumnado en el actual sistema educativo, donde la incorporación al aula de metodologías propias a la educación artística y cultural, son bienvenidas como a una concepción de la innovación educativa orientada al aprendizaje significativo, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento (UNESCO, 2024).

La integración de prácticas teatrales en la formación docente permite abordar dimensiones de la profesionalidad educativa que tradicionalmente han quedado relegadas en los modelos formativos centrados en la transmisión de contenidos. El trabajo con el cuerpo, la voz, la improvisación o la construcción de escenas pedagógicas favorece el desarrollo de competencias socioemocionales, comunicativas y relacionales que resultan fundamentales para el ejercicio docente contemporáneo. En este sentido, el laboratorio pedagógico performativo se configura como un espacio de experimentación donde el profesorado en formación puede ensayar situaciones educativas complejas en un entorno seguro, reflexionar sobre su propia práctica y adquirir herramientas transferibles al aula. De este modo, el teatro no se plantea únicamente como recurso expresivo o artístico, sino como un dispositivo pedagógico que contribuye al desarrollo de una docencia más consciente, reflexiva y situada.

No obstante, esta propuesta presenta también algunas limitaciones que conviene considerar en futuras investigaciones. En primer lugar, la naturaleza eminentemente cualitativa y experiencial de muchas de las competencias implicadas —como la empatía, la presencia pedagógica o la gestión emocional— plantea dificultades para su evaluación mediante indicadores cuantitativos tradicionales. Asimismo, al tratarse de una propuesta teórica con proyección de aplicación futura, resulta necesario desarrollar estudios empíricos que analicen su implementación en contextos reales de formación docente, valorando su impacto en variables como la autoeficacia docente, el clima de aula o la calidad de la interacción educativa. En esta línea, futuras investigaciones podrían explorar diseños metodológicos mixtos que combinen análisis cualitativos de la experiencia formativa con instrumentos de evaluación de competencias socioemocionales, contribuyendo así a consolidar el potencial del teatro aplicado como herramienta de innovación pedagógica en la formación del profesorado.

Referencias

Anderson, M., & Dunn, J. (2023). *How drama activates learning: Contemporary research and classroom practice.* Bloomsbury Academic.

Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed.* Pluto Press.

Cabellos, A. (noviembre de 2025). *Simulacion Virtual.* Microcredencial. Universidad Internacional de Valencia.

Cagliari, P., Castegnetti, M., Giudici, C., Magri, V., Nosari, M., y Schu, M. (Eds.). (2017). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia: Antología.* Ediciones Morata.

Egan, K. (1995). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. En H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in Teaching, Learning, and Research.* Teachers College Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* Bantam Books.

Harvard Business School, (2025). *Teaching with purpose.* Santander Open Academy' s Program.

Inner Development Goals. (2023). *Inner Development Goals framework 1.0.* https://innerdevelopmentgoals.org

Mastrothanasis, K. (2025). *Drama-based methodologies and teachers' self-efficacy in education: The influence of Reader's Theatre and Dramatic Storytelling*. Educational Psychology in Practice.

Morelli, M. (2024). *Exploring social theatre's impact on soft skills development.* Sapienza Università di Roma (Institutional repository).

Näykki, P., et al. (2024). Pre-service teachers' collaborative learning and role-based drama activity: Focusing on self-created fictional avatars. *Journal of Computer Assisted Learning.*

O'Toole, J., & Stinson, M. (2019). *Drama and curriculum: A giant at the door.* Springer.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *How to advance the teaching and assessment of social and emotional skills* (OECD Education Spotlights No. 15). OECD Publishing.

Robichaud, C. (February, 28, 2022). "Zombies and Superheroes in the Classroom—Creating Lessons That Stick". HBP Education's Inspiring Minds. https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/zombies-and-superheroes-in-the-classroomcreating-lessons-that-stick

UNESCO. (2024). *UNESCO framework for culture and arts education*. UNESCO Publishing. https://www.unesco.org/en/culture-education

Walker, M., O'Rourke, J., Gray, C., & Johnson, N. (2023). Drama-based simulation: A pedagogical tool to connect educational theory and practice for pre-service teachers [Conference paper]. AARE Conference Papers.

Otras referencias

Weir, P. (Director). (1989). El club de los poetas muertos [Película]. Touchstone Pictures Productions.

Hooper, T. (Director). (2010). El discurso del rey [Película]. UK Film Council, See Saw Films & Bedlam Productions.

Teaching Innovation Project “El hormiguero del arte”

Ismael Mont Muñoz, Iván del Arco Santiago
Universidad de Salamanca, España

Abstract
The Teaching Innovation Project ‘El hormiguero del arte’ was launched in the 2025-2026 academic year by a team of lecturers from the Art History Degree programme at the University of Salamanca. The main focus of the project has been the organisation of the 4th edition of the Seminar ‘Drawing and the Applied Arts’. Its intention is to interconnect the study of Art History at the university with the practice of the arts through the development of several lectures given by artists and other professionals from the world of the plastic arts. Based on this premise, the main objective is to create a tool that allows for a better understanding of essential aspects such as the material and technical reality of art in the classroom. The second objective is to make the university an open space where artists and professionals in the field of art have a platform from which to transmit their knowledge. For this reason, we record the lectures on video and publish them on a YouTube channel, so that there is a repository available for university teaching, but also for anyone who wants to learn more about the topics covered. Therefore, the project also represents a commitment to knowledge transfer.

Keywords: teaching innovation project, Art History, University of Salamanca, YouTube, knowledge transfer.

Proyecto de innovación docente “El hormiguero del arte”

Resumen
El Proyecto de Innovación Docente “El hormiguero del arte” surge en el curso 2025-2026 impulsado por un equipo de profesores del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Salamanca. El eje principal del proyecto ha sido la organización de la IV edición del Seminario “El dibujo y las artes aplicadas”. Su intención es interconectar el estudio de la Historia del Arte en la universidad con la práctica de las artes a través del desarrollo de varias conferencias impartidas por artistas y otros profesionales del mundo de las artes plásticas. Partiendo de esta premisa, el principal objetivo es crear una herramienta que permita comprender mejor en las aulas aspectos esenciales como la realidad material y técnica del arte. El segundo objetivo es hacer de la universidad un espacio abierto en el que artistas y profesionales del ámbito del arte tengan una plataforma desde donde puedan transmitir su conocimiento. Por este motivo, registramos en video y publicamos las ponencias en un canal de YouTube, para que quede un repositorio disponible para la enseñanza universitaria, pero también para cualquier persona que quiera acercarse a los temas tratados. Por lo tanto, el proyecto constituye, además, una apuesta por la transferencia del conocimiento.

Palabras clave: proyecto de innovación docente, Historia del Arte, Universidad de Salamanca, Youtube, transferencia del conocimiento.

Introducción y objetivos

La Universidad del siglo XXI constituye un espacio en continua transformación que, en gran medida, refleja los cambios que están ocurriendo en el mundo. Según Zabalza, esta evolución de la academia es necesaria si no quiere convertirse en anacrónica o sobrevivir de espaldas a la sociedad que le da sentido (Zabalza 2005). Así también nos lo recuerda Irina Salcines al comentarnos que la renovación de los recursos didácticos y su utilización en el aula son objetivo prioritario del Espacio Europeo de Ecuación Superior (2012), por lo que se ha impulsado una transformación metodológica con nuevos enfoques centrados en el aprendizaje activo, la experiencia y la transferencia de competencias. Claramente, la innovación docente no debe limitarse únicamente a la incorporación instrumental de tecnologías digitales, sino que requiere una revisión de las prácticas pedagógicas orientada a la participación del estudiantado (Area Moreira, 2010; Coll y Monereo, 2012; Zabalza, 2005). En este contexto, las metodologías activas, tales como el aprendizaje basado en proyectos y los formatos de seminario-taller, se han consolidado como estrategias eficaces para promover aprendizajes significativos en educación superior, al articular problemas reales, trabajo colaborativo y reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje (Gil-Galván y Martín-Espinosa, 2021; Vergara Ramírez, 2015).

En el marco de esta coyuntura social y educativa, hemos puesto en marcha el Proyecto de Innovación Docente “El hormiguero del arte”, desarrollado en el Grado en Historia del Arte de la Universidad de Salamanca. Éste ha tenido como objetivo principal la incorporación de nuevas actividades para renovar y ampliar las herramientas de aprendizaje en los estudios universitarios de Historia del Arte. En el ámbito de las humanidades, durante la última década, las metodologías docentes y la demanda del alumnado están experimentando una rápida transformación, en especial las que tienen que ver con la deriva de la enseñanza hacia un enfoque más práctico (Zamorano 2007, Reyes 2016). Al mismo

tiempo, se plantea también la necesidad de atender a la solicitud del alumnado de trabajar en el diseño de una formación más orientada hacia el mundo laboral (Van-DerHofstadt y Gómez 2006; Álvarez Pérez, González Alfonso y López Aguilar 2009). En este sentido, durante los últimos cursos ha crecido el interés del alumnado por ámbitos como la gestión patrimonial, la conservación y la restauración o la museología, lo que requiere del conocimiento de la Historia del Arte no sólo desde una perspectiva teórica e histórica, sino también de su dimensión material y técnica.

Atendiendo a esta realidad, elaboramos un proyecto de innovación docente en el que fijamos una serie de objetivos esenciales. El primero de ellos se basa en el enriquecimiento de la formación en el Grado en Historia del Arte, añadiendo nuevas actividades que complementan y amplían el enfoque y contenidos de las clases magistrales. Para ello se ha planteado la implementación de una metodología didáctica basada en el formato de seminario-taller impartido por profesionales externos a la universidad, lo cual favorece la adquisición de competencias profesionales (Lave y Wenger, 2003; Wenger, 2007). En segundo lugar, pretendemos fomentar el conocimiento, el análisis y la reflexión sobre aspectos de las artes plásticas como el rol del diseño en el proceso creativo, la dimensión material de la obra de arte, las técnicas artísticas, la evolución histórica del uso de las herramientas, el sistema de trabajo de los talleres artísticos, así como la percepción de la Historia del arte por los artistas actuales. El tercer objetivo fundamental consiste en la renovación y la mejora de la programación de las asignaturas mediante la integración de seminarios impartidos por profesionales del ámbito cultural, artistas o gestores del patrimonio, que aportan una visión práctica y directamente conectada con la realidad de las artes, lo que sirve para formar al alumno en aspectos directamente vinculados a su futuro profesional.

Por otra parte, hemos definido una serie de objetivos secundarios, fundamentalmente enfocados hacia el fomento de un aprendizaje dinámico, que contribuya a la visibilidad y prestigio del grado, así como a la mejora de la experiencia formativa del alumnado. Este enfoque integral y participativo, garantiza una formación completa y contextualizada, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del sector profesional de la Historia del Arte.

Metodología y plan de trabajo

En base a los objetivos planteados, el equipo de trabajo del proyecto ha organizado el seminario-taller “El dibujo y las artes aplicadas”, el cual ha contado con la experiencia previa de ediciones anteriores y que en la presente edición se amplía con nuevos retos y aportaciones. Entre las innovaciones se encuentra el uso de materiales y herramientas artísticas en el aula como parte de los seminarios-taller en los que se desarrollan explicaciones razonadas sobre los mismos. Este punto favorece la comprensión de los contenidos estudiados en las clases teóricas y completa y complementa la materia incluida en el plan de estudios. Por otra parte, se ha incluido la grabación en video de las diferentes sesiones y la creación de un canal de youtube como repositorio de los contenidos impartidos en el seminario-taller. Éste se convierte en una herramienta didáctica de la que no disponíamos previamente, que se irá completando con nuevos contenidos de las sesiones celebradas en futuras ediciones del seminario-taller. Esta herramienta permite que los contenidos puedan seguir siendo accesibles y utilizados por profesores y alumnos en cursos posteriores. Por lo tanto, este último punto potencia la incorporación de las TIC como herramienta al servicio de la actividad docente. El uso de plataformas digitales permite actualizar las metodologías aplicadas a la docencia y favorecer el uso de herramientas cada vez más demandadas por el alumnado, como una mayor accesibilidad a los contenidos, la reutilización de recursos pedagógicos y la motivación activa del discente (Area Moreira y Adell Segura, 2009; Cabero Almenara, 2012; Pattier y Ferreira, 2022).

Asimismo, se ha incluido el seminario en el sistema de evaluación con el fin de optimizar los resultados de aprendizaje de los alumnos. Además, para incentivar su motivación se ha promovido el trabajo en equipo y colaborativo delegando la grabación de las sesiones por el alumnado bajo la supervisión de los profesores.

Las ponencias se han desarrollado en dos sesiones el 17 de noviembre de 2025. Han sido las siguientes:

- 1ª sesión
  - » Ponente: Miguel Sobrino González. Escultor, dibujante, restaurador y profesor en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid.
  - » Título de la ponencia: “El dibujo, un instrumento en la encrucijada, Benvenuto Cellini, orfebre y escultor”.

- 2ª sesión
  - » Ponente: Mario Criado Pérez. Profesor de la Escuela de Arte y Superior de Conservación de Bienes Culturales de Salamanca.
  - » Título de la ponencia: “El grabado creativo. Principios y procesos del dibujo inciso”.

Conclusiones

Consideramos que la metodología de seminarios-taller, basada en proyectos, favorece la motivación del alumnado y supone una innovación docente en la enseñanza universitaria. Este formato promueve una participación más activa, ya que el estudiante aprende a partir de experiencias concretas y no solo desde la teoría. Además, la incorporación de herramientas digitales —como la creación de repositorios en YouTube— actualiza la docencia y acerca la universidad a los hábitos de aprendizaje del estudiante. La grabación y publicación de las sesiones permite que el contenido se mantenga disponible, se pueda revisar cuando sea necesario y se convierta en un recurso reutilizable en cursos posteriores.

Asimismo, esta metodología enriquece el carácter práctico de los grados universitarios y dinamiza el desarrollo del curso, aportando nuevos conocimientos y experiencias formativas. El seminario-taller ayuda a conectar los contenidos académicos con procesos reales, técnicas, herramientas y problemáticas propias del ámbito cultural. De forma preliminar, hemos comprobado que estas actividades contribuyen a mejorar competencias profesionales y transversales, como la comunicación, el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la aplicación de lo aprendido en tareas evaluables. Todo ello responde a los retos actuales del sector cultural, que demanda perfiles con capacidad de adaptación y con una formación más aplicada.

En consecuencia, recomendamos la combinación de metodologías activas, trabajo colaborativo y tecnologías digitales como un modelo de innovación transferible a otros proyectos y ámbitos académicos. En nuestro caso, la experiencia ha reforzado la percepción y la valoración del Grado en Historia del Arte, consolidando un marco docente más participativo, aplicado y alineado con los retos de futuro.

Agradecimientos

Departamento de Historia del Arte / Bellas Artes de la Universidad de Salamanca.

Referencias

Álvarez Pérez, P.R.; González Alfonso, M.C.; López Aguilar, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo. Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradígma*, *30*(2), 7-20.

Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos: Un estudio de casos. *Revista de Educación, 352*, 77–97.

Area Moreira, M., y Adell Segura, J. (2009). E-learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos (Coord.), *Tecnología educativa: La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391–424). Aljibe.

Cabero Almenara, J. (2012). La producción audiovisual en la universidad: Implicaciones didácticas de los recursos audiovisuales y las TIC. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC, 1*(1), 115–131.

Coll, C. y Monereo, C. (Coords.). (2012). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías digitales*. Morata.

Gil-Galván, R., y Martín-Espinosa, F. J. (2021). Percepciones del estudiantado sobre las competencias adquiridas mediante metodologías activas en educación superior. *Educación XX1, 24*(1), 271–295.

Lave, J., y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima* (ed. esp.). Paidós.

Pattier, D., y Ferreira, P. (2022). El vídeo como recurso educativo en educación superior: Evidencias y prácticas en el contexto español. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*.

Reyes, Carmen I. (2016, noviembre 17-18). *La implantación del seminario como metodología activa en la Facultad de Ciencias de la Educación*. III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC. Dpto. Educación, Facultad de Ciencias de la Educación. Las Palmas de Gran Canaria.

Salcines Talledo, I. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior: nuevos estilos de aprendizaje requieren nuevos estilos de enseñanza. En F. Guerra López, R. García-Ruiz, N. González Fernández, P. Renés Arellano, y A. Castro Zubizarreta (Coords.), *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias*. Universidad de Cantabria.

Van-Der Hofstadt, C. y Gómez, J. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Ediciones Díaz de Santos.

Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero: El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. SM.

Wenger, E. (2007). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad* (ed. esp.). Paidós.

Zabalza, M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Octaedro.

Zamorano, S. (2007). Seminario 22 de mayo: “Cómo hacer realidad la voluntad de renovación metodológica en la Universidad”. *La Cuestión Universitaria*, 2, 65-69.

Pedagogical methodologies as intangible cultural heritage: Transmission of the Russian-French violin school through Ivan Galamian (1903-1981)

D. Jorge González Montes
Universidad de Córdoba, España

Abstract
This paper analyzes music pedagogical methodologies as intangible cultural heritage, examining Ivan Galamian (1903-1981) as an agent of transmission, preservation, and adaptation of Russian-French violin traditions. The research documents how Galamian, trained with Konstantin Mostras (Russian school of Leopold Auer) and Lucien Capet (French school of Pierre Baillot), developed a methodological synthesis preserving technical and conceptual elements from both traditions while adapting them to new institutional contexts. Three pedagogical experiences are examined: the Russian Conservatory of Paris (1925-1939) as a space for cultural preservation in the diaspora, the École Normale de Musique (1936-1939) as a project of pedagogical internationalization, and Meadowmount School of Music (1944-1981) as a model for democratizing access to excellence in pedagogical heritage. The results show that instrumental methodologies constitute specialized knowledge transmitted through initiation and learning, configuring living heritage that evolves while maintaining its essence.

Keywords: music pedagogy, intangible cultural heritage, knowledge transmission, Ivan Galamian, violin pedagogy.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Metodologías pedagógicas como patrimonio cultural inmaterial: La transmisión de la escuela ruso-francesa de violín a través de Ivan Galamian (1903-1981)

Resumen
Esta comunicación analiza las metodologías pedagógicas musicales como patrimonio cultural inmaterial, examinando el caso de Ivan Galamian (1903-1981) como agente de transmisión, preservación y adaptación de las tradiciones violinísticas ruso-francesa. La investigación documenta cómo Galamian, formado con Konstantin Mostras (escuela rusa de Leopold Auer) y Lucien Capet (escuela francesa de Pierre Baillot), desarrolló una síntesis metodológica que preservó elementos técnicos y conceptuales de ambas tradiciones mientras los adaptaba a nuevos contextos institucionales. Se examinan tres experiencias pedagógicas: el Conservatorio Ruso de París (1925-1939) como espacio de preservación cultural en la diáspora, la École Normale de Musique (1936-1939) como proyecto de internacionalización pedagógica y Meadowmount School of Music (1944-1981) como modelo de democratización del acceso al patrimonio pedagógico de excelencia. Los resultados evidencian que las metodologías instrumentales constituyen conocimientos especializados transmitidos mediante iniciación y aprendizaje, configurando un patrimonio vivo que evoluciona manteniendo su esencia.

Palabras clave: pedagogía musical, patrimonio cultural inmaterial, transmisión del conocimiento, Ivan Galamian, pedagogía violín.

Introducción

La UNESCO define el patrimonio cultural inmaterial (PCI) como el conjunto de usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades reconocen como parte de su identidad colectiva, transmitidos de generación en generación y recreados constantemente (UNESCO, 2003). Las metodologías pedagógicas musicales desarrolladas en instituciones musicales durante los siglos XIX y XX constituyen un componente esencial de este patrimonio inmaterial, aunque frecuentemente han sido invisibilizadas en favor del patrimonio material o interpretativo.

La pedagogía musical instrumental se transmite mediante procesos de iniciación y aprendizaje directo, configurando linajes pedagógicos donde los conocimientos técnicos y expresivos pasan de maestro a discípulo mediante la demostración práctica, la corrección individualizada y la asimilación mental y corporal de principios técnicos y expresivos. Este modo de transmisión presenta diversos desafíos: la dependencia de la relación directa, la dificultad para verbalizar conocimientos corporales implícitos y el riesgo de pérdida cuando las líneas de transmisión se interrumpen.

Ivan Galamian (1903-1981) representa un caso paradigmático de agente transmisor de patrimonio pedagógico inmaterial. Su trayectoria, condicionada por revoluciones, diásporas y guerras mundiales, ilustra cómo el patrimonio pedagógico musical se preserva, se adapta y se transforma en nuevos contextos. Formado en dos tradiciones pedagógicas distinguidas: la escuela rusa de Konstantin Mostras y la escuela francesa de Lucien Capet, Galamian desarrolló una síntesis metodológica que preservó elementos esenciales de ambas tradiciones mientras los adaptaba al contexto estadounidense del siglo XX (Green et al., 1993; Schoenbaum, 2013).

Marco Conceptual: Metodologías como patrimonio inmaterial

El patrimonio pedagógico musical comparte las características que la UNESCO (2003) atribuye al patrimonio cultural inmaterial. La Convención para la Salvaguardia del PCI establece en su Artículo 2.2 que este patrimonio se manifiesta en particular en el ámbito de las "artes del espectáculo", sin restringir su aplicación a prácticas de origen popular o comunitario. El criterio definitorio no es la naturaleza de la práctica, sino el reconocimiento que hace de ella la comunidad que la transmite y recrea: en este caso, la red de intérpretes, profesores y estudiantes que ha transmitido la tradición pedagógica de Galamian. El propio Artículo 2.3 refuerza este planteamiento al definir la salvaguardia como transmisión "básicamente a través de la enseñanza formal y no formal", legitimando las instituciones musicales como espacios de preservación patrimonial.

Las metodologías instrumentales desarrolladas en instituciones musicales constituyen sistemas de conocimiento especializados que integran destrezas psicofísicas, saberes conceptuales y criterios estéticos. Concretamente, durante el siglo XIX, las instituciones musicales de diversos países desarrollaron escuelas instrumentales distintivas que sistematizaron tradiciones pedagógicas específicas. La escuela francesa de violín, consolidada por Pierre Baillot, Rodolphe Kreutzer y Pierre Rode mediante su *Méthode de violon* (1803), enfatizaba el refinamiento en el manejo del arco y la calidad sonora (Kolneder, 2003). Por su parte, la escuela rusa, desarrollada por Leopold Auer en San Petersburgo (1868-1917), se caracterizaba por su énfasis en la producción sonora amplia, expresiva y el dominio técnico virtuosístico (Campbell, 1980; Lankovsky, 2016).

Estas escuelas operaron como sistemas de preservación patrimonial al crear centros estables, documentar principios en tratados, formar profesorado y establecer criterios de excelencia. Sin embargo, este patrimonio resultaba vulnerable: revoluciones, guerras y migraciones podían interrumpir las líneas de transmisión.

Formación Dual: Transmisión de dos tradiciones patrimoniales

La escuela rusa: Konstantin Mostras (1916-1919)

En 1916, Galamian fue admitido en la clase de Konstantin Mostras en la Escuela de la Sociedad Filarmónica de Moscú. Mostras representaba la segunda generación de la escuela de Leopold Auer: había estudiado con Boris Sibor, discípulo directo de Auer. Esta cadena (Auer - Sibor - Mostras - Galamian) ilustra cómo el patrimonio pedagógico se preserva mediante linajes personales (Green et al., 1993).

El método de Mostras era extremadamente analítico y científico, con un profundo interés por los aspectos psicofisiológicos de la interpretación. Introdujo conceptos innovadores como la preparación auditiva previa (*pre-hearing*) y la anticipación sensorial (*pre-feeling*). Su legado incluye *Entonación en el violín*, *Disciplina rítmica del violinista* y más de cuatrocientos estudios originales (Lankovsky, 2016). Galamian se graduó en 1919 con dieciséis años, ofreciendo dos recitales públicos y consiguiendo un puesto en la Orquesta del Teatro Bolshói. Este logro durante la Revolución de 1917 y la Guerra Civil demuestra la resiliencia de las instituciones musicales moscovitas que continuaron preservando su patrimonio pedagógico (Green et al., 1993).

La escuela francesa: Lucien Capet (1922-1924)

En 1922, tras abandonar la Unión Soviética, Galamian llegó a París y contactó con Lucien Capet, profesor en el Conservatorio. Capet representaba la continuidad de la escuela francesa: había estudiado con Jean-Pierre Maurin, discípulo de Pierre Baillot. La cadena (Baillot - Maurin - Capet - Galamian) evidencia la preservación mediante linajes personales (Johnson, 2010).

Capet investigó durante décadas los principios de la técnica del arco, culminando en su tratado *La Technique supérieure de l'archet* (1916), considerado el trabajo más completo sobre la técnica del arco. Su aproximación analítica abordaba tanto los aspectos mecánicos como las sutilezas de la producción sonora (Johnson, 2010).

Galamian estudió con Capet durante dos años (1922-1924), sirviendo como asistente pedagógico. Asimiló los principios refinados de la técnica del arco francesa que complementarían su base técnica moscovita (Galamian y Chase, 2013; Green et al., 1993).

Tres Experiencias Pedagógicas: Preservación, internacionalización y democratización

Conservatorio Ruso de París (1925-1939): preservación en la diáspora

El Conservatorio Ruso de París se fundó en octubre de 1924 respondiendo a la Gran Emigración Rusa, cuando dos millones de ciudadanos abandonaron el país. La institución constituyó un proyecto de preservación patrimonial: Boris de Schloezer expuso como objetivo proponer una enseñanza musical rusa basada en los métodos de los conservatorios imperiales (Barillot y Frilley, 2024).

Nicolas Tcherepnine, como director desde 1925, profesionalizó la estructura: formalizó exámenes, implementó un currículo estructurado y creó un consejo pedagógico. El plantel incluía a Jules Conus (violín), Léon Conus (piano), Rachmaninoff (presidente honorario) y Prokofiev (orquestación) (Barillot y Frilley, 2024).

Galamian se incorporó en 1925-1926, alcanzando la vicepresidencia en 1930. La organización registró ciento treinta inscripciones y doce conciertos (Barillot y Frilley, 2024). El Conservatorio funcionó como un espacio de preservación del legado formativo ruso en contexto diaspórico.

École Normale de Musique (1936-1939): internacionalización pedagógica

En 1936, Galamian fue contratado como profesor de la École Normale de Musique. Esta institución, fundada en 1919 por Auguste Mangeot y Alfred Cortot, representaba un proyecto de internacionalización pedagógica: promover la cultura musical francesa y proporcionar acceso a estudiantes diversos (Green et al., 1993).

Para 1934, la École tenía 705 estudiantes y un claustro internacional: Jacques Thibaud, Pablo Casals, Nadia Boulanger, George Enescu y Olivier Messiaen. Este modelo promovía el diálogo entre tradiciones mediante un profesorado internacional (Green et al., 1993).

En julio de 1936, Galamian formó parte del jurado de exámenes junto a Jules Boucherit y Carl Flesch. Su actividad (1936-1939) le permitió integrar su síntesis ruso-francesa en un contexto internacional, adaptando las metodologías a estudiantes diversos.

Meadowmount School of Music (1944-1981): democratización del acceso

En 1944, Galamian fundó la Meadowmount School en las montañas Adirondack, materializando un proyecto concebido desde Rusia. La escuela se inspiraba en la fundada por Piotr Stolyarsky en Odessa (1911) (Green et al., 1993).

Meadowmount representaba la democratización del acceso al patrimonio pedagógico de excelencia a través de un doble mecanismo: unas tarifas que Leonard Rose calificó de razonables (Honigberg, 2010) y un sistema de becas articulado en 1954 mediante The Society for Strings, Inc., fundada por Ivan y Judith Galamian para apoyar a estudiantes meritorios. No obstante, la admisión exigía un nivel preprofesional demostrado, lo que restringía su alcance a un perfil de estudiante ya altamente especializado.

El modelo combinaba la intensidad en la práctica individual con un aislamiento deliberado. El profesorado evidenciaba la capacidad para formar docentes: Dorothy DeLay (desde 1948), Sally Thomas (desde 1960), Leonard Rose (desde 1952) y Josef Gingold (desde 1955) (Green et al., 1993). Durante 37 veranos, Meadowmount se consolidó como el centro de formación más exitoso para violinistas. Tras el fallecimiento de Galamian en 1981, Judith Galamian asumió la dirección de la escuela hasta su fallecimiento en 2005, continuando el legado pedagógico establecido (Galamian y Chase, 2013). La institución permanece activa en la actualidad.

Sistematización metodológica como estrategia de preservación

La contribución más significativa de Galamian fue la sistematización de su método en *Principles of Violin Playing and Teaching* (1962), una estrategia de documentación del conocimiento pedagógico que transformó saberes que originalmente residen en la práctica corporal en principios verbalizados, estudiados y transmitidos de forma escrita (Galamian y Chase, 2013).

La síntesis preservó de la escuela rusa el énfasis en la producción sonora amplia y expresiva, el enfoque analítico-científico y los conceptos de preparación sensitiva-auditiva previa. De la escuela francesa asimiló el refinamiento en el manejo del arco, la búsqueda de un sonido noble y la precisión articulatoria. Esta síntesis resultó de una reflexión profunda sobre los fundamentos técnicos y expresivos (Galamian y Chase, 2013).

La estrategia más eficaz fue la formación de docentes que continuaran transmitiendo la metodología. Profesores como Dorothy DeLay (violinista), Sally Thomas (violinista), Leonard Rose (violonchelista) y Josef Gingold (violinista) crearon linajes pedagógicos que extendieron la influencia. DeLay se convirtió en una de las pedagogas más influyentes del siglo XX, formando a violinistas como Itzhak Perlman y Midori (Epstein, 1987).

Sin embargo, el sistema no estuvo exento de críticas: algunos discípulos que se convirtieron en pedagogos de referencia señalaron que el rigor técnico-metódico podía comprometer el desarrollo de la individualidad expresiva del intérprete (Jacobson, 2016; Galpérine, 2024).

Conclusiones

Las metodologías pedagógicas musicales constituyen un patrimonio cultural inmaterial que requiere estrategias específicas de preservación, documentación y transmisión. El caso de Galamian evidencia cómo el patrimonio pedagógico se preserva mediante linajes maestro-discípulo, se adapta manteniendo elementos esenciales y se democratiza mediante proyectos institucionales inclusivos.

La trayectoria de Galamian ilustra tres dimensiones complementarias. En primer lugar, la dimensión personal: transmisión mediante relaciones directas donde los conocimientos corporales se asimilan mediante la demostración y la práctica supervisada. En segundo lugar, la dimensión institucional: los centros de formación musical funcionan como espacios de preservación y transmisión generacional. En tercer lugar, la dimensión documental: los tratados pedagógicos codifican conocimientos que originalmente residen en la práctica mental y corporal, transformándolos en principios que pueden ser verbalizados, estudiados y transmitidos de forma escrita.

La síntesis de Galamian demuestra que la herencia pedagógica constituye un sistema vivo que evoluciona manteniendo su esencia. Su capacidad para integrar las escuelas rusa y francesa, adaptarlas al contexto estadounidense y transmitirlas a múltiples generaciones evidencia las características fundamentales del patrimonio inmaterial: transmisión generacional, recreación constante, identidad, diversidad y valores democráticos.

Referencias

Barillot, E., y Frilley, A. (2024). *Destins russes à Paris: Un siècle au Conservatoire Rachmaninoff 1924-2024*. Éditions des Syrtes.

Campbell, M. (1980). *The great violinists*. Granada Publishing.

Epstein, H. (1987). *Music talks: Conversations with musicians*. McGraw-Hill.

Galamian, I., y Chase, S. (2013). *Principles of violin playing and teaching*. Dover Publications.

Galpérine, A. (2024). *Le violon, la mémoire et l'histoire*. Éditions du Conservatoire.

Green, E. A. H., Galamian, J., y Gingold, J. (1993). *Miraculous teacher: Ivan Galamian and the Meadowmount experience*. Elizabeth A.H. Green.

Honigberg, S. (2010). *Leonard Rose: America's golden age and its first cellist*. Beckham Publications Group.

Jacobson, D. (2016). *Lost secrets of master musicians: A window into genius*. SFIM Books.

Johnson, K. M. (2010). *Lucien Capet: Comparisons and connections to contemporary violin bowing technique* [Tesis doctoral, University of Iowa]. https://doi.org/10.17077/etd.lmgw8q59

Kolneder, W. (2003). *The Amadeus book of the violin: Construction, history, and music* (R. G. Pauly, Ed. y Trad.). Amadeus Press.

Lankovsky, M. (Ed.). (2016). *The Russian violin school: The legacy of Yuri Yankelevich*. Oxford University Press.

Schoenbaum, D. (2013). *The violin: A social history of the world's most versatile instrument*. W. W. Norton & Company.

UNESCO. (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. https://ich.unesco.org/es/convencion

Traces of Flamenco in the Music of Jesús Torres: *Pentesilea* and *Malagueña Ausente*

Francisco José Andreo Gázquez
Universidad de Murcia, España

Abstract
This paper explores the integration of oral tradition folk music elements, particularly flamenco, into Spanish contemporary music through the work of Jesús Torres (1965), focusing on the analysis of the chamber pieces *Pentesilea* (2017) and *Malagueña ausente* (2016). In these works, the composer extracts specific gestures and materials from tradition to nourish his own poetics, transcending a costumbrist approach. Through an analytical-descriptive approach to the score, the procedures of assimilation and stylization employed by the author are examined. Highlights include the use of the Phrygian major or flamenco scale, the imitation of characteristic gestures such as the guitar tremolo or vocal ornamentation, and the use and expansion of rhythmic hemiola, among others. The results evidence that the traditional substrate acts as a constructive engine rather than a mere picturesque citation. Finally, the conclusion emphasizes the value of these works for the music classroom, where their anchorage in cultural memory facilitates the understanding and appreciation of newly created music.

Keywords: Jesús Torres, flamenco, contemporary music, neocasticism, folk music.

Huellas del flamenco en la música de Jesús Torres: *Pentesilea* y *Malagueña ausente*

Resumen
Este trabajo explora la integración de elementos de la música popular de tradición oral, especialmente el flamenco, en la música contemporánea española a través de la obra de Jesús Torres (1965), centrando el análisis en las piezas de cámara *Pentesilea* (2017) y *Malagueña ausente* (2016). En estas obras, el compositor extrae ciertos gestos y materiales de la tradición para nutrir su propia poética, trascendiendo la aproximación costumbrista. Mediante una aproximación analítico-descriptiva sobre la partitura, se examinan los procedimientos de asimilación y estilización empleados por el autor. Se destacan el uso de la escala frigia mayor o flamenca, la imitación de gestos característicos como trémolo de la guitarra o la ornamentación vocal, el uso y expansión de la hemiolia rítmica, entre otros. Los resultados evidencian que el sustrato tradicional actúa como motor constructivo y no como mera cita pintoresquista. Finalmente, se concluye destacando el valor de estas obras para nuestra aula de música, cuyo anclaje en la memoria cultural facilita la comprensión y valoración de la música de nueva creación.

Palabras clave: Jesús Torres, flamenco, música contemporánea, neocasticismo, música popular de tradición oral.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

La producción musical de Jesús Torres (Zaragoza, 1965) ocupa un lugar destacado en el panorama de la composición española actual, hecho avalado por la concesión del Premio Nacional de Música en 2012. De entre su catálogo, este trabajo se centra en el estudio de dos de sus piezas de música de cámara que se acercan al mundo del flamenco: *Pentesilea* (2017) y *Malagueña ausente* (2016).

Cabe matizar que su acercamiento se aleja del nacionalismo musical español costumbrista o de corte pintoresco, pero tampoco encaja en la relación de igualdad o diálogo equidistante entre composición contemporánea y flamenco de autores coetáneos como Mauricio Sotelo, en una suerte de "otro flamenco" que Ordóñez Eslava (2019, 2020) denomina "alterflamenco". En Torres identificamos más bien un fenómeno de estilización personal, donde el autor toma determinados elementos y gestos musicales como sustrato para enriquecer su lenguaje personal. Esta apropiación no será siempre obvia o fácilmente reconocible en una primera escucha.

En este sentido, el compositor emplea gestos y materiales que, si bien son característicos del flamenco, pertenecen también al acervo común de la música popular española, tales como la hemiolia, la cadencia andaluza o la ornamentación melódica. Esta estrategia creativa nos remite al concepto de "neocasticismo" acuñado por Joaquín Rodrigo (Álvarez Calero, 2004, pp. 60-70). Así por ejemplo, la hemiolia más habitual —basada en la alternancia de compases 3/4 y 6/8— no es exclusiva del ámbito jondo, sino que puede rastrearse en la tradición barroca de jácaras y canarios, incluso en los fandangos dieciochescos de Antonio Soler o Luigi Boccherini. De igual modo, recursos como la ornamentación basada en mordentes se manifiestan en diversas expresiones de la tradición oral, desde nanas hasta verdiales.

Pentesilea (2017): sonido y gestualidad derivada del flamenco

Pentesilea fue compuesta por encargo del Plural Ensemble con financiación del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y la Música, y estrenada en Sevilla en octubre de 2017. La obra está escrita para "quinteto pierrot" (flauta, clarinete en si bemol, violín, violonchelo y piano), una formación tímbrica establecida por Arnold Schoenberg en *Pierrot Lunaire* (voz aparte). La elección de *Pentesilea* para este estudio se justifica, además de por sus valores intrínsecos, por su trayectoria interpretativa. Siguiendo la cita de Pierre Boulez (2012) al recoger el premio Fronteras del Conocimiento BBVA, quien afirmaba que "no son las primeras audiciones las que me preocupan, sino las segundas", *Pentesilea* representa un caso de éxito en este contexto, al haber superado la barrera del estreno y habiéndose interpretado en diferentes ocasiones, tanto por el conjunto Plural Ensemble como por Taller Sonoro. Pasamos a desgranar y comentar los elementos identificados como más destacados: escala flamenca y acordes con novena menor, imitación del trémolo de guitarra y la ornamentación vocal.

En primer lugar, en la pieza destaca el uso de la escala frigia mayor (o escala flamenca), que utiliza las notas de la escala menor armónica pero estableciendo la nota principal sobre el quinto grado. Este entorno armónico, derivado de la cadencia andaluza, genera una ambigüedad característica: funciona auditivamente con la lógica de una dominante, pero se establece como centro fundamental y conclusivo de la obra. Torres explota este color modal tanto en el desarrollo melódico lineal como en la construcción vertical de clústeres.



Figura 1. Utilización de la escala flamenca (compases 34-36)

Consecuencia directa de esta fundamentación armónica es el empleo de acordes mayores con novena menor. En la práctica instrumental del entorno flamenco, es habitual que los dos acordes finales de la cadencia andaluza se fusionen, generando tensión característica de novena menor al hacer sonar la tónica del penúltimo acorde (en este caso, sol bemol) sobre el acorde final (fa mayor). El compositor traslada esta sonoridad al conjunto, utilizándola en momentos de reposo y cierre para emular el color característico.

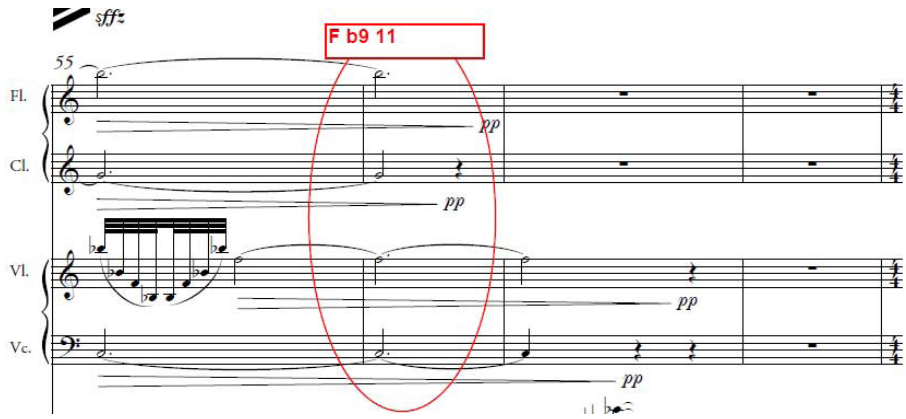


Figura 2. Acorde cadencial con 9ª y 11ª menor (compases 55-57)

En el plano de la gestualidad instrumental, la obra incorpora recursos idiomáticos de la guitarra y la voz. En la figura tres, podemos comprobar cómo el piano ejecuta un pasaje que imita el característico trémolo guitarrístico.



Figura 3. Utilización de trémolo guitarrístico en el piano (compás 59)

Por otro lado, el uso del mordente adquiere un valor esencial en la construcción del discurso (especialmente notable en los compases 177-191 de la partitura). Lejos de ser un mero ornamento, este gesto evoca los apoyos vocales del "ayeo" o el "temple" del cantaor, melismas preparatorios utilizados para afinar y buscar el tono al inicio.

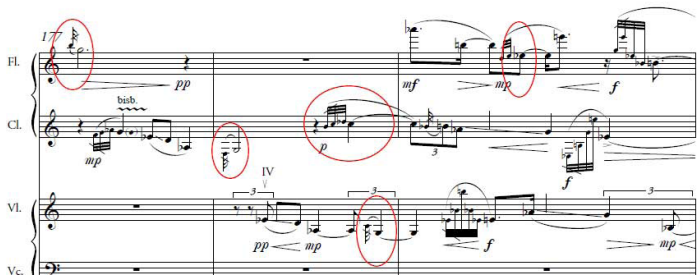


Figura 4. Uso de mordentes (compases 177-179)

La obra se articula mediante la alternancia horizontal de materiales entre los instrumentos y la contraposición de bloques homorrítmicos verticales, así como entre el piano en un papel individualista y el resto de instrumentos. *Pentesilea* se revela como una obra ecléctica y rítmicamente dinámica que ofrece una transmutación de gestos y materiales tradicionales, revitalizándolos mediante su fusión con la sonoridad y los recursos técnicos de la creación contemporánea: uso de clústeres, virtuosismo instrumental, polirritmias o compases irregulares.

Malagueña ausente (2016): flamenco *envisioned*

La génesis de *Malagueña ausente* se vincula estrechamente a la fértil colaboración creativa existente entre Jesús Torres y el Trío Arbós. Esta agrupación ha sido destinataria de un significativo número de obras del compositor, tales como *Trío, Decem* o *Poética,* llegando incluso a colaborar a nivel solista, como demuestra el *Concierto para violín y orquesta* escrito para Miguel Borrego, antiguo integrante del grupo. En el caso específico de *Malagueña ausente,* la partitura surge en el contexto del proyecto Flamenco Envisioned, una iniciativa original del Trío Arbós que comisionó siete nuevas obras con la premisa de establecer un diálogo con el flamenco. Estas composiciones, sumadas a arreglos de música tradicional realizados por el propio conjunto, culminaron en un concierto con la colaboración del cantaor Jesús Méndez y en la grabación del álbum Travesías (Trío Arbós & De Utrera, 2019).

En *Malagueña ausente,* la asimilación del lenguaje flamenco se manifiesta de forma explícita, compartiendo ciertos recursos con *Pentesilea* pero profundizando en otros aspectos armónicos y gestuales. Analíticamente, podemos identificar cuatro pilares fundamentales en su construcción: uso de la escala flamenca y texturas de clúster, imitación del rasgueo de la guitarra, uso de mordentes y hemiolia modificada. Así, desde el inicio de la obra, Torres recurre a la escala frigia mayor (recordamos: menor armónica comenzando en el quinto grado), presentándola a menudo en disposición de clúster.



Figura 5. Escala flamenca en el inicio, disposición de clúster (compases 1-3)

La sintaxis armónica se enriquece mediante la yuxtaposición de polos modales. Como se observa entre los compases 6 y 11, el discurso alterna entre el modo flamenco de Do# (Fa# menor armónico) y el de Mi (La menor armónico).

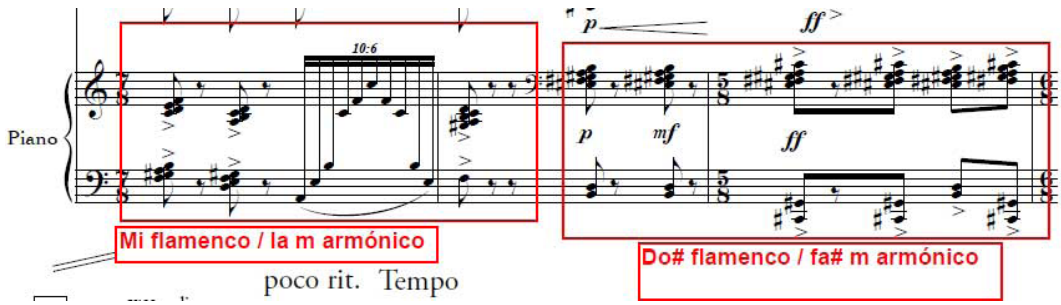


Figura 6. Modos flamencos de do# y mi (compases 6-8)

Asimismo, el compositor expande la densidad sonora mediante el uso de clústeres diatónicos extendidos. Un ejemplo claro se encuentra en los compases 13 y 14, donde la armonía se despliega por toda la tesitura disponible del trío, alcanzando registros extremos en el piano.



Figura 7. Ejemplo de clúster diatónico expandido en violín, violonchelo y piano (compases 13-15)

Por otra parte, la gestualidad instrumental emula la técnica del rasgueo flamenco mediante un gesto ondulante y arpegiado que recorre la partitura de manera reiterada (comenzando en cc. 6-10). Este elemento no funciona como un motivo temático estricto, sino como una textura rítmica flexible que adopta subdivisiones irregulares como seisillos, septillos o nonillos.



Figura 8. Imitación del rasgueo de guitarra (compases 23-24)

Al igual que en *Pentesilea,* la ornamentación mediante mordentes es omnipresente. Estos adornos cumplen una función expresiva que remite a los apoyos vocales característicos de la voz tradicional, transfiriendo la flexibilidad del cante a la escritura instrumental.



Figura 9. Utilización de mordentes (compases 136-141)

Finalmente, el tratamiento rítmico parte de la hemiolia tradicional (alternancia 3/4 y 6/8), base de palos como la bulería o las alegrías. Sin embargo, Torres evita el cliché costumbrista enriqueciendo este patrón con métricas de amalgama más complejas, como el 7/8, lo que dota al discurso de una irregularidad orgánica que renueva el interés rítmico.

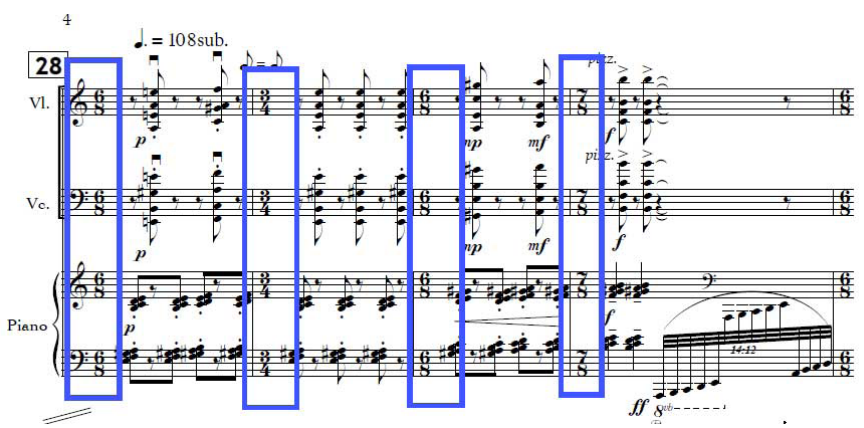


Figura 10. Derivación de la hemiolia tradicional (añadido de 7/8)

Conclusiones

El estudio comparado de *Pentesilea* y *Malagueña ausente* evidencia dos vías complementarias de asimilación del sustrato flamenco y tradicional dentro de la poética de Jesús Torres. Mientras la primera obra explota la tensión armónica y la gestualidad instrumental y vocal para construir un discurso personal de gran fuerza expresiva, la segunda se adentra en una mayor exposición rítmica, tomando como punto de partida elementos más identificables, tal y como hemos señalado. En ambos casos, el análisis revela que el flamenco y la música tradicional no actúan como un añadido superficial o decorativo, sino como el núcleo generador del discurso, determinando tanto la organización rítmica como la selección del material de alturas. Esta operatividad técnica demuestra la capacidad del compositor para resemantizar gestos comunes de la tradición.

Finalmente, y en consonancia con un enfoque educativo, cabe destacar la utilidad pedagógica de abordar la música contemporánea en un contexto de divulgación o en el aula de música a través de obras que parten del flamenco u otras tradiciones populares. El uso de referentes culturales reconocibles (ritmos, gestos o escalas conocidas) actúa como un anclaje cognitivo que facilita la comprensión de lenguajes más abstractos o complejos. Este enfoque permite despertar el interés del oyente / alumnado, conectando la nueva creación musical con la identidad sonora y sirviendo como puente eficaz para introducir técnicas y estéticas complejas de una manera significativa. Con este trabajo, hemos buscado el promover una comprensión más profunda de la creación de un compositor actual, garantizando al mismo tiempo la pervivencia y actualización de nuestra memoria y patrimonio musical.

Referencias

Boulez, P. (2012). *Conferencia entrega del premio BBVA Fronteras del Conocimiento.* Disponible en https://youtu.be/iDFm-Q5RUTVM?t=4m50s

Ordóñez Eslava, P. (2019). Elogio de la apropiación: Prácticas impuras, flamenco y creación contemporánea. *Cuadernos de Música Iberoamericana, 32*, 95–114. https://doi.org/10.5209/cmib.65529

Ordóñez Eslava, P. (2020). *Apología de lo impuro: Contramemoria y f[r]icción en el Flamenco contemporáneo.* Asociación Española de Organizaciones de Festivales (CIOFF).

Torres, J. (2016). Malagueña ausente [Partitura]. Tritó Edicions. Disponible en https://youtu.be/g4nyvRRpruc?si=BHnqwI-VWHpW4m5N8

Torres, J. (2017). Pentesilea [Partitura]. Tritó Edicions. Disponible en https://youtu.be/9UaKmwog75g?si=ZHByKLi0CAcRKv35

Trío Arbós & De Utrera, R. (2019). Travesías [Álbum]. Sacratif.

Valenzuela Lavado, S. (2016). Armonía modal, modo de mi y flamenco: Aproximación al “Modo de Mi Armónico” como sistema musical de tradición hispana [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. https://digibug.ugr.es/handle/10481/44889

Gamma as a Visual Mediator in University Teaching

Marcos Méndez Gómez
Universidad de Valladolid, España

Abstract
The integration of generative artificial intelligence in higher education is changing how teaching materials are designed, produced, and mediated. This paper describes an applied experience in the Degree in Digital Communication at the University of Valladolid using Gamma, a generative AI tool for creating presentations, employed as a device for visual mediation in the classroom. The intervention responds to a practical need: to energize theoretical sessions and facilitate conceptual understanding through a clearer, more visually coherent narrative. Methodologically, Gamma was implemented across several sessions. Based on the lecturer's prior materials, draft presentations were generated and subsequently edited and reviewed to align with the objectives of each topic. The experience was documented through classroom observation and qualitative student feedback (written comments and group discussion), with a subsequent phase planned for quantitative data collection. The interpretive framework draws, on the one hand, on proposals that characterize AI as a disruptive technology and distinguish functional typologies—analysis, assistance, and generation—also applicable to teaching work with digital tools (Ribes Guardia et al., 2025). On the other hand, it connects with studies that highlight the educational potential of these tools to support learning processes and optimize instructional design tasks, while emphasizing the need for critical and contextualized use (Baltazar, 2023). Preliminary results point to perceived improvements in clarity of explanation, narrative coherence, and sustained attention, as well as better articulation between text, pacing, and visual resources. In the discussion, the lecturer's role as designer and supervisor of AI-generated materials is emphasized, and future lines of work are proposed to assess its impact on participation, perceived learning, and digital competencies.

Keywords: Generative artificial intelligence, higher education, technological mediation, instructional design, digital competencies.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Gamma como mediador visual en la docencia universitaria

Resumen
La integración de la inteligencia artificial generativa en la educación superior está modificando cómo se diseñan, producen y median los materiales docentes. Este trabajo describe una experiencia aplicada en el Grado en Comunicación Digital de la Universidad de Valladolid con Gamma, una herramienta de IA generativa para la creación de presentaciones, empleada como dispositivo de mediación visual en el aula. La intervención surge de una necesidad práctica: dinamizar sesiones teóricas y facilitar la comprensión de conceptos mediante una narrativa más clara y visualmente coherente. Metodológicamente, se implementó Gamma en varias sesiones: a partir de materiales previos del docente, se generaron borradores de presentaciones que posteriormente fueron editados y revisados para ajustarlos a los objetivos de cada tema. La experiencia se documentó mediante observación en aula y feedback cualitativo del alumnado (comentarios escritos y discusión grupal), dejando prevista una fase posterior de recogida cuantitativa. El marco interpretativo se apoya, por un lado, en propuestas que caracterizan la IA como tecnología disruptiva y distinguen tipologías funcionales —análisis, asistencia y generación— aplicables también al trabajo docente con herramientas digitales (Ribes Guardia et al., 2025). Por otro, se conecta con trabajos que subrayan el potencial educativo de estas herramientas para apoyar procesos de aprendizaje y optimizar tareas de diseño instruccional, insistiendo en un uso crítico y contextualizado (Baltazar, 2023). Los resultados preliminares apuntan a mejoras percibidas en claridad expositiva, coherencia narrativa y atención sostenida, además de una mejor articulación entre texto, ritmo y recursos visuales. En discusión, se plantea el rol del docente como diseñador y supervisor de materiales generados con IA, y se proponen líneas futuras para evaluar su impacto en participación, aprendizaje percibido y competencias digitales.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa, educación superior, mediación tecnológica, diseño instruccional, competencias digitales.

Agradecimientos

El autor desea agradecer al Grado en Comunicación Digital de la Universidad de Valladolid y a su alumnado la disposición para experimentar y analizar de forma crítica, en el aula, el uso de programas y herramientas de inteligencia artificial. Su implicación y participación reflexiva han sido fundamentales para el desarrollo de esta experiencia y para la exploración continua de prácticas docentes mediadas por IA.

Referencias

Baltazar, C. (2023). Herramientas de IA aplicables a la Educación. *Technology Rain Journal, 2*(2), e15. https://doi.org/10.55204/trj.v2i2.e15

Ribes Guardia, X., Monclús Blanco, B. ., & Terol-Bolinches, R. . (2025). Usos de la inteligencia artificial en el ciclo de un producto radiofónico: modelo para la clasificación de herramientas IA. *Revista De Comunicación, 24*(1), 455-474. https://doi.org/10.26441/RC24.1-2025-3709

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Marcos Méndez Gómez[1]
Univeridad de Valladolid, España

COMPETENCIAS DIGITALES | IAG | EDUCACIÓN SUPERIOR | MEDIACIÓN TECNOLÓGICA | DISEÑO INSTRUCCIONAL

Gamma como mediador visual en la docencia universitaria

Experiencia con IA generativa en el Grado en Comunicación Digital (Universidad de Valladolid)

Marcos Méndez Gómez · Universidad de Valladolid (España) · Email/ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0034-0026

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial generativa está transformando el diseño y la mediación de contenidos en educación superior. Gamma se emplea no solo como herramienta de creación de presentaciones, sino como **dispositivo de mediación visual** en el aula, mejorando la claridad expositiva y la comprensión conceptual en sesiones teóricas.

OBJETIVOS

General: Analizar el potencial de Gamma como mediador visual para dinamizar la docencia universitaria.

Específicos:

- Explorar su utilidad para estructurar el relato visual
- Identificar percepciones del alumnado sobre claridad y atención
- Definir líneas de evaluación futura

METODOLOGÍA

Diseño: Implementación docente exploratoria en varias sesiones del Grado en Comunicación Digital.

Procedimiento: Creación de presentaciones con Gamma, edición y curaduría por el docente, aplicación en aula y registro de la experiencia.

Recogida de información: Observación en aula, feedback cualitativo del alumnado y fase posterior prevista con medición cuantitativa.

Diagrama del proceso



El/la docente actúa como diseñador/a y curador/a del contenido generado con IA.

RESULTADOS PRELIMINARES

Claridad expositiva
Aumento percibido en la comprensión de contenidos teóricos

Coherencia narrativa
Mejora del hilo conductor en cada sesión

Atención sostenida
Mayor concentración durante las explicaciones

Integración visual
Mejor combinación de texto, ritmo y recursos gráficos

CONCLUSIONES

Mediación eficaz
Gamma actúa como mediador visual útil para estructurar explicaciones y reforzar la comprensión en clases teóricas.

Supervisión docente clave
El valor pedagógico depende de la supervisión: la IA genera, pero el docente garantiza rigor, adecuación didáctica y coherencia.

Líneas futuras
Se propone una fase de evaluación con datos cuantitativos y diseño comparativo para estimar impacto en participación, aprendizaje percibido y competencias digitales.

REFERENCIAS (APA 7)

Baltazar, C. (2023). Herramientas de IA aplicables a la educación. *Technology Rain Journal, 2*(2), e15. https://technologyrain.com.ar/index.php/trj/article/view/15

Ribes Guardia, X., Monclús Blanco, B., & Terol-Bolinches, R. (2025). Usos de la inteligencia artificial en el ciclo de un producto radiofónico. *Revista de Comunicación, 24*(1), 455–474. https://doi.org/10.26441/RC24.1-2025-3709

Agradecimientos: Al Grado en Comunicación Digital y a su alumnado por su disposición para experimentar y analizar en el aula prácticas docentes con herramientas de inteligencia artificial.

marcos.mendez@uva.es - poster creado con la propia app Gamma - IA

Micropolyphony in Action: parallels between musical texture and the pictorial gesture of Drip painting

Óscar Calatayud-Gómez
Universitat Politècnica de València (UPV), España

Abstract
The paradigm shift in the arts that occurred after the end of World War II led to a push towards the development of new aesthetics, such as those that focused on saturation and the subordination of individuality. This research analyzes the relationship that can be established between two post-war techniques: the musical technique of micropolyphony, characteristic of György Ligeti, and pictorial dripping, with exponents such as Jackson Pollock. Under the premise that both techniques subordinate individuality in favor of a totalizing texture, the objectives include identifying parallels, comparing representative works, and systematizing an interdisciplinary creative model. Furthermore, through a documentary, comparative, and generative methodology, common variables of individuality, waving, variable density, color, and subordination are examined. The results show that the linear trajectory of the drip acts as a correlation of the melodic line, where parameters such as rhythm, pitch, and intensity find analogies in continuity, undulation, and stroke thickness. The study concludes that this convergence enables the generation of a solid interdisciplinary art, leading to an experience where the disciplines of music and painting merge to create a common interdisciplinary result.

Keywords: micropolyphony, drip painting, action painting, György Ligeti, Jackson Pollock.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Micropolifonía en acción: paralelos entre la textura musical y el gesto pictórico del *dripping*

Resumen
El cambio de paradigma en las artes originado tras el final de la Segunda Guerra Mundial supuso un impulso hacia el desarrollo de nuevas estéticas, como aquellas que se focalizaron en la saturación y la subordinación de la individualidad. Esta investigación analiza la relación que puede establecerse entre dos técnicas propias de la posguerra, la técnica musical de la micropolifonía propia de György Ligeti y el *dripping* pictórico con exponentes como Jackson Pollock. Bajo la premisa de que ambas técnicas subordinan la individualidad en favor de una textura totalizadora, los objetivos pasan por identificar paralelismos, comparar obras representativas y sistematizar un modelo de creación interdisciplinar. Además, mediante una metodología documental, comparativa y generadora, se examinan variables comunes de individualidad, ondulación, densidad variable, color y subordinación. Los resultados muestran que la trayectoria lineal del goteo actúa como un correlato de la línea melódica, donde parámetros como el ritmo, la altura y la intensidad encuentran analogías en la continuidad, la ondulación y el grosor del trazo, concluyendo que esta convergencia posibilita la generación de un arte interdisciplinar sólido, que conduce a una experiencia donde las disciplinas de música y pintura se funden para crear un resultado interdisciplinar común.

Palabras clave: micropolifonía, dripping, action painting, György Ligeti, Jackson Pollock.

Introducción

El final de la Segunda Guerra Mundial marcó un punto de inflexión en las distintas artes, centradas en crear nuevas perspectivas que dejaran atrás, en mayor o menor medida, las distintas tendencias artísticas desarrolladas en el período de entreguerras. Corrientes artísticas como el expresionismo abstracto, el pop art o el minimalismo caracterizaron el arte pictórico en los inicios de la segunda mitad del siglo XX (Arnold, 2021), un período en el que la música focalizó sus nuevas corrientes en dicotomías como control-libertad y reducción-saturación (Auner, 2017).

La presente investigación se vertebra en el carácter transversal e interdisciplinar entre las artes, mediante la relación entre dos técnicas artísticas basadas en la subordinación de la individualidad en favor de la saturación total. Tanto la micropolifonía musical, desarrollada por el compositor húngaro György Ligeti (1923-2006), como el *dripping* pictórico, cuyo máximo exponente fue el pintor estadounidense Jackson Pollock (1912-1956), focalizan una investigación que trata de establecer analogías entre ambas técnicas, con la finalidad de desarrollar un arte común que permita generar nuevas configuraciones estéticas.

Objetivos

Los objetivos que se persiguen alcanzar con la investigación pasan por: identificar los paralelismos entre la micropolifonía musical y del *dripping* pictórico; comparar las creaciones artísticas más representativas de los principales autores de ambas técnicas para establecer convergencias; sistematizar un modelo de creación que permita generar procesos de micropolifonía y *dripping* de forma simultánea.

Metodología

La metodología empleada en la presente investigación se basa en la utilización de distintos métodos que se exponen a continuación. La investigación documental supone el primer método de la investigación, basada en la recopilación y el análisis de fuentes que permitan definir la micropolifonía y el *dripping*, así como establecer sus características y obras más representativas.

Seguidamente, el método comparativo permite la comparación de obras específicas de György Ligeti y Jackson Pollock que conduzca a establecer las analogías entre los conceptos de individualidad y saturación que caracterizan ambas técnicas. La generación de un modelo sistematizado que permita crear una composición interdisciplinar entre la micropolifonía musical y el *dripping* pictórico supone, mediante la sistematización, el último de los métodos utilizados.

Resultados

La subordinación de la individualidad en favor del todo

Definida como una técnica compositiva desarrollada por el compositor húngaro György Ligeti desde finales de la década del 1950, la micropolifonía se caracteriza por la superposición de líneas melódicas constituidas principalmente por intervalos breves en su horizontalidad, cuya superposición se basa a su vez en distancias mínimas de altura que tratan de evitar de forma general la simultaneidad de un mismo sonido, conduciendo a la ininteligibilidad individual mediante métodos específicos como la micropolifonía contrapuntística, la micropolifonía microcanónica (Clendinning, 1989), y la micropolifonía de patrones mecánicos.

Obras como *Apparitions* (1959) y *Atmosphères* (1961) de forma parcial, así como *Lux Aeterna* (1966) y *Lontano* (1967) permiten definir algunos conceptos que posibilitan su transversalidad con otras artes:

- Individualidad: la creación de la textura parte de forma general de una línea melódica con un alto número de notas individuales.
- Ondulación: cada línea melódica se desplaza principalmente por intervalos conjuntos de semitono cromático, segunda mayor o menor, quedando relegados a un segundo plano de utilización los intervalos disjuntos.
- Densidad variable: una línea melódica puede ser orquestada por un número mayor o menor de instrumentos, estableciendo un espectro que puede variar desde la individualidad de un instrumento hasta alcanzar, tanto de forma progresiva como súbita, una mayor densidad mediante un mayor número de instrumentos interpretando una línea melódica.
- Color: la superposición de líneas melódicas se caracteriza por la utilización de distintas asociaciones tímbricas, desde timbres uniformes basados en la misma fuente de producción sonora hasta timbre contrastantes originados por distintas familias instrumentales convencionales o no convencionales, pasando por una mixtura entre distintas tipologías de timbres.
- Subordinación: la textura se crea mediante la superposición de líneas melódicas de forma vertical subordinando la inteligibilidad auditiva de cada línea melódica en favor de la creación de la textura, empleando métodos específicos como la micropolifonía contrapuntística, microcanónica y con patrones mecánicos.

Por otro lado, definida como una técnica pictórica propia del expresionismo abstracto, el *dripping* caracteriza su ejecución por el acto de goteo, chorreo y salpicadura de la pintura sobre, principalmente, un lienzo colocado en el suelo, sin contacto directo del pincel u otros utensilios sobre la superficie, permitiendo de este modo que la gravedad y el movimiento corporal del artista generen una textura densa como consecuencia de la superposición de trayectorias lineales (Elger, 2017).

Obras como *Milky Way* (1945) de la ucraniana-estadounidense Janet Sobel (1893-1968), *Young Man Intrigued by the Flight of a Non-Euclidean Fly* (1942-47) del alemán Max Ernst (1891-1976) o *Number 1A, 1948* (1948) de Jackson Pollock permiten definir la técnica mediante los aspectos transversales empleados anteriormente:

- Individualidad: la creación de la textura se basa de forma general en trayectorias lineales formadas por líneas onduladas y gotas individuales.
- Ondulación: cada trayectoria lineal se mueve principalmente mediante movimientos ondulados generados por medios físicos como latas perforadas suspendidas, jeringas y brochas.
- Densidad variable: una trayectoria lineal cambia de forma progresiva el grosor mediante transiciones desde una densidad fina hasta una densidad gruesa, como consecuencia de factores como la velocidad del gesto, la distancia del gesto al lienzo, el utensilio utilizado, así como la densidad y la carga inicial de la pintura.
- Color: El color opera como un agente de estratificación material donde el uso de gamas análogas y monocromas potencia la fusión de una masa visual continua y envolvente mientras que la aplicación de contrastes cromáticos permite diferenciar las capas de información dentro de la saturación.
- Subordinación: la textura se crea mediante la superposición de las distintas trayectorias lineales que se disipan en favor de una red visual saturada, diluyendo la percepción del detalle en favor del todo.

Las convergencias entre sonido y gesto

Una vez establecidos los aspectos transversales que permiten conectar ambas técnicas artísticas, el siguiente resultado se obtiene a través de la comparación de dos obras representativas de la micropolifonía y el *dripping*, cuyas ejemplificaciones se basan asimismo en dichos aspectos citados anteriormente.

Compuesta entre julio y agosto de 1966 (Floros, 2014) por encargo de la *Schola Cantorum* de Stuttgart (Alemania) y estrenada en el mismo año, *Lux Aeterna* (1966), obra para coro mixto de 16 voces, es la obra musical empleada para la comparación interdisciplinar. Los distintos aspectos definitorios derivados del análisis se comparan con *Autumn Rhythm (Number 30)* (1950) de J. Pollock, desarrollada entre julio y agosto de 1950 en su estudio de Springs (Estados Unidos), y expuesta por primera vez en la Betty Parsons Gallery (Lebrero, 2018).

- La individualidad como medio generador de la horizontalidad. La primera sección de *Lux Aeterna* se basa en una línea melódica de 35 notas caracterizada principalmente por intervalos conjuntos de 2ª con algunas intervalos disjuntos de 3ª, 4ª y 5ª. De forma paralela, las trayectorias lineales de *Autumn Rhythm (Number 30)* se forman principalmente por la combinación de trayectorias continuas largas con discontinuas generadas por gotas individuales.
- La ondulación como desplazamiento horizontal. En *Lux Aeterna*, la misma línea melódica de la primera sección se basa en un perfil melódico ondulado que genera un ámbito melódico de 7ª mayor, desde re bemol 3 a do 4, mientras que en *Autumn Rhythm (Number 30)* sus trayectorias lineales generan un perfil ondulado derivado del movimiento físico de la fuente de producción.
- La densidad variable como valor fluctuante de la horizontalidad. El aumento de densidad en *Lux Aeterna* se puede asociar a un mayor número de partes interpretando un mismo sonido simultaneo, aspecto que puede encontrarse en compases específicos como el inicio simultaneo de la línea melódica 2 en el compás 40 o la adición de las 4 partes del tenor en el compás 47. La analogía con *Autumn Rhythm (Number 30)* se logra en puntos de la línea melódica con mayor densidad, producida por una mayor cercanía del medio de producción, una disminución de la velocidad de producción o una mayor cantidad de pintura inicial.

- La subordinación de la inteligibilidad individual en favor de la textura. En *Lux Aeterna*, la línea melódica empleada en la 1ª sección de la obra (compás 1 a 37) es utilizada de forma superpuesta mediante la micropolifonía microcanónica en las voces de soprano y alto, con la posterior adición de tenores desde la anacrusa del compás 25, mientras que en *Autumn Rhythm (Number 30)*, la superposición de las trayectorias lineales disipa la individualidad y el punto focal en favor de un todo en el que cada parte cobra la misma importancia.
- El color tímbrico y pictórico. El timbre de *Lux Aeterna* se caracteriza por una uniformidad sonora obtenida por una misma familia tímbrica vocal, aunque con matices derivados de las distintas voces empleadas de soprano, contralto, tenor y bajo. Por otro lado, la uniformidad cromática de gamas análogas y monocromas en *Autumn Rhythm (Number 30)* se obtiene mediante los tonos de tierra, ocre y el propio lienzo crudo, potenciando una masa visual continua y envolvente que también permite contrastes con los trazos de blanco óseo y negro.

Atlas de analogías pictórico-musicales

El último resultado se basa en la creación de recursos artísticos que permitan aunar distintos parámetros musicales propios de la micropolifonía con características pictóricas de la técnica del *dripping*, creando así una gama de recursos que conduzca a la creación de nuevas obras interdisciplinares entre música y pintura.

La trayectoria lineal como analogía de la línea melódica. Las analogías de la trayectoria lineal se basan en el parámetro del ritmo asociado a los atributos de continuidad y discontinuidad, el parámetro musical de la dinámica como analogía del grosor, así como la altura musical en relación con la ondulación del trazo.

El color como analogía de las partes musicales. Las distintas trayectorias lineales que constituyen el lienzo se generan como representación del número de partes musicales que caracterizan una obra o fragmento. El nivel de similitud tímbrica genera una propuesta cromática análoga, mientras que instrumentos con timbres diferenciados simbolizan una gama de colores más contrastante.

El número de trayectorias lineales. Atendiendo a que la micropolifonía se basa en la superposición vertical de líneas melódicas conseguidas con métodos específicos, el número de trayectorias lineales generadas responde tanto al número de instrumentos empleado como a que, dentro de cada parte instrumental, se emplean silencios y líneas melódicas distintas.

La textura como representación de la densidad. El resultado final tanto musical como pictórico simboliza la subordinación de elementos individuales como las trayectorias y las líneas melódicas en favor de la creación de una textura densa.

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados mostrados en el proceso de investigación y en correspondencia con los objetivos diseñados en su inicio, se establecen las conclusiones que se muestran a continuación.

En primer lugar, las vanguardias artísticas desarrolladas tras la Segunda Guerra Mundial permiten establecer puntos en común en sus enfoques, como la subordinación de la individualidad en favor de una estructura colectiva o totalizadora, integrando lenguajes de la música y la pintura bajo un mismo paradigma estético.

En segundo lugar, variables comunes como la individualidad, la ondulación, la densidad variable, el color y la subordinación del detalle a la masa sonora o visual posibilitan el establecimiento de convergencias artísticas entre la técnica musical de la micropolifonía y la técnica pictórica del *dripping*.

Finalmente, la transversalidad entre la micropolifonía y el *dripping* posibilita la generación de un arte interdisciplinar que combina música y pintura, permitiendo una experiencia estética simultánea y conectada a través de analogías entre ambas disciplinas artísticas, formadas entre parámetros musicales como la altura, el ritmo, la intensidad y el timbre, con parámetros pictóricos como las trayectorias lineales, así como su densidad, continuidad y color.

Referencias

Arnold, D. (2021). *Historia del arte: una breve introducción*. Alianza

Auner, J. (2017). *La música en los siglos XX y XXI*. Akal.

Clendinning, J. P. (1989). *Contrapuntal techniques in the music of Gyorgy Ligeti* [Tesis doctoral]. Yale University.

Elger, D. (2017). *Abstract art*. Taschen.

Floros, C. (2014). *György Ligeti: Beyond Avant-garde and Postmodernism*. PL Academic Research.

Lebrero, J. (Ed.). (2018). *La energía visible. Jackson Pollock. Una antología*. Machado Libros.

Marcel Proust in Maceió: Memory, Subjectivity and Performance in the Postgraduate Program in Literature

Natacha Muriel López Gallucci
Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Abstract
This paper presents a pedagogical experience developed at the Federal University of Alagoas (Brazil) within a graduate course dedicated to the aesthetic, philosophical, and psychoanalytic dimensions of Marcel Proust's work. The course addressed the concepts of subject, language, and memory through selected fragments of In Search of Lost Time, in dialogue with the works of Sigmund Freud and Jacques Lacan. Alongside theoretical analysis, the course culminated in two collective productions: a video performance in which students read excerpts from texts written during the semester in the Graduate Program in Literature at UFAL, inspired by their reading of Proust; and an essay collection entitled Latin American Proustian Soirée. The project sought to displace Proustian memory from its European framework toward a situated Latin American context, transforming reading into a bodily and territorial practice. By articulating literary criticism, psychoanalysis, and creative writing, the experience explored how involuntary memory can operate as a pedagogical method and how the classroom can operate as a space for aesthetic experimentation and subjective reconfiguration.

Keywords: Proust, memory, pedagogy, psychoanalysis, performance.

Marcel Proust en Maceió: memoria, subjetividad y performance en el Programa de Posgrado en Literatura

Resumen
Este trabajo presenta una experiencia pedagógica desarrollada en la Universidad Federal de Alagoas (Brasil) en el marco de una disciplina de posgrado dedicada a las dimensiones estéticas, filosóficas y psicoanalíticas de la obra de Marcel Proust. El curso abordó los conceptos de sujeto, lenguaje y memoria a partir de fragmentos seleccionados de En busca del tiempo perdido, en diálogo con las obras de Sigmund Freud y Jacques Lacan. Junto al análisis teórico, la disciplina culminó en dos producciones colectivas: una video-performance en la que los estudiantes leyeron fragmentos de textos escritos durante el semestre en el Programa de Posgrado en Letras de la UFAL, inspirados en la lectura de Proust; y un libro de ensayos titulado Soirée proustiana latinoamericana. El proyecto buscó desplazar la memoria proustiana de su marco europeo hacia un contexto latinoamericano situado, transformando la lectura en una práctica corporal y territorial. Al articular crítica literaria, psicoanálisis y escritura creativa, la experiencia exploró cómo la memoria involuntaria puede operar como método pedagógico y cómo el aula puede operar como un espacio de experimentación estética y reconfiguración subjetiva.

Palabras clave: Proust, memoria, pedagogía, psicoanálisis, performance.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

La disciplina “Desplazamientos entre sujeto, lenguaje y memoria en la estética proustiana” (PPGLL – *Tópico en Estudios Literarios* 4), dictada en el Programa de Posgrado en Lingüística y Literatura de la Universidade Federal de Alagoas, se propuso investigar la obra de Marcel Proust desde una perspectiva interdisciplinaria que articula literatura, filosofía y psicoanálisis. A partir del estudio de fragmentos de *En busca del tiempo perdido* (2006), el curso examinó las tensiones entre memoria involuntaria, construcción narrativa y constitución del sujeto, en diálogo con la teoría de la inconsciente formulada por Sigmund Freud (1995) y posteriormente reelaborada por Jacques Lacan (2008).

La experiencia pedagógica no se limitó a la exégesis textual. Se buscó desplazar la lectura del marco estrictamente europeo hacia una inscripción situada en el nordeste brasileño, específicamente en la ciudad de Maceió. ¿Es posible leer a Proust desde el territorio alagoano? ¿Puede la memoria involuntaria, formulada en el contexto de la modernidad francesa, activarse desde otras geoculturas y materialidades históricas y sensoriales?



Figura 1. Cuadernos de trabajo en el aula del Programa de Posgrado en Letras Literatura

Inspirados por la lógica fragmentaria de la escritura proustiana, los y las estudiantes produjeron textos breves situados en su propio territorio, explorando la resonancia entre paisaje, recuerdo y lenguajes verbal y no verbal. El propósito fue convertir el gesto proustiano en método de escritura situada.

Estas producciones dieron lugar a dos resultados colectivos: un libro digital titulado *Soirée proustiana latinoamericana* que reúne fragmentos creativos, divididos en cinco partes: *A través de la rendija, Música y Memoria, No sabía que repetía, Mi yo intermitente y Palabras finales; y* un video performance en fueron leídos frente a las cámaras los textos como acto de inscripción corporal de la memoria. Buscamos reflexionar sobre cómo traducir la lectura en acontecimiento y qué implica convertir la teoría en práctica performativa. Y pensar de qué manera la voz, como resto, eco o rumor, reconfigura la relación entre sujeto y lenguaje. En este sentido la disciplina se constituyó como un ejercicio de reorientación de lo proustiano: del archivo al cuerpo, del canon europeo al territorio latinoamericano, del comentario crítico a la creación, de la memoria como nostalgia del pasado a memoria como posible imagen fulgurante del presente (Benjamin, 1987).

Memoria, lenguaje y sujeto(s)

La lectura de *En busca del tiempo perdido* permitió abordar la memoria no como simple facultad psicológica, sino como experiencia estética y acontecimiento lingüístico. La llamada memoria involuntaria proustiana — lejos de constituir un recurso nostálgico — operó como irrupción temporal que desestabiliza la linealidad narrativa y reconfigura aspectos perdidos de la identidad del sujeto; proponiendo una concepción del tiempo como espesor y superposición, donde el pasado no está clausurado sino latente.

El diálogo con Sigmund Freud permitió profundizar en la dimensión inconsciente de esa irrupción. Si para Freud el recuerdo no retorna como reproducción fiel del pasado, sino como una formación sustitutiva que condensa y desplaza afectos.

Mientras que en Proust emerge como revelación estética y trabajo de creación literaria. La memoria involuntaria no se busca: acontece. La experiencia estética puede pensarse entonces como una modalidad de trabajo del inconsciente.

Durante las clases, la interlocución con Jacques Lacan desplazó la cuestión hacia el lenguaje. Si el sujeto está estructurado como efecto del significante y “el inconsciente está estructurado como un lenguaje”, esa articulación teórica nos permitió abordar la escritura proustiana como operación significante antes que expresión psicológica, entonces surgieron nuevas preguntas; como ¿qué ocurre cuando la escritura intenta capturar aquello que irrumpe antes que la conciencia? La fragmentación, la demora descriptiva y la proliferación metafórica en Proust también pueden leerse desde la teoría psicoanalítica como estrategias frente a lo indecible.

La disciplina exploró la hipótesis de que la estética proustiana más allá de tematizar la memoria, la produce formalmente; y una de las preguntas orientadoras fue: ¿cómo traducir esa operación formal en una experiencia pedagógica situada?

Desarrollo metodológico: del análisis crítico a la práctica performativa

La disciplina se estructuró a partir de una metodología de investigación-creación literaria organizada en tres momentos interrelacionados: lectura analítica de fragmentos seleccionados, discusión teórica interdisciplinaria y producción creativa escrita y audiovisual. Este enfoque buscó transformar la lectura en práctica activa, desplazando el énfasis desde la exégesis textual hacia la experimentación estética como forma de conocimiento.

En una primera etapa, se abordaron pasajes vinculados a la memoria sensorial, la percepción y la constitución narrativa del yo en capítulos de la obra de Marcel Proust como *Combray*, *Un amor de Swann*, *La Prisionera* y *El tiempo recobrado*. El análisis no se orientó únicamente a la interpretación conceptual, sino a la comprensión de los procedimientos formales mediante los cuales la memoria se configura como acontecimiento literario.

Posteriormente, los y las estudiantes elaboraron textos fragmentarios que no pretendían imitar el estilo proustiano, sino activar memorias situadas en el territorio de Maceió. La pregunta orientadora fue: ¿qué forma adoptaría una memoria involuntaria en el nordeste brasileño? La escritura se concibió como ejercicio de escucha del territorio, de los afectos y de las huellas sensoriales que atraviesan la experiencia cotidiana. La fragmentación operó así como estrategia coherente con la discontinuidad temporal propia de la memoria, antes que como recurso formal arbitrario.

La evaluación se centró en el proceso y no en la mera reproducción de contenidos teóricos. Se adoptó una perspectiva cualitativa y performativa que valoró la capacidad de traducir nociones abstractas —como la memoria involuntaria— en materialidades concretas y situadas. De este modo, el aprendizaje se entendió como producción de sentido y no como repetición del canon.

Esta orientación dialoga con enfoques contemporáneos de la educación artística que conciben la experiencia estética como proceso relacional. En esta línea, la noción de performatividad desarrollada por Fischer-Lichte resulta particularmente pertinente, al comprender el acontecimiento estético como efecto de la copresencia corporal entre sujetos. Desde esta perspectiva, el estudiante no ocupa el lugar de receptor pasivo, sino de agente implicado en la configuración misma de la experiencia.

El e-book y el video-performance como dispositivos pedagógicos

La segunda fase consistió en trasladar la escritura al plano performativo. Se realizó la organización de los textos críticos y creativos producidos durante el semestre en el libro digital *Soirée proustiana latinoamericana*. El e-book funciona como archivo de proceso con imágenes de los cuadernos revisados y transcripción final de los fragmentos, configurando un espacio híbrido entre retomada crítica, cita y creación. Paralelamente, se rodó un video-performance de 20 minutos, con dos cámaras, en el que cada estudiante leyó textos escogidos de su producción en un bar ambientado *a la Belle Époque* de Maceió, acompañados por música en vivo interpretada al piano.



Figura 2. Video performance *Soirée Proustiana latinoamericana 2025*

La lectura en voz alta permitió investigar la materialidad sonora del lenguaje y resignificar cada texto en la lectura. La modulación de la voz, las pausas, las respiraciones, la vibración producida por las conversaciones en las mesas del bar y el sonido del piano generaron una inscripción singular del texto que modificó su estatuto ontológico. La palabra dejó de ser únicamente signo escrito para convertirse en acontecimiento acústico y presencia corporal compartida. Pues según Lichte, el acontecimiento performativo emerge de la copresencia corporal entre quienes actúan y quienes filman/observan/escuchan, generando una transformación mutua.

Durante el proceso, algunos estudiantes manifestaron que al escuchar su propia voz en el espacio performativo descubrieron matices afectivos no advertidos en la escritura silenciosa. Otros señalaron una intensificación emocional producida por la performance frente a la cámara de su fragmento.



Figura 3. Registro de Performances con música en vivo

En este sentido, la performance filmada no ilustró la teoría trabajada en clase, sino que produjo una experiencia estética autónoma. La materialidad sonora funcionó como dispositivo de reinscripción subjetiva: la memoria no solo fue tematizada, sino corporalmente actualizada. El registro audiovisual no buscó una teatralización excesiva, sino una presencia auténtica que enfatizara la relación entre cuerpo, voz, cámara y palabra.

Conclusiones

La experiencia desarrollada permitió pensar la enseñanza de la literatura como práctica estética situada. La obra de Marcel Proust funcionó no solo como objeto de estudio, sino como dispositivo metodológico capaz de activar procesos de escritura, reflexión y performatividad, explorando la productividad formal de la memoria como estructura estética y no únicamente como tema literario.

Desde el campo específico de la educación artística, esta experiencia se inscribe en una concepción de la enseñanza como práctica estética relacional, donde el aprendizaje acontece en la interacción entre cuerpo, voz y territorio. El aula se configura como espacio de acontecimiento y no solo de transmisión, donde la experiencia sensible opera como núcleo epistemológico.

El desplazamiento propuesto no es meramente geográfico, sino epistemológico: implica descentrar el régimen europeo de producción de sentido y reinscribir la lectura en una experiencia situada. Leer a Proust desde Maceió significó interrogar la pretendida universalidad del canon y afirmar la capacidad del territorio para producir teoría y creación.

El proyecto dialoga con una concepción emancipatoria del aprendizaje, en la que estudiantes no reproducen un saber, sino que lo producen. Al convertir la lectura en práctica situada, se transforma la relación tradicional entre teoría y objeto literario: el texto deja de ser objeto de recepción pasiva y se convierte en matriz de experimentación teórica y creativa; en términos benjaminianos, en imagen. La memoria involuntaria se desplaza de categoría estética a procedimiento pedagógico. Enseñar literatura implica, en este sentido, producir las condiciones para que la palabra acontezca: entre fragmento y voz, entre territorio y recuerdo, entre sujeto y lenguaje.

Referencias

Benjamin, W. (1987). A imagem de Proust. In W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política* (S. P. Rouanet, Trad.). Brasiliense.

Bowie, M. (1988). *Freud, Proust et Lacan: La théorie comme fiction* (J.-M. Labaté, Trad.). Denoël.

Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo* (Trad. D. González). Abada Editores.

Freud, S. (1995). Lo inconsciente. In S. Freud, *Obras completas* (Vol. XIV). Amorrortu.

Lacan, J. (2008). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (M. D. Magno, Trad.). Jorge Zahar.

Proust, M. (2006). En busca del tempo perdido (M. Quintana, Trad.). Globo.

Willemart, P. (2000). *Proust, poeta e psicanalista*. Ateliê Editorial.

The Teacher as an Emotional Mediator: Online Foreign Language Learning for Students with ASD

Zakia Ait Saadi
Universidad Internacional de Valencia, España

Abstract
The teaching of foreign languages in an online format has grown significantly, posing new pedagogical and emotional challenges, especially in inclusive contexts. Learning a language is not only a cognitive process ; emotions—such as motivation, anxiety, and self-esteem—directly influence communicative competence. This influence is particularly relevant for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), for whom social interaction and oral communication represent additional challenges. This paper analyzes the role of emotion in online language learning and highlights the teacher's role as an emotional mediator and facilitator of inclusion. The study reviews theories such as the affective filter, neuroeducation, and emotional intelligence, and proposes teaching strategies that foster a safe and predictable environment, including clear routines, task anticipation, use of visual supports, structured interaction, and normalization of errors. It is concluded that the success of online learning depends not only on content delivery but also on the emotional management of the classroom and the active guidance of the teacher, contributing to equitable participation and the holistic development of all students.

Keywords: emotions, foreign language learning, online classes, educational inclusion, ASD, teacher mediation.

El docente como mediador emocional: Aprendizaje de lenguas extranjeras online para estudiantes con TEA

Resumen
La enseñanza de lenguas extranjeras en modalidad online ha crecido significativamente, planteando nuevos desafíos pedagógicos y emocionales, especialmente en contextos inclusivos. Aprender una lengua no es solo un proceso cognitivo; las emociones —como la motivación, la ansiedad y la autoestima— influyen directamente en la competencia comunicativa. Esta influencia es particularmente relevante en el alumnado con trastornos del espectro autista (TEA), para quienes la interacción social y la comunicación oral representan retos adicionales. Este trabajo analiza el papel de la emoción en el aprendizaje de lenguas online y destaca la labor del profesor como mediador emocional y facilitador de inclusión. Se revisan teorías como el filtro afectivo, la neuroeducación y la inteligencia emocional, y se proponen estrategias docentes que favorecen un entorno seguro y predecible, como rutinas claras, anticipación de tareas, uso de apoyos visuales, interacción estructurada y normalización del error. Se concluye que el éxito del aprendizaje online depende no solo de la transmisión de contenidos, sino también de la gestión emocional del aula y del acompañamiento activo del docente, contribuyendo a la participación equitativa y al desarrollo integral de todos los estudiantes.

Palabras clave: emociones, aprendizaje de lenguas extranjeras, clases online, inclusión educativa, TEA, mediación docente.

Introducción

Contexto y relevancia del tema

El crecimiento de la formación en línea constituye uno de los aspectos más destacados de la educación del siglo XXI, favorecido por el desarrollo de las TIC y por la necesidad de que los estudiantes puedan compaginar su vida profesional, familiar y personal con la formación continua. En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras en modalidad online ha experimentado un crecimiento notable en la última década, impulsada por la digitalización educativa y la necesidad de ofrecer acceso flexible, personalizado y adaptado a distintos perfiles de estudiantes (Ait Saadi, 2019). Este escenario plantea nuevos desafíos pedagógicos y emocionales, especialmente en entornos inclusivos donde coexisten estudiantes con diferentes capacidades y estilos de aprendizaje. En particular, el alumnado con trastornos del espectro autista (TEA) puede enfrentar barreras adicionales en la interacción social y la comunicación oral, factores esenciales para la adquisición de una segunda lengua (Eigsti et al., 2011).

Estudios recientes muestran que el aprendizaje de una lengua extranjera no es solo un proceso cognitivo, sino también emocional, y que factores como la motivación, la ansiedad, la autoestima y el disfrute influyen de manera significativa en la participación y el rendimiento académico (Su, 2024; Zhang & Liu, 2025). Comprender cómo estas emociones afectan el aprendizaje, y cómo los docentes pueden intervenir para gestionarlas, resulta clave para el éxito educativo, la inclusión y la equidad en entornos virtuales.

El papel de las emociones en el aprendizaje de lenguas

El aprendizaje de lenguas online introduce factores específicos que amplifican la relevancia de la dimensión emocional. La falta de contacto físico y la dependencia de medios tecnológicos pueden generar ansiedad, desmotivación o sensación de aislamiento (Resnik y Dewaele, 2024). Por el contrario, un entorno online bien diseñado puede promover la participación y reducir la inseguridad mediante herramientas como foros, videoconferencias y recursos visuales interactivos.

El alumnado con TEA se beneficia particularmente de estrategias que estructuran la interacción y proporcionan previsibilidad. Esto incluye:

- Rutinas claras y predecibles.
- Anticipación de tareas y explicaciones.
- Apoyos visuales y gráficos.
- Normalización del error para reducir ansiedad por desempeño.
- Interacción guiada y mediada por el docente.

Estudios recientes respaldan la efectividad de estas estrategias, mostrando que un clima emocional positivo aumenta la motivación, la participación y el disfrute del aprendizaje, mientras que un entorno emocionalmente desfavorable puede limitar la comunicación y el rendimiento (Su, 2024; Liu, Wu & Yang, 2024; Zhang & Liu, 2025).

Motivación y ansiedad. Las emociones desempeñan un papel central en la adquisición de una segunda lengua. La motivación y el disfrute potencian la atención, la retención de información y la participación activa, mientras que la ansiedad y la inseguridad pueden bloquear el aprendizaje y limitar la interacción, especialmente en entornos online donde la comunicación no presencial aumenta la percepción de vulnerabilidad (Liu, Wu & Yang, 2024).

Emociones y alumnado con TEA. El alumnado con TEA presenta características particulares en la comunicación, la interacción social y la regulación emocional. Estos estudiantes se benefician de entornos predecibles, estructuras claras y mediación docente especializada. La gestión adecuada de emociones en clases online permite reducir la ansiedad, fomentar la motivación y garantizar que todos los estudiantes puedan participar activamente, respetando sus necesidades y ritmos individuales (Florian, 2014).

Metodología

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo basado en:

- Observación de clases online de idiomas en contextos inclusivos.
- Entrevistas semiestructuradas con docentes y estudiantes, incluyendo alumnado con TEA: Se realizaron entrevistas orales a través de tutorías con docentes y dos estudiantes con TEA que cursaban estudios universitarios en España, centradas en las asignaturas de idioma de un semestre, utilizando preguntas previamente definidas junto con espacios abiertos que permitieron profundizar en aspectos emergentes, tales como estrategias pedagógicas utilizadas, apoyos recibidos, barreras percibidas, clima de aula, bienestar emocional y necesidades de dichos alumnos para el aprendizaje de lengua extranjera.
- Revisión y análisis de literatura reciente sobre emociones, aprendizaje de lenguas extranjeras online y educación inclusiva.

El objetivo es identificar cómo las emociones influyen en la adquisición de la lengua, cómo los docentes intervienen como mediadores emocionales y qué estrategias resultan más efectivas para garantizar la inclusión y la participación activa de todos los estudiantes.

Marco teórico

La investigación se fundamenta en varias teorías clave:

- Filtro afectivo (Krashen, 1982): postula que emociones como ansiedad, motivación y autoestima actúan como filtros que facilitan o bloquean la adquisición de una lengua extranjera.
- Neuroeducación y aprendizaje emocional (Immordino-Yang & Damasio, 2007): destaca la relación entre emociones positivas y procesos de memoria, atención y aprendizaje.
- Inteligencia emocional (Andrade Hurtado et al., 2025): la capacidad del docente para reconocer y gestionar emociones propias y ajenas mejora el clima del aula y favorece la inclusión.
- Teoría sociocultural (Vygotsky, 1978): enfatiza la interacción social y el andamiaje docente como elementos esenciales para el aprendizaje efectivo, especialmente en estudiantes con TEA.
- Ait Saadi & Carmona Sandoval (2020) ofrecen ejemplos de cómo el docente puede actuar como mediador emocional en entornos online, aplicando rutinas claras, anticipación de tareas y apoyos visuales, lo que conecta con la inteligencia emocional del docente y la teoría sociocultural de Vygotsky.

Este marco teórico permite comprender la interacción entre emociones, aprendizaje y mediación docente, proporcionando una base sólida para diseñar estrategias educativas inclusivas.

Propuesta

A partir del análisis teórico y metodológico, se presentan estrategias esenciales para promover la mediación emocional y potenciar el aprendizaje, con especial atención al alumnado con TEA en entornos online. Estas estrategias buscan crear un aula virtual segura, inclusiva y estimulante, y entre las principales destacan:

- Estructuración de la interacción: actividades guiadas y participación planificada para garantizar que todos los estudiantes puedan involucrarse activamente.
- Trabajos en grupo: fomentar colaboración entre estudiantes, facilitando la comunicación y el aprendizaje social.
- Rutinas claras y predecibles: establecer una secuencia estable de actividades que reduzca la ansiedad y aumente la seguridad.
- Anticipación de tareas: explicaciones previas y guía paso a paso para que el alumnado se prepare con calma.
- Uso de apoyos visuales: gráficos, esquemas y materiales complementarios que faciliten la comprensión y organización del aprendizaje.
- Hablar despacio y ofrecer más tiempo para responder: permite que los estudiantes procesen la información y participen sin presión.
- Uso del idioma materno como apoyo: explicar conceptos clave o vocabulario en la lengua materna del estudiante para facilitar la comprensión del idioma extranjero.
- Normalización del error: fomentar la práctica y la experimentación sin penalización, promoviendo un clima seguro y motivador.
- Uso de cámara y seguimiento individual: solicitar al alumnado activar la cámara al hablar y preguntar regularmente si todo está bien, asegurando que se sientan acompañados y comprendidos.
- Promover la inclusión plena a través de una interacción no diferenciada, junto con un monitoreo constante del bienestar emocional: interactuar con naturalidad, evitando que se sienta diferente o etiquetado, para favorecer la autoestima, la inclusión y la integración en el grupo.
- Proximidad y cercanía del docente: mantener un trato cercano y empático, considerando que los estudiantes pueden ser muy sensibles y requieran apoyo emocional constante.

- Actividades lúdicas y motivadoras: incorporar dinámicas entretenidas y participativas que estimulen el interés y el disfrute del aprendizaje, haciendo que las clases sean amenas y atractivas.

Estas estrategias fortalecen la mediación emocional del docente, promueven la motivación y el disfrute del aprendizaje, y garantizan la participación activa y la inclusión de todos los estudiantes, respetando sus ritmos, necesidades individuales y estilos de aprendizaje. La combinación de cercanía, claridad, estructura y estímulo lúdico permite que las clases online sean efectivas y agradables, favoreciendo un aprendizaje significativo y la integración del alumnado con TEA y otras necesidades educativas.

Conclusiones

El aprendizaje de lenguas extranjeras en entornos online no es únicamente un proceso cognitivo, sino profundamente emocional. La motivación, la ansiedad y la autoestima influyen directamente en la participación y el rendimiento, especialmente en estudiantes con TEA, quienes presentan desafíos adicionales en comunicación e interacción social. El docente juega un rol central como mediador emocional, creando un entorno seguro, predecible y estimulante que favorece la motivación, reduce la ansiedad y promueve la inclusión. Estrategias como la estructuración de la interacción, rutinas claras, anticipación de tareas, apoyos visuales y normalización del error resultan fundamentales para garantizar la participación activa y el éxito académico. Integrar teorías como el filtro afectivo, neuroeducación, inteligencia emocional y teoría sociocultural con prácticas docentes concretas permite diseñar clases online más inclusivas, humanas y efectivas, contribuyendo al aprendizaje integral de todos los estudiantes

Referencias

Ait Saadi, Z. (2019). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza a distancia del español de negocios en el aula de ELE: La comida de negocios como caso de estudio. En J. J. Gázquez Linares, M. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B. et al. (Eds.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 775–786). Dykinson S.L.

Ait Saadi, Z., & Carmona Sandoval, A. (2020). La formación universitaria online del francés como lengua extranjera: Tipología del alumnado y análisis de su capacidad para autoevaluarse. En *Un certain regard: La langue française pour penser, appréhender et exprimer le monde* (pp. 116–128). Publicación del coloquio AFUE.

Andrade Hurtado, J. C., Mullo Panoluisa, D. G., Quelal Flores, M. E., & Mullo Panoluisa, I. Á. (2025). La inteligencia emocional docente como factor clave en el clima escolar y la convivencia educativa. *Polo del Conocimiento, 10*(9), 1? https://doi.org/10.23857/pc.v10i9.10379

Calandri, E., Mastrokoukou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences, 15*(3), 359. https://doi.org/10.3390/bs15030359

Carmona Sandoval, A. (2020). La enseñanza online de lenguas extranjeras: Nuevas necesidades profesionales y pedagógicas. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior.

Dewaele, J.-M. (2018). *Foreign language enjoyment and anxiety: Understanding the dynamic relationship in L2 learning*. Cambridge University Press.

Eigsti, I.-M., de Marchena, A., Schuh, J., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(2), 681–691.

Florian, L. (Ed.). (2014). *The SAGE handbook of special education*. SAGE Publications.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Liu, M., Wu, X., & Yang, F. (2024). Emotions in English language classrooms among Chinese top university students. *Scientific Reports, 14*, 20081. https://doi.org/10.1038/s41598-024-67880-3

Resnik, P., & Dewaele, J.-M. (2024). Impact of learning environment on reading anxiety: A study of medical students in online and traditional settings. *BMC Medical Education*. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06516-6

Su, Q. (2024). The impact of emotional factors on L2 learners' enjoyment and anxiety in foreign languages. *Communications in Humanities Research, 44*, 29–35.

Zhang, S., & Liu, X. (2025). Learner emotions in AI-assisted English as a second/foreign language learning: A systematic review of empirical studies. *Frontiers in Psychology, 16*, 1652806. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1652806

Reinterpreting the Canon through *Tableau Vivant*: A Pilot Experience in Fine Arts Education

Patricia Labrador Ballestero
Rey Juan Carlos University, Spain

Abstract
In this article we will present a teaching experience carried out with the students of the Bachelor's Degree in Fine Arts at the Rey Juan Carlos University within the subject of Art History. Through the methodology of tableau vivant and a more physical pedagogical approach, we have tried to bridge the gap between a purely theoretical subject and a much more practical task as a tool to see the artistic canon from another perspective. To carry out this activity the students, distributed in working groups, chose a work from a selection previously prepared among masterpieces previously treated in the classroom. These served as the basis for the recreation in the tableux, a task that was collected through a photograph. After the process, the difficulties and the implications were addressed in a classroom discussion. This experience showed that integrating these strategies improves student involvement and facilitates the understanding of the works and their contexts, as well as their usefulness to develop critical thinking, creativity and technical sensitivity.

Keywords: embodied pedagogy, performative strategies, active methodologies.

Reinterpretando el canon a través del *tableau vivant*: una experiencia piloto en la enseñanza de las Bellas Artes

Resumen
En este artículo expondremos una experiencia docente realizada con los alumnos del grado de Bellas Artes de la Universidad Rey Juan Carlos dentro de la asignatura de Historia del Arte. A través de la metodología del *tableau vivant* y un enfoque pedagógico más físico, hemos pretendido salvar la distancia entre una asignatura puramente teórica y una tarea mucho más práctica como herramienta para ver con otra perspectiva el canon artístico. Para realizar esta actividad los alumnos, distribuidos en grupos de trabajo, eligieron una obra de una selección previamente elaborada entre obras maestras previamente tratadas en el aula. Estas sirvieron de base para la recreación en los *tableux*, tarea que fue recogida a través de una fotografía. Después del proceso, las dificultades y las implicaciones fueron tratadas en un debate en el aula. Esta experiencia demostró que integrar estas estrategias mejora la implicación del estudiante y facilita la comprensión de las obras y sus contextos, así como su utilidad para desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y la sensibilidad técnica.

Palabras clave: pedagogía corporal, estrategias performativas, metodologías activas.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introduction

The origins of the *tableau vivant* (also known as the "living painting") date back to Antiquity with pantomime, a fact that we know thanks to authors such as Plato, and to the Middle Ages with living nativity scenes and royal entrances. In its most recognized form, consisting of human models holding a motionless pose to imitate a work of art, the first *tableau vivant* was presented at the theatre in 1761, reproducing before the public the painting *L'Accordée de village* de Greuze (Boucher & Contogouris, 2019).

In the XIXth century, the *tableau vivant* became a very popular parlor entertainment among the aristocracy and the Victorian bourgeoisie, led mainly by women also for educational purposes (Foutch, 2017; Boucher & Contogouris, 2019; Männig, 2021). With the advent of photography, the *tableau vivant* underwent a revolution by being able to fix an ephemeral pose in a permanent format; in fact, Hippolyte Bayard's *Autoportrait en noyé* (1840) is considered the first photographic *tableau vivant*. This practice strongly influenced early film pictorialism and resurfaced in contemporary art, museology, and more recently, social media culture. This was evidenced, for example, during the pandemic with the #musepose challenge promoted by the Getty Museum, where users recreated paintings from their homes (Boucher & Contogouris, 2019; Männig, 2021).

If we focus on its current use within the educational field, the *tableau vivant* is a great universal design tool for learning and active pedagogy that stands out for its versatility when it comes to being able to adapt to different disciplines (Tindall, 2012) and that involves both the mind and the body (Foutch, 2017; Sasanelli et al., 2024). By asking students to represent concepts through the body, teamwork, problem-solving, the development of emotional intelligence, creativity, and empathy are encouraged.

The application of *tableaux vivants* in Art History is documented since the nineteenth century, when figures such as Henriette Hendel-Schütz used them to teach the public the stylistic differences of different eras of art, functioning as an early form of art-historical education and taste formation (Männig, 2021). Nowadays this technique offers multiple pedagogical benefits:

The first lies in the process of approaching the work itself. When attempting to replicate it, students should pay attention to its composition, perspectives, lighting, iconography, body language, and facial expressions, revealing layers of meaning and complexity that often go unnoticed in traditional visual analysis (Foutch, 2017). Secondly, there would be the holistic approach to the figures represented, since the body becomes a means of understanding the artist's intentions and the emotions of the characters (Rodová & Horká, 2022). We also highlight the way in which this technique helps to understand abstract concepts through body and gesture metaphors and multisensory learning. In addition, since creating the painting requires group work, students should discuss and explore what features of the abstract concept they will represent (Andersson, 2018).

In the current teaching of Art History, the trend is to turn the discipline into a transversal and critical tool for educating citizens, moving away from the repetition of data to focus on visual literacy and historical empathy. Tableau *vivant* has points in common with some of these methodologies widely implemented in classrooms: cooperative learning, inquiry-based learning (ABI), visual thinking or project-based learning (PBL). By embodying a work through the *tableau vivant*, the student learns by doing. It appropriates the work, updates it to its reality and assumes responsibility for its own teaching-learning process (Paliza Monduate et al., 2011; Cazalla Canto, 2023; García Rodríguez, 2023; Díaz-Gómez, 2025).

Methodology and objectives

This teaching innovation activity is part of the subject "History of Art, from Antiquity to Modernity" of the first year of the Bachelor's Degree in Fine Arts at the Rey Juan Carlos University, specifically on the Aranjuez campus. This subject has two groups, one in the morning shift (22 students) and the other in the afternoon (44 students), adding up to a total of 66 students enrolled. The proposal was born from the need to overcome the traditional gap between analytical theory and creative practice. Often, students perceive the analysis of the work of art as a mechanical and descriptive process, a kind of checklist where concepts such as light, volume or composition are treated in a watertight way. The primary objective of this intervention is to transform this passive reception into a process of *embodiment*. The methodology is based on learning based on practice and collaborative work and the challenge posed consists of the translation of canonical compositional schemes into a three-dimensional and contemporary environment. As indicated in the investigation phase:

> This final session moves the classroom into the physical space. Your challenge is to translate the compositional schemes studied into a real three-dimensional environment. We are not looking for parody or disguise, but for structural understanding. It is about inhabiting the image: understanding how light, gravity and perspective construct the visual story, using architecture, the resources of the Aranjuez campus and your own bodies as volumes.

The selection of the pieces responded to a strict curricular delimitation derived from the teaching organization. In the morning shift, the selection covered a chronological arc up to the nineteenth century and included works of great complexity such as *The Raft of the Medusa* or *Las Meninas*. On the other hand, in the afternoon shift, as it was a shared subject where teaching was specifically limited to the blocks of ancient and Renaissance art, works were selected that allowed for rigorous in-depth study of the concepts of these stages. Far from being a simplification, pieces such as the *Victory Stele of Naram-Sin*, the *Judgment of Osiris* or Titian*'s The Entombment of Christ* required a very precise technical analysis of frontality, scalar hierarchy and the use of light in the passage towards modernity.

From the point of view of evaluation, the activity was proposed as a training tool. A grade of "pass" or "fail" was chosen, integrated in a weighted way into the continuous evaluation system of the semester. This approach sought to reduce anxiety about the final aesthetic outcome and prioritize the critical decision-making process, problem-solving skills in real space, and the depth of subsequent reflective debate.

Development of the activity

The development of this activity was configured as an open-air experimentation laboratory in the campus facilities. Once the explanation and the distribution of the work groups were completed, the students were given full creative autonomy. This methodological decision sought to shift the axis of learning from passive reception to critical decision-making in an uncontrolled environment. The students had to face the challenge of translating the two-dimensionality of the image into the complexity of the real space without having previous scenographic resources. During this process, a remarkable capacity for synthesis and resolution of formal problems was evidenced. Two predominant trends were observed in the approach to composition:

First, some groups opted for the search for spatial analogy. The team in charge of *Las Meninas* carried out a survey of the campus to find a location that, due to its architectural and lighting qualities, would allow replicating the depth of field and atmosphere of the Alcázar room, choosing one of the painting workshops. In this case, the effort focused on the precise arrangement of the characters to maintain the network of gazes and spatial escapes that characterize Velázquez's work.

Secondly, strategies for abstraction and reinterpretation of everyday elements were developed. In the absence of props, the students demonstrated great visual acuity by resignifying objects and spaces on campus. Thus, we can give the following examples: In the recreation of the *Victory Stele of Naram-Sin*, the students used the inclination of one of the interior stairs to simulate the ascending structure of the original relief.

To resolve the figurative density of *The Raft of the Medusa*, the students resorted to the spontaneous recruitment of other students who passed through the campus. This action transformed the practice into an almost performative intervention, where the management of the human mass became the main challenge to reflect the anguish and dynamism of Géricault's work.

Finally, the use of improvised resources made it possible to solve complex problems of iconography. The benches of the campus furniture were used to generate the necessary plans in *The Creation of Adam*, a reindeer diadem to characterize the mythological component in the *Group of Aphrodite, Pan and Eros* and even the exercise machines located in front of the campus to represent the scales in the *Judgment of Osiris*. The process culminated in a joint discussion and visualization session in the classroom. In this space for reflection, the students not only presented the visual results, but also defended their technical choices. The speech focused on the effectiveness of composition and how the interaction with natural light and physical gravity forced them to rethink concepts that, until now, they had only handled at a theoretical level. This exchange allowed the class group to understand that the construction of the visual story depends on an internal structure that must be analyzed and, in this case, physically experienced.

Results and conclusions

The results obtained validate the *tableau vivant* as a tool of high pedagogical impact that allows to overcome the phase of superficial descriptive analysis. By embodying the concepts of light, volume, and composition, first-year students transcend memorizing checklists to achieve a structural understanding of the image from a phenomenological perspective. The physical difficulty of maintaining a posture or the management of natural lighting on the Aranjuez campus forced the students to appreciate the technical complexity of the masterpieces and to understand that the elements of visual language are active agents in the construction of the story and not mere abstract categories to fill out an exam.

On the other hand, the activity fostered essential transversal competences by solving problems in an uncontrolled environment. Creative freedom and the absence of scenographic resources promoted critical thinking and collaborative work, forcing the groups to look for ingenious solutions such as the use of street furniture or the recruitment of external collaborators to complete the scene. This practice-based and autonomy-based learning approach not only strengthened the group's capacity for visual synthesis but also allowed for formative assessment where subsequent discussion focused on the effectiveness of the decisions made and on the argued defense of their own artistic interpretations.

Ultimately, the success of the proposal is reflected in the emotional bond of the students with the subject, since the playful component guaranteed a deep fixation of theoretical knowledge. The gratification of visualizing the joint results and the climate of relaxation generated in the classroom confirm that the aesthetic and physical experience acts as a powerful engine of teaching knowledge. Due to the proven effectiveness in providing students with critical and sensory tools from the beginning of their training, this practice is consolidated as a necessary strategy that resignifies the campus as a laboratory and that will be integrated in a way, if not permanently, at least recurrently, in the future and even in other subjects linked to the teaching of Art History.

References

Andersson, R. C. (2018). Creative Engagement: Embodied Metaphor, the Affective Brain, and Meaningful Learning. *Mind, Brain, and Education, 12*(2), 72-81. doi:10.1111/mbe.12176

Boucher, M., & Contogouris, E. (2019). Stay Still: Past, Present, and Practice of the Tableau Vivant. *RACAR: Revue d'art canadienne, 44*(2), 7-12. doi:10.7202/1068313ar

Cazalla Canto, S. (2023). Didáctica e Historia del Arte. Descodificando las obras de artistas a través de metodologías activas. En S. Pérez Aldeguer, *Teaching and learning projects in arts and humanities* (pp. 45-56). Adaya Press.

Díaz-Gómez, J. A. (2025). Docencia transformadora en Historia del Arte: prácticas innovadoras en el sistema universitario. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(17), 86-108. doi:10.17398/2531-0968.17.86

Foutch, E. E. (2017). Bringing Students into the Picture: Teaching with Tableaux Vivants. *Art History Pedagogy & Practice, 2*(2), 1-23. doi: https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss2/3

García Rodríguez, C. (2023). *Metodologías activas en la Didáctica de Historia del Arte [Trabajo de Fin de Máster].* Universidad de Zaragoza.

Männig, M. (2021). The Tableau Vivant and Social Media Culture. *Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies*(19), 132-155. doi:10.2478/ausfm-2021-0009

Paliza Monduate, M. T., Ruiz Maldonado, M., Luengo Ugidos, J. V., Panera Cuevas, F. J., Muñoz Pérez, L., & García-Luengo Manchado, J. (2011). La implantación de estrategias metodológicas activas en la docencia de historia del arte de la Universidad de Salamanca: el aprendizaje cooperativo dentro del EEES. En M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel, & N. Pellín Buades, *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: disseny de bones pràctiques docents en el context actual* (págs. 2241-2254). Universidad de Alicante / Universitat d'Alacant, Instituto de Ciencias de la Educación.

Rodová, V., & Horká, H. (2022). Grandes figures de la Révolution française: création et lecture à l'aide de la technique des tableaux vivants. *Synergies Europe*(17), 209-222. Obtenido de https://www.proquest.com/scholarly-journals/grandes-figures-de-la-révolution-française/docview/2785266416/se-2

Sasanelli, L. D., Baldassarre, M., & Ranieri, G. (2024). Includere attraverso i tableaux vivants: un percorso fra arte, espressività e corporeità. *IUL Research, 5*(10), 86-101. doi:10.57568/iulresearch.v5i10.701

Tindall, E. (2012). Learning through Dramatic Story Presentation. *Journal of Adult Education, 41*(1), 36-40.

Examining the Relationship Between Tolerance of Ambiguity and the Learning of Japanese as a foreign language

E. Stranovska, H. Bogdanova
Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia

Abstract
This pilot exploratory study investigates the relationship between tolerance of ambiguity and modality competence in learners of Japanese as a foreign language across beginner and intermediate proficiency levels. Tolerance of ambiguity is a cognitive-emotional trait reflecting an individual's capacity to cope with uncertainty, while Japanese modality encodes speaker stance, epistemic certainty, and interpersonal alignment, making it a sensitive domain for examining this relationship. Seventeen full-time students were followed longitudinally over five semesters. Modality competence was assessed in two dimensions, morphosyntactic competence and pragmatic competence/output. Results indicate that Tolerance of ambiguity is unrelated to formal morphosyntactic competence in modality at both proficiency levels but shows emerging associations with pragmatic competence in modality and output at the intermediate level. These findings suggest that tolerance of ambiguity may play a role in second language acquisition, particularly by supporting the development of pragmatically appropriate and context-sensitive language use.

Keywords: Tolerance of ambiguity, Japanese as a foreign language, Japanese modality.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La relación entre la tolerancia a la ambigüedad y el aprendizaje del japonés como lengua extranjera

Resumen
Este estudio piloto de carácter exploratorio investiga la relación entre la tolerancia a la ambigüedad y la competencia modal en estudiantes de japonés como lengua extranjera en los niveles de competencia principiante e intermedio. La tolerancia a la ambigüedad es un rasgo cognitivo-emocional que refleja la capacidad de un individuo para hacer frente a la incertidumbre, mientras que la modalidad japonesa codifica la postura del hablante, la certeza epistémica y la alineación interpersonal, lo que la convierte en un ámbito sensible para examinar esta relación. Se realizó un seguimiento longitudinal de diecisiete estudiantes a tiempo completo durante cinco semestres. La competencia modal se evaluó en dos dimensiones, competencia morfosintáctica y competencia pragmática/de producción. Los resultados indican que la tolerancia a la ambigüedad no guarda relación con la competencia morfosintáctica formal en ambos niveles de competencia, pero muestra asociaciones emergentes con la modalidad pragmática y la producción en el nivel intermedio. Estos hallazgos sugieren que la tolerancia a la ambigüedad puede desempeñar un papel en la adquisición de una segunda lengua, en particular al apoyar el desarrollo de un uso del lenguaje pragmáticamente apropiado y sensible al contexto.

Palabras clave: tolerancia a la ambigüedad, japonés como lengua extranjera, modalidad japonesa.

Introduction

Tolerance of Ambiguity in Foreign Language Learning

Cultivating tolerance of ambiguity (TA) has become increasingly important in contemporary educational contexts. Modern learners are exposed to an unprecedented volume of stimuli and information that must be cognitively processed, evaluated, and integrated. In foreign language learning, unfamiliar meanings, pronunciation patterns, and grammatical rules make ambiguity to some degree inevitable. Because ambiguity is embedded in the structure of foreign languages, the ability to manage uncertainty is necessary for sustained engagement in the demanding, long-term process of language acquisition and is fundamental to successful learning.

In this context, TA partly determines the extent to which learners can cope with unclear, or incomplete input, respond flexibly, and generate alternative interpretations when target-language structures or vocabulary are not fully understood. It is therefore closely linked to the use of compensatory strategies in language learning (White, 1999; Brown 2002). Foreign language learning and acquisition also places considerable demands on cognitive flexibility. At more advanced stages, cognitive flexibility enables learners to move beyond familiar linguistic patterns and process multiple possible meanings simultaneously (Stranovska, 2011). Colé, Duncan, and Blaye (2014) argue that languages differ in the degree of cognitive flexibility they demand.

Research further suggests that this relationship may be bidirectional, i.e. foreign language experience and intercultural contact can, in turn, foster greater openness to uncertainty and more nuanced perception of linguistic and cultural complexity (Dewaele, Wei, 2013; Erten, Topkaya, 2009).

Modality in Japanese language

While TA has primarily been discussed in relation to general language learning success, its potential role in the development of specific dimensions of language competence remains underexplored. Contemporary models of communicative competence emphasize that language proficiency extends beyond morphosyntactic accuracy to include pragmatic competence (Canale, 1983). Research confirms that learners may achieve considerable grammatical control while still struggling with context-sensitive language use, particularly in areas where speaker's stance, interpersonal alignment, and social norms are encoded grammatically (Cook, 2008; Taguchi 2011).

This issue is particularly salient in Japanese as a foreign language. In Japanese, modality functions at the interface of grammar and pragmatics. Modal expressions do not merely modify propositional content. They index speaker's epistemic stance, degree of certainty, evidential source, and orientation towards the interlocutor (Nitta, 2017; Maynard, 2000). Japanese predicate can be understood as layered structure consisting of propositional content and modality marking that reflects both cognitive evaluation (e.g., conjecture, inference, evidentiality) and speech-communicative orientation (e.g., confirmation seeking, alignment, politeness) (Iori, 2015). The appropriate selection and combination of these markers is constrained by grammatical structure but simultaneously by interpersonal and contextual considerations.

As a result, modality is a domain where morphosyntactic and pragmatic competence intersect. Since modality inherently encodes uncertainty, speaker stance, and interpersonal relations, we believe it is worth investigating whether its acquisition is affected by individual differences in TA.

Methodology

This paper presents a partial output of a longitudinal research project investigating TA and its development over time in the context of learning Japanese as a second language in a non-native environment. The present paper is thus a pilot, exploratory study. The primary aim was to explore whether a relationship between TA and modality competence in Japanese as a foreign language could be identified and, if so, to examine its direction and potential developmental trajectory from beginner to the intermediate proficiency level.

The study sample consisted of 17 full-time students enrolled in a bachelor-level Japanese language program. They were followed longitudinally from beginner to intermediate proficiency levels over 5 semesters of language instruction.

TA was measured using a questionnaire based on Budner's (1962) Tolerance of Ambiguity Scale at two points, beginner and intermediate proficiency level. Modality competence was operationalized in two distinct dimensions as morphosyntactic competence (MSC) and Pragmatic competence/Output (PCO) and was observed continuously over five semesters. PCO was assessed through a corpus-based analysis of texts produced by learners in response to complex contextualized tasks.

Given the small sample size (N=17) and the ordinal nature of the pragmatic competence variable, relationship between TA and modality competence was examined using Spearman's rank-order correlation coefficient. To assess developmental change, correlations were calculated separately from beginner and intermediate levels. Differences between correlations across levels were evaluated using Fisher's r-to-z transformation. Because of the limited sample size and potential instability of correlation estimates, 95% confidence intervals were calculated using bootstrap resampling procedures.

The analysis was exploratory in nature. Emphasis was placed on effects sizes, direction of associations, and confidence intervals rather than solely on statistical significance.

Results

Table.1 Relationship Between Tolerance of Ambiguity and Competence in Modality

TA/	Level	Spearman ρ	p-value	95% Bootstrap CI	Comparison z	Comparison p
MSC	Beginner	–0.129	0.621	[–0.658, 0.425]	–0.496	0.620
	Intermediate	0.057	0.827	[–0.425, 0.547]		
PCO	Beginner	–0.090	0.732	[–0.587, 0.448]	0.934	0.350
	Intermediate	–0.416	0.097	[–0.784, 0.133]		

Relationship Between Tolerance of Ambiguity and Morphosyntactic Competence in Modality

At the beginner level, the correlation between MSC and TA was very weak and negative (ρ = –0.13, p = 0.62), indicating that higher morphosyntactic competence was minimally associated with lower intolerance of ambiguity. However, the effect size was negligible, and the result was not statistically significant. Bootstrap analysis confirmed this uncertainty. The 95% confidence interval (–0.66 to 0.43) spanned moderate negative and positive values, suggesting that the data were highly unstable and no reliable relationship could be inferred.

At the intermediate level, the correlation was near zero and slightly positive (ρ = 0.06, p = 0.83), again indicating no meaningful relationship between morphosyntactic competence and intolerance of ambiguity. The corresponding 95% bootstrap confidence interval (–0.43 to 0.55) similarly included zero and spanned both negative and positive values.

A Fisher r-to-z comparison indicated that the correlation did not significantly change from beginner to intermediate level (z = –0.50, p = 0.62), suggesting that he strength and direction of the relationship were essentially stable across proficiency levels.

Taken together, these findings indicate, that within this sample, there is no detectable relationship between MSC and TA. The observed effects are extremely small, and the wide confidence intervals reflect the limited power of a small sample. These results suggest that, within this data set, cognitive tolerance for ambiguity does not influence formal morphosyntactic performance in modality in Japanese as foreign language.

Relationship Between Tolerance of Ambiguity and Pragmatic Competence/Output in Modality

At the beginner level, the correlation between modality production and TA was similarly negligible (ρ = –0.09, p = 0.73), with a wide bootstrap confidence interval (–0.59 to 0.45), indicating no reliable relationship. However, at the intermediate level, a moderate negative correlation was observed (ρ = –0.42, p = 0.097), approaching conventional significance. This suggests that students who use modality more accurately tended to have lower intolerance of ambiguity. The corresponding 95% bootstrap confidence interval (–0.78 to 0.13) still included zero, reflecting uncertainty due to the small sample size. However, the interval was predominantly negative, indicating a distribution shifted toward potentially meaningful association. The Fisher r-to-z comparison showed that the change from beginner to intermediate proficiency level was not statistically significant (z = 0.93, p = 0.35), but the observed effect size indicates a theoretically relevant trend.

Taken together, unlike MSC, PCO may be influenced by TA as learners develop. At the beginner level, there is no evidence that TA influences modality use. Possibly, because students rely on formulaic production strategies, thus minimizing the role of ambiguity tolerance. At the intermediate level, as grammatical decisions become more complex, cognitive tolerance for ambiguity may begin to play a role in performance, as reflected by the emerging moderate negative association.

Although the results did not reach conventional levels of statistical significance, the effect size at the intermediate level suggests a potentially meaningful relationship that warrants further investigation in larger samples.

Overall, these results suggest a differential role of TA for students learning Japanese as foreign language. It does not appear to affect formal morphosyntactic competence in modality but may begin to influence modality production as learners reach more advanced levels. It suggests that TA may be more relevant for language production and pragmatic competence in Japanese as foreign language.

Conclusions and Discussions

The present study examined the relationship between TA and modality competence in learners of Japanese as foreign language across two proficiency levels. Overall, the findings indicate a developmental pattern in which TA plays a differential role depending on the type of competence and the proficiency level.

At the beginner level, both MSC and PCO appear independent of TA, likely reflecting formulaic modality use and limited grammatical knowledge. By contrast, at the intermediate level, ambiguity tolerance begins to relate to PCO, whereas formal morphosyntactic competence remains unrelated. This pattern suggests that the individual differences in cognitive flexibility may influence learners' performance in production tasks. Given the small sample size and wide confidence intervals, these results should be interpreted as exploratory, but they provide theoretically meaningful insights into the role of TA in language production. These results suggest, that for learners of Japanese language as foreign language, TA may begin to influence modality production as learners reach more advanced levels. It further suggests that TA may be more relevant for language production and pragmatic competence.

The study findings may have several practical implications for teaching Japanese as a foreign language. Since TA appears to influence pragmatic competence more than formal morphosyntactic knowledge, classroom activities should engage with ambiguity and multiple interpretations. Additionally, explicit teacher modeling and metacognitive reflection on ambiguity, such as comparing literal meaning versus socially nuanced interpretations, highlighting interplay between propositional content and modality marketing, can help students develop strategies to manage uncertainty.

This approach is particularly well supported by exposure to authentic language use. Various products of artistic creation, particularly films and literary works, offer complex layers of meaning, nuanced speakers' perspective, and stylistically diverse language, which can cultivate learners' tolerance for ambiguity and enhance their interpretive skills. These experiences further prepare learners to process and interpret linguistic input independently outside of the classroom, fostering their deeper engagement with the target language and culture.

References

Brown, H.D. (2002). Principles of language learning and teaching (4th ed.). Longman.

Budner, N. Y. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. Journal of Personality, 30(1), 29–50.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication, 1*(1), 1–47.

Colé, P., Duncan, L. G., & Blaye, A. (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. *Frontiers in Psychology, 5,* Article 565.

Cook, H. M. (2008). *Socializing identities through speech style: Learners of Japanese as a foreign language*. Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? *Bilingualism: Language and Cognition, 16*(1), 231–240.

Erten, I., & Topkaya, E. (2009). Understanding Tolerance of Ambiguity of EFL Learners in Reading Classes. At Tertiary Level. *Novitas-ROYAL*, 3, 29-44.

Iori, I. (2015). *Atarashii Nihongogaku nyūmon: Kotoba no shikumi o kangaeru* [An introduction to new Japanese linguistics: Understanding the structure of language]. 3A Network.

Maynard, S. K. (2000). *Discourse modality: Subjectivity, emotion, and voice in the Japanese language*. John Benjamins.

Nitta, Y. (2017). *Gendai Nihongo bunpō* [Contemporary Japanese Grammar].(Vol. 4, Modality). Kurosio Publishers.

Stranovská, E. (2011). *Psycholingvistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. MSD.

Taguchi, N. (2011). Pragmatic development as a complex, dynamic process: General patterns and case histories. *Modern Language Journal, 95*, 605–623.

White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System, 27*(4), 443–457.

Artistic practices in a pedagogical garden: the Jardín de las TINTAciones in initial teacher education

Montse Mármol Codina
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Abstract
The current ecosocial crisis challenges education to reconsider its role in fostering new ways of relating to the living world. This paper presents the Jardín de las TINTAciones, a pedagogical garden developed within the Didactics of Visual Expression Unit at the Universitat Autònoma de Barcelona, as part of a broader pedagogical trajectory aimed at integrating sustainability, artistic practice, and ecological awareness into initial teacher education. Cultivated with dye plants and incorporated into the subject Visual Arts Education in Early Childhood Education, the garden enables students to engage in situated artistic practices grounded in material transformation and environmental processes. Framed within arts-based educational research and adopting an a/r/tographic perspective, the study explores how these experiences contribute to reshaping pedagogical imaginaries and fostering ecological sensitivity. The garden is understood not as a didactic resource but as a pedagogical dispositif that reconfigures relationships between students, materials, and environment. The study highlights the potential of such spaces to contribute to the ecological transformation of teacher education.

Keywords: arts-based research, teacher education, ecological education, sustainability, artistic practice.

El Jardín de las TINTAciones como dispositivo pedagógico en la formación inicial docente

Resumen
La actual crisis ecosocial plantea la necesidad de repensar el papel de la educación en la construcción de nuevas formas de relación con el mundo vivo. Esta comunicación presenta el Jardín de las TINTAciones, un espacio pedagógico desarrollado en la Unidad de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universitat Autònoma de Barcelona, como parte de una trayectoria orientada a integrar sostenibilidad, práctica artística y conciencia ecológica en la formación inicial docente. Cultivado con plantas tintóreas e incorporado en la asignatura Educación de las Artes Visuales en Educación Infantil, el jardín permite desarrollar prácticas artísticas situadas basadas en procesos materiales y naturales. Enmarcada en la investigación educativa basada en las artes y desde una perspectiva a/r/tográfica, la investigación explora cómo estas experiencias contribuyen a reconfigurar los imaginarios pedagógicos y a desarrollar sensibilidad ecológica. El jardín se configura como un dispositivo pedagógico que transforma las relaciones entre estudiantes, materiales y entorno, contribuyendo a la transformación ecosocial de la formación docente.

Palabras clave: formación docente, investigación basada en las artes, sostenibilidad, educación ecológica, práctica artística.

Introducción

La crisis ecosocial contemporánea ha puesto en evidencia los límites de un marco cultural basado en la separación entre naturaleza y cultura, cada vez más insuficiente para comprender la complejidad de los retos actuales y orientar prácticas educativas capaces de responder a ellos (Herrero, 2024). Desde perspectivas posthumanistas y ecológicas, se plantea la necesidad de desplazar esta concepción hacia una comprensión relacional e interdependiente, donde lo humano se reconoce como parte de una red de vínculos con otros seres vivos, materiales y territorios (Latour, 2018; Haraway, 2020). Este giro implica revisar no solo qué se enseña, sino cómo se aprende y desde qué experiencias se configura la mirada pedagógica.

Sin embargo, en el ámbito educativo persisten modelos formativos centrados en la productividad y la transmisión de información, que dejan escaso margen para experiencias basadas en la atención, la relación y la sensibilidad. Esta orientación reduce la educación a criterios de eficiencia y mensurabilidad, invisibilizando dimensiones fundamentales como la experiencia y la formación del sujeto (Biesta, 2011; Han, 2024). En la formación inicial de maestras de Educación Infantil, esta limitación resulta especialmente significativa, dado que la práctica educativa en estas edades se fundamenta en el cuerpo, la percepción y el cuidado. La ausencia de experiencias situadas en relación con el entorno y la materialidad puede dificultar el desarrollo de una mirada pedagógica atenta a los procesos que sostienen la vida (Freire, 2011).

Diversos estudios han señalado que el contacto directo con entornos naturales favorece el desarrollo corporal, emocional y cognitivo, así como la construcción de una conciencia ecológica vinculada al bienestar infantil (Collado & Corraliza, 2016). En esta línea, las prácticas artísticas pueden actuar como mediadoras privilegiadas para activar formas de conocimiento sensibles, encarnadas y situadas. La experiencia estética vinculada a la materialidad permite abrir modos de pensamiento que emergen desde la relación con la materia y la atención al proceso (Soto Calderón, 2022).

En este contexto se sitúa el Jardín de las TINTAciones, un espacio pedagógico vivo cultivado con plantas tintóreas y vinculado a prácticas artísticas y saberes artesanales. Su incorporación en la formación universitaria permite sostener en el tiempo una relación entre educación, naturaleza y procesos de transformación material, introduciendo ritmos y temporalidades vinculados a los procesos vivos. El jardín se inscribe en una trayectoria colectiva impulsada desde la Unidad de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universitat Autònoma de Barcelona, orientada a repensar la formación docente desde una perspectiva ecológica y relacional.

Esta comunicación presenta el marco y la pertinencia pedagógica de este dispositivo desde la investigación educativa basada en las artes, entendiendo las prácticas artísticas como una vía de producción de conocimiento pedagógico (Barone & Eisner, 2006). En este sentido, el Jardín de las TINTAciones se propone como un espacio desde el cual explorar otras formas de educar, más atentas a la relación, la materialidad y los procesos que sostienen la vida. Asimismo, esta comunicación aporta un estudio de caso situado que permite comprender el potencial de los espacios pedagógicos vivos como dispositivos capaces de reconfigurar las condiciones de la práctica artística en la formación inicial docente.

Desarrollo

El proyecto se inscribe en una trayectoria pedagógica desarrollada durante las últimas décadas en la Unidad de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universitat Autònoma de Barcelona, caracterizada por una preocupación sostenida por repensar la educación artística en relación con el entorno, la materialidad y la sostenibilidad. Esta línea de trabajo responde a la necesidad de revisar críticamente modelos formativos que han privilegiado una concepción de la práctica artística desvinculada de los procesos ecológicos y de las condiciones materiales que la hacen posible (Herrero, 2024).

La experiencia se desarrolla durante el curso 2025–2026 en la asignatura Educación de las Artes Visuales en Educación Infantil, con aproximadamente 130 estudiantes organizadas en distintos grupos, de las cuales una parte participa directamente en las prácticas artísticas situadas en el jardín. Este contexto permite analizar el potencial pedagógico del jardín como espacio diferenciado dentro de la formación universitaria.

Desde esta perspectiva, la sostenibilidad no se aborda únicamente como contenido curricular, sino como un principio que estructura las prácticas pedagógicas. Los enfoques ecosociales contemporáneos señalan la necesidad de transformar los modos en que nos relacionamos con el mundo, situando el aprendizaje en relación directa con la experiencia y la interdependencia (Latour, 2018). En la formación docente, ello implica generar contextos educativos que permitan experimentar estas relaciones de forma situada.

En coherencia con este posicionamiento, la Unidad ha impulsado proyectos orientados a vincular la educación artística con el territorio. Entre ellos, TransNatura, iniciado en 2017, constituye un antecedente fundamental del Jardín de las TINTAciones. Este proyecto propone la naturaleza como espacio de aprendizaje en la formación inicial docente, invitando a desarrollar prácticas artísticas en entornos naturales y a explorar la relación entre percepción, cuerpo y materialidad. Parte de la premisa de que el aprendizaje se construye también a través de la experiencia sensorial y el contacto con el entorno, en línea con planteamientos que reconocen el valor formativo de la naturaleza (Freire, 2011; Collado & Corraliza, 2016).

En este marco, el Jardín de las TINTAciones emerge como una evolución de este recorrido colectivo, ofreciendo un espacio permanente que permite sostener estas experiencias en el tiempo. A diferencia de las intervenciones puntuales, el jardín introduce la posibilidad de convivir con procesos de crecimiento y transformación propios de los sistemas vivos, favoreciendo una relación continuada que permite reconocer la naturaleza como agente activo en el proceso educativo.

La creación del jardín responde a la voluntad de integrar de forma estructural la dimensión ecológica en la formación artística. Cultivado con plantas tintóreas como la rubia, la caléndula o el índigo, conecta la práctica artística con saberes vinculados a la obtención de pigmentos naturales, visibilizando las relaciones entre naturaleza, cultura y creación.

En este sentido, el Jardín de las TINTAciones se configura como un espacio pedagógico vivo que introduce temporalidades distintas a las habituales, marcadas por los ciclos naturales y la transformación. Estas temporalidades, en tensión con la lógica de inmediatez contemporánea (Han, 2024), abren la posibilidad de cultivar formas de atención más sostenidas. El jardín no actúa únicamente como soporte de actividades educativas, sino como un dispositivo que transforma las condiciones del aprendizaje, favoreciendo una pedagogía más atenta a la relación, la materialidad y el cuidado.

Metodología

La presente comunicación se sitúa en el marco de la Investigación Educativa Basada en las Artes (Arts-Based Educational Research, ABER), un enfoque que reconoce las prácticas artísticas como formas legítimas de producción de conocimiento pedagógico y como vías para explorar dimensiones de la experiencia que no pueden ser plenamente comprendidas mediante metodologías exclusivamente discursivas (Barone & Eisner, 2006). Este posicionamiento resulta especialmente pertinente en el contexto del Jardín de las TINTAciones, donde el aprendizaje se construye en relación directa con la materialidad, los procesos naturales y la experiencia sensible.

Asimismo, se adopta una perspectiva a/r/tográfica, entendida como un enfoque metodológico que articula las dimensiones de la práctica artística, la investigación y la educación, y que concibe el conocimiento como algo que emerge en el propio proceso de relación entre sujetos, materiales y contextos (Irwin et al., 2008). Desde esta perspectiva, el jardín no se aborda como un espacio donde la investigación se desarrolla de manera situada, en relación con las prácticas pedagógicas que tienen lugar en él.

El estudio se configura como un estudio de caso cualitativo centrado en el Jardín de las TINTAciones dentro de la asignatura Educación de las Artes Visuales en Educación Infantil. La investigación se desarrolla con estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Infantil, organizadas en distintos grupos, de los cuales una parte participa en las prácticas artísticas situadas en el jardín.

Las estrategias de generación de información incluyen la observación participante durante el desarrollo de las sesiones, el registro mediante diario de campo y la documentación visual de los procesos artísticos realizados por las estudiantes. Estas producciones se consideran parte del corpus de análisis, como manifestaciones materiales de los procesos de relación y aprendizaje.

Dado que el proyecto se encuentra en fase inicial, el análisis se orienta a identificar procesos pedagógicos emergentes, formas de relación con la materialidad y desplazamientos en la experiencia educativa que se producen en el contexto del jardín.

Propuesta pedagógica: el jardín como espacio de aprendizaje situado

La incorporación del Jardín de las TINTAciones en la asignatura Educación de las Artes Visuales en Educación Infantil introduce un desplazamiento significativo en el contexto habitual de aprendizaje. El jardín se configura como un espacio donde la práctica artística se desarrolla en relación directa con un entorno vivo, permitiendo a las estudiantes experimentar procesos que no pueden reproducirse en el aula.

Las propuestas pedagógicas desarrolladas en el jardín parten de la observación y el recorrido como formas iniciales de aproximación. Las estudiantes son invitadas a explorar el espacio, detenerse en los detalles, atender a las formas, texturas y colores presentes, y recoger materiales que posteriormente se incorporan en procesos de experimentación artística. Este proceso implica un desplazamiento del aprendizaje hacia el propio espacio, donde el cuerpo se sitúa, recorre y observa, configurando una experiencia pedagógica vinculada al entorno vivo.



Figura 1. Estudiantes realizando prácticas artísticas en el Jardín de las TINTAciones
Fotografía de Montse Mármol, 2025.

En este contexto, la práctica artística se desplaza desde una lógica centrada en la representación hacia una experiencia basada en la relación con la materialidad. Las estudiantes trabajan directamente en el jardín utilizando materiales sencillos como tinta o papel, que se combinan con elementos encontrados en el entorno. La práctica gráfica emerge así como una forma de relación directa con los elementos presentes, donde el gesto y la materia se configuran mutuamente. Este tipo de aproximación favorece una comprensión de la práctica artística como proceso, más que como producción de resultados predeterminados.



Figura 2. Experimentación pictórica con pigmentos naturales en el Jardín de las TINTAciones
Fotografía de Montse Mármol, 2025.

El trabajo con pigmentos naturales introduce además una dimensión temporal vinculada a los ciclos del propio jardín. La obtención, preparación y uso de estos materiales permite comprender la práctica artística como un proceso que se desarrolla en el tiempo y en relación con los procesos vivos del entorno (Figura 2). Esta experiencia contribuye a desplazar la concepción de la creación artística como acto inmediato, favoreciendo una relación más atenta con la materia y sus transformaciones.

La presencia del jardín introduce asimismo una temporalidad distinta a la del aula. Frente a los ritmos acelerados del contexto académico, el trabajo en este espacio requiere detenerse, observar y atender a procesos que no pueden ser controlados completamente. Esta condición favorece el desarrollo de formas de atención sostenida y una relación más abierta con el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el Jardín de las TINTAciones actúa como un dispositivo pedagógico que transforma las condiciones en las que el aprendizaje tiene lugar. El conocimiento se presenta como algo que emerge en la relación entre estudiantes, materiales y entorno. De este modo, el jardín abre la posibilidad de experimentar la educación artística como un proceso situado, relacional y vinculado al mundo vivo.

Conclusiones

Las primeras experiencias desarrolladas en el Jardín de las TINTAciones permiten comenzar a observar cómo la práctica artística situada en un entorno vivo desplaza la centralidad del resultado hacia el proceso, favoreciendo formas de relación con la materia basadas en la exploración y la atención. El trabajo directo con los elementos del jardín genera condiciones donde el conocimiento emerge en la interacción con el entorno, más que en la aplicación de procedimientos previamente definidos.

En este contexto, la relación con la materialidad abre un espacio desde el cual imaginar otras formas de situarse en el mundo. Tal como señala Soto Calderón (2022), la imaginación material emerge en el contacto con la materia, permitiendo desbordar las formas habituales de percepción y abriendo nuevas posibilidades de experiencia. Asimismo, el contacto directo con un entorno vivo, en consonancia con Heike Freire (2011), introduce condiciones que favorecen el desarrollo de una relación más sensible con el entorno.

Dado el carácter emergente del proyecto, estas observaciones no pretenden ser concluyentes, sino señalar el interés de seguir explorando el potencial pedagógico del Jardín de las TINTAciones en la formación inicial docente. En este sentido, el jardín se configura como un dispositivo que permite repensar las condiciones en las que tiene lugar la formación artística docente en relación con los entornos vivos.

Agradecimientos

La autora agradece a las compañeras de la Unidad de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universitat Autònoma de Barcelona, cuya trayectoria colectiva y compromiso con la integración de las prácticas artísticas y la sostenibilidad en la formación docente han hecho posible el desarrollo del Jardín de las TINTAciones.

Referencias

Barone, T., & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research. En J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95–109). Lawrence Erlbaum.

Biesta, G. (2011). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Collado, S., & Corraliza, J. A. (2016). Conciencia ecológica y bienestar en la infancia. *Psyecology, 7*(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1073530

Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.

Han, B.-C. (2024). *La sociedad paliativa*. Herder.

Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.

Herrero, Y. (2024). *Educación y ecología en tiempos de crisis ecosocial*. Icaria.

Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.

Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. En M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 103–124). Routledge.

Latour, B. (2018). *Cara a cara con el planeta*. Siglo XXI.

Soto Calderón, A. (2022). *Imaginación material*. Metales Pesados.

Extended Reality for Immersive and Interactive Experiences through Generative AI Workflows: Artistic Production and Virtual Laboratory

Jose Luis Rubio Tamayo, Sofía López Soto
Universidad Rey Juan Carlos, Spain

Abstract
Extended Reality (XR) has undergone significant development over the past three decades, emerging as a medium with expanding expressive potential. By enabling the representation of concepts grounded in the physical world while incorporating immersion and presence, XR allows the construction of narratives analogous to those experienced in physical space. Its interactive capacity—between users, digital objects, and environments—opens new possibilities in areas such as interaction design and spatial interface development. This paper proposes a structural framework to analyze XR as a medium, focusing on narrative construction, interaction design, and the representation of objects and information within immersive digital environments. Special attention is given to the integration of generative artificial intelligence within XR production workflows. AI-assisted pipelines are reshaping processes of modeling, spatial design, and content generation, accelerating iteration cycles and expanding creative agency through hybrid human–machine collaboration. Beyond its technological dimension, XR is examined as a context for artistic practices within the evolving field of new media art. Finally, XR is conceptualized as an expanded laboratory space in which simulation, immersion, and interactivity converge, enabling hybrid experiences that integrate artistic production, scientific representation, and practice-based learning.

Keywords: Extended Reality, Artificial Intelligence, New Media Art, Immersive Workflows, Virtual Laboratories.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Realidad Extendida para Experiencias Inmersivas e Interactivas a través de Flujos de Trabajo con Inteligencia Artificial Generativa: Producción Artística y Laboratorio Virtual

Resumen
La realidad extendida (XR) ha evolucionado enormemente desde las tres últimas décadas, consolidándose como un medio con un potencial expresivo en expansión. La capacidad del medio para representar conceptos que tienen como referencia el mundo físico, agregando las variables de la inmersión y la presencia, posibilita la construcción de narrativas análogas a las que existen en dicho espacio físico referencial. Del mismo modo, la interactividad que ofrece el medio con los objetos integrados en el entorno —y con el propio entorno— abre nuevas posibilidades en ámbitos como el diseño de interacciones y el desarrollo de interfaces espaciales. Desde este manuscrito se propone un marco estructural para contribuir al análisis del medio y de las posibilidades y proyecciones que ofrece, teniendo en cuenta factores tales como la propia narrativa, el diseño de interacciones y la representación de los objetos y de la información en el medio digital. Se presta especial atención a la integración de la inteligencia artificial generativa en los flujos de producción en XR, cuyos pipelines asistidos están transformando los procesos de modelado, diseño espacial y generación de contenidos. Igualmente, se plantea el medio de la XR como un escenario potencial para prácticas artísticas dentro del arte de los nuevos medios, y como un espacio en el que desarrollar y ampliar el concepto de laboratorio, integrando producción artística, representación científica y aprendizaje basado en la práctica.

Palabras clave: Realidad Extendida, Inteligencia Artificial, Arte de los nuevos medios, Flujos de trabajo inmersivos, Laboratorios Virtuales.

Introduction

Extended Reality, or XR—a term that encompasses virtual reality, augmented reality, and mixed reality (Le Noury et al., 2022; Laato et al., 2024)—has evolved over the past three decades not only in terms of technological and device development, but also through the exploration of new narratives (Bruni et al., 2022) and new interaction mechanisms that position it as a medium with structures analogous to those of physical space. These analogous structures are based on the positioning of the subject in the first person within the environment—or as an observer of an immersive or mixed three-dimensional environment—and on the capacity to integrate a certain degree of interactivity (McGowin & Fiore, 2025), albeit still limited, with the objects within the virtual space.

Similarly, just as a still image can be represented at different levels of realism, abstraction, or symbolism in multiple possible combinations, the expansion of expressive variables enabled by the development of XR content implies a vast expressive potential that must be studied and analyzed. As the term new media art became consolidated and popularized over three decades ago (Gere, 2008; Quaranta, 2013), democratizing digital space for artistic production, XR now offers a research context for artistic practices in which the user potentially participates in the first person and through actions, thus becoming an active subject. Moreover, immersive technology suggests a potentially ubiquitous character that democratizes access to artistic production tools and generates new disciplinary lines impossible without such technology.

This phenomenon also repositions the concept of the laboratory, as the expressive potential of the medium, simulation, and interactivity create a framework for designing experiences that hybridize learning, practice, and artistic production (Alnagrat et al., 2022). In this way, XR redefines and expands the notion of the laboratory, shaping digital space as a ubiquitous environment for experimentation and innovation that democratizes access to learning and artistic creation.

Extended Reality as a Context for Research and Experimentation

The medium of extended reality requires structural models that, on the one hand, help to understand the phenomenon of reality itself through advances in the field of science and, on the other, enable the generation of narratives within an immersive medium in which fiction can be structured in ways unprecedented in earlier media. Likewise, the phenomenon of simulation in extended reality can be oriented toward generating analogies—within current limitations—with the physical world, while also allowing the construction of narratives and imaginaries through the integration of artistic practices in dimensions such as information representation, interactivity and interaction design, and the discourse of space or experience through narrative mechanisms.

Structuring the components of extended reality as a medium requires the development of models that, first and foremost, attempt to understand the reality of the physical world itself, just as film production requires knowledge of a specific context to construct fiction based on narrative principles. In this sense, extended reality is configured both as a laboratory for experimentation—where aspects of reality can be simulated at different levels of representation—and as a blank canvas that enables the generation of a space of possibilities in which representation, immersion, interactivity, and narrative converge within a complex experiential framework.

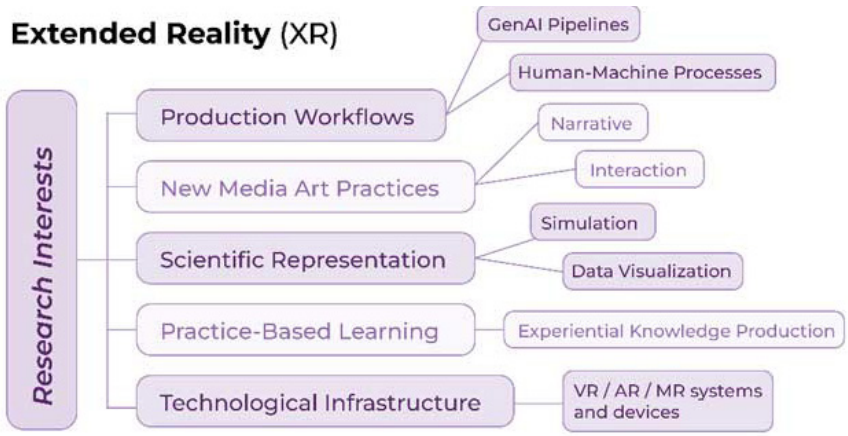


Figure 1. XR Research interests: interdependent layers connecting infrastructure, generative workflows, artistic practice, scientific simulation, and experiential learning.

Models in the Context of Virtual and Extended Reality

The issue raised in the previous sections implies, in the current context, a review of the trajectory of extended reality through its integrated technologies, such as virtual reality—particularly this category—but also augmented reality and mixed reality, as well as the less frequently mentioned augmented virtuality within the original taxonomy proposed by Milgram and Kishino (1994). This taxonomy was later

extrapolated to the context of new media art by authors such as Gwilt (2006) barely a decade later, illustrating a process of convergence that has consolidated over the years. In recent years, it has also become evident that artistic practices—first within virtual reality and later categorized under extended reality—have expanded into contexts such as learning methodologies (Gong, 2021; Qian, 2022; Wu, 2022) and the use of artificial intelligence as part of production and analytical workflows, with new processes centered in the iterative human-AI co-creation methodologies. This expansion is also evident in spatial construction (Liu et al., 2022), a relevant phenomenon in extended reality that introduces additional variables in understanding information representation and the development of narratives within the medium.

The emergence of conceptual model proposals in the context of virtual reality can be traced back to significant references in the 1990s (Latta & Oberg, 1994). In recent years, new conceptual models for extended reality have emerged in relation to variables such as interactivity, narrative, and degree of immersion (Rubio-Tamayo et al., 2025), revealing the considerable complexity of the medium.

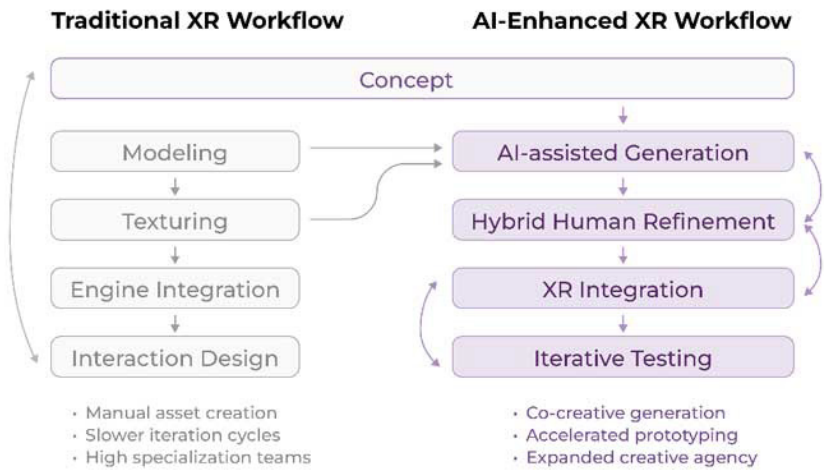


Figure 2. Comparative diagram of traditional XR production workflows and AI-enhanced hybrid pipelines, highlighting the shift from linear processes to iterative human–AI co-creative systems.

Conclusions

Is virtual and extended reality the next milestone in the history of media for the development of artistic production and innovation within the context of new media art? The short answer is probably yes. Extended reality may well become the “definitive medium,” one in which artistic production achieves a structural leap toward new dimensions and variables in a continuous line that began with the emergence of new media art several decades ago. Likewise, the consolidation of extended reality as a space of possibilities for artistic creation represents a milestone in the democratization of access to such creations and in the diversification of their expressive potential, as it incorporates interactivity and tridimensional space—variables that simultaneously pose challenges in the generation of new discourses.

The more complex answer, however, is that significant work remains in structuring and elaborating discourses within this medium, due to the intrinsic complexity of extended reality, which integrates space, interaction, immersion, and presence into the experience itself. Furthermore, XR enables the superimposition of digital information onto the physical environment, exponentially expanding discur-

sive possibilities. For this reason, further research is necessary to analyze and explore this potential, contributing to the structuring of discourses within new media art and examining expressive variables such as interactivity and spatial tridimensionality. This includes educational applications and convergence with science, positioning XR as a space for knowledge production as well as for narrative fiction.

Extended reality thus emerges as a ubiquitous laboratory—an intangible heritage in which interactivity and spatial simulation constitute unprecedented phenomena—transforming artistic practice, scientific representation, and the experiential nature of communication itself.

References

Alnagrat, A. J. A., Ismail, R. C., & Idrus, S. Z. S. (2022). The Opportunities and challenges in virtual reality for virtual laboratories. *Innovative Teaching and Learning Journal, 6*(2), 73-89. https://doi.org/10.11113/itlj.v6.91

Bruni, L. E., Kadastik, N., Pedersen, T. A., & Dini, H. (2022). Digital narratives in extended realities*. Roadmapping extended reality: Fundamentals and applications,* 35-62. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781119865810.ch2

Gere, C. (2008). New media art and the gallery in the digital age. *New media in the white cube and beyond: Curatorial models for digital art,* 13-25.

Gong, Y. (2021). Application of virtual reality teaching method and artificial intelligence technology in digital media art creation*. Ecological Informatics, 63,* 101304. https://doi.org/10.1016/j.ecoinf.2021.101304

Gwilt, I. D. (2006). Towards a visual taxonomy in Mixed Reality Art. *EngagelAAE*. https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/1565/1/2006005184.pdf

Laato, S., Xi, N., Spors, V., Thibault, M., & Hamari, J. (2024, January). Making sense of reality: a mapping of terminology related to virtual reality, augmented reality, mixed reality, XR and the metaverse. In *Hawaii international conference on system sciences* (pp. 6625-6634). Hawaii International Conference on System Sciences. https://doi.org/10.24251/HICSS.2024.793

Latta, J. N., & Oberg, D. J. (1994). A conceptual virtual reality model. *IEEE Computer Graphics and Applications, 14*(1), 23-29. https://doi.org/10.1109/38.250915

Le Noury, P., Polman, R., Maloney, M., & Gorman, A. (2022). A narrative review of the current state of extended reality technology and how it can be utilised in sport. *Sports Medicine, 52*(7), 1473-1489. https://doi.org/10.1007/s40279-022-01669-0

Liu, P., Song, C., Ma, X., & Tang, X. (2022). Visual space design of digital media art using virtual reality and multidimensional space. *Mobile Information Systems, 2022*(1), 8220572. https://doi.org/10.1155/2022/8220572

McGowin, G., & Fiore, S. M. (2025). Interactivity in extended reality: Towards a hierarchical model for defining and designing learning experiences. In *Proceedings of the 19th International Conference of the Learning Sciences-ICLS 2025,* pp. 1494-1499. International Society of the Learning Sciences. https://doi.org/10.22318/icls2025.180060

Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems, 77*(12), 1321-1329. https://globals.ieice.org/en_transactions/information/10.1587/e77-d_12_1321/_p

Qian, J. (2022). Research on artificial intelligence technology of virtual reality teaching method in digital media art creation. *Journal of Internet Technology, 23*(1), 125-132. https://jit.ndhu.edu.tw/article/view/2649

Quaranta, D. (2013). *Beyond new media art* (pp. 35-37). Brescia: Link Editions.

Rubio-Tamayo, J.L., Gertrudix, M., Wuebben, D. (2025). Immersive Scientific Communication: A Multidimensional Theoretical Model for Approaching Extended Reality as a Medium. *PRESENCE: Virtual and Augmented Reality 2025, 34,* 135–157. https://doi.org/10.1162/pres_a_00444

Wu, Y. (2022). Application of artificial intelligence within virtual reality for production of digital media art. *Computational intelligence and neuroscience, 2022*(1), 3781750. https://doi.org/10.1155/2022/3781750

Symbolic co-construction and dramatized reading in a global simulation: an arts-based case study in pre-service French teacher education

Sara Vázquez Rodríguez
Universidade de Vigo, España

Abstract
This paper presents a longitudinal arts-based case study (2024–2026) conducted in a French as a Foreign Language course for pre-service primary and early childhood teachers within a Foreign Languages specialization at the Universidade de Vigo. The pedagogical sequence is embedded in a global simulation structured around the collective creation of a fictional village. The activity unfolds in three interconnected stages. First, students engage in autonomous preparatory work exploring national symbols, the structure of legends, and narrative uses of past tenses through curated multimodal resources. In class, small groups are randomly assigned a symbolic category inspired by heraldic traditions (mythical creatures, natural elements, symbols of power, cultural motifs, among others). Each group designs a visual emblem corresponding to its category. The individual creations are assembled into a single collective shield, generating a shared symbolic identity for the fictional community. In a second phase, students collaboratively write the founding legend of the village, integrating the symbolic elements represented in the shield and establishing a tradition derived from them. The sequence culminates in a collective dramatized reading enriched with sound effects (bruitages), adding an expressive and performative dimension to the narrative production. Data were gathered through systematic classroom observation across three academic years (n = 48), focusing on linguistic engagement, collaborative dynamics, motivation, and expressive involvement. Qualitative analysis of the produced shields and legends reveals a high degree of symbolic coherence, creative negotiation, and sustained use of French in meaningful interaction. Findings suggest that structured symbolic creation combined with dramatized reading within global simulations can foster artistic expression, collective identity building, and expressive confidence in university-level teacher education.

Keywords: global simulation, arts-based learning, symbolic creation, dramatized reading, French language teacher education.

Construcción simbólica colectiva y lectura teatralizada en una simulación global: estudio de caso artístico en la formación inicial del profesorado de francés

Resumen

Este trabajo presenta un estudio de caso longitudinal (2024–2026) desarrollado en una asignatura de francés como Lengua Extranjera dirigida a estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Primaria y del Grado en Educación Infantil, dentro de la mención en Lenguas Extranjeras de la Universidade de Vigo. La propuesta se inscribe en una simulación global centrada en la creación colectiva de un pueblo ficticio. La secuencia didáctica se articula en tres fases interrelacionadas. En primer lugar, el alumnado realiza un trabajo autónomo previo con recursos multimodales orientados a la exploración de símbolos, la estructura de las leyendas y el uso narrativo de los tiempos del pasado. En la sesión presencial, los estudiantes, organizados en pequeños grupos y mediante asignación aleatoria, diseñan un símbolo visual inspirado en categorías heráldicas (criaturas míticas, elementos naturales, símbolos de poder, motivos culturales, entre otros). Las producciones se integran posteriormente en un único escudo colectivo que funciona como eje identitario del pueblo ficticio. A partir de esta construcción simbólica compartida, el grupo redacta de manera cooperativa la leyenda fundacional del pueblo, integrando los elementos representados y dando origen a una tradición propia. La actividad culmina con una lectura teatralizada enriquecida con efectos sonoros, incorporando una dimensión expresiva y artística al proceso creativo. Los datos, recogidos mediante observación sistemática durante tres cursos académicos (n = 48), evidencian un alto grado de implicación, negociación simbólica y uso sostenido del francés en interacción significativa. Los resultados sugieren que la integración estructurada de creación simbólica y lectura teatralizada en simulaciones globales favorece la construcción colectiva de sentido, la expresión artística y la confianza expresiva en la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: simulación global, aprendizaje basado en las artes, creación simbólica, lectura teatralizada, didáctica del francés.

Agradecimientos

La autora agradece al alumnado de la mención en Lenguas Extranjeras que participó en los cursos académicos 2023–2024, 2024–2025 y 2025–2026 su implicación, creatividad y colaboración en el desarrollo de la experiencia descrita.

Referencias

Bisquerra, R. (Coord.). (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6.ª ed.). Arco/Libros-La Muralla.

Caré, J.-M., & Debyser, F. (1997). *Simulations globales*. Centre international d'études pédagogiques.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). *Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory*. Journal on Excellence in University Teaching, 25(4), 85–118.

Pierré, M., & Treffandier, F. (2012). *Jeux de théâtre*. Presses universitaires de Grenoble.

Ray, B., & Seely, C. (2016). *Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school* (7th ed.). TPRS Books.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : mode d'emploi*. Hachette.

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Sara Vázquez Rodríguez
Universidade de Vigo, España

Construcción simbólica colectiva y lectura teatralizada en una simulación global: estudio de caso artístico en la formación inicial del profesorado de francés

Introducción y Contexto

La formación inicial del profesorado de lenguas requiere integrar dimensión lingüística, creatividad pedagógica y experiencia artística. Este estudio de caso analiza una secuencia integrada en una simulación global. La propuesta combina construcción simbólica, escritura cooperativa y lectura teatralizada como dispositivo artístico para la construcción de identidad y sentido compartido.

Marco Metodológico

Estudio de caso longitudinal (2024-2026) desarrollado durante tres cursos académicos.

48

Estudiantes participantes (3º curso de los Grados en Educación Primaria e Infantil, Mención Lenguas Extranjeras)

Aprendizaje cooperativo para la creación de los escudos y la redacción de la leyenda.

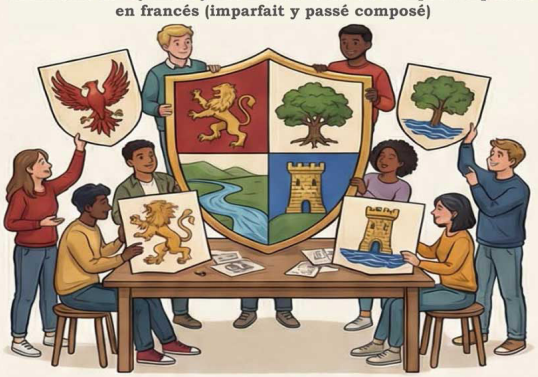
Simulación global: marco inmersivo centrado en la creación colectiva de un universo ficticio para el aprendizaje de lenguas.

Diseño de la experiencia



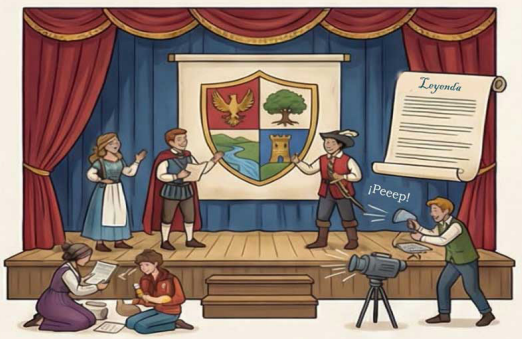
Fase 1: Preparación Autónoma

Exploración previa de recursos multimodales sobre heráldica, estructura de leyendas y uso narrativo de los tiempos del pasado en francés (imparfait y passé composé)



Fase 2: Construcción Simbólica Colectiva

Asignación aleatoria de categorías heráldicas, diseño cooperativo de símbolos y ensamblaje en escudo común del pueblo.



Fase 3: Escritura y Lectura Teatralizada

Redacción cooperativa de la leyenda fundacional integrando los elementos del escudo y realización de una lectura teatralizada con *bruitages* (efectos sonoros).

Resultados y Hallazgos

Alta implicación y motivación. Se observó un uso sostenido del francés en interacciones significativas y una negociación simbólica profunda.

Coherencia narrativa en las leyendas y confianza expresiva en la lectura teatralizada.

Cohesión e identidad grupal: la propuesta favoreció un sentido de pertenencia y propósito común.

Conclusiones Pedagógicas

Transferibilidad escolar: la integración estructurada de arte y lengua es un modelo aplicable y valioso para contextos educativos.

La lectura teatralizada potencia la dimensión expresiva en formación docente.

Bibliografía Clave

Bisquerra, R. (Coord.). (2019). *Metodología de la investigación educativa*. Arco/Libros-La Muralla. / Caré, J.-M., & Debyser, F. (1997). *Simulations globales*. Centre international d'études pédagogiques. / Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). *Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory*. Journal on Excellence in University Teaching, 25(4), 85-118. / Pierré, M., & Treffandier, F. (2012). *Jeux de théâtre*. Presses universitaires de Grenoble. / Rey, B., & Seely, C. (2016). *Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school* (7th ed.). TPRS Books. / Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : mode d'emploi*. Hachette.

NotebookLM

Art to Heal Adolescence: Teaching Practices from a Brain-Based Learning Approach

Marta Fondo
Fundació Jesuïtes Educació, Spain

Abstract
Adolescence is frequently perceived as a problematic developmental stage characterised by emotional instability, impulsivity, and behavioural conflict. However, contemporary neuroscience demonstrates that many adolescent behaviours are better understood as the result of profound neurobiological reorganisation rather than attitudinal deficiencies. This paper presents a theoretical pedagogical proposal grounded in brain-based learning principles, the healing arts movement, and classroom teaching experience, exploring how arts-based educational practices can support adolescents' socioemotional development and well-being. Drawing on research in developmental neuroscience, social and emotional education (SEE), and arts education, the proposal integrates visual thinking strategies, creative artistic expression, mythological narratives, and drama-based learning as tools for emotional regulation, identity construction, empathy development, and collaborative learning. The arts are conceptualised not merely as expressive activities but as neuroeducational mechanisms capable of integrating emotion, cognition, and bodily experience. The paper argues that incorporating arts into secondary education can create psychologically safe learning environments that foster resilience, engagement, and personal growth. By positioning the arts as a central component of brain-based teaching practices, this work aims to contribute to interdisciplinary dialogue on educational innovation and adolescent mental health.

Keywords: Adolescence, Arts Education, Brain-based learning, Socioemotional development, Healing arts.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Arte para curar la adolescencia: prácticas docentes desde el enfoque de la neuroeducación

Resumen
La adolescencia se percibe con frecuencia como una etapa del desarrollo problemática, caracterizada por inestabilidad emocional, impulsividad y conflictos conductuales. Sin embargo, la neurociencia contemporánea demuestra que muchos comportamientos adolescentes se comprenden mejor como el resultado de una profunda reorganización neurobiológica, más que como deficiencias actitudinales. Este trabajo presenta una propuesta pedagógica teórica fundamentada en los principios del aprendizaje basado en el cerebro (neuroeducación), el movimiento de las artes sanadoras y la experiencia docente en el aula, explorando cómo las prácticas educativas basadas en el arte pueden apoyar el desarrollo socioemocional y el bienestar de los adolescentes. Basándose en investigaciones en neurociencia del desarrollo, educación social y emocional (SEE) y educación artística, la propuesta integra estrategias de pensamiento visual, expresión artística creativa, narrativas mitológicas y aprendizaje basado en el teatro como herramientas para la regulación emocional, la construcción de la identidad, el desarrollo de la empatía y el aprendizaje colaborativo. Las artes se conceptualizan no solo como actividades expresivas, sino como mecanismos neuroeducativos capaces de integrar emoción, cognición y experiencia corporal. El artículo sostiene que la incorporación de las artes en la educación secundaria puede crear entornos de aprendizaje psicológicamente seguros que favorezcan la resiliencia, la implicación y el crecimiento personal. Al situar las artes como un componente central de las prácticas docentes basadas en el funcionamiento del cerebro, este trabajo pretende contribuir al diálogo interdisciplinar sobre la innovación educativa y la salud mental adolescente.

Palabras clave: Adolescencia, Educación artística, Neuroeducación, Desarrollo socioemocional, Artes que curan.

Introduction

Public discourse often portrays adolescence as a period of conflict, instability, and opposition. Adults frequently interpret adolescent behaviour through moral frameworks, attributing challenges to lack of discipline, motivation, or responsibility. However, advances in developmental neuroscience have significantly transformed our understanding of this life stage. Rather than representing a behavioural problem, adolescence constitutes a period of profound neurobiological transformation marked by structural and functional brain reorganisation (Bueno, 2022).

The adolescent brain can be conceptualised through the interaction of three major systems: the amygdala, the prefrontal cortex, and the striatum. The amygdala, involved in emotional processing and threat detection, becomes highly reactive during adolescence, contributing to intense emotional experiences. In contrast, the prefrontal cortex (responsible for impulse control, planning, and emotional regulation) continues maturing into early adulthood. Meanwhile, the striatum, associated with reward processing and motivation, shows heightened sensitivity to novelty and reward, promoting exploration and risk-taking behaviours.

These developmental dynamics explain many behaviours often interpreted as irrational or defiant. Furthermore, adolescents typically experience higher baseline stress levels than children or adults. When they perceive threat or judgement, cognitive resources available for reflection and reasoning decrease, making emotional regulation more difficult. Consequently, reactions such as withdrawal, silence, or opposition may reflect neurobiological overload rather than intentional resistance (Romeo,

2013). From this perspective, adolescence should not be framed as a problem to be corrected but as a developmental stage characterised by heightened plasticity, vulnerability, and opportunity. Education therefore plays a crucial role in providing environments that support emotional regulation, identity exploration, and safe experimentation.

Arts-based educational practices offer particularly promising possibilities in this regard. Artistic experiences integrate emotion, cognition, body, and social interaction, making them powerful tools for learning and development. This paper proposes an interdisciplinary framework that combines brain-based learning principles, the healing arts perspective, and educational practice to support adolescents' socioemotional needs through the arts.

Theoretical Foundations: Brain-Based Learning and the Healing Arts

Brain-based learning emphasises the alignment of educational practices with neuroscientific knowledge about how the brain learns and develops. Learning is most effective when emotional safety, engagement, meaning-making, and multisensory experiences are present. Emotions play a central role in attention, memory consolidation, and motivation, making socioemotional contexts inseparable from cognitive learning processes.

The healing arts movement, originally developed within healthcare and therapeutic contexts, highlights the capacity of artistic experiences to promote psychological well-being, emotional integration, and resilience (Fancourt & Finn, 2019). Artistic practices engage neural networks associated with reward, empathy, and self-referential processing while also facilitating emotional expression and regulation. When applied to educational settings, these principles suggest that arts-based learning environments may contribute not only to creativity but also to mental health and identity development.

Adolescence represents a period of maximum neural plasticity combined with heightened emotional sensitivity. Educational approaches that integrate artistic experiences can therefore act as protective factors, supporting regulation, belonging, and self-understanding during this developmental window.

Social and emotional education (SEE) frameworks further reinforce this perspective. Research demonstrates that SEE contributes to improved well-being, academic achievement, and social functioning (Cefai et al., 2018). However, SEE implementation often remains fragmented or secondary within curricula. Arts integration provides a natural pathway for embedding socioemotional learning within academic contexts through experiential and meaningful activities.

Arts-Based Pedagogical Proposals for Adolescents

The following proposals draw on existing research, brain-based learning principles, and professional teaching experience in secondary education. They are intended as adaptable frameworks rather than prescriptive programs, encouraging educators to integrate artistic practices into diverse curricular contexts.

Visual Thinking Strategies and Mythological Narratives

Visual Thinking Strategies (VTS), developed by Housen and Yenawine, promote observation, interpretation, and collaborative dialogue through guided discussion of artworks (Yenawine, 2013). The method relies on three open-ended questions that stimulate narrative thinking, evidence-based reasoning, and metacognition while validating multiple perspectives.

For adolescents, VTS offers additional benefits by providing symbolic distance that facilitates emotional projection and identity exploration. Integrating mythological narratives, such as Icarus, Narcissus, Persephone, or Telemachus, allows students to connect archetypal stories with developmental themes including risk-taking, autonomy, self-image, separation, and identity formation.

Activities may include artwork observation through VTS, group dialogue, creative rewriting of myths, and artistic reinterpretation. These experiences support emotional insight, empathy, and reflective thinking while strengthening communication skills.

Research across disciplines indicates that VTS enhances observation, critical thinking, and collaborative problem-solving, demonstrating its interdisciplinary educational potential.

Creative Expression Through Abstract Art and Music

Adolescents often struggle to verbalise complex emotional experiences. Abstract artistic creation provides alternative symbolic languages through colour, shape, and composition, enabling nonverbal emotional expression.

Activities inspired by abstract artists such as Kandinsky may invite students to represent emotions or personal experiences visually without figurative constraints. Subsequent reflection and discussion encourage awareness of subjective perception and emotional diversity among peers. Taking into account Kandinsky's synesthetic condition, the activity can also be supported by finding the sounds and/or noise, their emotions and artwork could make.

From a brain-based perspective, artistic creation integrates sensory processing, motor activity, emotional experience, and cognition. Because emotions are embodied experiences, artistic engagement involving movement and sensory interaction may enhance emotional regulation and memory consolidation (Skov & Nadal, 2020).

These practices also promote autonomy, creativity, and psychological safety by reducing fear of judgement and emphasising personal meaning rather than correctness.

Theatre and Drama-Based Learning

Drama-based pedagogy represents one of the most comprehensive arts-based approaches for adolescent development because it integrates emotion, cognition, body, and social interaction simultaneously. Neuroscientific and psychological research suggests that role-play and dramatic performance support empathy, perspective-taking, cognitive flexibility, and emotional regulation. Symbolic distancing allows students to explore complex emotional situations without becoming overwhelmed (Goldstein, et al., 2019). A progressive sequence of activities may include a myriad of activities that progress in difficulty and exposure (See table 1).

Table 1. Drama-based pedagogical sequence for socioemotional development

Phase	Educational Focus	Description of Activities	Targeted Competencies
Interpretation of existing scenes	Emotional understanding and perspective-taking	Students analyse and perform short scenes from literary or theatrical works, focusing on characters' motivations, emotions, and conflicts.	Empathy, emotional awareness, comprehension skills
Creative rewriting	Cognitive flexibility and reflective thinking	Students modify narrative elements (context, decisions, outcomes) and explore alternative scenarios through performance.	Cognitive flexibility, creativity, critical thinking
Guided improvisation	Emotional regulation and communication	Improvised scenarios based on social situations and emotional prompts followed by group reflection.	Emotional regulation, communication, cooperation
Creation of original performance	Identity construction and collaboration	Students collaboratively design, rehearse, and perform an original theatrical piece integrating personal or curricular themes.	Collaboration, autonomy, expressive skills, executive functioning

Conclusions

Adolescence is characterised by intense emotional experiences, ongoing neurobiological development, and complex identity construction processes. Educational approaches that rely primarily on control or academic pressure may fail to address adolescents' developmental needs and may even increase stress and disengagement.

This paper proposes that arts-based educational practices grounded in brain-based learning and healing arts principles offer powerful opportunities to support adolescent development. Visual thinking, artistic creation, mythological exploration, and theatre provide safe environments for emotional expression, identity construction, empathy development, and collaborative learning.

Positioning the arts as central educational tools rather than peripheral activities may contribute to healthier developmental trajectories, improved engagement, and more inclusive educational environments. Future research may explore empirical evaluation of these practices, but existing theoretical foundations and professional experience already suggest their strong educational potential.

Integrating the arts into secondary education therefore represents not only an artistic or cultural choice but also a pedagogical and developmental necessity.

References

Bueno, D. (2022). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. European Commission. https://doi.org/10.2766/664439

Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. https://doi.org/10.5281/zenodo.3562530

Goldstein, T. R., Lerner, M. D., & Winner, E. (2019). The arts and social and emotional skills. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 01676. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01676

Housen, A. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal, 18*(1), 99–132.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Malchiodi, C. A. (2015). *Creative arts therapy approaches to trauma: A practitioner's guide*. Guilford Press.

Romeo, R. D. (2013). The teenage brain: The stress response and the adolescent brain. *Current Directions in Psychological Science, 22*(2), 140–145. https://doi.org/10.1177/0963721413475445

Skov, M., & Nadal, M. (2020). The nature of perception and emotion in aesthetic experience: A review. *Annual Review of Psychology, 71*, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-051233

Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.

Literature in the Croatian Educational Context

Ivana Milković
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

Abstract
This paper examines the role of literature in the Croatian educational context, focusing on early childhood education and care (ECEC) and primary school. Traditionally, literature in Croatia has been closely connected to educational goals, functioning primarily as a pedagogical tool within the Croatian language curriculum. In ECEC, picturebooks and oral literature serve as stimuli for language acquisition, socio-emotional development, and early literacy, while also fostering imagination, empathy, and socialisation. At the primary school level, literature is formally recognised within Croatian language instruction but is often subordinated to literacy development, ethical education, and cultural identity formation. Recent curricular reforms, however, highlight creativity, interpretative competence, and intercultural engagement, reflecting a shift toward competence-based and culturally dialogic paradigms. Despite these changes, textbooks and readers continue to mediate literary education, balancing aesthetic, pedagogical, and formative aims. Empirical studies demonstrate the potential of literary texts, including authentic picturebooks, to support both linguistic and intercultural learning. Overall, the Croatian educational system positions literature as a structurally recognised and institutionally legitimised resource, yet its aesthetic and emotional potential often remains constrained by predefined educational outcomes. The paper contributes to understanding literature's dual role as cultural artifact and educational instrument in Croatian schools.

Keywords: Croatian educational context, literature in ECEC, literature in primary schools, picturebooks, readers.

La literatura en el contexto educativo croata

Resumen
Este artículo analiza el papel de la literatura en el contexto educativo croata, centrado en la educación infantil y la escuela primaria. Tradicionalmente, la literatura funciona como herramienta pedagógica dentro del currículo de lengua croata. En la educación infantil, álbumes ilustrados y literatura oral favorecen la adquisición del lenguaje, el desarrollo socioemocional y la alfabetización temprana, además de estimular imaginación, empatía y socialización. En primaria, la literatura está formalmente reconocida, pero suele subordinarse a la alfabetización, la educación ética y la identidad cultural. Reformas curriculares recientes destacan creatividad, competencia interpretativa y participación intercultural. Los libros de texto median la educación literaria, equilibrando fines estéticos, pedagógicos y formativos. Los estudios muestran que textos literarios, incluidos álbumes ilustrados auténticos, apoyan el aprendizaje lingüístico e intercultural. La literatura, aunque institucionalmente legitimada, a menudo ve limitado su potencial estético y emocional. Este artículo contribuye a comprender su doble papel como artefacto cultural e instrumento educativo en Croacia.

Palabras clave: contexto educativo croata, literatura en educación infantil, literatura en escuela primaria, álbumes ilustrados, libros de texto.

Introduction

In the Croatian educational context, literature has traditionally been closely connected to didactic outcomes and has primarily been used as a means of achieving the educational objectives of different teaching subjects, particularly within the framework of Croatian language instruction. Such an understanding positions literature less as an autonomous field and more as a pedagogical tool, integrated into broader curricular aims related to language development and moral education.

This orientation can be traced across all levels of education, from early childhood education and care (ECEC) to primary and secondary schooling and university programmes. In ECEC, literary texts, especially picturebooks and oral literature, are predominantly introduced as stimuli for language acquisition and socio-emotional development. Literature is embedded in everyday pedagogical practice as a medium through which children develop vocabulary, narrative competence, and initial interpretative skills, but also as a means of fostering empathy, imagination, and socialisation. Although aesthetic experience is not absent, it is frequently subordinated to developmental and educational objectives.

At the level of primary education, literature occupies a more clearly defined curricular position, particularly within Croatian language teaching. Reading lists and recommended texts are aligned with predefined educational outcomes. Literary works are selected not only for their artistic value but also for their thematic suitability, ethical messages, and potential to support linguistic competence, reading literacy, and (national) cultural identity (Milković, 2023). Literature thus functions simultaneously as an object of study and as a vehicle for achieving broader competences, including critical thinking, communicative skills, and intercultural understanding. However, the strong alignment between literature and measurable outcomes sometimes narrows the space for open-ended interpretation and aesthetic response.

Taken together, these educational stages reveal a continuity in the perception of literature as both a cultural and pedagogical resource within the Croatian educational system. This paper therefore seeks to examine how literature is situated across different educational levels in the Croatian educational context with particular focus on ECEC and primary school.

Literature in ECEC

Perhaps the best situation regarding the number of literary texts used in teaching is in the context of ECEC, where teachers in the Croatian context rarely have the opportunity to use textbooks for teaching the mother tongue or foreign languages and are left to design their own teaching activities. In this context, projects based on children's literature are the most convenient and offer the greatest potential. In the ECEC context, the most appropriate approach is projects based on picturebooks.

Within ECEC, which prioritizes situational and experiential models of foreign language learning, picturebooks also occupy a particularly prominent position and are widely implemented in practice (Mikulec & Rogulj, 2023). Research findings indicate that very young learners are capable of both appreciating and comprehending simple EFL stories presented in picturebook format, while also displaying strong involvement during shared reading activities (Milković & Gospodnetić, 2024).

At the same time, careful selection of authentic picturebooks is essential. For very young EFL learners, an effective synergy between verbal and visual elements is especially important, as illustrations should meaningfully reinforce and clarify the textual message (Ellis & Brewster, 2014). Such coherence between word and image contributes to the establishment of a secure and supportive atmosphere that fosters early language development (Mourão, 2016).

Using literature in ECEC fulfils multiple functions, including artistic, cultural, intercultural, and educational dimensions.

Literature in Primary Schools

In the Croatian educational context, literature traditionally constitutes one of the five areas of the school subject Croatian language and literature, alongside four additional components. In the early grades of primary school, Croatian language instruction has conventionally been organised into five core areas: (1) initial reading and writing, (2) the Croatian language system, (3) language expression, (4) literature, and (5) media culture (Bežen, 2005). Within this structure, literary education has formally been recognised as an autonomous domain. However, classroom practice has frequently reduced it to a supportive instrument for the development of literacy skills (Perić-Polonijo, 1985). Such an approach tends to marginalise the intrinsic artistic value of literature and to narrow its broader formative and cultural potential.

A significant reorganisation is evident in the current official curriculum document, *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*, adopted by the Ministry of Science and Education in 2019. The traditional internal division of the subject has been restructured into three interrelated domains: Croatian language and communication, literature and creativity, and culture and media. In this new framework, literature is explicitly associated with creativity and interpretative competence. Intercultural orientations are clearly articulated within the literature domain, and the subject description emphasises the importance of world literatures in fostering students' intercultural competence. This conceptual shift reflects contemporary educational paradigms that stress competence development, creativity, and cultural dialogue. Nevertheless, the legacy of the earlier five-part structure continues to influence both teaching practice and textbook organisation.

The Croatian educational context is characterised by a strong reliance on textbooks in language teaching (cf. Cindrić & Milković, 2023). The subject Croatian language is taught through officially approved textbooks, which continue to reflect the long-established internal division of the discipline. Two principal categories of textbooks have developed over time. The first comprises readers, which include literary texts and media culture content. The second consists of language textbooks focused on grammar, orthography, and language expression. In addition, the primer functions as a specialised textbook designed for initial reading and writing instruction in the first year of primary school. In some cases, the primer is published in two or more volumes, one of which may simultaneously serve as a reader. Various formats and combinations are possible. Integrated textbooks combine and interrelate content from several subject domains, bringing together materials intended for literature and media culture with those designed for language study and communicative expression. Textbooks are frequently accompanied by workbooks, and hybrid editions that merge textbook and workbook into a single volume are also present. More recently, particularly since the outbreak of the COVID-19 pandemic, printed textbooks and workbooks have increasingly been made available in digital formats on publishers' websites. These digital editions are often supplemented by additional applications and interactive activities intended for students. While such developments expand the technological dimension of teaching, they do not fundamentally alter the central mediating role of the textbook in shaping literary education.

A reader is defined by the principles guiding text selection, its content-functional layers, and publicly established evaluation criteria. The choice of texts generally follows guidelines comparable to those used in designing literature curricula. These include the representativeness of authors and literary value, suitability to students' experiential and cognitive capacities, educational relevance, and diversity in genre and style (Bežen, 1999). The selection process thus aims to balance aesthetic criteria with pedagogical appropriateness.

In contemporary readers, the methodological apparatus constitutes an integral component of the content. It frequently extends beyond the boundaries of a single lesson or literary text, linking thematically related works or literary-theoretical concepts through references to other art forms within the same volume. Through questions, explanatory notes, tasks, prompts, and illustrations, this didactic framework guides the interpretation of a literary work toward the achievement of educational and formative objectives (Bežen, 2005). In this sense, interpretation is rarely left entirely open-ended; rather, it is structured and oriented toward predefined outcomes.

Croatian readers as textbooks for the subject Croatian language include literary texts from both Croatian and world literature. Croatian literature predominates, particularly in the lower primary grades (Milković, 2023), where the formation of national cultural identity remains a significant objective. Texts from non-Croatian literatures, presented in translation, introduce elements of cultural diversity and carry distinct intercultural potential. The extent to which this potential is realised, however, depends largely on the teacher's interpretative approach and pedagogical orientation.

Within the educational context, literature performs not only an instructional but also a formative role. Its educational function is explicitly articulated in curricular documents. By contrast, its formative (moral and value-shaping) role is generally taken for granted and only rarely examined critically. One possible explanation lies in the close relationship between education and ideology, particularly in the formulation of educational aims, as well as in the tendency to treat socially accepted values as unquestionable norms. The formative potential of literature stems from the fact that every literary work embodies particular ideas, which are shaped by the author's cultural background and broader social environment.

Literary texts in readers are often organized into thematic clusters. They not infrequently include direct references to historical events (Marušić, 2013), as well as to specific cultural, religious, and social elements, further underscoring the formative dimension of the reader. In classroom practice, literature is therefore closely intertwined with prevailing conceptions of educational aims and with the broader social framework in which schooling takes place.

In the context of foreign language learning, a case study by Stanišić and Milković (2022) with first graders aimed to examine the potential of introducing a picturebook at the very start of the first grade. While the study reinforced earlier findings and highlighted the pedagogical value of picturebooks in foreign language classrooms, it also suggested that authentic picturebooks have a much greater than purely educational potential and can be implemented successfully from the very first English lesson, regardless of individual differences among learners.

Conclusion

This brief analysis of early childhood education and care and primary school education in Croatia demonstrates that literature occupies a structurally visible and institutionally legitimised position within the educational system. From ECEC settings, where it often appears in the form of picturebooks and project-based activities, to primary education, where it is firmly embedded within the school subject Croatian language, literature is consistently present as a recognised educational resource.

However, the real artistic and emotional potential of literature is rarely explored to its full extent in the educational context. Literary texts are frequently subordinated to predefined educational outcomes, literacy development, or broader formative aims. As a result, literature remains institutionally present but pedagogically constrained, positioned between its aesthetic autonomy and its predominantly didactic function within the Croatian educational framework.

Acknowledgments

Portions of this paper were reviewed and edited for language with the assistance of an AI-based language model.

This work was produced within the project *Art and Creativity in the Era of Artificial Intelligence: Challenges in Education (ACE&AI)*, University of Zagreb, Faculty of Teacher Education.

Funded by the European Union – NextGenerationEU. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or European Commission. Neither the European Union nor the European Commission can be held responsible for them.

References

Bežen, A. (1999). Metodički model udžbenika književnosti za razrednu nastavu. *Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu 1*(1), 31–40b.

Bežen, A. 2005. *Metodički pristup književnosti i medijskoj kulturi.* Zagreb: Profil.

Cindrić, I., & Milković, I. (2023). Storytime in English Language Teaching – Teachers' Practices, Attitudes and Challenges. *ELOPE, 20*(2), 83-101. https://doi.org/10.4312/elope.20.2.83-101

Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. The British Council.

Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije. (2019). Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Marušić, P. (2013). Kako se čitankama oblikovao identitet – na primjerima čitanki druge polovice devetnaestoga stoljeća. In: M. Protrka Štimec, D. Zalar & D. Zima (Eds.), *Veliki Vidar – stoljeće Grigora Viteza* (pp. 439–450). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mikulec, A., & Rogulj, E. (2023). *Ovladavanje stranim jezikom u ranoj i predškolskoj dobi.* Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Milković, I. (2023). *Prijevodi anglofone književnosti kao (među)kulturni potencijal: književnost u hrvatskim čitankama za niže razrede osnovne škole*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Milković, I., & Gospodnetić, L. (2024). Reading Foreign Language Picturebooks with Pre-primary Children [Conference paper]. *International conference UZRT 2024 Early language learning in formal contexts: Book of abstracts*. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu, Hrvatsko filološko društvo.

Mourão, S. (2016). Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for and Authentic Response. *CLELE Journal, 4*(1), 25–43.

Perić-Polonijo, T. (1985). Usmena književnost u programu i udžbenicima književnosti. *Narodna umjetnost 22*, 273–316.

Stanišić, A., & Milković, I. (2022). The Picturebook as a Starting Point: A Case Study of First-Grade Chameleons. In I. Cindrić, I. Milković (Eds.), *Zbornik radova simpozija Trendovi i izazovi u učenju i p(r)oučavanju stranih jezika* (pp. 45-62). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

The Picturebook as Multimodal Text in Pre-Service Teacher Training

Nikola Novaković
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

Abstract
This paper presents current teaching practices at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia, focusing on how future primary school teachers are prepared for classroom work through the study of picturebooks. Using a theoretical approach that hinges on observing the picturebook as a multimodal art form, the course Picturebooks in English introduces students to the picturebook as a complex artistic and pedagogical product characterised by the interrelationship between verbal and visual components, specific forms of readership, and diverse narrative and aesthetic strategies. The paper outlines how students engage with contemporary and canonical picturebooks from the English-speaking world by conducting analysis and interpretation, as well as presenting on their research results within seminar groups. The analysis of picturebooks includes the application of key theoretical concepts, critical evaluation of selected titles, and a discussion of structural, semantic, and narrative features. By situating picturebook analysis within both literary and educational frameworks, the paper demonstrates how theoretical knowledge is integrated with practical teacher training, thus supporting the development of students as mediators of multimodal texts in the primary classroom.

Keywords: picturebooks, picturebook theory, teacher education, multimodality, English language teaching.

El álbum ilustrado como texto multimodal en la formación inicial del profesorado

Resumen
Este artículo presenta las prácticas docentes actuales en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Zagreb (Croacia), centrándose en cómo se prepara a los futuros maestros de educación primaria para el trabajo en el aula mediante el estudio de los álbumes ilustrados (picturebooks). Partiendo de un enfoque teórico que observa el álbum ilustrado como una forma de arte multimodal, la asignatura "Álbumes ilustrados en inglés" introduce a los estudiantes en este formato como un producto artístico y pedagógico complejo, caracterizado por la interrelación entre los componentes verbales y visuales, formas específicas de lectura y diversas estrategias narrativas y estéticas. El trabajo describe cómo los estudiantes interactúan con álbumes ilustrados contemporáneos y canónicos del mundo anglófono mediante el análisis, la interpretación y la presentación de sus resultados de investigación en grupos de seminario. El análisis de los álbumes incluye la aplicación de conceptos teóricos clave, la evaluación crítica de títulos seleccionados y el debate sobre sus características estructurales, semánticas y narrativas. Al situar el análisis del álbum ilustrado tanto en el marco literario como en el educativo, el artículo demuestra cómo el conocimiento teórico se integra con la formación práctica docente, apoyando así el desarrollo de los estudiantes como mediadores de textos multimodales en el aula de primaria.

Palabras clave: álbumes ilustrados, teoría del álbum ilustrado, formación docente, multimodalidad, enseñanza de la lengua inglesa.

Introduction

The Faculty of Teacher Education at the University of Zagreb offers a five-year integrated undergraduate and graduate university programme in Primary Education (300 ECTS), leading to the qualification of university master of primary education (univ. mag. prim. educ.). The programme prepares students for teaching at the primary level (grades 1 to 4) and includes specialised tracks and modules, among them English and German language tracks that additionally qualify graduates to teach the selected foreign language in primary and lower secondary education (grades 1 to 8). The curriculum combines pedagogical-psychological-didactic education, subject-specific content, methodological training, and track- or module-specific coursework. The aim of the curriculum is to develop broad professional, methodological, and subject-related competences required for contemporary primary education.

Within the English language track, the mandatory fourth-year course Picturebooks in English (2 ECTS) is part of the subject-specific and methodological training of future teachers of English. The course consists of 15 hours of lectures and 15 hours of seminars and is typically attended by approximately 50 students per academic year. The final grade is formed on the basis of attendance and participation, continual assessment tests, five project assignments and one written essay, and the final oral exam. Its placement in the fourth year reflects students' prior acquisition of linguistic, literary, and methodological foundations, which allows for a more advanced engagement with picturebooks as multimodal texts and pedagogical resources. The inclusion of this course reflects the central role played by picturebooks in early language learning and literacy development, and to the need for future teachers to develop analytical and practical competences for the informed use of picturebooks in the English language classroom.

Theoretical background and course aims and outcomes

The special study programme for primary English teachers outlined above developed from the work of Mirjana Vilke (Narančić Kovač 2016a), and the course on picturebooks was developed and taught by Smiljana Narančić Kovač, first through a series of elective courses, and then as a mandatory course from the academic year 2008/2009. During her work on the course, Smiljana Narančić Kovač developed her own approach to some of the central issues in picturebook theory, culminating in 2016 with the publication of her book *Jedna priča – dva pripovjedača: Slikovnica kao pripovijed* [One Story – Two Narrators: The Picturebook as a Narrative]. Focusing on the narrative picturebook, Narančić Kovač shows how its story is conveyed by two distinct narrators: the verbal and the visual. By challenging the hypothesis that there is only one, verbal narrator in the narrative picturebook, the study aims to fill the gap in picturebook theory formed by neglecting the notion of two narrative voices (Narančić Kovač 2016b, p. 439):

> In particular, the study describes the narrative potential and mediumspecific tools of two parallel discourses (words and pictures) and the relationship of their narrators and its effects, identifies narrative perspectives in contemporary picturebooks, and describes devices and strategies adopted by picturebook narrators to convey specific points of view. It considers the implications of the results for the picturebookspecific model of narrative transmission.

Narančić Kovač's model of the narrative picturebook is based on Seymour Chatman's (1978) scheme of narrative structure and Gérard Genette's (1980[1972]; 1988[1983]) discussions of the characteristics of narrative discourse. The theoretical toolset for distinguishing between the two narrative voices and identifying their complex, and often ironic, relationship forms the basis for the methodology of analysing picturebooks as multimodal texts which is taught to students over several introductory lectures.

The aims of the course are multiple. Firstly, it strives to familiarise students with the theoretical aspects of understanding the picturebook as a genre, especially with regard to the complex interrelationships between its verbal and visual components and the issue of readership. Secondly, it teaches English terminology related to the analytical description of picturebooks. Thirdly, it presents the development and diversity of picturebooks in the English-speaking world, with an emphasis on the contemporary picturebook. In particular connection with this, the course demonstrates the semantic complexity, intertextuality, and metatextuality of the contemporary picturebook. Lastly, the course encourages students to reflect on and discuss the basic criteria for the evaluation of picturebooks, especially with regard to their potential application in teaching and learning English as a foreign language.

After successfully completing the course, the students are able to explain the issues involved in the theoretical definition of the picturebook, the complex interrelationship between its verbal and visual components, and other constitutive features of the picturebook as a multimodal art form, including its specific readership; critically describe the diversity of picturebooks in the English-speaking world, with an emphasis on the narrative picturebook, and distinguish between and compare different types of picturebooks and their characteristics; critically apply scholarly knowledge in the analysis of individual picturebooks, creatively apply relevant concepts and theoretically describe narrative strategies of visual and verbal expression in picturebooks, and report on the results of the conducted analysis; assess which print and electronic sources are relevant for the purpose of collecting data and acquiring new knowledge about picturebooks in the English-speaking world, and creatively use relevant facts, concepts, and procedures in solving complex tasks; design and conduct research into the structural components of the contemporary picturebook and report on the results of the conducted research in the form of an academic paper; demonstrate acquired knowledge and creative analytical skills for the purpose of evaluating individual picturebooks and assess the potential of picturebooks for use in English language teaching based on insights into the specific role of the reader.

Student research and project assignments

While part of the course consists of lectures, that section serves to enable students to conduct independent research and produce both orally presented and written work during the semester. At the beginning of the course, each student selects one picturebook from the list of twenty-five seminal works from the 20th and 21st centuries. This list contains titles such as Maurice Sendak's *Outside Over There* (1981); Satoshi Kitamura's *Lily Takes a Walk* (1987); Anthony Browne's *Voices in the Park* (1998); David Wiesner's *The Three Pigs* (2001); David Macaulay's *Black and White* (1990); David McKee's *Charlotte's Piggy Bank* (1996); and Margaret Wild and Anne Spudvilas' *Woolvs in the Sitee* (2006).

In preparation for their oral presentation on the selected picturebook, each student writes a series of five guided project assignments designed to help them analyse the picturebooks' paratexts; verbal and visual discourses; word-picture relationship; intertextuality and metatextuality, as well as other Postmodern elements; and the relationship between the picturebook and other genres and types of media. Each student is also assigned one or more scholarly papers either specifically about their selected picturebook or closely relevant to it, which provides the student with existing interpretations of the picturebook.

Using the insights from their written project assignments and notes from secondary reading, each student prepares a fifteen-minute talk for their seminar group accompanied by a PowerPoint presentation consisting only of photographed or scanned pages of their selected picturebook. The student then presents the results of their research on the picturebook and guides the audience through an interpretation of the picturebook, which includes a consideration of its paratextual elements. In their talk, students are expected to focus on the verbal-visual interdependence; clearly refer to their secondary reading, especially from the individually assigned paper; and rely on picturebook theory and course content in general to show that they have obtained new knowledge and that they know how to apply it in their analysis. Students are also encouraged to comment on their personal experience of reading the picturebook and to make a recommendation for a specific audience.

Afterwards, students produce one final piece of written work – a separate written essay on a different picturebook of their own choice, in which they apply all of the theoretical concepts learned and practiced during the semester. Their main task is to focus on the most prominent aspects of the picturebook in reference to course contents (design, word-picture relationship, reading and readership, storyworld, intertextuality, metafictive devices, interactivity, etc.) in order to discuss some of the following issues: how the texts (both verbal and visual) lead the reader through the picturebook; how freely the reader chooses their reading trajectory; whether or not it is obviously intended for a dual audience of adults and children; whether the story differs when read by children versus when it is read by adults; and any other specific or particularly interesting aspects of the picturebook that the student wishes to draw attention to.

Conclusion

The course Picturebooks in English is a firmly integrated part of the English language track within the teacher education programme at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb. As shown in this paper, the course treats picturebooks not only as classroom resources, but as complex texts in which meaning is created through the interaction of words, images, design, and the reader. The theoretical approach developed in Croatian picturebook studies, especially the concept of dual narration proposed by Narančić Kovač, provides students with a clear framework for recognising how verbal and visual elements contribute differently to storytelling in picturebooks.

The combination of lectures and seminar-based student work allows future teachers to gradually build analytical skills through practice. By working on guided project assignments, oral presentations, and independent written analyses, students learn to pay attention to issues such as intended readership, the relationship between words and images, narrative perspective, intertextual references, metatextual elements, and reader involvement. This helps them move beyond an intuitive use of picturebooks and towards a more reflective and informed approach which they can later apply in their own teaching practice.

Overall, the course supports students in developing both an understanding of picturebooks as multimodal literary and artistic forms and the ability to use them thoughtfully in English language teaching. In this way, it contributes to preparing future teachers to select, analyse, and apply picturebooks in ways that are sensitive to both their aesthetic complexity and their pedagogical potential.

References

Narančić Kovač, S. (2016a). Picturebooks in Educating Teachers of English to Young Learners. *CLELEjournal, 4*(2), 6–26.
Narančić Kovač, S. (2016b). *Jedna priča – dva pripovjedača: Slikovnica kao pripovijed.* Zagreb: ArTresor naklada.
Chatman, S. (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film.* Ithaca and London: Cornell University Press.
Genette, G. (1980[1972]). *Narrative Discourse: An Essay in Method.* Transl. Jane E. Lewin. Ithaca, NY: Cornell University Press.
Genette, G. (1988[1983]). *Narrative Discourse Revisited.* Transl. Jane E. Lewin. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Artistic education and crafts. An approximation from the curriculum of higher music studies in Spain

Antonio Suárez-Delgado
Universidad de Sevilla, España

Abstract
Recent research has analyzed different aspects of musical artistic training in different educational fields, feeding a thick theoretical framework. This proposal invites us to address a current problem that dates back centuries. A structural demand for qualified professionals in a millenary artisan professional sector, associated with a patent insufficiency of regulated and official training plans for training in the profession. This fact endangers the future development of the craft guild itself, with the socio-economic, professional, cultural and educational consequences that this entails. It is about training in the craft sector, and more specifically, training in the construction and repair of musical wind instruments, commonly referred to as wind luthiers. The present work tries to approach to understand the shortage of ordered formative structures directed to the mentioned craft guild, describing what the Higher Education of Music are contributing with respect to this need, from a methodology of descriptive qualitative approach. Among the results obtained, a list of training possibilities in wind luthiers is elaborated, from the curricular plans of the higher music education in Spain.

Keywords: higher education in music, crafts, wind luthiers, portfolio career, professional guidance.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Enseñanzas artísticas y artesanía. Una aproximación desde el currículo de los estudios superiores de música en España

Resumen
Investigaciones recientes han analizado diferentes aspectos sobre la formación artística musical en diferentes ámbitos de la educación, alimentando un grueso marco teórico. Con la presente propuesta se invita a atender una problemática de actualidad pero que se remonta a siglos atrás. Una demanda estructural de profesionales cualificados en un sector profesional artesanal milenario, asociado a una insuficiencia patente de planes de formación reglados y oficiales para la capacitación en la profesión. Este hecho pone en peligro el futuro de desarrollo del propio gremio artesanal, con las consecuencias socio-económicas, profesionales, culturales y educativas que ello conlleva. Se trata de la formación en el sector la Artesanía, y más concretamente, de la formación en la construcción y reparación de instrumentos musicales de viento, comúnmente denominado lutería de vientos. El presente trabajo pretende aproximarse a entender la escasez de estructuras formativas ordenadas dirigidas al mencionado gremio artesanal, describiendo qué están aportando respecto a este menester las Enseñanzas Superiores de Música, planteado mediante una metodología de enfoque cualitativo descriptivo. Entre los resultados obtenidos, se elabora una relación de posibilidades de formación en lutería de vientos, desde los planes curriculares de las enseñanzas superiores de música en España.

Palabras clave: enseñanzas superiores de música, artesanía, lutería de vientos, carrera de cartera, orientación profesional.

Introducción

os sistemas y programas de formación musical de alto nivel han sido promovidos a lo largo de la historia, tanto por el ámbito de los intereses privados como por administraciones públicas, a través de la implementación de proyectos corporativos y de políticas educativas, sociales y culturales (Wayte, 2024). Con el fuerte atractivo del producto cultural que de estos programas de formación se desprende, unos han promovido su desarrollo persiguiendo la consecución de objetivos para mejora de la imagen corporativa en la sociedad. En otros casos, se ha procurado su fomento desarrollando políticas culturales (por lo general de ámbito público) que redunden en el desarrollo cultural y bienestar social a través de la música y sus aplicaciones, como por ejemplo, la musicoterapia.

El auge de las enseñanzas superiores de música en España

En las últimas décadas y desde el establecimiento en España de un sistema de legislación y gobierno basado en la democracia, el país ha sufrido diversas transformaciones culturales, económicas, sociales y geopolíticas que han propiciado el acercamiento de las enseñanzas musicales a la ciudadanía. El desarrollo de políticas educativas en el marco democrático activó la creación de multitud de centros de enseñanzas musicales reglados (conservatorios y escuelas de música, sobre todo) bajo el paraguas competencial y jurídico del Estado, las autonomías y administraciones regionales y locales. Este hecho ha fomentado a su vez un crecimiento de la formación y del apoyo a los talentos musicales desde los propios centros de enseñanza artística en España, tierra que históricamente ha dado numerosos referentes a nivel internacional del mundo del pensamiento, de la literatura y de las artes. Muestra de ello se comprueba a través de las entrevistas realizadas de primera mano, a diferentes músicos instrumentistas de talla internacional, publicada por la revista especializada *Viento* (Suárez-Delgado, 2019, pp. 38-39).

Justificación

Las necesidades de un sector artesanal

En un artículo de opinión de la revista especializada *Melómano*, el presidente de la Asociación de Constructores y Técnicos de Instrumentos de Viento de España (ACTIVE) describe que el gremio artesanal que aglutina a los profesionales de la asociación nacional se mantiene en una deriva estructural en lo que a formación reglada y titulación oficial se refiere, advirtiendo de la altísima demanda actual de profesionales en España y del peligro que corre la transmisión de los conocimientos técnicos y artísticos además de los métodos artesanos, de este oficio milenario (Jerez Gómez, 2022, pp. 59-60).

La carrera de cartera (portfolio career)

En otro orden de cosas, el filósofo irlandés especializado en gestión y comportamiento de las organizaciones, Charles Handy (1994), en un ámbito general vital califica la vida de cartera (portfolio life) como una forma de auto renovarse, de mantenerse en constante movimiento y abierto a espacios nuevos, de manera que los individuos y las organizaciones tienen muchas más posibilidades de continuar con su/s actividad/es de manera exitosa. Siguiendo esta premisa, el individuo o grupo de individuos poseería una cierta "libertad" que haría que se aprovechasen las oportunidades que no se habían previsto e incluso que mejorasen las cosas aún más de lo que se había considerado posible en un principio. Un sistema autoritario o hermético priva de esta libertad a los individuos y no se adapta a los cambios, lo que conduce irrefutablemente al fracaso (1994, p.57).

Como hipótesis general de partida, la mera acción de una correcta orientación académica y profesional al alumnado, partiendo desde el propio currículo de una carrera profesional (por ejemplo, el de las enseñanzas superiores musicales en el itinerario de interpretación), puede determinar el grado de éxito o fracaso en la inserción al mundo laboral de los egresados. En el momento en el que éstos obtienen una mínima formación en fundamentos, reparación y mantenimiento de su herramienta de trabajo, es decir, de su instrumento musical, es inevitable asociar estos conocimientos sobre la propia "herramienta musical" del intérprete, al posible interés futuro y/u oportunidad de profundizar en la especialización como profesional de la lutería de los instrumentos musicales, a posteriori. Y es aquí, en la detección de las inquietudes del alumnado y en la atención de las realidades cambiantes y nichos del mercado laboral, donde la enseñanza superior adquiere todo su valor.

Metodología

Con el objetivo de recopilar y obtener de manera correcta la información, se formula la pregunta de búsqueda: qué existe sobre formación en lutería de vientos (o, al menos, sobre la aproximación a la misma) en los centros superiores de música de España. Se eligió la herramienta de revisión y análisis documental dentro de las técnicas de revisión bibliográfica (Alfonso, 1995). En palabras de Guirao-Goris (2015, p.3), una revisión debe mostrar en su metodología un proceso descrito claramente sobre cómo se ha realizado la búsqueda y se han localizado los documentos. Así, la estrategia seguida con esta técnica se establece bajo los siguientes parámetros:

- Tema: Asignaturas o materias de lutería / reparación / mantenimiento de instrumentos de viento.
- Palabras clave: fundamentos, mantenimiento, luthería, lutería, reparación, fabricación, conservación, cuidado, mecánica.
- Fuentes: Webs oficiales de los centros de enseñanzas superiores de música de España: planes de estudio publicados (guías docentes y programas curriculares) de los itinerarios de interpretación de instrumentos de viento.

- Criterios de selección:
  1. Pregunta y objetivo: La información descubierta debe ser precisa en cuanto al tema de búsqueda.
  2. Relevancia: Fundamental para el tema o no.
  3. Calidad metodológica: Se valúa la credibilidad de la búsqueda y sus resultados.
- Operadores booleanos utilizados: OR (inclusivo).
- Matriz de datos: Materia/asignatura – centro – carga lectiva.
- Evaluación de validez de documentos: Se consultan en exclusiva los documentos publicados en los planes de estudio de centros oficiales de enseñanza superior de música de España.

Resultados

Los resultados se muestran a través de la tabla 1. La fecha de consulta de los resultados obtenidos fue del 19 de febrero de 2026.

Tabla 1. Matriz de resultados obtenidos en la búsqueda. Elaboración propia

Materia/asignatura	Centro	Carga lectiva	Curso
Fundamentos y mecánica de los instrumentos de la orquesta	Centro Superior Progreso Musical	3 ECTS	2025/26
Fundamentos organológicos históricos y acústicos del instrumento (luthería)	Escuela Superior Musical Arts	2 ECTS	2022/23
Fundamentos organológicos históricos y acústicos del instrumento	Escuela Superior de Música Reina Sofía	2 ECTS	2022/23
Fundamentos, mecánica y mantenimiento	Conservatorio Superior de Música de Alicante	2 ECTS	2022/23
Fundamentos de mecánica y mantenimiento	Conservatorio Superior de Música de Aragón	0,5 ECTS	2022/23
Mecánica y mantenimiento	Conservatorio Superior de Música de Castellón	2 ECTS	2022/23
Fundamentos de mecánica del instrumento	Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha	2 ECTS	2022/23
Fundamentos de mecánica y mantenimiento	Conservatorio Superior de Música de Castilla y León	2 ECTS	2023/24
Mecánica y mantenimiento de los instrumentos de viento	Conservatorio Superior de Música de Jaén	6 ECTS	2022/23
Mecánica y mantenimiento del instrumento	Conservatorio Superior de Música de Navarra	2 ECTS	2023/24
Mantenimiento del instrumento	Conservatorio Superior de Música de Valencia	2 ECTS	2025/26
Fundamentos de mecánica y mantenimiento	Centro Superior de Música del País Vasco	2 ECTS	2023/24
Fundamentos mecánicos y mantenimiento de los instrumentos de viento	Real Conservatorio Superior de Música de Madrid	3 ECTS	2023/24

Fuente: elaboración propia.

En la presente búsqueda, se discriminó la siguiente información:

- Si los centros eran de titularidad/gestión pública, privada o concertada.
- Si las materias eran obligatorias u optativas.
- El curso en el que se impartía la asignatura y la secuenciación temporal.

Conclusiones

Aunque no se ha encontrado un censo oficial de centros de enseñanza superior de música en España, la Asociación Española de Documentación Musical (AEDOM, 2016) publica en su web oficial un mapa con 25 conservatorios superiores de música de titularidad pública en España. Con la certeza de que existen varios centros de titularidad o gestión privada y/o concertada (como sería el caso de los dos primeros resultados de la tabla 1), se puede afirmar que en el territorio nacional se cuenta con más de 25 de estos centros de enseñanza, por lo que el porcentaje de centros que mantienen en sus planes de estudio la oferta de materias relacionadas con la lutería de instrumentos de viento (13) oscilaría en torno a un 50% del total.

Por otro lado, cabe recordar que las enseñanzas superiores de música en España se incorporaron al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a través del conocido como Plan Bolonia, a partir del curso 2009/2010 (RD 1614/2009, de 26 de octubre). Igualmente, la normativa estatal española que determina que el Grado Superior de Música consta de 240 créditos ECTS (distribuidos en cuatro cursos académicos) es el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. Dada la carga de créditos a completar establecido para la totalidad del grado superior de música (en el itinerario de interpretación, como en otros), se constata a partir de los resultados obtenidos en la tabla 1, que el centro con la que más carga lectiva valora la materia que nos ocupa es el CSM de Jaén, con un 2,5 % del total de créditos ECTS del grado. Por otro lado, el centro que mantiene en sus planes de estudio un menor valor de carga lectiva para la asignatura es el CSM de Aragón, conformando algo más del 0,20 % del total de créditos ECTS.

Analizados los resultados obtenidos y las necesidades urgentes que los profesionales de la lutería de vientos denuncian, se exponen dos líneas de conclusión al respecto: una, la revisión de la implantación de esta materia como obligatoria en el currículo del grado superior de música en el itinerario de interpretación de instrumentos sinfónicos; y dos, la posibilidad de tendencia a igualar la carga lectiva de la materia en todos los centros. Ambas propuestas podrían resultar beneficiosas como vía de acercamiento a la profesión para los futuros profesionales de la música. Todo ello de la mano de un correcto y efectivo seguimiento de orientación profesional, que se presuponen ya implantados y desarrollándose en los sistemas de educación superior.

Agradecimientos

A las noches de silencio. A los doctores Pacheco-Costa y Carmona-Sarmiento.

Referencias

Alfonso, I. (1995). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.

Asociación Española de Documentación Musical (2016). *Mapa de Conservatorios Superiores de Música en España*. Recuperado el 19 de febrero de 2026, de https://aedom.org/mapa-de-conservatorios-superiores-de-musica-en-espana/

Guirao-Goris, S.J.A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene, 9*(2) https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002

Handy, C.B. (1994). *The Empty Raincoat: Making Sense of the Future*. Random House.

Jerez Gómez, S. (2022). Opinión. *Melómano, 290*, 59-60.

Suárez-Delgado, A. (2019). El clarinetista Pablo Barragán y los oboístas Cristina Gómez Godoy y Lucas Macías, ejemplos de la proyección internacional del talento andaluz. *Revista Viento, 22*, 38-39. Mafer Música. https://adolphesax.com/revista-viento-no22/

Wayte, L. (2024). *Pay for Play: How the Music Industry Works, Where the Money Goes, and Why*. University of Oregon Libraries.

Animal-environmental empathy and artistic-plastic education: contributions to a pedagogy of care in the face of ecophobia and biophobia from the One Health approach

Beatriz Cimadevilla Alonso[1], Pilar del Rio Fernández[2], M. Dolores Sánchez Arjona[2]

[1]Universidad de Oviedo, España
[2]Universidad de Málaga, España

Abstract

The contemporary ecosocial crisis has intensified phenomena such as ecophobia and biophobia, understood as responses of fear, rejection, or disconnection from nature and living beings. Faced with this challenge, art education emerges as a privileged space for fostering animal-environmental empathy and promoting a pedagogy of care. From the *One Health* approach, which integrates human, animal, and environmental health, artistic practices allow for the articulation of cognitive, affective, and ethical dimensions, facilitating meaningful experiences that connect students with living beings and ecosystems. Strategies such as the critical observation of nature, the symbolic representation of ecological relationships, and the collective creation of sustainable projects enhance environmental awareness and ethical co-responsibility. Furthermore, the integration of Spanish and international references consolidates the theoretical framework, highlighting contributions from authors such as Cimadevilla, Puig de la Bellacasa, and Berenguer, that can encourage a new perspective on education based on a concept of "non-conformity". This interdisciplinary approach not only develops artistic skills but also promotes attitudes of care, awareness, and transformative action in the face of the ecological crisis. It is concluded that arts education, combined with empathy and the One Health approach, constitutes a strategic tool for developing critical, ethical individuals committed to sustainability and ecosocial justice.

Keywords: Art education; environmental-animal empathy; ecophobia; biophobia; One Health.

Empatía animal-medioambiental y educación artística-plástica: aportaciones para una pedagogía del cuidado frente a la ecofobia y la biofobia desde el enfoque One Health

Resumen
La crisis ecosocial contemporánea ha intensificado fenómenos como la ecofobia y la biofobia, entendidos como respuestas de miedo, rechazo o desconexión hacia la naturaleza y los seres vivos. Frente a este desafío, la educación artística-plástica emerge como un espacio privilegiado para fomentar la empatía animal-medioambiental y promover una pedagogía del cuidado. Desde el enfoque *One Health*, que integra la salud humana, animal y ambiental, las prácticas artísticas permiten articular dimensiones cognitivas, afectivas y éticas, facilitando experiencias significativas que conectan al alumnado con los seres vivos y los ecosistemas. Estrategias como la observación crítica de la naturaleza, la representación simbólica de relaciones ecológicas y la creación colectiva de proyectos sostenibles potencian la conciencia ambiental y la corresponsabilidad ética. Asimismo, la integración de referentes españoles e internacionales consolida el marco teórico, destacando aportaciones de autores como Cimadevilla, Puig de la Bellacasa y Berenguer, que pueden incitar a una nueva perspectiva de educar de un concepto de “no conformismo”. Este enfoque interdisciplinar no solo desarrolla competencias artísticas, sino que también promueve actitudes de cuidado, sensibilización y acción transformadora frente a la crisis ecológica. Se concluye que la educación artística-plástica, articulada con la empatía y el enfoque *One Health*, constituye una herramienta estratégica para formar sujetos críticos, éticos y comprometidos con la sostenibilidad y la justicia ecosocial.

Palabras clave: Educación artística-plástica; empatía ambiental-animal; ecofobia; biofobia; Una Salud; ética del cuidado.

Introducción

El contexto de incertidumbre generado por la intensificación de la crisis ecológica mundial, que se expresa en el cambio climático, la disminución de la biodiversidad y el incremento de emergencias sanitarias, plantea directamente un reto a los sistemas educativos. La UNESCO (2020) y otras entidades internacionales han destacado la importancia de impulsar una educación enfocada en la sostenibilidad, que pueda tratar con la complejidad de los problemas socioambientales y estimular principios de corresponsabilidad y cuidado.

Esto produce un alejamiento gradual entre nuestra especie y nuestro entorno natural, sobre todo en sociedades con un alto grado de urbanización y mediación tecnológica.

Este alejamiento no solo implica una disminución de la conciencia ecológica, sino también el surgimiento de actitudes negativas a nivel emocional hacia la naturaleza y los seres vivos, que se conocen como ecofobia y biofobia.

La crisis ambiental es, ante todo, una crisis de valores y pensamiento; por lo tanto, la educación debería volver a conectar el intelecto con la experiencia y la emoción en términos del mundo natural (Orr, 1994). Todas estas respuestas pueden volverse apatía, negación o rechazo en nuestra especie y en los niños. Esto obstaculiza la participación activa ante los desafíos ambientales y genera una mentalidad muy negativa sobre la coexistencia pacífica de todos los habitantes del planeta.

En este contexto, la educación artística-plástica se muestra como un campo con un alto potencial para generar cambios (Cimadevilla, 2021). Su carácter simbólico, crítico y experiencial posibilita la integración de dimensiones emocionales, éticas y cognitivas, lo cual propicia procesos de profunda sensibilización. Este trabajo sugiere que, a partir del enfoque One Health, la educación artística-plástica tiene el potencial de ayudar significativamente a crear una pedagogía del cuidado con el objetivo de promover la empatía entre animales y medio ambiente y de combatir la ecofobia y la biofobia.

En consecuencia, el objetivo general de este estudio es analizar y fundamentar el potencial de la educación artística-plástica, desde el enfoque One Health, como estrategia pedagógica para fomentar la sensibilización socioambiental, fortalecer la empatía hacia los seres vivos y contribuir a la superación de actitudes de ecofobia y biofobia en contextos educativos.

Ecofobia, biofobia y educación artístico-plastica: aproximaciones conceptuales bajo un marco ético-educativo

El concepto de ecofobia fue creado para referirse al miedo, la ansiedad o el rechazo hacia los problemas ambientales y la naturaleza, en particular cuando se los considera amenazantes o incontrolables (Sobko *et al*., 2018). La ecofobia puede aparecer en ambientes educativos cuando los discursos sobre la crisis ecológica se enfocan únicamente en escenarios pesimistas, lo que provoca una sensación de impotencia en los estudiantes.

Desde el enfoque educativo, la educación artística-plástica relacionada con estos dos fenómenos puede dar inicio a propuestas de reflexión para eliminar ese obstáculo que se presenta en la construcción de una ciudadanía comprometida con el medioambiente. Para abordarlos como una estrategia de acción inmediata para esa buena convivencia de todos, se requieren métodos pedagógicos que no solo brinden información científica, sino que también aborden los elementos emocionales y relacionales del aprendizaje, como hace la herramienta de la educación artística-plástica. En este escenario, la pedagogía del cuidado emerge como un marco teórico relevante, puesto que la pedagogía del cuidado tiene como fundamento una ética relacional que toma en cuenta la interdependencia y la fragilidad compartida como aspectos constitutivos de la vida (Noddings, 2013; Puig de la Bellacasa, 2017).

Educar desde el cuidado significa colocar las relaciones, ya sea con uno mismo, con los demás o con el medio ambiente, en el núcleo del proceso de educación. Esta pedagogía, cuando se aplica a la esfera socioambiental, sugiere trascender visiones antropocéntricas y fomentar una ética que contemple a los ecosistemas y a los animales como sujetos de consideración moral. En este sentido, el cuidado no se restringe a una postura afectuosa, sino que se expresa en acciones específicas de responsabilidad, compromiso y atención. La educación artística-plástica, al trabajar con lenguajes simbólicos y experienciales, ofrece un terreno fértil para encarnar esta pedagogía.

A través del arte podemos crear nuevas fórmulas para reconectar con el entorno natural y la comunidad, esto ayudará a recuperar y preservar las relaciones entre las personas y la naturaleza ya que el paisaje es parte de nuestra memoria cultural y su conservación conecta con nuestras costumbres y la tierra (López, Vega, & Loren,2017). El alumnado puede explorar emociones, cuestionar imaginarios dominantes y construir nuevas narrativas de relación con lo vivo.

La perspectiva One Health en el ámbito educativo de la educación artística-plastica

Un enfoque interdisciplinario es que *One Health*, entiende la conexión indisoluble entre el bienestar de los ecosistemas, el de los animales y el de los seres humanos (Organización Mundial de la Salud, 2017). Aunque su vinculación tradicional ha sido con las ciencias de la salud, se le está reconociendo cada vez más por su potencial educativo, especialmente en términos de educación para la sostenibilidad y el medio ambiente. Supone adquirir una comprensión sistémica de los problemas contemporáneos, como la contaminación, las zoonosis o el impacto que generan los patrones de producción y consumo. Podemos entonces suponer una crisis ecológica como crisis de la mente y de la educación, puesto que la crisis ecológica se debe a formas de pensamiento y educación inadecuadas, y deberíamos abogar por una alfabetización ecológica que cambie valores, percepciones y prioridades para abordar problemas ambientales (Orr, 1994).

La inmersión en los principios de la educación artística-plástica puede funcionar como un nexo entre el enfoque *One Health* y las vivencias de los alumnos en situaciones reales, a través de acciones que transformen el aula por medio del desarrollo de conceptos complejos en procesos creativos, corporales y visuales que permitan su entendimiento e involucren emocionalmente (Cimadevilla, 2025). Desde este punto de vista, la salud deja de ser considerada un fenómeno únicamente humano e individual, y se la percibe como un proceso ecosocial y relacional.

La enseñanza de las artes plásticas tiene el potencial de funcionar como un puente entre la perspectiva *One Health* y lo que experimentan los alumnos, al convertir ideas complejas en procesos creativos, corporales y visuales que hagan más fácil entenderlas e involucrarse emocionalmente.

Educación artística-plástica y empatía animal-medioambiental

La empatía entre animales y medioambiente se entiende como la habilidad de captar, entender y sintonizar emocionalmente con las necesidades, vivencias y fragilidades de los seres vivos y sus hábitats naturales (Berenguer, 2008). Esta clase de empatía va más allá de lo interpersonal e incluye un aspecto ético y ecológico, pues la educación en artística-plastica fomenta el crecimiento de esta empatía mediante una variedad experiencias, actividades pedagógicas. Así destaca la función del arte y la expresión plástica son grandes mediadores para fomentar la empatía animal y medioambiental, pues permiten experiencias educativas que unen lo emocional, lo corporal y lo cognitivo con respecto a la vida humana y no humana (Cimadevilla, 2024).

Esto es, los alumnos logran crear lazos sensibles con su medio ambiente al observar cuidadosamente las diferentes exposiciones teóricas sobre animales y medioambiente como también la propia observación de estos. El trabajar con materiales reciclados o naturales, y representar simbólicamente las relaciones ecológicas. Estas actividades artísticas promueven el sentimiento de comunidad y la corresponsabilidad.

Desde una perspectiva crítica, estos métodos no buscan idealizar la naturaleza, sino promover una relación consciente y reflexiva con ella que considere tanto sus bellezas como los problemas medioambientales y sociales a los que se enfrenta. Así, el arte se convierte en un espacio para imaginar otras posibilidades y vivir formas de coexistencia más justas con todos los seres vivos.

Aportaciones de la educación artística a una pedagogía del cuidado

Al integrar la educación artística y plástica, la empatía hacia los animales y el medioambiente, así como la perspectiva de *One Health*, se pueden reconocer diferentes contribuciones a una pedagogía del cuidado, entre ellas:

Dimensión emocional: el arte favorece la expresión y la elaboración de emociones relacionadas con la crisis ecológica, convirtiendo la ansiedad o el miedo en implicación y agencia.

Dimensión ética: alienta a pensar de manera crítica sobre las relaciones de dominio entre seres humanos, animales y la naturaleza, promoviendo valores de justicia y respeto en términos ecosociales.

Dimensión cognitiva: incluye conocimientos simbólicos, culturales y científicos, lo que propicia aprendizajes significativos y con contexto.

Dimensión activa y creativa: fomenta la implicación de los estudiantes en procesos creativos que pueden desembocar en actividades de sensibilización y transformación social.

Estas contribuciones respaldan la noción de que la educación artística no es un añadido marginal, sino un elemento esencial para una educación enfocada en preservar la vida, con la cual está completamente vinculada a través del concepto de "*One health*".

Conclusiones

Nuestra vidas están desbordadas por las crisis sanitarias y ecológicas, la biofobia y la ecofobia representan retos significativos en el ámbito educativo artístico-plastico unidos al concepto "*One health*. Para enfrentarlos, se necesitan propuestas pedagógicas holísticas que aborden los aspectos cognitivos, emocionales y éticos del aprendizaje.

Este trabajo ha sostenido que la enseñanza de las artes plásticas y la educación, enmarcadas en una perspectiva *One Health* y con un enfoque de empatía hacia los animales y el medio ambiente, proporciona un sólido marco para construir una pedagogía del cuidado. Mediante prácticas artísticas críticas, situadas y sensibles, se puede volver a conectar a los estudiantes con lo vivo, promover la corresponsabilidad y ayudar a crear una ciudadanía que esté comprometida con la sostenibilidad.

Sin duda, el arte, concebido como una vivencia de carácter educativo y social, tiene la capacidad de contribuir significativamente a la creación de prácticas e imaginarios que enfrenten tanto la ecofobia como la biofobia, y que traigan consigo un futuro más justo y habitable.

Referencias

Cimadevilla, B. (2021). La expresión plástica como herramienta para desarrolla la empatía entre todos los seres vivos. En D. M. Pereira, Batoca Silva, G. G., & Marques Silva, D. (Eds.), *Construyendo juntos* (pp. 812–816). Dykinson. https://www.dykinson.com/media/pdf/indice_completo_obra_9788413773520.pdf?utm_source=chatgpt.com

Cimadevilla, B. (2021). El desarrollo de la empatía en el aula: la buena convivencia entre nuestra especie y el resto de los seres vivos. Construyendo juntos una escuela para la vida. En A. Salvador Jiménez Hernández, J., Cáceres Muñoz, M. et al. (Eds.), *Construyendo juntos una escuela para la vida.* (pp. 160-166). Dykinson.

Cimadevilla, B. (2024). Desarrollo hacia la empatía en las aulas: Arte, expresión plástica, educación y ecología (humanano humana). *International Journal of New Education,* (16), 5–23. https://doi.org/10.24310/ijne.16.2025.20863

Cimadevilla, (2025). El buen uso de materiales utilizados en la asignatura de expresión plástica con un concepto clave "One Health". Nuevos espacios para nuevas metodologías. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, (44). http://dimglobal.net/revista44.htm

López, M., Vega, M., & Loren, L. (2017). *El arte como herramienta para la educación ambiental.* Boletín Carpeta Informativa del Centro Nacional de Educación Ambiental. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2017-07-08-abril-vega-loren_tcm30-419306.pdf?utm_source=chatgpt.com

Orr, D. W. (1994). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect.* Island Press.

Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds.* University of Minnesota Press.

UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible.* https://doi.org/10.54675/YFRE1448

World Health Organization. (2017). *One Health*. https://www.who.int

From cadavre exquis to scientific profile: artistic creation and descriptive writing in pre-service French teacher education

Sara Vázquez Rodríguez
Universidade de Vigo, España

Abstract
This paper presents a longitudinal arts-based case study (2024–2026) conducted in a French as a Foreign Language course for pre-service primary and early childhood teachers at the Universidade de Vigo. The pedagogical sequence combines lexical scaffolding, surrealist artistic creation, and structured scientific writing. Prior to the in-class session, students engage in guided preparation focused on fauna and flora vocabulary, animal classification, descriptive verbs, and basic ecological concepts through curated audiovisual and interactive resources. This lexical groundwork supports the subsequent creative task. During the session, students work in small groups to produce hybrid creatures using the surrealist technique *cadavre exquis*. Drawings are divided into three folded sections (head/body/legs for animals; flower or foliage/trunk or stem/root for plants). Each group completes only one section before passing the drawing on, preventing them from seeing the full figure. The final creature is revealed collectively and discussed. In a second phase, groups receive one completed drawing and transform it into a structured zoological or botanical profile. The scientific-style sheet includes fixed categories such as name, physical description, habitat, alimentation, behaviour, or flowering period. The activity culminates in an oral presentation of the profile to the whole class. Data collected through systematic classroom observation across three academic years (n = 48) indicate a progressive shift from imaginative fragmentation to discursive organisation. The need to rationalise the hybrid creature fosters lexical precision, collaborative negotiation, and structured descriptive competence. Findings suggest that integrating surrealist artistic techniques with scientific discourse formats constitutes an effective arts-based strategy for promoting creativity and descriptive skills in university-level teacher education.

Keywords: Cadavre exquis, arts-based learning, scientific writing, written production, French language teacher education.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Del cadáver exquisito a la ficha científica: creación artística y escritura descriptiva en la formación inicial del profesorado de francés

Resumen

Este trabajo presenta un estudio de caso longitudinal (2024–2026) desarrollado en una asignatura de Francés como Lengua Extranjera en la formación inicial del profesorado. La propuesta explora el potencial pedagógico de la técnica surrealista del cadáver exquisito como dispositivo artístico para la producción escrita estructurada. La secuencia se organiza en tres momentos. En primer lugar, el alumnado realiza un trabajo autónomo previo centrado en el léxico de la fauna y la flora, la clasificación de los seres vivos y los verbos descriptivos, a partir de recursos audiovisuales e interactivos. Este andamiaje léxico prepara la fase creativa posterior. Durante la sesión presencial, los estudiantes, organizados en pequeños grupos, elaboran criaturas híbridas mediante un dibujo fragmentado en tres partes (cabeza/cuerpo/patas en animales; flor o follaje/tronco o tallo/raíz en plantas). Cada grupo completa únicamente una sección y pasa el dibujo al siguiente, sin conocer la figura final. La criatura resultante se revela colectivamente y se comenta en clase. En una segunda fase, cada grupo recibe un dibujo completo y lo transforma en una ficha zoológica o botánica con apartados estructurados (nombre, descripción física, hábitat, alimentación, costumbres o función ecológica). La actividad culmina con la presentación oral de la ficha ante el grupo-clase. Los datos, recogidos mediante observación sistemática durante tres cursos académicos (n = 48), muestran un tránsito desde la fragmentación imaginativa hacia la organización discursiva. La necesidad de dotar de coherencia científica a la criatura híbrida favorece la precisión léxica, la negociación colaborativa y la estructuración de la producción escrita. Los resultados sugieren que la integración de técnicas artísticas surrealistas y formatos científicos constituye una estrategia eficaz para fomentar creatividad y escritura colaborativa en la formación docente.

Palabras clave: Cadáver exquisito, aprendizaje basado en las artes, escritura científica, producción escrita, didáctica del francés.

Agradecimientos

La autora agradece al alumnado de la mención en Lenguas Extranjeras que participó en los cursos académicos 2023–2024, 2024–2025 y 2025–2026 su implicación, creatividad y colaboración en el desarrollo de la experiencia descrita.

Referencias

Bisquerra, R. (Coord.). (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6.ª ed.). Arco/Libros-La Muralla.

Caré, J.-M., & Debyser, F. (1997). *Simulations globales*. Centre international d'études pédagogiques.

Breton, A. (1924/1969). *Manifeste du surréalisme*. Gallimard.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : mode d'emploi*. Hachette.

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Sara Vázquez Rodríguez
Universidade de Vigo, España

Del cadáver exquisito a la ficha científica: creación artística y escritura descriptiva en la formación inicial del profesorado de francés

1. INTRODUCCIÓN



Este estudio de caso analiza una secuencia en la formación docente en lengua francesa de 48 estudiantes de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil en la Mención de Lenguas Extranjeras en la Universidade de Vigo en los cursos 2023-24, 2024-25 y 2025-26. La propuesta integra la creatividad artística y la producción escrita estructurada. Se basa en la técnica del cadáver exquisito, transformando una creación surrealista fragmentaria en una ficha zoológica o botánica de carácter científico.

La secuencia combina:

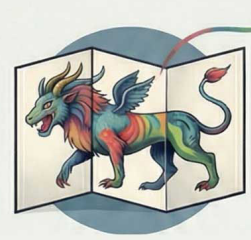
- Técnica surrealista del cadáver exquisito como creación colectiva bajo restricción.
- Andamiaje léxico previo (fauna y flora).
- Escritura colaborativa estructurada.
- Transición de lo imaginario a lo científico.

2. DESARROLLO (Fases de la experiencia)



Fase 1. Preparación léxica

Los estudiantes adquieren vocabulario específico de fauna y flora, verbos descriptivos y criterios de clasificación mediante recursos audiovisuales.



Fase 2. Creación artística fragmentada

Producción de un dibujo cooperativo (doblado en tres partes) que circula entre los grupos hasta la revelación de la criatura final.



Fase 3. Formalización científica

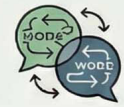
Los estudiantes redactan una ficha estructurada sobre la criatura creada comparándola con especies reales y realizando una presentación oral.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS



Creatividad bajo restricción

Se observa una alta implicación del alumnado y un efecto de sorpresa colectiva que motiva la producción escrita.



Negociación léxica

La necesidad de describir lo inexistente exige una mayor precisión en las comparaciones y el uso del vocabulario técnico aprendido.



Organización discursiva

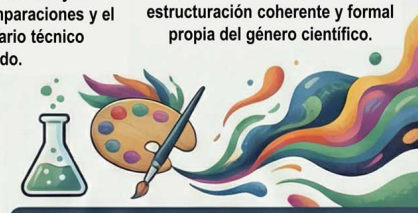
Los estudiantes logran transitar de la fragmentación imaginativa a una estructuración coherente y formal propia del género científico.

4. CONCLUSIONES



- La técnica surrealista favorece creatividad compartida.
- La formalización científica exige estructuración discursiva.
- La combinación arte–ciencia potencia la escritura colaborativa en formación docente.





Referencias

Bisquerra, R. (Coord.). (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6.ª ed.). Arco/Libros-La Muralla.
/ Carè, J.-M., & Debyser, F. (1997). *Simulations globales*. Centre international d'études pédagogiques. / Breton, A. (1924/1969). *Manifeste du surréalisme*. Gallimard. / Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble. / Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : mode d'emploi*. Hachette.

NotebookLM

Teaching experiences in printmaking within university settings

Priscila Rampin
Universidad Federal de Uberlândia, Brasil

Abstract
The teaching of printmaking today, particularly at the university level in Brazil, presents specific challenges: the technical demands of the medium and the openness to experimentation and the promotion of mutual collaboration. This article draws on teaching experiences at three federal institutions (UFOB, UNIR, UFU) in Brazil to reflect on educational practices that value error, trial, and deviation as formative dimensions. The proposal is part of the research project “Poetics of the Unknown”, which investigates, among other fronts, experimental processes of image-print production. Based on this inquiry, the text advocates for the creation of pedagogical environments that dismantle the emphasis on technical mastery as the ultimate goal of education.

Keywords: Printmaking, artist education, experimental practices, craftsmanship of the image.

Experiencias de la enseñanza del grabado en contextos universitarios

Resumen
La enseñanza del grabado en la actualidad y en el ámbito universitario brasileño presenta desafíos específicos: las exigencias técnicas del lenguaje y la apertura a la experimentación y a la promoción de la colaboración. Este artículo parte de la experiencia docente en tres instituciones federales (UFOB, UNIR, UFU) de Brasil para reflexionar sobre prácticas de enseñanza que valoran el error, el intento y el desvío como dimensiones formativas. La propuesta se inscribe en el ámbito de la investigación Poéticas de lo Incógnito, que investiga, entre otros frentes, los procesos experimentales de producción de imagen-estampa. Con base en esta búsqueda, el texto defiende la construcción de entornos pedagógicos que desarticulen el foco en el dominio técnico como objetivo máximo de la formación en esta área.

Palabras clave: Grabado, formación del/la artista, prácticas experimentales, artesanía de la imagen.

Introducción

Los programas y contenidos de las asignaturas de técnicas tradicionales de grabado en el entorno universitario exigen con frecuencia una formación pautada por el rigor técnico y la repetición precisa de procedimientos.

El texto de Luiz Sérgio de Oliveira, profesor titular del departamento de arte de la Universidade Federal Fluminense, publicado en la revista Poiésis en 2019, aporta un argumento crítico sobre la centralidad de la técnica y de la individualidad del/la artista en los procesos de formación en arte, especialmente en los programas más tradicionales.

Para Oliveira (2019), la formación artística en las universidades aún carga, con frecuencia, con el peso de una tradición que sitúa al/la artista como centro absoluto del proceso de creación y aprendizaje, priorizando metodologías que refuerzan el mito de la autosuficiencia y la centralidad de la técnica. En sus palabras, incluso cursos que se presentan como experimentales o innovadores acaban, en ocasiones, reforzando la individualidad, lo que contribuye a un aislamiento del/la artista con relación a las dinámicas sociales y colectivas del arte. Esta crítica resuena directamente con mi experiencia en la enseñanza del grabado en instituciones públicas, donde percibo que el dominio técnico no puede ser tomado como el fin último de la formación y que, cuando esto ocurre, puede generar frustración y ansiedad frente a una enseñanza tecnificada. ¿Cómo planificar las asignaturas que, convencionalmente, exigen un amplio repertorio técnico y una relación directa con los materiales, como la xilografía, la calcografía y la litografía, sin encerrarlas en un "[...] universo cerrado y autosuficiente del artista [...]" (Oliveira, 2019/244) que se limita a la instrumentalización?

En este sentido, mi propuesta como docente busca tensionar esta lógica, abriendo espacio para prácticas que valoren el error, el azar y los procesos no lineales como vectores de la producción y del desarrollo artístico. En lugar de consolidar una trayectoria formativa centrada exclusivamente en la excelencia técnica, propongo experiencias que estimulen la experimentación colectiva y la producción de sentidos más allá del gesto aislado y del entrenamiento. Se trata de desplazar el foco de la "herramienta" al proceso, de la técnica pura a la artesanía crítica y reflexiva, abriendo el campo del grabado a la imprevisibilidad, que le es propia, al encuentro y a la reconstrucción de sentidos.

En este escenario, la paradoja del grabado, donde control técnico e imprevisibilidad coexisten, se revela no solo como un desafío, sino también una oportunidad pedagógica. El presente artículo busca reflexionar sobre esta paradoja, a partir de la práctica docente en tres universidades públicas federales brasileñas (UFOB, UNIR, UFU), y proponer modos alternativos de conducir la enseñanza del grabado, centrados en la apertura al error y a la experimentación.

El grabado desviado

El grabado, como uno de los campos más antiguos de la imagen impresa, lleva consigo tanto la herencia del hacer artesanal como la potencia de la creación artística. Aunque marcado por un rigor técnico asumido como fundamental, es también un territorio donde los procesos, no raramente, escapan al control absoluto. Marco Buti (1996) observa que las relaciones y procesos del estampar siempre superan las intenciones y proyectos originales, lo que evidencia una condición de inestabilidad y de sorpresa que tensiona cualquier expectativa de linealidad o previsibilidad. Los desvíos, muchas veces vistos como fallos, pueden, en realidad, constituir momentos de descubrimiento colectivo.

La noción de artesanía de la imagen se moviliza aquí para dar cuenta del hacer manual que caracteriza al grabado. La artesanía implica el gesto, el cuerpo en acción, la construcción de una imagen que atraviesa sucesivas capas de materialidad en relación sensible con el tiempo y lo imprevisto.

Este concepto se articula con la investigación Poéticas de lo Incógnito, desarrollada actualmente en la Universidade Federal de Uberlândia. La investigación propone indagar la constitución de imágenes inestables, opacas, no totalmente descifrables, es decir, imágenes cuya forma y sentido permanecen abiertos, en proceso. La "incógnita", lejos de ser un problema matemático que resolver, se concibe como un espacio de trabajo, de invención y de receptividad a lo inesperado.

Diversos factores han contribuido a la permanente renovación del interés de los/las artistas, incluido el mío, por los encuentros entre los procesos tradicionales de impresión y los haceres alternativos.

Experiencias en los laboratorios de grabado: rigor frente a flexibilidad

Los proyectos pedagógicos de los cursos de las universidades mencionadas en este texto describen el objetivo de ofrecer una gama de conceptos y procedimientos que fundamentan los discursos y las prácticas en arte, metodológicamente centrados en ejercicios y experimentos con vistas a hacer accesible la comprensión de las dinámicas contemporáneas del arte actual. Sin embargo, la permanencia de estructuras curriculares (de los grados) centradas en los lenguajes artísticos puede sobrevalorar los resultados técnicos, las certezas o las performances estables.

En este sentido, mis preocupaciones como docente se orientan a identificar procesos que acojan la producción compartida, la valorización de lo inacabado, de la duda, de la experimentación y del error como materia prima constitutiva del aprendizaje.

Me pregunto cómo el error y el fallo pueden ser catalizadores de nuevos descubrimientos. ¿Pueden minimizar las consecuencias de una reducción funcional del arte y resultar más estimulantes en el mundo académico actual?

La afirmación del profesor Marco Buti, tratada anteriormente, puede sugerir un conjunto de términos asociados al aprendizaje del grabado a considerar: azar, no proyectable, incontrolable, inesperado, imperfección, imprecisión, error, intento, estudio, fallo, reconstrucción, no linealidad, síntesis, corte, montaje.

En las experiencias desarrolladas en los talleres de las universidades en las que he impartido docencia, he buscado desarrollar prácticas que valoren:

a) La libertad para explorar procesos y técnicas no convencionales y el error como parte del proceso de descubrimiento artístico.

Un ejemplo es el estímulo a los/las estudiantes para que identifiquen y desarrollen procesos alternativos de [re]producción de imagen, como la investigación elaborada por Maria Eduarda Almeida, que dio lugar a su trabajo de fin de grado, en el que se utilizaron medios de transferencia de imagen, proceso por el cual una fotografía se reproduce sobre otra superficiem, con agentes disolventes y por fricción, para reelaborar y fabular álbumes de familia. Tal experiencia le permitió valorar los resultados precarios obtenidos, como una metáfora de la acción de borrado natural de los recuerdos, núcleo conceptual de su investigación. Actualmente, como profesora de artes del IFRO, campus de Colorado d'oeste, Rondônia, Maria se vale de la naturaleza mecánica e inmediata del proceso de transferencia, que prescinde de muchos recursos, aliada a dicha cualidad etérea, en propuestas junto a grupos de jóvenes estudiantes.

La investigación artística desarrollada por los estudiantes de grado de la UFU, Leandro Morais y Gustavo Zenatti, también orientada a la transferencia de imagen y realizada en el contexto de la asignatura de taller, propuso el uso de agentes menos tóxicos, como el aceite de banana, nombre popular del acetato de isoamilo, un diluyente menos agresivo que el thinner o el aguarrás. Esta investigación dio lugar a la creación de talleres dirigidos a la comunidad, en formato de acción extensionista, promoviendo espacios de interacción y convivencia (Figura 1).



Figura 1. Taller de transferencia de imagen impartido por los estudiantes Gustavo Zenatti y Leandro Morais, Laboratorio de imágenes impresas, Universidade Federal de Uberlândia, 2025. Crédito de la imagen: Priscila Rampin.

En otro ejemplo, el estudiante Pedro Carneiro investigó la denominada litografía de cocina, proceso adaptado con materiales comunes, como el papel de aluminio usado como matriz y el refresco de cola, que reproduce las características formales de la estampa litográfica. Su investigación de fin de grado atrajo el interés de otras personas para participar en los talleres ofrecidos por él, pues la universidad no dispone de maquinaria ni de material para la enseñanza de la litografía convencional (Figura 2).

La actitud productiva de estas/estos estudiante(s) indica la persecución de hipótesis frente a necesidades, objetivos e intuición artística que les movilizaron; los errores y fallos son constitutivos de sus vivencias académicas.

Los talleres extracurriculares, mediadas por estudiantes, estimulan entornos colaborativos y de intercambio de puntos de vista; al buscar la practicidad, valoran los procesos alternativos y experimentales y fomentan muestras expositivas de proceso, como un modo más de puesta en común y de desocultación de los errores.



Figura 2. Taller de litografía de cocina impartido por el estudiante Pedro Lucas Carneiro, Universidade Federal de Uberlândia, 2024. Crédito de la imagen: Priscila Rampin.

b) Otra acción ha sido la realización de acciones conjuntas con artistas invitados/as, subrayando el tránsito entre diferentes trayectorias y enfoques; en una de estas colaboraciones, la profesora, artista, tatuadora y ciclista Andressa Boel, cuya investigación se orienta a acciones y proyectos colaborativos y públicos, asistió a las clases actuando como mentora y facilitadora, identificando diálogos y convergencias entre el grabado, el arte público y el tatuaje, en un esfuerzo por inscribir los procesos gráficos en territorios del "mundo mundano", para usar una expresión de Oliveira (2019).

c) Otra iniciativa ha sido la incorporación de tecnologías digitales, empleando equipos para el procesamiento de documentos (fotocopiadoras y escáneres), grabado láser y archivos vectoriales, integrando estas herramientas en situaciones híbridas que combinan metodologías alternativas y tradicionales de los procesos del grabado.

Cabe mencionar las investigaciones de Camila Sá (UNIR) y João Buson (becario Fapemig UFU): la primera se dedicó a investigar la captura de la luz y su impresión sobre una superficie, mediante comparaciones y pruebas con un escáner encontrado en la basura y recursos artesanales de la cianotipia y la antotipia (Figura 3); y la segunda investigación, realizada en el marco de la iniciación científica, examina los cambios que la integración de los mecanismos digitales de ilustración y grabado provoca en el grabado, en la elaboración de la matriz y en el resultado formal de una estampa (Figura 4). Y, principalmente, problematizan la afirmación de la imagen grabada e impresa, debido a su permeabilidad con procesos híbridos y digitales (Coldwell, 2010). Otro aporte de la investigación es haberse vuelto multidisciplinar, pues, en su fase inicial, involucró a docente y discente del curso de ingeniería mecánica de la UFU.

Estas acciones han permitido la construcción de espacios formativos en los que los/las estudiantes pueden ir más allá de las técnicas tradicionales, pueden subvertirlas, reformularlas y combinarlas con otros lenguajes.

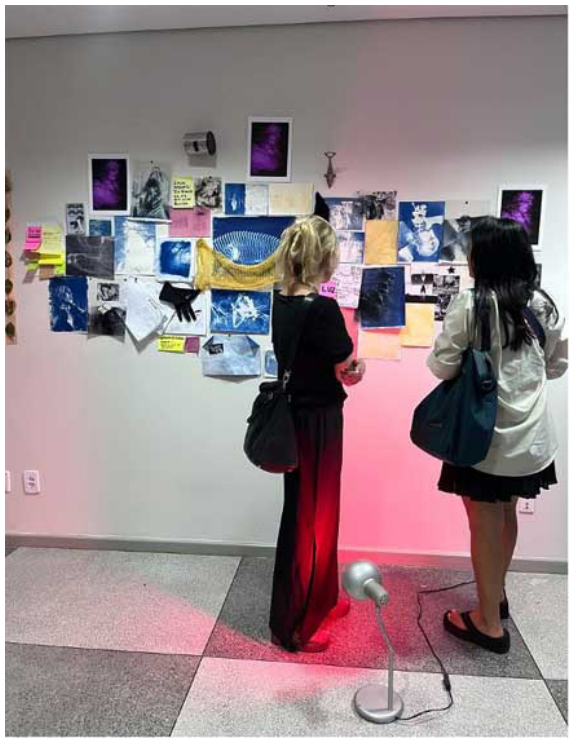


Figura 3. Vista de la exposición de defensa del trabajo de fin de grado de Camila Sá, Galería GAU, Universidade Federal de Rondônia, 2023. Crédito de la imagen: Priscila Rampin.



Figura 4. Matrices de xilografía grabadas con láser, a partir de una ilustración digital de autoría de João Buson, becario de iniciación científica, 2025. Crédito de la imagen: Priscila Rampin

Conclusiones

Correr (el) riesgo; descubrir

La idea de que el fallo, el error y el desvío puedan ser potencias formativas contradice ciertas expectativas de la lógica académica, basada con frecuencia en el rendimiento académico, la productividad, la previsibilidad y el control.

Al situar en el centro de la práctica pedagógica los conceptos de intento, reconstrucción, no linealidad e imprecisión, puede ser posible favorecer un poco más de autonomía para los/las estudiantes y estimular su interés por la investigación, los descubrimientos y la colaboración. Pensar la enseñanza del grabado como una práctica que se da entre el control y el azar es reconocer que la técnica no es un fin en sí misma, sino un medio para exploraciones. La artesanía de la imagen incógnita exige tiempo, la recepción del otro o del proceso, y apertura, cualidades muchas veces menospreciadas en los contextos institucionales.

Así, propuse aquí un ejercicio de la incertidumbre: que acogiera el riesgo como parte constitutiva del aprendizaje artístico, que pueda fomentar acciones colaborativas y de apoyo mutuo, formar artistas y educadores/as capaces de lidiar con la complejidad, la inestabilidad, el intercambio y la sorpresa como motores del proceso creativo.

Referencias

Buti, M. (1996). A gravação como processo de pensamento. *Revista USP, 29,* 107–112. https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25647

Coldwell, P. (2010). *Printmaking: A contemporary perspective.* London, England: Black Dog Publishing.

Oliveira, L. S. de. (2019). A virada da arte pública e a formação do artista contemporâneo. *Poiésis, 20*(33), 237–257. https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/29121

Morais, L., Rampin, P., & Zenatti, G. (2025). *Workshop de métodos alternativos de impressão de imagem* [Projeto de extensão universitária]. Universidade Federal de Uberlândia.

Carneiro, P. L., & Rampin, P. (2024). *Litografia alternativa: Procedimentos, materiais e métodos acessíveis e menos tóxicos* [Projeto de extensão universitária]. Universidade Federal de Uberlândia.

New Audiovisual Media Technologies. Between the Metaverse and Augmented Reality: Arloopa

María Nieves Corral Rey, Sergio Jesús Villén Higueras, Álvaro Linares Barrones
Universidad de Sevilla, España

Abstract
This proposal aims to share a teaching experience developed in the subject of New Audiovisual Media Technologies, taught in the Audiovisual Communication Degree at the University of Seville in the classrooms of the Faculty of Communication. Specifically, for one activity, students were asked to use the Arloopa tool, either inside or outside the classroom. Arloopa is an application that runs on mobile devices (Android/iPhone mobiles or tablets) and offers a catalogue of virtual elements from different content categories that can be combined with the real world, so that students can virtually join these elements and take photographs with them. The objects displayed in this app are classified into three categories: marker-based experiences, non-marker-based experiences, and location-based experiences. This content is linked to the new experiences that screens impose on contemporary society.

Keywords: Arloopa, educational innovation, metaverse, virtual reality.

Tecnologías de los nuevos medios audiovisuales. Entre el Metaverso y la Realidad Aumentada: Arloopa

Resumen
Esta propuesta tiene por objetivo dar a conocer una experiencia docente desarrollada en la asignatura de Tecnologías de los nuevos medios audiovisuales, cursada en el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla en las aulas de la Facultad de Comunicación. En concreto, para una actividad se propuso a los estudiantes utilizar en el interior o el exterior del aula la herramienta Arloopa, una aplicación que se ejecuta en dispositivos móviles (móviles Android/iPhone o tablets) y ofrece un catálogo de elementos virtuales de distintas categorías de contenido y que pueden combinarse con el mundo real, de tal forma que los estudiantes pueden unirse virtualmente a estos elementos y tomarse fotografías con los mismos. El despliegue de los objetos dispuestos en esta app se clasifica en tres categorías: experiencias basadas en marcadores, experiencias no basadas en marcadores y experiencias basadas según la ubicación. Se trata de un contenido vinculado a las nuevas experiencias que imponen las pantallas en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Arloopa, innovación educativa, metaverso, realidad virtual.

Introducción

El uso las TIC resulta una gran oportunidad para reforzar competencias y capacidades mediante aprendizajes significativos y transferibles, independientemente del nivel educativo o área del conocimiento (Ahumada, 2018). Pone de manifiesto Mascarell Palau (2019) que las TIC en el ámbito educativo pueden considerarse como contenidos de aprendizaje, instrumentos de trabajo, objetos de aprendizaje, etc. Y las competencias digitales implican "conocer, comprender y dominar los aspectos básicos de las nuevas tecnologías desde diferentes vertientes: tecnológica, social y comunicativa" (Mascarell Palau, 2019, p. 76). Ahora bien, también exigen una renovación metodológica y la competencia digital de los docentes y de los estudiantes debería ser imprescindible en la educación a nivel internacional (Unesco, 2019). Aunque, la innovación docente obliga al profesor a readaptarse continuamente al cambio (Tirocchi, 2019). En este sentido, tras la pandemia de COVID-19, han surgido nuevas herramientas y proyecciones (Orellana Arduiz y Mújica Johnson, 2022), como el uso de redes sociales o de aplicaciones de *m-learning* (Álvarez Herrero, 2018). Es en este punto donde encajamos la aplicación Arloopa, aplicada en Tecnologías de los nuevos medios audiovisuales, asignatura cursada en 3º del grado en Comunicación Audiovisual de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. El objetivo de esta aportación consiste en exponer con detalle el desarrollo de una experiencia docente llevada a cabo en los cursos académicos 2022-2023 y 2023-2024 para abordar las nuevas formas de consumo a través de las pantallas, aplicando una nueva tecnología como instrumento de trabajo en el aula.

Contexto de la asignatura

Para hablar de las nuevas formas de consumo que imponen las pantallas en la sociedad contemporánea, es conveniente tener en cuenta las diferentes experiencias que ofrecen al ciudadano. Por un lado, están las experiencias inclusivas que abordan autores como Gauthier (2018) y que posibilita la coexistencia simultánea de dos mundos (la realidad cotidiana del interactor y el mundo ficticio que consumen) y conectarlos utilizando las redes sociales como interfaz, fomentando su participación. En segundo lugar, se encuentran las experiencias (des)inmersivas, que presentan una distorsión de la realidad del usuario y no existe una línea definida entre la realidad y la ficción, y de aquí surgen los medios falsos (Aragó, 2022). En tercer lugar, surgen nuevas formas de consumo, como los *selfies*, el uso de filtros en la grabación de videos en directo, y una nueva realidad digital a la cual se puede acceder a través de dispositivos especiales como las gafas de realidad virtual o aumentada e interactuar con otros usuarios mediante un avatar a través del universo virtual compartido en el Metaverso. Especialmente en el sector de la educación, pues esto supondría una nueva forma de aprender, al permitir la inmersión del usuario y la amplificación de una parte del mundo real a través de un dispositivo tecnológico.

Metodología

Funcionamiento de Arloopa

Arloopa es una aplicación de Realidad Aumentada con carácter gratuito que permite superponer contenido virtual, como animaciones 3D o videos, sobre el mundo real mediante la cámara del dispositivo móvil (*smarthphone* o *tablet*). Los usuarios pueden interactuar con objetos virtuales en 3D e incluso pueden hacer fotos o videos de estas experiencias, que son útiles para fines educativos o de entretenimiento. Algunos estudios apuntan que puede aportar significativamente para transformar la enseñanza, ya que ofrece espacios interactivos que fomentan la participación activa y la expresión de emociones en estudiantes (López Correa y Caguana Anzoátegui, 2025). Aunque para esta experiencia docente se ha aplicado en estudiantes de 3º del grado en Comunicación audiovisual en la asignatura

de Tecnologías de los nuevos medios audiovisuales. Se mencionó anteriormente que una tecnología puede considerarse desde los contenidos, como instrumento de aprendizaje, etc. (Mascarell Palau, 2019). Y en esta experiencia ha servido como instrumento de aprendizaje, haciendo un recorrido por sus distintas categorías de contenidos, que resultarían de interés para el aprendizaje de distintas áreas, pero profundizando en el aspecto tecnológico, que es lo que se vincula a esta asignatura.

Para el funcionamiento de esta aplicación, es importante saber que los objetos se disponen en una clasificación dividida en estas categorías: 1) Experiencias basadas en marcadores, que dependen del escaneo de un código para mostrar el contenido enlazado; 2) Experiencias no basadas en marcadores, que permiten al usuario escoger de qué forma se debe presentar el contenido escogido y sobre qué superficie; 3) Experiencias basadas según la ubicación, que se despliegan según la disposición geográfica del usuario, útil para fines turísticos. El primer paso consiste en inspeccionar el catálogo de objetos y elementos virtuales, fijos o animados que ofrece. En concreto, dentro de las experiencias no basadas en marcadores, el usuario comenzaría apuntando al marcador escogido para que el contenido se despliegue en los móviles y los objetos virtuales se solapen con el mundo físico.

Desarrollo de la experiencia docente

La actividad se desarrolló en una sesión de dos horas de clase. En primer lugar, se hizo una explicación teórica al tema correspondiente, se explicó a los estudiantes el funcionamiento de la aplicación, se explicó la actividad y se terminó la sesión con una reflexión de sus impresiones sobre la experiencia y su uso de esta herramienta tecnológica (véase Tabla 1). No obstante, se informó del uso de la herramienta previamente, pues era necesario que los estudiantes llevasen descargada la app en sus dispositivos móviles, con lo cual se pidió un trabajo previo a la sesión.

Tabla 1. Secuencia de actividades y duración

Secuencia de actividades	Duración
1. Explicación teórica del tema.	20 min.
2. Explicación del funcionamiento de la aplicación.	15 min.
3. Descripción de la actividad a desarrollar.	15 min.
4. Desarrollo de la actividad práctica y envío de imágenes a la profesora	40 min.
6. Comentario de las imágenes y reflexión final	30 min.
Total:	120 min

El tipo de experiencia que ofrece esta aplicación se vincula a distintas áreas del conocimiento (moda, tecnología, viajes virtuales, animales, naturaleza, etc.), algunas se presentan en el siguiente conjunto de imágenes (véase Figura 1):

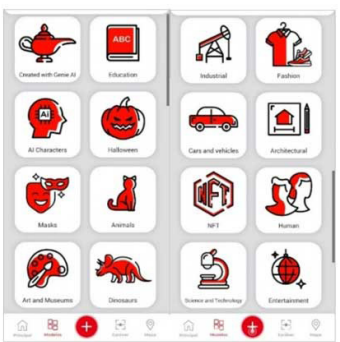


Figura 1. Capturas de pantalla de Arloopa. Disposición de las categorías de contenido

Y, dentro de algunas, se presentan una serie de subcategorías de contenido, como sucede, por ejemplo, en Educación, en la cual podemos encontrar elementos asociados con la Biología, la Astronomía, la Física, la Química, la Literatura, etc., ya sea el interior de un oído o un estómago, la estructura de las células, anatomía de una flor o los tipos de viento. En concreto, la actividad a desarrollar en clase propone a los estudiantes utilizar su dispositivo móvil, bien en el interior del aula, en las instalaciones interiores o exteriores de la facultad, activar su participación con un objeto inanimado, de cualquiera categoría de las que ofrece la aplicación, y que otro compañero le tome una fotografía en esa interacción virtual, mediante otro dispositivo.

Resultados

Los estudiantes exploraron las distintas categorías de contenido que combina esta aplicación móvil, pero algunos prefirieron no mostrar su rostro y solapar el elemento virtual con otros objetos de la realidad del centro (pasillo, aseo, ascensor, etc.). Se presentan algunas imágenes de la actividad, pero por motivos de protección, se difumina el rostro a los estudiantes que optaron por interactuar virtualmente con los elementos que esta aplicación ofrece (véase Figuras 2 y 3).



Figura 2. Conjunto de imágenes de los objetos virtuales combinados sobre elementos reales de las infraestructuras de la Facultad de Comunicación. Fuente: estudiantes



Figura 3. Conjunto de imágenes de los objetos virtuales combinados sobre elementos reales de las infraestructuras de la Facultad de Comunicación. Fuente: estudiantes

Conclusiones

Sin duda, el uso de esta aplicación en el aula, como tecnología de aprendizaje, pero también desde su vertiente de contenidos, puede ayudar a los estudiantes de todos los ámbitos del conocimiento y de los diferentes niveles de enseñanza por su potencial de combinar un objeto virtual con la realidad del alumnado. Se pueden apreciar detalles con bastante grado de similitud respecto a la realidad material del elemento.

Después de la experiencia desarrollada, se preguntó a los participantes para conocer sus impresiones sobre la actividad y el uso de esta aplicación, y pusieron de manifiesto que aumentó su motivación, su participación e implicación con esta parte de la asignatura. Sin embargo, otros estudiantes pusieron de manifiesto que esta aplicación supone una tecnología más dentro del mercado de la realidad aumentada. Además, destacaron que, si bien esta aplicación es de descarga y uso gratuito, algunas funciones concretas conllevan un coste y comentaron aspectos problemáticos como que en algunos dispositivos con poca memoria o bajo procesador no pueden descargarla, presentando dificultades de uso.

Referencias

Ahumada, M. E. (2018). Las TIC en educación superior. Una experiencia de aprendizaje usando Google Sites. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 127-137. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4923

Álvarez Herrero, J. F. (2018). Aprendizaje móvil fuera del aula en Educación Secundaria. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L (Coord.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 937-943), Octaedro.

Aragó, M. del M. (2022). Nuevos espacio-tiempos. La inmersividad en la era digital. *ASRI. Arte y Sociedad. Revista De Investigación En Artes y Humanidad Digitales*, (21), 72–83. https://doi.org/10.5281/zenodo.7643031

Gauthier, P. (2018). Inmersión, redes sociales y narrativa transmedia: la modalidad de recepción inclusiva. *Comunicación y Medios*, (37), 11–23. https://doi.org/10.5354/0719-1529.2018.46952

López Correa, J. X., y Caguana Anzoátegui, L. G. (2025). Recursos didácticos con realidad aumentada para incrementar el interés en niños de 3 a 5 años. *Arandu UTIC*, *12*(2), 4297–4314. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1230

Mascarell Palau, S. D. (2019). Implementación y uso de las TIC. Dispositivos móviles en educación en Artes. Un estado de la cuestión. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (50), 73–86. https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.73-86

Orellana Arduiz, N. C., y Mújica Johnson, F. N. (2022). Pandemia y Educación Física escolar en Latinoamérica. Análisis pedagógico enfocado en la ética. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(5), 125-139. https://tinyurl.com/yc4e7sx8

Tirocchi, S. (2019). Profesores y nuevas responsabilidades de mediación cultural: Escenarios y estímulos en un contexto italiano. En I. Aguaded., A. Vizcaíno-Verdú., y Sandoval-Romero (Eds.), *Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento* (pp. 203-210). Grupo Comunicar Ediciones.

Unesco (Ed.). (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Versión 3.0.* Unesco. https://tinyurl.com/zt3ktm9t

The role of music in education for the integral formation of students

PhD. Harold Hernández Lozano[1], PhD. Ana María Gutiérrez Martínez[2]
[1]Universidad Alfonso X El Sabio (Madrid), España
[2]Conservatorio Elemental de Música "Juan Mohedo Canales" de Montoro (Córdoba), España

Abstract
The arts contribute to the comprehensive education of individuals, becoming a powerful means of communication and transmission of feelings. Music, in particular, offers multiple possibilities for physical, psychological, emotional, and spiritual development, which, from an early age, must be worked on at different educational stages, thereby contributing to the development of healthy and competent students. The aim of this paper is to analyze how musical methodologies are adapted to cognitive and emotional development at each stage of schooling and to highlight the importance of continuous training in conservatories. Music is presented as a useful tool for comprehensive physical, psychological, emotional and spiritual development. Depending on the development of the students, different music-based methodologies are proposed. Finally, the value of conservatory teaching is highlighted, and the paper concludes with a reflection.

Keywords: Music, methodology, teaching, training, role.

El papel de la música en la educación para la formación integral de los estudiantes

Resumen
Las artes contribuyen a la formación integral del individuo, convirtiéndose en un potente medio de comunicación y de transmisión de sentimientos. La música, en particular, presenta múltiples posibilidades para el desarrollo físico, psicológico, emocional y espiritual que, desde niveles tempranos, han de ser trabajados en las diferentes etapas educativas, contribuyendo con ello a la formación de estudiantes sanos y competentes. El objetivo de este trabajo es analizar cómo las metodologías musicales se ajustan al desarrollo cognitivo y emocional en cada etapa escolar y destacar la importancia de la formación continua en conservatorios. Se presenta la música como herramienta útil para la formación integral a nivel físico, psicológico, emocional y espiritual. Según el desarrollo del alumnado, se proponen distintas metodologías basadas en la música. Finalmente, se resalta el valor de las enseñanzas de conservatorio y se concluye con una reflexión.

Palabras clave: Música, metodología, enseñanza, formación, rol.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

El arte humano se manifiesta en formas como la pintura rupestre, escultura, música primitiva y otras expresiones como danza, literatura o cine, todas esenciales para la expresión humana. En educación, las artes son fundamentales para la formación integral, destacando la relevancia de la música y su aplicación tanto en la enseñanza general como en los conservatorios. El objetivo de este trabajo es analizar cómo las metodologías musicales se ajustan al desarrollo cognitivo y emocional en cada etapa escolar y destacar la importancia de la formación continua en conservatorios.

La música en la formación integral del individuo: posibilidades en educación

Hoy en día, la formación educativa busca desarrollar integralmente al estudiante a nivel físico, psicológico, emocional y espiritual. Como estos aspectos se relacionan entre sí, es esencial que la enseñanza musical aproveche su potencial en cada uno de ellos.

Nivel físico

La música tiene amplios beneficios físicos, especialmente cuando se combina con danza o expresión corporal. Ayuda a mejorar la coordinación, fortalece el sistema inmune, perfecciona la motricidad y estimula los sentidos y la comunicación. El musicoterapeuta Rolando Benenzon (1971), recomienda incluir la música para desarrollar habilidades físicas y facilitar el aprendizaje global, integrando contenidos del currículo. Cantar favorece la respiración y mejora la comunicación.

Nivel psicológico y cognitivo

La música favorece el análisis, la memoria, la creatividad y puede aliviar ansiedad y depresión, especialmente al interpretarla. Además, los tonos puros y los pulsos binaurales han demostrado mejorar el aprendizaje; estos sonidos de frecuencias cercanas inducen ondas cerebrales específicas para activar, relajar o meditar. Estudios recientes, como el de Tovar (2024), confirman su impacto positivo en el rendimiento académico, respaldando el “Efecto Mozart”.

Nivel emocional y espiritual

La música afecta las emociones mediante ritmos y melodías que pueden relajar o estimular. En el aula, fomenta la educación emocional, empatía y autorregulación, mientras algunos géneros ayudan a reducir ansiedad y promover emociones positivas. Para adolescentes, facilita la expresión emocional y el desarrollo de identidad (Vernia, Álvarez García y del Moral, 2025).

El perfil del alumnado según las etapas escolares

En Educación Infantil (3–6 años), el alumnado se encuentra, según Piaget, en el estadio preoperacional, dominado por el pensamiento simbólico y la intuición. Su atención es limitada y están desarrollando motricidad y regulación emocional.

En música, según el modelo de Swanwick y Tillman, exploran sonidos, cantan espontáneamente y participan en juegos rítmicos breves. Por ello, las actividades deben ser lúdicas y musicales, apoyadas por canciones con gestos y guía adulta, si atendemos al aprendizaje social, Vygotsky,para favorecer el aprendizaje acorde a su desarrollo.

La Educación Primaria comprende edades entre los 6–12 años. Piaget plantea que en esta etapa el alumnado desarrolla habilidades cognitivas que permiten comprender conceptos como conservación, seriación y clasificación, además de aplicar razonamientos lógicos a situaciones concretas. Su capacidad de atención mejora y aumenta el trabajo cooperativo con el uso de un lenguaje interno útil para resolver problemas y planificar su resolución según Vygotsky.

En música, según la teoría de Swanwick y Tillman, esto se refleja en el dominio del pulso, patrones rítmicos, frases melódicas y los primeros pasos en notación y composición guiada. Por eso, la enseñanza debe usar actividades prácticas, proyectos grupales y un apoyo progresivo para avanzar de la experiencia sonora a la lectura musical, respetando el ritmo propio de cada estudiante.

Durante la que se reconoce como la etapa más difícil, socialmente hablando, el alumnado desarrolla un pensamiento formal, lo que facilita el razonamiento abstracto y crítico. Según Piaget hay un inicio y consolidación del pensamiento formal; razonamiento hipotéticodeductivo; capacidad para abstracciones y metacognición emergente. En este periodo, de Educación Secundaria entre los 12 y los 18 años, Vigotsky alega que los alumnos/as buscan su identidad, un aprendizaje mediado por pares y comunidades de práctica, tutoría entre iguales y aumentan su autonomía intelectual y social, factores relevantes para su relación con las artes.

En música, Swanwick y Tillman consideran que estas habilidades permiten analizar obras, improvisar, componer y ejecutar piezas con mayor complejidad técnica y expresiva, según el modelo avanzado del desarrollo musical. Por tanto, la enseñanza debe impulsar proyectos interdisciplinarios, evaluación formativa y espacios de creación musical que fomenten la expresión personal y el aprendizaje significativo.

En la universidad, los alumnos/as desarrollan un pensamiento abstracto y crítico, así como habilidades de autorregulación, toma de decisiones y reflexión sobre su práctica académica y artística. Esta etapa implica una profesionalización progresiva y autonomía intelectual.

En música, esto se refleja en especialización técnica avanzada, investigación aplicada y creación musical de alto nivel, orientada tanto a la producción artística como al conocimiento académico y profesional. Por ello, la formación debe apostar por metodologías activas, enfoques de investigación-acción y prácticas profesionales que integren teoría, práctica e investigación.

Aunque la música forma parte de la educación general con un enfoque amplio y transversal, existe en paralelo un itinerario orientado a la especialización artística que se desarrolla en los conservatorios. Esta vía profesional introduce otras exigencias formativas y justifica un análisis diferenciado dentro del sistema educativo.

Las enseñanzas de Conservatorio

Al analizar la enseñanza en el conservatorio, resulta útil recordar los marcos teóricos iniciales, como los de Swanwick y Tillman, y las dimensiones del aprendizaje musical: física, cognitiva, expresiva y estética. Aunque la normativa busca la profesionalización, la formación instrumental incorpora todas estas categorías. Así, la legislación puede interpretarse bajo los mismos principios pedagógicos que estructuran la educación musical general.

Los estudios de conservatorio, equivalentes a un Grado universitario, permiten formarse profesionalmente en música. Se dividen en tres niveles a lo largo de 14 años, con posibilidad de acceso independiente a cada uno. Además de preparar músicos, buscan promover el desarrollo integral de las personas mediante competencias musicales y sociales.

El desglose de las tres grandes etapas según la legislación vigente es el siguiente:

- Enseñanzas Básicas (Orden de 24 de junio de 2009). Estos estudios, que abarcan 4 cursos divididos en 2 ciclos de 2 años (1º/2º y 3º/4º), suelen comenzar a los 8 años y abarca hasta los 12. El alumnado adquiere competencias básicas e incluye asignaturas Instrumentales, teórica y grupales. La participación en estas últimas fomenta vínculos y responsabilidades al trabajar por un objetivo común, como interpretar música eficientemente en grupo.
- Enseñanzas Profesionales (Orden de 25 de octubre de 2007). El programa incluye seis cursos en tres ciclos de dos años para estudiantes de 12 a 18 años, aunque su participación no es obligatoria. La exigencia crece con cada ciclo y se abordan materias teóricas como Armonía, Análisis e Historia. Asignaturas colectivas como Música de cámara, Banda y Orquesta refuerzan el componente social.
- Enseñanzas Superiores (Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre). Este último período de especialización instrumental abarca cuatro años. Equivalentes a estudios universitarios de grado, se centran en gran medida en la práctica musical avanzada y una incipiente investigación incorporando competencias como la búsqueda de información, introducción al análisis de datos y el uso somero de métodos científicos cualitativos y cuantitativos.

Conclusiones

El análisis muestra que la música es clave en la educación integral, pues influye en los ámbitos físico, cognitivo, emocional y espiritual. Además, la música ha sido esencial en la construcción de la identidad personal y social desde una perspectiva histórica y pedagógica.

La educación musical mejora la coordinación, la motricidad y la respiración, además de procesos psicológicos como memoria, atención, pensamiento analítico y creatividad, y ayuda a reducir la ansiedad y mejorar el rendimiento académico. En el ámbito emocional y espiritual, favorece la autorregulación, empatía y cohesión social, particularmente importante durante la adolescencia.

La enseñanza musical debe adaptarse al desarrollo del alumnado, desde el juego en Infantil hasta la investigación en niveles superiores, mediante metodologías activas. El conservatorio, por su parte, fomenta la excelencia musical y habilidades personales y sociales para una educación integral.

En conclusión, la música debe considerarse un recurso educativo clave, capaz de integrar saberes, emociones y valores, formando músicos competentes y ciudadanos críticos y sensibles, consolidando así las artes como pilar esencial de una educación interdisciplinar.

Referencias

Benenzon, R. O. (1971). *Musicoterapia y educación.* Paidós. (181 pp.)

Carlessi, H. S. (2017). Arte, creatividad y desarrollo humano. *Tradición, segunda época*, (17), pp. 18-24.

García, M.M., Ureña, F., y Antúnez, A. (2004). Utilización de la música en Educación Física: Principales problemas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, *4*(16), p. 286-296.

Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (Eds.). (2016). The Oxford handbook of music psychology (2nd ed.). Oxford University Press.

Jiménez, R., Alarcón, A. M., Santos Da Rosa, N., y Díaz, M. (2021). Los sonidos de la prehistoria: Reflexiones en torno a las evidencias de prácticas musicales del paleolítico y el neolítico en Eurasia. *Vínculos de Historia Revista del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha*, *10*, pp. 17-37.

Junta de Andalucía. (2007). Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 225, 15 de noviembre de 2007.

Junta de Andalucía. (2009). Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 135, 14 de julio de 2009.

Moog, H. (1968). *The musical experience of the preschool child*. Schott.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education, 3*(3), 305–339.

Tovar, E. (2024). Música binaural y logro educativo: evidencia con datos longitudinales y cuasiexperimentales. *Revista Española de Pedagogía*, *82*(289).

Vernia, A. M., Álvarez, F. J., y del Moral, M. T. (2025). Educación emocional a través de la música en educación primaria: un estudio de mapeo sistemático. *Cauriensia. Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas*, *20*, pp. 1287–1304.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole et al., Eds.). Harvard University Press.

Welch, G. F. (2022). Reflections on the concept of musical development. *British Journal of Music Education, 39,* 92–105.

From Robert Wiene to Guillermo del Toro: The Persistence of Ephemeral Scenographic Techniques in Horror Cinema

Andrea Neira Rivera
Doctoranda de la Escuela de Arquitectura, Universidad de Sevilla, España

Abstract
This paper traces the genealogy of scenographic techniques in horror cinema, positioning *The Cabinet of Dr. Caligari* (Wiene, 1920) as a pioneering reference for a visual language that endures to the present day. It examines how German Expressionism transformed the set into a psychological and narrative device, establishing an ephemeral cinematic architecture capable of externalizing trauma and creating atmosphere. The study follows the evolution of this legacy through the work of Alfred Hitchcock, who acts as a bridge to modernity by incorporating spatial subjectivity and the dramatic use of light and shadow in the construction of suspense. Furthermore, it analyzes contemporary filmmaker Guillermo del Toro, focusing on the handcrafted production of *Crimson Peak* (2015), where he reinterprets the Caligarist tradition by advocating for the physicality of sets against the dominance of digital simulation. This research highlights the ongoing relevance of ephemeral scenography as a narrative device and its significance for visual culture and audiovisual education.

Keywords: Ephemeral scenography; Horror cinema; German Expressionism; Cinematic architecture; Audiovisual narrative

De Robert Wiene a Guillermo del Toro: La persistencia de las técnicas escenográficas efímeras en el cine de terror

Resumen
Esta comunicación traza la genealogía de la técnica escenográfica en el cine de terror, situando *El gabinete del doctor Caligari* (Wiene, 1920) como referente pionero de una visualidad que perdura hasta la actualidad. Se analiza cómo el expresionismo alemán transformó el decorado en un dispositivo psicológico y narrativo, estableciendo una arquitectura fílmica efímera capaz de exteriorizar el trauma y generar atmósferas. La investigación recorre la evolución de este legado a través de Alfred Hitchcock, quien actúa como puente hacia la modernidad al asimilar la subjetivación del espacio y el uso dramático de la luz y la sombra en la construcción del suspenso. Asimismo, se examina la obra contemporánea de Guillermo del Toro, centrada en la construcción artesanal de *Crimson Peak* (2015), donde resignifica la tradición caligarista al reivindicar la materialidad física frente a la hegemonía del simulacro digital. Este estudio evidencia la vigencia de la escenografía efímera como dispositivo narrativo y su relevancia para la cultura visual y la enseñanza audiovisual.

Palabras clave: Escenografía efímera, Cine de terror, Expresionismo alemán, Arquitectura cinematográfica, Narrativa audiovisual.

Introducción

Desde sus orígenes, la arquitectura y el cine han mantenido una relación estrecha, en la que la escenografía desempeña un papel esencial en la construcción del espacio fílmico. En el cine de terror, el diseño escenográfico adquiere una relevancia particular al funcionar como un dispositivo narrativo capaz de generar atmósferas, tensiones y experiencias perceptivas específicas para el espectador. Muchas de las estrategias espaciales que definen el género se originan en los primeros desarrollos del cine durante la República de Weimar.

La República de Weimar (1918–1933) constituyó un periodo de profunda inestabilidad política, económica y social en la Alemania de entreguerras. El trauma colectivo derivado de la Primera Guerra Mundial y las tensiones sociales de la posguerra influyeron de manera decisiva en las manifestaciones culturales del momento, particularmente en el ámbito cinematográfico. Diversos autores han señalado que el cine de la República de Weimar reflejaba, a través de imágenes distorsionadas y atmósferas opresivas, la violencia, la inestabilidad y el malestar social de la época, anticipando incluso los conflictos que desembocarían en la Segunda Guerra Mundial (Kardish, 2010).

En este contexto emerge el cine expresionista alemán, cuya estética visual y narrativa encontró en *Das Cabinet des Dr. Caligari* (Wiene, 1920), conocida en español como *El gabinete del doctor Caligari* y dirigida por Robert Wiene, uno de sus referentes fundamentales. En esta obra, la escenografía se distancia del realismo arquitectónico y adopta configuraciones distorsionadas y simbólicas destinadas a exteriorizar estados psicológicos, consolidando el uso de decorados físicos y efímeros como un lenguaje visual autónomo, dotado de plena capacidad narrativa dentro del discurso cinematográfico.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter histórico-comparativo para analizar la persistencia y resignificación de las estrategias escenográficas del expresionismo alemán en el cine de terror moderno y contemporáneo. Partiendo del caso fundacional de *El gabinete del doctor Caligari*, el estudio examina su influencia en la obra de Alfred Hitchcock y Guillermo del Toro, con el objetivo de evidenciar la vigencia de las técnicas escenográficas físicas en el lenguaje cinematográfico actual. Mediante análisis fílmico y revisión bibliográfica especializada, se articulan cuatro variables —técnica escenográfica, materialidad, tratamiento de la luz y función narrativa del espacio— que permiten establecer una lectura comparativa orientada a identificar continuidades formales y transformaciones en la concepción del espacio como dispositivo psicológico y narrativo.

Arquitectura efímera y lenguaje escenográfico en *El gabinete del doctor Caligari*

La escenografía de *El gabinete del doctor Caligari* se concibe como un sistema visual coherente que sustituye la representación naturalista del espacio por una arquitectura expresiva, simbólica y deliberadamente antirrealista. A través de la combinación de telones pintados, elementos arquitectónicos construidos y una iluminación integrada en la propia escenografía, el filme articula un lenguaje espacial autónomo, diseñado específicamente para la cámara y destinado a existir únicamente durante el proceso de filmación.

El diseño escenográfico, a cargo de Walter Reimann, Hermann Warm y Walter Röhrig, se compone de un total de 33 decorados, construidos principalmente a partir de vistas pintadas. Calles, fachadas y espacios interiores aparecen cubiertos por grafismos angulosos y superficies pictóricas que determinan directamente tanto el encuadre como el trabajo de cámara y de iluminación. En este sen-

tido, la escenografía no actúa como un soporte pasivo, sino como un elemento rector de la puesta en escena. Reimann defendía que el cine no debía imitar la realidad, sino crear su propio mundo mediante medios físicos y escenográficos simples, capaces de generar una experiencia visual autónoma (Neumann, 1996).

Uno de los recursos recurrentes es el uso extensivo de telones pintados, heredados de la tradición teatral y de la pintura expresionista. Estos fondos bidimensionales suprimen la profundidad espacial real y sustituyen la volumetría arquitectónica por superficies gráficas dominadas por líneas quebradas, perspectivas forzadas y contrastes acusados. La arquitectura deja de concebirse como un espacio habitable para transformarse en imagen, subordinada a una lógica visual y emocional.

A esta bidimensionalidad se suman elementos arquitectónicos físicamente construidos —escaleras, puertas, ventanas o muros— que presentan proporciones y relaciones espaciales antinaturales, intensificando la fragmentación del espacio escénico. La iluminación refuerza esta lógica al integrarse directamente en la escenografía mediante sombras pintadas, eliminando cualquier pretensión de realismo lumínico y disolviendo la frontera entre arquitectura, pintura e iluminación.

Tal como afirmaba Hermann Warm, los decorados debían desviarse deliberadamente del estilo naturalista habitual y funcionar como “pesadillas visionarias”, en las que no se reconocieran elementos estructurales reales y en las que la pintura expresionista dominara la pantalla (Warm, ca. 1970). En conjunto, estas estrategias configuran una arquitectura efímera concebida como lenguaje cinematográfico, cuya materialidad física desaparece tras el rodaje y cuya permanencia se mantiene exclusivamente a través de la imagen fílmica.

Warm afirmó que la escenografía de El gabinete del doctor Caligari surge directamente del guion de Carl Mayer, de manera que la concepción espacial no imita la realidad, sino que traduce visualmente la narración, estableciendo una estrecha relación entre forma arquitectónica y relato. Como señala Gorostiza (2007), el expresionismo resulta idóneo para configurar un universo de alucinaciones y acontecimientos extraordinarios, generando un espacio onírico y perturbador, cercano a la lógica de la pesadilla. Caligari se erige así como precedente del terror psicológico al privilegiar la atmósfera e introducir el espacio como agente activo de amenaza. Esta concepción influirá en el cine noir y el cine gótico. En el ámbito de este último, pueden rastrearse ecos caligaristas en Drácula (Browning, 1931), donde la iluminación y los escenarios —castillos, cementerios, iglesias o laboratorios— remiten tanto a la tradición literaria de Walpole y Radcliffe como a las visiones arquitectónicas de Piranesi.

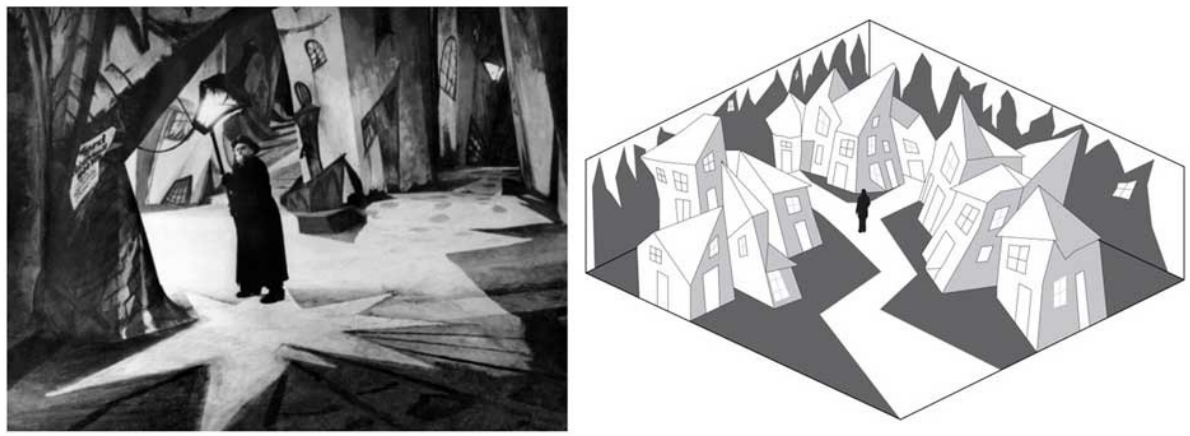


Figura 1. Comparación del escenario en Das Cabinet des Dr. Caligari (1920): fotograma original (izquierda) y axonometría interpretativa elaborada por la autora (derecha).

Del expresionismo al terror clásico: Alfred Hitchcock y la subjetivación del espacio

La influencia de El gabinete del doctor Caligari y, en un sentido más amplio, del expresionismo alemán, se prolonga más allá del contexto histórico de la República de Weimar, reapareciendo de forma fragmentaria pero persistente en el cine de terror clásico. Esta herencia no se manifiesta tanto en la reproducción literal de los dispositivos formales expresionistas como en la asimilación de sus principios espaciales, lumínicos y atmosféricos: la distorsión del espacio, la subjetivación del entorno y la concepción de la arquitectura como proyección psicológica de los estados mentales de los personajes.

No obstante, es en la obra de Alfred Hitchcock donde esta herencia adquiere una formulación más compleja y duradera. Aunque su cine se inscribe en un marco narrativo y técnico distinto, Hitchcock incorpora de manera sistemática recursos espaciales y visuales procedentes del expresionismo alemán, tanto en la configuración arquitectónica de los escenarios como en el uso dramático de la luz y la sombra, heredero del claroscuro expresionista.

Películas como *The Lodger* (Hitchcock, 1927) evidencian la influencia del imaginario visual de la República de Weimar, mientras que en *Psycho* (Hitchcock, 1960) y *Vertigo* (Hitchcock, 1958) el espacio adquiere una dimensión subjetiva decisiva. Como señala Sánchez Bartibas (2024), Hitchcock asimila principios expresionistas —distorsión espacial, dramatización de la luz y la sombra y carga psicológica de la arquitectura— como recursos esenciales para construir el suspenso. La casa de Norman Bates funciona como entidad casi autónoma, intensificada por sombras profundas, y en *Vertigo* los escenarios operan como extensiones mentales del protagonista, alterando la percepción y visualizando obsesión y trauma. Así, su cine consolida el espacio como agente narrativo activo y puente entre el expresionismo alemán y el terror clásico.

Guillermo del Toro: Resignificación contemporánea y defensa de la materialidad física

El paradigma estético inaugurado por Caligari no constituye un fenómeno aislado en la historia del cine, sino una genealogía de resistencia visual que atraviesa el siglo XX. Esta continuidad intertextual se manifiesta en la artificialidad deliberada de *The 5,000 Fingers of Dr. T* (Rowland, 1953), en la desmesura barroca de *The Adventures of Baron Munchausen* (Gilliam, 1988) y en la deconstrucción meta-cinematográfica de *Shadow of the Vampire* (Merhige, 2000). No obstante, es en la obra de Guillermo del Toro donde esta tradición alcanza una resignificación más profunda, trascendiendo el mero pastiche para proponer una defensa ontológica de la materialidad física frente a la hegemonía del simulacro digital.

Para el cineasta mexicano, la escenografía abandona su función decorativa para erigirse como un actor protagonista que hereda la *Wille zur Form* (voluntad de forma) del movimiento expresionista. Frente a la asepsia del CGI contemporáneo, Del Toro reivindica la construcción física del espacio, recuperando la cualidad táctil y orgánica propia de los estudios de la UFA. El exponente paradigmático de esta praxis es Allerdale Hall en *Crimson Peak* (del Toro, 2015). Esta mansión de tres niveles, de una sofisticada factura gótica y compleja ingeniería interna, fue el resultado de un proceso de catorce semanas de edificación que implicó la gestión simultánea de diez platós diferenciados. El director de arte Brandt Gordon destacó que todos los componentes arquitectónicos fueron elaborados manualmente, desde los elementos decorativos hasta las estructuras principales, evidenciando la intención de Del Toro de priorizar la materialidad física del decorado frente al uso de recursos digitales (Associated Press, 2015).

Esta arquitectura deformada y de naturaleza pictórica demuestra que la persistencia de lo efímero —irónicamente, el set fue desmantelado tras el rodaje— reside en su capacidad para generar una inquietud sensorial que el píxel no logra replicar. Al igual que en *El laberinto del fauno* (del Toro, 2006), donde los espacios operan como umbrales psíquicos, Del Toro valida las técnicas expresionistas no como un ejercicio de nostalgia, sino como un dispositivo técnico vigente capaz de representar lo inmaterial a través de la densidad y la resistencia de la materia.

Conclusiones

El recorrido genealógico permite constatar que la herencia expresionista no se manifiesta como repetición estilística, sino como persistencia conceptual. Si en la República de Weimar la distorsión espacial respondía a un trauma histórico colectivo, en Hitchcock el espacio se interioriza como mecanismo de suspenso psicológico, y en Guillermo del Toro se materializa como reivindicación ontológica frente al predominio digital. La evolución tecnológica no ha eliminado la lógica expresionista, sino que la ha desplazado hacia nuevas formas de subjetivación del entorno. Incluso en contextos dominados por el CGI, la arquitectura construida mantiene una capacidad específica para producir densidad simbólica y relación física con el actor. La escenografía efímera, lejos de ser un residuo histórico, se revela como una estrategia activa que articula emoción, percepción y narrativa a través de la configuración del espacio.

La persistencia de las técnicas escenográficas efímeras confirma que el espacio cinematográfico no es un mero fondo decorativo, sino un dispositivo narrativo estructurante. Desde el expresionismo alemán hasta el cine contemporáneo, la arquitectura fílmica ha mediado entre forma, emoción y relato, proyectando estados psicológicos y configurando atmósferas. En el ámbito educativo, este enfoque evidencia la necesidad de integrar el diseño escenográfico en la formación audiovisual no solo como competencia técnica, sino como herramienta crítica para analizar la construcción simbólica del espacio. La perspectiva histórica comparada promueve una lectura transversal que articula arte, arquitectura, cine y cultura visual. Asimismo, la obra de Alfred Hitchcock y Guillermo del Toro demuestra la vigencia y eficacia contemporánea de estas estrategias, cuyo estudio fortalece la comprensión de la relación entre espacio, narración y experiencia estética.

Referencias

Albrecht, D., & Neumann, D. (1996). *Film architecture: Set designs from Metropolis to Blade Runner.* Prestel.

Associated Press. (2015, octubre 14). *Del Toro crea festín visual en "Crimson Peak".* Los Angeles Times. https://www.latimes.com/espanol/entretenimiento/articulo/2015-10-14/hoyla-cin-del-toro-crea-festin-visual-en-crimson-peak-20151014

Gorostiza López, J., & Colegio Oficial de Arquitectos de Canarias, Demarcación de Tenerife, La Gomera y El Hierro. (2007). *La profundidad de la pantalla: Arquitectura + Cine*. Colegio Oficial de Arquitectos de Canarias.

Kardish, L. (Ed.). (2010). *Weimar Cinema, 1919–1933: Daydreams and nightmares.* Museum of Modern Art.

Lamster, M. (Ed.). (2000). *Architecture and film*. Princeton Architectural Press.

Sánchez Bartibas, E. (2024). *La influencia del expresionismo alemán en el cine de Alfred Hitchcock* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza, Facultad de Filosofía y Letras].

Truffaut, F., & Scott, H. (1967). *El cine según Hitchcock.* Editorial Juventud.

Warm, H. (c. 1970). *Notas sobre escenografía expresionista* [Manuscrito].

Integrated Artistic and Technological Expressions for Initial Teacher Training in Basic Education: Policies, Practices and Pedagogies (Portugal)

Helena Cabeleira[1], Cecília Moreira[2], Patrícia Limpo[2]

[1]NOVA University of Lisbon, Faculty of Social Sciences and Humanities, Portugal
[2]ISPA – Instituto Universitário, School of Education, Portugal

Abstract

By articulating political-legal frameworks, theoretical reflection and empirical case study, this article analyzes the role of Integrated Artistic and Technological Expressions (EATI) in the Initial Training of Teachers for Basic Education (1st Cycle). Starting from the analysis of public policies for artistic education and digital transition in Portugal, the centrality of the arts in a teacher education program will be discussed. A qualitative methodology based on participant observation is employed, focusing on EATI as a Curricular Unit (UC) in the syllabus of the Graduation in Basic Education (1st year) offered by ISPA – Instituto Universitário in scientific partnership with NOVA-FCSH. The objectives, methodologies and assessment devices of this UC will be described and discussed, as well as projects developed by two classes (54 students) in the 1st semester of the school year 2025-26. The results show the training potential of artistic expressions and technologies as learning spaces “in” and “through” the arts, as well as the challenges associated with pressure for digitalization, standardized evaluation and curricular time management. Findings suggest that the critical-reflective integration of the arts in Initial Teacher Training is a major condition for achieving culturally significant and pedagogically sustainable teaching-learning processes and outcomes.

Keywords: Arts Education, Initial Teacher Training, Integrated Expressions, Digital Transition, Portugal.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Expresiones artísticas y tecnológicas integradas para la formación inicial de maestros en educación básica: políticas, prácticas y pedagogías (Portugal)

Resumen
Al articular marcos políticos-legales, reflexión teórica y estudio de caso empírico, este artículo analiza el papel de las Expresiones Artísticas y Tecnológicas Integradas (EATI) en la Formación Inicial de Maestros para la Educación Básica (1.º Ciclo). Partiendo del análisis de las políticas públicas para la educación artística y la transición digital en Portugal, se discutirá la centralidad de las artes en un programa de formación docente. Se emplea una metodología cualitativa basada en la observación participante, centrándose en la EATI como Unidad Curricular (UC) en el programa de Graduación en Educación Básica (1.º año) ofrecido por ISPA – Instituto Universitário en asociación científica con NOVA-FCSH. Los objetivos, metodologías y dispositivos de evaluación de esta UC serán descritos y discutidos, así como proyectos desarrollados por dos clases (54 estudiantes) en el primer semestre del año escolar 2025-26. Los resultados muestran el potencial de formación de las expresiones y tecnologías artísticas como espacios de aprendizaje "en" y "a través de" las artes, así como los desafíos asociados con la presión para la digitalización, evaluación estandarizada y gestión del tiempo curricular. Las conclusiones sugieren que la integración crítica-reflexiva de las artes en la formación inicial de maestros es una condición importante para lograr procesos y resultados culturalmente significativos y pedagógicamente sostenibles de enseñanza.

Palabras clave: Educación artística, Formación inicial de maestros, Expresiones integradas, Transición digital, Portugal.

Introduction

For the past two decades, educational policies in Portugal have highlighted the importance of artistic education as a structural dimension of the mandatory education of children and young people (CNE, 2013; Eça, 2016; Augusto & Falcão, 2016; Pires, 2017). The compulsory curriculum of Basic and Secondary Education (stablished by the *Decree-Law Nº. 55/2018*), explicitly recognizes the arts as a fundamental area for the development of aesthetic, cultural and creative skills. This diploma values artistic education as a transversal dimension of the national curriculum and frames the expansion of specialized artistic courses in Basic schooling (Correia, 2023; Cabeleira, 2026). The *Decree-Law Nº. 79/2014* regulates the professional qualification of teachers and educators, defining the Initial Teacher Training model in Portugal, which is based on a Graduation followed by a professional Master's Degree (MA). By articulating scientific, educational and didactic training, the degree in Basic Education is the formative basis for all the teaching professionals (Eurydice, 2025).

Structural documents such as the *Student Profile upon Completion of Compulsory Education* and *Despacho N.º 6478/2017* recognize the centrality of aesthetic, critical and creative thinking and problem solving as essential skills to develop throughout compulsory schooling. This framework is a common matrix for curricular, pedagogical and evaluative decisions in the Portuguese educational system. In line with international research and guidelines (UNESCO, 2024; OECD, 2024), entities such as the National Council of Education (CNE) and the National Plan for the Arts (PNA) argue that the Arts and Culture are essential components of learning, enhancing transdisciplinary pedagogical approaches, creativity, empathy and the socio-emotional development of the child (CNE, 2020).

At the same time, the digital transformation of education, driven by European and national digital transition policies, have promoted the massification of digital equipment and educational resources in Portuguese schools since 2021 (Cabeleira, 2025). More recently, the public debate about the restriction of the use of smartphones in the school context brought to the center of the discussion the tensions between technology, attention and cognitive-affective development of the younger generations (PR, 2025). In this scenario, initial teacher education and training plays a decisive role in the critical mediation between technological and pedagogical innovation, and creative-artistic-aesthetic experiences.

The integration of artistic and technological expressions in Higher Education courses and syllabi has also been intensifying for the past 5 years, seeking to articulate the visual and performative arts with digital media in an inter-trans-disciplinary perspective. Paradoxically, the so-called "traditional" arts (fine and plastic arts, music, dance and theater) seem to gain a new momentum, re-emerging as a space of resistance (or compensation) against digital EdTech hegemony, by valuing the physicality of the body, and the material, sensory, affective and experimental dimensions of learning. It is, precisely, from this political, pedagogical and cultural angle, that our present case study is based on the Curricular Unit (UC): Integrated Artistic and Technological Expressions (EATI), included in the program of the Graduation in Basic Education at the School of Education of ISPA – University Institute, in partnership with NOVA University of Lisbon/ FCSH.

The Centrality of Artístic Technologies and Expressions in Initial Teacher Training: Methodology, Results and Discussion

Methodology

This research adopts a qualitative approach, focused on the Curricular Unit (UC): Integrated Artistic and Technological Expressions (EATI), as taught in the 1st year of the Graduation in Basic Education of ISPA – University Institute, in scientific partnership with NOVA-FCSH, in the first semester of the school year 2025-26.

The case study is focused on two classes (involving a total of 54 students), which attended 25 sessions (3 hours per session, 6 hours per week). Data collection took place over a semester (from september 2025 to february 2026) through:

(a) documentary analysis of the programme, criteria and evaluation instruments;
(b) classroom participant observation;
(c) analysis of written works, artistic projects and public presentations, audiovisual records and individual or collective reflections (written and oral);
(d) reflective notes by teachers.

Data analysis followed an interpretative logic, seeking to identify patterns related to pedagogical practices, creative processes and students' perceptions.

Results

The UC: EATI highlights an integrated approach to the arts, combining learning "in" the arts – acquisition of specific techniques, languages and cultural references – and learning "through" the arts – the use of artistic technolgies and expressions as a means of building knowledge in other disciplines and curricular areas.

Its objectives include experimentation in the visual and plastic arts, music, theater, movement and digital media, favoring active methodologies, collaborative work in workshops and development of inter-trans-disciplinary projects involving the arts and artistic pedagogies. The evaluation is continuous, based on the public presentation of collective projects and the elaboration of an individual self-narrative-reflective written report.

The projects developed by the students revealed progressive creative involvement, strengthening of group identity and greater expressive confidence. In written reflections, students often refer to the “unlocking of creativity”, the valorization of “processes” to the detriment of “final products” and the importance of “peer feedback”.

Simultaneously, challenges emerged due to pressures to integrate digital tools, and due to a generalised tendency (felt among students) to favor measurable results. Many students have also shown obvious difficulties in managing the curriculum time and workload, in the face of the most pressing demands and expectation placed on them by the so-called “nuclear” disciplines of the course (language, mathematics, etc.).

Discussion

Although limited to a specific institutional context, this case study allows us to reflect on the implementation of national artistic education policies. Despite the formal recognition of the arts in the curriculum (Decree-Law Nº. 55/2018), its effective valuation depends significantly on the Initial Training and Professional Teaching culture.

The students of the 1st year of the Basic Education Degree reveal heterogeneous artistic paths, often marked by insecurities regarding their expressive skills. Many report previous school experiences centered on technical and little reflective approaches to the arts. However, a close observation showed a gradual transformation (within the timespan of the 25 sessions): from an initially stronger appreciation of the “final product” to an increased attention towards the “processes” (including documentation of creative paths and self-assessment practices). This change suggests that design-based methodologies and formative evaluation contribute to the development of a more reflective professional identity.

On the other hand, the generalization of digital technologies and artificial intelligence in teacher education and practicum, poses significant challenges. When integrated in an uncritical way, these tools can reduce artistic experience to mere automated productivity, marginalizing the embodied and sensorial dimensions of learning. However, when contextually and reflectively mobilized in arts-based educational settings, these tools can expand expressive and experimental possibilities. In this sense, we can say that the plastic and performative arts constitute a privileged space for aesthetic experience, face-to-face collaboration and symbolic mediation – which are particularly relevant skills in a context of increased digitalization of school and educational resources. This need for a balanced integration between materiality and technological mediation emerges as one of the central axis (and major pedagogical challenge) in Initial Teacher Education.

Conclusions

The integration of artistic and technological expressions in the initial formation of teachers of Basic Education is essential for the implementation of public artistic education policies in Portugal. This case study demonstrates that inter-trans-disciplinary approaches, based on active methodologies and integrated artistic projects, enhance significant learning and reflective professional development. By favo-

ring creative processes, collaboration and formative evaluation, the UC: EATI contributes to the construction of a critical and culturally situated teaching identity among graduate students aiming to become teachers and educators in Basic Education (1st Cycle).

However, there are still challenges associated with digital pressure, curricular overload and excessive appreciation of quantifiable results. Therefore, initial training programs and syllabi must prepare future teachers and educators to be capable of critically integrating emerging technologies, without abdicating the centrality of the bodily, sensible, creative and aesthetic experience. As a learning space "in" and "through" the arts, those technologies and expressions which are *specifically artistic* constitute not only a curricular area, but an epistemological matrix capable of balancing contemporary technocratic trends. Investing in the structuring presence of *all the arts* in initial education and training of future teachers and educators is a condition for promoting cultural citizenship, critical thinking and integral human development.

Acknowledgments

Helena Cabeleira (https://orcid.org/0000-0003-0080-3332), Auxiliary Researcher at Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (NOVA-FCSH), states that this research was supported by the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT) under a research contract, Reference: CEECINST/00042/2021/CP1773/CT0007; https://doi.org/10.54499/CEECINST/00042/2021/CP1773/CT0007

The authors state that Gen-AI (ChatGPT, free-online version) was used only in reference formating and minor revisions in language translation (english-spanish).

References

Augusto, A. I., & Falcão, M. (2016). *Políticas para a educação artística em Portugal (2006–2016): Um olhar a partir das estruturas curriculares e do sistema de apoios*. Instituto Politécnico de Lisboa.

Cabeleira, H. (2025). From the sciences of education to the science of learning: Effective visual communication in digital environments. In A. Duarte, J. Andrade, & P. Dias (Eds.), *Effects of education communication in digital learning environments* (pp. 117–150). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9067-2.ch004

Cabeleira, H. (2026). Entre o currículo e a utopia: A educação artística como espaço de aprendizagem e transformação social em Portugal (1925–2025). *Sinergias: Diálogos Educativos para a Transformação Social, 19*(Jan.), 9–31. https://sinergiased.org/entre-o-curriculo-e-a-utopia-a-educacao-artistica-como-espaco-de-aprendizagem-e-transformacao-social-em-portugal-1925-2025/

Conselho Nacional de Educação. (2013). *Recomendação n.º 1/2013: Recomendação sobre educação artística*. Diário da República, 2.ª série, N.º 19, 28 de janeiro de 2013, 4270–4273. https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf

Conselho Nacional de Educação. (2020). *Declaração: O papel das artes e da cultura no presente ano letivo*. https://www.cnedu.pt/content/noticias/nacional/Artes_declaracao.pdf

Correia, A. (2023). Ensino artístico especializado: Identidades em construção. In D. Fernandes (Dir.), *Estado da educação 2022* (pp. 190–205). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-_versao-integral.pdf

Eça, T. (2016). Arte educação para a cidadania: Emergência de um discurso político para a arte educação no ensino formal em Portugal e na Europa. *Informática na Educação: Teoria & Prática, 19*(1), 49–60. https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/50388

Eurydice. (2025, July 30). Pessoal docente e outro pessoal educativo: Formação inicial de professores e de educadores de infância. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/eurypedia/portugal/formacao-inicial-de-professores-e-de-educadores-de-infancia

Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). *Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho*. Diário da República, 2.ª série, N.º 143, 15484. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf

Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio*. Diário da República, 1.ª série, N.º 92, 2819–2828. https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/20140514_dl_79.pdf

OECD. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*. OECD Publishing.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho*. Diário da República, 1.ª série, N.º 129, 2928–2943. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

República Portuguesa. (2025, August 25). *Recomendações às escolas para a operacionalização das regras e recomendações sobre o uso de smartphones nos espaços escolares*. https://www.portugal.gov.pt/pt/gc25/comunicacao/documento?i=recomendacoes-as-escolas-para-a-operacionalizacao-das-regras-e-recomendacoes-sobre-o-uso-de-smartphones-nos-espacos-escolares

Pires, A. (2017). A educação artística em Portugal (2006–2016): Estruturas curriculares e sistemas de apoios como espelhos das políticas educativas. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.21/8432

UNESCO. (2024). *UNESCO framework for culture and arts education*. UNESCO Conference on Culture & Arts Education (Abu Dhabi). https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf

How is research conducted at the intersection between Arts and Education? An exploratory study in the field of Art Education

Ana Luisa de Oliveira Pires
Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Portugal
CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Portugal

Abstract
This contribution aims to discuss the ongoing results of an exploratory study focused on mapping research methodologies in Arts Education, based on an analysis of research projects developed within the scope of a doctoral Portuguese program that intersects art and education. We aim to identify how knowledge is investigated and produced within an inter and transdisciplinary field at the academic level, and what are the main methodological and epistemological trends. This exploratory study allow us to conclude that the research developed in the field of Art Education is situated in methodological territories whose boundaries are permeable and interconnected, evidencing hybridizations that translate into new dynamics of knowledge between arts and education.

Keywords: art education, interdisciplinary research, research methodologies.

¿Cómo se investiga en la intersección entre las artes y la educación? Un estudio exploratorio en el campo de la Educación Artística

Resumen
Esta contribución pretende discutir los resultados de un estudio exploratorio centrado en el mapeo de metodologías de investigación en Educación Artística, basado en el análisis de proyectos de investigación desarrollados en el marco de un programa de doctorado portugués que intersecta arte y educación. Buscamos identificar cómo se investiga y produce conocimiento dentro de un campo interdisciplinario y transdisciplinar a nivel académico, y cuáles son las principales tendencias metodológicas y epistemológicas. Este estudio exploratorio nos permite concluir que la investigación desarrollada en el campo de la Educación Artística se sitúa en territorios metodológicos cuyos límites son permeables e interconectados, evidenciando hibridaciones que se traducen en nuevas dinámicas de conocimiento entre las artes y la educación.

Palabras clave: educación artística, investigación interdisciplinaria, metodologías de investigación.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

This contribution aims to discuss the ongoing results of an exploratory study focused on mapping research methodologies in arts education, based on an analysis of research projects developed within the scope of a doctoral program that intersects art and education. The motivations of the researcher, a Higher Education professor and co-responsible for a master's program situated at the intersection of art and education — the Master's in Education, Artistic Practices and Inclusion, offered by the School of Education of the Polytechnic Institute of Setúbal — stem from the need to identify how, in the academic context, knowledge is investigated and produced, as well as to understand the main methodological and epistemological trends within this inter and transdisciplinary field.

How is research conducted in a multifaceted and hybrid field of practice?

Research in education is a multi-referenced field, considering the diversity of disciplinary, epistemological, and methodological perspectives it encompasses, as well as the nature of the educational problems and fields of study. Recognizing the complexity of educational action, the nature and specificity of the processes involved, as well as their interdependence with other social and human phenomena, research in education is a diverse and multifaceted field of practice, integrating different traditions and approaches, with a multi, inter, and transdisciplinary. From a methodological perspective, the multiplicity of strategies and methodologies, grounded in different paradigmatic traditions, offers education researchers a vast field of options. However, the insistence that educational research has to be "scientific" in order to determine "what works" has reduced qualitative research too much to method and technique – a process that has produced much banal and meaningless work (St. Pierre, 2018, p.1051).

In order to discuss how knowledge is produced at the intersections between art and education, in hybrid spaces situated between educational and artistic practices, with blurred boundaries – so called the interstitial field of art education (Soares, 2025) – we need a conceptual framework that allows us to follow the dynamism, fluidity, and openness of the research processes. At the epistemological level, research in education have been shifting from quantitative to qualitative approaches, and, in the last few decades, we have witnessing the emergence of a "post" qualitative approach. The concept of post qualitative inquiry, created by St.Pierre at 2011, for whom conventional qualitative research – its methodological frameworks and methods – was insufficient to address the complexity of the problems, arguing that the life spam of qualitative methodologies had reached its limits, failing to deal and make justice to the world complexity. Modes of knowledge construction in traditionally separate scientific domains and emerging problems in professional fields still understudied, have been re-evaluated and enriched, particularly through the mobilization of "post-qualitative" research methodologies (St. Pierre, 2018; Lather, 2013). These methodologies are conceived from inter and transdisciplinary, collective and collaborative logics. Later on, St. Pierre (2018) has moved to an onto-epistemological level, indicating a paradigmatic shift to the way how knowledge creation and engagement with the world are understood (Østern et al, 2023; Hernández- Hernández & Revelles-Benavente, 2019). Following the work carried out by doctoral research groups in Arts and Education at the University of Barcelona, Hernández-Hernández (2019) notes that the contributions brought by "post" qualitative research offer spaces to think about and reposition the praxis of research. According to the author, these are spaces that pose challenges, that question, and that raise criticisms of established ways of conceptualizing and conducting research in education.

Context of the exploratory study: an Art Education doctoral program

Taking as a starting question: *how is research conducted at the intersection of art and education?*, we have delimited the field of analysis to Art Education, and the object of study was circumscribed to the academic scientific productions of students — doctoral theses in Art Education, completed and made public in the last six years (2020-2025). This doctoral program is developed in partnership by two Portuguese public Universities: the University of Porto (through the Faculty of Fine Arts and the Faculty of Psychology and Educational Sciences) and the University of Lisbon (Faculty of Fine Arts and Institute of Education). This doctoral program began in the year of 2016, through the coordinated work of the two Universities in relation to teaching hours, seminars, conferences, and publications. Following the information available on the University of Lisbon (Institute of Education website),

> This course is situated within the epistemological and ontological field of art education, opening spaces for questioning the naturalized narratives surrounding the arts and their relationships with education. Thus, a space of plurality and difference is opened in which students are invited to rehearse unique gestures, simultaneously informed by their inscription in terms of an international state of the art, in which they consider the dialogical relationships between artistic practices and educational practices. The Ph.D. enables advanced research work in the fields of visual arts, performing arts, educational work in artistic and cultural institutions, and art education.

According to the site of the University of Lisbon, the doctoral course in Art Education aims to develop: knowledge and skills in the AE field of research, at the national and international levels; a critical understanding of AE; action/research practices within AE, with implications in community, cultural, educational and social contexts; implement and deepen a culture of integrative research, typical of the Arts, Educational Sciences and knowledge subjects associated with these; contribute to a definition of the advanced-level investigation research profiles, in the fields of AE and Artistic Investigation; define research criteria and criteria for the formulation of theses in AE and disseminate their products; act as excellent researchers and professionals, contributing to the epistemological and scientific progress of AE and towards improving the quality of the educational system in this area; enter research groups and/or (inter)national networks that work on similar research lines and projects.

The epistemological and methodological options of the course stem from its interdisciplinary framework and aims, as a joint doctoral program between two universities, and its articulation with different research units fosters diverse dialogues and opens to a wide variety of research models and practices. As indicated at the site of University of Porto, “the theses, and their formats — whether more conceptual in nature or with a strong practical or experimental component — also constitute focal points of research that remain closely connected to the research problems at stake”.

Methodology

Data collection was carried out between December 2025 and January 2026, through the Open Access Scientific Repositories of the two universities involved (RCAAP - Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal). A time period of 6 years was defined, encompassing theses defended between 2020 and 2025, in which we have identified 42 doctoral theses in Art Education. However, it was not possible to analyze all the dissertations mentioned on the websites, as 7 of them were not publicly available (showing the mention of “restricted access”). We also found that some of the theses completed during the indicated period were not available in the University of Lisbon repository (specifically those from the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon). Despite the indicated constraints, the *corpus* consists of 35 doctoral theses, defended and published in the Open Repositories of the aforementioned Universities, within the mentioned time interval.

The exploratory study, qualitative in nature, was based on a semantic content analysis, using the following categories: year of publication, title, author, theme, research methodology, theoretical framework, context, and study participants. Since it is not possible to present the complete results of the analysis in this discussion, due to space limits, we have chosen the "research methodology" category, as it constitutes the central focus of the ongoing research. We identified the frequencies with which the methodologies were used in the studies, following the authors' explanation.

Results

From the content analysis of the *corpus*, we have identified methodological approaches that are organized around common characteristics, from closely related or articulated families: from one side, they can be understood within the framework of qualitative research, from other side, they connect to the domain of performative research and art based research. Some studies refer only to one methodology or research approach — Arts Based Research (ABR), Qualitative Methodology, Case Study, Action-Research,…—, while very few make no reference at all. Most studies show a range of methods combinations, in different forms and variations: Action-Research and Art Based Research/ Cartography/ Artistic Creation, Case Studies and Art Based Research /Cartography, Autobiographic Narratives and Artistic Creation, Autoetnographic Narratives and Artistic Creation, A/R/Tography and Cartography,(…).

An analysis of the frequency of methodologies is presented below, solely for the purpose of providing an overview of the articulations and contaminations. We have identified two interconnected main territories – qualitative methods and arts based research —, within which different methodological approaches are found, some of them crossing diverse research traditions, presenting crossed boundaries and hybridisms:

A) The territory of qualitative studies, integrating and overlapping different methodologies and approaches:

- Based on interpretative and phenomenological research (4); one of these studies adopts an ethnomethodological approach, another is an ethnographic study;
- Historical studies (4), which also integrate other dimensions, such as the social, political or philosophical;
- Case studies (4), two pure and two hybrid, one of which has an ethnographic nature, intersecting with ABR, and the other is articulated with action research;
- Life histories, autobiographies, essays and self-reflective / autobiographical narratives (7): an essay that integrates the creation of an artistic object, another that intersects with the auto-ethnographic essay and an autobiographical narrative together with action research;
- Auto-ethnographic narratives (7);
- Action research (8), of which six are *pure* and three are *hybrid*: articulated with poetic cartography, artistic production and case study.

B)The territory of Art-Based and Performative Research, some of them related to the above qualitative methodologies:

- Art-Based (11) and Performative Research (2), that also include:
- Art-Based Research and case-study (1);
- Artistic Creation (2), one articulated with action-research;
- A/r/tography (3), one linked to cartography and another to autoetnography;
- Cartography (3), one connected to action-research and to autoetnography.

A few lines to conclude

This exploratory study allow us to conclude that the research field of Art Education is situated in methodological territories whose boundaries are permeable and interconnected, evidencing hybridizations and new dynamics of knowledge production. Within the scope of the most recurring research methodologies, we identify qualitative methodologies, in which action-research, biographic narratives and auto-ethnographic approaches acquire greater centrality. These last ones combine the characteristics of autobiography and ethnography, mainly exploring themes related to experiences, contexts and life paths and identities, articulating individual with social, cultural, professional and political issues. In the territory of ABR, where transdisciplinary, collective and collaborative logics include a/r/tography, cartographies, artistic creations and other performative approaches. We might say that these trends are interconnected to post-qualitative research, which has been recognized as a driving force for exploring other investigative possibilities, of an onto-epistemological-methodological and ethical nature, alongside a great lack of understanding on the part of researchers and academics who advocate a neopositivist and standardized approach to research (Hérnandez-Hérnandez & Revelles-Benavente, 2019). This exploratory study, developed in the interstitial field of art education, although is still a work in progress, might evidence that "it is possible to break with conservative work habits, focused on the 'conservation, accumulation and transmission' of knowledge, through dynamics that support the 'ideation and construction' of new scientific objects and territories" (Ó, 2017, p.128).

Acknowledgements

I would like to thank the Polytechnic Institute of Setúbal for granting me a sabbatical leave (SABIN-IPS), which enabled me to carry out this study.

References

Hernández-Hernández, F. (2019) Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa. *Educatio Siglo XXI,* Vol. 37 nº 2, 11-20.

Hernández-Hernández, F.. & Benavente, B. (2019) La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI,* Vol. 37 (2), 21-28.

Lather, P. (2013) Methodology 21 – what do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education,* V.26 (6), 634-645.

Morris, J. & Paris, L. (2022) Rethinking arts-based research methods in education: enhanced participant engagement processes to increase research credibility and knowledge translation. *International Journal of Research and Method in Education*, 45 (1), 99-112.

Ó, J. (2017) Em defesa da universidade. Autoreflexividade, dúvida radical e escrita do devir. *Práticas da História. Journal on Theory, Historiography and uses of the past.* Nº4,127-194.

Østern, T., Jusslin, S., Knudsen, K., Maapalo & P. Bjørkøy, I. (2023) A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research,* vol.23 (2), 272-289.

Soares, L. (2025) De lápis na mão. Uma perspetiva microscópica sobre práticas de contacto. Tese de Doutoramento, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto.

St. Pierre, E. (2018) Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção á pos-investigação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.13, nº3,1044-1064.

Visualization and art education through pattern blocks in the classroom of a secondary school

Carmen Heredia-Martínez[1, 2], Ángel Colín[1], Mario Gaviño-Martín[1]
[1]*Universidad de Cádiz, España*
[2]*Université Bourgogne Europe, France*

Abstract
This poster presents an educational innovation experience focused on visualization and art education, implemented in the classroom of a secondary school using *pattern blocks* as teaching material (Riera, et al., 2015). The proposal is grounded in an interdisciplinary process that integrates mathematical and artistic contents (Gandfulfo & Lentinello, 2013) positioning the learning for transforming figurative images to geometric and visual compositions. The experience was developed as a practical workshop in which students, through a guided instruction progressively acquire the ability to understand and apply the concepts of "interpretation of figurative information" and "the visual thinking of information", which take place when transforming an existing image into another (Bishop, 1989). This experience also states mathematical connections with some artistic aspects to reinforce geometric reasoning and spatial sense (Sánchez, 2025). Visualization acts as a core methodological tool for enhancing motivation and active participation, transforming the art classroom into a space for mathematical learning and artistic creation. D´Amore & Duval (2023) proposed three types of geometric and pictorial visualization addressing the recognition of closed shapes and contours, the third dimension and perspective, and the deconstruction of shapes and figures, respectively. For our purposes, we focused the experience to the first type of visualization. The use of teaching materials supports the understanding of abstract concepts, defining spatial sense as the ability to recognize, represent, and transform geometric forms in the plane (Flores et al., 2015). Furthermore, the integration of artistic references enables figurative interpretation to be approached as expressive resources rather than solely mathematical constructs, in line with educational approaches that link art and mathematics. The results show a positive student attitude toward interdisciplinary learning and an improvement in the understanding of geometric interpretation, highlighting the potential of using *pattern blocks* as educational innovation resources in Secondary Education.

Keywords: Visualization, Art Education, Geometry, Educational Innovation.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Visualización y enseñanzas artísticas mediante *pattern blocks* en el aula de una escuela de educación secundaria

Resumen

Este póster presenta una experiencia de innovación educativa centrada en la visualización y la educación artística, que se implementó en el aula de una escuela de Educación Secundaria Obligatoria utilizando *pattern blocks* como material manipulativo (Riera, et al., 2015). La propuesta se fundamenta en un proceso interdisciplinar aunando contenidos matemáticos y artísticos (Gandfulfo y Lentiniello, 2013), situando el aprendizaje para transformar imágenes figurativas en composiciones geométricas y visuales. La experiencia forma parte de un taller práctico en el que el alumnado a través de una instrucción guiada, adquiere progresivamente la capacidad de comprender y aplicar los conceptos de "interpretación de información figurativa" y "pensamiento visual de la información", los cuales toman lugar cuando se transforma una imagen existente en otra (Bishop, 1989). Esta experiencia también establece conexiones matemáticas con aspectos artísticos que refuerzan el razonamiento geométrico y el sentido espacial (Sánchez, 2025). La visualización actúa como herramienta esencial de la motivación y la participación al transformar el aula de Plástica en un espacio de aprendizaje matemático y creación artística. D'Amore y Duval (2023) propusieron tres tipos de visualización geométrica y pictórica que abordan el reconocimiento de formas cerradas y contornos, la tercera dimensión y la perspectiva, así como la deconstrucción de las formas y figuras, respectivamente. Para nuestros, propósitos hemos enfocado esta experiencia en el primer tipo de visualización. El uso de materiales manipulativos potencia la comprensión de conceptos abstractos, entendiendo el sentido espacial como la capacidad de reconocer, representar y transformar formas geométricas en el plano (Flores et al., 2015). Además, la integración de referentes artísticos permite abordar la interpretación de imágenes figurativas como un recurso expresivo, en consonancia con propuestas que vinculan el arte y las matemáticas en contextos educativos. Los resultados evidencian una actitud positiva del alumnado hacia el aprendizaje interdisciplinar y una mejora en la comprensión de la interpretación geométrica, poniendo de manifiesto el potencial que tienen los *pattern blocks* como recursos de innovación educativa en Educación Secundaria.

Palabras clave: Visualización, Educación Artística, Geometría, Innovación educativa.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del Proyecto INNOVA sol-202500299631-tra, financiado por el Plan propio de la Universidad de Cádiz, 2025-2026.

Referencias

Bishop, A.J. (1989). Review of research on visualization in mathematics education. *Focus on Learning Problems in Mathematics, 11*(1), 7-16.

D'Amore, B. y Duval, R. (2023). Similitudes y diferencias entre la educación de la mirada en geometría elemental y en arte figurativo. *Educación Matemática*, *35*(1), 35-58. https://doi.org/10.24844/EM3501.02

Flores, P., Ramírez, R., y del Río, A. (2015). Sentido espacial. En P. Flores y L. Rico (Coords.), *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación primaria* (pp. 127-146). Pirámide.

Gandfulfo, M. A., y Lentinello, C. (2013). *Geometría y arte, un abordaje interdisciplinario*. Lumen.

Riera, J. V., Rueda, M. A., y Ruiz-Aguilera, D. (2015). Mosaicos con pattern blocks. En Pedro Ángel Martínez, S. (Ed.). *17 Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas*. SEMRM.

Sánchez, C. A. E. (2025). *Razonamiento geométrico y sentido espacial en la formación de profesorado de Educación Primaria*. [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Granada. https://hdl.handle.net/10481/108938

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Carmen Heredia-Martínez[1, 2], Ángel Colín[1],
Mario Gaviño-Martín[1]
[1]Universidad de Cádiz, España
[2]Université Bourgogne Europe, France.

Visualization and art education with pattern blocks in the classroom of a secondary school

Abstract

We present the works produced during a workshop for transforming figurative images to geometric and visual compositions. The workshop was given to third-year secondary school students with the aim of providing additional enrichment to their academic training and exploring mathematical connections between geometry and visual arts.

1. Visualization acts as a core methodological tool for enhancing motivation and active participation, transforming the art classroom into a space for mathematical learning and artistic creation.



Fig. 1. Students transforming figurative images.

2. For analysing images, Bishop (1989) described two visualization processes that can occur:

a) "Interpretation of figurative information". This is the process that takes place when attempting to read, understand, and interpret an image to extract information from it.
b) "Visual thinking of information". This is the process that takes place when converting non-visual information into images, or when transforming an existing image into another.



Fig. 2. Transformation of figurative images to geometric compositions with pattern blocks.

3. In recent years, D'Amore and Duval (2023) proposed three types of geometric and pictorial visualization:

a) The first type addresses the recognition of closed shapes and contours, very common in geometry, painting, and mosaics.
b) The second type takes into consideration the third dimension and perspective.
c) The third type focuses on the deconstruction of shapes and figures, reducing them to a set of lines.

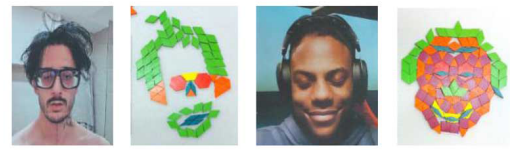


Fig. 3. Images with high grade of iconicity reduced to a simple composition of geometric elements



Fig. 4. Images with middle grade of iconicity reduced to a simple composition of geometric elements

4. Conclusions. The results shown positive student attitude toward interdisciplinary learning and an improvement in the understanding of geometric interpretation, highlighting the potential of using *pattern blocks* (Riera et al., 2015) as educational innovation resources in Secondary Education.

5. References

Bishop, A.J. (1989). Review of research on visualization in mathematics education. *Focus on Learning Problems in Mathematics, 11*(1), 7-16.

D'Amore, B. & Duval, R. (2023). Similitudes y diferencias entre la educación de la mirada en geometría elemental y en arte figurativo. *Educación Matemática*, *35*(1), 35-58. https://doi.org/10.24844/EM3501.02

Riera, J. V., Rueda, M. A., & Ruiz-Aguilera, D. (2015). Mosaicos con pattern blocks. En Pedro Ángel Martínez, S. (Ed.). *17 Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas*. SEMRM.

Multimodal didactic sequences with Children's and Young Adult Literature in SFL (A1-A2): Portuguese case study

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo
Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Abstract
This study describes and analyses the implementation of three multimodal didactic sequences built around narrative excerpts from Children's and Young Adult Literature in Spanish as a Foreign Language (A1-A2) in lower-secondary education in Portugal. Units followed staged reading, motivation, multimodal pre-reading, guided reading and post-reading expansion, and combined video, images and objects with playful microtasks and low-threshold digital practice. Data were collected through an end-of-unit learner self-assessment grid focusing on activity preferences, perceived role of the narrative text and participation. Findings show strong engagement in motivation and pre-reading and a consistent preference for game-like microtasks, whereas reading and especially writing were less valued. The paper outlines a replicable model for classrooms with uneven access to technology and proposes practical design moves to scaffold comprehension and gradually supports oral and written production with reduced performance risk. Discussion highlights implementation constraints, equivalent non-digital options, and criteria for selecting short, accessible, culturally meaningful excerpts.

Keywords: SFL, children's and young adult literature, multimodality, didactic sequence, digital technologies.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Secuencias didácticas multimodales con literatura infantil y juvenil en ELE (A1-A2): estudio de caso portugués

Resumen
Este estudio describe y analiza la implementación de tres secuencias didácticas multimodales basadas en fragmentos narrativos de literatura infantil y juvenil en español como lengua extranjera (A1-A2) en el 3.º ciclo en Portugal. Las unidades siguieron un diseño por etapas, motivación, prelectura multimodal, lectura guiada y pos-lectura de expansión, e integraron vídeo, imagen, objetos y micro tareas lúdicas con práctica digital de baja exigencia. Los datos se recogieron mediante una parrilla de autoevaluación al final de cada unidad, centrada en preferencias de actividades, percepción del papel del texto narrativo y participación. Los resultados muestran alta adhesión a la motivación y la prelectura y preferencia por micro tareas lúdicas, mientras que la lectura y, sobre todo, la escritura se valora menos. Se propone un modelo replicable para aulas con acceso tecnológico desigual y orientaciones para graduar la producción oral y escrita reduciendo riesgo y ansiedad comunicativa. La discusión destaca condiciones de implementación, alternativas no digitales equivalentes y criterios para seleccionar fragmentos breves, accesibles y culturalmente pertinentes.

Palabras-clave: ELE, literatura infantil y juvenil, multimodalidad, secuencia didáctica, tecnologías digitales.

Introducción

En Portugal, la enseñanza de ELE en el 3.º ciclo afronta el reto de promover la participación y el progreso lingüístico en A1–A2, a menudo en aulas heterogéneas y con tendencia al entrenamiento descontextualizado cuando falta mediación textual; por ello, las secuencias centradas en la lectura como proceso pueden reintroducir sentido y contexto sin perder el foco lingüístico (Cárdenas-Claros et al., 2023). En investigación aplicada, interesa identificar qué tareas valora el alumnado y cómo esas preferencias orientan decisiones de diseño (Cárdenas-Claros et al., 2023).

La implementación de la enseñanza por tareas en programas de Español muestra que la adhesión del alumnado depende de la viabilidad, la claridad y la delimitación de las tareas, lo que apunta a micro tareas con apoyo explícito y a evitar una producción extensa prematura (Gutiérrez, 2024). Meta-análisis sobre lectura en L2 asocian la lectura sostenida con ganancias en comprensión y vocabulario, pero subrayan la influencia de los materiales y de la mediación pedagógica; en clases de lectura de Español L2, graduar el paso hacia la escritura puede mitigar emociones negativas (Sangers et al., 2025; Liu et al., 2025).

La multimodalidad y el input audiovisual con texto en pantalla se han descrito como *scaffolding* para apoyar el procesamiento y la comprensión (Montero Pérez, 2022; Montero Perez & Pattemore, 2025). En este marco, el artículo describe tres secuencias didácticas multimodales con literatura infantil y juvenil (LIJ) y analiza las percepciones de alumnado portugués A1-A2, recogidas mediante una parrilla de autoevaluación al final de cada unidad, con vistas a recomendaciones replicables en aulas del 3.º ciclo con recursos digitales variables (Butler, 2024).

Marco Teórico

La lectura sostenida en L2 se asocia con mejoras en comprensión lectora y vocabulario, pero la evidencia reciente enfatiza que los efectos dependen del diseño pedagógico, del tipo de textos y del tiempo de exposición, aspectos críticos en contextos escolares con carga horaria limitada (Sangers et al., 2025). En A1-A2, la cuestión central deja de ser solo "leer más" y pasa a ser "leer con apoyo" para mantener comprensibilidad y motivación.

En el plano afectivo, estudios sobre clases de lectura de Español L2 muestran que el aburrimiento emerge cuando el alumnado percibe bajo control y bajo valor de las tareas, especialmente cuando la producción escrita se solicita de forma poco graduada, lo que favorece tareas breves antes de una producción prolongada (Liu et al., 2025).

La multimodalidad proporciona un marco para ese apoyo, permitiendo construir significado mediante la articulación intencional de modos (imagen, sonido, texto, gesto), con implicaciones directas para la prelectura y para la selección de recursos que anticipen temas y léxico (Cárdenas-Claros et al., 2023). La perspectiva docente es decisiva, pues la adopción de input multimodal está mediada por objetivos lingüísticos, perfil del grupo y restricciones de tiempo y equipamiento, lo que exige alternativas analógicas y digitales equivalentes (Cárdenas-Claros et al., 2023).

En el aprendizaje a través de input audiovisual, los subtítulos pueden orientar la atención y facilitar el procesamiento en L2 cuando se integran en tareas con objetivos claros; en Español, hay evidencia de efectos en segmentación del habla, lo que refuerza el texto en pantalla como *scaffolding* (Montero Perez, 2022; Montero Perez & Pattemore, 2025).

Asimismo, con adolescentes, el gesto asociado al input audiovisual puede apoyar la conciencia morfológica en L2 Español, legitimando actividades en las que imagen/objeto/gesto funcionen como pistas sistemáticas (Feijoo & Anglada, 2024). Por último, la composición multimodal colaborativa puede ampliar el trabajo textual y apoyar el compromiso y las competencias digitales, mientras que la implementación de la enseñanza por tareas depende de percepciones de viabilidad y de condiciones institucionales, lo que exige diseños adaptables a recursos variables (Elola et al., 2025; Gutiérrez, 2024).

Metodología

El estudio adopta una naturaleza descriptiva-interpretativa, anclada en una intervención pedagógica en contexto escolar. El análisis se centra en las percepciones del alumnado sobre las actividades y sobre el papel del texto narrativo en ELE, recogidas mediante autoevaluación al final de cada secuencia didáctica (Duff, 2014; Li et al., 2023). La intervención se desarrolló en una escuela pública portuguesa e implicó dos grupos del 3.º ciclo. El Grupo 1 correspondió a 8.º curso (A2 del MCER; n=16), con edad aproximada de 13 años, siendo conversador, pero generalmente participativo. El Grupo 2 integró alumnado de 7.º curso (A1; n=26), con edad aproximada de 12 años, y presentó indisciplina con implicaciones en la gestión del aula. Los datos se recogieron de forma agregada y anonimizada, sin identificadores personales.

Se implementaron tres secuencias didácticas centradas en fragmentos narrativos de LIJ, con cuatro momentos: (i) motivación breve, (ii) prelectura multimodal, (iii) lectura guiada y (iv) poslectura de expansión. La Unidad 1 (A2) se estructuró en torno a *Manolito Gafotas* (Elvira Lindo), fragmento "Feliz cumpleaños", integrando un "baúl" con objetos, vídeo/imágenes y actividades de comprensión y sistematización (pretérito indefinido), culminando en una tarea de escritura con planificación en parejas. Las restantes unidades mantuvieron el mismo racional, articulando multimodalidad y tareas lúdicas de vocabulario/gramática, con apoyo digital ligero.

Resultados

Aunque los resultados se basan en la autoevaluación del alumnado, el objetivo de este estudio es evidenciar la viabilidad y la aceptabilidad de una práctica replicable. Se observa en la Tabla 1 la valoración de las actividades preferidas por el alumnado en la Unidad 1 (A2): entrada multimodal (visionado de vídeo y exploración de imágenes/objetos) y tareas lúdicas (incluidos ejercicios digitales). En contraste, la lectura y, especialmente, la escritura tiende a ser menos valoradas.

Tabla 1. Distribución das preferencias por actividad – Unidad 1 (A2)

Actividad	1 (más)	2	3	4	5 (menos)
Visionado do vídeo	26,7%	46,7%	6,7%	13,3%	6,7%
Exploración de imágenes/objetos	13,3%	13,3%	73,3%	0,0%	0,0%
Lectura (comprensión/interpretación)	6,7%	6,7%	0,0%	66,7%	20,0%
Escrita de pequeños textos	0,0%	6,7%	13,3%	13,3%	66,7%
Ejercicios/juegos gramaticales	0,0%	57,1%	28,6%	7,1%	7,1%

La Tabla 2 recoge las preferencias en la Unidad 2 (A1). El visionado del vídeo y los juegos/ejercicios de vocabulario figuran entre las actividades preferidas, mientras que tareas más exigentes de lectura y componentes de exposición oral aparecen como menos valoradas.

Tabla 2. Distribución das preferencias por actividad – Unidad 2 (A1)

Actividad	1 (más)	2	3	4	5	6	7 (menos)
Visionado do vídeo	46,2%	7,7%	7,7%	7,7%	7,7%	0,0%	23,1%
Exploración de imágenes	7,7%	0,0%	23,1%	7,7%	7,7%	23,1%	30,8%
Lectura (comprensión / interpretación)	6,7%	20,0%	13,3%	6,7%	13,3%	0,0%	40,0%
Juegos/ejercicios de vocabulario	25,0%	18,8%	31,2%	6,2%	12,5%	6,2%	0,0%
Interacción oral	8,3%	25,0%	33,3%	16,7%	16,7%	0,0%	0,0%
Exposición oral	7,7%	0,0%	30,8%	0,0%	7,7%	30,8%	23,1%
Ejercicios gramaticales	6,7%	26,7%	0,0%	20,0%	13,3%	33,3%	0,0%

La Tabla 3 presenta los resultados de la Unidad 3 (A2). Se repite la preferencia por tareas lúdicas de vocabulario y por la exploración de imágenes/objetos, con menor valoración de la lectura prolongada y de la exposición oral.

Tabla 3. Distribución das preferencias por actividad – Unidad 3 (A2)

Actividad	1 (más)	2	3	4	5 (menos)
Ejercicios/juegos de vocabulario	73,3%	6,7%	6,7%	13,3%	0,0%
Exploración de imágenes/objetos	6,7%	73,3%	13,3%	6,7%	0,0%
Lectura (comprensión/interpretación)	0,0%	0,0%	42,9%	35,7%	21,4%
Interacción oral	13,3%	13,3%	20,0%	40,0%	13,3%
Exposición oral	0,0%	6,7%	13,3%	26,7%	53,3%

Discusión

Los datos sugieren que, en A1–A2, la entrada en el texto literario se beneficia de dispositivos multimodales que activan el conocimiento previo y reducen la resistencia inicial (Montero Pérez, 2022; Cárdenas-Claros et al., 2023; Consejo de Europa, 2020). La preferencia por tareas lúdicas y micro tareas (incluidas digitales ligeras) indica que formatos breves con reglas claras y retroalimentación sostienen el compromiso y facilitan el trabajo léxico y gramatical (Feijoo & Anglada, 2024; Elola et al., 2025; Gutiérrez, 2024). La menor valoración de la escritura y de la exposición oral refuerza la necesidad de una mediación incremental: descomposición de la producción en micro etapas, modelos y guiones, trabajo en parejas y criterios explícitos (Butler, 2024; Liu et al., 2025; Sangers et al., 2025).

Conclusión

La implementación de las secuencias didácticas multimodales con narrativa de LIJ en ELE (A1–A2) evidenció una elevada adhesión a la motivación y a la prelectura, y una preferencia por tareas lúdicas, incluidas digitales, mientras que la lectura y la escritura aparecen como menos valoradas. Se sostiene un modelo replicable -motivación + prelectura multimodal + lectura guiada + poslectura de expansión - adaptable a contextos con tecnología limitada.

Desde una perspectiva aplicada, emergen tres implicaciones transferibles: (i) estructurar la prelectura multimodal con un estímulo breve y anticipación para activar conocimiento previo; (ii) explorar el texto mediante micro tareas lúdicas, analógicas y digitales “ligeras”, con retroalimentación rápida; y (iii) rediseñar escritura y oralidad para reducir el riesgo, priorizando parejas, guiones, micro etapas y revisión guiada. Estas opciones confirman la viabilidad de integrar LIJ en niveles iniciales, siempre que la mediación y la secuenciación sean coherentes con las necesidades de apoyo y progresión.

Referencias

Butler, Y. G. (2024). Self-assessment in second language learning. *Language Teaching, 57*(1), 42–56. https://doi.org/10.1017/S0261444822000489

Cárdenas-Claros, M. S., Sydorenko, T., Huntley, E., & Montero Perez, M. (2023). Teachers’ voices on multimodal input for second or foreign language learning. *Language Teaching Research. Advance online publication.* https://doi.org/10.1177/13621688231216044

Consejo de Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Duff, P. A. (2014). Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics, 34,* 233–255. https://doi.org/10.1017/S0267190514000051

Elola, I., Bueno-Alastuey, M. C., & López-Pérez, M. V. (2025). Integrating collaborative digital multimodal tasks in Spanish as a second language course. *ReCALL, 37*(3). https://doi.org/10.1017/S0958344025000011

Feijoo, S., & Anglada, M. (2024). Multimodal input in the foreign language classroom: The use of hand gesture to teach morphology in L2 Spanish. *Frontiers in Communication, 9,* 1370898. https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1370898

Gutiérrez, X. (2024). Implementation of task-based language teaching in a Spanish language program: Instructors’ and students’ perceptions. *Language Teaching Research. Advance online publication*. https://doi.org/10.1177/13621688241263945

Li, S., Prior, M., Nero, S., Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Murakami, A., Wei, L., & Ortega, L. (2023). Methodological innovation in applied linguistics research: Perspectives, strategies, and trends. *Language Teaching, 56*(4), 551–556. https://doi.org/10.1017/S026144482300023X

Liu, Z., Zhu, J., & Yuan, D. (2025). Mitigating boredom in L2 Spanish reading class with the reading-writing continuation task. *Learning and Motivation, 90,* 102124. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102124

Montero Pérez, M. (2022). Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text. *Language Teaching, 55*(2), 163–192. https://doi.org/10.1017/S0261444821000501

Montero Pérez, M., & Pattemore, A. (2025). Effects of captioned video on L2 speech segmentation in intermediate learners of Spanish. *Language Learning & Technology, 29*(3), 205–225. https://doi.org/10.64152/10125/73653

Sangers, N. L., van der Sande, L., Welie, C., Dobber, M., & van Steensel, R. (2025). Learning a language through reading: A meta-analysis of studies on the effects of extensive reading on second and foreign language learning. *Educational Psychology Review, 37*, 96. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10068-6

Theatrical Practices: Corporeality and Narration in Hybrid Contexts. A University Case Study on the Empathic Reconfiguration of the Digital Environment

Valeria Vadalà[1], Arianna Ricciardi[1], Nadia Carlomagno[2]

[1]*Pegaso University, Italy*
[2]*Suor Orsola Benincasa University, Italy*

Abstract

This pilot study aims to investigate the potential of performative practices in fostering self-perception and relational dynamics within both physical and virtual learning contexts. The study involved 24 students and employed the Art-Based Research (ABR) methodology, articulated through the experimental CReAP+T approach (Corporeality/Creativity, Relationship, Emotion/Empathy, Action, Performativity + Technology/Training) within the course *Techniques and Languages of Performance* at the University of Suor Orsola Benincasa in Naples. The objective was to explore whether theatrical and narrative practices can reconfigure the digital screen as a relational and empathic space, transforming the online environment into a meaningful extension of educational relationships. The data, collected through analytical tools such as reflective journals, narrative transcripts, and student feedback, were examined using thematic analysis and qualitative comparative analysis in order to compare in-person and remote experiences. The findings aim to highlight how activating the dimensions of corporeality and performativity fosters processes of reflexivity, enhancing students' self-perception and promoting exponential and relational forms of learning, even within digital contexts.

Keywords: Education, Theatrical Practices, Transformative Learning, Learning-by-Doing Pedagogy, Media Education.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Prácticas teatrales: corporalidad y narración en contextos híbridos. Un estudio de caso universitario sobre la reconfiguración empática del entorno digital

Resumen
Este estudio piloto tiene como objetivo investigar el potencial de las prácticas performativas para fomentar la autopercepción y las dinámicas relacionales en contextos de aprendizaje tanto físicos como virtuales. El estudio involucró a 24 estudiantes y empleó la metodología de Investigación Basada en el Arte (Art-Based Research, ABR), articulada a través del enfoque experimental CReAP+T (Corporeidad/Creatividad, Relación, Emoción/Empatía, Acción, Performatividad + Tecnología/Entrenamiento) dentro del curso *Técnicas y Lenguajes de la Performance* en la Universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles. El objetivo fue explorar si las prácticas teatrales y narrativas pueden reconfigurar la pantalla digital como un espacio relacional y empático, transformando el entorno en línea en una extensión significativa de las relaciones educativas. Los datos, recopilados a través de herramientas analíticas como diarios reflexivos, transcripciones de narrativas y retroalimentación de los estudiantes, fueron examinados mediante análisis temático y análisis comparativo cualitativo para comparar las experiencias presenciales y remotas. Los hallazgos buscan resaltar cómo la activación de las dimensiones de corporeidad y performatividad fomenta procesos de reflexividad, mejorando la autopercepción de los estudiantes y promoviendo formas de aprendizaje exponenciales y relacionales, incluso en contextos digitales.

Palabras clave: Educación, Prácticas Teatrales, Aprendizaje Transformativo, Pedagogía de Aprender Haciendo, Educación Mediática.

Introduction

The pervasive spread of digital technologies in contemporary society is transforming the ways individuals experience and interact with the world (Floridi, 2017), reshaping the boundaries between physical and virtual reality. This phenomenon generates hybrid environments in which the Self may become fragmented, oscillating between real and digitally mediated experiences, with significant implications for identity, relational, and educational processes (Santoianni, 2003), as well as repercussions on bodily self-perception. In this context, the educational system is called upon to design and implement learning environments capable of enhancing the potential of digital technologies while mitigating their limitations, defining the roles, competencies and responsibilities of both students and teachers, and paying particular attention to the ethical, pedagogical, and educational implications arising from the conscious use of technology. In the absence of adequate methodological strategies, students risk becoming passive and disembodied actors (Jouvet, 1954) in their own learning process, digitally present, yet absent from their embodied experience.

From this perspective, artistic and performative methodologies emerge as privileged tools for fostering self-perception, reconnecting learners with their bodily dimension even within digital contexts (Carlomagno & Minghelli, 2022). This pilot study, adopting the Art-Based Research (ABR) methodology (Leavy, 2015) and articulated through the CReAP+T approach (Carlomagno & Minghelli, 2022), aims to investigate how performative practices, particularly theatrical and narrative ones, can contribute to strengthening relational dynamics and facilitating self-perception, configuring the online dimension as a possible meaningful and empathic extension of human relationships.

Theoretical framework

Narrative represents a fundamental tool through which individuals construct, organize, and communicate their identity, integrating past experience, present understanding, and future perspectives (Bruner, 1991). In the educational field, narrative fosters the co-construction of knowledge and strengthens the relationship between teacher and learner, configuring learning as a dynamic, situated, and relational process (Sibilio, 2020; Varela, Thompson & Rosch, 1991/2024; Gallese & Morelli, 2024). From this perspective, the narrative act (Bruner, 1991) becomes a reflective practice for the construction of the self, while the body (Sibilio, 2014) represents the medium through which perception, action, and interaction with the environment occur (Merleau-Ponty, 1945; Frauenfelder, 2018). Cognition, conceived as an embodied and distributed process, emerges from complex socio-technical networks in which tools and artifacts act as co-agents in the construction of knowledge (Latour, 2022). Digital education, therefore, requires the development of digital literacy skills, understood not merely as technical abilities but as cognitive tools for generating new knowledge and mediating meaningful relationships. The performing arts offer a privileged context for learning in a non-linear and embodied way (Carlomagno, 2023). In particular, theatrical training practices develop bodily awareness, presence, emotional regulation, and listening skills, fostering authentic relationships and providing students with tools to observe themselves and others in a deep and reflective manner (Barba & Savarese, 2011).

Through the use of performative practices, digital devices are no longer configured as tools that inhibit relationships, but as agents contributing to the extension of self-perception and the construction of authentic relationships among students, transforming online space into an “empathic screen” (Gallese & Guerra, 2015; Carlomagno, 2023). Even when digitally mediated, performative practices allow for the reaffirmation of the centrality of the body in the educational process.

Methodology

The research is designed as an exploratory qualitative pilot study. The research methodology adopted is Art-Based Research (Leavy, 2015), which considers performative practices as an epistemic and knowledge-generating device, rather than merely as an object of analysis. Within this framework, the experimental CReAP+T model (Carlomagno & Minghelli, 2022) was applied. Its acronym represents the following operational dimensions and interpretative categories: Creativity/Corporeality, Relationship, Emotion/Empathy, Action, Performativity, Technology/Training.

The sample consisted of 24 students who, during the 2021/2022 academic year, attended the compulsory course *Techniques and Languages of Performance* at the Università Suor Orsola Benincasa. The program was conducted in a hybrid teaching mode, with 17 students attending in person and 7 remotely. The educational intervention was structured into 10 weekly meetings of three hours each, following a design articulated into three phases, complemented by a final moment of metacognitive reflection:

Phase 1 – Corporeal-Performative Training: Students participated in theatrical training sessions aimed at developing bodily awareness, presence, listening skills, and emotional regulation. The objective was to activate the body as a cognitive and expressive device, including within the screen-mediated dimension.

Phase 2 – Narrative Development: Students were asked to construct a self-narrative through guiding questions and the integration of external feedback (from family members, friends, and colleagues). This phase also included the selection of symbolic materials useful for representing the Self.

Phase 3 – Creation of a Digital Performance: The narrative was translated into an individual performative self-portrait video, in which body, speech, and audiovisual language converged to strengthen self-perception. Technology was used as an expressive and relational space, not merely as technical support.

The project concluded with the sharing and screening of the works in class, followed by the completion of an open-ended questionnaire aimed at capturing students' perceptions, strengths, and critical issues experienced throughout the process.

The collected data, consisting of individual reflective journals, transcripts of autobiographical narratives, performative products, and student feedback, were subjected to thematic analysis through an inductive-deductive coding process aimed at identifying recurring patterns and emerging thematic cores. A qualitative comparative analysis was also conducted, oriented toward comparing the in-person and online experiences in order to detect convergences, divergences, and specific features of the two educational settings.

Results

The data analysis, conducted through thematic analysis and a comparative examination of in-person and online modalities, highlighted three main thematic cores: the redefinition of corporeality in hybrid space, the narrative restructuring of the Self, and the reconfiguration of technology as a relational device.

1.Corporeality and Presence in Hybrid Space – The Body as a Bridge Between Presence and Distance

The results show that performative training transformed bodily perception into a tool for connection, fostering greater bodily awareness among both in-person and remote students. In particular, online participants described a process of intentional extension of their presence beyond the screen, which was perceived as a surface of relational contact rather than a barrier. The body, although technologically mediated, was experienced as an active element in the construction of the educational relationship.

2. Autobiographical Narrative and Dialogical Construction of the Self - Reflected Identity and the Narrative "I"

The integration of self-perception and external feedback generated a process of identity re-elaboration characterized by enhanced reflective awareness. The creation of the performative self-portrait video was considered a device of narrative objectification, enabling students to observe and restructure their self-image. Identity thus emerged as a dialogical and dynamic configuration, co-constructed through the gaze of the other and mediated by the performative act.

3.Technology as an Empathic and Relational Space

A further outcome concerns the transformation in the perception of technology. While initially the screen was associated with distance and fragmentation, by the end of the project it was described as an empathic and cognitively active space. Technology was perceived as an extension of the perceptive body, capable of supporting authentic narrative experiences even in the online modality. Technological mediation, integrated with corporeal and narrative dimensions, thus assumed a relational and expressive function, contributing to the creation of a learning environment perceived as authentic and more participatory.

The comparison between the two modalities did not reveal differences in terms of the quality of the experience, but rather differences in the configuration of relational and perceptual dynamics (Table 1).

Table 1. Comparison between the two modalities

	IN PERSON	REMOTE
Body as a bridge	A greater physical and spatial control emerged	The body was perceived as a receptive instrument, with an amplified focus on voice, gaze, and micro-movements.
Technology as an empathic and relational space	It maintained an ancillary function. Social interaction was structured through physical proximity and immediate synchronization.	It was reworked as a relational and expressive tool. The connection was mediated but supported by greater expressive intentionality.
Narrative as self-discovery	learning was predominantly configured as collaborative and situated.	The experience was described as more immersive and introspective, mediated through the screen.

In both contexts, the performative dimension acted as a transformative mediator, helping to reduce the dichotomy between physical and digital space. The data analysis further highlights a cross-cutting activation of the pillars of the CReAP+T model: creativity supported the symbolic elaboration of identity; corporeality strengthened presence; relationship and empathy fostered the co-construction of meaning; action and performativity promoted active participation; and technology was reoriented from a technical device into an empathic-relational space.

Discussion

The findings highlight that self-perception is an intrinsically dialogical and co-constructed process, generated through the interaction between self-representation and intersubjective recognition. From this perspective, the performative dimension played not only an expressive but also an epistemic role. Performance, understood as a public and reflective act, functioned as a device for narrative objectification, allowing students to externalize, observe, and reorganize their self-image. A particularly significant aspect concerns the overcoming of the presumed dichotomy between physical presence and digital mediation. The integration of corporeality and action transformed the screen from a communicative barrier into a meaningful relational space. The body, although technologically mediated, retained its function as a perceptive and cognitive medium, helping to redefine the online environment as an active experiential context. In this sense, the digital dimension was not impoverished but reconfigured through intentional practices that enhanced its expressive and empathic potential. Relational and emotional dynamics further reinforced the sense of belonging to a learning community, even in a virtual setting. Processes of autobiographical sharing and collective feedback generated dynamics of mutual recognition and pro-social participation, strengthening group cohesion and the perception of a shared space, even when technologically mediated. In this perspective, the integration of art and technology does not represent a mere instrumental innovation but rather an epistemological reconfiguration of the educational process, in which body, narrative, and technological mediation jointly contribute to the meaningful construction of knowledge.

Conclusions

This study provides evidence supporting the hypothesis that performative practices, when integrated with digital tools in learning environments, can enrich relational dynamics and promote transformative learning processes, even in hybrid contexts.

The results indicate that the interaction between theatrical and narrative practices, even when mediated by technology, fosters enhanced bodily awareness, a re-elaboration of self-perception, and a reconfiguration of digital space as an empathic and participatory environment. The analyzed experience suggests that digital pedagogy, when guided by a methodological framework grounded in performative practices, can move beyond a purely transmissive conception of teaching and instead function as a space for human growth. In this perspective, technology does not merely serve as technical support but becomes an extension of the bodily and narrative space, contributing to the meaningful construction of knowledge. However, the limited sample size and the short duration of the intervention do not allow for large-scale generalizations, and the qualitative nature of the research calls for future integration with quantitative tools to strengthen the validity of the findings. Looking ahead, further developments could involve extending the approach to other disciplinary fields in order to assess its transferability and effectiveness in different educational contexts. Overall, the experience highlights the need for a bodily, empathic, and relational centrality in redefining online teaching, one that integrates the technological dimension with student development within an innovative pedagogical perspective.

References

Barba, E., & Savarese, N. (2011). *L'arte segreta dell'attore. Dizionario di antropologia teatrale*. Bulzoni.

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry, 18*(1), 1-21.

Carlomagno, N., & Minghelli, V. (2022). Interpersonal Distance in CReAP+T Method in Distance Learning. In G. Casalino et al. (Eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*. Springer.

Carlomagno, N. (2023). *I linguaggi non lineari della narrazione e della comunicazione nella scena e nella didattica*. Scholé-Morcelliana.

Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina.

Frauenfelder, E. (2018). Perché una relazione tra pedagogia e biologia? *Sezione RTH Brain Education Cognition*.

Gallese, V., & Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Raffaello Cortina.

Gallese, V., & Morelli, U. (2024). *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Jouvet, L. (1954). *Les comédien désincarné*. Flammarion.

Latour, B. (2022). *Riassemblare il sociale. Actor-Network theory*. Meltemi.

Leavy, P. (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Guilford Publications.

Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Bompiani.

Santoianni, F. (2003), "La scienza della mente", in F. Santoianni, M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari (trad. sp. *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*, Siglo XXI Editores, Messico, 2006).

Sibilio, M. (2020). L'interazione didattica. Brescia: Scholé-Morcelliana.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2024). *La mente nel corpo* (M. Mazzalira, Trad.). Astrolabio Ubaldini. (Opera originale pubblicata nel 1991).

The Poetics of Interdependence: The Heroine's Journey and the Ethics of Care in Hayao Miyazaki's Cinema as Educational Praxis

Daniel Esteban Guerra Diez
Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia

Abstract
Beyond being conceived merely as an entertainment device, Hayao Miyazaki's animated cinema positions itself as a highly valuable pedagogical tool for contemporary arts education. In this sense, a multidimensional analysis model is proposed to situate these works as elements of audiovisual and ethical literacy, through the articulation of Maureen Murdock's (2014) "heroine's journey" with Carol Gilligan's (2025) "ethics of care", configuring a poetics of relational resistance that subverts the heroic isolation proposed by traditional cinema, aiming to establish a praxis based on interdependence, understood as *Musubi* by Yoshiko Okuyama (2015). Building upon this foundation, a didactic exegesis supported by three dimensions is proposed: 1) Narrative: in which, through the heroine's journey, the traditional heroic figure and gender "regulatory fictions" (Butler, 2007) are subverted so that the protagonist positions herself as the ethical counterweight of the story. 2) Visual: in which Christopher Vogler's (2007) archetypes are analyzed in light of Eva Heller's (2008) psychology of color to define the characters' *chromatic masks*, examine their dynamism, and understand how the director constructs identities far removed from moral Manicheism by endowing them with a complexity akin to the human condition. **3)** Phenomenological-sound dimension: a *resonance of immanence* is proposed in which sound is not subordinated to the image but pre-exists as an ontological refuge to address the concepts of *Ma*, or active silence (Takemitsu, 1995), and the affective envelope of *Mono no aware* (Richie, 2007) in order to foster a radical listening that embraces vulnerability in the face of media saturation and transforms the sonic space into a device for affective sensitization.

Keywords: Animated cinema, arts education, heroine's journey, ethics of care, interdependence.

La poética de la interdependencia: El viaje de la heroína y la ética del cuidado en el cine de Hayao Miyazaki como praxis educativa

Resumen

El cine de animación de Hayao Miyazaki más allá de concebirse simplemente como un dispositivo de entretenimiento, se posiciona como una herramienta pedagógica de gran valor para la educación artística actual. En este sentido, se propone un modelo de análisis multidimensional que sitúe estas obras como elementos de alfabetización audiovisual y ética, mediante la articulación de "el viaje de la heroína" de Maureen Murdock (2014) con la "ética del cuidado" de Carol Gilligan (2025), para configurar una poética de la resistencia relacional que subvierte el aislamiento heroico propuesto por el cine tradicional, con el fin de instaurar una praxis basada en la interdependencia, entendida como *Musubi* por Yoshiko Okuyama (2015). Teniendo en cuenta lo anterior, se propone una exégesis didáctica sustentada en tres dimensiones: 1) Narrativa: en la que por medio del viaje de la heroína se subvierte la figura heroica tradicional y las "ficciones reguladoras" (Butler, 2007) de género para que la protagonista se posicione como el contrapeso ético de la historia. 2) Plástica: en la que se analizan los arquetipos de Christopher Vogler (2007) a la luz de la psicología del color de Eva Heller (2008) para definir las *máscaras cromáticas* de los personajes, examinar su dinamismo y comprender cómo el director construye identidades alejadas del maniqueísmo moral al dotarlas de una complejidad semejante a la condición humana. 3) Fenomenológica sonora: se propone una *resonancia de la inmanencia* en la que el sonido no se subordina a la imagen, sino que preexiste como un refugio ontológico para abordar los conceptos de *Ma*, o el silencio activo (Takemitsu, 1995) y la envoltura afectiva del *Mono no aware* (Richie, 2007) con el fin de fomentar una escucha radical que acoja la vulnerabilidad frente a la saturación mediática y transforme el espacio sonoro en un dispositivo de sensibilización afectiva.

Palabras clave: Cine de animación, educación artística, viaje de la heroína, ética del cuidado, interdependencia.

Referencias

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós.

Gilligan, C. (2025). *En una voz humana*. Taurus.

Heller, E. (2008). *Psicología del color: Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Editorial Gustavo Gili.

Murdock, M. (2014). *El viaje de la heroína: Un camino de sanación para alcanzar la plenitud*. Gaia Ediciones.

Okuyama, Y. (2015). *Japanese mythology in film: A semiotic approach to reading Japanese film and anime*. Lexington Books.

Richie, D. (2007). *A tractate on Japanese aesthetics*. Stone Bridge Press.

Takemitsu, T. (1995). *Confronting silence: Selected writings*. Fallen Leaf Press.

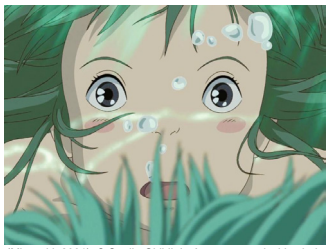
Vogler, C. (2007). *The writer's journey: Mythic structure for writers* (3ra ed.). Michael Wiese Productions.

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Daniel Esteban Guerra Diez
Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia

La poética de la interdependencia: El viaje de la heroína y la ética del cuidado en el cine de Miyazaki como praxis educativa

La obra de Miyazaki más allá de brindar entretenimiento se posiciona como una subversión a la postura tradicional del héroe para reflejar en el camino de la heroína una visión alternativa en la que se privilegia el cuidado y la comunidad por encima de la conquista física sobre el adversario.



(Miyazaki, 2001). © Studio Ghibli. Imágenes reproducidas bajo fines de crítica e investigación académica (Derecho de Cita).

Frente a ese paradigma patriarcal que patologiza la vulnerabilidad y exige una disociación afectiva como precio para el éxito, esta propuesta articula "el viaje de la heroína" de Maureen Murdock (2014) con la "ética del cuidado" de Carol Gilligan (2025) para proponer un modelo de análisis aplicable a la educación artística en el nivel de básica primaria. Todo esto con el objetivo de proporcionar las herramientas de alfabetización afectiva que combatan la desconexión afectiva y formen al estudiantado en una estética de la resistencia emocional y la empatía.



(Miyazaki, 2001). © Studio Ghibli. Imágenes reproducidas bajo fines de crítica e investigación académica (Derecho de Cita).

Este modelo se estructura en tres ejes que evidencian la disidencia en la praxis de Miyazaki y el compositor Joe Hisaishi:

1) Dimensión narrativa: Por medio del modelo del "viaje de la heroína" de Maureen Murdock (2014) se propone una subversión de la figura heroica tradicional y de las "ficciones reguladoras" (Butler, 2007) de género que posibilitan que la protagonista trascienda las lógicas de dominación y conquista para erigirse como el contrapeso ético de la historia.

2) Dimensión plástica: Se establece un diálogo analítico entre los arquetipos de Christopher Vogler (2007) y la psicología del color de Eva Heller (2008) a fin de decodificar las *máscaras cromáticas* de los personajes de acuerdo con su función y progresión en la historia en una aproximación que revela su dinamismo intrínseco y permite comprender cómo el director esculpe identidades alejadas de cualquier maniqueísmo moral, dotándolas de una ambivalencia que refleja la complejidad de la condición humana.



(Miyazaki, 1986). © Studio Ghibli. Imágenes reproducidas bajo fines de crítica e investigación académica (Derecho de Cita).

3) Dimensión fenomenológica sonora: Se postula la *resonancia de la inmanencia* para instaurar un paradigma aural en donde el sonido renuncia a su subordinación visual para preexistir como refugio ontológico. Para ello, la articulación del *Ma* o silencio activo (Takemitsu, 1995) y la envoltura afectiva del *Mono no aware* (Richie, 2007) permite analizar las bandas sonaras compuestas por Joe Hisaishi y opera como el andamiaje necesario para fomentar una escucha radical en una praxis que acoge la vulnerabilidad frente a la saturación mediática y transforma el espacio sonoro en un dispositivo de sensibilización afectiva.

Conclusiones

La anterior propuesta didáctica permite expandir los límites de la educación artística contemporánea para transformar el aula en un ecosistema ético y relacional, superando con ello el consumo audiovisual pasivo y configurando formas diferentes de habitar el mundo. De este modo, se busca despertar en el estudiantado nuevas sensibilidades que permitan cuestionar las lógicas de dominación por medio de la compasión, el cuidado mutuo y la escucha activa. Por tanto, la aproximación a la filmografía de Miyazaki en la educación básica primaria trasciende el análisis estético para instaurar una verdadera alfabetización afectiva, ofreciendo un horizonte narrativo donde el heroísmo no radica en el aislamiento o la victoria sobre el otro, sino en el reconocimiento de nuestra profunda interdependencia o *Musubi* (Okuyama, 2015).

Referencias

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós.

Gilligan, C. (2025). *En una voz humana*. Taurus.

Heller, E. (2008). *Psicología del color: Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Editorial Gustavo Gili.

Miyazaki, H. (Director). (1986). *El castillo en el cielo* [Película]. Studio Ghibli.

Miyazaki, H. (Director). (2001). *El viaje de Chihiro* [Película]. Studio Ghibli.

Murdock, M. (2014). *El viaje de la heroína: Un camino de sanación para alcanzar la plenitud*. Gaia Ediciones.

Okuyama, Y. (2015). *Japanese mythology in film: A semiotic approach to reading Japanese film and anime*. Lexington Books.

Richie, D. (2007). *A tractate on Japanese aesthetics*. Stone Bridge Press.

Takemitsu, T. (1995). *Confronting silence: Selected writings*. Fallen Leaf Press.

Vogler, C. (2007). *The writer's journey: Mythic structure for writers* (3ra ed.). Michael Wiese Productions.

Nota: *El uso de las imágenes cinematográficas en este póster es estrictamente para fines de análisis crítico y pedagógico, manteniendo la titularidad de los derechos en favor de Studio Ghibli.*



(Miyazaki, 1986). © Studio Ghibli. Imágenes reproducidas bajo fines de crítica e investigación académica (Derecho de Cita).

"Museo Dialoga al Aire Libre": An Experience in Cultural Journalism and Heritage Education Based on the Dialogue of Knowledge (Heredia, Costa Rica)

Luis Pablo Orozco Varela[1], Fabián González Ramírez[2], Miguel Herrera Meza[3]

[1]Director del Museo de Cultura Popular, Escuela de Historia, Universidad Nacional, Costa Rica
[2]Funcionario académico, Escuela de Historia, Universidad Nacional, Costa Rica
[3]Estudiante de la maestría en Historia Aplicada, Escuela de Historia, Universidad Nacional, Costa Rica

Abstract

This paper offers a reflection on how heritage can be communicated and taught through an audio-visual production that promotes the dialogue of knowledge, based in the Popular Culture Museum of the School of History at the National University (UNA), Heredia, Costa Rica. When the COVID-19 pandemic emerged, the museum faced the challenge of innovating its communication processes with audiences. This led to the creation of Museo Dialoga in 2021, in the format of a podcast. Later, in 2024, the initiative took a step forward with Museo Dialoga in the Open Air, a format resembling a didactic roundtable program centered around themes related to history, popular culture, museums, and cultural heritage, among others. The project includes the participation of external specialists—such as artists, academics, and cultural figures—who engage in dialogue not only with museum staff but also with popular culture bearers and holders of traditional knowledge with heritage value. This dialogical dynamic enables the practice of heritage education, generating a community of learning from within the museum, and documented through audiovisual media. This article presents dialogical experiences, mediation actions, outcomes, and future projections related to the program.

Keywords: Heritage Education, Museums, Community, Communication, Cultural heritage.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

"Museo Dialoga al Aire Libre": una experiencia de periodismo cultural y educación patrimonial a partir del diálogo de saberes (Heredia, Costa Rica)

Resumen
A continuación, se plantea una reflexión en torno a cómo es posible comunicar y educar en patrimonio a través de una producción audiovisual que procura el diálogo de saberes desde el espacio del Museo de Cultura Popular de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. Cuando se produjo la pandemia COVID 19, el museo se vio ante el desafío de innovar en sus procesos de comunicación con las audiencias. De esta manera, surge Museo Dialoga en el 2021, con un formato podcast. Posteriormente, en el 2024 se produce un paso hacia adelante por medio de la iniciativa "Museo Dialoga al aire libre", en donde se produce un formato semejante a un programa de tertulia didáctica que parte de la definición de una temática alusiva a ejes de historia, cultura popular, museos, patrimonio cultural, entre otros. De igual forma, el proyecto contempla la participación de especialistas externos al museo, quienes son invitados especiales, como artistas, académicos, exponentes de la cultura en general, quienes dialogan con el personal del museo, pero también lo hacen con personas cultoras populares, portadoras de saberes tradicionales con valor patrimonial.

Palabras clave: educación patrimonial, museos, comunidad, comunicación, patrimonio cultural.

Introducción

Para conversar sobre qué es "el Museo Dialoga al aire libre", el primer paso guía hacia la historicidad del museo, ¿cómo surgió?, ¿cuáles son sus recursos patrimoniales?, ¿qué es la nueva museología?, ¿cómo se concibió un museo histórico sobre la historia de la vida cotidiana? El Museo de Cultura Popular de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional (UNA) se sitúa en Costa Rica, específicamente en una región conocida como "el valle central", que concentra el porcentaje mayor de población en el país y parte de su paisaje es hoy el área metropolitana. Durante el siglo XIX y parte del XX, ese territorio fue dedicado en gran medida a la producción cafetalera; justamente la localidad donde se ubica específicamente el museo reviste de esa marca histórica. Es la provincia de Heredia, específicamente en su cantón de Barva, distrito de Santa Lucía, donde se recrea el escenario del museo que da vida a esa historia teñida de cafetales, de biografías campesinas y bienes de valor patrimonial biocultural que revelan testimonios de una sociedad rural de finales del XX e inicios del XX.

El Museo de Cultura Popular se fundó en el año 1994 en medio de un contexto donde confluyen el patrimonio material e inmaterial ligado a la historia del café. Precisamente, uno de los bienes más preciados del museo es la casona cafetalera (véase la figura 1), la cual fue declarada monumento nacional en 1990. El inmueble fue propiedad del expresidente de Costa Rica, Alfredo González Flores, quien gobernó el país entre los años 1914-1917. Su historia familiar está ligada a Heredia, al café y sus paisajes, lo cual atraviesa el patrimonio biocultural que se reactiva a diario en el museo. Esto incide de manera significativa en el quehacer educativo y comunicativo del museo.



Figura. 1. La casona del Museo de Cultura Popular. Fuente: acervo fotográfico, Museo de Cultura Popular

Luego de este contexto, es posible comprender que el museo y su territorialidad gozan de potencia dialógica y pedagógica; es decir, el recorrido por la casona, el reconocimiento de los objetos, la escucha de los sonidos del cafetal, el contacto con las paredes de bahareque, el olor a café, entre otras experiencias, dan lugar a aprendizajes desde lo vivido. Las personas aprenden a vivir el museo, más allá de una versión tradicional que las sitúa en la lejanía con respecto a las exposiciones. En ese sentido, resulta posible comprender cómo surge la iniciativa, "Museo Dialoga al aire libre", una propuesta audiovisual de comunicación y educación patrimonial, que procura la generación de diálogos de saberes donde gravitan historias de vida, conocimientos ancestrales, referencias a bienes patrimoniales, tradiciones, entre otras aristas, que son recreadas desde las propias instalaciones del museo. Surge ahora el desafío de explicar la metodología.

Metodología. Convergencia entre la nueva museología y el diálogo de saberes

Durante la década de 1980, la antropóloga argentina Georgina DeCarli (qepd) desarrolló en Costa Rica la idea de un museo sostenible (DeCarli, 2008), basado en los postulados de lo que se llamó en aquel tiempo "La Nueva Museología", muy amparada a la luz de la Mesa de Santiago de 1972 y la realización del "I Taller Internacional sobre los Ecomuseos y la Nueva Museología", que deriva la Declaración de Quebec del año 1984. Desde esta forma de concebir el museo, se plantean postulados como:

> El Nuevo Museo: Confronta al Hombre con: Elementos naturales / Seres vivos / Objetos / Monumentos. Transforma al museo tradicional: de un edificio hace una región / de una colección hace un patrimonio regional / de un público hace una comunidad participativa. Trata de recuperar: "La identidad natural y cultural de los espacios regionales y nacionales a través de las imágenes y memorias colectivas (p. 21).

A partir de esta lectura sobre "El Nuevo Museo" es clave subrayar que las diversas iniciativas de comunicación y educación patrimonial del Museo de Cultura Popular están sustentadas en visiones de participación museal donde la persona es convocada a dialogar, a cuestionar las exposiciones, los

objetos, traer consigo y socializar sus experiencias, sus historias de vida vinculadas con los discursos atinentes al museo y sus exposiciones. La propia DeCarli (2004) apunta luego que uno de los objetivos relativos a esta nueva visión del museo es

> Fomentar la identidad y la conciencia patrimonial de las comunidades que conforman el ecomuseo, mediante su acción conjunta en el rescate, conservación, mejor uso y difusión de su patrimonio natural y cultural, en un verdadero acto pedagógico para el ecodesarrollo (p. 60).

Lo anterior pone de manifiesto la importancia de promover una educación museal en cercanía con las comunidades que reflexionan y aprenden acerca de su propio patrimonio, mediante un uso social que favorece la reactivación. Esto ha determinado la tónica educativa en el Museo de Cultura Popular, que a partir de acciones pedagógicas como "Museo Dialoga al aire libre" (iniciativa que se explicará más adelante) procura potenciar la preservación activa del patrimonio, vincular más al museo y las comunidades, conocer cómo los saberes patrimoniales se encarnan, se viven y se manifiestan en historias de vida. Por ende, la "Nueva Museología", ha contribuido a romper con las estructuras del museo contemplativo, de un solo público y de predominio de silencios, circunscritos a un solo espacio (el edificio), donde no se reconocen las voces y no se pueden tocar los objetos. Por el contrario, "el Nuevo Museo" reafirma la pluralidad de públicos, la apertura hacia las comunidades, que se torna socia y aliada del museo (DeCarli, 2008).

Desde esta mirada, una iniciativa como "Museo Dialoga", tanto en su versión de podcast como en su versión de "Museo Dialoga al aire libre", realizan un esfuerzo por educar acerca de la diversidad y pluralidad de los saberes y bienes asociados al patrimonio biocultural. Por su parte el diálogo de saberes invita a reconocer y afirmar la diferencia, es la reivindicación del derecho a pensar distinto en entorno dialógicos basadas en condiciones de horizontalidad y de escucha activa, implica reconocer que los otros culturales pueden pensar desde categorías de pensamiento diferentes y que estas no son "creencias", sino ontologías.

El "Museo Dialoga al aire libre" representa la afirmación de las voces en la reactivación, divulgación y aprendizajes del patrimonio, siendo el diálogo de saberes la vía metodológica complementaria para este abordaje desafiante. Es una iniciativa depositaria de los insumos de esta corriente museológica y de la museología social. Desde sus orígenes, el museo se planteó el reto de ser un espacio vivo, en permanente vínculo con las comunidades, que, según los postulados de la nueva museología, convocan no solo a colectivos dentro de un espacio localizado, sino que remite a la "totalidad de sentimientos, actitudes e intereses que unen a los individuos de un grupo, lo que les permite actuar de forma colectiva" (DeCarli, 2008, p. 22). A continuación, es pertinente dar paso al desarrollo de la iniciativa para la comprensión sobre las características del programa "Museo Dialoga" y más específicamente su versión de "Museo Dialoga al aire libre".

¿Qué es el Museo Dialoga? La transición del podcast a la versión al aire libre desde el museo.

En el año 2020 el planeta experimentó el inicio del impacto de la pandemia, los estragos causados en una amplia gama de países, con pérdida de millones de vidas humanas, cierre de actividades económicas, confinamiento y una drástica alteración del quehacer de instituciones culturales como los museos. Autores como Sebastián Longhi-Heredia, Laddy Quesada Tello y Fernanda Tussa-Jumbo (2022) apunta que, "De acuerdo al informe internacional del NEMO (2021) el 93% de los museos del mundo crearon desde cero, fomentaron o redirige digitalmente sus comunicaciones durante la pandemia" (p. 3). Una cantidad importante de museos fueron tomados por sorpresa ante el desafío de la pandemia y esto obligó a profundizar, reinventar o incluso en el caso de algunos museos, a comenzar a navegar en las aguas de las estrategias digitales.

En el contexto del Museo de Cultura Popular existía previo a la pandemia, una incursión en el uso de tecnologías y redes sociales. Se contaba con página en Facebook, canal de youtube y cuenta en Instagram. No obstante, el cierre de las instalaciones en el amplio período de cuarentena obligó al museo a reinventarse en sus relaciones dialógicas con los públicos. Así surgió el espacio "Museo Dialoga", como una oportunidad de potenciar un ejercicio de diálogo de saberes (Hernández-Rincón, et.al, 2017), que se potencia desde la virtualidad.

Por medio de la definición de temáticas y la participación de distintas personas invitadas, el "Museo Dialoga" ha potenciado la conversación, la reflexión conjunta, el intercambio y el reconocimiento grupal, a través del diálogo de saberes, donde "la comunicación se constituye en un mecanismo de construcción de valor compartido" (Hernández-Rincón, et al., 2017, p. 243). De esta forma, se ha potenciado espacios de diálogo virtual, donde académicos, estudiantes y personas invitadas (artistas, especialistas en diversas áreas, artesanos, cultores populares, entre otros) han participado de la reflexión grupal sobre temáticas que involucran la historia de la cultura popular, las tradiciones locales, el arte, el quehacer académico general, los problemas de actualidad nacional e internacional.

Hasta la fecha, se han grabado más de 114 programas, todos ellos publicados en el canal: https://www.youtube.com/@museodeculturapopularuna2779 Asimismo, la producción del programa se ha visto enriquecida por medio de la alianza estratégica con la Red Comunica UNED Territorios de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la cual se formalizó a inicios del 2023, año en que también el espacio "Museo Dialoga" se comenzó a retransmitir por el canal regional Barvak Radio & TV. A lo largo de estos años han participado personalidades como el cantautor argentino Nito Mestre, el reconocido pedagogo crítico, el Dr. Ramón Flecha, la artista digital española Anna Carreras, la experta chilena en museos comunitarios Karin Weil, la experta de renombre internacional en materia de museos, la Dra. Eloísa Pérez Santos, la científica nacional, la Dra. Sandra Cauffman, el historiador destacado de la Universidad de Costa Rica, el Dr. Eduardo Madrigal, solo por mencionar algunas de las personas que han formado parte de la larga lista de invitados en la historia del programa.

Si bien hay una cuantiosa lista de programas realizados bajo la modalidad del diálogo virtual, en los últimos años la realización el "Museo Dialoga" ha venido planteándose nuevas metas, y es así cómo se ha desarrollado la grabación del espacio "Museo Dialoga al aire libre", un nuevo formato desde las propias instalaciones del museo que se denomina "Museo Dialoga al aire libre". Esta iniciativa conduce a la realización del diálogo de saberes desde el territorio del propio museo, en contacto directo con las exposiciones, convergiendo en el espacio del patrimonio biocultural que se vive y que se respira, en este caso suele ser el cafetal, la casona y sus aposentos, los corredores, el área de los juegos, entre otros

Uno de los propósitos del espacio es potenciar y sistematizar los saberes de las personas cultoras populares, que son concebidas como "aquellas miembros de la comunidad, que posee y maneja ciertos conocimientos empíricos tradicionales, plasmandose y/o transmitiéndolos a través de una práctica creadora concreta (De Carli, 2008, p.162). Al tratarse de una iniciativa de carácter educativo, se establece una temática alusiva a tópicos de la cultura popular para ser abordada a través de la educación patrimonial, por ejemplo cuando se invitó al músico costarricense Edín Solís, un episodios ya grabado y publicado, fue posible aprender acerca de la guitarra clásica, la tradición asociada a la música costarricense, al mismo tiempo que Edín pudo aprender e intercambiar conocimientos con doña "Nena", una mujer adulta mayor, quien no sabe leer ni escribir, pero a lo largo de década cultivó el saber vernácula de la cestería.

Conclusiones

Desde el año 2022, los profesionales, a cargo del proyecto en el museo, visualizaban nuevas etapas para la evolución del “Museo Dialoga”. Con especial énfasis, se planteaba la necesidad de profundizar la incidencia social y fortalecer el carácter participativo del programa, “desde esa mirada hay propuestas de trabajo conjunto con museos en zonas rurales, cuyo propósito también es promover el turismo cultural, el turismo rural comunitario” (Orozco, Blanco, Campos, Núñez y Cubillo, 2022, p. 10). Es notorio el interés desde entonces por transformar el programa en una iniciativa de extensión universitaria desde la comunicación en territorios. Esta forma de concebir la extensión en el “Museo Dialoga” se orienta hacia una visión del museo que sale, que acude a las comunidades, investigando, produciendo y comunicando las expresiones de la cultura popular en los propios territorios, a través de las voces comunitarias. Pues, desde la fundación de este espacio sociocultural, este ha respondido a las necesidades de las comunidades más aledañas de las lógicas urbanas.

Referencias

DeCarli, G. (2008). *Un museo sostenible*. Heredia, Costa Rica: Letra Maya.

DeCarli, G. (2004). Vigencia de la nueva museología en América Latina. Conceptos y modelos. *Revista ABRA, 24*(33), 55-75. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4207

Hernández-Rincón, E., Lemus-Lemus, F., Carratalá-Munuera, C. y Orozco-Bletrán, D. (2017). Diálogo de saberes: propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población. *Salud Uninorte, 33*(2), 242-251. https://doi.org/10.14482/sun.33.2.10552

IberMuseos. (2020). *Mesa Redonda de Santiago de Chile 1972.* http://www.ibermuseos.org/wp-content/uploads/2020/05/declaracao-da-mesa-redonda-de-santiago-do-chile-1972.pdf

Longhi-Heredia, S., Laddy Quesada Tello, L. y Tussa-Jumbo, F. (2022). Estrategias digitales museísticas durante la pandemia: Museo Nacional del Prado y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. *Question/Cuestión, 3*(71), 1-22. https://doi.org/10.24215/16696581e666

Méndez, N., Monge, C. y González, M. (2020). *De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: Un breve recorrido por la extensión universitaria latinoamericana*. Heredia, Costa Rica: Letra Maya.

Orozco, L., Blanco, M., Campos, G., Núñez, J. y Cubillo, M. (2022). El Museo Dialoga: el museo y la sociedad en comunicación crítica. En *Libro de Actas. II Congreso de Museos y Estrategias Digitales, CIMED22.* Universidad Politécnica de Valencia, España, pp. 1-11.

Panazzo, A. (2020). Articulaciones entre la comunicación y la museología. Pensar los museos desde la emisión, circulación y recepción. *Global Media Journal, 3*(17), 1-18. https://doi.org/10.29105/gmjmx17.32-1

UNESCO. (2019). *Patrimonio vivo y educación. Conservación para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.* París, Francia: UNESCO. https://ich.unesco.org/doc/src/46212-ES.pdf

Vicerrectoría Académica. (2020). *Guía para la formulación de programas.* (Tipo de documento inédito). Universidad Nacional, Costa Rica.

Vinent, M., Martín, C. y Gutems, J. (2015). Museos y Modelos de Comunicación. *Educación Artística: Revista de Investigación,* (6). 129-141. https://doi.org/10.7203/eari.6.4529

Micro-landscapes: From Miniature to Critical Visuality in Early Childhood Teacher Education

Raúl Ursua-Astrain[1], Gema Rupérez Alonso[2], Alfonso Revilla Carrasco[1]

[1]Universidad de Zaragoza, España

[2]Visual artist and independent researcher, Spain

Abstract

The value of the miniature has historically gone unnoticed in research related to visual culture, perception, and art education, despite its evident role in cognitive, symbolic, and aesthetic processes involved in children's understanding of their environment. This study reconsiders its value in initial teacher training for Early Childhood Education in order to understand artistic proposals and the three-dimensionality of everyday objects and spaces from children's perspectives. The theoretical framework structuring this research is based on Nicholas Mirzoeff's notion of visuality (Mirzoeff, 1999), the contributions of Francesco De Sarlo's experimental psychology (De Sarlo, 1918), Francesco De Bartolomeis's aesthetic pedagogy (De Bartolomeis, 2004), and Gaston Bachelard's poetics of space (Bachelard & Champourcin, 1965). Literary and artistic references such as Swift (Jääskeläinen, 2007), Carroll, Liliana Porter, and Claes Oldenburg are also analyzed, along with the implementation of a practical activity carried out by students in which these reflections are applied. Finally, the study proposes reconsidering the miniature for its educational value as a perceptual, pedagogical, and critical device within the visual and plastic arts, with the aim of questioning the colonized Western adult gaze.

Keywords: miniature, scale, children's perception, visual and art education, critical visuality.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Micro paisajes: de la miniatura a la visualidad crítica en la formación del profesorado de Educación Infantil

Resumen
El valor de la miniatura ha pasado históricamente desapercibido en las investigaciones vinculadas a la cultura visual, la percepción y la educación artística, a pesar de su evidente papel en los procesos cognitivos, simbólicos y estéticos sobre el conocimiento del entorno en la infancia. Este estudio reconsidera su valor en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil con el fin de comprender las propuestas artísticas y la tridimensionalidad de objetos y espacios cotidianos desde perspectivas infantiles. El marco teórico que estructura esta investigación se basa en la noción de visualidad de Nicholas Mirzoeff (Mirzoeff, 1999), las contribuciones de la psicología experimental de Francesco De Sarlo (De Sarlo, 1918), la pedagogía estética de Francesco De Bartolomeis (De Bartolomeis, 2004) y la poética del espacio de Gaston Bachelard (Bachelard & Champourcin, 1965). Se analizan también referentes literarios y artísticos como Swift (Jääskeläinen, 2007), Carroll, Liliana Porter, Claes Oldenburg, y finalmente se realiza una actividad práctica por parte del alumnado en la que se aplican estas reflexiones. Finalmente, el estudio propone reconsiderar la miniatura por su valor educativo como dispositivo perceptivo, pedagógico y crítico en el ámbito visual y plástico, con el objetivo de cuestionar la mirada adulta occidental colonizada.

Palabras clave: miniatura, escala, percepción infantil, educación visual y plástica, visualidad crítica.

Introducción

En la interpretación del espacio desde un punto de vista plástico, la escala no es un atributo que afecte al aspecto formal en sí, pero sí influye en la experiencia perceptiva y, por ende, estética. Los distintos modos de relacionarse y dialogar corporalmente con las distintas escalas que habitan un espacio revelan cada uno de los modos específicos de mirar(Diego, 2022), de entender los aspectos formales y sus correspondientes significados simbólicos. Teniendo en cuenta que la visión no es neutral, la miniatura (como reconstrucción reducida de la realidad) se revela como un dispositivo aliado en la infancia a pesar de que ha sido habitualmente anestesiado (Ursúa Astrain & Revilla Carrasco, 2025) por teóricos y pedagogos como propuesta artística en educación. Por esta razón, se considera relevante revisitar la formación del profesorado en Educación Infantil para evaluar con espíritu crítico estas jerarquías visuales en el aula. Para ello se plantea como punto de partida, que los futuros docentes modifiquen su perspectiva, olvidando entre otros, el principio de utilitas(Adorno, 2004; Sullivan, 1922) con el objetivo de entender que la percepción infantil no reproduce los esquemas visuales de la adultez, sino que responde a lógicas propias, vinculadas a la exploración, la manipulación y la imaginación. Vivir el mundo desde la miniatura condiciona la experiencia visual y corporal más afín con la infancia, y ayuda a entender que su relegación en la cultura visual adulta responde a marcos culturales, históricos y políticos que organizan qué se ve, cómo se ve y quién puede ver.

Objetivo

El objetivo general trata de revisitar el entorno desde una perspectiva infantil, con la intención de que los discentes se hagan conscientes de las diferencias existentes entre la manera de interpretar y percibir el entorno por parte de un niño/a y la perspectiva desde la que percibe un adulto, derivada de un modo opuesto de diálogo con la escala, la forma y la función. Se trata de desarrollar competencias vinculadas al análisis y la exploración de contextos físicos, entendiendo que el conocimiento del entorno en la infancia no se construye desde criterios funcionales sino desde relaciones simbólicas y corporales.

Metodología

Se emplea una metodología de carácter cualitativo en educación artística, cultura visual y didáctica de la educación visual y plástica, analizando, evaluando y cuestionando la información hasta el momento presente. No se plantea como una investigación empírica experimental, sino como un trabajo de análisis conceptual orientado a la construcción de un marco epistemológico sólido sobre la miniatura como dispositivo perceptivo y pedagógico en la formación del profesorado de Educación Infantil. Para ello se ha realizado una revisión de literatura interdisciplinar (Bachelard & Champourcin, 1965; De Bartolomeis, 2004; De Sarlo, 1918; Mirzoeff, 1999). En segundo lugar, se ha desarrollado un análisis de referentes culturales, literarios y artísticos como *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift y *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll y la metamorfosis de Kafka. Paralelamente, se examinan lenguajes artísticos contemporáneos como los de Liliana Porter y Claes Oldenburg.

La miniatura como “contravisualidad”

Poner el foco en la miniatura requiere una mirada oriental consciente, que sea capaz de analizar detalles y gestos mínimos que habitualmente pasan desapercibidos y son opuestos a la visión rápida y utilitaria del adulto con una mirada occidental no adiestrada (Diego, 2022; Rancière, 2010). El ritmo de vida occidental contemporáneo requiere de una serie de actitudes basadas en lo funcional para poder realizar el máximo de tareas cotidianas en el menor tiempo posible. Situar la miniatura como elemento fundamental es una forma de “contravisualidad”(Mirzoeff, 2011), ya que desafía jerarquías visuales estereotipadas, mecánicas, e inconscientes.

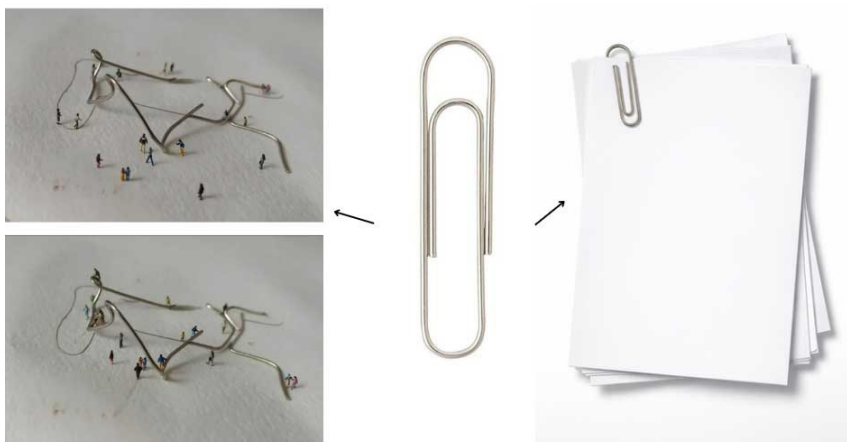


Figura 1. Elaboración propia. Diferentes perspectivas en la interpretación de un “clip”. A la derecha la interpretación del adulto y a la izquierda una posible interpretación infantil

En la infancia, relacionarse a través de la miniatura permite reducir el mundo para poder dominarlo y manipularlo a través de un diálogo más horizontal, y como consecuencia, generar un contexto narrativamente disponible(Stewart, 1993). Reducir la escala para amplificar las posibilidades imaginativas en donde se condensan y multiplican los significados para que el niño/a en un proceso de aprendizaje significativo, con modos propios de organización espacial y formal, articule percepción, juego y descubrimiento.

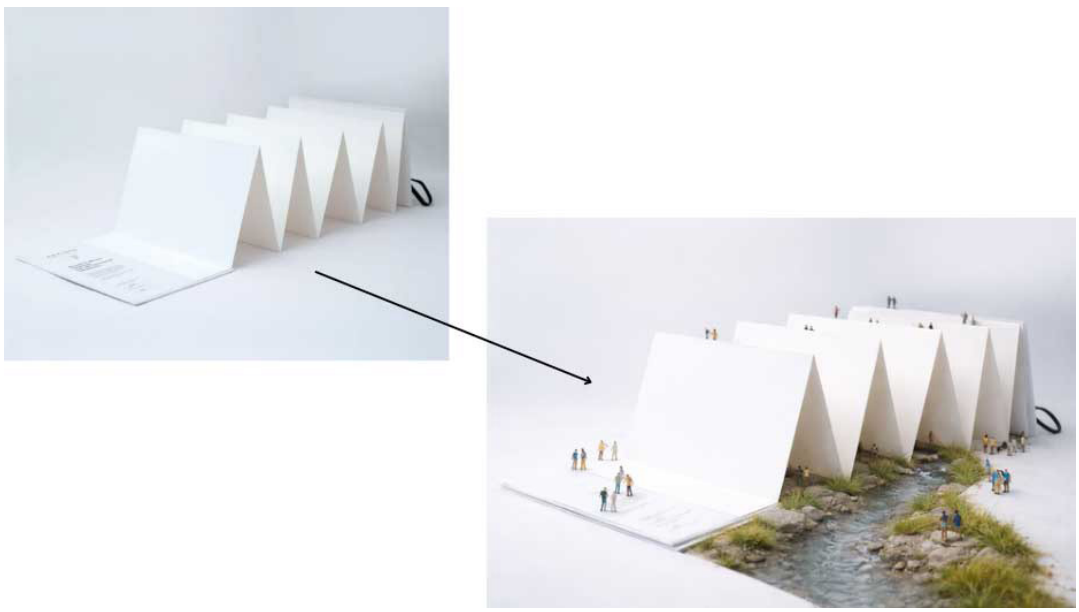


Figura 2. Elaboración propia a partir de una imagen de Ductus encuadernación. Diferentes perspectivas en la interpretación de un “clip”. A la derecha una posible interpretación infantil de un folleto

Mientras el adulto interpreta un clip como un elemento meramente funcional que sirve para agrupar y organizar papeles, el niño/a es capaz de alterar este elemento metálico (Figura 1) y convertirlo en una escultura de grandes dimensiones para personas de 2 mm de altura (Kafka, 1960). Observar el mundo desde esta perspectiva multiplica las posibilidades creativas y desarrolla el pensamiento divergente. Para ello requiere ser capaz de analizar los objetos aparentemente útiles como entidades abstractas habitables. Es una forma de descubrir el entorno que invita a construir imaginarios paralelos al mundo real y requiere de análisis formales demasiado complejos o abstractos para el adulto de mirada no emancipada(Adorno, 2004; Rancière, 2010). La mirada adulta, en este caso, es difícil de desvincular de un tipo de percepción asociados de manera directa a criterios de funcionalidad y eficiencia, lo que relega la miniatura a lo decorativo y anecdótico; privilegiando lo monumental o más evidente a priori siguiendo criterios de accesibilidad, iluminación y accesibilidad (Ursua Astrain & Revilla Carrasco, 2025).

Conclusiones

La miniatura constituye un recurso necesario para entender y dialogar horizontalmente con el espacio del aula y reconfigura la mirada docente a través de la recuperación en este caso, de la mirada del niño/a. Se muestra como artefacto a través del cual se modifica la interpretación del entorno, trasladando la perspectiva colonizada occidental de la mirada adulta a la mirada infantil. Revisitar los espacios para hacer conscientes a los futuros docentes en magisterio, de las posibilidades interpretativas de la miniatura en el conocimiento y exploración del entorno, activa otro tipo de análisis “suigéneris” de lo formal desde lo conceptual, que compara y comprende la diferencia perceptiva entre infancia y adultez; recuperando el lugar fundamental de la intimidad, la atención, y la imaginación en la relación cognitiva con el espacio habitable. Permite también, evaluar los resultados plásticos y visuales del alumnado de infantil desde otro punto de vista para no generar juicios injustos o valoraciones desde el desconocimiento de sus códigos de comunicación, teniendo en cuenta de que el profesorado y el alumnado se encuentran en distintas etapas del desarrollo estético (Michael J. Parsons, 2002). Su valor consiste principalmente en estimular una percepción formal lenta desde lo simbólico, abstrayendo la mirada para olvidar la función inicial de los objetos y de los espacios, cuestionando los regímenes visuales hegemónicos de la cultura adulta occidental. En la formación de maestros en magisterio de Educación Infantil, permite trabajar la visualidad crítica y revisitar los modos de mirar asociados a la infancia para ser capaces de diseñar experiencias educativas desde un diálogo horizontal más empático con el aprendizaje en la niñez.

Referencias

Adorno, T. (2004). Teoría estética, Madrid: Akal. *ALDEKOA, I.(1993): Antología de la Poesía Vasca, Madrid: Visor. ALDEKOA, I.(2008): Euskal literaturaren historia, Donostia: Erein. ARESTI, G et al.(1969): Euskal elerti*, *69*.

Bachelard, G., & Champourcin, E. (1965). *La poética del espacio* (Vol. 183). Fondo de cultura económica México. https://www.academia.edu/download/37701588/Bachelard_Gaston_La_poetica_del_espacio_pp71-106.pdf

De Bartolomeis, F. (2004). *Riflessioni intorno al sistema formativo*. https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=2414529&publisher=FBA161

De Sarlo, F. (1918). *Psicologia e filosofia: Studi e ricerche* (Vol. 1). La" Cultura filosofica". https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=O5VQAAAAYAAJ&oi=fnd&pg=PA245&dq=De+Sarlo,+F.+(1903).+La+psicologia+de+la+filosofia+contemporanea.+-Seeber.&ots=2b4u2PTZNw&sig=B4Bud7qMzG1_-rtpzcz_ab5kER0

Diego, E. D. (2022). *El Prado inadvertido*. Anagrama.

Jääskeläinen, M. (2007). Gulliver’s Travels into Finnish: Translations of Swift’s Social Critique 1876–1932. *New Voices in Translation Studies*, *3*(1), 19-43.

Kafka, F. (1960). *La metamorfosis*. Planeta Colombiana c1985. https://www.academia.edu/download/50525125/La_metamorfosis_-_Kafka_Franz.pdf

Michael J. Parsons. (2002). *Como entendemos el arte: Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Paidós.

Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture* (Vol. 274). Routledge London. https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780429280238&type=googlepdf

Mirzoeff, N. (2011). The Right to Look. *Critical Inquiry*, *37*(3), 473-496. https://doi.org/10.1086/659354

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial.

Stewart, S. (1993). *On longing: Narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*. Duke University Press. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=DtLTTAYvBFkC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Stewart,+S.+(1993).+On+longing:+Narratives+of+the+miniature,+the+gigantic,+the+souvenir,+the+collection.+Duke+University+Press.&ots=k5du8P5joX-&sig=TtsTXrcDVoQzBWFp6A4qt3qLeAQ

Sullivan, L. H. (1922). *The tall office building artistically considered*.

Ursua Astrain, R., & Revilla Carrasco, A. (2025). Zonas Anestesiadas por la Mirada Especialmente Fértiles para el Arte Expandido. *BRAC: Barcelona, Research, Art, Creation*, *13*(2). https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=20148992&AN=186360488&h=VoQkWG8Pbf60G%2BEH1hicDbMyDtXqTQL0%2Fm%2BBFwfDyItOknfvvOb8dQjBn%2FzFsEdxyXx29NbOfx6Q76A6rlRt4g%3D%3D&crl=c

Between Filters, Trends, and Narratives: Youth Visual Culture and Critical Digital Citizenship in High School

Karol Aída López Valero
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Abstract
This paper examines youth visual culture on social media and its relationship to critical digital citizenship in upper-secondary education. The study was conducted with students enrolled in the upper-secondary level at the campuses of the Escuela Nacional Preparatoria of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). Through the study, predominant practices and training needs were identified. The findings show that most of the content created by students is recreational in nature (dance, fashion, humor), often featuring gender and body-image stereotypes. Fewer than one third of the videos include educational or social messages. These data indicate a gap in young people's critical reflection. To address this issue, a didactic sequence is designed based on activities of observation, analysis, creation, and discussion of social-media content. The aim of this sequence is to strengthen media literacy and a gender perspective within the arts curriculum, promoting more critical and socially engaged consumption and production of digital content.

Keywords: visual culture, media literacy, digital citizenship, upper-secondary education, social media.

Entre filtros, trends y narrativas: cultura visual juvenil y ciudadanía digital crítica en el bachillerato

Resumen
Este trabajo examina la cultura visual juvenil en redes sociales y su relación con la ciudadanía digital crítica en bachillerato. El estudio se llevó a cabo con alumnado que cursa el nivel medio superior en los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México. Mediante un estudio se identifican prácticas predominantes y necesidades formativas. Los resultados del estudio muestran que la mayoría de los contenidos creados por los estudiantes son de índole recreativa (baile, moda, humor) con frecuentes estereotipos de género y de imagen corporal. Menos de un tercio de los videos contienen mensajes educativos o sociales. Estos datos indican la existencia de una brecha en la reflexión crítica de los jóvenes. Como propuesta para atender esta problemática, se diseña una secuencia didáctica basada en actividades de observación, análisis, creación y discusión de contenido en redes sociales. El objetivo de esta secuencia didáctica es potenciar la alfabetización mediática y la perspectiva de género en el currículo artístico, promoviendo un consumo y producción de contenido digital más crítico y comprometido.

Palabras clave: cultura visual, alfabetización mediática, ciudadanía digital, bachillerato, redes sociales.

Introducción

Las redes sociales se han convertido en espacios predilectos de socialización e incluso de creación para las juventudes. Plataformas basadas en imágenes (Instagram) y videos cortos (TikTok) median las experiencias visuales cotidianas del alumnado de bachillerato (Huerta & Soto González, 2022) (Virós-Martín et al., 2025) Como parte de su vida cotidiana, las y los jóvenes interactúan con filtros digitales, *memes*, *trends* y narrativas audiovisuales que influyen en su concepción del cuerpo, en la construcción de su identidad y en la interpretación que hacen de la realidad social (Martín-Cárdaba et al., 2024). Esta cultura visual juvenil está moldeada por algoritmos de atención que imponen estereotipos de género y belleza.

Las redes sociales, siendo espacios de comunicación, replican jerarquías sociales como los estándares de belleza y los mandatos de género. Un informe reciente de la UNESCO (2024) señala que los contenidos basados en algoritmos exponenciales amplifican estereotipos de género e incentivan una autoestima negativa en las jóvenes afectando con ello sus aspiraciones académicas y personales. Martín-Cárdaba et al. (2024) encontraron que niños y adolescentes tienden a seguir influencers cuya imagen reitera roles tradicionales de género.

Las juventudes son consideradas como “nativos digitales” pero la realidad es que la gran mayoría no ha desarrollado una adecuada alfabetización digital encaminada a una construcción de su ciudadanía digital y por ende no pueden interpretar de forma citica la información de las redes sociales. Para formar ciudadanos digitales activos se requiere, entre otros aspectos, integrar en el currículo escolar competencias mediáticas: *c*omprender códigos visuales, identificar propaganda o discurso de odio, valorar la creación personal con intención ética (Sánchez González, 2025) (Santander-Salmon & Rodríguez-Ayala, 2024)

Metodología

La construcción de una ciudadanía digital crítica emerge como un tema que deben considerar prioritario los centros educativos. Esta ciudadanización no se limita a un uso técnico de las redes, sino el desarrollo de una capacidad ética y reflexiva para ejercer derechos en línea y reconocer los riesgos. Autoras como Rodríguez Clavel (2022) señalan que es necesario dotar al alumnado de herramientas para discernir los mensajes publicitarios y estereotipados, vinculando la práctica creativa con la construcción de identidad. Sánchez González (2025) propone actividades centradas en publicidad social para potencializar la participación estudiantil frente a problemáticas globales.

A fin de conocer la cultura visual del estudiantado de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y proponer una estrategia formativa en materia de ciudadanía digital se llevó a cabo un estudio mixto realizado en los nueve planteles de la ENP durante septiembre y octubre de 2025. Los pasos metodológicos principales fueron los siguientes.

Participantes y muestreo

Se invitó a participar a estudiantes de los nueve planteles de la ENP. Se recolectaron 30 producciones (videos o imágenes con audio) creadas por distintos alumnos de los 9 planteles. Para el cuestionario, respondieron voluntariamente 150 alumnos seleccionados aleatoriamente de cada plantel. Se llevaron a cabo entrevistas a profundidad a 6 estudiantes (3 hombres y 3 mujeres) de diferentes planteles, elegidos por diversidad de perfiles (edad, género, nivel académico). Se garantizó la representación de los 9 planteles en la muestra global.

Instrumentos

Análisis de contenido: Se elaboró una plantilla de codificación para examinar las 30 producciones estudiantiles. Se definieron categorías de análisis: temática principal (entretenimiento, educativa, artística, etc.), presencia de texto/música, uso de filtros o efectos, representación de género y cuerpo, intencionalidad (reflexión social vs. simple recreación), entre otros. *Cuestionario breve:* Diseño de un cuestionario online de 20 preguntas mixtas (abiertas y cerradas) sobre hábitos en redes sociales, autoevaluación de habilidades mediáticas, y percepciones sobre los temas analizados- Incluyó datos demográficos (edad, plantel, género) y tiempo de uso diario de redes. El pilotaje del instrumento se realizó en agosto 2025 para verificar comprensión de ítems. *Entrevistas semiestructuradas:* Guion con preguntas abiertas sobre la experiencia personal con redes, reflexiones sobre contenidos de tendencia y responsabilidad digital. Cada entrevista duró ~30 minutos y fue grabada con consentimiento.

Procedimiento

Se envió el enlace del cuestionario en línea al alumnado participante (septiembre 2025). En el mismo periodo, se solicitó a los estudiantes que compartieran voluntariamente ejemplos de sus publicaciones de TikTok/Instagram más recientes (se completó la muestra de 30 producciones en octubre 2025). Las entrevistas se realizaron tras la recolección de los cuestionarios, en sesiones individuales.

Análisis de datos

Se codificaron las 30 producciones según la plantilla definida. Dos investigadores independientes codificaron los mismos videos para asegurar confiabilidad; discrepancias se resolvieron por consenso. Se calcularon frecuencias y porcentajes por categoría. Para el cuestionario se realizó análisis estadístico descriptivo de las respuestas cerradas con software SPSS. También se analizaron las respuestas abiertas mediante categorización temática. En cuanto a las entrevistas, estas se transcribieron íntegramente y se aplicó análisis de contenido cualitativo (codificación abierta de temas emergentes). Esto permitió identificar narrativas recurrentes y compararlas con los datos cuantitativos.

Este enfoque mixto ofrece una visión complementaria y permite presentar la investigación de forma replicable en otros contextos educativos (Bisquerra, 2016).

Resultados y discusión

Los resultados combinan evidencias cuantitativas y cualitativas. A continuación, se presentan los datos más relevantes, distinguiendo la evidencia obtenida de los instrumentos implementados de los argumentos respaldados por la literatura existente.

Análisis de contenido audiovisual: Las frecuencias de las categorías más observadas en las 30 producciones estudiantiles fueron: temas de entretenimiento (baile, humor, retos virales) y los elementos visuales relacionados con la imagen personal (filtros de belleza, moda).

Cuestionario: El 95% de los alumnos encuestados reportó usar redes sociales a diario, con un promedio de 3 horas diarias conectados. Al preguntarse qué piensan sobre los mensajes que ven en redes, el 70% respondió que rara vez detiene a analizarlos críticamente. Sólo el 30% consideró importante verificar la información antes de compartirla. Respecto a temas de género, el 60% de los varones indicó que rara vez nota estereotipos en los contenidos que mira, en contraste con el 45% de las mujeres, reflejando diferencias de percepción de género. Estos datos sugieren que los estudiantes tienen hábitos de consumo intensivo y una actitud mayormente pasiva hacia el análisis crítico de la información, lo que coincide con estudios previos.

Entrevistas: Los estudiantes varones comentaron que las tendencias de TikTok suelen ser divertidas y no piensan demasiado en su veracidad. Mencionaron que suelen crear videos centrados en destrezas o bromas. Por su parte, las estudiantes expresaron mayor inquietud por su imagen corporal: varias dijeron que usan filtros para sentirse más seguras al publicar. Algunas reconocieron sentirse presionadas por estándares de belleza y prefirieron contenidos relacionados con moda o maquillaje. Tanto chicos como chicas mostraron poco reconocimiento del impacto algorítmico: la mayoría asumía que el contenido que ven es simplemente "lo que más entretiene" sin pensar en cómo las plataformas lo priorizan.

Los datos demuestran que las prácticas juveniles analizadas se apegan a patrones de entretenimiento rápido y con reproducción de estereotipos (mensajes de género, en especial). Este hallazgo corrobora las preocupaciones teóricas de la literatura: otros autores han señalado la prevalencia de contenido poco reflexivo entre jóvenes. La escasa presencia de contenido crítico en las producciones estudiantiles refuerza la necesidad de intervenir en el aula para desarrollar pensamiento crítico. Estudios previos sobre esta temática apoyan esta interpretación. Por ejemplo, Martín-Cárdaba et al. (2024) hallaron que los adolescentes tienden a reproducir estereotipos tradicionales al seguir a influencers.

Discusión y propuesta formativa

La incorporación de la alfabetización mediática en el currículo surge como estrategia clave para empoderar al estudiantado en una ciudadanía visual crítica. Resulta necesario retomar la idea de que el aula la debe extenderse simbólicamente al "feed" de redes de los estudiantes, formando creadores críticos y conscientes de su rol social.

A partir de los resultados, proponemos una secuencia didáctica de 4 sesiones la cual puede implementarse en los espacios de tutoría que tiene el alumnado. El objetivo es desarrollar la ciudadanía visual crítica con perspectiva de género y justicia social. A continuación, se describen las fases clave de la secuencia:

- Sesión 1 – Motivación visual: El docente inicia con ejemplos virales reales. Se proyectan 3–4 ejemplos y se realiza una lluvia de ideas: los alumnos comentan qué observan, cómo los hace sentir y qué supone que transmite cada contenido.
- Sesión 2 – Análisis en grupo: Divididos en pequeños grupos, los estudiantes analizan un contenido viral por grupo. Siguiendo una hoja de trabajo con preguntas (quién lo creó, qué efecto visual usa, posibles intenciones ocultas), identifican elementos de estereotipos o mensajes implícitos. Los grupos comparan Instagram vs. TikTok y discuten cómo cada plataforma influye en la forma de contar historias visuales. Finalmente, cada grupo expone sus conclusiones al resto de la clase.
- Sesión 3 – Creación de contenido crítico: Cada alumno (o pareja) crea su propio proyecto visual en soporte digital. Puede ser un reel de 30–60 s o una imagen multimedia con texto incorporado, sobre un tema social o personal. El docente guía el proceso técnico y propicia la reflexión: antes de crear, cada alumno plantea el mensaje que quiere transmitir y por qué es importante.
- Sesión 4 – Presentación y evaluación: Los alumnos presentan sus creaciones a la clase. Para ello, se utilizan preguntas de análisis y se abre un debate moderado por el docente.

Esta propuesta integra *enseñanza* dentro y fuera del aula: aprovecha materiales actuales (tendencias virales) y vincula la evaluación con el currículo de artes. Además, conecta áreas transversales (tecnología, ética, lengua) y busca desarrollar competencias digitales y críticas de acuerdo con las recomendaciones de organismos internacionales (por ejemplo, UNESCO enfatiza la alfabetización mediática en el currículo escolar).

Conclusiones

La investigación resalta la brecha entre la vivencia mediática del alumnado y la educación formal en arte. Aunque el estudiantado maneja de forma instintiva las plataformas visuales, lo hacen generalmente sin perspectiva crítica. El estudio aporta evidencia de que la mayoría de su producción en TikTok/Instagram está orientada al entretenimiento y la estética convencional. Esto corrobora que las escuelas deben reforzar la alfabetización mediática y la apropiación tecnológica con un enfoque de género y justicia social.

La secuencia didáctica propuesta ofrece una estrategia concreta para incorporar estos temas en las aulas: partir de ejemplos actuales, fomentar la reflexión grupal, y guiar la creación hacia la conciencia social. Como aportes pedagógicos, se concluye que es factible usar la propia cultura visual juvenil como recurso didáctico y que las actividades transversales enriquecen el currículo artístico del alumnado.

Referencias

Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa* (5a ed.). Arco/Libros : La Muralla.

Huerta, R., & Soto González, M. D. (2022). Museari como recurso digital para activar el pensamiento reflexivo en estudiantado universitario. Communiars. *Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social,* 25–42. https://doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.02

Martín-Cárdaba, M. Á., Lafuente-Pérez, P., Durán-Vilches, M., & Solano-Altaba, M. (2024). Estereotipos de género y redes sociales: Consumo de contenido generado por influencers entre los preadolescentes y adolescentes. Doxa Comunicación. *Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*. https://doi.org/10.31921/doxacom.n38a2034

Sánchez González, P. (2025). Alfabetización mediática, educación artística y publicidad: Una propuesta de innovación docente para educación plástica, visual y audiovisual. Communiars. *Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social,* (14), 27–44. https://doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.02

Santander-Salmon, E. S., & Rodriguez-Ayala, A. E. (2024). Alfabetización mediática y competencias digitales en adolescentes. *Multidisciplinary Collaborative Journal, 2*(2), 1–16. https://doi.org/10.70881/mcj/v2/n2/32

UNESCO. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024, informe sobre género: La tecnología en los términos de ellas.* GEM Report unesco. https://doi.org/10.54676/PVKW6667

Virós-Martín, C., Jiménez-Morales, M., & Montaña-Blasco, M. (2025). Adolescentes, TikTok e Instagram: Percepciones sobre el impacto de las tecnologías digitales en su vida social. *Revista de Comunicación, 24*(1), 519–537. https://doi.org/10.26441/RC24.1-2025-3774

Artificial Intelligence in Art Education: From Visual Experience to Creative Learning

Wang Xinxin,Yan Qiangwei
Wuhan Textile University, SCHOOL OF MARXISM, China

Abstract
With the advancement of Artificial Intelligence(AI) technology, Generative AI (GenAI) tools have brought new opportunities to artistic creation and emerged as an indispensable force in art education. This paper explores the application of AI in art education, analyzing how GenAI tools assist learners in enhancing their visual experience during artistic creation and further transforming such experience into a process of creative learning. The findings indicate that AI not only serves as a supplementary tool to traditional art education—breaking the technical constraints of creation and elevating learners' visual experience—but also fosters learners' creative expression and personalized learning, ultimately driving the development of art education. Meanwhile, this integration process is confronted with numerous challenges. Future art education needs to pursue the creative integration of humanistic sensibility and technical rationality, so as to truly realize the quality improvement and innovation of art education in the era of science and technology.

Keywords: art education; artificial intelligence; visual experience; creative learning.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Inteligencia artificial en la educación artística: de la experiencia visual al aprendizaje creativo

Resumen
Con el desarrollo de la tecnología de inteligencia artificial, las herramientas de IA generativa han traído nuevas oportunidades a la creación artística y se han convertido en una fuerza imprescindible en la educación artística. Este artículo explora la aplicación de la inteligencia artificial (IA) en la educación artística y analiza cómo las herramientas de IA generativa ayudan a los estudiantes a mejorar su experiencia visual en el proceso de creación artística y, además, transforman dicha experiencia en un proceso de aprendizaje creativo. Los resultados del estudio indican que la IA no solo funciona como una herramienta complementaria de la educación artística tradicional —superando las limitaciones técnicas de la creación y elevando la experiencia visual de los estudiantes—, sino que también fomenta la expresión creativa y el aprendizaje personalizado de los mismos, lo que impulsa finalmente el desarrollo de la educación artística. Al mismo tiempo, este proceso se enfrenta a innumerables desafíos. La educación artística futura debe buscar la fusión creativa entre la sensibilidad humanística y la racionalidad técnica, a fin de lograr verdaderamente la mejora de la calidad y la innovación de la educación artística en la era de la tecnología.

Palabras clave: educación artística; inteligencia artificial; experiencia visual; aprendizaje creativo.

Introduction

Artificial intelligence (AI) technology has permeated all sectors of society. Its integration has brought unprecedented changes and opportunities to art education; further, it has created new possibilities for enhancing learners' creativity and critical thinking skills(KONG,2025). With the rapid advancement of AI technology, the content and methodologies of art education have undergone tremendous transformations, ushering the field into an entirely new era. However, traditional visual art education approaches can hardly meet the diverse needs of learners for a comprehensive understanding of artistic works(Bian et al.,2025). The intervention of GenAI tools—such as ChatGPT, Gemini and DALL-E—enables the generation of images or visual solutions through linguistic prompts, providing learners with a pathway to rapidly externalize their creative ideas into visual forms. To a certain extent, these tools lower the technical barriers to artistic creation, allowing learners to devote more attention to cognitive activities such as conceptualization, selection and reflection. Beyond offering learners an efficient means of materializing creative concepts, AI further drives the transformation of visual experience into creative learning within the realm of art education. This paper examines how AI empowers art education from the perspectives of visual experience and creative learning, while also analyzing the transformation of art education amid such technological intervention.

Visual Experience in Art Education Under the Intervention of Artificial Intelligence

In art education, visual experience is the foundation of artistic creation. GenAI tools generate images based on natural language inputs, producing sophisticated and innovative visual works through simple textual descriptions. GenAI tools can provide learners with personalized learning and teaching support, thereby fostering their creativity. Meanwhile, the application of AI technology enables more efficient and

personalized learning experiences by virtue of real-time feedback and guidance (Rahmat et al., 2024). AI tools provide learners with a wealth of creative options and sources of inspiration, greatly enhancing their visual experience. Unlike traditional modes of creation, AI-generated works do not rely entirely on learners' drawing skills; instead, they are produced through data algorithms and models. Through continuous experimentation and adjustment, learners can develop works that align with their creative intentions. The image generated by the GenAI ChatGPT(Figure 1) blends classical and modern elements, skillfully integrating historical art works with contemporary street art styles. In the creative process, learners can experience the integration of diverse styles and forms in a short period, stimulating their creative potential. This innovative approach to creation broadens creators' artistic horizons while also enabling them to explore new forms of expression during the creative process. With the further application of AI technology in art education, learners' future creative processes will become increasingly diversified and personalized. Learners will gain richer creative inspiration as well as break through the boundaries of traditional artistic creation to explore entirely new creative domains.



Figure 1. The image generated by the author with ChatGPT, Wang Xinxin,2025.

Furthermore, the real-time feedback function of AI has also enhanced learners' visual experience. Through interaction with AI tools, learners can promptly adjust the composition, color scheme and style of their works based on AI-generated suggestions, and revise, refine and perfect the works according to their own creative needs. For instance, as illustrated in Figure 2, the AI tool DALL-E generated three images depicting the same seaside sunset scene. As the color of the sky changed, the emotional expression conveyed by the artworks also shifted accordingly. By interacting with AI tools, learners can experience diverse creative effects within a short time frame, and all these variations help them quickly perceive the visual differences and make informed creative decisions. This real-time feedback mechanism allows learners to adjust their creations more flexibly during the creative process, explore different artistic styles, and gain a deeper understanding of the relationship between visual effects and emotional expression. More importantly, such instant feedback enables learners to fully immerse themselves in every detail of the creation. AI can demonstrate the effects of different creative choices within seconds, helping learners rapidly grasp the impacts of varying creative decisions and enhancing their interactivity and sense of engagement throughout the creative process. In this way, visual experience is transformed into an active, participatory learning process, laying the foundation for the subsequent development of creative learning.

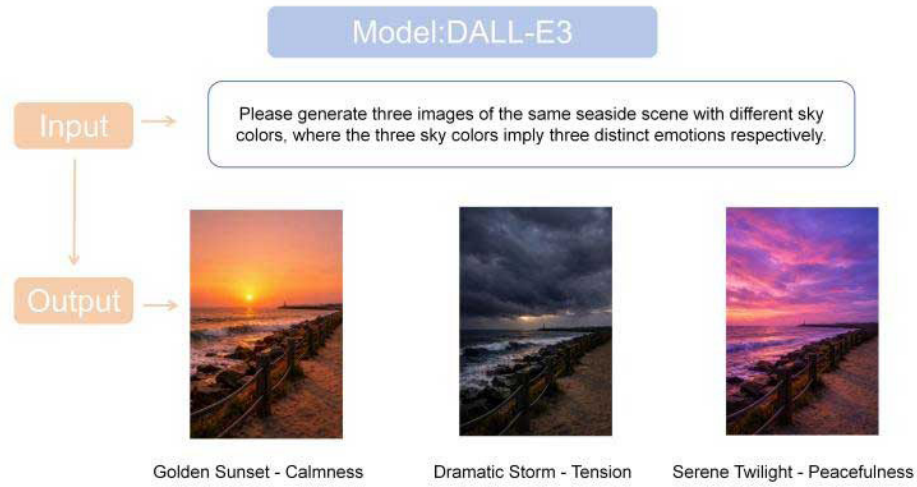


Figure 2. DALL-E3 image generation flow chart, Wang Xinxin,,2025

The Transformation of Visual Experience into Creative Learning

The transformation of visual experience into creative learning represents a pivotal process in visual art education, which involves how learners convert visual perception into advanced creative thinking and artistic creation capabilities. This transformative process is not merely a shift from “seeing” to “understanding”, but rather an evolution encompassing the sequence of “perception-reflection-recreation”. GenAI provides tools for the rapid creation of artistic works, while also empowering learners to engage in in-depth learning and intelligent analysis, from which they can distill more profound artistic concepts and creative ideas in the process of creation.

Visual experience refers to the process through which learners perceive artistic works via visual perception, while creative learning requires them to engage in in-depth thinking and innovation on this basis. The primary function of visual experience is generally to provide sensory stimulation; however, to achieve the transformation from visual experience to creative learning, learners need to move beyond the perceptual level and begin to explore the implications of these visual elements as well as the artistic values embedded within them. This process necessitates that learners cultivate critical thinking skills and learn to analyze and deconstruct the constituent elements of artistic works. The intervention of AI tools offers robust support for this transformation. During interactions with GenAI, learners must continuously adjust their creative prompts or select generated outcomes. This ongoing process of adjustment compels learners to reflect on their own creative decisions and contemplate the expressive significance underlying different choices. Visual experience is continuously deepened through repeated generation and revision, allowing learners to gradually develop an understanding of artistic principles and modes of expression. GenAI not only motivates learners throughout the entire art education process, but also supports them in creating artworks and exploring diverse design solutions(Hiçyilmaz, 2025). This personalized approach to learning not only enhances learners’ motivation, but also fosters their capacity for independent thinking and creation.

Conclusion

By breaking through the limitations of traditional artistic creation, AI tools are redefining the boundaries of art education. In addition to opening up new possibilities for upgrading teaching procedures, enlivening classroom interactions, and advancing personalized learning experiences, they further boost learners' research competencies and creative potential(Grájeda et al., 2024).However, the application of AI in art education is accompanied by several challenges, particularly in terms of authorship rights, educational equity, and the integration of technology with pedagogical methodologies. To maximize the educational potential of AI, educators are required to formulate scientific and adaptive teaching strategies. These strategies ought to give full play to the advantages afforded by AI technology as well as guarantee that the development of learners' core artistic foundational skills remains uncompromised during the application process. Meanwhile, it is essential to integrate humanistic sensibility with technical rationality: on the one hand, preserve the emotional expression and humanistic care inherent in artistic creation; on the other hand, actively introduce technical means, so that technology and art can complement each other and drive the all-round development of learners.

References

Bian, C., Wang, X., Huang, Y. et al. (2025) Effects of AI-generated images in visual art education on students' classroom engagement, self-efficacy and cognitive load. *Humanit Soc Sci Commun., 12,* 1548. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05860-2

Grájeda, A., Córdova, P., Córdova, J. P., Laguna-Tapia, A., Burgos, J., Rodríguez, L., … Sanjinés, A. (2024). Embracing artificial intelligence in the arts classroom: understanding student perceptions and emotional reactions to AI tools. *Cogent Education, 11*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2378271

Hiçyilmaz, Y. (2025). An Innovative Approach in Arts Education: Student Experiences of Abstract Art Practices Supported by Generative Artificial Intelligence. *Sage Open*, *15*(3). https://doi.org/10.1177/21582440251382812 (Original work published 2025)

Mohd Khairezan Rahmat, Muhammad Faiz Sabri, Rozeeyana Abdul Manan (2024). The Visual Art Education (VAE) Teacher's Readiness, Perception and Attitude toward Integrating Artificial Intelligence (AI) Technology in Art Classrooms. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 8*(03), 6102-6109. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.803455S

Wanwook KONG. (2025). The Need for Imagination in the Era of AI Transformation and the Role of Art Education. *Art Education Review, 94*, 29-53. 10.25297/AER.2025.94.29

From theory to action: Active methodologies for creative thinking development in contemporary art education

Amaia Salazar Rodríguez
Universidad Francisco de Vitoria (UFV), Spain

Abstract
This paper presents a structured educational innovation project implemented in the Contemporary Art Movements course within the Bachelor's Degree in Audiovisual Communication and Advertising at Universidad Francisco de Vitoria, Spain. The initiative aims to foster creative thinking through an integrated pedagogical model grounded in divergent thinking, embodied cognition, dialogical assessment, and project-based artistic learning. In response to the predominance of reproductive pedagogies in higher education, the project reconfigures art history teaching as an experiential and action-oriented process. Structured creative techniques (brainstorming, SCAMPER, improvisation, visual mapping, and open-ended problem solving) are embedded into a three-phase model: exploration, creation, and iteration. Students develop individual and collaborative projects culminating in a public exhibition. Assessment integrates qualitative and quantitative tools, including creativity rubrics (fluency, flexibility, originality, usefulness), peer evaluation, reflective journals, and metacognitive surveys. Preliminary findings indicate improvements in creative autonomy, tolerance for ambiguity, collaborative competence, and emotional engagement. The study contributes a replicable framework for integrating active methodologies in higher education art contexts, reinforcing creativity as a transversal and assessable competence in contemporary artistic and communication training.

Keywords: creative thinking, active methodologies, art education, divergent thinking, embodied cognition.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

De la teoría a la acción: metodologías activas para el desarrollo del pensamiento creativo en la educación artística contemporánea

Resumen
Este artículo presenta un proyecto de innovación educativa implementado en la asignatura Movimientos Artísticos Contemporáneos del Grado en Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Francisco de Vitoria, España. La propuesta tiene como finalidad fomentar el pensamiento creativo mediante un modelo pedagógico integrado basado en el pensamiento divergente, la cognición corporeizada, la evaluación dialógica y el aprendizaje artístico basado en proyectos. Como respuesta a la persistencia de modelos pedagógicos reproductivos en la educación superior, el proyecto reconfigura la enseñanza de la historia del arte contemporáneo como un proceso experiencial orientado a la acción. Se integran técnicas creativas estructuradas (brainstorming, SCAMPER, improvisación, visual thinking y resolución de problemas abiertos) en un modelo secuenciado en tres fases: exploración, creación e iteración. El alumnado desarrolla proyectos individuales y colaborativos que culminan en una exposición pública. La evaluación combina instrumentos cualitativos y cuantitativos, incluyendo rúbricas de creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y utilidad), coevaluación, diarios reflexivos y encuestas metacognitivas. Los resultados preliminares muestran mejoras en autonomía creativa, tolerancia a la ambigüedad, competencia colaborativa y compromiso emocional. El estudio aporta un marco replicable para integrar metodologías activas en contextos universitarios de educación artística, consolidando la creatividad como competencia transversal evaluable.

Palabras clave: pensamiento creativo, metodologías activas, educación artística, pensamiento divergente, cognición corporeizada.

Introduction

Higher education in artistic and communication disciplines faces a structural tension: while professional contexts demand innovation, adaptability, and complex problem-solving, university teaching often relies on transmissive models centred on content memorisation and technical standardisation. This contradiction is particularly visible in art history and contemporary art courses, where creativity is discussed conceptually but seldom enacted, resulting in limited experiential engagement and underdeveloped creative competences.

The project addresses this gap by repositioning creativity as a central pedagogical axis. Implemented in the Contemporary Art Movements course (third year, Bachelor's in Audiovisual Communication and Advertising), it reframes the subject as a laboratory for creative inquiry rather than a static archive of styles.

Its theoretical framework integrates cognitive psychology and art education research. Guilford (1967) defined creativity as divergent thinking, the generation of multiple solutions, later operationalised by Torrance (1966) through fluency, flexibility, originality, and elaboration. Mednick (1962) highlighted remote associative processes as the basis of innovation, while Runco and Acar (2012) identified divergent thinking as a predictor of creative potential. Sternberg and Lubart (1996) conceptualised creativity as an investment process shaped by contextual and motivational variables. Within art education, Acaso (2010) advocates disruptive pedagogies centred on student agency, and Irwin & García Sierra's a/r/tography (2017) integrates artistic practice, research, and teaching.

Embodied cognition theory further supports this model, understanding cognition as emerging from perception, bodily engagement, and situated interaction (Gallagher, 2005; Noë, 2004). By synthesising these perspectives, the project establishes a pedagogical framework that situates creative practice at the core of learning, effectively transforming theory into action.

Pedagogical design and methodological framework

The intervention is structured in three sequential phases: exploration, creation, and iteration. Each phase operationalises specific theoretical principles and pedagogical objectives.

In the exploration phase, students engage with contemporary art not as fixed knowledge but as conceptual provocations. Avant-garde manifestos are examined as performative texts challenging aesthetic and social conventions, while canonical works are reinterpreted through alternative media (sound, spatial interventions, or audiovisual formats) within brief time constraints. Embodied and performative practices link theory with action, fostering cognitive flexibility and an openness to ambiguity.

The creation phase translates these explorations into individual and collaborative projects. Students employ techniques such as SCAMPER, visual mapping, and improvisational prototyping, articulating clear conceptual frameworks and justifying creative decisions. Collaboration encourages negotiation of meaning and experimentation in a studio-laboratory environment, where theory functions as a generative tool, connecting historical references to contemporary practice.

During the iteration phase, projects are refined through structured feedback, evaluation, and critical reflection. Peer review and reflective journals guide strategic adjustments and metacognitive awareness. The process culminates in a public exhibition, conceived as a performative event that enhances communication, professional projection, and recognises learning as a cyclical, socially situated practice rather than a linear task.





Figures 1 and 2. Photographs of group dynamics carried out during classes and developed by students of the Contemporary Artistic Movements course. *@Amaia Salazar*



Figures 3 and 4. Photographs of the collective exhibition held by Audiovisual Communication students in May 2025. @Amaia Salazar

Conclusions

This study demonstrates that repositioning art history education within an active, embodied, and project-based framework significantly enhances students' creative agency and engagement. By integrating divergent thinking models, embodied cognition principles, and dialogical assessment, the intervention transforms theoretical content into operative knowledge.

Preliminary findings indicate measurable improvement in creative fluency, conceptual flexibility, tolerance for ambiguity, and collaborative competence. Moreover, students report increased emotional involvement and a shift in their perception of error – from failure to productive experimentation.

The three-phase model (exploration–creation–iteration) offers a structured yet adaptable framework that can be replicated across artistic and communication-based disciplines. Its strength lies in balancing cognitive rigor with experiential learning, and assessment criteria with open-ended inquiry.

Ultimately, the project reinforces creativity as a transversal, assessable, and socially embedded competence within higher education, contributing to contemporary debates on the role of art pedagogy in fostering innovative, reflective, and resilient professionals.

Acknowledgments

This project is associated with the Faculty of Communication, Universidad Francisco de Vitoria (UFV), Madrid, Spain. It is funded through an Innova project by the UFV Institute of Learning Innovation.

References

Acaso, M. (2010). *Pedagogías disruptivas: Transformar la educación artística*. Madrid: Morata.

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford: Oxford University Press.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

L. Irwin, R., & García Sierra, D. (2017). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación Y Pedagogía, 25*(65-66), 106–113. Recuperado a partir de https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771

Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review, 69*(3), 220–232.

Noë, A. (2004). *Action in perception*. Cambridge, MA: MIT Press.

Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal, 24*(1), 66–75.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist, 51*(7), 677–688. https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Interdisciplinary Education in a French Primary School through a Bouquet of Flowers

Natalia Sancho
Nebrija University, Spain

Abstract
A project has been performed in a primary school in Toulouse, France, in the subject of Arts Plastic with the main objective of using this subject as a springboard to work on other disciplines like mathematics, science and literacy crossing this way the curriculum. For this, a bouquet of flowers was used in the classroom as a common thread for the students to develop different skills not only in Art Plastic but also in science, mathematics and literacy. The project was developed with 18 students whose ages were nine and ten years old. The students had a booklet for them to work on each of the four sessions to answer the questions proposed related to the information worked on and draw the evolution of flowers. At the end of the project, on the last day of it, an evaluation was carried out to both the students and the teacher through a questionnaire to see the opinion of the teacher and the knowledge of the students in colors, mathematics and science. We could see that the knowledge of the students had been improved along with the teacher´s interest in linking Art Plastic with other subjects. Through the study of flowers, we also worked with Fibonacci's studies and his numerical sequence and relationship with nature. In addition, we have worked on color to discover the primary colors and research Newton's theory on color. Therefore, the pupils have acquired and practiced mathematical and scientific knowledge and developed descriptive skills that they have applied when drawing the bouquet during the four sessions, one each week.

Keywords: Bouquet of flowers, interdisciplinary education, art plastic, Fibonacci, Newton.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Educación interdisciplinar en la escuela primaria francesa a través de un ramo de flores

Resumen

Se ha llevado a cabo un proyecto en una escuela primaria de Toulouse, Francia, en la asignatura de Artes Plásticas con el objetivo principal de utilizar esta materia como punto de partida para trabajar otras disciplinas como las matemáticas, las ciencias y la alfabetización, cruzando así el currículo. Para ello, se utilizó un ramo de flores en el aula como hilo conductor para que los alumnos desarrollaran diferentes habilidades no solo en Artes Plásticas, sino también en ciencias, matemáticas y alfabetización. El proyecto se desarrolló con 18 alumnos de entre nueve y diez años. Los alumnos disponían de un cuaderno para trabajar en cada una de las cuatro sesiones, responder a las preguntas propuestas relacionadas con la información trabajada y dibujar la evolución de las flores. Al final del proyecto, el último día, se realizó una evaluación tanto a los alumnos como al profesor mediante un cuestionario para conocer la opinión del profesor y los conocimientos de los alumnos en colores, matemáticas y ciencias. Pudimos comprobar que los conocimientos de los alumnos habían mejorado, al igual que el interés del profesor por vincular las artes plásticas con otras materias. A través del estudio de las flores, también trabajamos con los estudios de Fibonacci y su secuencia numérica y su relación con la naturaleza. Además, hemos trabajado el color para descubrir los colores primarios e investigar la teoría de Newton sobre el color. Por lo tanto, los alumnos han adquirido y practicado conocimientos matemáticos y científicos y han desarrollado habilidades descriptivas que han aplicado al dibujar el ramo de flores y ver la evolución en las cuatro semanas.

Palabras clave: Ramo de flores, educación interdisciplinaria, artes plásticas, Fibonacci, Newton.

References

Cooper, B. (2018). *Primary colours.* Fabian Society.

Department for Education. (2013). *The national curriculum in England: Framework document.* https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4

Dussel, I. (2020). The shifting boundaries of school subjects in contemporary curriculum reforms. Towards a post-disciplinary curriculum?. *Zeitschrift für Pädagogik*, *66*(5), 666-689.

Ministère de l´éducation Nationale (2024). *Programmes et horaires à l'école élémentaire.* Programmes et horaires à l'école élémentaire | Ministère de l'Education nationale.

Niemelä, M. A. (2021). Crossing curricular boundaries for powerful knowledge. *The Curriculum Journal*, *32*(2), 359-375.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Reynolds, R., & Lane, S. (2009). Crossing Boundaries between Cultures and Disciplines: Using Geography and Creative Arts to Build Bridges with Community Groups in One School. *Australian Teacher Education Association*.

Thuneberg, H., Salmi, H., & Fenyvesi, K. (2017). Hands□On Math and Art Exhibition Promoting Science Attitudes and Educational Plans. *Education Research International*, *2017*(1), 9132791.

Zeynalov, F. (2023). Interdisciplinary relations in teaching fine arts in primary schools. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Серія «Педагогічні науки». ПОЧАТОК*, *25*(54), 339-350.

Watson, J. (2014). *A cross-curricular approach to teaching art at the elementary level: Does it work?* (Master's thesis, Caldwell College).

Winner, E., Hetland, L., Veenema, S., Sheridan, K., & Palmer, P. (2020). Studio thinking: How visual arts teaching can promote disciplined habits of mind. In *New directions in aesthetics, creativity and the arts* (pp. 189-206). Routledge.

CIVAE 2026 | March 18 - 19, 2026
8th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Natalia Sancho
Nebrija University, Spain

INTERDISCIPLINARY EDUCATION IN A FRENCH PRIMARY SCHOOL THROUGH A BOUQUET OF FLOWERS

1. INTRODUCTION

The present investigation is part of a teaching innovation project approved by Nebrija University and carried out in a French state primary school with **18 students** whose ages were ten and eleven years old, as in the same class students of the last two years in the primary education French system (CM1 and CM2) were mixed, in the city of Toulouse where the researcher lives.

Figure 1. Bouquet of flowers.



The main objective of the project was to give importance to the art education subject and to show the students that through it different disciplines mathematics, science and literacy can be developed. Skills related to the fourth disciplines have been developed through the observation of the deterioration of a bouquet of flowers (**Figure 1**) that were left the first day on the teacher´s table without water.

Figure 2. Flowers with the petals.



2. MATERIALS AND METHOD

The researcher worked with the students in the classroom one day a week during a month. The students had a little booklet to answer questions.

First day. Observation of the flowers, Fibonacci sequence (counting the petals (**Fig. 2**)), answer the questions and picture of the flowers (**Fig. 3 left**). The students practice their mathematics and their reading skills.

Second day. Answer the booklet questions. Compare the flowers (**Fig. 3 center**). Importance of taking care of ourselves.

Third day. Understand primary and secondary colors, Newton´s theory. Answer the questions. Make a collage (**Fig. 4 right**). They practiced science and art.

Fourth day. To evaluation questions, booklet and questionnaire to the students whose answers are reflected on **Table 1**.

Figure 3. Left, drawing of the flowers the first session. Center, drawing the second session. Right, collage made on the third session. By three different students.



3. RESULTS

Table 1. Students´ results to the questions proposed the last day of the project and to the questionnaire.

Questions booklet and last session questionnaire	yes	no	comments
Question 1. Booklet (Fig. 7) Did you like the project?	12	2	3 respond, so-so 1 absent
Question 2. Booklet (Fig. 7) Answer to the question, have you learnt anything?	15	1	1 rounds off both answers. 1 absent
	Correct	Incorrect	comments
Question 1. Questionnaire Are flowers plants, animals, or minerals?	17		1 absent
	Correct	Incorrect	Comments
Question 2. Questionnaire What is the name of the person who worked on the sequence of numbers we have seen?	14		3 respond both 1 absent
	Correct	Incorrect	Comments
Question 3. Questionnaire What is the name of the person who has worked on light and colour?	17		1 absent
	Correct	Incorrect	Comments
Question 4. Questionnaire What are the primary colours?	14	3	1 add red 1 add green 1 forgets yellow and add blue and green. 1 absent
	Correct	Incorrect	Comments
Question 5. Questionnaire Why do we call them primary?	13	4	2 bad 2 no response 1 absent
	yes	No	Comments
Question 6. Questionnaire Do you understand what happened to the flowers?	16	1	1 absent

Illustrating the Abstract: Fostering Creativity and Critical Thinking in Times of Artificial Intelligence

Marta Comas Mundet
La Salle Campus Barcelona (Universidad Ramon Llull), España

Abstract
This paper examines how training in expressive techniques can enhance creativity, critical thinking, and personal expression among illustration students within an educational landscape increasingly influenced by imitation and artificial intelligence (AI). Based on a case study conducted in the Digital Arts Degree at La Salle Campus Barcelona (Ramon Llull college), the research analyses field journals, student reflections, and final artworks from a project focused on illustrating a poem. Findings show that students who embraced experimentation, uncertainty, and reflection produced more expressive and conceptually grounded visuals, whereas those who prioritized technical perfection obtained more superficial results. The study underlines the importance of deep textual understanding, symbolic literacy, and intentional composition, concluding that creativity is a trainable skill that benefits from pedagogies integrating freedom, reflection, and technical diversity, particularly relevant in the age of AI, where conceptual originality and artistic identity become essential.

Keywords: creativity, expressive techniques, artistic experimentation, critical thinking.

Ilustrar lo abstracto: fomento de la creatividad y el pensamiento crítico en tiempos de inteligencia artificial

Resumen
Este trabajo analiza cómo el entrenamiento en técnicas expresivas puede potenciar la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión personal del estudiantado de ilustración en un contexto educativo influido por la imitación y la expansión de la inteligencia artificial (IA). A partir de un estudio de caso realizado en el Grado de Artes Digitales de La Salle Campus Barcelona (Universidad Ramon Llull), se examinan diarios de campo, memorias individuales y obras finales de un proyecto de ilustración de un poema. Los resultados muestran que quienes experimentaron con libertad, aceptaron la incertidumbre y reflexionaron sobre su proceso generaron propuestas más expresivas y coherentes, mientras que quienes priorizaron la técnica obtuvieron resultados más superficiales. El estudio destaca la importancia de la comprensión profunda del texto, el uso consciente de recursos simbólicos y la planificación compositiva, y concluye que la creatividad puede entrenarse mediante metodologías basadas en la libertad, la reflexión y la diversidad técnica, especialmente relevantes en la era de la IA.

Palabras clave: creatividad, técnicas expresivas, experimentación artística, pensamiento crítico.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

En el contexto educativo actual, marcado por la inmediatez, la complejidad social y la sobreestimulación visual de las redes, surge la necesidad de replantear la enseñanza de las artes visuales para potenciar competencias como la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión personal, más allá del dominio técnico tradicional (Eisner, 2004; Vallvé y Cordomí, 2011). La experiencia docente en el Grado de Artes Digitales de La Salle Campus Barcelona (Universidad Ramon Llull) muestra una tendencia creciente del alumnado a reproducir estilos populares —como el fanart o referentes digitales— en lugar de desarrollar propuestas propias con intención comunicativa, fenómeno agravado por la pérdida de peso de las humanidades en los planes educativos (Pérez Hernández & Hernández-Herrera, 2022). La llegada de la inteligencia artificial generativa intensifica este escenario: aunque estas herramientas producen imágenes técnicamente competentes, presentan limitaciones en intención, profundidad simbólica y conexión emocional, aspectos esenciales en la comunicación visual (Torres Carceller, 2024). Ante ello, la creatividad y la capacidad de generar ideas originales se convierten en competencias fundamentales para la ilustración contemporánea.

En este marco, el presente trabajo analiza cómo potenciar la creatividad y el pensamiento crítico en la formación universitaria de ilustración mediante un proyecto educativo basado en la experimentación técnica y conceptual. A través de una experiencia desarrollada en la asignatura de Ilustración del Grado de Artes Digitales, se busca identificar qué prácticas pedagógicas favorecen la generación de imágenes significativas y el desarrollo de una voz visual propia.

Marco teórico

Educación artística en la formación de un ilustrador

El ilustrador es un profesional de la comunicación visual que combina habilidades técnicas, creativas e intelectuales para transformar ideas en imágenes significativas (Gannon & Fauchon, 2020; Zeegen, 2002). Su labor no consiste únicamente en reproducir la realidad, sino en interpretarla y enriquecerla a través de una visión propia que aporte claridad y profundidad al mensaje (Scheinberger, 2018). Por ello, su formación debe ir más allá de la destreza técnica e incluir el desarrollo de una mirada crítica y la capacidad de generar ideas visuales sólidas (Burset, 2017). Esta competencia exige dominar recursos del lenguaje visual y saber activarlos de forma intencional para comunicar conceptos complejos mediante composiciones coherentes (Zeegen, 2013; Gannon & Fauchon, 2020). En este sentido, la esencia de la ilustración reside en la idea y en el pensamiento que la sostiene; como afirma Scheinberger (2018), “las ideas [...] son la sustancia que le da vida a tu imagen”.

La importancia de la creatividad en la ilustración y en la era de la IA

La creatividad se entiende como la capacidad de generar ideas, soluciones o productos nuevos que aporten un valor real y significativo (Álvarez García et al., 2022; Eisner, 2004; Nielsen y Thurber, 2021). En ilustración es imprescindible, porque permite construir propuestas visuales interpretativas y comunicativas. Este proceso creativo exige una mirada abierta, flexibilidad y una actitud crítica que facilite tomar decisiones con criterio (Pérez Hernández y Hernández-Herrera, 2022; Vallvé y Cordomí, 2011). Cuando aparece el bloqueo, es esencial desconectar, dejar reposar la mente y confiar en el propio potencial creativo. El juego, como explica Vallvé (2009), crea un espacio seguro donde el error es aceptado y la relajación favorece la aparición de ideas. Este espíritu de exploración y entusiasmo es clave para mantener vivo el proceso creativo (García-Delgado, 2022; Munari, 2022).

Sin embargo, la saturación visual y la inmediatez del contexto actual pueden dificultar la imaginación y favorecer la imitación (Vallvé y Cordomí, 2011; García-Delgado, 2022). En este escenario, y ante la presencia creciente de imágenes generadas por IA, resulta aún más necesario que la educación artística priorice las ideas y el proceso por encima del virtuosismo técnico, promoviendo una actitud reflexiva capaz de desarrollar una voz propia (Eisner, 2004; Torres Carceller, 2024). Además, estudios recientes señalan que la IA genera imágenes combinando patrones sin comprender su sentido ni valorar su pertinencia simbólica o emocional, lo que refuerza la importancia de entrenar capacidades humanas vinculadas a la interpretación crítica y la expresividad (Zhou & Lee, 2024; Mukherjee & Chang, 2023).

Metodología

Esta investigación se desarrolló mediante un estudio de caso cualitativo, un enfoque adecuado para analizar en profundidad procesos educativos reales y comprender cómo se construye la creatividad en un contexto específico de aprendizaje. El trabajo se llevó a cabo en la asignatura de Ilustración de tercer curso del Grado de Artes Digitales de La Salle Campus Barcelona (Universidad Ramon Llull), donde participaron ocho alumnas que realizaron un proyecto centrado en la ilustración de dos poemas a partir de un proceso de experimentación técnica y conceptual. Durante la fase de trabajo de campo se llevaron a cabo diversas sesiones prácticas diseñadas para fomentar la exploración artística y activar el pensamiento visual del alumnado. A través de dinámicas narrativas, conceptuales y plásticas, como las narrativas visuales, los mapas mentales y la experimentación con técnicas analógicas. Las estudiantes pudieron ampliar su repertorio expresivo y enfrentarse a materiales y procedimientos que desafiaban su zona de confort. Paralelamente, la docente elaboró un diario de campo donde registró observaciones, comportamientos significativos y comentarios espontáneos que permitieron documentar el proceso de manera detallada.

En una segunda fase se procedió a la recogida de datos utilizando tres instrumentos principales: el diario de campo, las memorias individuales elaboradas por cada estudiante (donde describieron sus decisiones técnicas y conceptuales, así como su vivencia del proceso creativo) y las obras finales en formato póster DIN A2 que sintetizaban el recorrido realizado. Estos materiales proporcionaron una visión amplia y complementaria del desarrollo creativo y de las decisiones visuales adoptadas, y permitieron llevar a cabo una triangulación de datos: el diario de campo ofreció la perspectiva de la docente, las memorias la experiencia reflexiva de las estudiantes y las obras finales (junto con su evaluación) los resultados visibles del proceso. Esta triangulación facilitó contrastar la información y asegurar la coherencia interpretativa de los resultados.

Finalmente, el análisis de los datos se llevó a cabo mediante un proceso de codificación inductiva que permitió identificar patrones, recurrencias y diferencias significativas entre los casos. La lectura cruzada del diario, las memorias y las producciones visuales dio lugar a cinco categorías emergentes: De la palabra a la imagen, Zona de confort y creatividad, Ritmo y variedad, Expresión y técnica, y De la forma al mensaje; que estructuraron la interpretación final. Este procedimiento facilitó comprender de manera integrada cómo la experimentación influye en la generación de ideas, en la maduración conceptual y en la calidad expresiva de las ilustraciones desarrolladas por las estudiantes.

Resultados y discusiones

De la palabra a la imagen

Las estudiantes mostraron, en general, una comprensión adecuada de los poemas y la capacidad de iniciar una traducción simbólica coherente, tal como plantean Eisner (2004) y Gannon y Fauchon (2020), quienes destacan que la lectura profunda es fundamental para activar el pensamiento visual y generar imágenes con significado. Sin embargo, se detectó una falta de análisis crítico sostenido y de revisión durante el proceso como revisar, corregir, retroceder, lo que derivó en desajustes entre texto e imagen. Aproximadamente la mitad de las propuestas presentó incoherencias conceptuales, vinculadas también a un uso limitado de recursos retóricos visuales (Munari, 2016; Gannon y Fauchon, 2020). Estos resultados confirman que la comprensión profunda y la reevaluación constante son procesos específicamente humanos, ya que, a diferencia de la IA, que combina patrones sin interpretar su sentido (Zhou & Lee, 2024), las creadoras pueden acceder a capas simbólicas, emocionales y críticas que enriquecen la traducción visual del poema.

Zona de confort

La disposición abierta, la motivación y la confianza en el proceso se asociaron a mejores resultados, confirmando que el miedo y la autolimitación restringen la exploración de soluciones ya disponibles (Vallvé, 2009; Eisner, 2004). La falta de implicación como ausencias, baja concentración o escaso tiempo de práctica redujo la experimentación y afectó negativamente a la calidad creativa, mientras que el trabajo con múltiples técnicas y el juego material como romper, arrugar, manchar fomentó resultados más innovadores y expresivos (Scheinberger, 2018). Estos recursos permiten ir más allá y ayudan a generar propuestas e ideas que a través de la IA quedaría limitada ya que ella no puede salir de los estándares de los que ha aprendido, no es capaz de innovar y hacer cosas nuevas, simplemente combina información para generar piezas nuevas. Estos procesos de apertura y exploración permiten generar ideas que trascienden los patrones previsibles; a diferencia de la IA, cuya producción se basa en combinaciones de datos aprendidos sin capacidad real de desviarse de sus propios estándares (Zhou & Lee, 2024).

Ritmo y variedad

La generación amplia de ideas, seguida de selección y refinamiento crítico, condujo a propuestas más sólidas; es decir, la creatividad requirió no solo producir, sino transformar mediante iteraciones (Munari, 2016). Aunque la IA puede generar variaciones rápidas, estas carecen de criterio conceptual y no responden a un análisis intencional del significado (Mukherjee & Chang, 2023), mientras que las estudiantes demostraron que la revisión crítica y la adaptación son procesos específicamente humanos que enriquecen la comunicación visual y refuerzan la coherencia entre idea y forma. Las dinámicas corporales iniciales (movimiento, baile, meditación) favorecieron un estado receptivo y fluido, y la diversidad de técnicas analógicas y mixtas enriqueció el lenguaje visual y amplió las posibilidades expresivas (Zeegen, 2013; Scheinberger, 2018).

Expresión y técnica

La técnica funcionó de manera más eficaz cuando se subordinó al contenido: la experimentación libre con materiales generó soluciones emocionalmente sugerentes, mientras que el uso rígido o literal limitó la expresividad. Las propuestas más sólidas no fueron necesariamente las más refinadas, sino aquellas en las que la técnica reforzó de forma intencional el mensaje (Scheinberger, 2018; Gannon & Fauchon, 2020; Zeegen, 2013). Este contraste pone de relieve una diferencia respecto a la IA, cuya producción visual puede ser formalmente pulida, pero carece de experiencia emocional, intuición y subjetividad (Zhou & Lee, 2024). La expresividad humana, por su naturaleza situada, corporal y material, continúa siendo insustituible.

De la forma al mensaje

Cuando los recursos de la composición como el recorrido, la jerarquía, la integración tipográfica y el cromatismo se aplicaron de manera coherente con el contenido, las imágenes resultaron más claras y comunicativas; en cambio, el uso técnico aislado debilitó el significado (Dondis, 2007; Arnheim, 2006; Lauer & Pentak, 2012). Aunque la IA puede replicar patrones formales, carece de capacidad para valorar la pertinencia simbólica o emocional de una estructura visual, ya que su producción no deriva de un proceso interpretativo intencional (Mukherjee & Chang, 2023). Por ello, la planificación consciente y la coherencia entre forma e idea emergen como rasgos esenciales del pensamiento visual humano y elementos determinantes para generar imágenes sólidas y expresivas (Scheinberger, 2018; Gannon & Fauchon, 2020; Zeegen, 2013).

Conclusiones

Este proyecto ha puesto de manifiesto que la experimentación con técnicas expresivas puede ser una herramienta muy importante para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión personal en el ámbito de la ilustración. A través del análisis cualitativo del proyecto educativo desarrollado en la asignatura de Ilustración, se ha observado cómo las alumnas han afrontado el reto de traducir conceptos abstractos en imágenes visuales. Aquellas que han sabido salir de su zona de confort, experimentar con libertad y reflexionar sobre el proceso han generado propuestas más coherentes, expresivas y significativas. En cambio, en los casos en los que ha habido dificultades de implicación, actitudes rígidas o una prioridad excesiva por la técnica frente al mensaje, la calidad y la profundidad de las propuestas se han visto limitadas.

Se ha identificado una evolución artística en varias alumnas, especialmente en aquellas que han mantenido una actitud abierta y reflexiva. Las actividades plásticas han sido útiles para activar el pensamiento visual, al igual que los mapas mentales y el *moodboard* visual para la generación de ideas. No obstante, ha faltado más espacio para el análisis y la comprensión previa del poema, lo que habría permitido aprovechar mejor estas herramientas. Asimismo, algunas alumnas mantuvieron sus ideas iniciales sin revisarlas, lo que condicionó el resultado final. Las diferencias entre participantes ponen de manifiesto que la creatividad no depende solo de la técnica, sino también de la actitud, la motivación y la capacidad de autocrítica.

De forma paralela, el proyecto ha permitido identificar un aspecto especialmente relevante en el contexto actual: la influencia de la inteligencia artificial en los procesos creativos y en la manera en que el estudiantado se aproxima a la imagen. Aunque la IA no ha sido el foco principal del trabajo, sí se ha evidenciado que el entorno visual donde se forman las alumnas está cada vez más marcado por imágenes generadas automáticamente, a menudo técnicamente atractivas, pero con poca profundidad

simbólica. En contraste, las prácticas experimentales y manuales han funcionado como un contrapunto que favorece la autenticidad, la expresividad y la toma de decisiones con intención. Esto refuerza la necesidad de entrenar competencias que la IA no puede replicar, como la intuición, la experiencia vital, la mirada propia o la capacidad de interpretar emocionalmente un texto.

El proyecto ha demostrado que el entrenamiento en técnicas expresivas puede potenciar la creatividad y el pensamiento crítico, pero también ha evidenciado que este proceso requiere tiempo, constancia, espacios de reflexión y una actitud abierta por parte del alumnado. Cuando estos factores no se dan, los resultados se ven inevitablemente afectados.

Referencias

Arnheim, R. (2006). *Arte y percepción. Psicología del ojo creador* (M. L. Balseiro Fernández-Campoamor, Trad.; 2n ed.). Alianza.

Burset, S. (2017). *La didàctica de les artes plàstiques: Entre lo visual, lo visible y lo invisible*. Didacticae, 2, 105-118. https://doi.org/0144/did20172105-118

Dondis, D. A. (2007). *Sintaxi de la imagen, introducsión al alfabeto visual* (Primera edición, tirada 19). Gustavo Gili.

Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente (1a edición). Paidós Educación.

Gannon, R., & Fauchon, M. (2020). *Illustration research Methods*. Bloomsbury.

García-Delgado, C. (2022). *El yo creativo, una aventura de la mente* (primera). Arpa i alfil Editores.

Mukherjee, A., & Chang, H. H. (2023). Managing the Creative Frontier of Generative AI: The Novelty-Usefulness Tradeoff. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/371309672_Managing_the_Creative_Frontier_of_Generative_AI_The_Novelty-Usefulness_Tradeoff

Munari, B. (2016). *Diseño y comunicación visual* (F. Serra i Cantarell, Trad.; 2a ed.). Gustavo Gili.

Munari, B. (2022). *Fantasía* (primera edición, tercera tirada). Gustavo Gili.

Nielsen, D., & Thurber, S. (2021). *Conexiones creativas, las herramientas secretas de kasa mentes innovadoras* (primera edición). Gustavo Gili.

Pérez Hernández, N., & Hernández-Herrera, M. (2022). La creatividad en la educación universitaria: algunas evidencias a partir de una experiencia de aula. *En Innovación docente y prácticas educativas para una educación de calidad* (p. 1522-1538). Dykinson S.L.

Scheinberger, F. (2018). S*er ilustrador, 100 maneras de dibujar un pájaro o cómo desarrollar tu profesión* (primera edición). Editorial Gustavo Gili.

Torres Carceller, A. (2024). *The ARTificial Revolution: Challenges for redefining Art Education in the paradigm of generative artificial intelligence*. Digital Education Review, 45, 84-90.

Vallvé i Cordomí, L. (2011). *Art, creativiat i educació. Questions de vida cristiana*, *239,* 135-145.

Zeegen, L. (2013). *Principios de ilustración* (S. Pujol, Trad.; Segunda edición). Editorial Gustavo Gili, S.L.

Zhou, E., & Lee, D. (2024). Generative artificial intelligence, human creativity, and art. *PNAS Nexus*, *3*(3), pgae052. https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae052

The research on teacher identities in the field of music pedagogy: a methodological proposal

Miriam Ortiz-Cortés
Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León, UNAM, México

Abstract
The factors that shape and modify identity, along with teachers' self-perceptions, are influenced by the social context, individual experiences, and the interactions among various participants in the educational process. Analyzing the articulations and negotiations that take place between teachers' self-perceptions is relevant in the planning and innovation of educational practices in the field of music pedagogy. This work presents a proposal to analyze the interrelationships between educational contexts and identity formation processes. The autobiographical multimethodology proposed by Bagnoli allows for the study of autobiographical narratives through different techniques with the aim of achieving a holistic understanding of identity. The presentation draws on the experience derived from the use of this methodological approach in an investigation into the identities of teachers of children and youth orchestras in Mexico. The conclusions emphasize the usefulness and relevance of the proposed multi-methodology.

Keywords: teacher identities, autobiography, multimetodology.

La investigación de identidades docentes en el ámbito de la pedagogía musical: una propuesta metodológica

Resumen
Los elementos que determinan y alteran la identidad, así como la percepción que los docentes tienen de sí mismos, están condicionados por el contexto social, las experiencias personales y las interacciones entre los diferentes actores del proceso educativo. Analizar las articulaciones y negociaciones que tienen lugar entre las autopercepciones de los docentes resulta relevante para la planeación e innovación de las prácticas educativas en el ámbito de la pedagogía musical. A través de este trabajo se presenta una propuesta para analizar las interrelaciones entre los contextos educativos y los procesos de configuración identitaria. Se expone la multimetodología autobiográfica de Bagnoli, que permite estudiar las narrativas autobiográficas a través de diferentes técnicas con la finalidad de conseguir una comprensión holística de la identidad. La ponencia recupera la experiencia que implicó la utilización de este enfoque metodológico en un trabajo de investigación que analizó las identidades de los docentes de orquestas infantiles y juveniles en México. Las conclusiones enfatizan la utilidad y pertinencia de la multimetodología propuesta.

Palabras clave: identidad docente, autobiografía, multimetodología.

Introducción

La práctica docente es una actividad multidimensional en donde las vivencias, experiencias cotidianas, emociones y sentimientos intervienen favoreciendo o entorpeciendo el proceso educativo. Por otro lado, la música y el ser humano han sido estudiados desde diferentes enfoques que buscan evidenciar los beneficios de la música en el desarrollo intelectual, social y personal (Hallam, 2015). El conocimiento que se genera al analizar las características de los contextos musico-educativos y su vinculación con los procesos de configuración de la identidad nos ayuda a transformar las prácticas.

La identidad docente en el ámbito de la pedagogía musical

En el ámbito de la pedagogía musical, la identidad docente se ha asociado con la idea de múltiples identidades musicales que engloban preferencias musicales, competencias pedagógicas y la alternancia entre los roles de músico y educador. En este contexto, destacan la experiencia vital de cada educador, los acontecimientos de su vida personal y su conexión con las instituciones educativas. Se ha evidenciado una carencia en la formación pedagógica de los instrumentistas, dado que la formación recibida no se ajusta a la realidad laboral. Según Scheib (2007), en la formación en educación musical se ha priorizado la identidad como músico intérprete y se le ha dado menos importancia a la identidad como docente de música.

Los elementos que determinan y alteran la identidad, así como la percepción que los docentes tienen de sí mismos, están condicionados por el contexto social, las experiencias personales, la fase profesional en la que se encuentran, las interacciones con colegas y estudiantes, la estructura del entorno escolar y las circunstancias de la vida personal (Bolívar, 2007). La autopercepción de los educadores musicales como intérpretes, en relación con sus funciones docentes y el equilibrio entre estas dos identidades, está vinculada a sus expectativas profesionales, intereses personales y competencias pedagógicas (Pellegrino, 2009). Esto, a su vez, influye en el desarrollo musical de los alumnos y en sus vivencias en contextos musicales. Se lleva a cabo una negociación y reconciliación entre las autopercepciones de los docentes, lo que impacta directamente en la calidad de la instrucción musical proporcionada. Esto sugiere la importancia de revelar las intenciones del docente de música, dado que sus estilos de enseñanza están condicionados por su concepción de funciones, creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como las metas que aspira a alcanzar en el proceso educativo.

La identidad como narración

Desde la perspectiva autobiográfica, la identidad es una narrativa de vida situada, con personajes, trama y otros elementos narrativos (McAdams, 2003). Estos elementos son moldeables, fluyen y se entrelazan con narraciones históricas y ficticias (Ricoeur, 1998). A través del método autobiográfico es posible analizar las representaciones subjetivas que las personas realizan con respecto a su trabajo y de esta manera comprender el proceso a través del cual configuran su identidad docente.

A través de las autonarraciones, las personas se reapropian de sus significados al recuperar sus autoconceptos (Spychiger, 2017). El objetivo es establecer vínculos entre las representaciones mentales y los sentidos de la acción de hacer música en un contexto educativo, cuyo análisis nutre las prácticas pedagógicas, mostrando sus fortalezas y debilidades (Landín-Miranda et al., 2019).

La multimetodología autobiográfica en el estudio de las identidades

La multimetodología autobiográfica, propuesta por Bagnoli (2012), es una metodología de investigación cualitativa a través de la cual es posible estudiar las identidades y puede ser útil en la investigación educativa. La metodología de Bagnoli articula distintos abordajes que dan cuenta de la totalidad de la identidad. En ese sentido, las identidades son entendidas como construcciones dialógicas que emergen de narrativas autobiográficas, en las que las personas recurren a sus definiciones sobre sí mismas y sobre sus vidas. Se compone de cuatro grupos de técnicas. La primera de ellas es la entrevista en profundidad, en la que se trata de lograr un diálogo interactivo entre investigador y participante colaborando en una construcción narrativa (Bolivar, 2012).

La segunda técnica es el dibujo identitario. En ella se solicita al participante la realización de un dibujo sobre sí mismo, donde tenga la libertad de añadir personas o cosas que son importantes para él o ella. Al finalizar se le solicita al participante una explicación sobre el dibujo. Esteban- Guitart (2012) propuso ampliar esta metodología añadiendo otras técnicas que complementen la obtención de datos y favorezcan la triangulación de la información. Uno de los instrumentos que hacen posible conocer las autodefiniciones que el docente realiza de manera espontánea acerca de su trabajo es la tarea en la que se realiza una lista de adjetivos o frases como respuesta a la pregunta ¿quién soy?, que en la investigación de identidades docentes puede plantearse como: ¿quién soy yo como docente?

El tercer apartado consiste en la elaboración de un diario, en el que, en un plazo determinado de tiempo, el participante registra los acontecimientos más importantes para él o ella, en relación con las actividades educativas, incluyendo las personas con las que ha estado interactuando. El uso de diarios en la investigación en ciencias sociales ha sido aplicado en los métodos autobiográficos y de autobservación (Hyers, 2018).

Adicionalmente, se solicitan al participante fotografías que documenten sus rutinas y formas de vida en sus contextos musicales, en las que incluya sitios, actividades y eventos importantes. El uso de fotografías evoca información relevante que puede ser verbalizada al incorporar esta técnica (Bates et al., 2017).

Finalmente, la propuesta de Bagnoli incluye la elaboración de “mapas relacionales” y “cronogramas” por parte de los participantes. En ellos se trata de plasmar mediante diagramas los eventos, actividades, personas, objetos, contextos más significativos en los que se desenvuelve. La finalidad de estos mapas es facilitar y dirigir la comunicación entre entrevistado e investigador mediante la información gráfica. Esteban-Guitart (2012) propuso otras variantes de los mapas que incluyen además un ecomapa, el cual destaca los contextos o lugares importantes para el entrevistado.

A manera de síntesis, en la figura 1 se señalan los diferentes aspectos que se pueden estudiar a través de cada técnica o grupo de técnicas que componen esta metodología.



Figura 1. Multimetodología autobiográfica con base en Bagnoli (2012) y Esteban-Guitart (2012).

El trabajo de investigación doctoral de la autora que presenta esta ponencia tuvo como objetivo la comprensión acerca de la relación bidireccional entre las prácticas de los estudiantes y docentes de orquestas infantiles y juveniles en México y la construcción de sus identidades. Esta comprensión fue lograda a través de la multimetodología autobiográfica (Ortiz-Cortés, 2023, Ortiz-Cortés, et al., 2026). A través de esta metodología fue posible comprender las representaciones subjetivas que los docentes de las orquestas realizaron con respecto a su trabajo. Se lograron identificar las autopercepciones acerca de sus roles, sus motivaciones y sus necesidades de formación, así como sus oportunidades de desarrollo profesional. La utilización de esta metodología resultó ser una alternativa adecuada y novedosa que permitió analizar las prácticas educativas mediante un enfoque multidimensional y experiencial en el que fue posible analizar las relaciones entre los contextos y las identidades

Conclusiones

La complejidad y multidimensionalidad de la relación del ser humano con la música hacen evidente la necesidad de enfoques complejos que puedan superar las limitaciones de las metodologías tradicionales. La multimetodología autobiográfica es pertinente en el estudio de los relatos autobiográficos que contienen rutinas, formas de vida, acontecimientos, personas, objetos y contextos significativos para las personas, ya que nos permite encontrar relaciones y significados que se evidencian en las narrativas. A través de esta metodología es posible comprender de una manera profunda las interrelaciones entre los procesos de configuración de la identidad y los contextos educativos en el ámbito de la pedagogía musical.

Agradecimientos

La autora recibe una beca postdoctoral de SECIHTI (CVU 783120).

Referencias

Bagnoli, A. (2012). Making sense of mixed method narratives: Young people's identities,life-plans and time orientations. En: S. Heath y C. Walker (Eds.), *Innovations in youth research* (pp.77-100). Palgrave Macmillan.

Bates, E. A., McCann, J. J., Kaye, L. K., y Taylor, J. C. (2017). "Beyond words": a researcher's guide to using photo-elicitation in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 14*(4), 459-481.

Bolivar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación, 12,* 13-30.

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En: M.C. Passeggui y M. Abrahao (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica,* Tomo 2 (pp. 79- 109). Editora da PUCRS.

Esteban- Guitart, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE): una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *REMA, 17*(2), 51-64.

Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people.* Londres: iMERC.

Hyers, L. L. (2018). *Diary methods*. New York, NY: Oxford University Press.

Landín-Miranda, M., R., & Sánchez-Trejo, S. I. (2019). El método biográfico -narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación, 28*(54), 227-242.

McAdams, D. P. (2003). Identity and the life story. En R. Fivush y C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 187-207). Lawrence Erlbaum Associates.

Ortiz-Cortés, M. Y Alonso-Castro, A. J. (2026). Narratives of Teacher Identities: An Autobiographic Study on Teachers from Children and Youth Orchestras in Mexico. *Education Sciences, 16*(2), 299. https://doi.org/10.3390/educsci16020299

Ortiz-Cortés, M. (2023). Orquestas infantiles y juveniles en México: Un acercamiento a las identidades narrativas de estudiantes y docentes [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. Disponible en: http://hdl.handle.net/11317/2798

Pellegrino, K. (2009). Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education, 19*(1), 39 –55. DOI:10.1177/1057083709343908

Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y narración II*. Configuración del tiempo en el relato de ficción. Siglo XXI.

Scheib, J. W. (Septiembre de 2007). *Music teacher socialization and identity formation: Redesigning teacher education and professional development to enhance career satisfaction* [Ponencia]. National Symposium on Music Teacher Education, Greensboro, NC. https://scholar.google.com/citations?view_ op=view_citation&hl=en&user=hjRbNSEAAAAJ&citation_for_view=hjRbNSEAAAAJ:qjMakFHDy7sC

Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity: musical self-concept as a mediating psychological structure. En: Mac Donald, R., Hargreaves, D. J., y D. Miell, (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 267-287). Oxford University Press.

El grabado como dispositivo artográfico

Marina Haro Sáez
Universidad de Málaga, España

Resumen
Tras haber estudiado y analizado las técnicas de estampación en la enseñanza secundaria planteamos una visión artográfica en la que entendemos la estampa como medio de investigación en la educación artística. El grabado expandido desde un punto de vista epistemológico y como nexo de unión entre arte-educación-investigación. Cabe destacar, que este artículo beberá de la experiencia propia como docente y la puesta en práctica en el aula de estas metodologías, lo que nos permitirá una reflexión sobre su papel, presencia y posibilidades de experimentación artística en adolescencia. Además, analizaremos la posibilidad de creación desde la reproductibilidad y el proceso creativo significativo. La capacidad de los estudiantes de crear matrices desde las que se obtendrán resultados únicos y diferentes; promoviendo un encuentro con su creatividad.

Palabras clave: Grabado, Estampa, Educación, Artografía, Arte, Metodologías.

Engraving as an artographic device

Abstract
Having studied and analyzed printmaking techniques in secondary education, we propose an a/r/tographic vision in which we understand the print as a means of research in art education. We explore expanded printmaking from an epistemological perspective, serving as a link between art, education, and research. It is worth noting that this article draws on our own experience as teachers and the practical application of these methodologies in the classroom, allowing us to reflect on their role, presence, and possibilities for artistic experimentation during adolescence. Furthermore, we analyze the potential for creation through reproducibility and the meaningful creative process, exploring students' ability to create matrices that yield unique and diverse results, thus fostering an encounter with their own creativity.

Keywords: Engraving, Printmaking, Education, A/r/tography, Art, Methodologies.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

Nuestra experiencia docente en áreas artísticas nos ha permitido situar nuestras investigaciones desde un acercamiento a contextos reales. El estado del arte en el que nos encontramos presenta una creciente carencia de interés de los discentes hacia las materias de educación artística. Esto se debe a que la educación ha bebido desde la sociedad de una serie de mitos e hitos que ha perseguido a la educación artística. Estos ideales han creado unos prejuicios generales alrededor de estas materias, las cuales se consideran carentes de significancia y se asumen como meras manualidades. Estas asignaturas se han denominado despectivamente durante años como 'maría', es decir, sin importancia o fáciles.

A pesar de que actualmente, siguiendo la ley vigente de educación española —LOMLOE— que propone un enfoque competencial y experimental de la educación, muchos centros y docentes se siguen acogiendo a metodologías pasadas que han formado parte de la construcción falsa de los mitos de la materia. Estos recursos se han basado genuinamente en la reproducción de la mimesis de la realidad (mediante láminas, comúnmente) lo que ha supuesto gran parte de la desmotivación del alumnado, que pretende reproducir imágenes siguiendo patrones hiperrealistas.

Esto se debe a que nuestra educación bebe del mensaje del arte clásico que denomina a la figura creadora como una figura "genio", la cual realiza obras inalcanzables para el resto de humanos. Es común pensar durante la adolescencia que se ha perdido todo rastro de imaginación y creatividad, esto se debe a que se relaciona el "dibujar bien" o "representar acertadamente" con la copia exacta de un referente. Este pensamiento genera una imagen errónea en el alumnado de lo que se espera desarrollar en la materia, y se generan unas expectativas irreales que difícilmente se cumplen.

Esto llama la atención ya que, en los años anteriores durante la educación primaria, el alumnado explota su creatividad sin un juicio crítico personal que juzgue la validez de sus trabajos. La etapa que nos interpela es la denominada por C. Burt (1921) como "represión" ya que se da en la edad en la que se trabaja la educación plástica y visual en secundaria, plena adolescencia, siendo esta fase definitoria para el posicionamiento de la materia, en la que muchas personas deciden que no son aptas ni tienen las cualidades necesarias para seguir trabajándola

En este contexto de desidia, buscábamos procedimientos azarosos que rompieran estas estructuras pre-establecidas. Comenzamos a experimentar con las técnicas de estampación, que nos ofrecen un procedimiento azaroso en el que nunca conocemos a ciencia cierta el resultado de los proyectos. Esta ruptura de los métodos de trabajo tradicionales supuso un cambio de actitud e interés por parte de los estudiantes, que trabajaron sin parámetros preestablecidos y pudieron experimentar con la plasticidad.

Estos resultados nos dieron un punto de inflexión desde el que comenzar a investigar y cuestionar distintos aspectos de la educación artística, empleando el grabado y la estampación como elemento transformable en el aula y en el ámbito investigativo.

Metodología. Transferencia del grabado

Nuestros contextos de investigación surgen a raíz de la búsqueda de espacios donde desarrollar estudios de caso en la educación secundaria. Para ello, hemos colaborado con centros educativos de distintas características socio-económicas en los cursos de 3º de la E.S.O (curso seleccionado por tener mayor presencia en el horario escolar, con dos horas semanales), con un número aproximado de 60 estudiantes por centro. Uno de los centros era de carácter concertado y otro privado, ambos a las afueras de la ciudad y con espacios educativos con mucho potencial, aunque ninguno de ellos dedicados al desarrollo de la educación artística. En estas aulas encontrábamos un factor común: la desmotivación hacia la asignatura de educación plástica y visual.

A través de la observación y el registro de intereses mediante archivos digitales y diarios de campo, llegamos a la conclusión de que sería beneficiario para los discentes abandonar ejercicios tradicionales y trabajar con metodologías experimentales; abiertas al azar. Es ahí donde aparece el grabado y la estampación como recurso de creación con aspectos arbitrarios.

El grabado, acude a procedimientos experimentales, de prueba y error que muchas veces no dependen de la audacia manual. De hecho, en la propia experimentación encontramos hallazgos azarosos que enriquecen la obra plástica.

Para llevar esto a cabo, se realizaron proyectos grupales enfocados al collagraph (técnica que permite integrar el reciclaje en la creación de la matriz) y el grabado en gomas de borrar (creando un diseño mediante incisiones).

Ambas propuestas contaron con un primer momento de introducción a la técnica, para conocer sus ejes principales y con varios procesos de creación: bocetos, búsqueda de materiales, creación de la matriz y estampación sobre papel. Todo esto, se realizó desde primera instancia con un enfoque cooperativo.



Figura 1. Estampa de estudiantes (fotografía personal). 2024

Los resultados fueron ciertamente enriquecedores, salir de la zona de confort de los discentes supuso un cambio en su actitud y presencia en el aula. Se involucraron y fueron protagonistas de sus proyectos, experimentando con la materia y sus posibilidades, sin abandonar el curriculum de la materia; simplemente, encontrando nuevos enfoques.

El factor sorpresa de la estampa ‘enganchó’ a los estudiantes queriendo probar con distintas formas, colores y composiciones. Presenciamos una mejora del papel de la materia y de la presencia alumnado-docente. Todo esto fue recogido mediante entrevistas y cuestionarios que reafirman estos hechos y, además, nos invitan a reflexionar sobre posibles nuevos horizontes, tales como las prácticas azarosas-creativas en el aula de secundaria, el tratamiento del grabado y la estampa desde distintos procedimientos e incluso el poder transversal del grabado como elemento que una educación, arte e investigación.

Resultados

La unión del grabado al aula de secundaria permitió constatar que esta técnica no opera exclusivamente como procedimiento gráfico, si no que crea espacios de pensamiento y creación. Se aleja de la mera reproducción manual, tal y como pudimos ver en el aula, permite al alumnado explorar un territorio en el que probar, errar, anticipar y resignificar la imagen.

Uno de los resultados más llamativos fue asumir la forma de trabajo propia del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Los procedimientos del grabado obligaron a los estudiantes a anticipar los posibles resultados antes de ejecutar la obra, abandonando la reproducción inmediata de una imagen preexistente y otorgada desde primer momento.

La matriz era un espacio de planificación e imaginación. La estampa (resultado) no era una reproducción exacta de la intención inicial, sino un producto emergente. El 'error' mutó a variación y originalidad. De cara a próximas investigaciones, nos planteamos la posibilidad de conectar el diseño digital y la creación de matrices y estampas. En este contexto, el corte láser digital nos llama la atención especialmente, como herramienta de reconfiguración.



Figura 2. Matriz diseñada mediante corte láser digital (fotografía personal). 2022

En el aula de secundaria, si los centros cuentan con ordenadores o dispositivos tecnológicos se puede llegar a traspasar diseños vectoriales (desde dibujos digitales a imágenes preexistentes) a matrices físicas.

Pensamos que esto puede permitir una nueva forma de pensamiento y de entendimiento del diseño gráfico, donde la anticipación se encuentra ahora en un entorno digital, más cercano a la cotidianidad de los estudiantes.

La hibridación de fases digitales y tangibles pueden ampliar posibilidades formales y conceptuales, permitiendo explorar:

- Niveles de detalle complicados de realizar manualmente en el tiempo escolar disponible
- Trabajar otros aspectos del arte como: la ilustración, la fotografía, el cómic…

Además de estos resultados, la experimentación nos hizo comprender el grabado como una herramienta metafórica respecto a la educación. La matriz subordina la estampa, la presión la condiciona y el resultado nunca es exactamente igual, de misma forma, las estructuras curriculares condicionan los contenidos del aula de secundaria, la forma de actuar y plantear oportunidades experimentales la condiciona en contextos que son irrepetibles.

Discusión

Todos estos resultados nos han permitido situar el grabado más allá de una técnica didáctica, entendiéndolo como un dispositivo artográfico capaz de articular creación, docencia e investigación. Desde el enfoque de la a/r/tografía, según el cual, artista, investigador y docente no operan como identidades separadas si no entrelazadas; el grabado aparece como una herramienta especialmente fértil para indagar la educación artística en secundaria. Como señala Irwin (2013) “la a/r/tografía es una indagación de vida, un encuentro personal llevado a cabo mediante comprensiones y experiencias artísticas y textuales”.

De nuevo, acudiendo a la estructura de trabajo del grabado, la matriz operó como superficie de investigación; donde detectamos situaciones y estrategias pedagógicas. La estampa, además de ser un producto gráfico, se presenta como un documento visual del proceso de aprendizaje. El grabado nos ha permitido investigar desde la práctica, generando datos verbales, materiales y plásticos.

Esta dimensión nos sitúa también dentro de las metodologías propias de la investigación basada en las artes, donde la producción artística no ilustra la investigación, si no que constituye su marco epistemológico.

En este campo, la mediación digital añadió una capa de abstracción que exigió comprender la relación entre archivo y soporte físico, evidenciando que tradición y tecnología pueden coexistir en una pedagogía expandida. La práctica del grabado actuó como herramienta de observación y auto interrogación pedagógica.

El aula dejó de ser un espacio exclusivo para la transmisión de conocimientos para transformarse en un campo de producción e investigación de conocimiento pedagógico.

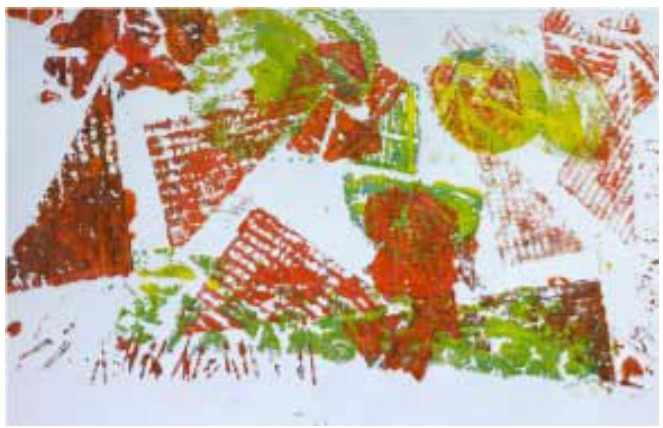


Figura 3. Estampa realizada por estudiantes (fotografía personal). 2024

Conclusión

Gracias a esta investigación hemos llegado a la conclusión de que el grabado no es una técnica obsoleta, sino un lenguaje expandido. Puede ser entendido como un tipo de experiencia artográfica que contribuya a la generación de proyectos experimentales y creativos en la educación artística. Al sistematizar la práctica del grabado expandido y analizar su repercusión en el aula, aparecen nuevas líneas de investigación:

- Integración crítica de tecnologías en educación artística
- Metodologías híbridas manual-digital
- Asociación de procedimientos artísticos a investigaciones en torno a la educación artística
- Desarrollo proyectual y cooperativo en relación al arte en secundaria

El grabado, desde una perspectiva artográfica, tiene un potencial transformador de cara a la educación secundaria. En este sentido, el grabado no es solo una técnica recuperada o actualizada mediante tecnologías como el corte láser; es un nuevo medio desde el que pensar la educación. Su papel como dispositivo artográfico contribuye el al proceso reflexivo, recursivo, introspectivo y receptivo que propone Irwin (2013) en La práctica de la a/r/tografía como intenciones generales que lleva implícito esta forma de trabajo.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias al Proyecto de Investigación del Plan Nacional: Aplicaciones Artísticas de las Tecnologías de Corte Láser Digital a la Producción de Obra Gráfica Contemporánea

Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Los Libros de la Catarata.

Acaso, M. (2016). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes.* Los Libros de la Catarata.

Barbosa, B. (2004). *La estampa en la Enseñanza Primaria. Metodología para la Plástica.* Aljibe.

Dale, B. H. (1981). *El test de Goodenough. Revisión, ampliación y actualización. P*aidós.

Edwards, B. (1994). *Dibujar con el lado derecho del cerebro: curso para aumentar la creatividad y la confianza artística.* Urano.

Irwin, R. L., & Sierra, D. G. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista educación y pedagogía, 25*(65-66), 106-113.

Macharowski, A. (2013). Entre lo digital y lo impreso: aportaciones de un docente especialista en técnicas del grabado para formar en tecnologías en construcción de productos visuales. *Educación artística: revista de investigación,* (4), 179-186.

Marín Viadel, R., & Roldán Ramírez, J. J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad 31*(4), 881-895.

Marín Viadel, R., & Roldán Ramírez, J. J. (2021). A/r/tografía social y educación artística para la justicia social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10*(2), 91-102. https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006

Roldán, J., & Mena, J. (2017). Instrumentos de investigación basados en las artes visuales en educación artística. Ideas visuales. *Investigación basada en artes e investigación artística*, 46-69.

Roldán, J., & Viadel, R. M. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 162-195). Málaga: Aljibe.

Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative inquiry, 11*(6), 897-912.

Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with a/r/tography* (p. 153). Rotterdam: Sense Publishers.

Sincronia as an Example of Aesthetic Evolution in the Work of José Báguena Soler

Alejandro José Manzanera Martínez
UPV, España

Abstract
This paper examines *Sincronía* (1985) as a representative example of aesthetic evolution in the work of José Báguena Soler. Composed during the composer's mature period, the piece reflects a consolidation of his personal serial language, characterized by the systematic use of permutations derived from the twelve-tone series. However, beyond its technical construction, Sincronía reveals a significant shift in aesthetic orientation: serial procedures are subordinated to expressive, structural, and motivic considerations. Through structural and motivic analysis, this study argues that the work demonstrates a refined hierarchy of series, the integration of intervallic cells as generative material, and the emergence of subtle tonal references within an atonal framework. The coexistence of mathematical rigor and expressive flexibility suggests a synthesis between tradition and experimentation. Thus, Sincronía does not merely exemplify the composer's serial techniques but embodies a stage in which his compositional system achieves greater coherence, expressive depth, and structural autonomy.

Keywords: serialism, atonality, musical analysis, chamber music, aesthetic evolution.

Sincronía: ejemplo de evolución estética en la obra de José Báguena Soler

Resumen
El presente trabajo analiza Sincronía (1985) como ejemplo representativo de la evolución estética en la obra de José Báguena Soler. Compuesta en el periodo de madurez del autor, la pieza refleja la consolidación de un lenguaje serial propio, caracterizado por el uso sistemático de permutaciones derivadas de la serie dodecafónica. No obstante, más allá de su construcción técnica, la obra evidencia un desplazamiento significativo hacia la subordinación de los procedimientos seriales a criterios expresivos, estructurales y motívicos. A través de un análisis formal y motívico, se argumenta que Sincronía manifiesta una jerarquización de series, la integración de células interválicas como material generador y la aparición de referencias tonales sutiles dentro de un marco atonal. La coexistencia entre rigor matemático y flexibilidad expresiva sugiere una síntesis entre tradición y experimentación. De este modo, la obra no sólo ejemplifica las técnicas seriales del compositor, sino que representa un estadio de madurez en el que su sistema compositivo alcanza mayor coherencia, profundidad expresiva y autonomía estructural.

Palabras clave: serialismo, atonalidad, análisis musical, música de cámara, evolución estética.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

José Vicente Báguena Soler (1908–1995), conocido artísticamente como José Báguena Soler, fue una de las figuras relevantes del panorama musical valenciano del siglo XX. Su trayectoria puede comprenderse a partir de tres ejes fundamentales: su formación como profesor mercantil, su labor como compositor y su actividad académica vinculada al Instituto de Musicología de la Institución Alfonso el Magnánimo, junto con su desempeño como catedrático de Composición en el Conservatorio Superior de Música de Valencia (1966–1968).

Su formación matemática influyó de manera decisiva en la configuración de su pensamiento creativo. Este bagaje favoreció su aproximación al serialismo a finales de la década de 1950 y la posterior elaboración de un sistema propio basado en procedimientos de permutación. No obstante, en su producción madura la lógica matemática no actúa como fin autónomo, sino como herramienta estructural subordinada al discurso musical (Báguena, 1980).

El compositor aparece recogido en obras de referencia como el *Diccionario de la música valenciana* (Casares, 2006), *Compositores valencianos del siglo XX* (López-Chavarri, 1992) o *Historia de la música valenciana* (Climent, 1989), así como en estudios sobre serialismo en España (Charles, 2005). La monografía de Galiano (2005) constituye la aproximación más exhaustiva a su trayectoria.

Siguiendo la periodización propuesta por Climent (1989), su producción puede dividirse en tres etapas: una primera fase postromántica, una segunda de consolidación impresionista y una tercera caracterizada por la adopción del dodecafonismo y, posteriormente, por procedimientos estocásticos. Desde una perspectiva estética, esta última etapa representa la culminación de su búsqueda de sistematización compositiva. En este contexto se sitúa Sincronía (1985), obra perteneciente a su periodo de madurez serial y objeto central del presente estudio.

La consolidación de un lenguaje serial propio

La incorporación del serialismo en la producción de Báguena debe entenderse dentro de un contexto más amplio de transformación del lenguaje musical en la segunda mitad del siglo XX. Más que como resultado de una asimilación directa de los postulados de la Segunda Escuela de Viena, su aproximación al dodecafonismo responde a una búsqueda personal de sistematización compositiva, en la que confluyen reflexión teórica y experimentación práctica.

En el modelo dodecafónico tradicional, la serie funciona como núcleo organizador cuya identidad interválica se preserva mediante operaciones como transposición, inversión o retrogradación (Perle, 2006). Este principio de conservación interválica garantiza la coherencia interna del discurso. En el caso de Báguena, si bien estas transformaciones también están presentes, su aportación más significativa reside en la introducción sistemática de procedimientos de permutación matemática aplicados a la serie original.

En *El laboratorio de la música*, el propio compositor describe la posibilidad de generar nuevas ordenaciones a partir de la reorganización de los doce sonidos, ampliando así el campo operativo del sistema (Báguena, 1980). Estas permutaciones pueden modificar sustancialmente la configuración interválica inicial, produciendo estructuras que se distancian del principio de conservación estricta característico del modelo clásico.

No obstante, este procedimiento no debe interpretarse como una ruptura con el pensamiento serial, sino como una ampliación de este desde una perspectiva personal. La matemática no se presenta como finalidad autónoma, sino como medio generador de material susceptible de ser jerarquizado y articulado formalmente. En este sentido, el sistema desarrollado por Báguena revela una evolución hacia una concepción más flexible, en la que la serie funciona como recurso estructural dentro de un marco estético más amplio.

En la etapa madura del compositor, determinadas configuraciones adquieren un papel vertebrador, mientras otras cumplen funciones transitorias o expansivas. Esta jerarquización funcional anticipa la síntesis que se manifiesta con claridad en *Sincronía*.

Sincronía como síntesis evolutiva del sistema serial

Jerarquización y función estructural de las series

Uno de los rasgos más significativos de Sincronía es la diferenciación funcional de las series empleadas. A diferencia de una aplicación uniforme del material dodecafónico, la obra establece distintos niveles jerárquicos: algunas series cumplen una función estructuradora, mientras que otras actúan como material de transición, expansión o disolución.

La serie inicial (P1) adquiere un papel vertebrador, apareciendo tanto en la exposición como en la reexposición final. Esta recurrencia no responde únicamente a un principio de repetición técnica, sino a una voluntad de cohesión macroformal. La presencia reiterada de determinadas configuraciones genera puntos de referencia perceptivos que organizan el discurso, reforzando la unidad interna de la obra.

En contraste, otras series derivadas mediante permutación cumplen funciones más localizadas. Algunas se presentan como exposiciones únicas sin posterior desarrollo, mientras que otras aparecen asociadas a gestos específicos o a procedimientos contrapuntísticos concretos. Esta diferenciación funcional sugiere una concepción jerárquica del material serial, alejándose de una distribución homogénea de las series.

En *Sincronía,* determinadas series actúan como ejes organizadores de sección, mientras que otras operan como elementos de enlace o expansión.

Este fenómeno revela un paso evolutivo respecto a una aplicación más experimental del sistema de permutaciones. En lugar de explorar exhaustivamente las posibilidades matemáticas, Báguena selecciona aquellas configuraciones que mejor se adaptan a la función formal requerida. De este modo, la elección serial se convierte en una decisión estética, no exclusivamente combinatoria.

Macroforma y articulación del discurso

La organización formal de *Sincronía* revela un planteamiento estructural de gran coherencia interna. La obra puede entenderse como una estructura ternaria ampliada, articulada en tres grandes secciones con una expansión final (4ª Sección) que funciona como disolución del material previamente expuesto. Esta disposición no responde a un esquema tradicional en sentido tonal, pero sí manifiesta una clara voluntad de equilibrio formal.

La primera sección cumple la función de exposición del material principal. En ella se presentan las series estructurales y los motivos fundamentales que configurarán el discurso posterior. La escritura se caracteriza por la independencia melódica de los instrumentos, así como por un procedimiento de exposición progresiva del total cromático mediante repeticiones parciales que culminan en la presentación completa de la serie. Este recurso, cercano al obstinato serial, genera una tensión acumulativa que dota al inicio de una fuerte identidad.

La segunda sección introduce un contraste perceptible tanto en el tratamiento del material como en la densidad discursiva. El empleo de procedimientos imitativos y la superposición de transformaciones seriales intensifican la textura, desplazando el protagonismo desde la mera exposición hacia el desarrollo. En este punto, la serie ya no funciona únicamente como elemento generador, sino como materia susceptible de expansión contrapuntística, lo que evidencia un dominio consolidado del sistema.

La tercera sección actúa como reexposición transformada. El retorno de configuraciones previamente escuchadas no implica repetición literal, sino reformulación. Este procedimiento refuerza la unidad macroformal sin caer en la reiteración mecánica. La reaparición de determinadas series estructurales genera una sensación de coherencia perceptiva que organiza retrospectivamente el discurso.

La expansión final, concebida a modo de *cadenza* y disolución progresiva, representa uno de los momentos más significativos desde el punto de vista evolutivo. Aquí el material serial se fragmenta, se reduce y se concentra, mientras la dinámica y la textura adquieren un papel determinante en la percepción del cierre. Esta estrategia revela una concepción en la que la forma no depende exclusivamente de la sucesión de series, sino de la interacción entre parámetros diversos.

Desde esta perspectiva, la macroforma de *Sincronía* pone de manifiesto un estadio de madurez en el que el sistema serial se integra dentro de una planificación estructural amplia. La obra no se organiza por acumulación de procesos combinatorios, sino por articulación formal consciente, donde cada sección cumple una función diferenciada dentro del conjunto.

Control interválico y síntesis expresiva

Uno de los aspectos más sugestivos de *Sincronía* reside en la posible presencia de referencias tonales implícitas dentro de un contexto declaradamente atonal. Si bien la obra se construye a partir de procedimientos seriales, determinados comportamientos interválicos y disposiciones estructurales permiten plantear la hipótesis de la existencia de ejes organizadores que trascienden la lógica estrictamente dodecafónica.

A lo largo de la obra se observa la reiteración significativa de determinados sonidos, especialmente do, fa♯ y sol, en momentos estructuralmente relevantes, como inicios de sección, puntos de reposo o pasajes de disolución. La insistencia en estos sonidos no puede explicarse exclusivamente desde la combinatoria serial, ya que su recurrencia supera la mera aparición estadística dentro del total cromático.

Particularmente relevante resulta la relación entre do y fa♯, intervalo de tritono que adquiere una función estructural recurrente. Desde la tradición tonal, el tritono representa un intervalo de máxima tensión; en el contexto atonal de Báguena, su reiteración puede interpretarse como un elemento de identidad interválica. Sin embargo, en determinados pasajes esta tensión se ve equilibrada por la aparición de la quinta justa, especialmente en disposiciones horizontales como la relación sol–do, lo que sugiere una dialéctica entre disonancia estructural y consonancia implícita.

La presencia de notas pedal en momentos estratégicos refuerza esta hipótesis. Aunque no puede hablarse de tonalidad en sentido funcional, la estabilización temporal de ciertos sonidos genera puntos de anclaje perceptivo que organizan el discurso. En este sentido, podría plantearse que el compositor explora una síntesis entre el control interválico propio del serialismo y la memoria auditiva asociada a relaciones tonales tradicionales.

Desde una perspectiva evolutiva, esta posible integración de referencias tonales puede interpretarse como signo de madurez estética. El sistema serial ya no se presenta como ruptura radical, sino como marco dentro del cual se incorporan elementos de continuidad histórica, generando una síntesis personal entre tradición y experimentación.

Conclusiones

El análisis de *Sincronía* permite situar esta obra como un punto de consolidación dentro del lenguaje serial desarrollado por José Báguena Soler. Más allá de la aplicación de procedimientos dodecafónicos tradicionales, la pieza evidencia una madurez en la organización del material, caracterizada por la jerarquización funcional de las series y su integración dentro de una planificación macroformal coherente.

Frente a una concepción del serialismo entendida como sistema cerrado y estrictamente combinatorio, en *Sincronía* la serie se convierte en un elemento articulador subordinado a la estructura global del discurso. Determinadas configuraciones adquieren un papel vertebrador mediante su exposición y reexposición, mientras que otras cumplen funciones transitorias o expansivas. Esta diferenciación revela una concepción evolutiva del material serial, donde la elección de cada serie responde a necesidades formales y expresivas concretas.

Asimismo, el control interválico, con especial énfasis en el semitono y el tritono, contribuye a configurar una identidad sonora reconocible, evitando la dispersión del material cromático. La tensión generada por estos intervalos no se presenta como efecto aislado, sino como principio estructural que organiza la energía del discurso. La presencia ocasional de intervalos de estabilización refuerza el equilibrio interno de la obra y evidencia una sensibilidad que trasciende el mero cálculo combinatorio.

Desde esta perspectiva, *Sincronía* no debe entenderse únicamente como ejemplo del uso del sistema de permutaciones desarrollado por el compositor, sino como manifestación de una síntesis estética plenamente alcanzada. El rigor matemático, heredado tanto de su formación intelectual como de la tradición serial europea, se integra aquí en una concepción formal equilibrada y expresivamente controlada. En este sentido, la obra representa un estadio de madurez en el que técnica y estética convergen de manera orgánica, consolidando la identidad compositiva de Báguena Soler dentro del panorama musical español del siglo XX.

Referencias

Báguena, J. (1980). *El laboratorio de la música*. Valencia: Piles.

Bas, J. (1947). *Tratado de la forma musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana

Casares, E. (Dir.). (2006). *Diccionario de la música valenciana*. (Vol. I). Madrid: Iberautor Promocionales Culturales S.R.L.

Charles, A. (2005). *Dodecafonismo y serialismo en España*. Compositores y obras. Valencia: Rivera.

Climent, J. (1989). *Historia de la música Valenciana*. Valencia: Rivera Mota.

Cook, N., & Eguiazabal, M. (1999). *¿Qué nos dice el análisis musical?* Quodlibet: Revista de especialización musical, (13), 54-70.

Forte, A. & Gilbert, S. (2002). *Análisis Musical: introducción al análisis Schenkeriano*. Idea Books.

Galiano, A. (2005). *El compositor y académico José Báguena Soler. Una vida de pensamientos musicales 1908-1995*. Valencia: Real Academia de Bellas Artes de San Carlos.

Kühn, C. (1998). *Tratado de la forma musical*. España: SpanPress.

Llácer, F. (2001). *Guía analítica de formas musicales para estudiantes*. Madrid: Real Musical.

López-Chavarri, E. (1992). *Compositores Valencianos del siglo XX*. Valencia: Generalitat Valenciana-Música 92.

Perle, G. (2006). *Composición serial y atonalidad*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Ruvira, J. (1987). *Compositores contemporáneos valencianos*. Valencia: Edicions Alfons el Magnanim. Institució Valenciana d´Estudis i Investigació.

Temko, P., & Spencer, J. (1944). *A practical approach to the study of form in music*. Prentice Hall.

Coexisting and Composing: Interspecies Observation and Situated Graphic Practices in Design Education

Alba Soto
Universidad Nebrija, España
Universidad de Cádiz, España

Abstract
This article presents a teaching experience developed with students from the BA in Digital Design and Multimedia within the framework of the *Proyecto I+D AVECINAS*. The research is structured around the course Graphic Expression, the only subject in the curriculum in which students work with drawing tools in an analog manner. In this context, the project seeks to expand the analysis of the everyday environment through a performative approach that fosters a perceptual and situated understanding of the territory, encouraging the generation of embodied knowledge. Through the systematic observation of the pigeons with whom they cohabit in their neighborhoods, students develop a series of exercises aimed at activating attention, sensory experience, and critical reflection on interspecies relations in urban space. These practices lead to the collective creation of a cartographic mural that integrates the different exploratory processes, functioning as both a visual and pedagogical device. Moreover, the mural's composition broadens students' perspectives on compositional narratives by incorporating a diversity of formats, scales, positions, and spatial arrangements that depart from the standardized logics of the digital environments to which they are accustomed, thereby consolidating curricular competencies and promoting situated knowledge that articulates artistic practice, research, and social context.

Keywords: Performative education, art, drawing, collage mural, interspecies observation, and situated learning.

Convivir y componer: Observación interespecie y prácticas gráficas situadas en la formación en diseño

Resumen
Este artículo presenta una experiencia de innovación docente desarrollada con estudiantes del Grado en Diseño Digital y Multimedia, en el marco del Proyecto I+D AVECINAS. La investigación se articula en torno a la asignatura de Expresión Gráfica, única materia del plan de estudios en la que el alumnado trabaja con herramientas de dibujo de manera analógica. En este contexto, se propone ampliar el análisis del entorno cotidiano mediante una aproximación performativa que fomente una comprensión perceptual y situada del territorio, favoreciendo la generación de conocimiento encarnado. A partir de la observación sistemática de las palomas con las que cohabitan en sus barrios, el estudiantado desarrolla una serie de ejercicios orientados a activar la atención, la experiencia sensorial y la reflexión crítica sobre las relaciones interespecie en el espacio urbano. Estas prácticas derivan en la creación colectiva de un mural a modo de cartografía, que integra los distintos procesos exploratorios, configurándose como dispositivo visual y pedagógico. Asimismo, la propia composición del mural amplía su mirada en relación con las narrativas compositivas, incorporando diversidad de formatos, escalas, posiciones y espacialidades alejadas de las lógicas estandarizadas del entorno digital al que están habituados, consolidando competencias curriculares y promoviendo saberes situados que articulan práctica artística, investigación y contexto social.

Palabras clave: Educación performativa, dibujo, mural collage, observación interespecie, Aprendizaje situado.

Introducción

Más allá de sus dimensiones cognitivas, el dibujo debe entenderse como una práctica situada en un marco crítico, pues la cultura visual no es neutral: a través de las imágenes se transmiten ideologías, valores y representaciones sociales (Freedman, 2003). Según Giroux (2001), la educación organiza relaciones y legitima formas específicas de interactuar y percibir el mundo. Esta organización se extiende más allá de la interacción humana, reconociendo la interdependencia con otros seres vivos y elementos materiales, así como la dimensión ética de nuestra relación con el entorno (Gruenewald, 2003; Somerville, 2007).

En las últimas décadas, el dibujo ha dejado de concebirse únicamente como técnica representacional para consolidarse como práctica de investigación y producción de conocimiento. En el ámbito del arte y del diseño, dibujar no solo traduce ideas preexistentes, sino que participa activamente en la indagación, genera preguntas y estimula la comprensión de relaciones complejas (Mäkelä, Nimkulrat y Heikkinen, 2014). Seleccionar, organizar y conectar elementos en el espacio activa mecanismos perceptivos, atencionales y de memoria, construyendo significado visual y promoviendo pensamiento creativo (Turkmenoglu, 2012).

En este contexto, el dibujo se revela como herramienta de exploración y comprensión, articulando pensamiento, acción y percepción, y combinando lo cognitivo, lo sensorial y lo ético. Su práctica permite reflexionar sobre las relaciones humanas, no humanas y materiales, generando conocimiento situado, crítico y transformador.

El presente trabajo se enmarca en el proyecto I+D AVECINAS-CM: Las aves como vecinas, cuyo objetivo es repensar la relación entre ciudadanía y aves urbanas desde la convivencia ecológica. La propuesta se desarrolla como experiencia de aprendizaje en la asignatura Expresión Gráfica del Grado en Diseño Digital y Multimedia, con la finalidad de ampliar la capacidad del alumnado para la atención sensorial, la interpretación de significados y la reflexión crítica sobre imágenes, entornos y vínculos.

El proyecto adopta un enfoque interespecie que extiende la percepción y sensibilidad hacia otros seres vivos, de modo que la comprensión del entorno se produce no solo desde perspectivas humanas, sino en diálogo con las experiencias y comportamientos de las especies coexistentes. Según Kirksey y Helmreich (2010), estas especies poseen agencia propia y participan activamente en la construcción de mundos compartidos, formando redes relacionales que co-constituyen conocimiento. En esta línea, las pedagogías centradas en el aprendizaje relacional (Taylor, Zakharova y Cullen, 2021) subrayan la necesidad de aprender con y desde otros seres en contextos situados. Desde esta perspectiva, dibujar permite reconocer la presencia y agencia de las aves urbanas, generando un conocimiento relacional, empático y situado del ecosistema urbano.

A través de ejercicios de observación interespecie y dibujo analógico experimental, orientados a la creación de un mural colectivo, se trabajan las claves compositivas como herramientas narrativas. Este enfoque permite explorar cómo la práctica gráfica genera conocimiento situado sobre la ciudad, entendida como ecosistema compartido, reconociendo que la percepción y representación de la misma está mediada por posiciones sociales, culturales, afectivas y por la interacción con otras especies.

Metodología

El proyecto, desarrollado en la asignatura de Expresión Gráfica con diez estudiantes de primer curso, se enmarca en un enfoque poscualitativo fundamentado en la Investigación Basada en las Artes (IBA) y su vertiente educativa, Arts-Based Educational Research (ABER). Desde esta perspectiva, la creación artística se concibe como una herramienta epistemológica que integra reflexión crítica y procesos estéticos, entendiendo el arte no solo como producción formal, sino como modo de indagación y generación de conocimiento (Barone & Eisner, 2011; McNiff, 2008). La experiencia performativa resalta la dimensión corporal y afectiva del aprendizaje, situando al estudiantado como participante activo en experiencias creativas que fomentan empatía, creatividad y transformación de imaginarios colectivos (Haseman, 2017).

Observación interespecie

El primer paso consistió en que el alumnado observara las aves que habitan en sus barrios, reconociéndolas como agentes activos y considerando el territorio como un espacio relacional (Despret, 2022). Siguiendo una guía exploratoria, prestaron atención a formas, colores, movimientos, interacciones y dinámicas territoriales, así como a sus propias sensaciones y emociones durante la observación. Esta práctica promovió una conciencia multidireccional que abrió la percepción hacia dimensiones antes inadvertidas, desestabilizando una comprensión lineal y reduccionista de la realidad, permitiendo reconocer aspectos antes invisibilizados. Desde esta perspectiva, Byung-Chul Han (2023) subraya la importancia del acto contemplativo como forma de resistencia frente al régimen productivo, capaz de recuperar la dimensión ética, sensorial y afectiva de lo que acontece.

A través de este tipo de observación, el alumnado identificó patrones de desplazamiento, hábitos y estrategias de convivencia de las aves, cuestionando representaciones estigmatizantes y consolidando un aprendizaje encarnado, reflexivo y creativo, donde observar, dibujar y habitar el espacio se integraron en el proceso de conocimiento.

Dibujo como práctica de investigación

Tras la observación, el alumnado realizó visitas a museos para incorporar estrategias visuales a su investigación, utilizando elementos formales y la composición como herramientas para organizar y comunicar hallazgos, sin enfocarse en un análisis histórico-artístico. Esta experiencia actuó como puente entre lo explorado y su formalización gráfica, promoviendo un aprendizaje experimental, que añadía estrategias de representación para contar lo descubierto durante el proceso.

Posteriormente, el grupo decidió centrar la investigación en las palomas urbanas, desarrollando dibujos, collages y propuestas de cartelería, usando tanto representaciones analíticas como composiciones simbólicas. El dibujo analógico funcionó como herramienta de pensamiento, permitiendo revelar relaciones y detalles previamente inadvertidos y consolidando una comprensión crítica, situada y relacional, del ecosistema urbano.

Composición mural y construcción colectiva de significado

Tras completar la serie de dibujos, se procedió a la selección y disposición del mural colectivo, concebido como una cartografía del conocimiento. Esta fase no se limitó a la selección de piezas, sino que implicó construcción colaborativa, evaluando posiciones, vacíos y relaciones entre los elementos. Desde una perspectiva poscualitativa e intra-activa (Barad, 2007), el foco principal residió en el proceso de construcción, donde cada integrante aportó según sus percepciones y decisiones, negociando centralidades, superposiciones y jerarquías visuales.

Durante la composición, la organización espacial evidenció cómo estas decisiones generan significado: la centralidad otorgó jerarquía simbólica, la fragmentación indicó dispersión y movilidad, la superposición produjo tensiones y coexistencias, y las variaciones de escala alteraron la percepción de relevancia o vulnerabilidad, reforzando un aprendizaje colectivo, relacional y situado.

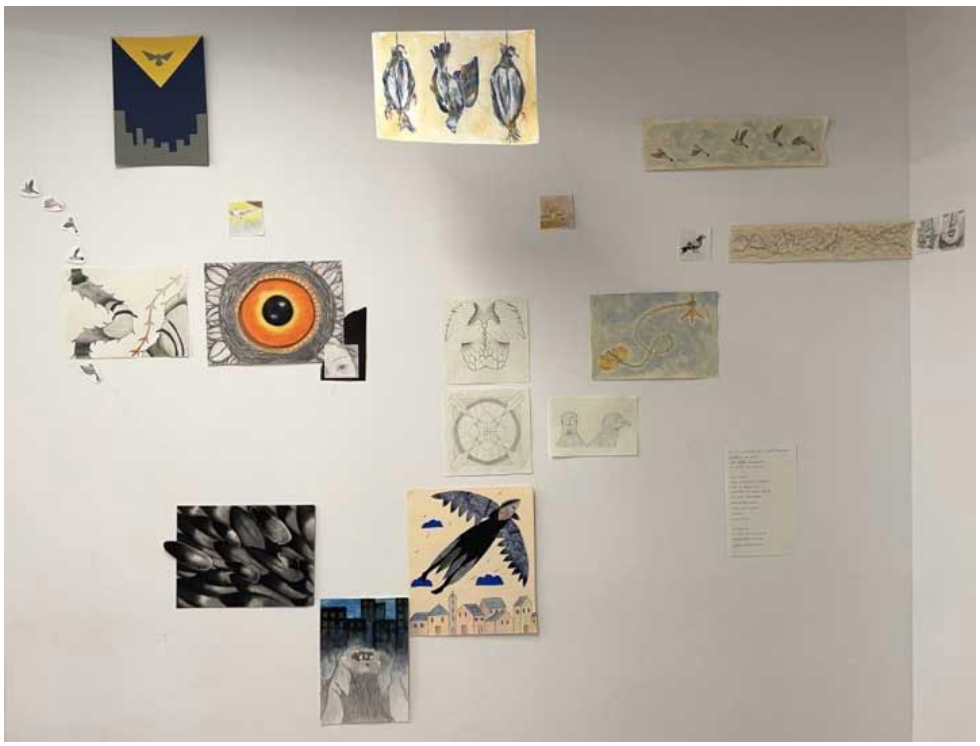


Figura 1. Fragmento del mural realizado por los estudiantes. Creación propia

Conclusiones

El proyecto evidencia que integrar la observación interespecie con la producción gráfica permite al alumnado desarrollar nuevas formas de atención y comprensión del entorno urbano. Dibujar y experimentar con distintas representaciones facilitó reconocer patrones, relaciones y dinámicas que de otro modo pasarían inadvertidas, promoviendo un aprendizaje activo y reflexivo y una percepción más pausada y consciente de los elementos del entorno. Además, el proceso potenció un aprendizaje significativo sobre composición, mostrando cómo la disposición de formas, colores y espacios influye en la manera en que se comunica y comprende la información visual.

Las visitas a museos enriquecieron la comunicación de hallazgos, mostrando cómo gran variedad de estrategias visuales pueden aplicarse al trabajo de campo. La construcción del mural colectivo promovió un aprendizaje cooperativo y situado, donde las decisiones espaciales del grupo —simultáneas y cambiantes— generaron significado y fortalecieron la comprensión de la ciudad como un ecosistema compartido. Este proceso reflexivo de ensayo y error condujo a una composición estética y significativa, resultado de las decisiones tomadas colectivamente por el grupo.

En conjunto, la práctica del dibujo se reveló como un medio para explorar, interpretar y comunicar la interacción entre los elementos del entorno urbano, conectando percepción sensorial, reflexión crítica y acción colaborativa. La experiencia subraya la importancia de metodologías que integren observación, experimentación y representación para promover aprendizajes integrales, relacionales y ecológicamente sensibles, favoreciendo una atención profunda y sostenida que amplía la comprensión del mundo compartido.

Referencias

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Barone, T. y Eisner, E. W. (2011). *Arts based research*. SAGE Publications.

Byung-Chul Han. (2023). *Vida contemplativa*. Editorial Herder.

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: Modos de hacer y de pensar los territorios*. Editorial Cactus

Giroux, Henry A. 2001. *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.

Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher, 32*(4), 3–12. DOI:10.3102/0013189X032004003

Freedman, Kerry. 2003. *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. Teachers College Press.

Haseman, B. (2017) Rupture and Recognition: Identifying the Performative Research Paradigm. In *Practice as Research: Approaches to Arts Enquiry*. Barrett and B. Bolt. I.B. Tauris.

Kirksey, S. E y Helmreich, S. (2010). The Emergence of Multispecies Ethnography. *Cultural Anthropology*, *25*(4), 545–576.

Mäkelä, M., Nimkulrat, N., & Heikkinen, T. (2014). *Studies in Material Thinking*. Editorial *Drawing as a research tool: Making and understanding in art and design practice*. Vol 10. Auckland University of Technology.

McNiff, S. (2008). Arts-Based Research.En J. Gary Knowles y Ardra L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 29–40). Thousand Oaks, CA: Sage.

Somerville, M. (2007). *Critical Pedagogy and Environmental Education: A Meta-Analytical Review.* Environmental Education Research, 13(2), 135–153. DOI: 10.1177/14639491155856

Taylor, A; Zakharova, T. y Cullen, M. (2021). *Common worlding pedagogies: Opening up to learning with worlds*, Journal of Childhood Studies, 74-88. DOI:10.18357/jcs464202120425

Turkmenoglu, D., et al. (2012). Visual Perception and Drawing Relationship in Art Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 51,* 608–612. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.08.251

Embedding Entrepreneurship in Arts and Design curricula: expanding innovation capacity through curriculum development in higher education

Gianluca Carella
Department of Design, Politecnico di Milano, Italy
MIT Morningside Academy for Design, Massachusetts Institute of Technology, USA

Abstract
The transformation of contemporary labor markets, intensified by digitalization, cultural hybridization, and structural economic instability, has profoundly reshaped professional trajectories in the arts and creative fields. Linear career paths have increasingly given way to portfolio careers, hybrid identities, and project-based professional configurations. In this context, curriculum development in arts education must evolve beyond disciplinary mastery and incorporate entrepreneurship as a structural and cultural component rather than a peripheral add-on. This paper argues that embedding entrepreneurship within arts and design curricula expands students' professional agency, enabling them not only to access employment but to create opportunities across institutional and independent contexts. Drawing from established literature in entrepreneurship studies, creative industries research, and curriculum theory, the study proposes an integrated framework for curricular transformation based on three interrelated dimensions: entrepreneurial mindset, entrepreneurial capabilities, and experiential venture engagement. The contribution aligns with the track on Curriculum Development and Evaluation by offering a theoretically grounded and structurally coherent model for embedding entrepreneurship in interdisciplinary arts education.

Keywords: Entrepreneurship education, curriculum innovation, Design management, Design-Driven innovation, creative industries, higher education.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Incorporando la dimensión emprendedora en los planes de estudio de Artes y Diseño: fortaleciendo la capacidad de innovación en la educación superior

Resumen
La transformación de los mercados laborales contemporáneos, intensificada por la digitalización, la hibridación cultural y la inestabilidad económica estructural, ha redefinido profundamente las trayectorias profesionales en los ámbitos artísticos y creativos. Las trayectorias lineales han dado paso progresivamente a carreras tipo portafolio, identidades híbridas y configuraciones profesionales basadas en proyectos. En este contexto, el desarrollo curricular en la educación artística debe evolucionar más allá del dominio disciplinar e incorporar el emprendimiento como un componente estructural y cultural, en lugar de considerarlo un complemento periférico. Este artículo sostiene que la integración del emprendimiento en los planes de estudio de Artes y Diseño amplía la capacidad de innovación del estudiantado, permitiéndole no solo acceder al empleo, sino también generar oportunidades tanto en contextos institucionales como independientes. A partir de literatura consolidada en estudios sobre emprendimiento, investigación en industrias creativas y teoría curricular, el trabajo propone un marco integrado para la transformación curricular basado en tres dimensiones interrelacionadas: mentalidad emprendedora, capacidades emprendedoras y experimentación práctica de iniciativas. La contribución se alinea con la línea temática sobre Desarrollo y Evaluación Curricular, ofreciendo un modelo teóricamente fundamentado y estructuralmente coherente para integrar el emprendimiento en la educación artística interdisciplinar.

Palabras clave: Educación emprendedora, innovación curricular, gestión del diseño, innovación impulsada por el diseño, industrias creativas, educación superior.

Introduction: Rethinking arts education in an entrepreneurial age

Since Schumpeter (1934) defined the entrepreneur as an agent of innovation and "creative destruction," entrepreneurship has been associated with economic transformation and structural change. More recently, Drucker (1985) reframed entrepreneurship as a systematic practice grounded in opportunity recognition rather than mere business creation. While these theories emerged in economic and managerial contexts, their relevance extends increasingly to the cultural and creative sectors.

The creative industries (encompassing design, visual arts, music, performing arts, media, and architecture) have grown significantly over the last decades, becoming strategic drivers of innovation and urban development (UNCTAD, 2010). However, creative labor markets are characterized by high uncertainty, project-based employment, self-employment, and fragmented income streams (Menger, 1999). Graduates in arts and design frequently encounter precarious working conditions requiring them to operate simultaneously as creators, managers, communicators, and strategists.

Despite this reality, arts education has traditionally privileged aesthetic excellence, technical mastery, and critical inquiry, often marginalizing entrepreneurial competencies. Entrepreneurship, when present, is frequently confined to elective modules disconnected from core artistic practice. This structural separation reinforces a perceived dichotomy between artistic integrity and economic viability.

However, scholars such as Fayolle (2018) argue that entrepreneurship education should not be restricted to venture creation but should cultivate attitudes, reflexivity, and agency. In creative disciplines, this shift is particularly urgent. Bridgstock (2013) highlights that sustainable creative careers increasingly depend on entrepreneurial identity formation, networking capability, and opportunity generation.

Consequently, the challenge for curriculum development is not whether to introduce entrepreneurship in arts education, but how to integrate it structurally and coherently without instrumentalizing artistic practice. This paper addresses that challenge by proposing a curriculum framework that embeds entrepreneurship as an enabling dimension of creative education.

From employability to professional agency

The discourse on higher education reform has often centered on employability. Yet employability implies adaptation to existing labor markets, whereas entrepreneurship implies the capacity to shape them. Gibb (2002) distinguishes between traditional business education (focused on management functions) and entrepreneurial education (focused on behaviors such as initiative, resilience, and opportunity creation).

In the context of arts and design, this distinction is critical. Creative professionals rarely follow predefined corporate trajectories. Instead, they construct portfolio careers, combining freelance work, collaborations, institutional engagements, and independent initiatives (Bennett, 2016). Such careers require the strategic mobilization of different forms of capital (cultural, social, and symbolic) within dynamic fields of practice.

Entrepreneurial education in this context should therefore aim to strengthen professional agency: the capacity to intentionally navigate uncertainty, mobilize networks, generate value propositions, and sustain creative trajectories over time. This aligns with the broader understanding of entrepreneurship as method (Sarasvathy & Venkataraman, 2011), where effectual reasoning, experimentation, and iterative learning become central.

Design thinking literature further reinforces this orientation. Martin (2009) emphasizes abductive reasoning and integrative thinking as core capabilities for navigating complex environments. Garbuio et al. (2018) demonstrate how design cognition enhances opportunity development through reframing and iterative prototyping. When these cognitive orientations are embedded within curriculum structures, they cultivate entrepreneurial thinking without reducing education to business planning exercises.

Therefore, integrating entrepreneurship in arts curricula is less about teaching accounting or legal structures (although these remain relevant) and more about fostering the cognitive, relational, and strategic capacities that enable students to construct sustainable professional futures.

Embedding Entrepreneurship within curriculum structures

Curriculum development requires constructive alignment between learning objectives, pedagogical practices, and institutional culture (Biggs & Tang, 2003). If entrepreneurship remains external to core studios and artistic production, students may perceive it as secondary or incompatible with their creative identity.

Embedding entrepreneurship structurally entails three interconnected dimensions. First, entrepreneurship must be introduced as a mindset permeating artistic processes. Opportunity recognition, audience engagement, iterative experimentation, and value creation should be integrated into studio critiques and project briefs. For example, students may be encouraged to reflect not only on aesthetic coherence but also on societal relevance, stakeholder engagement, and potential impact. This cultural integration avoids the fragmentation between “creative” and “economic” spheres.

Second, curricula should incorporate strategic and managerial literacy contextualized within artistic projects. Osterwalder and Pigneur's Business Model framework, for instance, can be applied to cultural initiatives, exhibitions, or digital platforms. Understanding revenue logics, funding ecosystems, intellectual property, and partnership models empowers students to transform ideas into sustainable ventures. Such knowledge does not undermine artistic vision; rather, it enhances autonomy by reducing dependency on opaque institutional structures.

Third, experiential engagement is crucial. Entrepreneurship in arts education should include opportunities for real-world testing-micro-grants, collaborations with cultural institutions, community-based initiatives, or incubation labs. Lean Startup principles (Ries, 2011), emphasizing iterative testing and feedback loops, are particularly compatible with studio-based pedagogy.

Through this layered integration (cognitive, strategic, and experiential) entrepreneurship becomes embedded in the curriculum's architecture rather than appended at its margins.

Expanding Professional Opportunities in the Creative Fields

Embedding entrepreneurship within arts and design curricula fundamentally reconfigures the horizon of professional possibilities available to graduates. Rather than positioning students as passive entrants into competitive and often saturated labor markets, curriculum-integrated entrepreneurship equips them with the capacity to actively construct and diversify their career trajectories.

The creative industries operate through project ecologies in which temporary collaborations, cross-sector partnerships, and hybrid roles are common (Caves, 2000). In such contexts, the ability to initiate projects, articulate value propositions, mobilize networks, and secure resources becomes as essential as artistic skill. Entrepreneurship education broadens students' perception of what constitutes legitimate professional practice. Graduates may envision themselves not only as designers, artists, or performers, but also as cultural producers, founders of creative ventures, curators of digital platforms, social innovators, or intrapreneurs within established institutions.

Importantly, this expansion does not imply a reduction of artistic identity to market logic. On the contrary, by understanding economic mechanisms, funding models, and strategic positioning, creative professionals can better protect and sustain their artistic autonomy. Knowledge of entrepreneurial processes enables artists to negotiate partnerships more effectively, design sustainable revenue models aligned with their values, and reduce vulnerability to exploitative dynamics often present in precarious creative markets.

Moreover, embedding entrepreneurship fosters interdisciplinary dialogue. Creative ventures frequently intersect with technology, social sciences, business, and policy domains. When curricula integrate entrepreneurial thinking, they naturally encourage collaboration across departments and faculties. Such interdisciplinarity aligns with contemporary innovation ecosystems, where complex societal challenges require hybrid knowledge configurations.

Finally, entrepreneurship education contributes to resilience. The volatility of cultural labor markets demands adaptive capabilities. Iterative experimentation, tolerance for ambiguity, and reflective learning from failure (core entrepreneurial traits) become professional survival strategies. Rather than perceiving uncertainty as a threat, students trained within an entrepreneurial curriculum may interpret it as a space of possibility.

Thus, curriculum-integrated entrepreneurship expands professional opportunities not simply by adding business skills, but by transforming students' relationship to work, uncertainty, and value creation.

Challenges and critical considerations

Despite its transformative potential, embedding entrepreneurship within arts and design curricula entails a series of conceptual, pedagogical, and institutional tensions that cannot be overlooked. The integration of entrepreneurial logics into traditionally humanistic and artistic domains inevitably raises questions regarding purpose, values, and power structures within higher education.

A first and fundamental concern relates to the risk of instrumentalization. Critics of the entrepreneurial turn in higher education argue that the increasing emphasis on innovation, market relevance, and economic impact may align universities too closely with neoliberal logics, reducing education to a mechanism for economic productivity (Giroux, 2014). Within arts education, this tension becomes particularly sensitive. Artistic practice has historically positioned itself as a space of critical autonomy, symbolic production, and cultural resistance. If entrepreneurship is framed narrowly as venture creation or revenue maximization, it risks transforming artistic inquiry into a market-oriented activity, thereby undermining its critical and cultural functions.

To address this concern, entrepreneurship must be reframed not as commercialization, but as empowerment. By understanding funding structures, partnership ecosystems, intellectual property regimes, and value networks, artists and designers may gain greater control over the conditions of production and dissemination of their work. The challenge for curriculum development is therefore normative as much as structural: institutions must clearly articulate the educational philosophy underpinning entrepreneurial integration to avoid uncritical adoption of market rhetoric.

A second critical dimension concerns faculty expertise and institutional culture. The integration of entrepreneurship across arts curricula requires pedagogical hybridization. Arts educators may possess deep disciplinary knowledge but limited familiarity with entrepreneurial methodologies, strategic design tools, or innovation management frameworks. Conversely, faculty trained in business or management may lack sensitivity to the epistemologies and studio-based pedagogies characteristic of artistic education. Without intentional cross-disciplinary collaboration, entrepreneurship risks being delivered either as a detached technical module or as a superficial overlay lacking contextual depth.

Institutional culture plays a decisive role in this process. Embedding entrepreneurship implies rethinking not only course content but also organizational structures, incentives, and interdepartmental collaboration. Without such structural alignment, entrepreneurial integration may remain episodic, dependent on individual champions rather than sustained institutional commitment.

Pedagogically, assessment represents another significant challenge. Entrepreneurial learning is inherently process-oriented, characterized by experimentation, iteration, ambiguity, and occasionally failure. Traditional academic evaluation systems, however, tend to privilege stable outputs, standardized deliverables, and clearly measurable results. This misalignment can generate friction between entrepreneurial pedagogy and institutional quality assurance frameworks. Evaluative approaches may need to recognize reflective practice, learning trajectories, iterative prototyping, and collaborative dynamics.

Finally, there is a deeper epistemological consideration. Arts education has traditionally valued exploration, critical inquiry, and speculative thinking. Entrepreneurship, when reduced to efficiency and optimization, may appear at odds with these values. The challenge is therefore to conceptualize entrepreneurship in a way that resonates with artistic epistemologies. When understood through the lenses of design thinking, strategic reframing, and value co-creation, entrepreneurship can align with creative experimentation rather than constrain it. In this perspective, entrepreneurial capability becomes a means of amplifying cultural impact and enabling new forms of artistic circulation and engagement.

Entrepreneurship should be conceived as one dimension within a broader educational ecosystem that continues to prioritize critical thinking, cultural literacy, ethical reflection, and artistic exploration. Only through such balanced integration can entrepreneurship contribute meaningfully to curriculum innovation without compromising the foundational values of arts and design education.

Conclusion

The evolving landscape of creative labor demands a structural reconsideration of curriculum development in arts and design education. Entrepreneurship, understood as a form of professional agency and opportunity creation, represents a crucial dimension of this transformation.

Rather than remaining an elective supplement, entrepreneurship should be embedded within the cognitive, strategic, and experiential layers of the curriculum. Such integration expands professional possibilities, strengthens autonomy, fosters interdisciplinary collaboration, and enhances resilience in uncertain environments.

Educating entrepreneurial artists does not mean transforming art schools into business schools. It means equipping creative individuals with the competencies and confidence necessary to shape their own professional futures and to contribute actively to cultural and socio-economic ecosystems.

Acknowledgement

The authors used an AI-assisted language tool exclusively for proofreading and language editing purposes.

References

Bennett, D. (2016). *Developing employability in higher education music*. Springer.

Biggs, J., & Tang, C. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*.McGraw-Hill.

Bridgstock, R. (2013). Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(2–3), 122–137.

Caves, R. (2000). *Creative Industries: Contracts Between Art and Commerce*. Harvard University Press.

Drucker, P. (1985). *Innovation and Entrepreneurship*. Harper & Row.

Fayolle, A. (2018). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7–8), 692–701.

Garbuio, M., Dong, A., Lin, N., Tschang, T., & Lovallo, D. (2018). Demystifying the genius of entrepreneurship. *Academy of Management Learning & Education*, 17(1), 41–61.

Gibb, A. (2002). In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” paradigm. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233–269.

Giroux, H. (2014). *Neoliberalism’s War on Higher Education*. Haymarket Books.

Martin, R. (2009). *The Design of Business*. Harvard Business Press.

Menger, P. (1999). Artistic labor markets and careers. *Annual Review of Sociology*, 25, 541–574.

Ries, E. (2011). *The Lean Startup*. Crown Currency.

Sarasvathy, S. D., & Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as method: Open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship theory and practice*, *35*(1), 113-135.

Schumpeter, J. (1934). *The Theory of Economic Development*. Harvard University Press.

UNCTAD. (2010). *Creative Economy Report*.

Use of Immersive Reality as an active learning methodology: paradigm shifts for teaching perspectives

Guadalupe Durán Domínguez[1], Marta Rico Cuesta[2], Isabel Cáceres Flores[2]
[1]Fac. de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, España
[2]Centro Universitario de Mérida, Universidad de Extremadura, España

Abstract
From an educational perspective, the use of Immersive Reality and its associated technologies (headsets, smartphone adapters, or next-generation lenses) introduces new processes of active and interactive learning in both formal and non-formal education. However, when we examine the creation of these representations, new paradigms emerge that not only impact learning but also propose additional aspects in their configurations. These aspects are shaped by the way creation tools and elements are handled, as well as by visualization processes, which become transparent in their operation. The main objective is to propose alternative lines of representation that stem from conical representations for the understanding of immersive spherical space, which require non-automated systems for their development. To this end, this research describes these paradigm shifts as experiential research, using a qualitative comparative methodology aimed at their construction. It includes a formal analytical development that enables an interactive experience consistent with a 360º immersive environment, focused in this case on both formal and non-formal educational processes.

Keywords: Technology, art, education, immersive reality.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Uso de la realidad Inmersiva como metodología activa de aprendizaje: cambios de paradigma en la visualización de la perspectiva

Resumen
Desde la experiencia educativa, la utilización de la Realidad Inmersiva y el empleo de sus tecnologías (gafas, adaptadores para smartphones o lentes de última generación) suponen nuevos procesos de aprendizaje activo e interactivo, tanto en las enseñanzas regladas como en las no regladas. Pero cuando revisamos la creación de estas representaciones se observan nuevos paradigmas que no solo repercuten en el aprendizaje, sino que proponen otros aspectos en sus configuraciones que vienen dados por la forma en el manejo de las herramientas y elementos de creación, así como en la visualización y que resultan transparentes en su funcionamiento. El objetivo principal viene a proponer otras líneas de representación que parten de las representaciones cónicas para la comprensión del espacio esférico inmersivo, que necesitan de sistemas no automáticos para su elaboración. Para ello, esta investigación describe estos cambios de paradigma como investigación experiencial desde una metodología comparativa de carácter cualitativo y destinada a su construcción, con un desarrollo formal en el análisis que permita una experiencia interactiva acorde a una experiencia inmersiva 360º enfocada, en este caso, hacia procesos educativos tanto reglados como no reglados.

Palabras clave: Tecnología, arte, educación, realidad inmersiva.

Introducción

A lo largo de la historia, la tecnología ha propuesto una gran cantidad de tipologías para la recreación de la realidad, donde en la actualidad priman las características digitales de integración de nuevos contenidos respecto de los físicos, con el falseamiento de la incorporación de otras interfaces, fundamentalmente visuales, auditivas y hápticas, que trasladan el punto de vista individual y subjetivo para hacernos partícipes de un contexto digital diferente (Wang et al., 2025)

Desde la digitalidad, se proponen numerosas definiciones, fusionando o no aquellos aspectos aparentes en la observación de la apariencia física y la digital. Rubio-Tamayo et al. (2025) lo visualizan desde el enfoque de Realidad Extendida hacia la Realidad Virtual, Aumentada o Mixta, atendiendo a una clasificación experiencial; pero debemos atender a la interacción procedimental de los contextos experienciales, empíricos y cenestésicos, focalizando no solo las narrativas sino las tecnologías empleadas (lentes biconvexas, polarizadas,…), profundizando en los estímulos que deseamos producir.

Desde un punto vista de la representación como imagen, es la creación en 3d y su colocación en la bidimensionalidad digital la tendencia más importante de recreación del espacio, con ausencia de realismo en gran parte de los casos. A pesar de ello, la recreación de la realidad venía dada por el rellenado digital a través de las múltiples facetas de la fotografía: el *gigapan*, el *focus stacking* y el solapamiento/fusión. Ejemplo de ello, es el proyecto presentado por Google dentro de su proyecto *Google Arts and Culture*, para la difusión de los acervos culturales de la humanidad en el espacio *Camera Arts*, que antes se integraba en *Google Earth* (Twardzik et al., 2018).

Cuando se busca el asombro, la anécdota de la realidad tanto en el mundo binario como el inmersivo, la fotografía se emplea también mejorando la usabilidad y la transparencia para el usuario. Con ello, se advierten también sus matices para el mundo de la tridimensionalidad, junto a sus errores en cuanto a la calibración (Felicísimo & Polo, 2022). Además, al tenerlos en cuenta, mejoramos el

modo en que se modifica la experiencia visual de los elementos en el entorno, para integrar la intencionalidad en el contexto narrativo mediático. Con dicha intencionalidad se centra el interés en aspectos de usabilidad, entre los que destacamos aquellos vinculados con la recreación de contenidos fotográficos para potenciar los entornos realistas de inmersión (Cabrero et al., 2025).

Por ello, y observando la capacidad que desde la educación artística, la comunicación visual y la elaboración de productos industriales artísticos nos permite focalizar, se observan y conceptualizan aquí algunos elementos clave que conllevan una transformación en los modos de creación de esa realidad digital, a través de la experiencia observada e implementada con estudiantes del Máster Universitario de Gestión de la Innovación Tecnológica en la Universidad de Extremadura, y que se traslada al ámbito de la representación del espacio con alumnado en las materias de Didáctica de Expresión Plástica y la innovación tecnológica, para trasladar a las representaciones digitales de los docentes. La aplicación es transferible a cualquier otra experiencia artística.

Objetivos

Desde un punto de vista procedimental, las herramientas visuales que nos permiten desarrollar esta tecnología tienen características específicas que, conocidas, permiten recrearse y dotarles de apariencia de realidad. Por tanto, pretendemos reflexionar y proponerlos como sistemas de representación en sí mismos, para dotar de comprensión del espacio esférico inmersivo. Dichas características procedimentales necesitan de sistemas no siempre automáticos o transparentes para su elaboración.

Metodología

La metodología de investigación es cualitativa, utilizando para ello la Investigación Basada en Artes, y de manera concreta, la A/r/tografía (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Para ello, se parte de una reflexión acerca de la representación tradicional del espacio y su enseñanza-aprendizaje en las expresiones artísticas, y cómo utilizarlas en los productos tecnológicos digitales de la realidad inmersiva, en la visualización del espacio en 360º, tanto en la visualización a través de pantallas, en teléfonos o monitores, así como de sistemas inmersivos estereoscópicos o sistemas monoculares, que necesitan lentes específicas para la visualización.

Se enfatiza la representación del espacio inmersivo, como paradigma en el desplazamiento de su visualización, porque se parte de una representación a través de los diferentes sistemas cónicos (perspectiva cónica frontal, oblicua o aérea), denotando diferencias clave entre ambos sistemas de representación de la realidad. Así, se emplea una metodología relacional con un análisis comparativo que establece las premisas en la observación de patrones de repetición. Deben definirse como concreciones sistemáticas trasladadas al ámbito de estudio en la representación del espacio para visualizaciones inmersivas.

Fundamentada la observación y enfoque de esta propuesta, se propone como metodología experiencial en el ámbito didáctico: una muestra de 12 estudiantes del Máster Universitario en Gestión de la Innovación Tecnológica, en la asignatura de Arte y Patrimonio (curso académico 2022-2023). Entre sus temáticas, esta asignatura propone emplear tecnologías en la creación de imágenes fotorrealistas, como representación objetiva de acervos culturales, para desarrollar espacios inmersivos artísticos, de carácter subjetivo, desplazándolos hacia narrativas performativas en productos culturales industriales y creativos.

Una vez confirmada la propuesta innovadora, se fija en esta especialidad, y se traslada al área de Didáctica de la Expresión Plástica (asignatura de Expresión Plástica y su Didáctica en Educación Infantil) como paradigma en las representaciones del espacio en la expresión artística en un grupo de

65 alumnos/as (2024-25), implementándolo como innovación dentro del currículo de este alumnado. Los resultados proponen diversidad de posibilidades en la comunicación visual empleada en tecnologías, en la creación de mensajes y expresiones visuales, y en la representación del espacio.

Análisis del modelo de representación

La sistematización permite la adecuación de resultados implementables en otras acciones artísticas, al definir las características claves para interpretar las variables en los modos de representación y la percepción espacial. Se destacan así las características relacionadas con la modificación del modelo tradicional, cuya representación llamamos inmersiva que conceptualizamos a partir de las normas en la perspectiva cónica (frontal, oblicua y aérea). Con ello, obtendremos unos resultados concretos que extrapolar a otros ámbitos expresivos que permitan la colocación bidimensional de objetos en el espacio inmersivo, y que no pueden utilizarse de manera transparente en la formación de dicha panorámica esférica. Se describen las características necesarias de cada uno de las tipologías de representación, necesarias para su comparación:

Perspectiva cónica

En la representación de la perspectiva cónica, se utiliza como referencia una estructura plana y bidimensional donde cada punto del espacio puede ser representado respecto del punto de vista del observador, orientándolo hacia las fugas propuestas por el emisor del mensaje. Para ello, localizamos 3 tipologías en la utilización de la comprensión del espacio perceptivo, según se focalice el espacio horizontal, en la línea del horizonte, como frontal (con un punto de fuga orientado en la posición del observador); oblicua (con dos puntos de vista). La perspectiva cónica aérea, se divide en los ejes horizontal y vertical al mismo tiempo (con tres puntos de fuga).

En todos los casos, las líneas paralelas convergerán en un punto y darán sensación de profundidad a la representación cónica (solo las líneas paralelas que se orientan hacia cada uno de los puntos de fuga, según sean frontal, oblicua o aérea). La dimensión ocupada vendrá a ser aquella que resulta aparente en el espacio, acortando dimensiones y estructuras según las necesidades de la representación.

Perspectiva “inmersiva”

Cuando construimos una representación inmersiva transparente, nos servimos de la imagen digital fotográfica. Para ello, la imagen crea la esfera a partir de fotografías que se solapan para que la fusión funcione en el software (aquí, Adobe Photoshop CS). Este define los elementos comunes y los devuelve fundidos. Mantiene las áreas que mejor representan la percepción capturada.

En este caso, como norma, se recomienda fotografiarlas con una distancia focal de alrededor de F50mm (evita aberraciones formales/cromáticas innecesarias), para ilustrar en electricidad o dígitos binarios una estructura panorámica lineal similar a la forma cónica indicada (fig. 1.a.). Al observar su efecto sobre la visualización inmersiva, que envuelve una esfera con la imagen, la representación no permite su visualización realista, modificando las horizontales en curvas inadecuadas (fig. 1.b.). Con un análisis comparativo, observamos qué ocurre en la interacción al volverse confuso la identificación de la realidad.



Figura 1. a. Representación cónica convencional en una imagen panorámica simple.
b. Visualización de la misma imagen en el espacio inmersivo. Fuente: de las autoras.

Análisis relacional y comparativo

De esta comparación, y bajo la observación/comprensión de los automatismos que se generan en la panorámica esférica, podemos establecer algunos patrones clave que, replicándolos, nos permitirá manipular el espacio inmersivo en la expresión artística.

El observador: tanto en la representación cónica como en la representación inmersiva, la percepción del espacio no permite la modificación del punto de vista, por lo que en ambos casos resulta pasivo.

Las fugas que dan percepción de profundidad (horizontal): las líneas fugadas en la representación bidimensional cónica mantienen la forma del objeto representado, manifestando la inclinación y el tamaño según la percepción de la realidad. Dichas líneas siempre son rectas, sus curvaturas dependerán de la forma que se refleje en la representación, pero no de la estructura normalizada que se atribuye a cómo vemos. Sin embargo, en el sistema inmersivo, dichas líneas de fuga no mantienen esta norma porque el observador está en centro de una estructura esférica construida con imágenes. Al convertirlo en una forma bidimensional, coherente con el espacio de representación -bidimensional- la forma se asemeja a una aberración en barril observada de las lentes gran angular (muy próximo a las lentes ojo de pez de F10mm) (fig. 2.a.). Al trasladar estas aberraciones al espacio de trabajo, se localizan unos patrones específicos que marcan líneas curvadas hacia los puntos de fuga horizontal, que no trasfieren en la visualización (fig. 2.b).

Las fugas que dan percepción de altitud (eje vertical): en la perspectiva cónica aérea, estos puntos de fuga representan la interacción de alto o bajo respecto del punto de vista; estos patrones curvados (localizados en el eje horizontal) no se localizan en el eje vertical, por lo que es característico de la percepción inmersiva, para mantener esa sensación de profundidad (percepción aérea) (fig. 2.c.).

El patrón debe respectarse (con su dimensión completa) por su alteración impiden la percepción realista en ese espacio. Esto provoca un estiramiento de la imagen en el eje vertical para cubrir el espacio esférico.



Figura 2. a. Proyección bidimensional para espacio inmersivo con patrón curvado. b. Visualización inmersiva del patrón curvado. c. Visualización inmersiva de la vertical fugada. Fuente: de las autoras.

Resultados

Se plantean diferencias entre los sistemas tradicionales respecto del producto inmersivo no transparente al usuario al venir provocadas por la intención expresiva. Esta creación manual, distorsionada según el patrón propuesto a modo de proyección cuadricular (fig. 3.a.) en la representación del elemento de apariencia bidimensional (fig. 3.b.), se observa real (apariencia de perspectiva cónica) en la interacción con gafas/móvil. Comparativamente, advertimos diferencias clave en la bidimensionalidad representada: - modificación de líneas horizontales curvadas bajo el patrón bidimensional, que fugan a puntos horizontales en la visión inmersiva; - dicho patrón se curva en la medida en que se aleja del eje central de observación del espectador; - mantenimiento de las estructuras paralelas verticales en la bidimensionalidad, que se vuelven fugadas en la apariencia inmersiva;

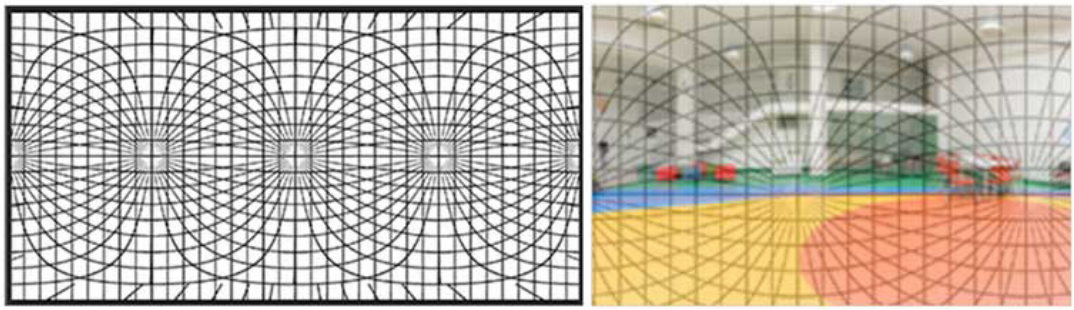


Fig. 3.a. Patrón trasladable de la bidimensionalidad para representación inmersiva.
b. Visualización esférica de ejemplo. Fuente: Autoras.

Su aplicación didáctica en la formación académica en el citado máster corroboró el patrón aplicando representaciones manuales en contextos performativos de carácter artístico, así como en productos inmersivos de espacios patrimoniales.

Demostrada su fiabilidad, se trasladó a la Didáctica de la Expresión Plástica, con competencias en tecnología, ofreciendo interacción realista en el uso de dispositivos a partir del programa código escuela 4.0 (Junta de Extremadura, 2025), con propuestas docentes innovadoras.

Conclusiones

La representación para el espacio inmersivo exige de la implementación de un patrón diferenciado e implementable en las competencias digitales (cuarto bloque de saberes básicos de “Dibujo Técnicos Aplicado a las Artes Plásticas y el Diseño” - Educación Artística (R.D.244/2022)). Conceptualizamos el espacio representado para la realidad inmersiva como paradigma respecto de los tradicionales sistemas para las enseñanzas de la representación de la realidad en el medio artístico que invita a una propuesta de renovación de dichas metodologías al poner de manifiesto actualizaciones de dichos sistemas, enfocándolos en nuevos productos artísticos bajo el espacio inmersivo.

Se advierte una formalización concreta en la representación bidimensional de estas escenas y en la apariencia inmersiva de las mismas, para que su visualización se traslade a la recreación de la esfera de manera realista, sin aberraciones.

Sus sistemas automáticos se asemejan a la representación bidimensional fotográfica y el uso del ojo de pez y la distorsión del objetivo, creando un aspecto similar al de la panorámica esférica. Pero su representación requiere de adaptaciones formales en el espacio manual para la consecución de buenos resultados. Más concretamente, de la corrección de sus líneas horizontales en su patrón

bidimensional, que no se traducen en las líneas verticales (dado que el punto de fuga del tercer eje se mantiene en la visualización inmersiva desde el punto de vista central) pero sí en sus líneas horizontales a medida que se alejan del eje del corte transversal de la esfera donde se sumerge el observador.

Agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado gracias a la financiación de la Ayuda a Grupos de Innovación, del Servicio de Formación y Orientación Docente, del Vicerrectorado de Planificación Académica de la Universidad de Extremadura, del Grupo Innovación Docente "Virtualización de Aulas y Recursos" (VAR) en el curso académica 2025-26.

Referencias

Cabero Almenara, J., Miravete Gracia, M., Serrano Hidalgo, M., & Núñez Domínguez, T. (2025). Evaluación de objetos de Realidad Virtual en la educación: análisis de la usabilidad y aspectos técnicos y estéticos por estudiantes. *Hachetetepé. Revista científica De Educación Y Comunicación,* (30), 1101. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2025.i30.1101

Felicísimo, A. M., & Polo, M.E. (2022). Measurement and control of colour fidelity in scanned 3D models for heritage conservation. *Journal of Cultural Heritage*, 56, 159–166. https://doi.org/10.1016/j.culher.2022.06.010

Google (s.f.): *Camera Arts*. Google Arts and Culture. Recuperado el 20 de marzo de 2026, de https://artsandculture.google.com/project/art-camera?hl=es (recuperado el 20 de marzo de 2026)

Junta de Extremadura (2025). Decreto 191/2025, de 16 de diciembre, por el que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones destinadas a centros privados concertados de la Comunidad Autónoma de Extremadura para la adquisición de equipamiento de robótica educativa y pensamiento computacional, en el marco del programa "Código Escuela 4.0". *Diario Oficial de Extremadura*, n.º 245, 22 de diciembre de 2025. https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2025/2450o/25040317.pdf

Marín-Viadel R. y Roldán J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad,* 31 (4), 881-895. https://doi.org/10.5209/aris.63409

Gobierno de España (2022), Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de abril del 2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/dof/spa/pdf

Rubio-Tamayo, J. L., Gertrudix, M., & Wuebben, D. L. (2025). *Immersive Scientific Communication: A Multidimensional Theoretical Model for Approaching Extended Reality as a Medium. Virtual and Augmented Reality*, 34, 135–157. https://doi.org/10.1162/pres_a_00444

Twardzik, E., Antonakos, C., Baiers, R., Dubowitz, T., Clarke, P., & Colabianchi, N. (2018). Validity of environmental audits using GigaPan® and Google Earth Technology. *International Journal of Health Geographics, 17*, 26. https://doi.org/10.1186/s12942-018-0147-7

Wang, D., Peng, Y., Haddouk, L., Vayatis, N., & Vidal, P.-P. (2025). Assessing virtual reality presence through physiological measures: A comprehensive review. *Frontiers in Virtual Reality*, *6,* 1530770. https://doi.org/10.3389/frvir.2025.1530770

Re-drawing Teachers' Professional Judgement Boundaries under Datafied Moral-Education Accountability Rules

Yuting FAN
Qingyuan High School, Zhejiang Province, China

Abstract
This paper explores how datafied accountability policies alter teachers' professional judgement in moral scoring and behaviour disposition. It argues that such judgement is not mere administrative compliance, but an interpretive, pedagogical, and aesthetical exercise in providing educational meaning. Through a governance-institution-judgement framework, the study selected six schools using moral-education platforms for at least two years. The methodology integrates documentary analysis of 73 platform manuals and policy circulars, a teacher survey (N=312) measuring discretion and monitoring pressure, and semi-structured interviews (n=32) eliciting decision paths and adaptive strategies. Results show significant post-platform contractions in discretion for both moral scoring and behaviour disposition, alongside sharp increases in monitoring/trace pressure. Interviews indicate that while immediate discretion narrows at the "coding" stage, teachers develop compensatory "discretion buffering" tactics. Multilevel modelling further shows that participatory-governance schools exhibit smaller contractions in judgement space than centralised-governance schools. The findings determine the design and governance requirements for platform accountability to provide a superior interpretation of legitimate professional judgement in moral education. This ensures the maintenance of interpretive and pedagogically aesthetic aspects of teacher judgement as an educational practice embedded in specific situations.

Keywords: platformisation, datafication, moral-education evaluation, teacher professional judgement, arts in education.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Redibujando los límites del juicio profesional docente bajo reglas de rendición de cuentas de educación moral basadas en datos

Resumen
Este trabajo explora cómo las políticas de rendición de cuentas basadas en datos alteran el juicio profesional de los docentes en la calificación moral y la disposición del comportamiento. Se argumenta que dicho juicio no es mera conformidad administrativa, sino un ejercicio interpretativo, pedagógico y estético para dotar de significado educativo. A través de un marco de gobernanza-institución-juicio, el estudio seleccionó seis centros escolares que utilizaron plataformas de educación moral durante al menos dos años. La metodología integra el análisis documental de 73 manuales de plataformas y circulares políticas, una encuesta a docentes (N=312) que mide la discrecionalidad y la presión de monitoreo, y entrevistas semiestructuradas (n=32) que revelan rutas de decisión y estrategias adaptativas. Los resultados muestran contracciones significativas en la discrecionalidad tras el uso de las plataformas, tanto para la calificación moral como para la disposición del comportamiento, junto con aumentos pronunciados en la presión de monitoreo y rastro. Las entrevistas indican que, si bien la discrecionalidad inmediata se reduce en la etapa de 'codificación', los docentes desarrollan tácticas compensatorias de 'amortiguación de la discrecionalidad'. El modelado multinivel muestra además que las escuelas con gobernanza participativa exhiben menores contracciones en el espacio de juicio que las de gobernanza centralizada. Los hallazgos determinan los requisitos de diseño y gobernanza para que la rendición de cuentas de las plataformas proporcione una interpretación superior del juicio profesional legítimo en la educación moral. Esto garantiza el mantenimiento de los aspectos interpretativos y pedagógicamente estéticos del juicio docente como una práctica educativa situada.

Palabras clave: platformización, datafización, evaluación de la educación moral, criterio profesional del docente, arte en la educación.

Introduction

Moral education has been progressively integrated into digital infrastructures enabling constant observation, logging, and aggregation of students' conduct. Moral points, behavioural incidents, and commendations are now routinely entered into platforms generating dashboards, ranking classes, and feeding into performance reviews. Teachers must translate complex moral situations into pre-defined categories and point values, with each choice stored as an inspectable trace (Cho et al., 2024).

This shift substantially alters conditions under which teachers exercise professional judgement (Calderwood, 2025). Especially, there are conventional values in the decision-making process of moral-education where unwritten rules and unspoken rules influenced decisions based on the particular circumstances of recording incident, interpreting intent, or escalating cases. With platformised regimes, decision making is intermediated by rule architectures, coded in software: drop-down menus, mandatory fields, and automated thresholds (Küçükuncular & Ertugan, 2025). The autonomy of teachers is limited not just by the regulations in written form but platforms affordances and visibility of all actions.

This paper concentrates on how platform-based, traceable moral-education systems restructure the boundaries of judgement of teachers in two aspects: moral scoring (the process of giving points to conduct) and behaviour disposition (how to choose what response to give to incidences). The study focuses on the perceived and performed change in discretionary space after introduction of platforms.

Notably, the author does not merely consider teachers judgement in moral education a professional practice, but a to a certain extent a local interpretive action of a pedagogical and aesthetic nature since teachers have to read conduct, interpret intent and to measure responses in a manner that defines the form and meaning of the action of education. In particular, this paper is focused on three questions. One is, how do the platform rules determine the territory of assessing behavior. Second, what is the way teachers change in discretion and adaptive strategies? Third, does the effect of platformisation on professional judgement through governance configurations result in boundary configurations that are divergent throughout schools? The analysis of these questions can help to understand that the regime of datafied accountability re-draws not only the outlines of teacher professionalism in moral education, but also the interpretive and practical-art sphere of pedagogical judgement (Good, 2023).

Methodology

The study employs an analytical framework linking governance structure, institutional environment, and professional judgement within datafied moral-education accountability. Governance structure captures authority distribution over platform selection, rule design, and data use (Ngongpah & Oni, 2025). Institutional environment encompasses regulations, guidelines, and norms signalling how strictly platform rules must be followed. Professional judgement is conceptualised as perceived and enacted discretion in moral scoring and behaviour disposition.

A latent index of teacher judgement space J_i is formalised as shown in Equation (1):

$$J_i = \alpha_0 + \alpha_1 A_i + \alpha_2 F_i - \alpha_3 P_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

where A_i denotes perceived autonomy in moral-education decisions, F_i denotes perceived flexibility of rules and procedures, P_i captures perceived pressure from traceable platform records, and ε_i is an error term. Positive values of J_i indicate wider judgement boundaries, whereas negative values indicate constricted boundaries relative to a mean-zero reference (Zomer, 2024).

A mixed-methods design combines documentary analysis, teacher survey, and semi-structured interviews in convergent framework (Niculescu et al., 2025). Six schools implementing dedicated moral-education platforms for at least two academic years were selected: three with centralised governance (tight data-evaluation coupling, top-down control) and three with participatory governance (teacher representation, flexible indicator use). Schools were matched on size and student socio-economic profile.

Participants include 312 teachers completing surveys (78.3% response rate): 168 from centralised-governance schools, 144 from participatory schools (Patidar et al., 2024). Of these, 32 teachers participated in interviews, balanced across governance types, seniority, and subjects. The survey contains four 5-point Likert scales: perceived discretion in moral scoring (7 items, α=0.89), discretion in behaviour disposition (8 items, α=0.91), monitoring and trace pressure (6 items, α=0.87), and rule clarity and flexibility (7 items, α=0.84). Retrospective pre-post format captures experiences before and after platform introduction (Molina-Pérez & Moreno-Medina, 2025). Documentary analysis codes 73 documents including platform manuals, scoring rubrics, and policy circulars. Interview protocols explore concrete moral incidents and decision paths. Ethical procedures include institutional review approval, informed consent, and data anonymisation (Jin et al., 2024).

Results

The study entails a combination of documentary study, survey of teachers and follow-up interviews. The six sets of school platform and policy documents are broken down into the rule clauses (indicators, scoring criteria, behavioural categories, workflows, and reporting requirements) and are coded in two trained coders by a common frame of hard constraints, soft constraints, and narrative accommodations (κ = 0.84) and synthesised into rule maps to show rigid decision points, line options, and narrative glue points to enable cross-governance comparison. During a spring term, online teacher survey questionnaires were administered in a retrospective, pre-post format and attention checks were used to eliminate inattentive survey responses (17 attritions), and the missing data were subsumed using the expectation-maximisation tool to compute composite scale and a standardised index of change in judgement space (ΔJi). They were then purposely interviewed using semi-structured methods (4896 minutes; M = 71.4, SD = 12.3) and transcribed and analysed with the help of open and axial coding, which involved tracing of co-occurring themes depending on the governing type, role, and experience. These materials combined demonstrate not only how rules have the effect of standardisation of decision pathways, but also how they transform the interpretive texture of teachers pedagogical action.

Effects on Discretion in Moral-Education Evaluation

The survey data reveals that there is a significant drop in discretion in moral scoring after platform implementation. The average discretion score is seen to drop from 3.74 ± 0.61 to 2.89 ± 0.67 on a scale of 1 to 5. The change in average is -0.85 (95% CI: -0.92 to -0.78). The change is seen to be statistically significant using the paired samples t-test; t(311) = -21.47; p < 0.001. The effect size is -1.21. The descriptive statistics of variables of interest are given in Table 1. Of interest is that monitoring and trace pressures increase from 2.31 ± 0.72 to 3.68 ± 0.77; change in average is +1.37. Simil arly, there is an increase in perceived rule clarity from 2.89 ± 0.69 to 3.23 ± 0.64; change in average is +0.34. The implication is that platformisation reduces discretion and enhances orderliness. The increase in monitoring and trace pressures is much higher than the increase in clarity.

Table 1. Descriptive statistics and pre–post changes in key variables (N = 312)

Variable	Pre-platform Mean ± SD	Post-platform Mean ± SD	Mean Change (Post–Pre)
Discretion in moral scoring (1–5)	3.74 ± 0.61	2.89 ± 0.67	−0.85 ***
Discretion in behaviour disposition (1–5)	3.92 ± 0.58	3.11 ± 0.70	−0.81 ***
Monitoring and trace pressure (1–5)	2.31 ± 0.72	3.68 ± 0.77	+1.37 ***
Rule clarity and flexibility (1–5)	2.89 ± 0.69	3.23 ± 0.64	+0.34 **
Composite judgement space index (J_i) (z)	0.00 ± 1.00	−0.54 ± 0.93	−0.54 ***

As educators note, before the implementation of the platform, they were able to make adjustments to the assessment based on selective “rounding up” or “downplaying” particular events based on the student’s general trajectory. As the platform is introduced, the pre-defined numerical values for a particular category limit the ability to make such adjustments. As one homeroom teacher explains, a fight between rival students and a fight stemming from a singular misunderstanding are placed under the same category with the same default deduction, despite the differing moral implications of the teacher. While the teacher attempts to provide contextual details through the comment box to account for such differences, she admits that these comments rarely factor into the calculated score.

Behaviour Handling under Traceable Accountability Rules

Similarly, discretion in behaviour disposition displays analogous patterns. The mean scores drop from 3.92 ± 0.58 to 3.11 ± 0.70 (Δ=-0.81, 95% CI -0.88 to -0.74, t(311)=-20.03, p<0.001, d=-1.14). The distribution is polarized: 19.9% display near-zero change, while 23.4% display change below -1.2. The latter group is heavily represented in centralised governance schools and those directly managed by behaviour indicator performance targets. The platform workflow is characterised by sequential steps: teacher response, homeroom documentation, parent notification, and administrative escalation beyond set thresholds. Documentary analysis suggests that three schools algorithmically manage this process. The entry cannot be saved unless all steps are completed in the correct order. Three schools endorse these steps but do not enforce them. These schools allow teachers to mark cases as “resolved” at lower levels. The workflow rigidity index displays a strong negative correlation with post-platform disposition discretion (r=-0.63, p<0.001). Schools with high rigidity (z-score>+0.8) display a -1.02 mean score drop, while those with low rigidity (z-score<-0.6) display a -0.43 drop. The software workflow significantly reduces the behavioural response repertoire. The “safe” workflow is heavily influenced by platform expectations.

This is due to the fact that high-rigidity educators increasingly use standardized sanctions due to the simplicity in implementing the preloaded options. This means that any deviations from the options require workarounds to create digital records with potential gaps for scrutiny by the leadership. One teacher reported that it takes around 18 ± 3 minutes to manually document restorative interventions for the sake of procedural compliance and appearance of rigor for a single complex case. This is in contrast to the lower-rigidity educators, who use the platform as a logbook rather than a command script, thus trusting the leaders to interpret the traces within the meaning of the context. Traceability is a limitation; however, it is also evident that it should not be used in a punitive fashion based on governance norms.

Governance Variations in Boundary Re-drawing

To examine the mediating effect of governance on the relationship between platformisation and judgment boundaries, the following multilevel regression model is employed, with teachers nested in schools. The outcome variable is the composite change in judgment space. The primary predictors of interest are the governance mode dummy variable Gi, which is equal to 1 if the governance mode is participatory and 0 otherwise, the standardised rule rigidity index Ri, and their interaction term. The control variables are years of teaching experience, type of role (homeroom or subject teacher), and initial discretion. The model is defined as follows:

$$\Delta J_i = \beta_0 + \beta_1 G_i + \beta_2 R_i + \beta_3 (G_i \times R_i) + \beta_4 X_i + u_s + \eta_i \qquad (2)$$

where X_i represents the vector of control variables, u_s is a school-level random intercept, and η_i is an individual-level error term.

Table 2 displays the estimated coefficients. The intercept, which represents the average level of judgement space contraction in centrally governed schools with average rigidity, is statistically significant. The effect of rule rigidity is also statistically significant: β_2 = -0.43 (SE = 0.08, t = -5.38, p < .001). The interaction term is also statistically significant, with a positive coefficient: β_3 = 0.29 (SE = 0.10, t = 2.90, p = .004).

Table 2. Multilevel regression predicting change in judgement space

Predictor	Coefficient (β)	SE	t	p-value
Intercept (centralised, mean R)	−0.87 ***	0.09	−9.67	<0.001
Governance mode (1 = participatory)	+0.66 ***	0.11	6	<0.001
Rule rigidity (z-score)	−0.43 ***	0.08	−5.38	<0.001
	+0.29 **	0.1	2.9	0.004
Years of experience	+0.03 *	0.01	2.15	0.032
Homeroom teacher (1 = yes)	−0.18 *	0.07	−2.57	0.011
Baseline discretion (z)	+0.21 **	0.07	3	0.003

As random effects estimates show, the variance of ΔJi between schools remains substantial. However, the inclusion of governance mode and rigidity reduces the intraclass correlation coefficient from 0.31 to 0.17. This implies that the two structural factors account for a considerable proportion of the variance between schools.

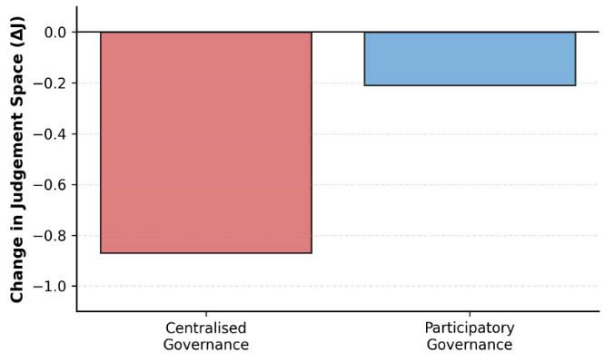


Figure 1 Average Change in Judgement Space by Governance Mode

Figure 1 presents average judgement space changes by governance mode. Qualitative themes align with these quantitative patterns. In participatory-governance schools, teachers describe formal structures, such as platform steering groups and regular “data reflection” meetings, in which they can propose adjustments to categories, thresholds, or workflows. Several interviewees recount instances where complaints about overly rigid deductions led to rule revisions, for example introducing ±1 adjustment bands or adding context-sensitive subcategories.

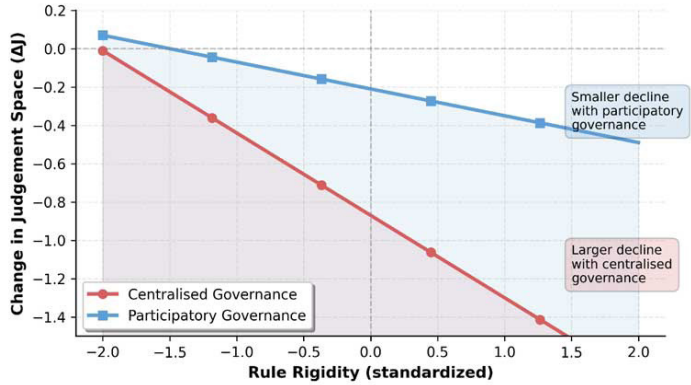


Figure 2 Interaction Effect of Governance Mode and Rule Rigidity

Figure 2 illustrates the interaction between governance mode and rule rigidity on change in judgement space. Participatory-governance school teachers describe platform steering groups and data reflection meetings where they propose rule adjustments. Several recount instances where complaints about rigid deductions led to introducing ±1 adjustment bands or context-sensitive subcategories, effectively widening perceived flexibility and reducing perceived pressure, increasing net judgement space. In centralised-governance schools, teachers perceive platform rules as fixed and external. It implies that it is not just procedural discretion that is being limited, but the practical art of interpreting behavior and reacting to it in a situation, that is, the hermeneutic performance in the performance of which moral education is made pedagogically significant.

Conclusion

Findings show platformised moral-education evaluation significantly reconfigures teachers' professional judgement boundaries, with substantial discretion declines and increased monitoring pressure. Teachers report shifts from context-sensitive negotiation to rule-bound, defensive practices, yet develop buffering strategies through narrative fields, entry timing, and selective logging to partially restore professional judgement. Crucially, governance structures strongly mediate these effects. Participatory-governance schools embedding teacher voice in platform design experience smaller judgement space contractions and treat platform data as collective reflection resources. Centralised-governance schools, especially those coupling indicators to high-stakes evaluations, amplify constraints. To policy-makers, the findings indicate that platforms must maintain discretional space by having variable point ranges, contextually-driven categories and quality narrative fields. This is not merely important in relation to administrative fairness, but also as protecting the pedagogical art of moral education, as the judgement of the teacher is grounded on the situation interpretation, the response gauge, and the scarcely scintillating craft of educational interpretation. Decoupled governance practices can help preserve the ethical essence of moral education as well as the pedagogically aesthetic side of the practice.

References

Calderwood, S. J. (2025). Surveillance digitisation, performativity, and teacher-student relationships in a blended learning setting. *Postdigital Science and Education*, 1-25.

Cho, V., Irby, D. J., & Borowiec, K. (2024). The new discipline machinery: Examining the use of apps for classroom behavior management. *Teachers College Record, 126*(1), 3-28.

Good, M. W. (2023). " Who Are These For? Is This for the Teacher?": Understandings of Expertise and Evaluation in the Era of ESSA. *Education Policy Analysis Archives, 31*(55), n55.

Jin, Y., Echeverria, V., Yan, L., Zhao, L., Alfredo, R., Tsai, Y.-S., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2024). *FATE in MMLA: A Student-Centred Exploration of Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics in Multimodal Learning Analytics*. arXiv preprint arXiv:2402.19071.

Küçükuncular, A., & Ertugan, A. (2025). Teaching in the AI era: Sustainable digital education through ethical integration and teacher empowerment. *Sustainability, 17*(16), 7405.

Molina-Pérez, J., & Moreno-Medina, I. (2025). 'I Don't Feel Like an Education Professional'. Teacher Autonomy and Professional Identity Underthe Logic of Quantification and Accountability. *Foro de Educación, 23*(1).

Ngongpah, G., & Oni, O. Y. (2025). Exploring the impact of digital technologies in education: A comprehensive review. *Asian J. Educ. Soc. Stud, 51,* 1254-1264.

Niculescu, A. I., Ehnes, J., Yi, C., Jiawei, D., Pin, T. C., Zhou, J. T., Subbaraju, V., Kuan, T. K., Dat, T. H., & Komar, J. (2025). *On the development of an AI performance and behavioural measures for teaching and classroom management*. arXiv preprint arXiv:2506.11143.

Patidar, P., Ngoon, T. J., Vogety, N., Behari, N., Harrison, C., Zimmerman, J., Ogan, A., & Agarwal, Y. (2024). Edulyze: Learning Analytics for Real-World Classrooms at Scale. *Journal of Learning Analytics, 11*(2), 297-313.

Zomer, C. (2024). The datafication of student engagement and children's digital rights. *Computers and Education Open, 6,* 100189.

The role of the Musicien Intervenant in French music education. Possibilities in the Spanish context.

Luis Miguel Martínez Escribano
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Granada, España

Abstract
The *musicien intervenant* occupies a distinctive position within the French educational and cultural system, as it is situated at the intersection of primary education, territorial cultural policies, and specialized musical training. Specifically trained for educational intervention, this professional works in collaboration with generalist primary teachers and acts as a mediator between the school institution and the local cultural environment. This article analyses the fundamental characteristics of this role, with particular attention to its training framework, institutional positioning, and pedagogical foundations, as well as the cultural principles that underpin its consolidation in France. From a comparative perspective, the article examines the main structural differences between the French and Spanish educational and cultural systems, highlighting the factors that hinder a direct transfer of the model. These include the organization of state-level competencies, the presence of specialist music teachers in primary education, and the weak articulation between schools and formal music education institutions in the Spanish context.

Keywords: musicien intervenant, music education, cultural policies, primary education.

La figura del Musicien Intervenant en la educación musical francesa. Posibilidades en el contexto español

Resumen
La figura del *musicien intervenant* ocupa un lugar singular en el sistema educativo y cultural francés, resultado de combinar la escuela primaria, las políticas culturales territoriales y la formación musical especializada. Formado específicamente para la realización de actividades educativas, desarrolla su labor en colaboración con el profesorado generalista y actúa como mediador entre la institución escolar y el entorno cultural local. El presente artículo describe las características fundamentales de esta figura, atendiendo a su marco formativo, institucional y pedagógico, así como a los principios culturales que sustentan su consolidación en Francia. A partir de esta información, examinamos las principales diferencias estructurales entre los sistemas educativos y culturales francés y español, poniendo de relieve los factores que dificultan una transferencia directa del modelo, como la organización competencial del Estado, la existencia de profesorado especialista en música en educación primaria y la débil articulación entre escuela y enseñanzas artísticas regladas en el contexto español.

Palabras clave: musicien intervenant, educación musical, políticas culturales, educación primaria.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

El modelo francés del *musicien intervenant*

Durante las décadas de 1970 y 1980, las asociaciones involucradas en movimientos de educación popular propusieron diferentes enfoques pedagógicos para la música. Introdujeron nuevos métodos de despertar y expresión musical en preescolar y primaria. A partir de estas experiencias, el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura crearon los CFMI (Centros de Formación de Músicos Interventores) en 1983. Afiliados a universidades, estos centros ofrecen un diploma universitario de dos años para interventores musicales, el DUMI. (Orquesta Filarmónica de Paris en su página web)

El análisis de la figura del *musicien intervenant* (MI) en el sistema educativo francés permite afirmar que su valor no reside únicamente en la presencia de un músico profesional en la escuela primaria, sino en la forma en que el Estado francés, Administraciones e Instituciones sostienen dicha figura. El MI se configura como un profesional híbrido, situado en la intersección entre educación, cultura y territorio, cuya función principal no es la sustitución del profesorado generalista, sino la aportación de experiencias musicales más allá de las que puede realizar el profesor generalista, y casi siempre en colaboración y coproducción con éste, dando lugar de este modo a actividades pedagógicas de experiencias musicales significativas.

Desde esta perspectiva, el MI actúa como mediador cultural antes que como docente tradicional. Su intervención se fundamenta en una idea activa de la educación musical, centrada en la práctica, la creación y la escucha, en coherencia con las políticas educativas y culturales que han diseñado a lo largo de la historia las leyes francesas. Actualmente, las habilidades y competencias que se trabajan en el Ciclo 2 de la educación primaria francesa (9 a 11 anos) respecto a la educación musical y que nos reafirma en su carácter práctico son: (a) cantar, actuar e interpretar con expresividad; (b) escuchar, comentar y comparar; (c) explorar, imaginar y crear; y (d) intercambiar, compartir y debatir. (BOEN Boletín Oficial Educación Nacional nº31 de 30 de julio de 2020 y BOEN nº25 de 22 de junio de 2023)

Por otra parte, la formación del MI termina con la obtención del diploma DUMI (Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant), formación homogénea a nivel nacional y explícitamente orientada a la intervención en contextos escolares reforzando su identidad profesional y legitimando su presencia en el aula.

Asimismo, el encuadre administrativo del MI —habitualmente dependiente de entidades locales— contribuye a reforzar su función como nexo entre la escuela y el entorno cultural. Esta dimensión territorial resulta clave para comprender por qué el modelo francés no puede analizarse únicamente desde parámetros pedagógicos, sino también desde la lógica de las políticas públicas culturales.

De esta manera observamos cómo la figura del MI introduce en las escuelas el contexto cultural y social de la comunidad a la que pertenece, no limitándose a una pura enseñanza técnica musical sino abarcando también valores transversales a la propia música.

El Musicien Intervenant: definición, estatuto profesional y funciones

El *musicien intervenant* no es, en sentido estricto, un docente de educación musical del sistema educativo francés, sino que posee a estos efectos de docencia unas características particulares:

- Depende de estructuras municipales o intermunicipales (conservatorios, escuelas de música, servicios culturales).
- Posee una titulación específica: *Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant* (DUMI).
- Interviene en centros de educación infantil y primaria durante un número determinado de horas semanales o anuales. Puede compaginar esa actividad con otras para otros grupos de la comunidad, asociaciones, etc.

Su estatuto profesional híbrido —entre el ámbito educativo y el cultural— constituye uno de los rasgos más singulares de esta figura y condiciona tanto su práctica pedagógica como su integración en la dinámica escolar.

Funciones principales

Las funciones del MI pueden agruparse en varios ejes complementarios esquematizados en la siguiente tabla:

FUNCIONES DEL MUSICIEN INTEREVENANT		
Educativas y artísticas	**De apoyo al profesorado**	**De mediación cultural**
• Canto • Iniciación instrumental • Creación e improvisación musical • Exploración sonora y corporal	• Propuestas de repertorio • Asesoramiento didáctico en educación musical • Apoyo en proyectos interdisciplinarios.	• Colaboración con Conservatorios y escuelas de música. • Participación en proyectos artísticos locales • Organización de encuentros musicales y conciertos didácticos.

Función educativa y artística

Respecto a la función educativa y artística, el MI desarrolla actividades de educación musical orientadas principalmente a la práctica. El énfasis se sitúa menos en la transmisión teórica de contenidos y más en la experiencia musical tanto individual como compartida, coherente con los principios pedagógicos de la educación artística en la escuela francesa; ésta se centra en fomentar la creatividad, la expresión personal y la sensibilidad estética desde una edad temprana.

Función de apoyo al profesorado.

Además de su intervención directa con el alumnado, el MI cumple una función de acompañamiento del maestro generalista: colaboración y complementariedad. En este sentido, su labor contribuye también a la formación continua del profesorado. Esta formación en España sigue siendo actualmente muy necesaria (Blanco García). El profesor generalista francés puede no tener una formación musical sólida y es ahí donde interviene el MI, sin realizar una labor de sustitución, sino de apoyo y colaboración sobre todo en aspectos técnicos, creativos y prácticos.

Función de mediación cultural.

El MI actúa a menudo como puente entre la escuela y el entorno cultural, reforzándose así la idea de la escuela como espacio abierto a la cultura y no aislado de su contexto social. El MI es una figura que normalmente depende administrativamente de instituciones territoriales (principalmente el equivalente en España a nivel de Ayuntamientos y Diputaciones provinciales), Conservatorios, Escuelas de Música u otras instituciones, lo que le permite y facilita el conocer mejor tanto el funcionamiento de las escuelas como la red cultural local.

Comparativa con el contexto español

La comparación con el sistema educativo español revela diferencias estructurales profundas que condicionan cualquier intento de transferencia del modelo. En primer lugar, la organización competencial del Estado español, con amplias atribuciones educativas en manos de las comunidades autónomas, genera una fragmentación normativa que dificulta la implantación de figuras profesionales de alcance estatal equivalentes al MI.

En segundo lugar, la existencia en España de un profesorado especialista en educación musical en la etapa de primaria introduce una variable ausente en el modelo francés. Mientras que en Francia el MI complementa a un profesorado generalista con formación musical limitada, en España su introducción podría interpretarse como una duplicación funcional o incluso como una deslegitimación del especialista, si no se define con precisión su rol.

A ello se suma la separación histórica entre el sistema educativo general y las enseñanzas artísticas regladas. Los conservatorios y escuelas de música, a diferencia del caso francés, han mantenido tradicionalmente una relación débil y discontinua con la escuela primaria, lo que limita las posibilidades de colaboración estructural y sostenida.

Es cierto también, y debemos felicitarnos por ello, que cada vez son más los Conservatorios y Centros de Primaria que establecen relaciones más estrechas entre ellos, de manera que se favorece el enriquecimiento mutuo y la formación musical del alumnado de Primaria. Estas iniciativas se concretan en proyectos compartidos, conciertos didácticos, intercambios pedagógicos, programas de sensibilización musical y actividades abiertas a la comunidad educativa que contribuyen no solo a visibilizar el papel social de los conservatorios, sino también a fortalecer la dimensión artística de la escuela primaria, acercando al alumnado experiencias musicales de mayor calidad y diversidad.

A la luz de este análisis comparado, resulta evidente que la traslación directa del modelo del *musicien intervenant* al contexto español presenta límites significativos. Entre ellos, destaca la ausencia de una formación específica homologada equivalente al DUMI, lo que impediría la construcción de una identidad profesional clara y reconocida.

Asimismo, la implantación acrítica de la figura podría generar tensiones laborales y pedagógicas, especialmente en relación con el profesorado especialista en música. Sin una redefinición de funciones basada en la complementariedad y la cooperación, el MI correría el riesgo de ser percibido como un recurso externo puntual o, en el peor de los casos, como una figura sustitutiva.

Por otra parte, la dependencia del MI respecto a las políticas culturales locales en Francia responde a una tradición de fuerte implicación municipal en la vida cultural. En España, donde el compromiso y la capacidad financiera de los ayuntamientos es más desigual, esta vía podría generar importantes asimetrías territoriales.

Pese a estos límites, el análisis realizado permite identificar escenarios realistas de adaptación del modelo francés al contexto español. Uno de ellos sería el desarrollo de programas de músicos colaboradores territoriales, vinculados a ayuntamientos o redes de escuelas municipales de música, que intervinieran en centros educativos en coordinación con el profesorado de música.

Otro escenario plausible sería el establecimiento de convenios entre conservatorios profesionales y centros de educación primaria, permitiendo que parte del profesorado de enseñanzas artísticas desarrollase proyectos de intervención musical en el ámbito escolar. Este tipo de iniciativas, ya presentes de forma puntual en algunas comunidades autónomas, podrían sistematizarse y evaluarse desde una perspectiva de investigación-acción.

Finalmente, la creación de programas piloto autonómicos, acompañados de formación universitaria específica de posgrado inspirada en el DUMI, permitiría explorar la viabilidad del modelo sin necesidad de una implantación generalizada inmediata. Estos programas podrían servir como laboratorios de innovación pedagógica y de cooperación interinstitucional.

La posible adaptación de la figura del MI plantea implicaciones relevantes para la formación inicial y continua tanto de músicos como de docentes. En el ámbito universitario, se pone de manifiesto la necesidad de itinerarios formativos que integren competencias artísticas, pedagógicas y de mediación cultural.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, el análisis sugiere que el fortalecimiento de la educación musical en la escuela primaria no depende exclusivamente del aumento de horas lectivas o de la creación de nuevas figuras profesionales, sino de la construcción de redes estables entre educación y cultura. En este sentido, la experiencia francesa ofrece más una lógica de articulación institucional que un modelo exportable en bloque.

Síntesis final

En conclusión, la figura del *musicien intervenant* constituye una referencia valiosa para repensar la educación musical en el contexto español, siempre que se aborde desde una perspectiva crítica y contextualizada. Más que una figura a importar, el MI representa un modelo de cooperación entre escuela, músicos y territorio que invita a superar enfoques exclusivamente escolares de la educación musical. El reto para el sistema español no reside tanto en replicar esta figura como en generar las condiciones estructurales, formativas e institucionales que permitan una presencia más significativa y coherente de la música en la escuela primaria.

Referencias

Blanco García, Y. y Serrano Pastor, R. M. (2025). La formación permanente del profesorado de música ante los retos de la sociedad actual: ¿qué nos aportan las políticas educativas? Una investigación cualitativa. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 139-149. https://doi.org/10.5209/rced.93286

BOEN Boletín Oficial de Educación Nacional.

Muruamendiaraz, N., Ordoñana, J. A., & Goldaracena, A. (s. f.). *La formación del profesorado de música de primaria en Francia e Italia*.

Men, T. (2024). A Comparative Study of Music Curriculum in Chinese and French Primary Schools. *Educational Administration: Theory and Practice*, *30*(3). https://doi.org/10.52152/kuey.v30i3.1082

Lebon, F. (2013). La musique autrement? Les “musiciens intervenants” entre travail social et création artistique. Éducation et Sociétés, 31(1), 171-186. https://doi.org/10.3917/es.031.0171

Pacheco Costa, A. (2013). *La formación del profesorado de música desde una perspectiva europea: enfoques y retos*. En International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences (503-520), Sevilla, España: Copiarte.

Universidad de Paris-Saclay (10 de febrero de 2026). https://www.universite-paris-saclay.fr/actualites/musicien-intervenant-la-decouverte-dun-metier-meconnu-sur-le-campus-dorsay

GLANCE AND TOUCH
Building a game: imagination, creativity, and sensitivity

José Antonio Quintanilla Chala[1], Valeria Razeto Cáceres[2]
[1] *Investigador independiente, España*
[2] *Investigadora independiente, Chile*

Abstract
This paper presents an exercise developed with first-year students from the School of Architecture at UC with the aim of integrating theoretical and practical courses. Based on one of the two constructive principles discussed in class—stereotomic or tectonic—students were asked to design and construct an everyday object: a game. The object had to be small-scale and capable of triggering essential joys within a community. The exercise pursued two main objectives. First, to make students aware of the necessary relationship between theory and practice, between conception and realization, mediated by representation. Second, to show that in a creative activity such as design, not only intellect and technique are involved, but also feeling—natural and free—which opens the door to emotion and, almost always, to happiness.

Keywords: play, ideate, build, stereotomic, tectonic.

MIRADA Y TACTO
Construcción de un juego: imaginación, creatividad, y sensibilidad

Resumen
En un esfuerzo de integración de asignaturas teóricas y prácticas se realizó un ejercicio con estudiantes de primer año de la escuela de arquitectura de la UC que tuvo como finalidad concebir y construir un juego. Tomando como base uno de los dos principios constructivos revisados en clases (estereotómico y tectónico) se pidió construir un objeto tan cotidiano como puede serlo un juego; un objeto a escala de la mano capaz de detonar alegrías esenciales dentro de una comunidad. El primer objetivo del ejercicio consistió en que los estudiantes se “percataran” de la relación necesaria que existe entre la teoría y la práctica; entre la concepción y la realización mediada por la representación. Un segundo objetivo, consistió en que el estudiante comprendiera que en una actividad creativa como la proyectual no sólo interviene la intelección y la técnica, sino que también el sentimiento, natural y libre, que nos abre las puertas a la emoción y casi siempre a la felicidad.

Palabras clave: juego, idear, construir, estereotómico, tectónico.

Introducción

En el primer semestre del año 2019 se realizó una experiencia en la asignatura de primer semestre "Introducción a la arquitectura" de la PUC de Chile que buscaba explorar cómo ciertas operaciones constructivas se podían aplicar a la construcción de algo tan rudimentario como un juego. Bajo la certeza de que jugar es algo innato al ser humano se examinaron detenidamente las dimensiones educativas y formadoras que tiene construir un juego. En este sentido, esta experiencia se aleja de la dimensión visual con la que se suele juzgar lo que hacen los arquitectos para caer de lleno en el "dominio de lo táctil", es decir, de aquello que es atributo de un objeto por su valor constructivo gracias a su inmanencia material.

El arte de la construcción es innato al ser humano

Construir es también algo innato al ser humano, una aspiración esencial, casi que una necesidad; un instinto que tiene que ver con los sentimientos de protección, cobijo, afecto… En este sentido, podríamos afirmar que la arquitectura es el arte de lo próximo y proyectar se podría llegar a entender como una manera más de lo que es amar.

Relaciona espacio y materia

Construir es ordenar y enlazar elementos para elaborar objetos con la finalidad de tener estructuras formales desarrolladas en un espacio utilizable. Y hay ciertos espacios que son esenciales o arquetípicos en la historia de la arquitectura; por ejemplo, la cueva, el bosque, el desierto y el jardín. Los dos primeros requieren especialmente atención como espacios esenciales o paradigmáticos por las operaciones que podemos reconocer en su formación. La cueva implica la presencia de una masa que se excava. El bosque implica la presencia de elementos lineales, que juegan entre horizontales, diagonales y verticales que se ensamblan.

> La cueva posee una condición estereotómica (del griego *stereos* = sólido), que en lo constructivo se refiere al mampuesto, a la operación de apilar partes que cargan y que por medio de la compresión transmiten los esfuerzos al suelo. Es lo telúrico y a la vez lo oscuro.
>
> Por su parte, el bosque posee una condición Tectónica (del griego *tekton*= carpintero o constructor), que se relaciona con el *taksan* sánscrito, que se refiere a la habilidad técnica de la carpintería. Por extensión, el término se refiere también a cualquier artesano que trabaje todo tipo de materiales duros.
>
> La tectónica se convierte en el arte de unir cosas. «Arte» entendido como tekne en todo su conjunto, que indica tanto tectónica como ensamblaje, no sólo de las partes de un edificio, sino también de objetos e incluso de obras de arte en su sentido más amplio. (Adolf Heinrich Borbein, 1982).

Operaciones del construir

Ahora bien, ¿cómo construimos? En una visión expandida algunos verbos ayudan a clarificar esta cuestión, como, por ejemplo: vaciando, ahuecando, abriendo, acumulando, soportando, sosteniendo, aguantando, dividiendo, cerrando, etc. Visto de esta manera y de modo general podríamos decir que construir es "vincular."

Física y Geometría

León Battista Alberti (1404-1472), uno de los humanistas más importantes y polifacéticos del Renacimiento, declaraba en el Libro I (Capítulos 1 al 3) de su tratado de arquitectura *De Re Aedificatoria*

(publicado póstumamente en 1485), que “la arquitectura es un mover de pesos”, definición que toma a la construcción como su origen, explicando la función de los muros y las estructuras portantes. Ciertamente, esta frase es una paráfrasis moderna que señala que la arquitectura es el arte de distribuir y equilibrar o disponer pesos, una definición que pone de manifiesto el rol que la física y el movimiento, la geometría y la gravedad, tienen en la concepción de un proyecto (Alberti, 1485).

Tomando como base esta afirmación y aplicándola a las operaciones de construir nos podemos dar cuenta que, por un lado, movemos elementos masivos (volúmenes) y/o, por otro lado, movemos elementos lineales (pilares y vigas). En el primer caso realizamos un trabajo de excavar (vaciar) o apilar (llenar). Esta operación de llenar-vaciar nos remite al espacio de la cueva y conceptualmente a la “estereotomía”. En el segundo, realizamos un trabajo de ensamblar (unir y ajustar). Esta operación de unir-ajustar nos remite a la imagen del bosque y al concepto de “tectónica”. De alguna manera, la condición de cueva la podemos reconocer, por ejemplo, como algo intrínseco a la arquitectura románica, y el bosque lo reconocemos de algún modo en la arquitectura gótica.

Si nos fijamos bien, subyace implícitamente a estas operaciones una estrecha relación entre geometría y física, especialmente la gravedad. Ciertamente, este planteamiento tiene su base en la reflexión de Frampton, quien de manera explícita se refiere en *Estudios sobre Cultura Tectónica. Poéticas de la Construcción en la Arquitectura de los siglos XIX y XX* a la “tectónica" no solo como técnica constructiva, sino que, yendo un poco más allá, reconoce en ella un potencial expresivo y poético de la estructura. (Frampton, 1999)

¿Por qué hacer un juguete en primer año de arquitectura?

¿Qué es lo que diferencia a un juego de un objeto cualquiera? Que tiene un motivo de aprendizaje y ayuda al desarrollo de una habilidad, de la imaginación y de la intuición; que es interactivo, y que establece reglas de uso. Los juegos son físicamente diferentes entre sí. Hay juegos que responden a principios estereotómicos: pesan, se apoyan en el suelo, son estáticos, son inmóviles. Otros, son el resultado de operaciones tectónicas: son livianos, vuelan, son aéreos, se mueven (los móviles de Calder, por ejemplo).

Una experiencia integradora en el ciclo inicial de los estudios universitarios de arquitectura

Este ejercicio se desarrolló en el contexto de la asignatura de primer semestre “Introducción a la Arquitectura” (2019-1), una de las asignaturas del ciclo inicial de la carrera de arquitectura en la PUC de Chile.

Objetivo del ejercicio. Por un lado, el objetivo principal del ejercicio fue tener una experiencia de los alcances y conexiones que se pueden llegar a dar entre materias teorías y prácticas. Por otro lado, que tuvieran la experiencia de que en el acto de proyectar la percepción y representación juegan un rol central y que el acto de construir integra memoria, imaginación y sensibilidad.

Desarrollo. Dado el número de estudiantes el curso se dividió en cuatro secciones. Se planteó como actividad grupal de cuatro miembros y una semana de duración. Los resultados se expusieron en el corredor Este del Patio de los Naranjos del Campus Lo Contador de la UC, un espacio caracterizado por sus gruesos muros de adobe (estereotómicos), pilares y vigas de madera (tectónicos) y cubierta de teja.

- El encargo fue construir un juego. Para ello se pidió definir:
- Conceptos y objetivos del juego
- Elementos y piezas que lo conforman como sistema (elementos lineales, superficiales o volumétricos)

- Materiales: ¿de qué está hecho y cómo es? Madera, cuerda, alambre…. y sus respectivos pesos, colores, geometría, texturas, etc.
- Operaciones o Reglas del Juego definidos por verbos: equilibrar, colgar, encajar, apilar, excavar, amarrar, ensamblar, girar, desarmar, armar, expandir, condensar, etc.)
- Definir emplazamiento para ser presentado

Los productos para presentar:

- El Juego
- Su manual de instrucciones (reglas del juego, cantidad de jugadores, rango de edad, etc.)
- Caja o embalaje
- Memoria del proceso

Las secciones impares trabajaron los principios estereotómicos y las secciones pares los principios tectónicos.

Referentes. Previamente al desarrollo del encargo se presentó a los estudiantes algunas experiencias que mostraban que el diseño y construcción de un juego no era algo ajeno al trabajo artístico; de alguna manera se podía considerar un laboratorio para la comprensión material de la forma. Se presentaron las experiencias desarrolladas al interior de la Bauhaus, particularmente acerca de la forma y el color (Juan, N. 2012); las exploraciones que el polifacético Alexander Calder (1898-1976) llevó a cabo en sus primeros años a través de los “circos de bolsillo” y posteriormente en sus “móviles”, reflexión visual, se podría decir, de cómo la geometría y la gravedad pueden detonar una “obra leve”. También se analizaron algunos juguetes desarrollados en madera por el pintor Joaquín Torres García (1874-1949). En todos ellos, la función, la materialidad, la geometría y el color juegan un rol central.

Con respecto al color cabe mencionar también la importancia que tuvo la pedagogía desarrollada por Josef Albers a través de lo que llamó la “interacción del color”. Albers, que desarrolló obra y docencia junto a Anni Albers en la Bauhaus (1919-1933) y que continuó en la progresista escuela norteamericana Black Mountain College (1933-1957) hizo una breve estadía a principio de los años 50 en la Facultad de Arquitectura Y Bellas Artes de la PUC dando inicio a la asignatura de color que estaba considerada en el Plan Docente hasta finales del siglo XX (Piwonka, 1988)

Evaluación

El ejercicio fue evaluado con escala de nota de 1 a 7. En un inicio se planteó que la comisión evaluadora estuviera compuesta preferentemente por niños, pero por temas logísticos no pudo llevarse a cabo. La calificación del ejercicio fue llevada a cabo por el equipo docente y nos dimos cuenta de que no se trata de evaluar la “vistosidad” de los resultados sino de qué manera éstos demostraban una comprensión de los nexos entre teoría y práctica, entre reflexión y producción.

La rúbrica consideró los siguientes temas:

- Comprensión: de los nexos entre teoría y práctica
- Cuidado: calidad constructiva de la propuesta en cuanto a materialidad, embalaje, manual de instrucciones y memoria
- Interés de la propuesta en cuanto a comprensión del concepto constructivo asignado
- Elección del emplazamiento para mostrar el objeto
- Completitud de la entrega

Algunos resultados

"Huella de la Luz"

Este juego es una invitación a experimentar con la luz y el color. Se compone de una estructura de alambre que sostiene en su extremo superior pantallas circulares translúcidas de distintos colores. La experiencia consiste en tomar el objeto y ubicarlo sobre distintas superficies proyectando la luz coloreada sobre diversas texturas. Los elementos de alambre se pueden girar libremente para superponer la proyección de distintos colores. También, es interesante apreciar cómo el movimiento del sol va generando diferentes composiciones. Es una estructura tectónica que juega con la luz que se proyecta sobre ella.



Figura 1. "Huella de la Luz". Alumnos: Josefa del Sante I, Sebastián González S, Josefa Schiefelbein V.

"Toca y Apila"

El juego se presenta embalado en un saco de tela que guarda en su interior cubos de madera con sus caras talladas con diferentes texturas. El juego consiste en que con los ojos vendados se deben sacar aleatoriamente las piezas del saco y, apilando un cubo sobre otro, crear una torre en que haya continuidad en la textura de sus cuatro lados. El juego parte de una operación estereotómica en un apilar de pesos, pero a través del equilibrio y el tacto se consigue una figura esbelta y delicada como es una torre tallada.



Figura 2. "Toca y Apila". Alumnos: Sofía Ivanovic R, Paloma Viel Z, Joaquín Valenzuela A.

"Equipesando"

El juego es un objeto tectónico que consiste en equilibrar pesos desde una estructura colgante, en que cada elemento que se agrega puede romper la tensión que sujeta sus piezas. La estructura crece al agregar cadenas que permiten mayores posibilidades de conexión de los pesos. Todos los pesos tienen el mismo ancho, pero distinta altura, por lo que esta medida permite comparar su peso y pensar la estrategia para ubicarlos en el sistema de pesos y cadenas. El juego se compone de: los elementos

longitudinales y delgados que constituyen la base desde la que se colgarán los pesos embalados en un tubo, y las cadenas y pesos de madera con sus ganchos en un saco de género.



Figura 3. “Equipesando”. Alumnos: Jimmy Aros R, Javiera Alarcón A, Gabriela Salgado A.

“Kayser"

El juego presenta ordenadamente las piezas en una caja. Posee cartas en la que se indica a cada jugador con qué piezas cuenta para posteriormente estructurarlas para competir en la construcción de la estructura más alta. El juego tiene la dualidad de la condición estereotómica de apilar sus partes; sin embargo, el resultado es liviano y frágil resaltando su condición tectónica.

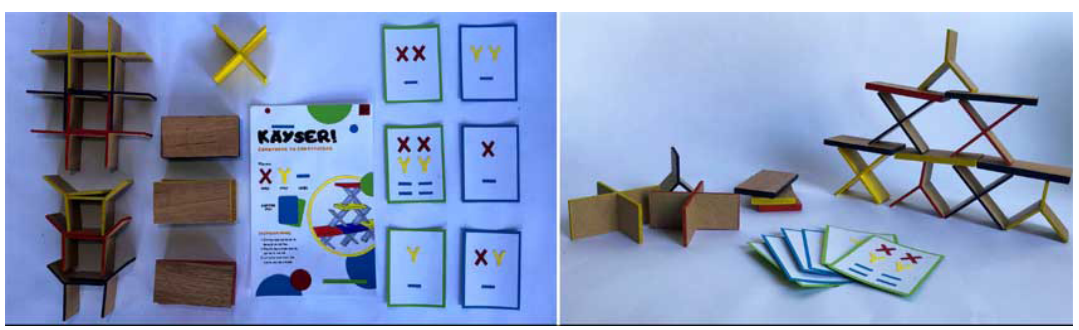


Figura 4. “Kayser”. Alumnos: Josefina Yoon-ah Joo L, Benjamín Vial A.

“Derrumbex”

El juego posee dos partes: una base con una forma de media esfera y diferentes pesos con variados colores y formas geométricas. El juego consiste en equilibrar las piezas sobre la base semiesférica formando figuras reconocibles.



Figura 5. “Derrumbex”. Alumnos: Emilia Sánchez O, José Pablo Fernández D, Maia Dlugoszewski.

“Cubícalo”

Las piezas o cubos están contenidas en una caja de madera. La parte superior de la caja es el tablero de juego en donde se debe armar una de las dos opciones de juego. La primera opción consiste en ordenar los cubos sobre una cuadrícula de 6 x 6; dentro de las filas y columnas no se pueden repetir colores. La segunda opción se juega con la cara opuesta de los cubos en que están pintados con una parte blanca y otra negra que, al ordenarlos en el tablero, deben formar un laberinto por el que se pueda circular por la zona blanca.



Figura 6. “Cubícalo”. Alumnos: Felipe Muñoz Ll, Antonia Venegas G.

Conclusiones

A través de este ejercicio el estudiante tuvo una primera aproximación al entendimiento de que el acto de construir, independiente de qué principios lo rigen, puede llegar a ser una extensión de la actividad reflexiva, en la que teoría y práctica se complementan y requieren mutuamente al tiempo de pensar sobre el uso, el material, la forma y el color. También, les sirvió para profundizar cómo la escritura (que declara la conceptualización enunciada en la memoria a través de palabras) puede tener una extensión en la imagen (proyección de lo que se quiere hacer mediante el dibujo) a través de la representación (territorio donde se da la “rima de palabra y dibujo”).

Visto de esta manera, y al introducir los principios de estereotomía y tectónica en el proceso de construcción, se da cuenta de que en la concepción del objeto se articulan “el dominio de lo visual” y “el dominio de lo táctil”; y esto de tal manera, que son los cimientos donde se apoya la concepción del objeto creado. Especial interés, por la sorpresa que produjo, es el caso de “Toca y apila”, un juego concebido para no videntes.

También se hizo patente la relación que se da entre el objeto a escala de la mano y el espacio donde se expone y utiliza. El pretexto de construir un juego sirvió para estimular la imaginación, un objetivo expresamente buscado y logrado que va más allá de la mera experiencia del acto de construir, saltando de la “representación” a la “presentación” directa.

Lo experimentado esa mañana renovó la convicción de la importancia de educar en la belleza (con imaginación buscar inspiración, ejercitando la memoria y ejerciendo la intuición para crear), que es siempre vivencia (a través de la función, la materialidad, la geometría y el color) de un encuentro donde es posible alegrarse junto a otros en medio de todo lo que nos rodea.

Sólo los que juegan son tipos serios
Le Corbusier (1966)

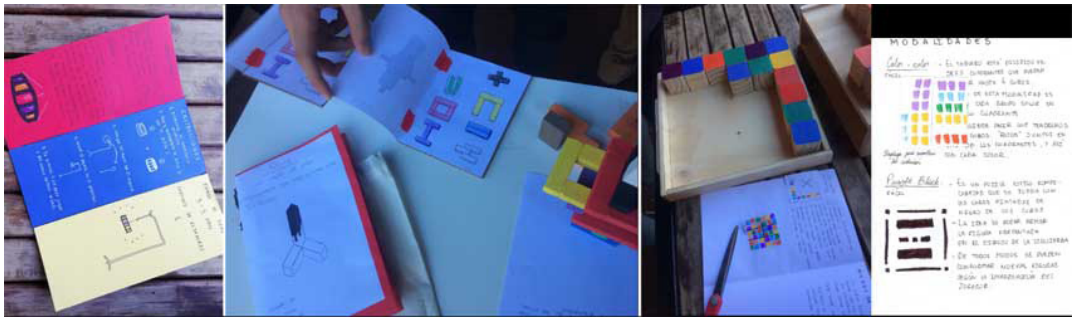


Figura 7. Manual de Instrucciones de tres juegos diferentes.

Agradecimientos

En primer lugar, al equipo docente de la asignatura “Introducción a la Arquitectura” del primer semestre de 2019: María José Zelaya, Mercedes Patthey, Manola Ogalde, José Manuel Monge, Laura Rosa González, Ninna Feijó y Pablo Andrade. Y por supuesto a los estudiantes que se implicaron con ilusión en este ejercicio cuyos resultados nos causaron gran asombro.

Referencias

Alberti, L. B. (1992). *De re aedificatoria* (J. Fresnillo Núñez, Trad.) Akal. (Obra original publicada en 1485).

Borbein, A. H. (1982). Tektonik, Architektur und Kunst. En *Kunstgeschichte und Klassische Archäologie. Festschrift für Hans Möbius*. München.

Frampton, K. (1999). *Estudios sobre cultura tectónica: Poéticas de la construcción en la arquitectura de los siglos XIX y XX*. Traducción de A. Bozal. Akal.

González Cruz, A. J., & de Teresa Fernández-Casas, I. (2025). Del componente a la conexión: Taxonomía de los juegos de construcción. *Jornadas Internacionales sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'25)*, 1(13). https://upcommons.upc.edu/entities/publication/53e38a5f-ddb8-4da3-a6d2-09210077cd08

Juan, N. (2012). Aprender jugando: Las formas geométricas y los colores primarios. La Bauhaus y la educación infantil. En H. Barbosa & J. Quental (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference of Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education* (pp. 126–131). Blucher. https://doi.org/10.5151/edupro-aivcipe-25 / https://pdf.blucher.com.br/educationproceedings/aivcipe/25.pdf

Le Corbusier (1966). *Mise au point*. Editions Forces Vives.

Peña, E., & Páez, R. (2019). El juego como metodología del proyecto: La experiencia Archispiel. En D. García Escudero & B. Bardí Milà (Eds.), *VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'19)* (pp. 386–401). UPC IDP; GILDA. ISBN 978-84-9880-797-4. https://upcommons.upc.edu/entities/publication/93ac5f63-c04b-4179-b073-2cf5b6aa8c46

Pérez-Delacruz, E., et al. (2023). Ritmos espaciales: Aprender jugando. En B. Bardí Milà & D. García Escudero (Eds.), *XI Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'23)* (pp. 699–713). UPC IDP. ISBN 978-84-10008-10-62. https://upcommons.upc.edu/entities/publication/0fc90de6-7b5a-4f4d-86ac-92f1f985e1f6

Piwonka, Alberto (1988). Josef Albers: Retrato y recuerdo de una visita. *Revista Universitaria* nª24, segunda entrega, Santiago de Chile

Sentieri Omarrementeria, C., & Navarro Bosch, A. (2017). El aprendizaje de la arquitectura a través del juego. En D. García Escudero & B. Bardí Milà (Eds.), *V Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'17)* (pp. 363–373). UPC IDP; GILDA. ISBN 978-84-9880-681-6. https://upcommons.upc.edu/entities/publication/dd0fc533-d94b-4f63-94dd-921717ce3d8a

The Continuity of iconography: Religious Art within Contemporary Society

Isabel González Peláez
Universidad de Granada, España

Abstract
Since its prehistoric origins, art has been deeply intertwined with spirituality (Steiner, 1904), adapting alongside evolving social contexts. However, identifying this continuity in contemporary art remains a challenge: how do Christian artists keep traditional iconography relevant today? Through the study of religious art (John Paul II, 1980) −specifically within Catholic and Orthodox spheres− this project examines variations in form and the persistence of tradition, reflecting their relationship with contemporary human needs. Modernity poses a significant challenge: a world saturated with media and information often displaces mysticism and stillness. The frantic pace of 21st-century life triggers internal crises, characterized by a loss of values and fragmented self-perception (Introvigne, 2000). Nevertheless, current works by artists such as Javier Viver, Dina Figueiredo, and Ivanka Demchuk bridge past and present, fostering meditation and self-encounter to guide individuals beyond internal struggle (Armendáriz, 2003). This project aims to analyze current religious iconography to demonstrate the essential link between history, society, spirituality and art. Ultimately, it seeks to enhance Art History pedagogy by highlighting the importance of experience, intention, and iconographic innovations adapted to the present day.

Keywords: Christian iconography, contemporary society, catholicism and orthodoxy, Art History.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Evolución Iconográfica: El arte religioso dentro de la sociedad contemporánea

Resumen
Desde sus orígenes prehistóricos, el arte ha estado ligado a la espiritualidad (Steiner, 1904), adaptándose a los cambios constantes del contexto social que les rodeaba. No obstante, identificar esa continuidad en el arte contemporáneo se presenta como un desafío: ¿cómo consiguen los artistas contemporáneos mantener actualizada la iconografía tradicional? A través del estudio del arte religioso (Juan Pablo II, 1980) −centrándonos en este caso en el ámbito católico y ortodoxo− este proyecto intenta estudiar las variaciones formales y la continuación de la tradición, pudiendo reflejar su relación con las necesidades actuales de la humanidad. La modernidad se presenta como un importante desafío: un mundo saturado por las imágenes y la información que deja atrás el misticismo y la pausa. El ritmo frenético de la vida del siglo XXI lleva poco a poco a una crisis interna caracterizada por la pérdida de valores y la autopercepción (Introvigne, 2000). Sin embargo, las obras actuales de artistas como Javier Viver, Dina Figueiredo e Ivanka Demchuk plantean la conexión de pasado y presente, con propuestas que llevan a la meditación y el encuentro con uno mismo, intentando guiar a la persona más allá de su lucha interna (Armendáriz, 2003). Este proyecto busca analizar la iconografía del arte religioso actual, intentando profundizar en el vínculo entre historia, sociedad, espiritualidad y arte. Por último, también se plantean algunas propuestas que podrían enriquecer la didáctica de la Historia del Arte, destacando la importancia de la experiencia, la intención y las innovaciones iconográficas adaptadas a las características del presente.

Palabras clave: iconografía cristiana, sociedad contemporánea, catolicismo y ortodoxia, Historia del Arte.

Introducción

Esta propuesta busca la posible respuesta a la pregunta de cómo el análisis del arte religioso contemporáneo puede llegar a reflejar la situación del hombre y la mujer del presente siglo, estudiando para ello la contemporaneidad, la situación social de la espiritualidad, la tradición iconográfica religiosa y el arte actual.

Partiendo de la propia experiencia en el grado de Historia del Arte, tras el estudio de la conexión entre sociedad y arte, se ha podido advertir que, en ocasiones, la implicación de la religiosidad en los trabajos de los artistas y la importancia otorgada a la experiencia del espectador no llegan a tratarse en profundidad. Para ello, el análisis de las obras contemporáneas de los artistas podría plantearse como materiales para una nueva propuesta didáctica. La imagen se interpretaría de otra forma, reconociendo la iconografía tradicional y las diversas innovaciones aplicadas.

Durante el desarrollo de la investigación, se utilizan reiteradamente algunos términos que, antes de empezar, resultan interesantes de aclarar para así no causar ningún tipo de confusión. A la hora de hablar de “fe” o “espiritualidad” nos referiremos a la experiencia de la persona, algo que no debe confundirse con la “devoción”, que se vincula más a la práctica religiosa de las personas. En el caso de la “mística” −teniendo en cuenta de que dicho concepto se vincula a una de las ramas de la teología−, esta hará referencia a la experiencia sobrenatural e irracional de lo Divino. Y por último, la “religión” tendrá más relación con el tema institucional, con las Iglesias.

Metodología

Este trabajo se concibe como una investigación exploratoria y documental. Para ello se ha recurrido a la consulta bibliográfica de varios artículos, libros de autores como Juan Plazaola o Paul Evdokimov y visitas a archivos vinculados al arte ortodoxo, como el Centro de Estudios Bizantinos Neogriegos y Chipriotas de Granada.

A la hora de abordar el tema del arte religioso contemporáneo, se ha realizado una selección de autores analizando el impacto que han tenido en la comunidad cristiana. A partir de esa relación de autores, se ha procedido al estudio de las obras, señalando las características esenciales de las mismas e intentando identificar la presencia de la iconografía tradicional tras la novedad.

Uno de los procedimientos más importantes para el desarrollo de la propuesta ha sido la realización de entrevistas semiestructuradas a seis artistas, con los cuales se contactó previamente a través de correos electrónicos. A través de las conversaciones se pudo conocer su visión del arte, la devoción y la espiritualidad en el presente siglo; profundizando también en la intención del trabajo y la importancia que tiene la recepción del mismo por parte del espectador, algo que ha servido a modo de apoyo para el desarrollo de la hipótesis. Entre las preguntas, destacaban algunas como ¿cuáles cree que son los desafíos a los que actualmente se enfrenta la Iglesia? O ¿Qué le gustaría que los futuros historiadores del arte supieran de usted?

Sociedad y Arte Cristiano

Documentos como el del Pontificio Consejo de la Cultura de 2006 hablan de los problemas del presente, del materialismo, ateísmo y las modas que llevan a la persona al individualismo, algo que ha conducido progresivamente a la reducción de la presencia de lo religioso en la sociedad.

Ante esta situación, muchos han declarado el siglo XXI como el momento de crisis del cristianismo, aunque dicha afirmación ha sido rebatida en algunos trabajos (García Jiménez, 2013) o incluso a través de algunos casos prácticos como el de Raúl Berzosa, pintor malagueño cuyos trabajos se reparten por todo el mundo, encontrándose los más recientes en el continente asiático, demostrando cómo más allá de los países europeos la práctica cristiana se mantiene e incluso aumenta en número.

En cierto modo, el desafío que plantea la sociedad se relaciona de forma directa con lo que son sus dos pilares esenciales: la diversidad y la fugacidad (Colozzi, 2003). Ante el miedo hacia lo fijo, las personas se inclinan hacia el cambio, las nuevas tendencias y las modas, trayendo como resultado la incapacidad de fijar ciertos ideales y valores, resultando todo en la pérdida de la propia identidad (Armendáriz, 2003).

El arte cristiano afronta los retos del presente mediante la comprensión de la situación personal del individuo (Introvigne, 2000). Para ello se tomaría la imagen, lo visual, y se da importancia a la percepción de la obra, buscando la conexión entre lo representado y el espectador. Para este encuentro, se podría decir que los artistas indagan en el estudio de las tendencias, dando un giro a la estética para llevar a la persona a la introspección, invitándolo a parar, meditar y avanzar hacia una versión original y estable de sí mismo.

El caso de los artistas contemporáneos

Los autores contemporáneos se enfrentarían al escenario actual motivados por la búsqueda de la novedad y la fusión con la tradición iconográfica. Presente y pasado se unen en las obras, pudiendo identificar algunos de los códigos que se han mantenido a lo largo del tiempo.

El arte cristiano del siglo XXI buscaría, además de la posible innovación matérica, ofrecer experiencias a todo aquel que la observa. Siguiendo las palabras de Javier Viver en su entrevista: “Los jóvenes no quieren dogmas […] necesitan experimentar ese Misterio, y esto es lo que les ofrece el arte […]”. Podría decirse que, ante un mundo donde lo performativo es lo que más llama la atención, el arte religioso toma dicha característica para conseguir tal vez una conexión segura con la persona.

Además de esto, otra de las características comunes entre las obras analizadas es la búsqueda del misticismo. Los artistas presentan piezas que intentan ir más allá de la racionalización, abordando así otro de los desafíos de la modernidad. Mediante el trato de lo inexplicable –en este caso el misterio del cristianismo, de la Salvación– el arte saldría de lo rutinario, planteando un interrogante difícil de resolver para algunos, intentando alentar la curiosidad de los creyentes.

Se podría afirmar que estas cuestiones se hacen visibles en los trabajos de los artistas entrevistados, de los cuales destacaremos solamente tres debido a la brevedad del documento.

En primer lugar, uno de los autores más influyentes es Javier Viver, artista madrileño que ha dado forma a imágenes como *Virgen de Hakuna* (fig. 1)**.** Sus trabajos toman como punto principal lo que él llama “lucha de contrarios”, planteando obras con un gran naturalismo que las hace parecer reales pero que, al mismo tiempo, se alejan de lo mundano mediante su blanca monocromía. Podría decirse que Viver trae a otro campo la estética de lo Zen y el minimalismo, presentando esculturas sagradas en acto de oración que se llenan de simbolismo para ofrecer esa experiencia mencionada. Así, consigue conectar con muchos de los jóvenes creyentes, siendo sus obras las que presiden actos de meditación y adoraciones actuales en diversas iglesias.



Figura. 1. Virgen de Hakuna, Javier Viver, 2017. ©Art Made in Heaven

Otro de los ejemplos es el caso de Dina Figueiredo, una artista portuguesa que trabaja con el mosaico y la vidriera. Sus obras han sido seleccionadas debido a la importancia otorgada a la concepción del espacio como lugar de encuentro y de acogida. La vidriera trae al recuerdo la sensación de inmaterialidad otorgada a los templos góticos, lugares transformados en juegos de humo y colores cambiantes por la luz, impulsando aún más al fiel a la reflexión y conexión con lo divino. El uso del color en las obras de Dina −tanto en la vidriera como en el mosaico− pretenden mostrar la unidad en

la diversidad, envolviendo a las personas en un ambiente de colores que les permite salir de la rutina, ofreciendo un espacio destinado a la pausa, tal y como se puede observar en el *Santuario "Maria Theotokos"* de Loppiano, en Italia (fig. 2).



Figura. 2. Santuario de María Theotokos, Dina Figueiredo, 2004. © Centro Ave

Por último, cabe destacar la figura de Ivanka Demchuk, artista ucraniana ortodoxa cuya obra se inspira en los maestros iconógrafos de su país. Partiendo de la tradición, Ivanka fusiona pasado y presente mediante la inclusión de elementos cotidianos actuales, como es el caso de las señales de tráfico en *Natividad* (fig. 3)**,** usa nuevas técnicas como el acrílico o recurre a lo abstracto y simbólico en obras como *La Resurrección de Cristo.*

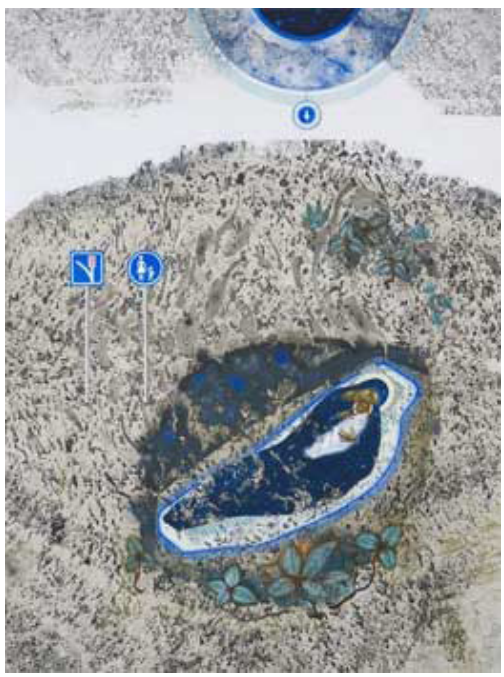


Figura. 3. Natividad, Ivanka Demchuk, s. f. © Ivanka Demchuk

Más allá de la diferencia estética de los trabajos expuestos, los artistas presentados tienen en común la búsqueda de conexión con el hombre y la mujer del siglo XXI. Las figuras empujan al espectador a la contemplación y reflexión para así comprender lo representado, conectando consigo mismo.

Propuestas para una nueva pedagogía de la Historia del Arte

Desarrollado el análisis de la posible influencia de la situación social en el arte religioso, se propone el trabajo de dicho tema en el aula. La actividad se centraría en el estudio de diversas imágenes contemporáneas de algunos de los artistas mencionados u otros conocidos, identificando en ellas la iconografía moderna y tradicional. Tras esto, se procedería al estudio del contexto social y a la diferenciación de los retos que esto supone a los autores.

También se podría analizar o realizar un debate sobre la importancia otorgada a la recepción de la obra por la persona, tratando preguntas que puedan surgir, dudas e incluso opiniones personales que permitan enriquecer los análisis realizados, comprendiendo la relación entre arte-sociedad-religión.

Conclusiones

Ante un momento donde la rapidez se vuelve protagonista y la imagen invade todas las pantallas, el arte religioso opta por la variedad y la llamada a la pausa, buscando satisfacer la necesidad de la humanidad de encontrarse a sí mismos. Las obras se vuelven un espejo de la sociedad, tal y como ocurrió en momentos como el Barroco pero ¿cómo podemos identificar dicha continuidad en el arte contemporáneo? ¿Cómo mantienen actualizada la iconografía los artistas cristianos?

Mediante el análisis de las obras de los artistas seleccionados, se podría afirmar que la iconografía tradicional se mantiene en algunas de sus formas, haciéndose una con las innovaciones de la modernidad. La inclusión de elementos cotidianos, la estética minimalista, la creación de espacios o la importancia concedida a lo experiencial son algunas de las características de los trabajos actuales, posibles reflejos de la situación actual.

Este proyecto busca animar a otros investigadores a profundizar más sobre el tema, proponiendo un nuevo enfoque para la escritura de la Historia del Arte. Exponer cómo la religión va más allá del ámbito eclesiástico resulta una idea atrevida e interesante, que también permite a los autores contemporáneos especializados en este ámbito darse a conocer, demostrando cómo sus obras conectan con el presente, intentando dejar atrás el tópico anticuado atribuido a las obras de arte ligadas a la cristiandad.

Referencias

Asamblea Plenaria del Pontificio Consejo de la Cultura. (2006). *La Vía Pulchritudinis, camino de evangelización y de diálogo.*

García Jiménez, E. (2013). *Identidad Católica y Juventud Universitaria en la sociedad de hoy: identidad del católico no practicante* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24799/21858962.pdf?sequence=1

Castro, S (2017). *Teología estética: Fundamentos religiosos de la filosofía del arte*. Editorial San Esteban.

Colozzi, I. (2003). *El papel del cristianismo en la superación de la crisis de la sociedad moderna* [Comunicación en Simposio]. V Simposio Internacional fe cristiana y cultura contemporánea, Pamplona.

Conc. Ecum. Vat. II. (1963). *Constitución sobre la Sagrada Liturgia Sacrosanctum Concilium* (4 diciembre 1963).

Conc. Ecum. Vat. II. (1965). *Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual Gaudium et* spes (7 diciembre 1965).

Dieguez Melo, M. (2016). Fundamentos teóricos del arte contemporáneo (II): normativa eclesiástica sobre el espacio litúrgico. *Brasiliensis,* 5 (10), pp. 121-162.

Armendáriz, D. (2003). *Lo sagrado en el arte* [Comunicación en Simposio]. V Simposio Internacional fe cristiana y cultura contemporánea, Pamplona.

Evdokimov, P. (1991). *El arte del icono. Teología de la belleza.* Publicaciones Claretianas.

Steiner, R. (1904). *Teosofía.* Editorial Rudolf Steiner S. L.

Guardini, R. (1960). *Imagen de culto e imagen de devoción. Sobre la esencia de la obra de arte*. Ediciones Guadarrama.

Introvigne, M. (2000). *Nueva religiosidad y contexto postmoderno* [Comunicación en Simposio]. II Simposio Internacional fe cristiana y cultura contemporánea, Pamplona.

Plazaola, J. (2006). *Arte sacro actual*. Maior.

Juan Pablo II. (1980). *Discurso a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO* (2 de junio 1980).

Stage costumes in Carmen Tórtola Valencia's repertoire. From the "española" to modern style

Jesús Nieto Sánchez
Universidad de Málaga, España
Programa de Doctorado en Estudios Avanzados en Humanidades, Historia del Arte

Abstract
This paper proposes to address clothing in the work of Carmen Tórtola Valencia as a constituent component of choreographic creation and aesthetic experience, following a methodological shift that addresses the agency of material culture and its sensory dimension. Based on the model of integration between the arts of movement and the visual arts, it is proposed that costume design—recorded in sketches and documentary remains—functions as a physical imprint of the body and as a visual extension of gesture. Within this framework, heterogeneous sources (photographs, programmes, reviews, scores and preserved pieces) are analysed to reconstruct how textures, weights, transparencies and sheens condition rhythms, pauses and movements, generating emotions and meanings on stage. The study also draws on contemporary testimonies that highlight the centrality of clothing in her art and recent readings that interpret her repertoire as a modern form of authorship, where body, fiction and public image are co-produced.

Keywords: stage costumes, ephemeral material culture, Carmen Tórtola Valencia, modern dance.

El vestuario escénico en el repertorio de Carmen Tórtola Valencia. De la "española" al *modern style*

Resumen
Esta comunicación, propone abordar la indumentaria en el trabajo de Carmen Tórtola Valencia como un componente constitutivo de la creación coreográfica y de la experiencia estética, siguiendo un giro metodológico que atiende a la agencia de la cultura material y a su dimensión sensorial. A partir del modelo de integración entre artes del movimiento y plásticas, se plantea que el diseño del traje —registrado en figurines y en restos documentales— funciona como huella física del cuerpo y como extensión visual del gesto. Desde este marco, se analizan fuentes heterogéneas (fotografías, programas, críticas, partituras y piezas conservadas) para reconstruir cómo texturas, pesos, transparencias o brillos condicionan ritmos, pausas y recorridos, generando afectos y significados en escena. El estudio se articula, además, con testimonios contemporáneos que subrayan la centralidad del indumento en su arte y con lecturas recientes que interpretan su repertorio como una autoría moderna, donde cuerpo, ficción e imagen pública se coproducen.

Palabras clave: vestuario escénico, cultura material efímera, Carmen Tórtola Valencia, danza moderna.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

Murga Castro (2009) señala que, junto a la identificación habitual de la danza española de comienzos del siglo XX con el flamenco y un ballet clásico limitado, existió también una corriente de danza moderna que, aunque menos influyente que la de figuras internacionales como Duncan, Fuller o St. Denis, resulta imprescindible para comprender el panorama español.

La figura más importante para contextualizar los orígenes de la danza moderna en España, fue Carmen Tórtola Valencia, cuyo éxito se proyectó especialmente hacia el continente americano y Europa. Murga (2009) la sitúa cerca de Ruth Saint Denis por su recurso a referentes árabes, egipcios e indios, aunque subraya que su imaginario se articula con los gustos finiseculares entre Modernismo, Art Nouveau (y posteriormente Art Déco). En los primeros diez años de su carrera, este perfil se manifiesta en piezas como *Danza árabe, Danza del incienso, La serpiente y La bayadère*, donde su vestuario escénico intensifica una imagen de misterio y aura casi sagrada, celebrada por la crítica con metáforas de fuerte carga sensual y arqueologizante.

No obstante, Murga (2009) insiste en que Tórtola no se limitó al orientalismo: también activó el estereotipo de lo español en danzas como *La tirana* y *La gitana*, asociándose a la maja y conectando con circuitos de consumo y publicidad, como evidencia su vinculación con la perfumería Maja de Myrurgia, difundida desde 1917.

En conjunto, el marco propuesto por Murga permite situar el estudio del vestuario escénico de Tórtola Valencia dentro de una modernidad dancística española articulada entre dos polos: la recuperación grecolatina (vinculada al Noucentisme y a pedagogías del movimiento) y los lenguajes visuales del cambio de siglo —Art Nouveau y Art Déco— alimentados por el orientalismo y el exotismo.

El vestuario escénico en el repertorio de Carmen Tórtola Valencia. De la "españolada" al *modern style*

La colaboración entre coreografía, diseño de vestuario y artes plásticas ejemplarizada en el laboratorio de los Ballets Rusos, supusieron un importante punto de inflexión en la nueva codificación entre danza y vestuario escénico, y su repercusión en la estética escénica y dancística de su época. A partir de sus innovaciones, el figurín opera como archivo material del cuerpo y prolongación del gesto en el plano visual. Por otro lado, la circulación de motivos e imaginarios entre dibujo, escultura y escena corrobora que el traje no es adorno, sino dispositivo semántico que organiza color, pliegue y silueta para producir sentido en movimiento (López Arnaiz, 2025, pp. 16–17).

Especialistas en Artes Escénicas y Cultura Visual, proponen leer la cultura escénica desde la cultura material y el giro afectivo/sensorial, desplazando el foco del "objeto" a su agencia. Es decir, entender cómo las cosas por su textura, peso, color, sonido o mecanismo estructuran la percepción, median relaciones y producen presencia y emoción. En su marco, adquiere centralidad la cultura material efímera, es decir, artefactos concebidos "con los días contados" para eventos y espectáculos que dejan huellas fragmentarias (imágenes, crónicas, partituras, descripciones), esto exige metodologías que combinen análisis documental y lectura multisensorial de los restos (González-Román & Lopezosa, 2024, pp. 9–13).

Este enfoque resulta idóneo para el estudio del vestuario escénico de Carmen Tórtola Valencia, donde prenda y cuerpo no son adorno y soporte, sino coproductores del significado. En términos de agencia material, la caída del tejido, el pliegue que impone pausas, la veladura que filtra la mirada, el brillo que marca acentos o el peso que ralentiza el paso, constituyen variables que modelan el tiempo del gesto y organizan la experiencia del público; son, por tanto, dimensiones analíticas obligadas de una obra cuya ontología es performativa y efímera. Esto se traduce en una lectura del traje como "dispositivo afectivo" que dramaturgiza el movimiento.

Consecuentemente, la investigación no se limita a inventariar prendas o estilos, sino a reconstruir cadenas de mediación entre artefacto, cuerpo, música y mirada. En este sentido nos centraremos en cómo estos elementos "abren y cierran" la escena, cómo un velo instituye un régimen de sacralidad o cómo una túnica de gramaje denso fija tiempo y trayectorias. Ello implica trabajar con huellas, fotografías, figurines, programas, partituras, reseñas y el propio vestuario de la artista que nos ha llegado, como documentos primarios del gesto en ausencia de la función, articulando un vocabulario que describa la correspondencia material–afectiva.

Este marco, servirá para entender el tránsito "de la españolada al *Modern Style*" en Tórtola Valencia, no como simple cambio de modas, sino como recomposición del dispositivo material que sostiene su estilo, que partió del costumbrismo a una sintaxis depurada donde el textil piensa por el cuerpo. Así, la noción de artefacto efímero permitirá demostrar que el vestuario en la obra de Tórtola funciona simultáneamente como dramaturgia visual, archivo de movimiento y operador afectivo, esta mirada nos servirá para explicar cómo las cosas hacen que la danza suceda.

Se transcribe a continuación un fragmento del artículo "Tórtola Valencia, la danzarina de las telas mágicas", publicada en la sección "Crónicas femeninas" de *El Sol* y consultada en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España. Este texto ha sido asimismo citado parcialmente en la tesis doctoral de Olabarría Smith (2015), en ella, la autora deja patente la importancia que, en el trabajo coreográfico de la bailarina, tenía su vestuario escénico.

> En el arte de Tórtola Valencia el indumento es algo tan esencial, como el ritmo, el movimiento y hasta la música, que la artista interpreta; sin tal elemento la danzarina no hubiera conseguido jamás hacernos comprender toda su vehemente personalidad, ni hubiera quizás, logrado desarrollar, de manera tan intensa, la exquisita adaptabilidad de su espíritu y su comprensión de la belleza (Galindo, 1919, p. 2).

Ribas San Emeterio (2024) interpreta a Carmen Tórtola Valencia como una creadora que, al igual que otras bailarinas de su tiempo, desborda la mirada masculina que convertía a las divas en cuerpos erotizados y sitúa el cuerpo como instrumento de inteligencia artística. Su propuesta se construye mediante la combinación de cuerpo, vestuario y expresividad, con la que fabrica una "biografía" escénica donde se mezclan experiencias reales y relatos ficcionalizados. Muchas de sus danzas nacen de aprendizajes y observaciones en museos, así como de viajes que sostienen una estética orientalizante, como ocurre en *La danza del incienso*.

La autora ejemplifica este procedimiento con piezas como *La Gitana*, vinculada a colaboraciones artísticas (Granados en la música y Zuloaga en el vestido) y a un relato de origen que la propia bailarina difundió en prensa: "Fue cuando bailé con una gitana en Segovia, en San Juan de los Caballeros. El gran pintor Zuloaga tocaba la guitarra. Fue mi primer estudio de la danza gitana" (de Burgos, 1917, p. 15; cita reproducida por Ribas San Emeterio, 2024). En *La Maja* y, de forma más compleja, en *La danza incaica* (1925), Ribas subraya que Tórtola evita la reconstrucción "fiel" y prefiere una ficción elaborada que combina anécdota, investigación y creación, dando lugar a figuras de mujer poderosa asociadas a la *femme fatale*. Esta lectura se refuerza con la tesis de Olabarría Smith (2015), que entiende la danza moderna como afirmación del yo y liberación corporal: "La danza moderna afirma su compromiso con un cuerpo de presencia carnal, sexual y pulsional, participando en la liberación del cuerpo de los viejos esquemas victorianos que lo constreñían" (Olabarria Smith, 2015, p. 76; citado en Ribas San Emeterio, 2024, p. 20).

Por último, Ribas San Emeterio (2024) enfatiza el papel central del vestuario en la obra de Tórtola, pues lo utiliza para singularizar su imagen y sostener el personaje. Esto lo hace en una lógica de "obra de arte total" bajo su control, tal como resume Olabarría Smith: "Los espectáculos de Tórtola Valencia pretendían ser un espectáculo total y cada parte de ellos estaba controlada por ella, su directora. Sus danzas eran las protagonistas, pero concebía lo que rodeaba a la intérprete como una extensión de su cuerpo" (Olabarria Smith, 2015, p. 212; citado en Ribas San Emeterio, 2024, p. 20).

Conclusiones

El análisis propuesto, confirma que el vestuario escénico en el repertorio de Carmen Tórtola Valencia no puede entenderse como un mero complemento ornamental, sino como un agente estructurante de la acción coreográfica y de su recepción. En coherencia con los enfoques de cultura material y giro sensorial, el traje aparece aquí como un dispositivo que produce presencia, modula la percepción del público y organiza la temporalidad del gesto mediante cualidades físicas concretas —peso, caída, brillo, veladura o fricción— que condicionan el movimiento y su legibilidad.

Desde esta perspectiva, la comunicación subraya la pertinencia de trabajar con un archivo necesariamente fragmentario (fotografías, figurines, programas, partituras, críticas y restos materiales) como vía para reconstruir no solo "cómo se veía" la danza, sino cómo se hacía posible. En el caso de Tórtola, estas huellas permiten sostener que la prenda opera como dramaturgia visual y como "archivo" del cuerpo en acción, en línea con la idea de que el figurín y el traje prolongan el gesto y dan sentido al movimiento (López Arnaiz, 2025, pp. 16–17). La afirmación contemporánea de Galindo, refuerza esta centralidad al situar el indumento al mismo nivel que el ritmo, movimiento y música en la comprensión de la "personalidad" artística de la bailarina (Galindo, 1919, p. 2).

En términos historiográficos, el recorrido evidencia que el tránsito "de la españolada al *modern style* no se reduce a una sucesión de modas, sino que implica una recomposición del dispositivo material de la escena: del costumbrismo y la tipificación de lo español hacia una sintaxis visual más depurada, atravesada por orientalismos, simbolismos y colaboraciones con artistas e intelectuales, donde el textil no ilustra el cuerpo, sino que piensa con él. Esta lógica se articula con la construcción de una autoría femenina moderna —cuerpo, vestuario y expresividad como unidad creadora— y con la noción de "espectáculo total" controlado por la propia intérprete, tal como señala la bibliografía reciente (Olabarria Smith, 2015, pp. 76, 212; citado en Ribas San Emeterio, 2024, p. 20).

En suma, la principal aportación de este enfoque es desplazar la pregunta desde ¿qué vestía Tórtola? ¿Hacia qué hacía el vestuario en su danza? ¿Cómo instauraba regímenes de sacralidad o exotismo y cómo producía afecto convirtiendo la escena en una tecnología de presencia? Así, el estudio del traje como artefacto efímero y operador afectivo permite comprender con mayor precisión la modernidad de Tórtola Valencia y su lugar en la cultura visual del primer tercio del siglo XX, una modernidad donde los artefactos escénicos no decoran la danza, sino que contribuyen decisivamente a que la danza suceda.

Referencias

Burgos, C. (ca. 1917). *Confesiones de artistas*. V. H. de Sanz Calleja.

Galindo, B. (1919, 27 de mayo). Tórtola Valencia, la danzarina de las telas mágicas. *El Sol*, p. 2. Hemeroteca Digital, Biblioteca Nacional de España. https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=a626054f-c54d-4994-9331-6630a26f9cbb&page=3

González Román, Carmen, Lopezosa Aparicio, Concepción (eds) y AA.VV. (2024). *Artefactos y artificios en la cultura escenográfica: de lo material a lo afectivo*. Universidad de Jaén. UJA Editorial

López Arnaiz, I. (2025). Arte y danza: cuerpos e imágenes. Narrativas cruzadas entre la historia del arte y los *Dance Studies*. *Anales de Historia del Arte, 35*, 13–24. https://dx.doi.org/10.5209/anha.104859

Murga Castro, I. (2009). Escenografía y figurinismo de los bailarines españoles de principios del siglo XX. En M. C. de la Peña Velasco, M. Pérez Sánchez, M. del Mar Albero Muñoz, M. T. Marín Torres y J. M. González Martínez (Eds.), *Congreso Internacional Imagen y Apariencia: Universidad de Murcia, 19–21 noviembre 2008*

Olabarria, B. (2015). *Cuerpos subversivos: Estereotipos femeninos en la danza moderna temprana en España* [Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. https://burjcdigital.urjc.es/items/609ccf16-4566-0c23-e053-6f19a8c0ba23

Ribas San Emeterio, N. (2024). Carmen Tórtola Valencia, la construcción de la biografía de una diva. Un ejercicio de autoficción. *Asparkía. Investigació feminista*, *45*, 1-25. https://doi.org/10.6035/asparkia.7769

Traditional music and dance in the reconstruction of ethnic identity and well-being in ainu teenagers

Amador Cernuda-Lago
Universidad Rey Juan Carlos, España

Abstract
At the end of the nineteenth century, the Meiji government reorganized the region of Ezo (present-day Hokkaidō) through policies of colonization and modernization that consolidated Japanese control and promoted the forced assimilation of the Ainu people. The legislation of 1899 institutionalized this domination, restricting their traditional practices and contributing to their social and economic marginalization. During the twentieth century, the Ainu promoted organizational and advocacy movements that achieved gradual progress, including their official recognition as an Indigenous people in 2019, although forms of cultural and social discrimination persist. Historically displaced and forced to adopt unfamiliar ways of life, they have preserved elements of their identity through oral tradition, music, and dance. The study analyzed 37 Ainu adolescents to evaluate the impact of participation in traditional cultural activities. The results showed that those who practiced Ainu dance, music, and language obtained significantly higher scores in ethnic identity and cultural exploration than the control group, and displayed lower levels of state anxiety and perceived stress. These findings demonstrate that participation in cultural practices strengthens emotional well-being, social cohesion, and identity pride, helping to counteract the effects of discrimination and supporting the preservation of cultural heritage.

Keywords: dance, music, ethnic identity, heritage preservation, teenagers.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

La música y la danza tradicionales en la reconstrucción de la identidad étnica y el bienestar en adolescentes ainus

Resumen
A finales del siglo XIX, el gobierno Meiji reorganizó la región de Ezo (actual Hokkaidō) mediante políticas de colonización y modernización que consolidaron el control japonés y promovieron la asimilación forzada del pueblo ainu. La legislación de 1899 institucionalizó esta dominación, restringiendo sus prácticas tradicionales y favoreciendo su marginación social y económica. Durante el siglo XX, los ainus impulsaron movimientos organizativos y reivindicativos que lograron avances graduales, incluido su reconocimiento oficial como pueblo indígena en 2019, aunque persisten formas de discriminación cultural y social. Históricamente desplazados y obligados a adoptar modos de vida ajenos, han preservado elementos identitarios mediante la tradición oral, la música y la danza. El estudio analizó a 37 adolescentes ainus para evaluar el impacto de la participación en actividades culturales tradicionales. Los resultados mostraron que quienes practicaron danza, música y lengua ainu obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en identidad étnica y exploración cultural que el grupo control y presentaron menores niveles de ansiedad estado y estrés percibido. Estas conclusiones evidencian que la participación en prácticas culturales fortalece el bienestar emocional, la cohesión social y el orgullo identitario, ayudando a contrarrestar los efectos de la discriminación y favoreciendo la preservación del patrimonio cultural.

Palabras clave: danza, música, identidad étnica, preservación patrimonio, adolescentes.

Introducción

A finales del siglo XIX, el gobierno Meiji emprendió la reorganización administrativa y territorial de la antigua región de Ezo, correspondiente a la actual isla de Hokkaidō, a través de la Comisión de Desarrollo de Hokkaidō (Kaitakushi). Este territorio había sido escenario, durante un breve periodo en 1869, de la efímera República de Ezo, establecida por remanentes del régimen Tokugawa tras la Guerra Boshin. El proceso de consolidación estatal fue dirigido, entre otros, por Kuroda Kiyotaka, quien posteriormente ocuparía el cargo de primer ministro. La política de integración territorial se inscribió en un marco más amplio de definición fronteriza y modernización estatal, evidenciado también en el Tratado de San Petersburgo de 1875 entre Japón y Rusia. La posterior creación de la Agencia de Hokkaido en 1886, así como la promulgación de la Ley de Protección de los Aborígenes de Hokkaidō en 1899, contribuyeron a institucionalizar la administración colonial interna, proceso que implicó el desplazamiento de poblaciones indígenas ainu y la implementación de políticas sistemáticas de asimilación cultural y territorial.

Todos estos acontecimientos hicieron que los ainus, nativos de la isla de Hokkaidō, de la Isla Sajalín y de las Islas Ku desde los siglos XII a XIII empezasen a tener limitados sus derechos sobre la pesca y la caza dificultando la que había sido su forma de vida. Desde entonces aumentaron los delitos de fraude y explotación hacia su comunidad, lo que incluyó su casi esclavización en minas de carbón ajenas a su actividad tradicional, su reclutamiento para combatir en múltiples guerras y su utilización como objeto de estudio científico para etnólogos y antropólogos nipones, poniendo así en serio riesgo su supervivencia. Sin embargo, los ainus no se rindieron ante las injusticias cometidas contra su pueblo, se organizaron y se manifestaron para conseguir la aprobación de la Ley de Pro-

tección de los Aborígenes de la Ciudad de Asahikawa en 1934. En la posguerra consiguieron fundar la Asociación Ainu de Hokkaidō, responsable de elaborar, una década después, las Medidas para el Bienestar de los Ainu de Hokkaidō, la publicación del diario Anutari Ainu y un Proyecto de Ley sobre el Pueblo Ainu en 1984. Esta ley incluyó una declaración de derechos humanos básicos para eliminar la discriminación hacia los colectivos indígenas de Japón, reclamando una mayor representación política y promoción cultural, uniendo estas reivindicaciones a una serie de planes económicos para asegurar posibilidades de autosuficiencia e independencia. En 1997, con la presión ejercida por la Organización de las Naciones Unidas, se introdujo la Ley para la Promoción de la Cultura Ainu y la Difusión de las Tradiciones Ainu. No obstante, muchos ainus se mostraron recelosos a esta disposición, ya que no solo no los reconocía como indígenas nativos de Japón, sino que esta Ley solo fomentaba el potencial turístico de Hokkaidō, convirtiendo su cultura en un producto de marketing pro turismo de la zona, y porque no garantizaba la conservación del patrimonio material e inmaterial de esta importante cultura que es una riqueza de la diversidad del planeta, que muestra un gran acervo cultural y una lección de la adaptación del hombre al medio (Dale, 1988; Nakane, 1972; Porter, 2008).

La declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2007) estableció los estándares que cada estado debe establecer en relación con sus minorías nativas, desde los derechos sobre la tierra hasta los derechos de propiedad intelectual. Esta disposición fue la que por fin acabó forzando a que el pueblo japonés decidiera en 2019 sustituir la antigua legislación por el reconocimiento oficial de los ainus y la nueva Ley de Promoción de Medidas para alcanzar una sociedad que respete el orgullo ainu, reconociendo legal y formalmente a los ainus como indígenas nativos de Japón.

A pesar de los insistentes intentos por asegurar la homogeneidad cultural y étnica de los japoneses y negar así la existencia de minorías étnicas o culturales, el pueblo ainu es la tercera gran minoría étnica de Japón. De origen desconocido, aunque con indicios de ser un pueblo cazador de origen caucásico, fueron los habitantes indígenas de la mitad noreste de la isla de Honshu, la actual Tohoku, y conocidos en la época como los emishi, los 'bárbaros peludos' que dominaban la zona noreste de Honshu (Reischauer y Jansen, 1995). Los hombres ainus llevaban (y algunos todavía lo siguen llevando) cabello largo y barbas largas que nunca se afeitan. Los emishi lucharon por sus tierras y no fue casualidad que la actual zona de Tohoku fue una de las últimas regiones en anexionarse a Japón. Cuando fueron colonizados, los ainus fueron confinados por el gobierno japonés en la isla de Hokkaidō sufriendo una fuerte discriminación. La apropiación unilateral de tierras y recursos naturales por parte del gobierno, la agricultura forzada o la prohibición de usar su lengua y desarrollar la cultura ainu, debido a las decisiones del gobierno de Meiji, provocó un sufrimiento profundo a los ainus, un pueblo que aún hoy día lucha por sobrevivir a problemas derivados de esta injusticia étnica como son el alcoholismo y el suicidio por no poder llevar una vida ainu y desarrollar su identidad.

Durante la opresión de Meiji y la posterior época de adopción de la lengua estándar, la lengua ainu estuvo a punto de desaparecer, pero se mantuvo gracias a las canciones y cuentos de la tradición oral que, junto con su interesante música y sus bellas danzas indígenas se han vuelto a poner de moda y se usan para dar de nuevo voz al pueblo ainu, aunque en muchos casos es más un reclamo turístico que otra cosa (Weiner, 2008).

Las mujeres ainus afrontan más problemas que los hombres. Kaori Tahara, una activista de los derechos ainu, quien enseña sobre la historia ainu en la Universidad de Tokyo declaró que las mujeres ainus enfrentan doble discriminación, no solo de parte de los japoneses dominantes, sino también de los hombres ainu. Pese a que el gobierno japonés reconoció a los ainus como pueblo indígena, los problemas no se han terminado, la discriminación continua pues no se sienten libres todavía para celebrar su cultura, hablar el idioma ainu o proclamar su identidad distintiva, ya que tuvieron oficialmente prohibido hablar su idioma y fueron obligados a adoptar nombres japoneses.

Al pueblo ainu, despojado de su tierra, se le impuso un nuevo estilo de vida, la pesca del salmón y la caza de venados les fueron prohibidas, lo que empeoró su situación. Como minoría y debido a su diferenciación física y lingüística siempre han estado discriminados, habiendo sido empujados al aislamiento social desde hace años. Sin embargo, en la actualidad se enfrentan al futuro con cierto optimismo frente a un pasado de olvido social (Hunter, 2023; Komai, 2022; Okada, 2012).

Objetivo

Estudiar los efectos de la práctica de la música y la danza tradicionales en los factores de identidad étnica y el bienestar emocional de los adolescentes ainus.

Método

Participantes

Un grupo de 37 adolescentes ainus divididos en un grupo experimental de 21 ainus que participan en experiencias de danza y música tradicional y conocimiento de la lengua ainu, y un grupo control de 16 adolescentes que no participaban en ninguna actividad artística tradicional, que no tiene dominio de la lengua ainu y que estudian bajo el sistema oficial japonés en una franja de edad de 14 a 17 años. Por consideraciones metodológicas y debido al limitado número de mujeres voluntarias, el presente estudio se ha centrado en hombres ainus, reservando el análisis de las mujeres ainus para investigaciones futuras sobre género y etnicidad, en cumplimiento del principio de voluntariedad y con respeto a la comunidad participante.

Variables e instrumentos

Variables: Identidad Étnica Total, Factor Identificación Étnica, Factor Exploración Étnica, Ansiedad Estado, Estrés Percibido. Instrumentos: Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada (Phinney y Ong, 2007), en versión japonesa de Nakayama y Hoshino (2010). En la combinación de los 6 ítems obtuvieron un alfa de Cronbach de 0,81. Mientras que los ítems 1, 4 y 5 cargaron en un factor llamado exploración étnica, los ítems 2, 3 y 6 lo hicieron en otro llamado de identificación, estos factores están altamente correlacionados (0,74). La Ansiedad Estado se evaluó mediante la versión japonesa del State–Trait Anxiety Inventory (STAI; Shimizu y Imae, 1981). El Estrés Percibido se midió con la versión japonesa de la Perceived Stress Scale (PSS; Mimura y Griffiths, 2008).

Procedimiento

Estudio cuantitativo. Hemos comparado los datos de los dos grupos de adolescentes, con vinculación a sus tradiciones artísticas y culturales y sin vinculación, para ver los efectos en su identidad étnica, ansiedad estado y estrés percibido. El grupo experimental recibió 4 sesiones semanales, de 60 minutos cada una, de intervención a través de las artes tradicionales (danza y música) con lenguaje original ainu, durante 6 meses. Se aplicaron los mismos test seleccionados a los adolescentes del grupo control que no participaron en las experiencias de danza y música tradicional y lengua ainu. Para valorar la magnitud del cambio experimentado en ansiedad estado y estrés percibido tras la intervención se empleó la d de Cohen y el porcentaje de cambio entre las puntuaciones pretest-postest y pretest-seguimiento. Obtenidos todos los datos se realizaron distintos análisis estadísticos con el programa SPSS 19.0 para Windows.

Resultados

Según la prueba t para muestras independientes se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems que componen la EIEM-R entre el grupo experimental y el grupo control, así como, en la puntuación total de Identidad Étnica y en los dos factores asociados: Identificación Étnica (ítems 2, 3 y 6) y Exploración Étnica (ítems 1, 4 y 5). Más concretamente, la media de Identidad Étnica total y de Identificación Étnica son las puntuaciones donde el valor t es más elevado, lo que indica una mayor diferencia de puntuaciones entre grupos (Tabla 1). En el grupo experimental, los participantes en música y danza tradicional y lengua ainu muestran puntuaciones superiores en identidad étnica y sus factores (exploración e identificación) en comparación con el grupo control.

Tabla 1. Comparación entre las puntuaciones medias y desviaciones típicas de 6 ítems que componen la EIEM-R, la puntuación total de identidad étnica y los factores exploración e identificación étnica en grupo experimental (ainus con música y danza tradicional) y grupo control (ainus sin actividad tradicional)

Items y factores	G. Experimental (danza y música tradicionales) (n=21)		G. Control (sin actividad tradicional) (n=16)		
	X	DE	X	DE	t
1. Últimamente he pasado tiempo tratando de averiguar más acerca de mi grupo étnico, como su historia, tradiciones y costumbres	3,89	0,817	2,75	1,08	11,135*
2. Me siento fuertemente ligado(a) a mi grupo étnico	3,79	0,813	2,67	1,09	11,243*
3. Soy consciente de mis “raíces étnicas” y de lo que éstas significan para mí	4,23	0,711	3,05	1,01	11,294*
4. A menudo hago cosas que me ayudan a entender mejor mi origen étnico	3,57	0,724	2,35	0,89	8,9693*
5. Con el fin de aprender más sobre mi tradición cultural, he conversado con otras personas acerca de mi grupo étnico	3,97	0,876	2,74	0,84	8,796*
6. Siento un vínculo fuerte hacia mi grupo étnico	3,31	0,698	2,31	0,75	10,393*
(Identidad étnica Total)	3,97	0,603	2,87	0,695	12,975*
(F. identificación étnica)	4,09	0,619	2,65	0,931	12,173*
(F. exploración étnica)	3,94	0,692	2,68	0,784	12,241*

Nota. * $p < 0,01$.

Rango. 1–5, siendo el 5 la puntuación máxima en identidad étnica.

Los valores de la d de Cohen superiores a 1,5 indican la presencia de cambios muy importantes, entre 1,5–1 importantes, y entre 1–0,5 medios. En el grupo, en la fase postest se observaron cambios importantes en las variables estrés percibido (d=1,07) y ansiedad estado (d=1,36). En la fase de seguimiento, se observaron cambios importantes en las variables estrés percibido (d=1,27), ansiedad estado (d=1,19) (Tabla 2).

Tabla 2. *d* de Cohen

	d Postest	*d Seguimiento*	% Postest	% Seguimiento
Estrés percibido	1,07	1,27	-20,69	-23,09
Ansiedad estado	1,36	1,19	-24,61	-23,04

Nota. Porcentaje de cambio postest y seguimiento en el grupo para las variables estrés y ansiedad.

Conclusiones

El estudio mostró que los adolescentes que participaron en danzas y músicas tradicionales obtuvieron mejores resultados en su identidad étnica y presentaron menores niveles de ansiedad estado y estrés percibido. Estos hallazgos resaltan la importancia de promover la identificación con la cultura y los orígenes tradicionales, ya que fortalece la identidad étnica, fomenta la integración social y genera orgullo por la propia cultura, contribuyendo a superar experiencias de discriminación y a preservar el patrimonio cultural. No obstante, los resultados deben interpretarse con cautela debido a que la muestra fue pequeña, no aleatoria y no incluyó mujeres por el limitado número de voluntarias, lo que impide un análisis completo desde la intersección de género y etnicidad. Se recomienda replicar el estudio con muestras más amplias y equilibradas para confirmar estos hallazgos y profundizar en la perspectiva de género.

Referencias

Dale, P. N. (1988). *The myth of Japanese Uniqueness*. Routledge.

Hunter, J. R. (2023). Ainu ways of being in the contemporary: music and dance as cultural practice. In H. Johnson (Ed.), *Handbook of Japanese Music in the Modern Era* (pp. 101-116). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004687172_008

Komai, E. (2022). The Ainu and indigenous politics in Japan: negotiating agency, institutional stability, and change. *The Journal of Race, Ethnicity, and Politics, 7*(1), 141–164. https://doi.org/10.1017/rep.2021.16

Mimura, C., & Griffiths, P. (2008). A Japanese version of the Perceived Stress Scale: Cross-cultural translation and equivalence assessment. *BMC Psychiatry, 8*(85), 1-7. https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-85

Nakane, C. (1972). *The Japanese Society*. University of California Press.

Nakayama, M., & Hoshino, K. (2010). Development of the Multigroup Ethnic Identity Measure-Revised (MEIM-R) Japanese version. *Proceedings of the 74th Annual Convention of the Japanese Psychological Association*, 2PM145. https://doi.org/10.4992/pacjpa.74.0_2PM145

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.ohchr.org/es/indigenous-peoples/un-declaration-rights-indigenous-peoples

Okada, M. V. (2012). The plight of Ainu, indigenous people of Japan. *Journal of Indigenous Social Development, 1*(1) (pp. 1-14). http://hdl.handle.net/10125/21976

Phinney, J. S., & 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

Porter, C.E. (2008). After the Ainu Shinpo: The United Nations and the Indigenous People of Japan. *New Voices, 2*, 201-219. http://dx.doi.org/10.21159/nv.02.10

Reischauer, E. O. y Jansen, M. B. (1995). *The Japanese Today: Change and Continuity*. Harvard University Press.

Shimizu, H., & Imae, K. (1981). Development of the Japanese version of the State–Trait Anxiety Inventory (STAI) for university students. *Japanese Journal of Educational Psychology, 29*(4), 348–353. https://doi.org/10.5926/jjep1953.29.4_348

Weiner, M. (2008). *Japan's Minorities. The illusion of homogeneity*. Taylor and Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780203884997

Phenomenology of stripping away: presence and beauty in the actor trained by the negative via

Sara Ballesteros Merino
Rey Juan Carlos University, Spain

Abstract
This research explores the phenomenological dimension of contemporary actor training, starting from the "negative way" proposed by Jerzy Grotowski. It examines how the process of "stripping away"—that is, the elimination of psychophysical blockages and social masks—does not lead to a sterile void but to a "total presence" and a form of scenic beauty linked to organic truth and a secular "sanctity." Through a review of the methodologies of Jerzy Grotowski, Peter Brook, and Eugenio Barba, it is argued that the reduction of excess allows the "bodymind" to access a "state of grace," where beauty resides in the transparency of being, the radiance of pure energy, and full awareness.

Keywords: bodymind, via negative, phenomenology of stripping, stage presence, psychophysical training.

Fenomenología del despojo: presencia y belleza en el actor entrenado por la vía negativa

Resumen
La presente investigación explora la dimensión fenomenológica del entrenamiento actoral contemporáneo, partiendo de la "vía negativa" propuesta por Jerzy Grotowski. Se analiza cómo el proceso de "despojo", es decir, la eliminación de bloqueos psicofísicos y máscaras sociales no conduce a un vacío estéril, sino a una "presencia total" y a una forma de belleza escénica vinculada a la verdad orgánica y a una "santidad" laica. A través de la revisión de las metodologías de Jerzy Grotowski, Peter Brook y Eugenio Barba, se argumenta que la reducción de lo sobrante permite al "cuerpomente" acceder a un "estado de gracia", donde la belleza reside en la transparencia del ser, la irradiación de energía pura y la consciencia plena.

Palabras clave: cuerpomente, vía negativa, fenomenología del despojo, presencia escénica, entrenamiento psicofísico.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

La formación actoral puede ser entendida/imaginada como un proceso de acumulación. Sin embargo, al analizar algunas de las metodologías teatrales más influyentes del siglo XX se descubre una verdad contraintuitiva: la auténtica maestría del actor se alcanza en la resta y no en la suma (de habilidades y destrezas). De esta manera, la presencia escénica y la belleza no surgen de lo que el actor acumula o "se pone encima", sino de todo lo que consigue quitarse a través del entrenamiento. Teniendo en cuenta la perspectiva fenomenológica de que el actor no "tiene" un cuerpo, sino que "es" un cuerpo vivido (superando así el dualismo cartesiano entre cuerpo y mente). Para entender mejor este proceso de la "vía negativa" se proponen tres pilares conceptuales fundamentales que transforman el cuerpo y la mente del intérprete:

La "vía negativa" (Grotowski): entendida no como una acumulación de habilidades (técnica deductiva), sino como la eliminación de obstáculos (técnica inductiva) para liberar los impulsos biológicos y espirituales.

En este sentido es importante tener en cuenta que la adquisición de una técnica en la formación actoral en Occidente se ha caracterizado por ser deductiva, es decir, la técnica se da y logra por acopio de habilidades y destrezas. En la propuesta de Grotowski con la "vía negativa" el actor/actriz es el núcleo del hecho teatral, donde el cuerpo está desarmado y se accede a las energías y fuerzas más profundas del ser.

El "espacio vacío y la transparencia" (Brook): la necesidad de un proceso de "demolición" y vaciamiento del actor para permitir que emerjan nuevas líneas de vida y una comunicación directa.

La "pre-expresividad" (Barba): la organización de la energía escénica a través de la alteración del equilibrio y el rechazo de la técnica cotidiana, generando una presencia que antecede al significado.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es examinar la relación intrínseca entre la técnica de eliminación ("vía negativa") y la emergencia de una estética de la presencia en el actor contemporáneo. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Definir la "fenomenología del despojo" como el proceso experiencial de ruptura con los automatismos cotidianos y la máscara social.
2. Analizar cómo la eliminación de resistencias físicas y psíquicas transforma el cuerpo cotidiano en un "cuerpo dilatado" o "cuerpo de la esencia".
3. Reconceptualizar la belleza escénica no como virtuosismo estético, sino como consecuencia de un "acto total" de sinceridad y desnudez espiritual.

Metodología

Se utiliza una metodología cualitativa de análisis hermenéutico sobre algunas de las metodologías pertenecientes a la corriente psicofísica/intercultural. Se indagan y correlacionan los términos "despojo", "sacrificio", "vía negativa" y "belleza/gracia" teniendo en cuenta las aportaciones de Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Peter Brook y las tradiciones orientales de Tadashi Suzuki y Yoshi Oida. El enfoque fenomenológico se aplica al análisis de la experiencia del *training* como un proceso individual de cada actor/actriz de "aprender a no hacer" para "ser".

Desarrollo

La Fenomenología del despojo: el sacrificio del "actor santo"

El concepto de "despojo" en el entrenamiento actoral es esencial. Jerzy Grotowski plantea que el actor no debe aprender cómo hacer algo, sino descubrir por sí mismo qué no hacer, eliminando las resistencias que el organismo opone a los procesos psíquicos. Este proceso fenomenológico implica un acto de "autopenetración" y confesión honesta y sincera, donde el intérprete se despoja de su máscara social y cotidiana. Grotowski nos invita a imaginar al actor no como un pintor que añade capas a un lienzo, sino como un escultor que se enfrenta ante el bloque de piedra. El actor/escultor elimina la piedra sobrante y la obra de arte -el ser de la esencia- está ya presente en su interior. El “despojo” supone cincelar las resistencias físicas (psicofísicas) que lo habitan para revelar una verdad humana limpia que se asocia a una santidad laica.

Este “despojo” diferencia al "actor santo" del "actor cortesano". Mientras el cortesano acumula trucos para vender/exhibir su cuerpo y obtener el aplauso, el “actor santo” sacrifica su cuerpo en un acto de expiación y ofrecimiento. La belleza que surge aquí no es cosmética; es la belleza del sacrificio, comparable a la de un místico, donde la vileza del ser se transmuta en santidad a través de una técnica inductiva rigurosa. Se trata por tanto de una "vía ascética" que prepara al cuerpomente del actor/actriz para ser un canal-vehículo transparente de comunicación consigo mismo, con sus compañeros y con el público.

El vaciamiento como precondición creativa

Peter Brook amplía esta fenomenología al describir la construcción del personaje como un acto de "demolición". Para que la verdad aparezca, el actor/actriz debe vaciarse de sus defensas, miedos, estereotipos y clichés. Este estado de "transparencia" es una apertura total donde cuerpo, mente y alma hablan como uno solo, sin la obstrucción del ego.

El público va a ver la historia a través del balcón del actor. Al considerar al actor una ventana, es necesario, que este la limpie para alcanzar la transparencia, de lo contrario, la luz no pasará.

La belleza en este contexto se relaciona con la "invisibilidad" propuesta por Yoshi Oida. El actor entrena no para mostrarse, sino para desaparecer y dejar que "algo más" se manifieste a través de él. Oida compara el cuerpo con un templo que debe ser limpiado de la "basura" o contaminación interna para recuperar su pureza y energía. Este vaciamiento permite al público ver "la luna" (el contenido espiritual) y no "el dedo" (la técnica del actor), según afirma Oida.

Presencia y energía: la belleza del cuerpo dilatado

El despojo de los automatismos cotidianos (inculturación) permite el acceso a un nivel "pre-expresivo" de organización biológica. Eugenio Barba define este estado como el "cuerpo dilatado": un cuerpo al rojo vivo, donde las energías cotidianas han sido desviadas para maximizar la presencia.

En la vida cotidiana operamos, la mayor parte del tiempo, con el piloto automático gobernado por la ley del mínimo esfuerzo con el objetivo de ahorrar el máximo de energía. Barba nos explica la base biológica de por qué el despojo es fundamental para el actor-investigador-creador. Al romper los automatismos y adoptar una técnica extracotidiana el cuerpomente despierta psicofísicamente a la vida, renunciando a la inercia y convirtiéndose en ente orgánico “al rojo vivo” tanto a nivel neuronal como muscular.

La belleza fenomenológica del actor/actriz entrenada reside en esta "dilatación". No es una belleza estática, sino una vibración energética elevada. Tadashi Suzuki argumenta que incluso los ejercicios más simples recurren a todos los niveles de conciencia para lograr "gracia y belleza". Esta belleza es el resultado de la "acrobacia orgánica" de Grotowski: una respuesta viva y luminosa que surge cuando se han eliminado los recosidos y las mentiras del comportamiento social al que estamos encadenados la mayor parte del tiempo. Por ello Barba insta a encontrar ese cuerpo extracotidiano y abandonar el cuerpo cotidiano a través de un entrenamiento riguroso.

Conclusiones

El análisis de las metodologías propuestas pertenecientes a la corriente psicofísica/intercultural nos permite concluir que la "vía negativa" a través del principio de eliminación es una fenomenología de la revelación a través de la sustracción. Permitiendo plantear:

1. La belleza como verdad: la belleza en el actor entrenado por la vía negativa no es estética, sino ontológica. Es la manifestación del "ser de la esencia", un estado de verdad desnuda que surge tras eliminar la máscara social y los bloqueos psicofísicos.

2. La presencia como irradiación energética: el despojo no deja al actor vacío en un sentido negativo, sino que lo convierte en un medio-canal-vehículo de "irradiación", Al eliminar la resistencia, la energía (*prana/ki*) fluye sin obstáculos, generando una presencia magnética y total.

3. El "estado de gracia actoral": la finalidad última de este "despojo" es alcanzar el "estado de gracia actoral". Este estado se define como una conciencia plena y una libertad de condicionamientos donde el actor puede "ser otro" en el momento presente. Es un acto de amor y autodonación que trasciende cualquier egolatría artística.

En definitiva, la fenomenología del despojo nos enseña que, en el arte actoral, la máxima riqueza expresiva se alcanza paradójicamente a través de la pobreza voluntaria y la eliminación de lo superfluo.

Referencias

Barba, E. (2005). *La canoa de papel. Tratado de antropología teatral.* Catálogos Editora.

Brook, P. (2019). *La puerta abierta.* Alba Editorial.

Brook, P. (2001). *El espacio vacío.* Ediciones de Bolsillo.

Grotowski, J. (2009). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI.

Grotowski, J. (2013). *El Performer*. En The Grotowski Sourcebook. Routledge.

Oida, Y. (2010). *El actor invisible.* Alba Editorial.

Suzuki, T. (2015). *Culture is the body: The theatre writings of Tadashi Suzuki.* Theatre Communications Group.

Zarrilli, P. (2009). *Psychophysical acting: An intercultural approach after Stanislavski.* Routledge.

Inhabiting, feeling, creating: artistic processes in the natural environment

Carmen Gómez Redondo
Universidad de Valladolid, España

Abstract
This study, based on Arts-Based Research from the perspective of A/r/tography, aims to analyze and describe the creative processes developed by students of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education in natural environments. The research was carried out between 2023 and 2025 in a course taught partially outside the classroom. The teaching notebook and photographic records were used as instruments, analyzed through photographic pairs and evocative writing as a strategy for sensitive inquiry. The results are organized into five interrelated categories: techniques/procedures, material, space, affectivity, and learning. Artistic practice in nature favors open processes and dialogue with the environment; material and space act as agents that condition formal decisions and expand the scale towards collective proposals. The affective dimension (biophilia/biophobia) influences exploration and attitudes of care. Likewise, creation is configured as a form of knowledge, promoting tolerance for uncertainty, slow attention, and globalized learning. It is concluded that the attitude toward nature conditions creative processes and strengthens the sense of belonging.

Keywords: A/r/tography, Outdoor education, Arts education, Training teachers.

Habitar, sentir, crear: procesos artísticos en el entorno natural

Resumen
El presente estudio, fundamentado en la Investigación Basada en Artes desde la perspectiva de la A/r/tografía, tiene como objetivo analizar y describir los procesos creativos desarrollados por alumnado del Grado en Educación Infantil en entornos naturales. La investigación se llevó a cabo entre 2023 y 2025 en una asignatura impartida parcialmente fuera del aula. Se emplearon como instrumentos el cuaderno docente y registros fotográficos, analizados mediante el par fotográfico y la escritura evocadora como estrategia de indagación sensible. Los resultados se organizan en cinco categorías interrelacionadas: técnicas/procedimientos, materia, espacio, afectividad y aprendizaje. La práctica artística en la naturaleza favorece procesos abiertos y dialogados con el entorno; la materia y el espacio actúan como agentes que condicionan decisiones formales y amplían la escala hacia propuestas colectivas. La dimensión afectiva (biofilia/biofobia) incide en la exploración y en las actitudes de cuidado. Asimismo, la creación se configura como forma de conocimiento, promoviendo tolerancia a la incertidumbre, atención lenta y aprendizaje globalizado. Se concluye que la actitud hacia la naturaleza condiciona los procesos creativos y fortalece el sentido de pertenencia.

Palabras clave: A/r/tografía, Educación al aire libre, Educación Artística, Formación de formadores.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

Al analizar la literatura reciente, se puede observar un creciente interés en la necesidad de impulsar un movimiento en cadena que facilite la integración de metodologías al aire libre en todos los niveles educativos (Lugg, 2007). Ya que, aunque en los últimos años se ha observado una proliferación de la educación fuera del aula (Waite, 2020) en las etapas iniciales de la educación, esta tendencia no encuentra una correspondencia clara en la formación universitaria del profesorado (Smith et al., 2016). Respecto al papel de la expresión plástica, diversos autores la señalan como herramienta mediadora con el entorno, o bien desde la educación ambiental como Boeckel (2013) o como herramienta para el bienestar y la salud mental Moula, et al (2022). Son interesantes también las publicaciones que relacionan la creación artística con el vínculo con el entorno como Ranieri (2015), o la práctica artística en la naturaleza como herramienta para el desarrollo de habilidades como la adaptación a imprevistos (Rowe, 2025).

Metodología

El método adoptado en esta investigación se sustenta en la Investigación Basada en Artes, tomando como referencia específica la A/r/tografía, que integra de manera inseparable las identidades de artista, investigadora y docente. Esta metodología resulta especialmente pertinente para explorar, desde la sensibilidad y la experiencia docente (Mesías-Lema, 2018).

El objetivo que guía el estudio es: analizar y describir los procesos creativos desarrollados por el alumnado del Grado de Educación Infantil en entornos naturales con el fin de identificar sus características. Para ello, se emplearon dos instrumentos de recogida de datos: el cuaderno docente y un conjunto de fotografías. El análisis se realizó mediante un enfoque sensible apoyado en el par fotográfico como herramienta de indagación visual (Marín et al., 2017), acompañado de textos evocadores.

La investigación se implementó en la asignatura optativa de 4.º curso “Teorías y aplicaciones de la expresión plástica para el conocimiento del entorno cultural, físico y social”, impartida parcialmente fuera del aula (50%). Los datos proceden de los años 2023 al 2025 con una muestra compuesta por N=193.

Resultados y Discusión

Comenzar a trabajar al aire libre supone una sacudida a todos los conocimientos previos. Aquí la A/r/tografía se vuelve indispensable, se hace urgente emplear un método de investigación que mute en una película sensible que sea capaz de revelar las luces de lo que acontece.

Técnica/procedimientos (la memoria ancestral del cuerpo): Allí fuera, casi sin pedir permiso, todo lo que entendía como técnica plástica tradicional comienza a desdibujarse. Los procesos creativos y educativos que dentro parecían controlados se vuelven mutables, condicionados por un entorno que influye en cada gesto y cada mirada. En ese territorio vivo, las técnicas dejan de ser procedimientos cerrados para convertirse en procesos que respiran al mismo ritmo que la naturaleza (Rowe, 2025). Lo más revelador no surge de aplicar lo aprendido en el aula, sino de escuchar al entorno, a los materiales y a las emociones que surgen. Cuando el alumnado se permite esa escucha profunda, emergen técnicas inesperadas, maneras de hacer que no estaban escritas, procedimientos que no buscan representar la naturaleza, sino conversar con ella. Cada grupo y cada individuo crea su propio camino, los procesos se personalizan, se vuelven íntimos, irrepetibles. Algunos trabajan desde la curiosidad y el disfrute, otros pasan de puntillas, movidos por la inseguridad. Comienzo a comprender que estas variaciones están profundamente ligadas a la relación emocional que el alumnado establece con el entorno. Cuando perciben la naturaleza con confianza, la creatividad se abre, pero cuando aparece la

biofobia, el miedo al contacto, los procesos se empobrecen y se evita tocar, manipular o arriesgar, todo se reduce a la seguridad de lo ya aprendido. La obra entonces acusa esa rigidez y pierde vitalidad. Al aplicar técnicas tradicionales como la acuarela o el bocetaje al aire libre, compruebo que, aunque la intención inicial sea copiar una hoja, la obra acaba creciendo más allá de la realidad: la creatividad encuentra un cauce más libre, más sensible (Boeckel, 2013).



Figura 1. Par fotográfico más allá de la observación.

Materia (Los límites del cuerpo): En ese diálogo, la materia natural deja de ser un simple objeto neutro y se convierte en agente del proceso creativo. En el exterior, el material no se elige, aparece según la estación y el lugar, condicionando todo el proceso. Los estudiantes suelen recoger aquello que les resulta familiar, objetos contables, seguros. Pero rara vez consideran materiales continuos, como el agua, la arena, el aire o la luz. Tal vez porque estos exigen una atención distinta o porque nunca se les ha invitado a pensarlos como materia artística.



Figura 2. Par fotográfico la materia muestra su función.

Observo que el potencial creativo de la materia depende de la relación personal que cada estudiante mantiene con la naturaleza. Quien se siente cómodo se lanza a tocar, oler y experimentar. Quien no, se refugia en lo conocido. La biofobia estrecha el proceso, reduce la experimentación y, en consecuencia, el resultado estético se empobrece, los materiales se exponen sin transformación. En cambio, cuando la relación con la naturaleza es abierta y confiada, se incorporan procesos nuevos y los materiales dejan de mostrarse tal cual se presentan para ser procesados según los intereses creativos. Resulta fascinante observar cómo cambia el proceso creativo cuando la materia cambia de función del material. Cada paso obliga a repensar la obra, a comprender que la creación es un proceso de escucha, especialmente cuando se dialoga con el entorno natural.

La búsqueda de material se transforma también en parte de la creación. Al principio, la recolección es superficial, pero poco a poco la mirada se vuelve más exigente y eligen las ramas por su tamaño o grosor. Esa selección cuidadosa es un aprendizaje íntimo, una forma de comprender la materia desde la atención y lo sensible.

La naturaleza despliega ante nosotros una abundancia que el aula no puede imaginar. Esta gran cantidad de material abre nuevas posibilidades, amplía la escala de la obra, permite que ésta se expanda en el espacio y que más manos participen. Cuando hay suficiente materia, la creación deja de ser individual para convertirse en un acto colectivo. Resulta hermoso ver cómo cada estudiante encuentra su lugar, no por asignación, sino porque el proceso lo invita: la obra se teje en comunidad.

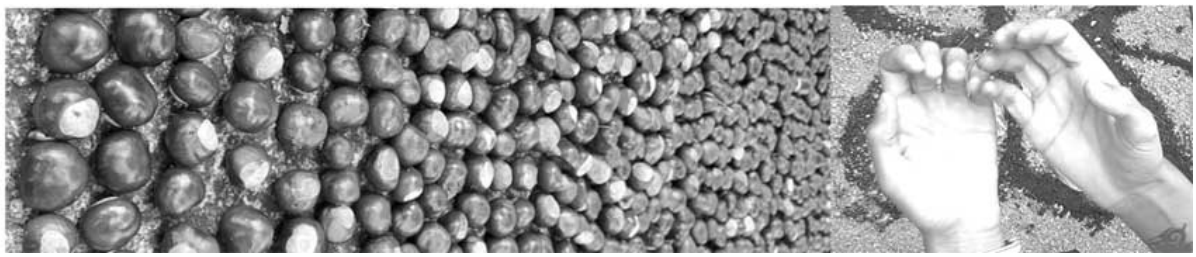


Figura 3. Par fotográfico la abundancia.

El espacio (hogar): El espacio exterior, a su vez, modifica la emocionalidad del grupo. En cuanto salimos, los cuerpos se aflojan, las tensiones se disuelven. El entorno actúa como un bálsamo silencioso, el clima del grupo se vuelve más afectivo y fluido. Las conductas que en el aula pueden parecer disruptivas se integran, en la naturaleza el cuerpo tiene permiso para moverse, para habitar. Mientras explico algo, algunas miradas se escapan hacia un pájaro o un reflejo, no lo vivo como distracción, sino como parte del aprendizaje. El espacio entra en la conversación y me pregunto qué conexiones se estarán tejiendo mientras aprenden contenidos plásticos y, al mismo tiempo, viven esa experiencia sensorial.

El alumnado se vuelve sensible al clima, buscan el abrigo del sol en los días fríos, agradecen la brisa en las jornadas calurosas. La confortabilidad se vuelve un valor importante y a veces una condición para la disponibilidad emocional. De otro lado, el entorno natural es el verdadero concepto de espacio, es basto, amplio, disponible, versátil, jugable. Allí las propuestas crecen, pierden miedo a ocupar territorio; la escala del aula resulta diminuta frente a la amplitud del exterior. El espacio no solo alberga la obra: la convoca, el alumnado no crea en el espacio, sino con él.

Es en esos momentos cuando comprendo con claridad el verdadero sentido de habitar. No se trata de ocupar, sino de pertenecer. El espacio transforma a la persona, y la persona transforma el espacio. La obra aparece como manifestación de ese vínculo (Ranieri, 2015), abre cuerpos, ablanda miradas, amplía escalas y ensancha las posibilidades de lo que entendemos como creación.

Afectividad (consciencia del vínculo): En relación con la afectividad, existe una parte basada en las experiencias previas, en las creencias y todo aquello ya hablado sobre la biofilia y la biofobia en los procesos creativos; pero también veo una parte más corporal, una llamada al interior animal, los sentidos comienzan a despertarse, están más conectados con la realidad. Como recuerdan Moula et al. (2022), es una forma distinta de estar en el mundo, un modo de mirar que fortalece la conexión emocional con el entorno. Las prácticas que integran reflexión personal e identidad amplifican esta experiencia, porque les permiten reconocerse como parte del medio ambiente, no como visitantes, sino como un elemento más que pertenece y habita.

En esas prácticas, el cuidado deja de ser discurso y se convierte en materia. Lo artístico no solo interactúa con el territorio: lo cuida. Así comprendemos que la estética deja de ser solo una cuestión visual; la belleza se vuelve un acto de cuidado (Saito, 2026). Una obra bella no es únicamente armoniosa, es cómplice del entorno, comprometida y afectiva.



Figura 4. Par fotográfico sobre la estética del cuidado.

Aprendizaje (Entrelazar los caminos): En la naturaleza el aprendizaje surge de manera globalizada, surgen aprendizajes que nada tienen que ver con lo artístico, sino con la persona, con el entorno... El aprendizaje natural es así, un ecosistema sin compartimentos, redes que se nutren entre ellas. La naturaleza tiene un efecto desfamiliarizador (Boeckel, 2013) que actúa como una sacudida interior y surge el aprendizaje al salir de la zona de confort. Esta forma de aprendizaje sensible genera actitudes de cuidado más profundas que cualquier explicación científica. La naturaleza les enseña también algo esencial en educación artística (Eisner, 2004) la tolerancia a la incertidumbre. En un mundo acostumbrado a resultados previsibles, la naturaleza les recuerda que los procesos creativos son dinámicos. Finalmente, crear en la naturaleza exige una presencia plena, observar sin prisa (Boeckel, 2013) y esa lentitud se vuelve una aliada del aprendizaje. Es en ese ritmo donde se encuentra el espacio emocional para comprender que aprender es habitar el propio proceso con todos los sentidos (Saito, 2026). En este encuentro íntimo entre arte y naturaleza, el aprendizaje deja de ser un objetivo para convertirse en una forma de estar en el mundo. Este proceso de aprendizaje, estético y sensible, también resulta esencial para el propio acto docente e investigador, la observación como instrumento de evaluación/investigación también se torna estética y es ahí cuando emerge la necesidad de la A/r/tografía como método de investigación.

Conclusiones

En relación con el objetivo principal: analizar y describir los procesos creativos del alumnado del Grado en Educación Infantil en entornos naturales para identificar sus características, este ha sido alcanzado mediante la conceptualización del objeto de estudio en cinco categorías interrelacionadas: técnicas/procedimientos, materia, espacio, afectividad y aprendizaje. A los resultados obtenidos a través de estas categorías emergentes ha sido posible acceder gracias al método A/r/tográfico, gracias al fuerte potencial evocador del método y a la perspectiva introspectiva docente, que ha permitido trenzar las evidencias empíricas con la reflexión y aprendizaje docente.

En conjunto, los resultados indican que la actitud hacia la naturaleza constituye un condicionante clave de los procesos creativos y sus resultados. Asimismo, la naturaleza influye tanto en la dimensión interna del sujeto como en las cualidades plásticas de las obras, y los procesos creativos en el entorno natural contribuyen a generar conexión y sentido de pertenencia. Se produce una simbiosis, los procesos creativos se vuelven profundos cuando la naturaleza penetra en la persona, se produce un conocimiento significativo y profundo que transforma la práctica creativa hacia el cuidado.

La estética del cuidado emerge como clave de vinculación con el entorno natural, como consecuencia de pertenecer desde lo sensible, conservado en el tiempo, como germen de la sostenibilidad del ecosistema.

Agradecimientos

Esta investigación con la financiación del GIR de Didáctica de la Expresión Artística de la Universidad de Valladolid.

Referencias

Boeckel, J. V. (2013). *At the heart of art and earth: An exploration of practices in arts-based environmental education*. Aalto University.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Lugg. A. (2007). Developing sustainability-literate citizens through outdoor learning: possibilities for outdoor education in Higher Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7 (2), pp.97-112. Taylor & Francis

Marín, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad,* 31 (4), pp. 881-895.

Marín, R., Roldán, J. y Genet, R. (2017). Pares fotográficos en investigación Basada en Artes e Investigación Artística, En Marín, R., Roldán, J. (Eds.) *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. Pp. 70-85. Granada: Universidad de Granada.

Mesías-Lema, J.M. (2018). Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint. *Comunicar*, 26 (57), pp. 19-28.

Moula Z, Palmer K and Walshe N (2022) A Systematic Review of Arts-Based Interventions Delivered to Children and Young People in Nature or Outdoor Spaces: Impact on Nature Connectedness, Health and Wellbeing. *Front. Psychol*. 13:858781.

Ranieri, M. (2015). Artistic ways of understanding and interacting with nature. *Ecozon@ [Ecozona]: European Journal of Literature, Culture and Environment, 6*(2), 26–37.

Rowe, A. (2025). Not a snow fort. International *Journal of Education Through Art*, 21, 159–169.

Saito, Y. (2026). Aesthetic education in everyday life: The role of care. *Journal of Aesthetic Education*, 60(1), 26–44.

Smith, H.A., Dyment, J.E., Hill, A. y Downing, J. (2016). You want us to teach outdoor education where? Reflections on teaching outdoor education online. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16 (4), 303-317.

Waite, S. (2020). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers un school-based Outdoor Learning. *Education Sciencies*, 10, pp.2-35.

Art, Body and Sound. Foundations for a Critical Art Therapy in Latin American University Contexts

Gerardo Martínez Hernández
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla , México

Abstract
This paper presents the theoretical foundations of an ongoing research project that seeks to develop a model of critical art therapy for the Faculty of Arts at the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), in Mexico. The project arises from the diagnosis of a wellbeing crisis among young Latin Americans, characterised by high rates of anxiety, chronic stress, and affective dysregulation. These issues are intensified within university arts education due to pressure for performance and job precarity. In contrast to hegemonic models of art therapy, which are medicalising and individualistic, a situated alternative integrating art, body, and sound is proposed. The theoretical framework articulates four axes: Latin American critical pedagogy (Freire, Dussel), which conceives expression as a political act; the phenomenology of the body (Merleau-Ponty, Fuchs), which understands the body as a territory of memory and agency; relational aesthetics (Bourriaud), which values art as a generator of community bonds; and decolonial approaches (Segato, Echeverría), which situate practice within contexts of power and inequality. Methodologically, the integration of practices such as biodanza and collective singing is proposed, not as instrumental techniques, but as experiential devices that favour the reappropriation of the body and the reconstruction of the social fabric. It is concluded that critical art therapy, grounded in epistemologies of the South, can become a practice of emotional support, agency strengthening, and collective transformation, relevant to the current needs of arts education in Latin America.

Keywords: Critical art therapy, body, critical pedagogy, emotional wellbeing, higher arts education.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Arte, Cuerpo y Sonido. Fundamentos para una arteterapia crítica en contextos universitarios Latinoamericanos

Resumen

Esta ponencia presenta los fundamentos teóricos de un proyecto de investigación en curso que busca desarrollar un modelo de arteterapia crítica para la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en México. El proyecto surge del diagnóstico de una crisis de bienestar emocional en jóvenes latinoamericanos, caracterizada por altos índices de ansiedad, estrés crónico y desregulación afectiva, problemáticas que se ven intensificadas en la formación artística universitaria debido a la presión por el rendimiento y la precarización laboral. Frente a los modelos hegemónicos de arteterapia, de corte medicalizante e individualista, se propone una alternativa situada que integra el arte, el cuerpo y el sonido. El marco teórico articula cuatro ejes: la pedagogía crítica latinoamericana (Freire, Dussel), que concibe la expresión como acto político; la fenomenología del cuerpo (Merleau-Ponty, Fuchs), que entiende el cuerpo como territorio de memoria y agencia; la estética relacional (Bourriaud), que valora el arte como generador de vínculo comunitario; y los enfoques decoloniales (Segato, Echeverría), que sitúan la práctica en contextos de poder y desigualdad. Metodológicamente, se propone la integración de prácticas como la biodanza y el canto colectivo, no como técnicas instrumentales, sino como dispositivos vivenciales que favorecen la reapropiación del cuerpo y la reconstrucción del tejido social. Se concluye que la arteterapia crítica, al fundamentarse en epistemologías del Sur, puede devenir una práctica de acompañamiento emocional, fortalecimiento de la agencia y transformación colectiva, pertinente para las necesidades actuales de la educación artística en América Latina.

Palabras clave: Arteterapia crítica, cuerpo, pedagogía crítica, bienestar emocional, educación artística superior.

Introducción

La articulación entre prácticas artísticas y procesos de transformación subjetiva constituye un campo de conocimiento que, si bien antecede al surgimiento de la arteterapia como disciplina en el siglo XX, adquiere hoy nuevas urgencias en el contexto latinoamericano. La consolidación de la arteterapia moderna, influida por pioneros como Adrian Hill (1945) y Margaret Naumburg (1947, 1966), supuso un avance al reconocer el potencial restaurativo del arte. Sin embargo, su posterior institucionalización y alineación con el paradigma biomédico ha derivado en una excesiva medicalización de la expresión creativa, desplazando sus dimensiones comunitarias y políticas (Feen-Calligan, Moreno, & Emma, 2018).

Paralelamente, diagnósticos recientes señalan que América Latina enfrenta una crisis profunda de bienestar emocional, evidenciado por la Organización Panamericana de la Salud (2023) reporta un incremento sostenido en trastornos de ansiedad y estrés crónico, particularmente en población juvenil. En México, esta problemática se manifiesta en el ámbito educativo, donde la precariedad y las exigencias de rendimiento impactan directamente en la vivencia del cuerpo y la creatividad de los estudiantes universitarios, especialmente en las instituciones de artes.

Frente a este panorama, el presente proyecto de investigación, enmarcado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), se propone desarrollar un modelo de arteterapia crítica. Esta propuesta se distancia de los enfoques terapéuticos tradicionales para construir una alternativa situada, que dialogue con las realidades culturales y sociales de la región. El objetivo de esta ponencia es presentar los fundamentos teóricos que sustentan dicho modelo, el cual integra el arte, el cuerpo y el sonido como prácticas de transformación emocional y colectiva.

Marco teórico: hacia una arteterapia crítica

La arteterapia crítica que proponemos se configura en el cruce de cuatro tradiciones de pensamiento que permiten repensar el lugar del arte, el cuerpo y la comunidad en los procesos de acompañamiento emocional.

Pedagogía crítica latinoamericana y agencia expresiva

Autores como Paulo Freire (2005, 2022) y Enrique Dussel (2014, 2016) ofrecen un marco ético-político fundamental. Desde esta perspectiva, la expresión no es un mero desahogo, sino un acto de autoría subjetiva y de enunciación frente al mundo. Freire sostiene que la palabra auténtica, dicha en diálogo con otros, es una forma de acción transformadora que permite nombrar y reconfigurar la realidad. La arteterapia crítica retoma estos principios para considerar que el acto creativo puede fortalecer la agencia y la conciencia crítica de los participantes, devolviéndoles la capacidad de narrar, imaginar y decidir desde su propia experiencia situada.

Fenomenología del cuerpo: territorio de memoria y resignificación

Desde la fenomenología, el cuerpo no es un mero soporte biológico, sino la condición de posibilidad de la experiencia. Maurice Merleau-Ponty (1994) afirma que el cuerpo es el medio para estar en el mundo. Thomas Fuchs (2005) profundiza esta idea al plantear que las emociones no son estados internos, sino cualidades encarnadas de la percepción y el movimiento. Esta comprensión es crucial para una práctica que busca intervenir en el malestar, ya que éste se inscribe en el cuerpo como tensión, bloqueo expresivo o desconexión. Concebir el cuerpo como “territorio político-afectivo” (Gargallo Celentani, 2014) implica reconocerlo como espacio donde se sedimentan memorias personales y colectivas, y desde donde es posible la resignificación a través del movimiento y la voz.

Estética relacional y construcción de lo común

La propuesta de Nicolas Bourriaud (2008) sobre el arte como generador de “intersticios sociales” permite entender la práctica artística no como producción de objetos, sino como acontecimiento que produce vínculo. En el contexto latinoamericano, esta premisa se expande hacia una “estética de la recomposición comunitaria”. El taller de arte se convierte en un espacio de tejido social, archivo afectivo y potencia política, donde la obra se transforma en un proceso colectivo que habilita la reparación, el reconocimiento mutuo y la reapropiación simbólica del territorio.

Enfoques decoloniales: cuerpo, poder y epistemologías del Sur

La incorporación de las Epistemologías del Sur y el pensamiento decolonial (Walsh, 2010; Mignolo en Césaire, 2006) permite problematizar quién define qué cuenta como “saber válido” en terapia. Cuestiona los sesgos del conocimiento dominante y abre espacios para saberes, cuerpos y memorias tradicionalmente marginados. En esta línea, Rita Segato (2018, 2024) nos habla de la “pedagogía de la crueldad” y de cómo la violencia estructural se inscribe en los cuerpos. La arteterapia crítica, al trabajar con el cuerpo y la expresión, se propone como una “contra-pedagogía” que busca restaurar la capacidad de sentir y vincularse, reconociendo las condiciones de desigualdad que atraviesan a los sujetos.

Objetivos de la investigación

Objetivo General: Fundamentar teóricamente un modelo de arteterapia crítica que integre prácticas de arte, cuerpo y sonido (biodanza, canto colectivo e improvisación) para el acompañamiento emocional de estudiantes universitarios, desde una perspectiva situada y decolonial.

Objetivos Específicos:

1. Sistematizar los fundamentos de la pedagogía crítica, la fenomenología del cuerpo, la estética relacional y el pensamiento decolonial como ejes constitutivos de una arteterapia crítica.
2. Analizar la pertinencia de la biodanza y el canto colectivo como prácticas de regulación afectiva y reconstrucción del vínculo social en contextos educativos.
3. Definir los principios metodológicos para el diseño de talleres vivenciales que operen como espacios de acompañamiento emocional y fortalecimiento de la agencia.

Metodología: principios para una praxis integradora

A partir del marco teórico expuesto, se delinean los principios metodológicos que guiarán la fase práctica del proyecto, la cual se desarrollará en talleres con estudiantes de la Facultad de Artes de la BUAP.

Enfoque vivencial y no clínico: Se privilegia la experiencia (vivencia) sobre la interpretación simbólica o diagnóstica. El taller no es un espacio de terapia clínica, sino un dispositivo de acompañamiento donde el arte, el movimiento y el sonido operan como medios de exploración y autoconocimiento.

Centralidad del cuerpo y el sonido: Se propone la integración de biodanza (Toro, 2008) y canto colectivo. La biodanza, como sistema de integración afectiva a través del movimiento y la música, permite activar memorias y reorganizar la experiencia emocional. El canto colectivo, recuperando tradiciones como el *Offenes Singen* y las prácticas comunitarias latinoamericanas, actúa como modulador emocional y generador de sincronía y cohesión grupal (Fancourt & Finn, 2016; Kennedy et al., 2025).

Dimensión colectiva y dialógica: El grupo se concibe como una red de apoyo mutuo y co-creación de significado. Siguiendo a Freire, la relación tallerista-participante es horizontal, basada en el diálogo y la construcción compartida de saberes.

Evaluación situada: Se privilegiarán metodologías cualitativas (bitácoras, grupos focales, análisis de producciones artísticas) que permitan captar la complejidad de la experiencia subjetiva y colectiva, en diálogo con instrumentos estandarizados de autorreporte, adaptados críticamente al contexto.

Discusión y conclusiones preliminares

La fundamentación teórica aquí presentada permite sostener la pertinencia y urgencia de desarrollar modelos de arteterapia crítica en el contexto universitario latinoamericano. A diferencia de los enfoques que reducen el arte a una tecnología de bienestar individual, esta propuesta lo inscribe en un campo más amplio de relaciones de poder, memoria y comunidad.

La arteterapia crítica no busca “aplicar” técnicas foráneas, sino co-construir dispositivos desde la experiencia situada de los participantes. Al integrar el cuerpo como territorio y el sonido como vínculo, se aleja de la lógica medicalizante y se acerca a prácticas culturales y ancestrales donde el arte ha sido históricamente un medio de sanación colectiva y resistencia simbólica. Los desafíos futuros de esta investigación en curso incluyen la necesidad de una sistematización metodológica rigurosa que permita evaluar los efectos de estas prácticas sin caer en reduccionismos, y la construcción de un diálogo genuino con otros saberes y experiencias de arteterapia comunitaria en la región. Se concluye que este proyecto, al articular investigación rigurosa, formación artística y compromiso social, puede posicionar a la BUAP como un referente en la construcción de una arteterapia con identidad y horizonte latinoamericanos.

Referencias

Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Akal.

Dussel, E. (2014). *Filosofías del Sur y descolonización*. Editorial Docencia.

Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética*. Editorial Trotta.

Fancourt, D., & Finn, S. (2016). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being?* WHO Regional Office for Europe. https://iris.who.int/handle/10665/329834

Feen-Calligan, H., Moreno, J., & Emma, B. (2018). Art therapy, community building, activism, and outcomes. *Frontiers in Psychology*, 9, Articulo 1548. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01548

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2022). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Fuchs, T. (2005). Corporealized and disembodied minds. A phenomenological view of the body in melancholia and schizophrenia. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology, 12*(2), 95–107. https://doi.org/10.1353/ppp.2005.0040

Gargallo Celentani, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala*. *Ideas y Proposiciones de las Mujeres de 607 Pueblos en Nuestra América.*Obtenido de https://francescagargallo.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/francesca-gargallo-feminismos-desde-abya-yala-ene20141.pdf

Hill, A. (1945). *Art versus illness: A story of art therapy*. Allen and Unwin.

Kennedy, J. R., Jozwiak, R., Chavez, S., & LaGasse, A. B. (2025). Singing together: A practice-based study of a community-based choir for neurodiverse adults. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 38*(5), Artículo e70117. https://doi.org/10.1111/jar.70117

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.

Naumburg, M. (1947). *Studies of the "free" art expression of behavior problem children and adolescents*. Coolidge Foundation.

Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented art therapy*. Grune & Stratton.

Pan American Health Organization. (2023). *Una nueva agenda para la salud mental en las Américas*. PAHO.

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Segato, R. L. (2024, diciembre 4). *Conferencia: Cuerpo, género, soma psíquico y consciencia* [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/cMSeZje1QbE

Toro, R. (2008). *Biodanza*. Editorial Cuarto Propio.

Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, (12), 209-227.

Manual technological resources and their implication in artistic education in Higher Education: the digital tablet and psychomotor control

Guadalupe Durán Domínguez[1], Marta Rico Cuesta[2], Isabel Cáceres Flores[2]

[1]Fac. de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, España
[2]Centro Universitario de Mérida, Universidad de Extremadura, España

Abstract

If we start from the premise that digitally mediated space cannot be compared with the physical medium of sensory perception, it becomes necessary to establish the premises regarding behavior in each medium in order to understand how learning occurs in the development of digital artistic experience. To this end, and with the objective of proposing a comparative exercise between graphic-plastic motor skills and the digital tools used for human–machine interaction, from Arts-Based Research with A/r/tographic methodologies, with an experiential research study is proposed in the field of Higher Education. This study involves the use of different digital tablets for comparative observation, aiming to improve active learning. This initial analysis leads to a broader observation intended to enhance digital competencies in formal artistic education by establishing assessments of these learning processes that influence procedural attitudes toward technologies. Therefore, its conclusions become key for educational proposals in formal education and in the technological experience of artistic expression, focusing on the control of physical space, digital space, and their cognitive understanding, proposing technological psychomotricity or technomotricity as a key concept.

Keywords: technology, technological psychomotricity, artistic expression, digital competence.

Recursos tecnológicos manuales y su implicación en las enseñanzas artísticas en Educación Superior: la tableta digital y el control psicomotor

Resumen
Si partimos del supuesto de que el espacio digital mediado no se puede comparar con el medio físico de la percepción sensorial, se hace necesario establecer las premisas respecto del comportamiento con cada uno de los medios para comprender cómo se produce el aprendizaje para desarrollar la experiencia artística digital. Por ello, y planteando como objetivo un ejercicio comparativo entre la motricidad gráfico-plástica respecto de las herramientas digitales utilizadas para la relación humano-máquina, se propone una investigación experiencial, desde la Investigación Basada en Artes con metodologías A/r/tográficas, en el ámbito de la Educación Superior con el empleo de diferentes tabletas digitales para su observación comparativa que repercuta en la mejora de su aprendizaje activo. Este primer análisis da pie a una observación más amplia para mejorar las competencias digitales en enseñanzas regladas de la expresión artística, al marcar valoraciones de estos aprendizajes que repercuten en actitudes procedimentales respecto de las tecnologías. Por tanto, sus conclusiones se hacen clave para las propuestas educativas en las enseñanzas regladas y la experiencia tecnológica de la expresión artística, focalizando el control del espacio físico, el espacio digital y su comprensión cognitiva, proponiendo como clave la psicomotricidad tecnológica o tecnomotricidad.

Palabras clave: tecnología, psicomotricidad tecnológica, expresión artística, competencia digital.

Introducción

En el ámbito de las metodologías activas de aprendizaje desarrolladas en los sistemas educativos, y también en el de la Educación Superior, se ha tendido a asumir que el entorno digital constituye una mera prolongación del espacio físico, estudiado en los contextos científicos de desarrollo psicomotriz (Orellana et al., 2025). No obstante, esta equivalencia resulta problemática desde las múltiples características que definen cada uno de ellos, ya que la mediación tecnológica no solo introduce modificaciones sustanciales en la percepción sensorial analizadas ~~ya~~ desde el punto de vista científico (Montenegro et al., 2024), sino también en los procesos de interacción durante la creación.

En este sentido, y aunque hay diversos estudios que analizan las casuísticas en torno a la interacción humano-máquina con determinados dispositivos digitales/tecnológicos (Torres et al., 2021), en donde destacan no solo las relaciones psico-sociales, sino también las diferencias en la experiencia perceptiva y operativa del sujeto. Se propone la observación de la transformación de la producción gráfica realizada mediante dispositivos digitales, y la modificación dada por la capacidad de expresar en medios digitales.

Partiendo de la premisa de que el espacio digital no reproduce las condiciones del entorno físico, como la fuerza de la gravedad y su relación con nuestra capacidad de movernos/mover objetos, se plantea que los procesos de aprendizaje asociados a ambos contextos tampoco pueden considerarse equivalentes. Además, se disociarán en varias facetas, tal y como se especificará en este estudio. De ello se deriva la necesidad de establecer marcos conceptuales y operativos específicos que permitan comprender las particularidades del comportamiento y la interacción en cada medio, con el fin de favorecer el desarrollo de una experiencia artística digital fundamentada en dispositivos tecnológicos

procedimentales. En este escenario surge la “technomotricidad”, la cual incluye dimensiones hápticas, kinéticas e incluso visuales, íntimamente ligadas a la capacidad de los sensores tecnológicos para capturar y expresar el movimiento. Al quedar el cuerpo liberado de las restricciones físicas tradicionales, la “technomotricidad” se constituye como el marco operativo que permite al individuo reconectar su sensibilidad con el medio digital, transformando la interacción técnica en un acto de expresión motriz genuino y adaptado a la naturaleza del espacio o lienzo digital de un dispositivo fijo (Rico & Durán, 2023).

En consecuencia, el presente trabajo tiene como objetivo presentar una investigación de carácter cualitativo y experiencial, que observe cómo se modifica el pensamiento procedimental con el uso de herramientas tecnológicas, por un lado: comparando la motricidad gráfico-plástica tradicional y cómo se emplea en el medio físico, y por otro, la interacción humano-máquina y cómo se transforma en el medio digital a través del uso de diversas tabletas digitales. El propósito es analizar las diferencias en los procesos perceptivos y productivos encaminados a desarrollar una experiencia artística.

Metodología y Metodografía

Como metodología se emplea un proceso cualitativo de Investigación Basada en Artes en una experiencia de A/r/tografía del proceso expresivo/creativo (en base a la reflexión del proceso artístico de creación digital como investigadores, e integrando nuestra figura de la didáctica como intervención propiamente dicha).

Como propuesta inicial utilizamos un proceso experiencial basado en observación y cuaderno de campo para la recogida de datos, en una muestra de 37 estudiantes del primer curso de la asignatura Estética, en el Grado de Diseño Industrial y Desarrollo de Productos, en la Universidad de Extremadura, durante el curso académico 2024-25, tanto con pantallas como sin ellas (modelos Intuos y Cintiq).

Iniciada la acción, se recopilaron entrevistas por escrito, que permitieron un análisis, y por su comportamiento comparativo, unos resultados concretos sobre la transferencia e implementación de esta investigación. Durante el transcurso de la investigación surgió la necesidad concreta de elaborar una comparación diferenciadora de cómo la grafomotricidad permite la expresión artística, advirtiendo discrepancias y similitudes en el ejercicio comparativo que puedan cuantificarse en acciones investigativas posteriores.

Por tanto, esta investigación se basa en la reflexión de una experiencia creativa desarrollada en el medio digital y dirigida al uso procedimental de tabletas como herramientas de expresión artística, su relación con el medio físico, y cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la metodografía, y siguiendo la descripción de Martín Caeiro (2020), resulta pertinente hablar de la intención de la expresión artística junto a las acciones que entran en juego en la creación (acción y reacción) entre el humano-máquina y los matices subjetivos que implican cada uno de ellos.

Análisis metodográfico de la expresión artística digital

A la hora de visualizar la tecnología como herramienta expresiva en el medio digital, se deben entrever los diferentes niveles o capas de traducción de la acción, vistas como acción metodográfica. Esto nos advertirá algunas diferencias clave en la manera en que se desarrolla la acción artística, claves en la acción de enseñanza- aprendizaje establecida en esta A/r/tografía específica vista desde el medio digital (entendido como el espacio binario donde se desarrolla la acción digital creadora, y que contempla además un procedimiento específico propio de cada acción expresiva) y que funciona de manera complementaria a la conocida como interacción humano-máquina (qué buscamos en el contexto digital y qué encontramos en la reacción en ese ámbito tecnológico).

Focalizamos los siguientes elementos en la anatomía del sistema digital:

Hardware: Constituye el sistema primario de contacto con el medio digital y, por tanto, hablamos del cuerpo de la máquina. En educación artística, el hardware debe ser inmediato**,** un retraso en la respuesta rompe el proceso creativo. Según los términos de la usabilidad, ha de ser transparentes para el usuario.

Interfaz: No es solo una pantalla. Es nuestro lienzo de trabajo, nuestro espacio de creación. Ya sea en un entorno vectorial o de mapa de bits, la interfaz preconfigura cómo concebimos la tarea y va más allá del software que la constituye. En su relación con la usabilidad, se refiere también a la comunicación simbólica de sus signos, lingüísticos o visuales, universal**es** en la medida de lo posible (de ahí el uso de tecnicismos bajo vocablos ingleses). La tecnología no debe cobrar mucha presencia para que el artista no piense en ella ni esté supeditado a sus resultados.

Herramienta o elemento de reacción: Es el dispositivo que vincula nuestra intención con el hardware y la interfaz, con independencia del software. Aquí es donde los estímulos perceptivos subjetivan el proceso creativo. Distinguimos entre elementos ejecutores (como el lápiz o el ratón), y los visualizadores (como la pantalla), que en las pantallas como soporte tipo táctil se fusionan en una sola herramienta de reacción o de interacción.

Además, en los aspectos destacados desde un análisis metodográfico en la experiencia personal de la creación artística y la psicomotricidad -como recurso cognitivo para elaborar la acción en el espacio físico y procedimental, por lo que también incluiría la grafomotricidad, en tanto que uso de técnicas y procedimientos gráfico-plásticos (Castro et al., 2021). Observamos que se transfiere de manera comparativa al espacio digital con el uso de las tabletas, no dependiente de su tipología, visualizamos otras variables críticas:

Experiencia gravitatoria: En el espacio físico, la gravedad afecta a la herramienta que genera el trazo, a su resistencia al soporte y a cómo se ejecuta el grosor y textura del trazado. En lo digital, la herramienta no se ve afectada por este efecto de manera directa, por lo que no depende de la fuerza de mediación ni del soporte; la resistencia es “simulada” por el dispositivo que hace de soporte, pero no media en la transcripción del efecto artístico. La fuerza de la gravedad solo asienta el lápiz sobre la herramienta que captura la expresión, y ninguna de sus características físicas cuestiona la calidad de la intervención creativa.

Coordinación bilateral: En la expresión artística física no se emplean, aunque sí en la interacción con las herramientas digitales ejemplificadas ahora con las tabletas digitales. El uso simultáneo de ambas manos permite acciones modificables, que dependen de las condiciones digitales de la anatomía del sistema digital, pero también de las características/necesidades del usuario.

La configuración de la acción expresiva y la coordinación óculo-manual: Las tabletas actuales utilizan dos sistemas de mediación: mediante pantalla visual (que replica el contenido de la pantalla) y mediante tableta sin pantalla visual. Su configuración modifica nuestra comprensión cognitiva del espacio digital, y es aquí donde radica la diferencia vinculada con el lugar donde se produce el contacto real y la lectura desde el pensamiento hasta la manifestación en el mensaje visual.

a. Análisis de las percepciones en la expresión artística

Desarrollada una acción libre inicial propuesta en el marco de una comunicación expresiva digital de carácter visual, observamos que solo 4 estudiantes conocen el uso de tabletas y las utilizan en sus dispositivos concretos. En sus declaraciones, las prefieren sobre las ofrecidas en el aula, porque “están acostumbrados a su utilización” en el ejercicio cotidiano de la actividad propuesta. En la observación-investigación en la labor docente, las tabletas digitales se usan con fluidez, bajo coordinación

bilateral adecuada, diestros/as en todos los casos, pero no comprendida, a partir de la que surge un diálogo en el contexto. El comportamiento se homogeneizaba en tres softwares diferentes, según el bocetado libre en la expresión.

El resto del estudiantado no conocían los dispositivos de manera autónoma. Se explicó el controlador según sus tabletas mediante explicación entre compañeros/as, indicando sistemas de control y capacidades de reacción. Bajo preguntas que respondían al modo de ejecutar la expresión artística, manifestaban un orden subjetivo en la acción, a modo de práctica performativa y dependiente de esta tecnología.

Aunque la adecuación de los controladores a cada estrategia creativa personalizaba la utilización de la anatomía del sistema digital, cada procedimiento respondía al establecimiento de pensamientos concretos subjetivos, lo que mostró interés por aplicarlo en una investigación cuantitativa de mayor envergadura.

Se manifestó un vínculo en la acción visomotora (o coordinación) como parte del desarrollo psicomotor. Pero en este análisis debemos advertir elementos cognitivos que se trasladan a la acción – pensamiento sobre la acción diferenciada-, en el procedimiento digital. Por tanto, dichas herramientas, y en ambos casos, prescinden de los conceptos motóricos habituales en la traducción del pensamiento, enfatizado en el uso de las tabletas sin pantalla por la ausencia completa de la coordinación óculo-manual.

Resultados

A la vista de las variables críticas y los resultados gráficos obtenidos, la investigación muestra un mayor parecido a la psicomotricidad fina en las tabletas con pantalla, pero en ninguno caso responde a mismo orden en el pensamiento de elaboración: la acción-reacción que media en el proceso advierte otros elementos que los atendidos desde las características físicas y que requieren de una metodografía subjetiva específica, requiriendo una investigación complementaria para establecer patrones dentro de las variables.

Estas características psicomotrices específicas son altamente transferibles entre individuos y a otros ámbitos artísticos digitales, en tanto que ejerce el control sobre la tableta digital – uso de la anatomía del sistema digital-, pero el ejercicio cognitivo, en tanto que pasos mentales ordenados para desarrollar una labor digital, no lo es, y su desarrollo depende de manera directa de la capacidad de cada individuo. Es abierta pero altamente inducible y, por tanto, se puede desarrollar. El pensamiento generado en el proceso creativo es personal y dependiente no solo del control de la expresión a representar en el mensaje, si no de cómo manifestarlos en el medio digital con el uso de cada herramienta, que lo vuelve personalizable e intransferible. Se marcan las potencialidades de la motricidad tecnológica como base para la expresión artística en el medio digital de estos dispositivos.

La precisión y el detalle, más propios de aspectos ligados al control psicomotor físico, también se ven matizados por las variables, pero en el uso de ambas tipologías de tabletas, la destreza de ambas se verá condicionada por la intención y el control del sujeto respecto de las tipologías empleadas. El índice de acierto en el detalle varía según la tecnología utilizada, lo que valida y refuerza la necesidad de una formación específica en competenticas digitales procedimentales.

No obstante, y tras la observación realizada con el alumnado de la muestra, la enseñanza-aprendizaje requería de procesos de experimentación más largos para adquirir las destrezas en los procedimientos respecto de los procesos grafomotrices experimentados en el aula, y afectan a la construcción mental del mensaje que puede verse afectada por la asunción y familiarización en la adquisición de automatismos. No obstante, no son cuantificables en esta investigación, por tratarse de una primera aproximación al uso del aprendizaje en estas herramientas tecnológicas.

Conclusiones

La motricidad tecnológica fundamenta el control específico del resultado de la expresión artística en medios digitales que utilizan tecnologías basadas en una anatomía digital para la creación de mensajes. Su aprendizaje como estrategia para el fomento de las enseñanzas artísticas lo hacen necesario y fundamental, sobre todo en las enseñanzas regladas, por las destrezas en la adquisición de competencias digitales y procedimentales de carácter tecnológico.

La tecnología no solo es una herramienta, se constituye como un sistema complejo que promueve interacciones en el orden en que el usuario las necesita, y dependientes de las claves reseñadas en el contexto de la technomotricidad. Es nuestro deber como docentes cubrir esas necesidades de desarrollo en las capacidades experienciales que dotan de un control adecuado para los procedimientos artísticos digitales.

El control de los espacios físico y el digital no son excluyentes, sino que requieren de una comprensión y adecuación discriminadas con premisas también diferenciadas; en esta ocasión, en la comprensión intelectual de los procesos circunscritos al espacio digital y al control de tabletas digitales.

Agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado gracias a la financiación del proyecto I+D+i “ARTE DESCENTRALIZADO” - IB24052-, financiado por la Secretaría General de Ciencia, Tecnología, Innovación y Universidad, Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital de la Junta de Extremadura y FEDER; y, a la Ayuda a Grupos de Innovación, del Servicio de Formación y Orientación Docente, del Vicerrectorado de Planificación Académica de la Universidad de Extremadura, del Grupo Innovación Docente “Virtualización de Aulas y Recursos” (VAR) en el curso académica 2025-26.

Referencias

Caeiro Rodríguez, M. (2020). Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística. *Artseduca*, (27), 20-35. https://artseduca.com/wp-content/uploads/2023/06/4161.pdf

Castro, A. M. L., Mora, A. L. M., & Vera, L. G. T. (2021). Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad. *Dilemas Contemporáneos Educación Política, y Valores, (9),1*, 1-13. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2861

Montenegro Santacruz, H., Mocarro Willis, M. L. & Centurion-Larrea, A. J. (2024). Evaluación formativa virtual en la psicomotricidad. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(33), 945-953. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.775

Orellana, E. B. R., Intriago, R. P. L., & Granizo, J. P. A. (2025). Psicomotricidad en la primera infancia: una revisión sistemática sobre el desarrollo integral del niño. *Reincisol*, 4(8), 5644-5659. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)5644-5659

Rico Cuesta, M. & Durán Domínguez, G. (2023). Capacidades artísticas con tecnología: psicomotricidad tecnológica y technomotricidad en la expresión creativa. En N. Antúnez-Del Cerro & S. L. García-Molinero (Ed.). *Conexiones y relaciones entre arte y conocimiento.* (No.7, pp. 81-97). Egregius.

Torres, P. E., Ulrich, P. I., Cucuiat, V., Cukurova, M., De la Presa, M. C. F., Luckin, R., Carr, A., Dylan, T., Durrant, A., Vines, J., & Lawson, S. (2021). A systematic review of physical–digital play technology and developmentally relevant child behaviour. *International Journal Of Child-Computer Interaction*, 30, 100323. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100323

The Snowflake Generation and ASD: A Critical Deconstruction from an Artistic-Political Perspective

Carlota Lorca Vichera, M. Reyes González Vida
Departamento de Pintura. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada, España

Abstract
This work presents a research-creation project aimed at critically deconstructing the stereotypes associated with Autism Spectrum Disorder (ASD) and the so-called “Snowflake Generation” exploring their representations in contemporary culture. From an artistic-political perspective, it challenges the hegemonic narratives that reproduce these prejudices and proposes re-signifying them through art as an educational and socially transformative space. Based on the personal experience of one of the authors, who has ASD, it addresses the difficulties of communicating their emotional world and the symbolic burden associated with their generation and diagnosis. The research combines an autobiographical-narrative approach with art-based research methodologies, understanding the creative process as a form of knowledge production. It draws on the potential of conceptual art and artistic installations to create an immersive work that questions categories such as fragility, vulnerability, and hypersensitivity, proposing an alternative reading of ASD and contemporary youth based on complexity, lived experience, and the legitimacy of diverse ways of feeling and being in the world.

Keywords: Conceptual Art, Installation Art, Autism, Generación de Cristal, Art Therapy.

La generación de cristal y el autismo: una deconstrucción crítica desde una perspectiva artístico-política

Resumen
Este trabajo presenta un proyecto de investigación-creación orientado al desmontaje crítico de los estereotipos asociados al Trastorno del Espectro Autista (TEA) y a la denominada "Generación de Cristal", explorando sus representaciones en la cultura contemporánea. Desde una perspectiva artístico-política, cuestiona las narrativas hegemónicas que reproducen estos prejuicios y propone resignificarlas a través del arte como espacio educativo y de transformación social. Basado en la experiencia personal de una de las autoras, con TEA, aborda las dificultades para comunicar su mundo emocional y la carga simbólica asociada a su generación y diagnóstico. La investigación combina enfoque autobiográfico-narrativo y metodologías de investigación basada en la práctica artística, entendiendo el proceso creativo como producción de conocimiento. Recupera el potencial del arte conceptual y de la instalación artística para crear una obra inmersiva que cuestiona categorías como fragilidad, vulnerabilidad e hipersensibilidad, proponiendo una lectura alternativa sobre el TEA y las jóvenes generaciones basada en la complejidad, la experiencia vivida y la legitimidad de otras formas de sentir y estar en el mundo.

Palabras clave: Arte Conceptual, Arte Instalativo, Autismo, Generación de Cristal, Arte Terapia.

Introduction

Currently, there is a growing disconnection between public discourse and the experiences of younger generations. This is the result of a clash between traditional interpretative frameworks—which value resilience based on silence or productivity—and new ways of constructing identity that prioritize emotional transparency and mental health.

One consequence of this gap is the pejorative use of the term "Snowflake Generation" (Generación de Cristal), which stigmatizes and delegitimizes ways of feeling and inhabiting the world that do not fit traditional models of emotional strength. This label denies the complexity of these subjectivities and contributes to their marginalization. Similarly, neurodivergent individuals, especially those with ASD (Autism Spectrum Disorder), face similar obstacles: their ways of perceiving and expressing reality remain misunderstood and surrounded by myths and prejudices.

In this context, contemporary art is conceived as an educational and transformative space by "[…] making reality more comprehensible and giving meaning to individual existence" (Ferrada Sullivan, 2022, p. 49). Based on this idea, this text describes an artistic project that seeks to redefine the concept of "Snowflake Generation" overcome prejudices about autism, and generate encounters based on empathy capable of producing knowledge and fostering critical analysis.

Position and Method

The research is proposed from two complementary methodological axes: the autobiographical-narrative approach and practice-based artistic research. The former allows for the analysis of the author's subjective and emotional experience with ASD through autobiographical and reflective accounts, constituting analytical material to identify stereotypes linked to Snowflake Generation and ASD. On the other hand,

practice-based research is established as a recognized methodological model in the field of Fine Arts. Artistic practice is thus conceived as both an object of study and a way of generating knowledge (Candy, 2006; Skains, 2024), establishing an exchange between creative production and theoretical reflection. The combination of both methods provides a necessary political-critical stance to question the "regimes of truth" that have historically pathologized difference or ridiculed generational sensitivity.

Myths as a Starting Point

In 2021, research from various universities analyzed how society interprets and values the emotions of young people, highlighting stereotypes and labels (Álvarez Martínez, 2021; Velásquez, 2021). Interviews, such as the one conducted with psychologist M. Vega García (personal communication, June 6, 2025), show how "hypersensitivity" has been negatively encoded. The "Snowflake Generation" concept associates youth with "fragility," "excessive sensitivity," a supposed "lack of work initiative or autonomy," and views them as "addicted to phones" and "vain." M. Vega García(M. Vega García, personal communication, June 6, 2025) describes these as oversimplified labels loaded with moral judgments and little explanatory value. The social perception of this generation intersects with myths about ASD, reinforced by pop culture (e.g., *The Big Bang Theory* or *The Good Doctor*), which often represent protagonists as either "geniuses" or "incapable of forming affective bonds," rendering emotional and neurological diversity invisible.

The research presented here uses these stereotypes as a starting point to challenge them through conceptual art and contemporary installation strategies.

Art as a Means of Transformation

Conceptual art and installations emerged in the 1960s as spaces for questioning and resistance. Conceptual art prioritizes the idea over the material object, seeking to challenge the viewer and open social debates. Artists like Joseph Beuys, with his "social sculpture," or Marina Abramović, through cathartic experiences, demonstrate the transformative and therapeutic potential of these practices. Art installations expand this critical perspective by involving the viewer's body and perception. Nicolas Bourriaud (2008) notes that contemporary art is defined by the relationships it generates; thus, the work functions as a "micro-utopia" where new forms of coexistence are tested. The installation is not passively observed; it is inhabited. It activates space, senses, and emotions, fostering immersive experiences that awaken empathy and awareness.

Development. An artistic project for critical dismantling

In this way, the project *Untitled (Welcome to the corners of my mind)* (2025) was designed, composed of three spaces with installations based on the personal experiences and narratives of one of the authors, a person with ASD and from the "Snowflake Generation". The first installation, *Untitled (Am I perfect yet?)* (2025), questions the stereotype that perceives young people as "weak," "dependent on technology," and with "vain or egocentric attitudes." The work reveals the aesthetic pressure faced by new generations due to hyperconnectivity, showing the constant bombardment of body standards, trends, and beauty mandates, resignifying "egocentrism" as exhausting social survival. It thus represents a space saturated with objects and messages, marked by waste, disorder, and accumulation. Facial care products associated with Glass Skin, makeup for Glowy and Clean Look, social media screenshots, Pinterest boards about beauty, photos of influencers with filters, gadgets, and Fast Fashion bags make up the installation (Figure 1).

The second installation, *Untitled (I can't take it anymore)* (2025), questions the "lack of work initiative" attributed to the generation. The work addresses the housing crisis in Spain, job insecurity, and emotional distress, immersing the viewer in the mind of a young person going through these circumstances. In this way, a chaotic bedroom is recreated with plates, post-its, moving boxes, pharmaceutical containers, diaries with confessions, and news projections. A looped audio reproduces intrusive thoughts loaded with guilt and self-demand, intensifying the sensation of saturation and overflow (Figure 2).

The last installation, *Untitled (But first get to know me)* (2025), configures an autobiographical space that dismantles prejudices about autism from a human perspective, fostering empathetic connection. It is inspired by the psychotherapeutic technique of the Gestalt "empty chair" (Greenberg, Rice, and Elliott, 1993). The author projects herself at human scale in front of an empty chair and table, inviting the spectator to occupy her place and complete the scene. This generates a symbolic encounter "one-on-one" with the author, recognizing her beyond her diagnosis and promoting critical reflection (Figure 3).







Figure 1 (left). Detail of the work Untitled (Am I perfect yet?), 2025.
Figure 2 (center). Detail of the work Untitled (I can't take it anymore), Carlota Lorca Vichera, 2025.
Figure 3 (right). Detail of the work Untitled (But first get to know me), 2025. Carlota Lorca Vichera, 2025.

Conclusions and scope

The project was visited by a wide audience, whose experiences were gathered through a brief post-experience questionnaire. Twenty-one participants accessed it via a QR code after engaging with the installations. They answered questions about their main emotional response, what they believed the project proposed or questioned, whether it encouraged reflection, and rated how meaningful the experience had been.

The results highlight the project's strong ability to engage viewers, activating both emotional sensitivity and critical thinking. It also demonstrates a capacity to challenge dominant narratives, creating spaces for dialogue, identification, and recognition. The artistic practice is presented as a means of producing situated knowledge, fostering empathy, and promoting more complex and fair representations of neurodivergence and younger generations. Its impact extends into social and educational contexts, offering significant potential to encourage inclusive discourse and position art as a tool for social transformation.

Acknowledgements

We thank the Department of Painting at the Faculty of Fine Arts of Granada for their support in presenting this work at CIVAE 2026.

References

Álvarez Martínez, S. (2021). *La generación de cristal: Una audionovela de interés juvenil en tiempos de transmedia* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/55981

Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.

Candy, L. (2006). *Practice based research: A guide* (CCS Report 2006-V1.0). Creativity & Cognition Studios, University of Technology, Sydney.

Ferrada Sullivan, J. (2022). *Los artificios culturales del mercado: El simulacro en tiempos de estética pretendida*. Universidad de Los Lagos.

Greenberg, L. S., Rice, L. N., & Elliott, R. (1993). *Facilitating emotional change: The moment-by-moment process*. New York: Guilford Press.

Harlan, V. (2012). *What is art? Conversations with Joseph Beuys* (M. Barton, Trad.). Clairview Books.

Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M. C., & Mandy, W. (2017). "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(8), 2519–2534. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5

Rubenstein, J. L., & Merzenich, M. M. (2003). Model of autism: Increased ratio of excitation/inhibition in key neural systems. *Genes, Brain and Behavior, 2*(5), 255–267. https://doi.org/10.1034/j.1601-183x.2003.00037.x

Skains, R. L. (2024). *Designing and conducting practice-based research projects: A practical guide for arts student researchers*. Intellect Books.

Vega García, M. (2025, June 6). Crystal generation processes and techniques [Unpublished interview].

Velásquez, D. (2021). *La generación de cristal, evolución o desadaptación* [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario]. Repositorio Institucional - Universidad del Rosario. https://repository.urosario.edu.co/items/c4123aad-956f-4fb2-a738-3d3bdc9fc1f9

Collective drawing as a graphic dialogue project

Simone Martins dos Prazeres
Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Abstract
Drawing is often perceived as an intimidating practice by higher education students without artistic training, who tend to express insecurity regarding their abilities. Within the context of the Art Education – Visual Arts course in the first year of the Bachelor's Degree in Basic Education, a proposal centered on collective drawing was developed, aiming to encourage drawing practice and promote students' self-confidence. The pedagogical proposal described is based on the creation of an enlarged drawing from individually distributed fragments, whose overall image is only revealed at the end. This methodology promotes individual responsibility, cooperation, and a sense of belonging to a common project, reinforcing technical, social, and emotional skills. Thus, collective drawing establishes itself as a transformative and inclusive educational strategy.

Keywords: drawing, collective drawing, visual arts, surrealism, cooperation.

El dibujo colectivo como proyecto de diálogo gráfico

Resumen
El dibujo suele ser percibido como una práctica intimidante por estudiantes de educación superior sin formación artística, que tienden a expresar inseguridad respecto a sus habilidades. En la asignatura de Educación Artística – Artes Visuales, en el primer año de la Licenciatura en Educación Básica, se desarrolló una propuesta centrada en el dibujo colectivo, con el objetivo de fomentar la práctica del dibujo y promover la autoconfianza. La propuesta pedagógica descrita se basa en la creación de un dibujo ampliado a partir de fragmentos distribuidos individualmente, cuya imagen global solo se revela al final. Esta metodología promueve la responsabilidad individual, la cooperación y el sentido de pertenencia a un proyecto común, reforzando las habilidades técnicas, sociales y emocionales. Así, el dibujo colectivo se consolida como una estrategia educativa transformadora e inclusiva.

Palabras clave: dibujo, dibujo colectivo, artes visuales, surrealismo, cooperación.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Introducción

El dibujo, especialmente para estudiantes universitarios sin formación artística, suele percibirse como una práctica intimidante, por lo que son habituales afirmaciones por parte de los alumnos como: «No sé dibujar» o «No se me da bien dibujar». En este contexto, y en el ámbito de la asignatura de Educación Artística – Artes Visuales, integrada en el primer año de la Licenciatura en Educación Básica, se hizo una propuesta de trabajo para fomentar la práctica del dibujo mediante un enfoque colectivo, promoviendo una experiencia de aprendizaje más inclusiva y motivadora.

Tradicionalmente asociado con la práctica individual, el dibujo puede, sin embargo, adquirir una dimensión colectiva. El dibujo colectivo presupone la construcción de una obra gráfica compartida por dos o más participantes, desafiando la idea del autor singular. Podemos identificar un testimonio ancestral de esta dimensión comunitaria en la Cueva de las Manos, cuyas pinturas rupestres revelan la intervención de múltiples manos. Sin embargo, como práctica estructurada e intencional, el dibujo colectivo cobra particular expresión en el movimiento surrealista, a través del juego denominado Cadáver Exquisito (Prazeres, 2013). Esta dinámica consistía en la elaboración secuencial de un dibujo por parte de varios participantes que, sin acceder a la totalidad de la imagen anterior, continuaban la composición a partir de pistas parciales.

Con el tiempo, esta práctica ha experimentado diversas interpretaciones y expansiones, incluyendo experimentos a gran escala como el proyecto Long Distance de Ted Joans (D'Alessandro & Gale, 2021), que involucró a más de cien participantes. Simultáneamente, el dibujo colaborativo se ha integrado en el campo del psicoanálisis a través del Juego del Garabato, creado por Donald Winnicott, también siendo utilizado en proyectos de psicología, donde se explora la autoproyección y la expresión simbólica de los participantes (Rosa, 1997). En la actualidad, artistas como Oscar Murillo y Marcel Dzama recurren a procesos de creación gráfica colaborativa, lo que reafirma la relevancia de esta metodología en el panorama artístico actual.

En el ámbito de las Artes Visuales, el dibujo colaborativo contribuye para la descentralización del poder creativo, que deja de estar concentrado en un solo autor, compartiéndose entre todos los involucrados. Este intercambio fomenta la construcción de una comunidad creativa visible en la obra final: ahí la individualidad no se niega, sino que se integra en un todo coherente. En un contexto educativo, la adopción de metodologías participativas resulta especialmente significativa, ya que promueve la expresión individual en el diálogo con los demás, reforzando la confianza y el sentido de pertenencia de los participantes.

En este sentido, el valor didáctico del dibujo colectivo es innegable. Según Rapallo (2024), «en el ámbito de la educación superior y el ámbito profesional artístico, funciona como una estrategia para fomentar el diálogo transdisciplinario entre lenguajes artísticos, intercambiando metodologías colaborativas» (p. 2). Así, la práctica del dibujo colectivo se consolida como una estrategia pedagógica relevante y transformadora en la educación superior, especialmente entre estudiantes que inicialmente no se identifican con el dibujo.

Al trasladar el enfoque de la competencia individual a la construcción compartida, se promueve la participación activa de todos, reforzando la autoconfianza y valorando el diálogo y la cooperación. Más que un ejercicio técnico, el dibujo colectivo se convierte así en una herramienta educativa que contribuye a la democratización del acto creativo y a la expansión de las posibilidades de expresión en el ámbito de las artes visuales.

Propuesta

La propuesta presentada parte del concepto más restringido de dibujo colaborativo, entendido como un proceso en el que los actores se unen en torno a un propósito común, guiados por reglas previamente establecidas (Sennewald, 2009), con el fin de crear una obra concebida desde cero. En este caso, si bien existe un resultado colectivo, el proceso se desarrolla a partir de contribuciones individuales autónomas, cuya articulación solo se revela plenamente en el momento final (Figuras 1 y 2).





Figura 1 (Izda.). Dibujo colaborativo completo de Frida Kahlo
Figura 2 (Dcha.). Dibujo colaborativo realizado con un docente de ESECD en el IPG
Fuente: Elaboración propia.

En la primera fase, a cada estudiante se le asigna aleatoriamente una fotocopia en blanco y negro, en formato A4, que contiene únicamente un fragmento de una imagen. Los estudiantes saben que el conjunto de fotocopias constituye una imagen completa, pero desconocen su naturaleza o contenido. La tarea consiste en ampliar rigurosamente el fragmento en una hoja A3, explicándose inmediatamente que la calidad del resultado final dependerá del esfuerzo y la precisión de cada participante.

Esta propuesta surge de una actividad previa dedicada a explorar el potencial expresivo de los lápices de grafito, concretamente sus diferentes durezas y sus correspondientes variaciones tonales, un medio técnico que se utiliza de nuevo en este ejercicio. Al revisar y aplicar los conocimientos ya consolidados, los estudiantes profundizan sus habilidades de observación y desarrollan una comprensión más precisa de los matices tonales. A lo largo del proceso, se dan cuenta de que una marca aparentemente uniforme contiene en realidad una multiplicidad de valores y sutilezas cromáticas.

Aunque el enfoque se centra en la coherencia del resultado global, cada estudiante trabaja individualmente, asumiendo la responsabilidad de su contribución al conjunto. Este equilibrio entre autonomía e interdependencia permite, por un lado, reforzar el sentido de compromiso colectivo y, por otro, valorar el lenguaje gráfico único de cada participante.



Figura 3. Montaje del dibujo colectivo
Fuente: Elaboración propia.

En la etapa final, se ensamblan los diferentes fragmentos (Figura 3), revelando la imagen completa. Este es un momento que suele sorprender positivamente a la clase, por la precisión y la calidad logradas. Para los estudiantes más inseguros, esta experiencia representa una oportunidad de crecimiento personal, contribuyendo al fortalecimiento de la autoestima y la autoconfianza.

La evaluación se realizó mediante observación activa, lo que nos permitió percibir la reacción de los diferentes grupos a lo largo del trabajo. En todos los casos, al final, la actitud de los participantes fue la misma: expresaron orgullo por el resultado al constatar que con la diversidad de lenguajes gráficos obtenían un todo coherente. En consecuencia, se sintieron más seguros de sus habilidades.

Así, el dibujo colaborativo, entendido como estrategia pedagógica, se muestra como una herramienta eficaz para abordar contenidos curriculares específicos, a la vez que promueve el desarrollo de habilidades técnicas, cognitivas y sociales, como la responsabilidad individual, la cooperación y la conciencia de pertenencia a un proyecto común, en el que el lenguaje de cada individuo interactúa con los demás, dando como resultado un discurso gráfico único.

Conclusiones

El dibujo colectivo ha demostrado ser una estrategia pedagógica relevante en la educación superior, especialmente entre estudiantes sin formación artística anterior. Al priorizar la construcción compartida sobre la ejecución individual, ha ayudado a reducir los bloqueos, fortalecer la autoconfianza y promover una participación más activa.

Además de desarrollar habilidades técnicas específicas del dibujo, esta metodología fomenta habilidades transversales, como la cooperación, la responsabilidad y el sentido de pertenencia a un proyecto común. Así, el dibujo colectivo se consolida como un instrumento eficaz para democratizar el acto creativo y valorar las múltiples posibilidades de expresión en las artes visuales.

Agradecimentos

Quisiéramos agradecer a las clases de Educación Básica (2023-2025) del Instituto Politécnico de Guarda: su plena dedicación nos ha permitido desarrollar este proyecto, del cual hemos obtenido buenos resultados.

Referencias

D'Alessandro, S., & Gale, M. (Eds.). (2021). *Surrealism beyond borders*. The Metropolitan Museum of Art.

Jaitin, R. (1997). Le dessin comme médiation groupale. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, (29), 65–95.

Prazeres, S. M. D. (2013). *Arte-Mãe, uma enteléquia arquetípica* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório da Universidade da Beira Interior. http://hdl.handle.net/10400.6/1587

Rapallo, M. F. (2024). Dibujo colectivo: Una práctica artística pedagógica para la apropiación del dibujo y la construcción de imaginarios comunes. *El Ornitorrinco Tachado: Revista de Artes Visuales*, (18).

Sennewald, J. E. (2009). Le dessin accordé. *Roven*, (2), 38–63.

National musical heritage in higher artistic education in Spain: Evidence from the Andalusian Pilot Study

Elena Montes Guerrero
Universidad de Sevilla, España

Abstract
This research project analyses the treatment of national musical heritage—including traditional, folk and flamenco music—and its integration into the curricula of higher artistic music education in Spain. Utilizing a mixed-methods research design, we conduct a comparative curricular analysis—combining both quantitative and qualitative approaches—of subjects, modules, and ECTS credits related to musical heritage across all specializations offered in Andalusia. The aim is to identify patterns, territorial disparities, curricular gaps, and best practices regarding the teaching of musical heritage. Furthermore, we present a preliminary qualitative analysis of relevant course content and its alignment with the competencies established in current legislation. The methodological viability of this project is underpinned by this pilot study in Andalusia, which provides a replicable framework for reviewing curricula and ensuring their alignment with the principles of safeguarding musical heritage. These results contribute to the advancement of scientific knowledge within the fields of music education and curricular analysis in higher arts education.

Keywords: musical heritage, higher artistic education, study plans, flamenco.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Patrimonio musical nacional en la enseñanza artística superior en España. Primeros resultados: el caso de Andalucía

Resumen
El presente proyecto de investigación analiza el tratamiento del patrimonio musical nacional —incluyendo música tradicional, folclórica y flamenco— y su integración en los planes de estudio de las enseñanzas artísticas superiores de música en España. Se trata de un diseño de investigación mixto que propone un análisis curricular comparado, de carácter cuantitativo y cualitativo, basado en el estudio de materias, asignaturas y créditos ECTS vinculados al patrimonio musical en todas las especialidades e itinerarios ofertados en la comunidad autónoma de Andalucía, con el fin de identificar patrones, desequilibrios territoriales, vacíos formativos y buenas prácticas en relación con su enseñanza. Asimismo, se presenta un análisis cualitativo preliminar de los contenidos de las asignaturas pertinentes, así como de su coherencia con las competencias declaradas en la normativa vigente. La viabilidad metodológica del proyecto se apoya en este estudio piloto de la comunidad autónoma de Andalucía ofreciendo un método replicable para la revisión de planes de estudio y su alineación con los principios de salvaguardia del patrimonio musical. Los resultados contribuirán al avance del conocimiento científico en los ámbitos de la educación musical y el análisis curricular de las enseñanzas artísticas superiores.

Palabras clave: patrimonio musical, educación artística superior, plan de estudio, flamenco.

Introducción

La presente investigación parte de la necesidad de analizar de forma sistemática y fundamentada el lugar que ocupa el patrimonio musical nacional—incluyendo expresiones tradicionales, folclóricas y el flamenco— en la enseñanza artística superior. Organismos internacionales como la UNESCO definen el patrimonio musical como un elemento esencial del patrimonio cultural inmaterial. En este sentido, resulta pertinente preguntarse hasta qué punto la enseñanza artística superior contribuye a la preservación, transmisión y valorización del patrimonio musical. Desde un punto de vista científico, se detecta una carencia de estudios sistemáticos de carácter cuantitativo y cualitativo que analicen la presencia y el tratamiento del patrimonio musical en los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores en el conjunto del Estado.

La relevancia del estudio reside en su contribución al campo de la educación musical superior, la política curricular y los estudios sobre patrimonio cultural, aportando una base de datos que permite comprender la articulación entre formación superior y patrimonio musical. Asimismo, la investigación ofrece un marco metodológico replicable que puede ser aplicado a otros contextos educativos o disciplinas artísticas. La investigación presenta una clara pertinencia en el ámbito educativo y social en tanto que la formación que reciben los futuros intérpretes, pedagogos, musicólogos, compositores y gestores culturales influye directamente en la transmisión intergeneracional del patrimonio musical, en la programación cultural, en la docencia y en la construcción de discursos culturales sobre la identidad musical española. Detectar desequilibrios, ausencias o buenas prácticas en la configuración curricular permite fundamentar propuestas de mejora que contribuyan a una enseñanza artística superior más comprometida con su entorno cultural y social. Para poder entender mejor la propuesta de mejora que atañe a la investigación, es importante tener en cuenta que, dentro de la legislación educativa española, las enseñanzas artísticas no están circunscritas a la LOMCE (2013), sino a la LOE (2006);

esto implica que dicha legislación obliga a los conservatorios a presentar a principio de curso aquellos contenidos y procesos que serán evaluados, pero no se hace referencia al tipo de evaluación que ha de utilizarse. A tenor de esta premisa, se fundamentan investigaciones en el marco de la educación artística superior sobre propuestas de intervención en el ámbito evaluativo como la propuesta de Fernández y Monreal (2019).

Metodología

La presente investigación adopta un diseño metodológico mixto, con predominio del enfoque cuantitativo-descriptivo y un apoyo cualitativo-interpretativo, adecuado al objetivo de analizar de forma sistemática el tratamiento del patrimonio musical nacional en los planes de estudio de la enseñanza artística superior de música en España. El objeto de estudio lo constituyen los planes oficiales de estudio de las distintas especialidades e itinerarios de las enseñanzas artísticas superiores de música, vigentes en las diferentes comunidades autónomas. La unidad de análisis está formada por las materias, asignaturas y créditos ECTS que componen dichos planes, así como las competencias transversales, generales y específicas relativas al patrimonio o tradición musical. Se plantea un estudio documental, descriptivo y comparativo, basado en el análisis de fuentes normativas y académicas públicas (decretos autonómicos, planes de estudios oficiales y guías docentes institucionales). Este diseño permite obtener datos objetivos, verificables y comparables entre territorios y especialidades.

La fase cuantitativa recopila los datos de los planes de estudio de educación artística superior de música de todas las especialidades e itinerarios de las comunidades autónomas en una base de datos, posteriormente se cuantifican los créditos asignados a aquellas materias o asignaturas cuyo contenido esté vinculado con el patrimonio musical en cualquiera de sus formas —incluyendo música tradicional, folclórica y flamenco— para finalizar con un análisis estadístico que refleja la proporción de patrimonio musical implícito en cada título superior de música.

La fase cualitativa, en proceso de desarrollo, aborda el contenido propio de los programas de asignaturas, descriptores y las competencias generales, transversales y específicas de cada especialidad e itinerario orientado a interpretar el enfoque conceptual y pedagógico con el cual las materias y asignaturas abordan el patrimonio musical.

Los instrumentos necesarios para la investigación serán las tablas codificadoras de los datos objeto de estudio las cuales conforman la base de datos reuniendo la información relativa a las asignaturas cuyo contenido tenga vinculación directa con el patrimonio musical, la relación que existe entre dichas asignaturas y las competencias que regulan dicho patrimonio musical, el número de créditos dedicados a cada asignatura seleccionada y el porcentaje que supone en cada especialidad la vinculación de contenidos con el patrimonio musical. La investigación se basa exclusivamente en el análisis de documentación pública y oficial, por lo que no implica la participación directa de personas ni el tratamiento de datos personales. No obstante, se mantendrán criterios de rigor, transparencia metodológica y fidelidad a las fuentes documentales, garantizando la replicabilidad del estudio.

Análisis cuantitativo curricular en la enseñanza artística superior de música en Andalucía

Como estudio piloto, se ha realizado la identificación detallada de la estructura curricular en la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde se ofertan un total de ocho especialidades con múltiples itinerarios formativos: Composición; Dirección (dirección de coro y dirección de orquesta); Flamenco (guitarra flamenca, cante flamenco y flamencología); Interpretación (guitarra, música antigua, instrumentos sinfónicos, órgano, piano, canto e instrumentos de jazz); Musicología (musicología y flamencología); Pe-

dagogía; Producción y Gestión; y Sonología. A partir de esta delimitación, se procede a la identificación de asignaturas, materias y competencias que incluyan de forma explícita o parcial contenidos vinculados al patrimonio musical nacional —entendido como música tradicional, folclórica y flamenco—, así como al análisis de los créditos ECTS asignados a dichas materias. Este procedimiento permite desarrollar un análisis cuantitativo comparativo por especialidades, itinerarios y comunidades autónomas.

Por otro lado, a nivel nacional, se establecen las competencias transversales, generales y específicas de cada título de música en cada especialidad. Partiendo de esta información, se realiza un estudio pormenorizado de las competencias en materia de conservación y tratamiento de patrimonio musical, tradicional y folclórico estableciendo la siguiente relación pertinente: de las competencias transversales y generales, compartidas por todas las especialidades, se han seleccionando las competencias transversales 16 y 17 y las competencias generales 11 y 14. Las competencias específicas seleccionadas por especialidad son las siguientes: competencia específica 1 en la especialidad de composición, la competencia específica 2 en la especialidad de dirección, la competencia específica 1 en la especialidad de musicología, la competencia específica 1 en la especialidad de sonología y las competencias específicas 15, 16 y 17 en la especialidad de flamenco.

Con el fin de establecer la relación existente entre las competencias seleccionadas y su presencia explícita en contenidos de patrimonio musical, se hace un estudio cuantitativo de las asignaturas ofertadas para cada una de las especialidades en todos sus itinerarios con el fin de establecer un porcentaje de contenidos con vinculación directa al patrimonio musical y contemplar otras asignaturas cuyo contenido sea de vinculación pasiva o indirecta en este campo de investigación como sería la asignatura de ”Historia de la música” presente en todas las especialidades.

Resultados

A continuación, se presentan los datos cuantitativos de la investigación en el caso de Andalucía por itinerario y especialidad estableciendo la relación entre materias, asignaturas, créditos ECTS y las competencias relacionadas en materia de patrimonio musical con el fin de esclarecer los resultados obtenidos en materia de vinculación patrimonial por especialidad en el currículo del grado superior de las enseñanzas de música en los conservatorios de Andalucía.

Tabla 1. Competencias con vinculación patrimonial reguladas en el Real Decreto 631/2010, del 14 de mayo.

Competencias transversales	Competencias generales	Competencias específicas	Especialidad
CT 16 CT 17	CG 11 CG 14	CE 1	Composición
		CE 2	Dirección
		CE 1	Musicología
		CE 1	Sonología
		CE 15, CE 16, CE 17	Flamenco
		-	Interpretación
		-	Pedagogía
		-	Producción y gestión

Tabla 2. Relación asignaturas, créditos ECTS y porcentaje de vinculación patrimonial por especialidad e itinerario regulados en el Decreto 260/2011, del 26 de julio

Especialidad: Itinerario	Nº asignaturas	ECTS directos/ ECTS pasivos	%Directo/ %Pasivo	%Total
Flamenco: Guitarra flamenca	14	171/18	71%/8%	79%
Flamenco: Cante flamenco	17	162/24	68%/10%	78%
Flamenco: Flamencología	19	147/28	61%/12%	73%
Musicología: Flamencología	20	135/18	60%/8%	68%
Musicología: Musicología	2	4/8	2%/3%	5%
Pedagogía	2	4/8	2%/3%	5%
Producción y gestión Sonología Interpretación: 7 Dirección: 2 Composición	1	0/8	0%/3%	3%

El análisis de los planes de estudios oficiales —como los de especialidad de flamenco— evidencia que existen titulaciones que reconocen expresamente el valor del repertorio tradicional y su transmisión, con una presencia en sus currículos de más de un 70%. Sin embargo, el estudio pormenorizado pone en evidencia que la presencia del patrimonio musical en otras especialidades como interpretación o producción y gestión es sistemáticamente inexistente y que, en especialidades como musicología o pedagogía la vinculación directa entre competencias y el plan de estudios aborda el tratamiento del patrimonio musical en tan sólo una única asignatura cuyo contenido no aborda el patrimonio musical de forma indirecta, suponiendo un porcentaje de vinculación en el grado de un 3%.

Cabe destacar la inexistencia de competencias específicas en materia de patrimonio cultural en las especialidades de interpretación, pedagogía y producción y gestión, especialidades cuyo desarrollo profesional ejercen un pilar fundamental en la conservación, difusión y transmisión del patrimonio cultural inmaterial en tanto que los intérpretes serán quienes mantengan viva la interpretación de dicho repertorio tanto en directo como en grabaciones, los pedagogos serán quienes difundan el valor de dicho patrimonio en investigaciones así como su difusión en materia de enseñanza y los gestores culturales serán quienes programen este repertorio en ciclos de conciertos, festivales y programaciones culturales a niveles provinciales y nacionales.

Conclusiones

La regulación de las enseñanzas artísticas superiores en España incluye competencias que remiten al conocimiento histórico-cultural de la música y la valoración de su diversidad**.** Sin embargo, estas competencias no siempre se traducen en la presencia explícita de contenidos de patrimonio musical en los itinerarios curriculares, lo que apunta a una distancia entre los marcos competenciales y la implementación curricular efectiva.

Estos resultados evidencian una desconexión curricular entre los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música, su desarrollo efectivo en los sistemas educativos y la obligación expresada por la UNESCO en la Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, que reconoce expresamente las manifestaciones musicales como parte integrante del patrimonio cultural protegido. En sus orientaciones más actuales, los textos fundamentales de la convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial del 2003 de la UNESCO, en su edición de 2024, insiste en que el patrimonio inmaterial debe entenderse como un patrimonio vivo, dinámico y comunitario, cuya transmisión depende directamente de los sistemas educativos y de las políticas culturales. Estos resultados conducen la investigación hacia un paradigma que pregunta si los planes de estudio de los conservatorios de música están enmarcados dentro de un sistema educativo decimonónico heredado poco actualizado frente al marco del espacio europeo de educación superior y las normativas de salvaguardia patrimonial nacionales e internacionales.

Este sistema, en el que el título de graduado en música te permite enseñar posteriormente en dicha institución, una salida frecuente en los graduados, carece de asignaturas o materias relacionadas con la pedagogía en las especialidades que no competen directamente a la misma, es decir, sólo hay asignaturas de pedagogía en dicha especialidad a pesar de que todas las especialidades son habilitantes para ejercer como profesor. Consecuentemente, a lo largo del tiempo los profesores han continuado impartiendo las clases tal y como ellos las habían recibido, empleando metodologías anticuadas (López-Peláez, 2022). Otras investigaciones avalan la persistencia de una metodología positivista en los conservatorios de España en la que los planes de estudio apenas consideran un género musical distinto al clásico en sus contenidos además de un repertorio específico reducido y transmitido para cada especialidad sin grandes cambios o avances en los contenidos y metodologías en los títulos de graduado en música.

Referencias

Cao, H. (2025). Exploring the promotion of musical intangible cultural heritage under TikTok short videos. *Scientific Reports*, 15, 21772. https://doi.org/10.1038/s41598-025-09723-3

Decreto 54/2022, de 12 de abril, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores, enseñanzas artísticas de máster y estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 71, 6925–6960. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2022/74/38

Díaz Mayo, R. (2025). Las músicas actuales como bienes patrimoniales para la formación artística. *Revista PH 116*. Música y patrimonio cultural. https://doi.org/10.33349/2025.116.5933

Fernández Baladrón, P. & Monreal Guerrero, I. (2019). Evaluación formativa y conservatorios superiores: obligados a entenderse. (Propuesta de intervención). *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, *5*(2), 256-261. https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1696

Heredia-Carroza, J., Díaz-Reyes, L., Agheorghiesei, D.-T., & Stoica, R. (2025). Cultural Heritage in Education: Flamenco as a Pedagogical Tool for Future Teachers in Spain. *Heritage*, *8*(1), 20. https://doi.org/10.3390/heritage8010020

Jiang, M. (2025). The Optimization of Curriculum System for Music Education Professionals in the Inheritance and Transmission of Intangible Cultural Heritage Music. *Pacific International Journal*, *8*(2), 139–146. https://doi.org/10.55014/pij.v8i2.801

Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. *Boletín Oficial del Estado*, 126, 45724–45729. https://www.boe.es/eli/es/l/2015/05/26/10

Ley 14/2007, de 26 de noviembre. Patrimonio Histórico de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 248, de 26 de noviembre de 2007. https://www.boe.es/eli/es-an/l/2007/11/26/14/con

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158–17207. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

López-Peláez, M. P. (2022). The conservatory debated from a critical pedagogy perspective. *International Journal of Music Education,* 40(2), 217-227. https://doi.org/10.1177/02557614211034189

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. *Boletín Oficial del Estado*, 138, 47724–47747. https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/05/14/631

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores. *Boletín Oficial del Estado*, 259, 89388–89400. https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/10/26/1614

Orden de 19 de octubre de 2020, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de las enseñanzas artísticas superiores y se regula el sistema de reconocimiento y transferencia de créditos de estas enseñanzas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía,* 211, 29–51. https://juntadeandalucia.es/boja/2020/212/21

UNESCO Living Heritage Entity (2024), Textos fundamentales de la Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003 (ed. 2024) https://ich.unesco.org/es/textos-fundamentales-00503

Wang, T. (2024). Research on the Application of Intangible Cultural Heritage Music Culture in Higher Education Music Teaching. *Journal of Art, Culture and Philosophical Studies, 1, (2)*. https://doi.org/10.70767/jacps.v1i2.330

Romeo and Romeo: Embodied Cognition, Queer Narrative, and Artificial Intelligence as a Critical Mirror in Contemporary Choreographic Creation

Manuel Sanz Díaz
Doctorando en Humanidades: Lenguaje y Cultura
Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Spain

Abstract
This paper presents *Romeo and Romeo*, a choreographic creation project that reimagines the Shakespearean myth from a queer perspective, incorporating generative artificial intelligence as a third scenic protagonist. The project is situated at the intersection of three axes: embodied cognition as a form of knowledge irreducible to data, queer narrative as a destabilisation of the heteronormative canon, and AI as a critical mirror of the cultural biases embedded in machine learning systems. Drawing on the theoretical framework of Merleau-Ponty's phenomenology and contemporary research on human–machine co-creation in dance, it is argued that the dancer's body constitutes a site of epistemological resistance against algorithmic abstraction. The proposed methodology establishes a fertile conflict between pattern (AI) and fissure (body), in which machine-generated materials are intervened, diverted, and humanised by the performer. The ethical and pedagogical implications of integrating AI tools into performing arts creation processes are discussed, proposing a model of responsible use that prioritises critical awareness over technological fascination.

Keywords: generative artificial intelligence, contemporary dance, embodied cognition, queer narrative, choreographic co-creation.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Romeo y Romeo: cognición corporeizada, narrativa *queer* e inteligencia artificial como espejo crítico en la creación coreográfica contemporánea

Resumen
Esta comunicación presenta *Romeo y Romeo*, un proyecto de creación coreográfica que reimagina el mito shakespeariano desde una perspectiva queer, incorporando la inteligencia artificial generativa como tercer protagonista escénico. El proyecto se sitúa en la intersección de tres ejes: la cognición corporeizada como forma de conocimiento irreductible al dato, la narrativa queer como desestabilización del canon heteronormativo y la IA como espejo crítico de los sesgos culturales inscritos en los sistemas de aprendizaje automático. A partir del marco teórico de la fenomenología de Merleau-Ponty y los estudios contemporáneos sobre co-creación humano-máquina en danza, se argumenta que el cuerpo del bailarín constituye un lugar de resistencia epistemológica frente a la abstracción algorítmica. La metodología propuesta establece un conflicto fértil entre patrón (IA) y fisura (cuerpo), donde los materiales generados por la máquina son intervenidos, desviados y humanizados por el intérprete. Se discuten las implicaciones éticas y pedagógicas de integrar herramientas de IA en procesos de creación escénica, proponiendo un modelo de uso responsable que priorice la conciencia crítica sobre la fascinación tecnológica.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, danza contemporánea, cognición corporeizada, narrativa queer, co-creación coreográfica.

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en las industrias creativas ha transformado radicalmente el panorama de la producción artística contemporánea (Amankwah-Amoah et al., 2024). En el ámbito específico de la danza, investigaciones recientes han explorado cómo los modelos de IA pueden funcionar como catálisis, restricción o incluso co-creadores en procesos coreográficos (Baía Reis et al., 2025; De Filippo et al., 2023). Sin embargo, la pregunta central ya no es si una máquina puede generar movimiento, sino qué lugar ocupa el cuerpo, el deseo y la imaginación en un mundo que comienza a procesar información sin intervención humana directa. La IA no piensa en sentido fenomenológico: calcula, predice probabilidades a partir de datos humanos. Cada vez que un modelo generativo produce una imagen, un texto o una secuencia de movimiento, está replicando estadísticamente nuestro pasado cultural. Esta constatación constituye el punto de partida del proyecto *Romeo y Romeo*.

El proyecto nace de una necesidad doble: revisitar el mito de Romeo y Julieta desde los márgenes —desde los cuerpos que la historia del arte ha invisibilizado— y, simultáneamente, interrogar las nuevas herramientas tecnológicas que reconfiguran la creación artística. Shakespeare escribió *Romeo y Julieta* en torno a 1597, y desde entonces esa historia ha funcionado como el molde del amor romántico, pero también —y esto se señala con menos frecuencia— como el molde del amor heteronormativo, disciplinado, trágico y binario. Romeo y Julieta no mueren solo por amor; mueren porque su amor no encaja en el orden que les rodea.

La pregunta que activa el proyecto es aparentemente sencilla: ¿qué ocurriría si ese amor imposible ya no fuera entre un hombre y una mujer, sino entre dos hombres? La intención no es borrar a Julieta, sino poner en crisis la estructura que la necesita. Explorar un territorio donde el amor no sea

una tragedia por desviarse, sino una afirmación por resistir. Y hacerlo desde el lenguaje de la danza, la IA y la narrativa queer, en un momento en que la reflexión sobre performance queer y sus dramaturgias requiere urgentemente nuevos marcos de análisis (Farrier y Kumarswamy, 2023).

Marco teórico

Cognición corporeizada y danza como conocimiento encarnado

La fenomenología de Merleau-Ponty (1945) establece que el cuerpo no es un instrumento que poseemos, sino la condición misma de nuestra existencia en el mundo. Esta premisa resulta fundamental para comprender por qué la danza constituye una forma de conocimiento irreductible al procesamiento algorítmico. Una inteligencia artificial puede medir un plié perfecto, trazar la curva de un brazo o predecir secuencias de movimiento, pero no puede sentir el peso del cuerpo cayendo, ni la memoria que ese gesto arrastra, ni la vibración del aire cuando lo atraviesa.

El cuerpo del bailarín no es solo una herramienta expresiva; es una forma de cognición. Cada músculo guarda información, cada movimiento contiene una memoria. Lo que denominamos técnica no es sino la historia encarnada de miles de cuerpos que aprendieron antes que nosotros (Sheets-Johnstone, 2011). Cuando un bailarín ejecuta un gesto, no solo repite una forma: activa una cadena de experiencias sensoriales, emocionales y culturales. Investigaciones recientes en co-creación computacional confirman esta tensión: incluso los sistemas de IA más avanzados en generación coreográfica requieren inevitablemente del prototipado físico del bailarín para capturar dimensiones como el flujo energético, la emoción y la forma estética que escapan al modelado digital (Deshpande y Magerko, 2024). El cuerpo aprende a través del error, del dolor, del desequilibrio, de la respiración; la máquina, a través de la probabilidad. El cuerpo, por transformación.

El cuerpo queer como disrupción del canon

En el contexto de este proyecto, el cuerpo queer no refiere exclusivamente a una identidad, sino a una actitud epistémica: cuerpos que rehúsan ser codificados, que se mueven como quien interrumpe una frase demasiado conocida, que se permiten dudar del propio gesto (Butler, 1990). Cuerpos que no solo bailan, sino que piensan con el movimiento. La danza queer, entendida como pensamiento encarnado, constituye una inteligencia que no se formula con palabras, sino con piel, con huesos, con peso, con resistencia. Farrier y Kumarswamy (2023) han argumentado que la performance queer contemporánea opera precisamente en esa negociación material y corporeizada con las estructuras heteronormativas, posicionando el cuerpo como lugar donde las lógicas dominantes se desestabilizan.

Esta dimensión es precisamente la que la inteligencia artificial, por muy avanzada que sea, no puede alcanzar: porque no tiene cuerpo, y por tanto no puede tener mundo en el sentido fenomenológico del término. Si el cuerpo es nuestra forma de estar en el mundo, la danza es la forma más directa de conocimiento que poseemos: un conocimiento que no se escribe, que no se archiva, que simplemente se encarna.

Metodología: el conflicto fértil entre patrón y fisura

Romeo y Romeo propone una metodología de creación basada en el diálogo tensional entre cuerpo y máquina. La pieza incorpora una IA entrenada con movimientos, imágenes y textos del propio mito shakespeariano como generador de materiales coreográficos, visuales y sonoros. El objetivo no es

una colaboración dócil, sino un conflicto fértil: la IA como búsqueda del patrón, el cuerpo como búsqueda de la fisura. Este enfoque dialoga directamente con la investigación de De Filippo et al. (2023), quienes propusieron un marco metodológico para comparar creaciones de danza humanas y robóticas asistidas por IA, evidenciando que la creatividad simbiótica entre humano y máquina genera resultados cualitativamente distintos a los producidos por cada agente por separado.

El método opera mediante tres principios de intervención: si la IA propone un gesto limpio, el cuerpo lo contamina; si el algoritmo sugiere simetría, el cuerpo introduce el temblor; si el modelo estadístico predice el deseo, el cuerpo lo desobedece. El corazón del proyecto reside precisamente en esta tensión: el cuerpo como lugar donde la norma se rompe. Este enfoque dialéctico se inspira en la noción shakespeariana del artificio como camino hacia la verdad. En *Hamlet*, el príncipe organiza una obra dentro de la obra para revelar una verdad moral a través de la ficción. De manera análoga, *Romeo y Romeo* utiliza la simulación algorítmica no para ocultar, sino para mostrar; no para sustituir la emoción humana, sino para exponer sus condiciones de posibilidad.

El proceso creativo se estructura en tres fases: (a) generación de materiales mediante IA a partir de corpus shakespearianos y de movimiento, (b) intervención corporal por parte de los intérpretes, que desvían, contaminan y humanizan los materiales generados, y (c) composición coreográfica resultante del diálogo entre ambas lógicas. La reciente investigación sobre co-creación IA-danza de Baía Reis et al. (2025), desarrollada mediante una metodología de práctica como investigación, ha documentado tanto el potencial como las limitaciones de esta colaboración, evidenciando brechas comunicativas y sesgos conceptuales que el intérprete humano debe negociar activamente. Esta metodología permite evidenciar cómo el canon cultural se reescribe en código y cómo los sesgos —de género, de orientación, de normatividad corporal— se reproducen en los datos que alimentan los modelos de IA (Crawford, 2021).

Dimensión ética y pedagógica

Trabajar con inteligencia artificial en contextos de creación artística implica, ante todo, una responsabilidad ética y política. No se trata de usar tecnología para parecer contemporáneos, sino de pensar con ella: de preguntarnos no tanto qué puede hacer la herramienta, sino qué dice de nosotros el modo en que la usamos. Cuando en el proceso de *Romeo y Romeo* se le pide al modelo de IA que imagine una escena de amor entre dos hombres, probablemente devolverá una imagen heteronormativa. No porque el algoritmo sea conservador, sino porque el mundo que lo ha entrenado lo es. El sesgo no está en la máquina; está en el espejo (Benjamin, 2019). Esta reproducción algorítmica de sesgos ha sido documentada en múltiples ámbitos de la creación artística con IA, donde los modelos generativos tienden a reforzar estereotipos y excluir representaciones de poblaciones subrepresentadas (Amankwah-Amoah et al., 2024).

Esta constatación tiene implicaciones pedagógicas directas: la incorporación de IA en el aula de danza puede funcionar como herramienta de pensamiento crítico, al hacer visibles los sesgos del algoritmo y desarrollar en los estudiantes una conciencia más aguda sobre las estructuras normativas que operan en los lenguajes artísticos. La integración efectiva, sin embargo, requiere marcos éticos explícitos que aborden la transparencia y la integridad del proceso creativo (Sáez-Velasco et al., 2024).

La posición ética del proyecto se resume así: no se trata de resistir la tecnología, sino de humanizarla. De usarla como un espejo crítico, no como una prótesis creativa. De recordarle a la máquina —y a nosotros mismos— que el arte no es una función de la inteligencia, sino del alma. Una IA puede aprender a componer, a pintar o a escribir, pero no puede sentir lo que hace, ni temblar ante su propio gesto, ni dudar de su sentido. Y ahí reside toda la diferencia: el arte no consiste solo en crear algo nuevo, sino en preguntarse por qué lo creamos.

Conclusiones

Romeo y Romeo se propone como un laboratorio donde la creación coreográfica, la teoría queer y la inteligencia artificial convergen para producir conocimiento encarnado. El proyecto demuestra que el cuerpo del bailarín constituye un lugar de resistencia epistemológica frente a la abstracción algorítmica: mientras la máquina busca patrones, el cuerpo genera fisuras; mientras el algoritmo predice, el cuerpo desobedece.

Desde una perspectiva pedagógica, el proyecto ofrece un modelo transferible a la educación artística superior: un enfoque donde la IA no reemplaza la creatividad humana sino que, a través del conflicto productivo, la amplifica y la problematiza. La metodología del conflicto fértil entre patrón y fisura puede aplicarse en contextos formativos para desarrollar en los estudiantes tanto competencias tecnológicas como pensamiento crítico sobre las implicaciones culturales y éticas de estas herramientas, alineando la práctica artística con los marcos de alfabetización en IA que la investigación contemporánea considera imprescindibles (Sáez-Velasco et al., 2024).

El arte sigue siendo, en su esencia, una forma de conciencia encarnada: un recordatorio de que toda creación nace de un cuerpo que siente, que respira, que se acaba. Esa conciencia de finitud —esa vulnerabilidad que ninguna máquina puede simular— es, quizá, la definición más profunda de lo humano. Y la tarea del arte en la era de la inteligencia artificial consiste, precisamente, en recordárnoslo.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el programa de Doctorado en Humanidades: Lenguaje y Cultura de la Universidad Rey Juan Carlos. El autor agradece al Instituto Universitario Alicia Alonso su apoyo institucional para el desarrollo de esta investigación. Se empleó IA generativa como herramienta de apoyo en la estructuración y redacción académica del texto y para ampliar fuentes bibliográficas a través de búsqueda semántica.

Referencias

Amankwah-Amoah, J., Abdalla, S., Mogaji, E., Elbanna, A. y Dwivedi, Y. K. (2024). The impending disruption of creative industries by generative AI: Opportunities, challenges, and research agenda. *International Journal of Information Management, 79,* 102759. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2024.102759

Baía Reis, A., Hamošová, L. y Solmošiová, S. (2025). Artificial intelligence in dance choreography: A practice-as-research exploration of human–AI co-creation using ChatGPT-4. *International Journal of Performance Arts and Digital Media, 21*(2), 284–304. https://doi.org/10.1080/14794713.2025.2515754

Benjamin, R. (2019). *Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code.* Polity.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.* Routledge.

Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence.* Yale University Press.

De Filippo, A., Giuliani, L., Mancini, E. y Borghesi, A. (2023). Towards symbiotic creativity: A methodological approach to compare human and AI robotic dance creations. En *Proceedings of the 32nd International Joint Conference on Artificial Intelligence* (IJCAI) (pp. 5806–5814). https://doi.org/10.24963/ijcai.2023/644

Deshpande, M. y Magerko, B. (2024). Reframing computational co-creativity: An embodied socio-cognitive lens. En *Proceedings of the 15th International Conference on Computational Creativity* (ICCC'24). https://computationalcreativity.net/iccc24/papers/ICCC24_paper_97.pdf

Farrier, S. y Kumarswamy, M.-G. (2023). What's queer about queer performance now? *Contemporary Theatre Review, 32*(1), 1–10. https://doi.org/10.1080/10486801.2023.2170080

Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Gallimard.

Sáez-Velasco, A., et al. (2024). AI integration in higher education art programs: Ethics, dataset bias, and transparency in AI-generated content. En *Proceedings of the 6th International Conference on Computer Science and Technologies in Education* (CSTE). IEEE.

Sheets-Johnstone, M. (2011). *The Primacy of Movement* (2.ª ed.). John Benjamins.

Inhabiting the Coto Real de la Marina in Cehegín

Teresa Correas Durán
Universidad de Murcia, España

Abstract
Can we encourage students to reflect on their immediate surroundings through artistic experience? Based on this question, a study is proposed on the scope of interdisciplinary knowledge and collective awareness for valuing place that students can gain through formalized encounters between the artistic and educational fields. These interactions are usually planned by artist-mediators, fostering the development of pedagogical processes in non-traditional settings and employing active and participatory methodologies that facilitate the achievement of competencies and objectives established by current educational regulations. In this regard, it is considered that by implementing interdisciplinary artistic-pedagogical proposals with a playful character, students develop their creativity while also acquiring meaningful learning and stimulating their reflective capacity. This, in turn, encourages an awareness of the importance of preserving the places that surround them. In this way, artistic action becomes an interactive experience that promotes the development of behaviors committed to the environment.

Keywords: Art, Education, Mediation, Interdisciplinarity.

Habitando el Coto Real de la Marina en Cehegín

Resumen
¿Podemos incitar al alumnado a reflexionar sobre su entorno cercano a través de la experiencia artística? En base a esta cuestión se plantea un estudio acerca del alcance de los conocimientos interdisciplinares y de la conciencia colectiva para valorizar el lugar, que los educandos pueden obtener a partir de los encuentros formalizados entre el ámbito artístico y el educativo. Estos contactos, suelen estar planificados por artistas mediadores, propiciando el desarrollo de los procesos pedagógicos en escenarios no habituales, empleando metodologías activas y participativas que facilitan la obtención de competencias y objetivos marcados por la normativa educativa vigente. A tal respecto, se considera que, al implementar propuestas artístico-pedagógicas e interdisciplinares, que adoptan un carácter lúdico, el educando desarrolla su creatividad al mismo tiempo que adquiere un aprendizaje significativo y se estimula su capacidad reflexiva, lo que favorece una toma de conciencia sobre el valor de preservar los lugares que le rodean. De tal manera que, la acción artística se transforma en una experiencia interactiva que favorece el impulso de conductas comprometidas con el entorno.

Palabras clave: Arte, Educación, Mediación, Interdisciplinariedad.

Introducción

La implementación de propuestas artístico-pedagógicas e interdisciplinares dentro del ámbito educativo formal, benefician en alto grado a los educandos participantes, más aún, cuando ese tipo de proyectos, adquieren un enfoque lúdico y vienen de la mano de artistas mediadores, que actúan como invitados en ese contexto, donde sus acciones, rompen la regularidad diaria del entorno educativo, generando curiosidad entre los discentes.

Al idear dichas prácticas, la persona artista/mediadora, pretende fomentar en los participantes una reflexión sobre problemáticas cotidianas y provocar una toma de conciencia sobre el tema en cuestión. Además, al ejecutarlas en espacios externos al centro, se genera de manera efectiva, una adquisición de conocimientos interdisciplinares, fomentando al mismo tiempo el diálogo, el razonamiento, y un pensamiento crítico acerca de las acciones del ser humano sobre el sitio, contribuyendo a la valoración y preservación del lugar. En este sentido, estimular en el alumnado una mirada reflexiva a su entorno sociocultural puede entenderse como un deber docente si se considera que la reflexión, supone conocimiento y desarrollo personal.

Es esencial, puntualizar que la colaboración del artista no ha de ser banal, y que, dicha intervención se debe adaptar al contexto educativo formal, justificándose de manera exhaustiva, y atendiendo a todos los elementos curriculares de las asignaturas en las que, de manera interdisciplinar, se quiere actuar. Este requerimiento, es una necesidad creada por el propio artista, y viene dada por el hecho de que “pocos docentes mantienen una relación meditada con el arte, en particular el arte contemporáneo, generalmente, por ignorancia, prejuicios y aprensión, que impiden, o casi, que este tema sea objeto de debates serios” (Wimmer, 2002, p. 60), lo cual, lleva a que el artista pueda llegar a ser percibido como un intruso que tiene poco que aportar.

De modo que, para el artista mediador, la planificación de este tipo de proyectos se convierte en un trabajo notablemente laborioso, puesto que, además de una investigación previa acerca de la temática a tratar, dentro de ese entorno sociocultural cercano al alumnado, debe hurgar en la normativa educativa de una manera profunda; siendo esta última labor más llevadera si el artista promotor está formado en el ámbito educativo, además de en las Bellas Artes.

En este artículo, se plantea la eficiencia de la metodología empleada en el proyecto *“Hábitat´s”*, una propuesta artístico-pedagógica, en la cual, la artista mediadora, trabaja de manera interdisciplinar, implementándola en la asignatura de Biología y Geología, dentro del nivel de 3º de ESO en el IES Alquipir de Cehegín, un municipio del Noroeste de la Región de Murcia, y en cuyo alumnado, se pretende fomentar una mirada reflexiva al paraje del Coto de la Marina Real.

Cabe señalar que, la propuesta artístico-pedagógica *Hábitat´s* se integra dentro del proyecto I+D+i, PDID2023-149171OB-I00, financiado por MICIU/ AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE. Además, se lleva a cabo al amparo de un contrato como personal investigador predoctoral que proviene del MEC, con ref. FPU22/01829.

Pertinencia y relevancia de la propuesta

El Coto Real de la Marina, es un entorno natural ubicado dentro de la demarcación del municipio de Cehegín, en el lugar conocido como Sierra de Burete y cuyo interés paisajístico radica en la diversidad de su fauna compuesta por mamíferos, insectos y aves protegidas. Asimismo, destacan especies botánicas peculiares como son el madroño y el pino carrasco, siendo este último el que proporcionaba al Arsenal de Cartagena, gran parte de la madera para la construcción de buques para la Armada durante el siglo XVIII, y, por ende, el causante del nombre del lugar.

Además del valor paisajístico del sitio, existen en la zona, restos arqueológicos de un fortín, llamado Castillo del Alquipir, clasificado como Bien de Interés Cultural desde 1985 y protegido como Patrimonio Histórico Español, aunque su estado de conservación es deficiente debido al saqueo sufrido en siglos anteriores. Por tanto, este territorio es parte notoria de la historia del municipio, y se concibe como espacio idóneo y vinculable a la enseñanza formal.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el proyecto *Hábitat´s*, se fundamenta en la normativa educativa tomando lo dictado en el Decreto 235/2022 de 7 de diciembre, el cual, refiere a las orientaciones metodológicas y, a la planificación de situaciones de aprendizaje "conectadas con la realidad y que inviten al alumnado a la reflexión y colaboración, promoviendo el interés, la discusión, la creatividad y el pensamiento crítico e independiente" (pp. 65-66). De manera que, dicha propuesta artístico-pedagógica, contribuye a incrementar el conocimiento del alumnado in situ; permitiéndole, además, identificar problemas medioambientales e incitándole al desarrollo sostenible y a sembrar ideas para solucionar su preservación, lo cual, es indicativo de la pertinencia del estudio.

En este sentido, entendemos a J. Dewey (2008) cuando habla de la utilidad que alcanza el alumnado al aprender haciendo, de tal forma que, lo artístico, se acerca a lo educativo con el fin de potenciar una mirada reflexiva de manera experiencial, reforzando al mismo tiempo el vínculo identitario del educando con el lugar, y de aquí emana la relevancia social de la propuesta artístico-pedagógica *Hábitát´s.*

Objetivos y estrategias metodológicas

Los objetivos que se marcaron para este proyecto artístico-pedagógico, fueron extensos, dado que se intervenía de manera interdisciplinar en diferentes áreas educativas, y, además, se llevaba a cabo como objeto de investigación. En este caso, y con el fin de no dilatar este artículo, se destacan los siguientes:

- Comprobar la influencia de un proyecto artístico en el desarrollo de una mirada reflexiva hacía el entorno.
- Generar actividades artístico-pedagógicas colaborativas que estimulen actitudes comprometidas con el medio natural y su preservación.
- Apreciar el paisaje como riqueza patrimonial, observando su fortaleza y su fragilidad.

Por otra parte, con el propósito de alcanzar los objetivos trazados, se planteó una metodología híbrida, establecida con técnicas diversas y relativas a las disciplinas implicadas, arte, educación e investigación. Así, respecto a técnicas artístico-pedagógicas, se utiliza una metodología activa y colaborativa, orientada a que el educando construya su propio aprendizaje, lo cual, le motiva y le empuja a la reflexión. Para esto, se planean actividades de observación y de refuerzo. Con ello, se despierta la curiosidad, el interés, y se favorece la participación, el diálogo, la convivencia y el respeto entre participantes, que pueden reflexionar sobre el proceso y sobre lo aprendido.

Respecto a técnicas propias de la investigación, encaminadas a su análisis y derivadas del enfoque cualitativo de la misma, se disponen registros audiovisuales, registro de observación y cuestionarios breves anonimizados. Dichas herramientas permiten analizar el grado de implicación de los participantes, el alcance de los conocimientos adquiridos, averiguar si eran conocedores de su entorno cercano, y saber su grado de conformidad con la propuesta.

Desarrollo del proyecto *Hábitat´s*

Esta iniciativa artístico-pedagógica, se planificó en dos fases. La primera, considerada una fase de información previa, se realiza en una de las aulas del centro educativo con el fin de mantener un primer contacto con el grupo de educandos participante, compuesto de 32 discentes que cursaban Biología y

Geología en 3º de ESO. Además, se pretendía informarles del desarrollo de la actividad, hablarles de ecosistemas, de cambios medioambientales, reseñar las formas geométricas naturales que verían en el itinerario previsto por el entorno, y mostrarles referencias artísticas. Durante esa primera toma de contacto, el alumnado, se mostraba entusiasmado por participar en el proyecto.

La siguiente fase concebida como de desarrollo, se planificó como un encuentro entre Arte y Educación, que se realizó en el ya citado, paraje del Coto Real de la Marina. Una vez en el lugar, se procedió con un recorrido por algunos de sus senderos. Ese itinerario, se planeó con anterioridad por la artista mediadora, que suscribe este artículo, y por David Sánchez Fernández, un erudito biólogo investigador de la Universidad de Murcia, que, generosamente, colaboró guiando el trayecto e ilustrando al alumnado con nociones de la Biología, la Geología y la Entomología de aquel escenario natural.

Tras la expedición, procedía la parte artística de la sesión, en la que el alumnado, intervenía pintando sobre troncos ya cortados en pequeños fragmentos (Figura 1), esa acción fue guiada por la artista mediadora y apoyada por los docentes que colaboraron.



Figura 1. Tronco intervenido por uno de los participantes
Fuente: Autoría propia

Con esos troncos y sumándole pequeñas ramas y cañas, se procedió a construir un refugio para insectos, con el fin de beneficiar el ecosistema del lugar. El trabajo resultante fue una creación artística “site-specific”, funcional y efímera (Figura *2*).



Figura *2*. Pieza artística resultante
Fuente: Autoría propia

Tras esa intervención, los docentes y discentes participantes procedieron a completar un cuestionario anónimo, que, junto a lo registrado en las fichas de observación, se utilizaría para analizar los resultados.

Resultados

El análisis de cuestionarios y ficha de observación, arrojó unos resultados significativamente satisfactorios. Del primero se obtuvieron las opiniones de los participantes y su grado de satisfacción, de manera que, el 100% de los educandos, señaló que les había gustado trabajar en grupo, el 15% manifestó que conocía poco o nada el lugar, el 85 % indicaba que había aprendido entre suficiente y muchas cosas nuevas, y el 94 % del alumnado valoró que la práctica era de gran utilidad. Por su parte, los docentes colaboradores señalaron en su cuestionario, que, esta experiencia era “beneficiosa”, “bastante beneficiosa” y “muy beneficiosa”, sin reseñar ninguna apreciación negativa.

Respecto al análisis del registro de observación, este, nos permitió evaluar aspectos actitudinales, de implicación y de aprendizaje del alumnado participante, resultando una óptima valoración en todos los campos observados.

Discusión y Conclusiones

Esta intervención artístico-pedagógica, fue planificada con el fin de promover en el alumnado una toma de conciencia que le permitiera valorar su entorno natural cercano, propiciando una ilustración interdisciplinar que se formalizaba a través de una distendida caminata escuchando a un experto en Biología y Geología, para finalizar con un taller artístico en el que se creaba un refugio para insectos. Esto, implica que el alumnado establece un vínculo emocional con el lugar, contribuyendo a mantener ese hábitat y permitiéndole visibilizar a su vez, la fragilidad del mismo.

Por otra parte, ante una posible repulsa sobre el acto de pintar en la naturaleza, se destaca que, la obra creada, tiene un carácter efímero, sin perjuicio para el entorno, puesto que, se utilizan troncos de un aserradero y pintura inocua, lo cual, convierte la parte estética en un procedimiento de cierta índole activista que invita a la reflexión, y por ende, a la preservación, alejándose así, de una banal acción artística.

Finalmente, se puede concluir que, al formalizar encuentros artístico-pedagógicos en el ámbito de la educación formal, y en entornos cercanos al alumnado con la intervención de artistas mediadores, se impulsa de una manera efectiva, la adquisición de conocimientos interdisciplinares y la interconexión del educando con el medio; además, se promueven la cooperatividad, el diálogo, la adquisición de hábitos vinculados al desarrollo sostenible y una sensibilidad en torno al lugar.

Por tanto, la metodología practicada resultó ser eficiente, provocando en los educandos participantes un aprendizaje significativo. Al mismo tiempo, los docentes colaboradores obtenían formatos diferentes para implementar en sus procesos pedagógicos, y la práctica artístico-mediadora, puede ser vista de forma más significativa.

Agradecimientos

Se agradece la colaboración al centro educativo IES Alquipir y a los docentes participantes. A David Sánchez Fernández, biólogo e investigador de la Universidad de Murcia, por su guía y fantástica ponencia al alumnado. También, a la concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Cehegín al aportar el transporte para el alumnado.

Referencias

Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual: creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación.* CENDEAC. (La primera edición en francés: Un art contextuel: création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation. Flammarion, 2002)

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Eisner, E.W. (2018). *Educar la visión artística*. Paidós.

Efraín, D. B. (1996). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. *Psicologia Escolar e Educacional, 2*(1), 43-51.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.*

Peters, T. (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural* (e-ISSN 2448-7694).

Wimmer, M. (2002). La mediación artística en los procesos educativos. Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada, 32*(4), 55-70.

The Method of Social Emotions in Rehearsals

Viktoria Volkova
Freie Universität Berlin, Germany

Abstract
How can the characters on screen or stage be so convincing that the audience recognizes themselves in them? The crucial link between the actors‘ embodiment and the audience‘s perception is emotion because only emotions can be „read“ by the spectator, allowing him to accept or reject the effect of the character‘s behavior. This project aims to describe the acting rehearsal method that incorporates complex emotions such as envy, love, jealousy, disgust, abhorrence, etc. as key elements in scenes selected by the director for the respective rehearsal. Complex emotions such as those mentioned above, unlike basic, fleeting emotions such as fear, joy, etc., can only develop over time and require social connections and sustained human interaction. Therefore, they are referred to as *social emotions*. This acting method was invented by the author of this project after she participated in four full-length rehearsal processes at major Berlin theatres, and it was discussed in her dissertation. Most of Tennessee Williams‘ plays explore a variety of social emotions within the narrative structure of the play. Thus, this paper illustrates the portrayal of the social emotions *jealousy* and *contempt* using movie scenes from *The Streetcar Named Desire* and *Cat on a Hot Tin Roof*.

Keywords: social emotion, acting method, rehearsals, Tennessee Williams, scene.

ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

El método de las emociones sociales en los ensayos

Resumen
¿Cómo logran los personajes en pantalla o en el escenario ser tan convincentes que el público se reconozca en ellos? El vínculo crucial entre la interpretación de los actores y la percepción del público es la emoción, ya que solo las emociones pueden ser «leídas» por el espectador, permitiéndole aceptar o rechazar el efecto del comportamiento del personaje. Este proyecto tiene como objetivo describir un método de ensayo actoral que incorpora emociones complejas como la envidia, el amor, los celos, el asco, la aversión, etc., como elementos clave en escenas seleccionadas por el director para el ensayo correspondiente. Las emociones complejas, como las mencionadas, a diferencia de las emociones básicas y efímeras como el miedo, la alegría, etc., solo se desarrollan con el tiempo y requieren conexiones sociales e interacción humana constante. Por lo tanto, se las denomina emociones sociales. Este método de actuación fue inventado por la autora de este proyecto tras participar en cuatro ensayos generales en importantes teatros de Berlín, y fue analizado en su tesis doctoral. La mayoría de las obras de Tennessee Williams exploran diversas emociones sociales dentro de la estructura narrativa de la obra. Así pues, este artículo ilustra la representación de las emociones sociales de celos y desprecio utilizando escenas de las películas *El Tranvía Llamado Deseo* y *La Gata Sobre el Tejado de Zinc Caliente*.

Palabras clave: emoción social, método de actuación, ensayos, Tennessee Williams, escena.

Introduction

Before staging a theatre scene or filming a scene for a feature film, every director, during rehearsals, identifies several subscenes or *rehearsal situations* that will comprise the final version of the chosen scene. Directors never talk about this professional know-how of highlighting situations in a scene, as it belongs to the hidden world of theatre- and filmmaking. Rehearsal situations are the entities through which the staging of a scene is analyzed, and in which the interaction of the actors involved is the central element of the analysis. Therefore, in order to establish the method of social emotions for rehearsals, three prominent emotion theories were selected that have proven to be sustainable in practice: Randall Collins‘ Interaction Ritual theory, Antonio Damasio‘s Somatic Marker hypothesis and Erika Summers-Effler‘s Ritual theory.

Methodology

Rehearsal processes are ritual processes in which social interaction between the actors plays a crucial role in establishing trusting relations and what is referred to as sacredness. The „site“ where this sacredness arises is *social interaction*, which the US-American sociologist of emotions, Randall Collins, defines as *interaction ritual chains*. The principle of interaction ritual chains states that any social interaction, once initiated, will continue in the future with the same emotional charge and feeling with which it ended in the past. This mechanism, researched by Collins, explains how enduring emotions arise, establish, and are reinforced in human relationships. Collins identifies *emotional energy* as the key element that holds together and solidifies long-lasting complex emotions:

> E[motional] E[nergy] gives energy, not just for physical activity (such as the demonstrative outbursts at moments of acute joy), but above all for taking the initiative in social interaction, putting enthusiasm into it, taking the lead in setting the level of emotional entrainment. Similarly, sadness or depression is a motivational force when it is a long-term mood, reducing the level of activity, not only bringing physical listlessness and withdrawal (at its extreme, the avoidance of being awake), but making social interaction passive, foot-dragging, perfunctory. Emotional energy, in I[nteraction] R[itual] theory, is carried across situations by symbols that have been charged up by emotional situations. Thus E[motional] E[nergy] is a central part of the arousal of symbols that humans use to talk and to think with (Collins 2005, 107).

This vision of power and role of emotional energy corresponds with that of the other researcher of emotions, Erika Summers-Effler, who defines emotional energy in social rituals as „a positive feeling of enthusiasm, confidence, and a willingness to initiate interaction" (Summers-Effler 2007, 138). Looking back at numerous live interactions between the actors during the recitation of the dialogues between the characters of the plays, I can confirm that this positive feeling of enthusiasm, the willingness to initiate interaction defined by both researchers as *emotional energy*, is the most important artistic feature that sets up and literally orchestrates a scene. Emotional energy is precisely what spectators love and appreciate about a particular scene and the social interaction taking place within it, regardless of whether they are watching the actors in the theatre or on the television screen.

What exactly should be focused on during the rehearsal situation when the actors interact in the so-called given circumstances of the play? For the actors and for the director, one rehearsal method would make it easier to bring the interaction process between the characters to life and to stage it realistically. I discovered this method empirically over the course of three full production processes at three Berlin theatres and have named it *the method of social emotions*. This method is based on the *somatic marker hypothesis*, introduced by neurologist and emotion researcher Antonio Damasio. According to Damasio's long-term laboratory research, individuals symbolically mark their emotional reactions using language: individuals always label their feelings. In this way, physical reactions and perceptions of situations and events are, in a sense, given „labels". To quote Damasio himself, this „labeling" occurs as follows:

> When we think about the primary emotions [Damasio identifies them as joy, sadness, fear, anger, surprise - V.V.], discussing the problems becomes easier, but we must not forget that there are numerous other behaviors that have been labeled 'emotion'. These include the so-called *secondary* or *social emotions*: embarrassment, jealousy, guilt, pride, and others (Damasio 2009, 67f).

Therefore, following Damasio's hypothesis, directors could propose their actors in rehearsal situations to similarly „label" emotional events that occur within the given circumstances of the scene as *love*, *jealousy*, *envy*, *pride*, *disgust,* etc.- any emotion that arises not fluently, but over time due to complex human life circumstances. The structure of a complex social emotion has a model that can consist of several components. (Depending on the direction of the study, different researchers identify up to seventy two components of emotions.) According to my own observations, it is worthwhile to describe a social emotion in a rehearsal situation using six components. (Directors should draw their actors' attention to these criteria during discussions so that the actors remember what to focus on when embodying, for example, jealousy in the rehearsal situation.) These six components are:

1. Physiological changes in the actor (if present, e.g., sweating, blushing, restlessness, etc.);
2. Performative actions of the actor (facial expressions, gestures, posture, etc.);
3. Realization of the director-actor relationship (empirical description of how the character's emotion develops from the ritualized interaction between director and actor);
4. Intentional object - a specific object to which the character's emotion relates;

5. Subjective experience of the performer (how it feels to be in a particular emotional state - this becomes clear from the interaction processes or the interview);
6. Thought content associated with this experience, which can also be identified from the interaction processes or interviews).

In the following, we will examine the portrayal of the social emotions *jealousy* and *contempt* using film scenes from *A Streetcar Named Desire* and *Cat on a Hot Tin Roof*.

The Perfect World of Social Emotions in Tennessee Williams' Plays

Tennessee Williams is an unsurpassed master of profound, precise, and astonishing analysis of the female soul, which is expressed in most of his plays. His characters are remarkably always relevant, regardless of the era or geographical location. For this reason, the family situations described in his scenes perfectly resonate with the social emotions experienced by the audience.

In *A Streetcar Named Desire,* Scene Eight, the spectator witnesses the total, unvarnished contempt that Stanley Kowalski feels for his sister-in-law, Blanche DuBoise, as he first speaks to her maliciously and sarcastically (during Blanche's birthday party), then resorts to shouting at her, and then places a cheap bus ticket back to Laurel as a „birthday present" in front of her. In the 1995 film of the same name, this scene perfectly illustrates the social emotion *contempt* on Kowalski's part towards Blanche. Based on the available movie scene, we can analyse according to some of the components listed above the way the social emotion *contempt* was constituted before filming. Firstly, physiological changes in the actor Alec Baldwin such as sweating, facial muscle tension, unblinking gaze can be observed. Secondly, Baldwin's performative actions such as staring, twitching corners of the mouth, an abrupt arm movement toward Blanche, limiting her bodily movement toward the phone, yelling at Blanche to let her shut up while he was speaking on the phone, dismissively laying out a return ticket to Laurel, grabbing the pregnant Stella by the shoulders and arms and screaming in her face (if he were allowed to do it directly with Blanche, he would have done it). Thirdly, Kowalski's intentional object was always Blanche, even in the scene, when she escaped into her room crying after having received from Kowalski the return ticket: Kowalski takes out his contempt for Blanche on his own wife, Stella. Forthly, the subjective experience of the performer of how it feels to be in a particular emotional state can be gleaned from a short interview with Alec Baldwin in which he talked about the Broadway production in which he played the same role and wanted to demonstrate to the interviewer „the shorthand way of what his character was". The actor asked the team to cut out a piece of a table, to put a tablecloth and some kind of foam underneath because, when he punched with his fist on the table during the birthday-party-scene, he „crashed the bone in his hand and his hand turned black" as he broke it. In the interview, Alec Baldwin referred to the script and called his character „volcanic" to express at least one typical trait of Kowalski. As far as the last two emotional components are concerned - the realization of the director-actor relationship and thought content associated with this experience - these would only have been visible with direct presence during the rehearsals and the production process, as I did it in the case of the Berliner Ensemble theatre production in 2011.

The final scene in *Cat on a Hot Tin Roof* is a brilliant prime example in world literature of how classic jealousy is expressed. The eldest, unloved son Gooper and his annoying, unattractive wife Mae (wo is pregnant with their fifth child) try everything to discredit the younger son Brick and his beautiful, but childless wife Margaret in front of their mother (Big Mama) in order to influence the latter to persuade their cancer-stricken father (Big Daddy) to make a will in their favour, and not in Brick's favor, irresponsible, but beloved son. In the 1958 film of the same name, both actors (Jack Carson as Gooper and Madeleine Sherwood as Mae) experience physiological changes such as sweating, blushing,

restlessness, dilated pupils (first component of the social emotion *jealousy*). As far as the performative acts of the actors are concerned, so these range from staring fiercely and shouting at the object of their jealousy (in this case Margaret who has Big Mama's support) to Gooper's tears in front of his mother (who is in the same room with them in the scene) when convincing her that he has done everything Big Daddy told him to do in his life. It is worth mentioning Mae's ingratiating and embarrassed look when she, having run out at Gooper's request to get the papers, suddenly saw Brick at the stairs, who had heard their entire conversation about him. Needless to say, that Gooper's and Mae's intentional objects of jealousy were Brick and Margaret as parents' favourites and their rivals for their father's large inheritance. It would also be interesting to know how the other three components of the social emotion *jealousy* manifested themselves behind the scenes of the 1958 film *Cat on a Hot Tin Roof*.

Conclusions

On the one hand, the method of social emotions has a solid scientific and theoretical foundation, supported by my personal observations of theatre rehearsals over many years, as well as successful laboratory studies such as those of Antonio Damasio. But on the other hand, this method I discovered has clear practical value, and its implications must be conveyed to every director planning to rehearse a play that should evoke strong emotions in the audience. The main message of this rehearsing method for an actor should be: „Play a complex emotion - love, envy, jealousy, pride, etc. - in a scene with your partner in such a way that the audience recognizes themselves in this social emotion and is moved to tears." In order to develop a step-by-step plan for playing such a complex emotion, it is necessary to identify several key components that will comprise the performance of this social emotion on stage or screen. The article proposed six basic components for the development of social emotions in such ritualized, closed processes such as theatre rehearsals. To illustrate the off-camera development of the social emotions *contempt* and *jealousy*, two striking scenes from the plays *A Streetcar Named Desire* and *Cat on a Hot Tin Roof* of the most sensual and penetrating author of the mid-twentieth century, Tennesse Williams, were chosen. Williams knew the most vulnerable and secret corners of the female soul and managed to inexplicably transfer them through texts to the stage and screen.

References

Baldwin, A. (2017). An interview to "Sunday Morning" correspondent Rita Braver on "A Streetcar Named Desire". https://www.youtube.com/watch?v=GlAWRcnlMwg

Collins, R. (2005). *Interaction Ritual Chains*. *(Princeton Studies in Cultural Sociology)*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Damasio, A. (2009). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins.* Berlin: List Taschenbuch.

Summers-Effler, E. (2007). Ritual Theory. In E. Jan, Stets, Jonathan H. Turner (Eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions*,. New York: Springer (pp. 135–154).

Williams, T. (1988). *A Streetcar Named Desire*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

Williams, T. (1997). *Cat on a Hot Tin Roof*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

Towards Full Oral Interaction: Development of Voice Processors for the Mayan Talking Dictionary in Educational Contexts

Alejandro Molina-Villegas[1], Jorge Lázaro[2], Gerardo Sierra[2]

[1] Centro de Investigación en Ciencias de Información Geoespacial (CentroGeo), México
[2] Grupo de Ingeniería Lingüística, Instituto de Investigaciones Bibliográficas Universidad Nacional Autónoma de México, México

Abstract

Mayan-speaking communities in Mexico face critical barriers in formal literacy processes and access to technology. Although overall literacy rates in the region are high, specific literacy in the Mayan language is minimal, estimated to be below 10% of the speaking population. This educational disparity severely limits the impact of traditional digital pedagogical resources. The “Digital Talking Dictionaries of Indigenous Languages” project, funded by the OEI, has taken a fundamental step by developing oral versions of lexicographical content, allowing users to listen to entries, definitions, and examples. However, interaction remains unidirectional, as it requires the user to input text to perform searches. This work proposes the transition toward full oral interaction that recognizes the prosody, rhythm, and musicality inherent to the Mayan language as forms of artistic expression. By enabling voice searches, it facilitates access to records of oral poetry, traditional songs, and ancestral narratives, transforming the dictionary into an interactive sound museum. Thus, it is a solution from the perspective of linguistic engineering and educational technology: the development of automatic speech recognition (ASR) processors adapted to the Yucatec Maya language. By integrating fine-tuned multilingual models and deep learning techniques, the aim is to enable full oral interaction that recognizes the prosody and musicality inherent to Mayan as forms of artistic expression. This evolution will allow users with zero or low literacy to navigate autonomously through a repository that transcends lexical consultation, becoming a tool for the appreciation of linguistic performance and oral narrative, strengthening revitalization from an inclusive and aesthetic pedagogical perspective.

Keywords: automatic speech recognition, Mayan language, talking dictionaries, low-resource languages, educational technology.

 ISBN 978-84-129937-0-7 e-ISSN 3101-5573 DOI: https://doi.org/10.58909/adc26877745

Hacia una interacción oral plena: desarrollo de procesadores de voz para el Diccionario Parlante Maya en contextos educativos

Resumen
Las comunidades maya hablantes de México enfrentan barreras críticas en los procesos de alfabetización formal y acceso a la tecnología. Aunque las tasas generales de lecto-escritura en la región son elevadas, la alfabetización específica en lengua maya es mínima, estimándose que no alcanza el 10% de la población hablante. Esta disparidad educativa limita severamente el impacto de los recursos pedagógicos digitales tradicionales. El proyecto "Diccionarios Digitales Parlantes de Lenguas Indígenas", financiado por la OEI, ha dado un paso fundamental al desarrollar versiones orales del contenido lexicográfico, permitiendo a los usuarios escuchar entradas, definiciones y ejemplos. Sin embargo, la interacción sigue siendo unidireccional, ya que requiere que el usuario ingrese texto para realizar búsquedas. Este trabajo propone la transición hacia una interacción oral plena que reconozca la prosodia, el ritmo y la musicalidad inherente al maya como formas de expresión artística. Al permitir búsquedas por voz, se facilita el acceso a registros de poesía oral, cantos tradicionales y narrativas ancestrales, transformando el diccionario en un museo sonoro interactivo. Así, se trata de una solución desde la ingeniería lingüística y la tecnología educativa: el desarrollo de procesadores de reconocimiento automático de voz (ASR) adaptados a la lengua maya yucateca. Al integrar modelos multilingües ajustados y técnicas de aprendizaje profundo, se busca habilitar una interacción oral plena que reconozca la prosodia y la musicalidad inherente al maya como formas de expresión artística. Esta evolución permitirá que los usuarios con nula o baja alfabetización naveguen de forma autónoma en un repositorio que trasciende la consulta léxica, convirtiéndose en una herramienta de apreciación del performance lingüístico y la narrativa oral, fortaleciendo la revitalización desde una perspectiva pedagógica inclusiva y estética.

Palabras clave: reconocimiento automático de voz, lengua maya, diccionarios parlantes, lenguas de bajos recursos, tecnología educativa.

Introducción

La lengua maya es la segunda lengua indígena con mayor presencia en México, contando con una base de aproximadamente 775,000 hablantes concentrados mayoritariamente en la península de Yucatán (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2022). De acuerdo con los datos más recientes de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2023, la vitalidad de esta lengua es notable; en el estado de Yucatán, el 26.1% de la población habla una lengua indígena, lo que posiciona a la entidad en un lugar destacado a nivel nacional (INEGI, 2024). No obstante, bajo esta superficie de resiliencia cultural, subyace una problemática educativa y digital profunda que compromete la transmisión generacional y el derecho a la educación en lengua propia.

La brecha educativa entre la población hablante y no hablante de lenguas indígenas en México es una de las manifestaciones más crudas de la desigualdad social. En el rango de edad de 3 a 24 años, que comprende la etapa de formación académica obligatoria y superior, el 43.2% de los hablantes de lenguas indígenas no asiste a la escuela, una cifra que contrasta drásticamente con el 29.3% de la población no hablante (INEGI, 2024). Esta exclusión del sistema educativo formal se traduce en indicadores de alfabetización preocupantes: mientras que el 96.5% de la población no hablante sabe

leer y escribir, solo el 81.1% de la población hablante posee estas habilidades (INEGI, 2024). En el contexto específico del maya, la situación se vuelve más compleja si consideramos que un porcentaje significativo de hablantes domina la oralidad pero posee una alfabetización mínima o nula en las convenciones gráficas de su propia lengua, una condición que dificulta el uso de cualquier herramienta digital basada en interfaces textuales.

Frente a este escenario, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en colaboración con el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) ha impulsado una estrategia de innovación tecnológica y educativa a través del proyecto "Diccionarios Digitales Parlantes de Lenguas Indígenas". Este proyecto, auspiciado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), ha logrado un avance histórico al migrar el conocimiento contenido en diccionarios impresos hacia plataformas digitales que priorizan la dimensión sonora de la lengua. Mediante la grabación de lemas, definiciones y ejemplos de uso con hablantes nativos, se ha construido un recurso que permite a la comunidad no solo consultar significados, sino escuchar la prosodia, la entonación y la fonética auténtica del maya. Sin embargo, a pesar de la riqueza sonora de estos recursos, persiste un "cuello de botella" tecnológico que limita su utilidad pedagógica: la necesidad de escribir para buscar.

Si un usuario desea conocer el significado de una palabra o escuchar su pronunciación correcta pero no sabe cómo deletrearla según la norma ortográfica oficial, el sistema se vuelve inaccesible. Para que una herramienta educativa sea verdaderamente inclusiva en contextos de baja alfabetización, debe permitir que el usuario interactúe con ella de la misma forma en que se comunica con su entorno: a través de la voz.

En este contexto, la voz no debe entenderse únicamente como un vehículo de datos acústicos, sino como una manifestación estética del patrimonio inmaterial. La limitación actual del sistema —la búsqueda textual— ignora que la riqueza rítmica, la entonación y la cadencia de la lengua maya son, en sí mismas, objetos de conocimiento artístico. Por ello, el desarrollo de un sistema de reconocimiento automático de voz (ASR) permite que el usuario interactúe con la herramienta respetando la poética de su propia oralidad, garantizando así una democratización del acceso al conocimiento que no sacrifique la sensibilidad cultural del hablante.

Por ello, el desarrollo de sistemas de reconocimiento automático de voz (ASR) para el maya no es solo un reto de ingeniería, sino una necesidad ética para garantizar la equidad educativa y la democratización del acceso al conocimiento.

Marco teórico y estado del arte en el contexto educativo

El procesamiento del lenguaje natural (PLN) clasifica a lenguas como el maya dentro de la categoría de "bajos recursos". Esto significa que, a diferencia del inglés o el español, el maya carece de las masivas cantidades de datos digitales anotados que requieren los modelos de inteligencia artificial convencionales para funcionar con precisión. Además de la escasez de datos, el maya presenta una variabilidad dialectal intrínseca, con al menos tres variantes principales identificadas, lo que añade una capa de dificultad para los sistemas que deben reconocer diferentes acentos y modismos regionales (Pech May et al., 2022). Desde una perspectiva pedagógica, el desarrollo de un ASR para lenguas indígenas se inserta en lo que algunos investigadores denominan la "pedagogía de la oralidad". En comunidades donde la cultura es eminentemente oral, las herramientas digitales deben actuar como puentes y no como muros. Los sistemas ASR actuales suelen ignorar estas lenguas debido a que no representan mercados masivos, dejando a los hablantes indígenas en una periferia tecnológica.

No obstante, avances científicos recientes han abierto nuevas posibilidades. Avances recientes en el procesamiento de lenguas de bajos recursos han validado la viabilidad de este enfoque. Por ejemplo, mediante el uso de técnicas de PLN es posible integrar modelos estadísticos que mejoren el rendimiento en entornos de alta variabilidad dialectal (De Zuazo et al., 2025). Asimismo, arquitecturas multilingües masivas han demostrado que es posible lograr tasas de error reducidas incluso con sets de datos limitados, permitiendo que el sistema reconozca no solo el contenido semántico, sino la diversidad fonética y prosódica que caracteriza a las artes verbales indígenas (Pratap et al., 2023).

La urgencia de estas herramientas también se justifica por la carga de trabajo manual que implica la documentación lingüística; se estima que un minuto de audio puede requerir hasta 30 minutos de transcripción manual por parte de un experto, un esfuerzo que la automatización podría optimizar drásticamente (Palmer & Bird, 2021).

Metodología y desarrollo del procesador de voz maya

La propuesta metodológica para dotar de “oído” al Diccionario Parlante Maya se fundamenta en un enfoque de software libre y colaboración comunitaria, asegurando que la tecnología sea propiedad de la sociedad y no de una entidad privada. El sistema se estructura sobre una arquitectura de cinco componentes esenciales que transforman la señal acústica en una intención de búsqueda pedagógica. En primer lugar, se implementa una etapa de captura acústica que debe ser capaz de filtrar el ruido ambiente, considerando que estas herramientas se utilizan a menudo en entornos rurales o escolares con condiciones acústicas no controladas.

La estrategia de datos es el núcleo del proyecto. Se aprovecharán las grabaciones ya existentes del proyecto de la OEI, complementándolas con nuevas sesiones de grabación que representen fielmente las variantes dialectales y las voces de jóvenes y adultos, garantizando que el sistema sea útil en el aula y entornos donde el diccionario sea útil. Para expandir el corpus de entrenamiento de manera artificial, se aplicarán técnicas de aumento de datos como el desplazamiento de tono y el estiramiento temporal. El modelado se realizará ajustando finamente una arquitectura basada en algoritmos diseñados para tres etapas: (1) diseño y construcción de un benchmark léxico-acústico a partir de grabaciones controladas de habla; (2) desarrollo y formalización de esquemas de recodificación acústica; y (3) evaluación comparativa con validación experimental mediante discriminación y recuperación léxica basadas exclusivamente en representaciones acústicas.

Una vez que el procesador de voz genera la transcripción, esta se vincula con la base de datos del diccionario mediante una API que realiza búsquedas difusas. Este último punto es crucial: debido a que la ortografía del maya puede variar entre hablantes, el sistema busca la proximidad fonética, asegurando que el estudiante encuentre la definición buscada a pesar de las inconsistencias en la entrada de datos.

La estrategia de datos no solo busca volumen, sino representatividad estética. Se incluirán grabaciones que contemplen géneros líricos y narrativos, asegurando que el procesador de voz sea capaz de identificar la señal acústica incluso en el contexto de la declamación de poesía o el canto tradicional. Al entrenar el modelo con estas variantes, el sistema se transforma en un ‘oído’ sensible a la expresión artística pedagógica, facilitando el registro y la recuperación de la narrativa oral comunitaria.

Resultados e impacto en la alfabetización digital

Se proyecta que el desarrollo de esta tecnología produzca un prototipo de reconocimiento de voz con una tasa de error inferior al 15% para el vocabulario contenido en el diccionario, lo que lo hace funcionalmente viable para su uso en dispositivos móviles. El impacto social de esta herramienta es directo: aproximadamente 146,000 hablantes de maya con bajo nivel de alfabetización podrán, por primera vez, consultar un recurso académico complejo sin necesidad de dominar la escritura (INEGI, 2024).

Más allá de la consulta, la interacción oral bidireccional funciona como un potente recurso pedagógico para la alfabetización tradicional. Al pronunciar una palabra y ver cómo aparece escrita en la pantalla junto con su definición y sonido, el usuario genera un vínculo asociativo entre el audio, el significado y el texto. Esto transforma al diccionario parlante de un simple libro de consulta en un tutor de lecto-escritura interactivo que respeta y valora la oralidad del estudiante. Además, la liberación del código fuente bajo licencias abiertas permitirá que esta metodología sea replicada en otras lenguas indígenas, creando un ecosistema de tecnología lingüística inclusiva en toda América Latina.

Este proceso transforma al diccionario parlante en un tutor de estética oral interactivo. Al pronunciar una palabra y observar su representación gráfica, el estudiante no solo aprende la norma ortográfica, sino que valida su competencia comunicativa y artística. El impacto social trasciende lo funcional: se dota a la comunidad de una interfaz que protege la oralidad como expresión de arte, permitiendo que la alta tecnología actúe como un puente para la preservación de la sensibilidad estética y el patrimonio sonoro de la humanidad.

Conclusiones y proyecciones educativas

El desarrollo de procesadores de voz para el maya representa una intervención estratégica en la lucha contra la brecha digital y educativa. La baja tasa de alfabetización específica en la lengua no debe ser vista como una carencia, sino como una condición de partida que la tecnología debe atender mediante el diseño universal. Al cerrar el ciclo de interacción oral, el proyecto “Diccionarios Digitales Parlantes” se consolida como una herramienta de empoderamiento que permite a las comunidades apropiarse de su patrimonio lingüístico en el espacio digital. Los primeros pasos de esta nueva fase sientan las bases para un futuro donde los asistentes virtuales y las plataformas educativas hablen y entiendan las lenguas originarias. En última instancia, este proyecto demuestra que la alta tecnología puede y debe estar al servicio de la justicia social y la preservación de la diversidad cultural de la humanidad.

Agradecimientos

Este trabajo se desarrolla en el marco del proyecto “Diccionarios Digitales Parlantes de Lenguas Indígenas” financiado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), bajo la referencia FC-OEI/25. Asimismo, se reconoce la colaboración fundamental del Centro de Investigación en Ciencias de Información Geoespacial, A.C., el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO).

Referencias

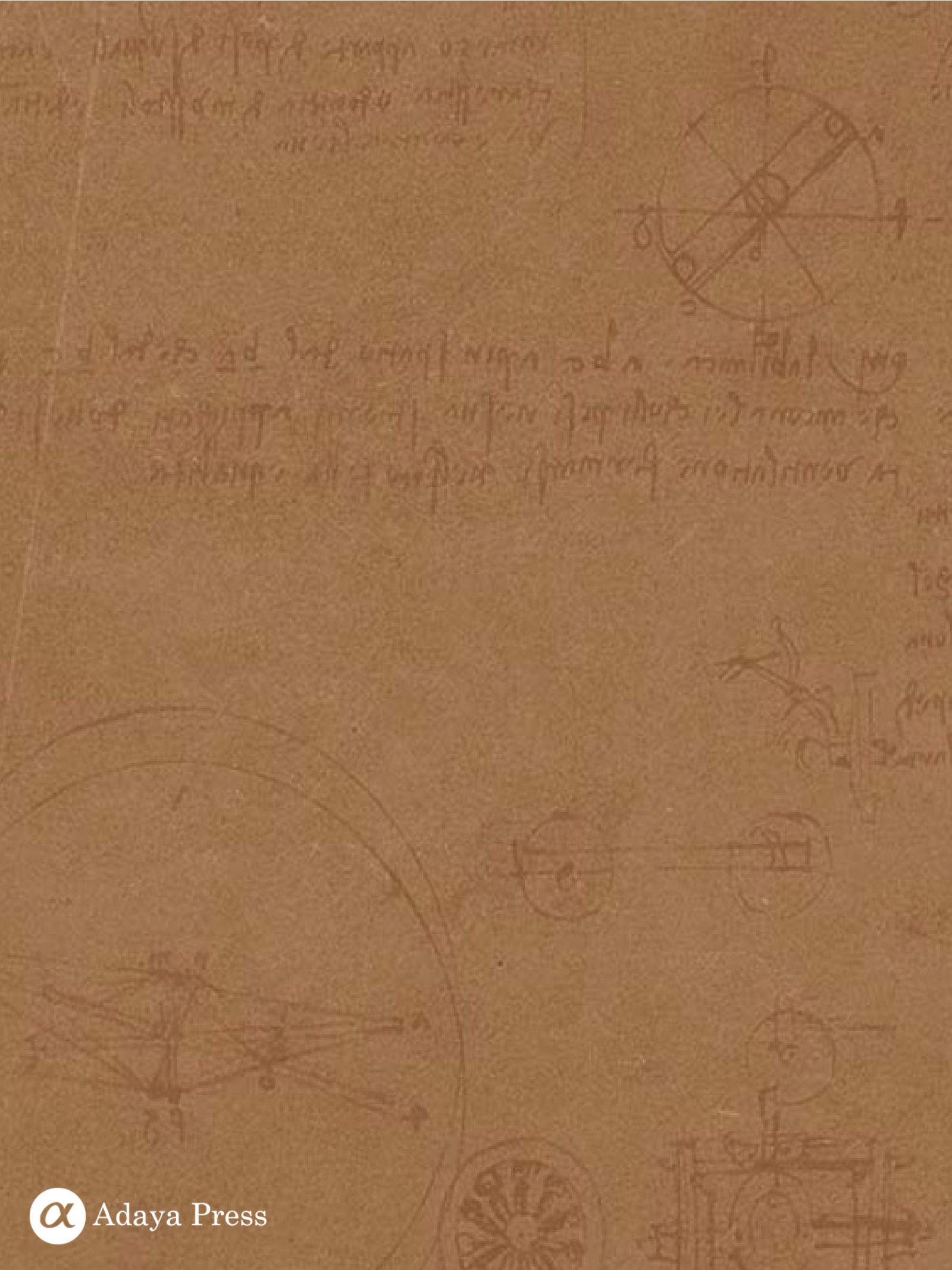
De Zuazo, X., Navas, E., Saratxaga, I., & Hernáez Rioja, I. (2025). *Whisper-LM: Improving ASR Models with Language Models for Low-Resource Languages*. arXiv preprint: 2503.23542.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI]. (2022). *Lengua del mes Maayat'aan (maya)-2025*. https://www.inali.gob.mx/detalle/lengua-del-mes-maayataan-maya

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2024). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2023*. Palmer, A., & Bird, S. (2021). Las tecnologías de Reconocimiento Automático de Voz y su incorporación a los métodos de transcripción de lenguas indígenas. *Anales de Antropología, 55*(2), 13-20.

Pech May, W., Poot Cahum, M., & Avilés González, K. (2022). Modelo tecnológico para la pronunciación automatizada de la lengua maya yucateca. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Tecnológica, 10*(58), 2-15.

Pratap, V., et al. (2023). *Scaling Speech Technology to 1,000+ Languages*. arXiv:2305.13516.



Adaya Press