



MONOGRÁFICO EXTRAORDINARIO 6. FEBRERO 2026

Cuando el Arte educa: Nuevas Cartografías de la Educación Artística Contemporánea

Editora temática de este número: María Méndez Suárez

AASA

Asociación Cultural Acción Social y Arte. AASA

Inscrita en el Registro Nacional de Asociaciones con N.º: 607830
Jaén, España

AFLUIR es una Revista de Investigación y Creación Artística.

Su edición es responsabilidad de la Asociación Acción Social y Arte. AASA

ISSN 2659-7721

DOI: 10.48260/raif

<https://www.afluir.es/index.php/afluir>

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD**Director. Editor Jefe:**

Jesús Caballero Caballero. Universidad de Jaén

Coeditor Jefe

Pedro Ernesto Moreno García. Universidad de Jaén

Comité Editorial / Editorial Board

María Isabel Moreno Montoro. Universidad de Jaén, España

María Lorena Cueva Ramírez. Universidad de Jaén, España

Martha Patricia Espíritu Zavalza. Universidad de Jaén, España

Lorenza Olivares Bremond. Asociación Iniciativas, Andamios para las Ideas, España

Francisco Rafael Nevado Moreno. Conservatorio Superior de Danza de Málaga "Ángel Pericet", España

Ana María Ezqueta Figueroa. Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba "Miguel Salcedo Hierro", España

Josué Vladimir Ramírez Tarazona. Universidad Antonio Nariño, Colombia

María Guadalupe Valladares González. Universidad de las Artes ISA, Cuba

Giselda Hernández Ramírez. Universidad de las Artes ISA, Cuba

Inírida Morales Villegas. Universidad Libre Sede de Bogotá, Colombia

Myriam Romero Sánchez. Universidad de Sevilla, España

Fabio Ricardo Bastos Gomes. Universidad de Jaén, España

Rafael Moreno Pineda. Universidad de Barcelona. España

Comité Científico / Scientific Committee

Katia Pangrazi. Directora en el Departamento de Comunicación de la Accademia Belle Arti Terni, Italia

Teresa Pereira Torres-Eça. Profesora de Arte en ESAM, presidenta de APECV, fundadora de la RIAEA, representante europea en el consejo mundial de INSEA, Portugal

Lucía Loren Atienza. Universidad Nebrija, España

Francisco Rafael Nevado Moreno. Conservatorio Superior de Danza de Málaga "Ángel Pericet", España

Giselda Hernández Ramírez. Universidad de las Artes ISA, Cuba

María Guadalupe Valladares González. Universidad de las Artes ISA, Cuba

ISSN 2659-7721
DOI: 10.48260/ralf.extra6

Bibiana Vélez Medina. Vicerrectora Académica Universidad La Gran Colombia, Colombia
Celia Ferreira. Asociación APECV, Portugal
Nazaret García Cuadrado. Personal Técnico en Investigación de la Universidad de Extremadura, España
Alexandra Murray-Leslie. NTNU ARTEC (Art and Technology), Noruega
Antonio Ruano Ruano. Culturrhaza, España
Antonio Félix Vico Prieto. Universidad de Jaén, España
Angela Saldanha. Universidade Aberta, Portugal
Maja Maksimovic. Univerzitet u Beogradu, Serbia
Hester Elzermann. Hogeschool Inholland, Holanda
Ana Rita Antunes. Asociación APECV, Portugal
Teresa López Castilla. Universidad de Granada, España
Clara Monteiro Brito. Universidade Federal do Ceará, Brasil
Fernanda Boscolo Georgiadis. Centro Universitário Senac, Brasil
María Letsiou. Athens School of Fine Arts, Grecia
Estrella Luna Muñoz. Universidade Estadual de Campinas, Portugal
Paloma Palau Pellicer. Universitat Jaume I, España
Viviana Pérez Riveros. Universidad de Jaén, España
Paulo Emilio Macedo Pinto. Profesor Asistente de la Universidade do Porto, Portugal

Diseño y maquetación / Design and layout

Jesús Caballero Caballero
Pedro Ernesto Moreno García

Tipografía afluir / Typography afluir

Leelwade UI 7pt
Montserrat 10pt

Imagen de portada / Cover image

Performance de Leo Albuquerque: *Ceci n'est pas une poupée* en el II Congreso "Que suene a bóveda"
Foto: Jesús Caballero Caballero

Contacto editorial / Editorial contact

revistaafuir@gmail.com

Lugar de edición:

Jaén, España

Sumario

Contents

7	Ana Rocha, Mafalda Alves Carreira Práticas co-autorais de apresentações científicas como propostas de investigação em Educação Artística
17	Ricard Balanzà De lo corpóreo a lo arquitectónico, o viceversa: derivas cerámicas Queer en la Enseñanza Universitaria
37	Mónica Oliveira, Nelly Fortes González (re)definiendo distancias entre la escuela y las instituciones artísticas: desafíos y oportunidades
57	Roberto Herrero García, Irene Ortega López Letras y sopa: apuntes de un taller con la boca llena
71	Teresa Matos Pereira, Sandra Pereira Antunes Las memorias del lugar en la palma de la mano. Prácticas artísticas y bienestar
89	Rocío Santana Cisneros, María Dolores Sánchez Arjona Creaciones artísticas del alumnado de Educación Primaria para abordar el acoso escolar
101	Ana Margarida Pires, Rita Cândida Marques Gouveia Topografías del Sentir: Cuerpo, Memoria y Vestigio entre Danza, Dibujo y Video
113	Ana Marcela Villalpando Aranda La Gamificación significativa en la Educación Patrimonial: experiencias “mensajes de SAPINAH y LAAPA”
127	Ana María Marqués Ibáñez, Paula Delgado Hernández Multialfabetización en álbumes ilustrados infantiles: narrativas emergentes en la era digital
159	Ixiar Rozas La escucha profunda. Antes de empezar, respiramos
173	Anita Tinoco O serviço educativo de uma instituição cultural e a sua relação com a comunidade
187	Amparo Alonso-Sanz Una revisión sistemática de la a/r/tografía hispanohablante
211	Felipe Aristimuño, Ana Sousa Alfabetización en IA en la Educación Superior: repensar los deepfakes en el marco de la cultura visual

EDITORIAL

Desde la inquietud de imaginar pasados que nunca fueron y futuros que podrían haber sido, hasta la escucha profunda que nos vincula con el sonido de nuestro entorno; desde la cerámica como saber materializado que nos devuelve a la arcilla originaria, hasta los muros que gritan historias de pueblos silenciados: esta compilación de trabajos representa un territorio vasto y heterogéneo donde la educación artística se redefine, constantemente, como práctica de resistencia, transformación y presencia encarnada.

La educación artística contemporánea no puede seguir replicando discursos vacíos de actualidad. Como señalan las contribuciones reunidas aquí, debe deconstruir y cuestionar, abriendo espacios donde el cuerpo, la memoria, el gesto y la palabra —en todas sus manifestaciones— se entrelazan en un mapa como formas legítimas de investigación y conocimiento. Los trabajos que integran este monográfico revelan una comprensión compartida: el arte es un modo de conocimiento que implica lo corporal, los distintos sentidos, la capacidad visual, espacial, propioceptiva y sonora. Es, en suma, una forma de pensar, sentir y hacer que trasciende las fronteras disciplinares tradicionales

From the unease of imagining pasts that never were and futures that might have been, to the deep listening that connects us with the sounds of our surroundings; from ceramics as embodied knowledge that returns us to the primordial clay, to walls that cry out with the stories of silenced peoples: this compilation of works represents a vast and heterogeneous territory where art education is constantly redefined as a practice of resistance, transformation, and embodied presence.

Contemporary art education can no longer continue to replicate empty discourses of relevance.

As the contributions gathered here suggest, it must deconstruct and question, opening spaces where the body, memory, gesture, and the word—in all their manifestations—intertwine within a shared landscape as legitimate forms of research and knowledge. The works included in this monograph reveal a shared understanding: art is a mode of knowledge that involves the body, the different senses, and visual, spatial, proprioceptive, and sonic capacities. In short, it is a way of thinking, feeling, and doing that transcends traditional disciplinary boundaries.

Práticas co-autorais de apresentações científicas como propostas de investigação em Educação Artística

Co-authorship Practices of Scientific Presentations as Research Proposals in Art Education

Ana Serra Rocha

Centro de Investigação CIEBA, Faculdade de
Belas Artes de Lisboa
anaserrarochoa@gmail.com

Recibido 07/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

Mafalda Alves Carreira

Centro de Investigação i2ads e ID+, Faculdade
de Belas Artes de Porto
carreira.mafalda@gmail.com

Resumo:

Este artigo propõe apresentar o processo (e alguns resultados) do Encontro de escrita textual e visual entre as autoras, e simultaneamente entre duas apresentações no MUSAA_2025_Congreso Internacional A/r/tográfico de Educación en Artes Plásticas Visuales y Audiovisualesn, Patrimonio, Bienestar y Diversidad 2025, abrangidas no Eixo 2 A/r/tografía en Educación Plástica, Visual y Audiovisual, nomeadamente: Práticas co-autorais como propostas de investigação em educação artística (apresentação oral e visual). Ensaio cardográfico entre movimentos e lugares que dialogam (poster com intervenção dos participantes do congresso). As autoras assumem esta narrativa como uma reflexão artográfica interrogativa, que convida o leitor a um encontro com as palavras-chave, na intenção de mapear linhas de ação e escolha, como práticas colaborativas de encontro. Assim definidas como educação artística, jogo, *cardografia*, encontro, todas elas como proposta de entender a possibilidade de que um workshop de investigação possa ser um processo de construção de conhecimento científico em co-autoria.

Sugerencias para citar este artículo,

Serra Rocha, Ana; Alves Carreira, Mafalda (2026). Práticas co-autorais de apresentações científicas como propostas de investigação em Educação Artística. Afluir (Extraordinario VI), págs. 7-15, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.210>

SERRA ROCHA, ANA; ALVES CARREIRA, MAFALDA (2026) Práticas co-autorais de apresentações científicas como propostas de investigação em Educação Artística. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 7-15, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.210>

Abstract:

This article aims to present the process (and some results) of the textual and visual writing encounter between the authors, and simultaneously between two presentations at MUSAA_2025_International Congress of A/r/tographic Education in Visual and Audiovisual Arts, Heritage, Well-being, and Diversity 2025, included in Axis 2: A/r/tography in Visual and Audiovisual Arts Education, namely: Co-authorial practices as research proposals in arts education (oral and visual presentation) and Cartographic essay between movements and places that dialogue (poster with intervention by congress participants). The authors adopt this narrative as an interrogative artographic reflection, inviting the reader to an encounter with key words, with the intention of mapping lines of action and choice as collaborative practices of encounter. Thus defined as arts education, play, cartography, and encounter, all are understood as a proposal to conceive the possibility that a research workshop may constitute a process of scientific knowledge construction in co-authorship.

Palabras Clave: Práticas co-autorais, Investigação, Educação Artística

Key words: Co-authorship Practices, Research, Art Education

Sugerencias para citar este artículo,

Serra Rocha, Ana; Alves Carreira, Mafalda (2026). Práticas co-autorais de apresentações científicas como propostas de investigação em Educação Artística. Afluir (Extraordinario VI), págs. 7-15, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.210>

SERRA ROCHA, ANA; ALVES CARREIRA, MAFALDA (2026) Práticas co-autorais de apresentações científicas como propostas de investigação em Educação Artística. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 7-15, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.210>

Como vejo este lugar?

Este artigo propõe apresentar o processo (e alguns resultados) do Encontro de escrita textual e visual entre as autoras, e simultaneamente entre duas apresentações no MUSAA_2025_Congreso Internacional A/r/tográfico de Educación en Artes Plásticas Visuales y Audiovisualesn, Patrimonio, Bienestar y Diversidad 2025, abrangidas no Eixo 2 A/r/tografía en Educación Plástica, Visual y Audiovisual, nomeadamente:

- Práticas co-autorais como propostas de investigação em educação artística (apresentação oral e visual)
- Ensaio cardográfico entre movimentos e lugares que dialogam (poster com intervenção dos participantes do congresso)

As autoras assumem esta narrativa como uma reflexão artográfica interrogativa, que convida o leitor a um encontro com as palavras-chave, na intenção de mapear linhas de ação e escolha, como práticas colaborativas de encontro. Assim definidas como educação artística, jogo, *cardografia*, encontro, todas elas como proposta de entender a possibilidade de que um workshop de investigação possa ser um processo de construção de conhecimento científico em co-autoria. Tomou sentido a preposição de explorar novas formas de comunicar a investigação. - *Como uma cor pode representar a interseção entre o impossível e o possível, ou entre o controle e a liberdade no processo criativo?* (...) Deixando acontecer ou, por vezes, de forma rápida, respondendo a um ímpeto de uma urgência de fazer para ficar a contemplar a escutar a observar os outros. *Sugere-se um diálogo participativo que convoque criações em co-autoria?* (MUSSA_25, resumo).

Apresentamos as reflexões dos acontecimentos dialógicos que aconteceram no momento da apresentação, seguindo para a intervenção nos posters e posteriormente com a visita guiada, bem como de outras apresentações que se encadearam neste movimento de escrita. Uma re-escrita do que consideramos a urgência de uma imersão presencial na investigação, tendo em conta a necessidade de uma presença (em todos os sentidos) e de se construir “como se cada um confiasse ao outro a continuação do próprio pensamento, desafiando uma inventividade do conhecimento, num inquérito rizomático”.

Como explorar novas formas de comunicar a investigação?

A diversidade de metodologias e abordagens artísticas, apresentam ao investigador um vasto território que atravessa várias áreas do conhecimento. Torna-se uma perspetiva viva e interessante para o entendimento e validação da experiência como conhecimento. (Baron, Eisner, Hernandez). Concordando com Viadel (2019), as artes não são tema de investigação nas perspectivas metodológicas tanto quantitativas, como qualitativas, pois não reconhecem as artes como metodologia de investigação. “Talvez assim, assumindo uma forma metainvestigativa, por intermédio de uma escrita mais criativa e inventiva, pudéssemos, simultaneamente, dar relevo a uma das artes – as artes literárias – que, sendo verbais, costumam, devido à sua natureza

intrínseca, estar arredadas das áreas artísticas não verbais que, em regra, são aquelas que estão mais circunscritas na investigação em Educação Artística”. (Charréu, 2021, pg.43). Desta forma o pensamento artográfico dissemina uma proposta de atuação para a escrita livre em co-autoria. Criando nesta, a possibilidade de rasurar, cortar, intervir com diferentes materiais e linguagens. As palavras são instrumentos de composição que combinam diversas composições entre si, assim pode ser a imagem.

Ambas as autoras partem de dois workshops de investigação realizados no XI Congresso Internacional Matéria-Prima Agir e Interagir na Educação Artística, na Universidade Lusófona, em 2024, permitindo encontrar zonas de entendimento e de atrevimento, que possam ocupar o lugar de uma possibilidade de encontro entre o possível e o impossível.

Considerando a educação como prática cultural, os workshops colaborativos, apresentam uma possibilidade de entendimento face ao posicionamento dos participantes ao conhecimento, com prática discursiva e questionadora, que nos impulsiona para decisões/desvios de ações.

Rocha, no workshop *Lugar Livro: dobra e desdobra uma fita em movimento*, convida os participantes à construção de um livro coletivo. Inspirado em artistas e no conceito de livro objeto e/ou livro de artista, é a partir de uma tira de jornal, que é realizada a intervenção *Blackout Poetry*, que consiste em ocultar palavras para deixar a descoberto outras. Este movimento de um gesto da dúvida de fazendo e desfazendo despertando para dicotomias de verso/verso. Inspirado na obra de Lygia Clark - Caminhando - e na morfologia da Fita de Moebius, foi-se desenvolvendo num processo de co-autoria para a possibilidade de significados conectados que remetem para um contexto educativo. Uma vez finalizado o livro, aconteceu a leitura sequencial por parte dos participantes, no que ficou a descoberto. Podemos ler numa das tiras que se interligam as palavras a descoberto já impressas: “*situação comunicativa, ou seja, uma ilha de bem-aventurança. (...) atribuindo-se em geral (...) o (...) condão de fazer brotar a secura da teoria.*” (...) *Aquilo em que acreditamos. (...) Caderno de apontamentos – para a memória individual. (...) Teriam então as conceções filosóficas e culturais sido contraditadas pela “verdade” da experiência?*”.

Carreira, parte da questão: “E se por acaso fosse um jogo?”, é o título do workshop apresentado no mesmo Congresso Matéria Prima, cujas etapas se pretendiam provocadoras e disruptivas, num deslocamento de lugar e lugares que enriquecem um discurso, que produzem o conhecimento da experiência do fazer tal como apresenta Dewey (1949).

Considerando a produção de composições visuais, resultantes da ressignificação do acaso em contextos educativos e artísticos, “como uma intenção, na medida em que se provoca, mas não se conhece nem se prevê o resultado” (Carreira, 2024, p.84). Num ambiente de experimentação, este jogo pretendia desafiar os participantes à criação de uma composição visual colaborativa numa experiência intelectual e estética onde a imprevisibilidade da relação com o lugar que ocupam determina a ação de cada um.

Assim, estes dois workshops interligam-se nas suas propostas metodológicas e colaborativas, com prática artográfica, desencadeiam ações de intervenção imediatas de natureza gráfica e visual, numa mobilização do inconsciente que observamos no acaso (Richter, 1966).

O que nos separa? O que nos junta?

Mas a pergunta que Rocha continua a fazer é: Como pode o Livro (corpo/escrita/grafia) ser uma metodologia? Os workshops de investigação, as reflexões, e os artigos visuais e científicos apontam para caminhos de respostas que estão descritos nos artigos da Tese de Doutoramento *A Experiência do Livro Como Lugar de Reflexão Epistemológica em Educação Artística* (Rocha, 2023). O Poster intitulado *Ensaio Cardográfico entre Movimentos e Lugares que Dialogam*, compreende em si mesmo esta dimensão cardográfica, tendo como base um múltiplo/carta/folha para a construção coletiva de um objeto/livro: dialogando e interagindo entre cartão/artista/investigador/fazer/objeto.

A construção deste poster foi resultado de um diálogo entre as autoras, que ousaram estar num lugar de vulnerabilidade, num movimento do corpo que incita, que provoca que cria, em que cada uma delas interveio no seu território (Sul para Rocha e Norte para Carreira), tendo as quatro folhas de papel artesanal de tamanho A2 que o compõem, sido enviadas para cada uma por correio postal. Ao todo existiram duas viagens e duas intervenções por cada uma das autoras. No local do Congresso, ambas decidiram a afixação do mesmo não no formato retrato, antes em sequência linear de paisagem. As folhas ficaram afixadas na vertical, num painel amovível sobre um fundo verde. Será a leitura semelhante? É alterada a narrativa? Como comunicam as folhas entre si? Apesar de se imaginar um formato normativo para o poster, na verdade, entre viagens, nunca foi discutido a forma como era lido/refletido entre as autoras. O Poster ficaria completo (ou não) com a intervenção dos participantes, que responderam ao convite. Demoradamente construíram as suas manifestações no conjunto do poster (dentro e fora deste), tomando elementos gráficos da conversa no local, tiras com texto, dobras, tramas entre outros.



Figura 1 *Intervenção no Poster pelos participantes. Foto das autoras. 2025*

O mapa? A cartografia?

Em resposta ao que seria um poster científico em a/r/tografia, convocando a cardografia como resposta de articulação para a executividade de deslocação do poster de Norte a Sul.

No processo, ambas reconhecemos uma preocupação de uma linguagem de qualidade estética do sensível, “no que faço para o outro”. Uma construção que visa questionar o que será um poster científico artográfico, num diálogo em co-autoria que pretende confiar ao outro um lugar para experimentar/comunicar. Relembrando o conceito de cardografia como “percursos metodológicos, possibilidades outras de investigar”. Visando a interligação dos ambientes do ensino universitário nas áreas da educação e formação, e a possibilidade de uma ‘livre’ exploração do saber fazer e construir, contrapondo com a investigação (pré-definida), nomeadamente na questão da recolha de dados. Numa perspectiva de metodologia artística de investigação, a produção de dados, assume-se como integrativa e performativa, em co-autoria(s), evidenciando outras linhas de observação e contemplação, ancoradas em métodos artísticos e visuais.(...) Exemplificando o que pode ser um workshop de investigação implicando um processo de criação em co-autoria através de uma nova expressão metodológica de cardografia inspirada na a/r/tografia, no qual existe a interligação das quatro primeiras letras da palavra, que anunciam o seu significado: c (card) a (artist) d (doing) o (objet). Criou-se uma forma mapeada do grupo de acordo com a imagem visual em concordância com o possível contributo para o desenvolvimento da Educação Artística, desejando contribuir para a importância da imagem visual como ferramenta pedagógica e material científico” (Rocha, 2024. pp.82).

A relação dialógica entre as autoras com uma narrativa desconhecida, que compreende surpresas, metáforas, simbologias, e aguarda por um tempo de construção interrompido, em loop, conjugando diferentes olhar(es).



Figura 2. Detalhe do poster. Foto das autoras, 2025

No poster, a aplicação dos diversos materiais (manufatura de papel), colagem, arame, decalque, tinta, carimbos, textos e imagem, folhas impressas, linha, desenho, gase, papel sensibilizado com cianotipia, descrevem numa composição a emergência da utilização simbólica dos objetos artísticos. Tal como Rocha descreve:

A fita que enrola o tempo
Os olhos fechados sem visão
As flores que germinam na zona do lobo frontal
O livro que simboliza a boca

Ou por outro lado, a cobertura de uma ferida/fissura que impressa contém palavras num convite à experiência à lembrança de um momento de construção.

A moldura que abre na luz do sensível, mas se fecha com a impressão de céus.

Criam uma zona homogénea para a intervenção pública.

Considerar o campo académico de educação artística atual como uma ferramenta metodológica, encontrando formas de questionamento (indagação visual), inquietações, inter rompimentos e ou desafios (Carreira), movimentos de especulação, textos metafóricos, colocados aos participantes de uma prática investigativo baseada em artes encaminham as práticas para conexões inovadoras. De acordo com a argumentação de Sullivan (2004), em que a aprendizagem do ser humano encontra-se na experiência, que tem lugar num workshop artístico.

Refletindo sobre como realizar esta articulação, foi o trabalho artístico de Emma Cocker (2013) que efectivamente inspirou a nossa ação para encarar a narrativa performativa que dialogicamente convoca ‘thinking-feeling-knowing’ produzido de forma colaborativa, num intercâmbio interdisciplinar que percorrem um tempo e um território intelectual que se demora na construção/criação. Esta demora contemplativa que convoca um tempo aberto para o que possa ser uma experiência do não saber.

Durante o processo e elaboração do poster da apresentação para o MUSSA, as autoras não procuraram respostas e/ou resultados, mas sim a promoção da reflexão dialógica dos acontecimentos e das ações, correlacionando com as áreas de investigação/ação de cada uma. Escrevendo e anotando formas de e fazer comunicar a pesquisa. O poster foi acontecendo desde a data de aceitação até ao momento final do congresso incluído este artigo.

Gostaríamos de terminar com uma das propostas mais impactantes do Mussa 25, que alinha com a metáfora do desconhecido, que foi realizada num pequeno pátio ao ar livre pela dupla Irene Ortega López y Roberto Herrero García com performance *Apuntes para una lengua asilvestrada con la boca llena*, num diálogo gastronómico de sopa de letras. Nesta performance, o espetador é convidado a esperar o acontecimento, a presenciar o que está por vir, e a interagir para sentir. A combinação sonora de uma colherada de sopa de letras. Até chegar ao fim do conteúdo da taça de cada um dos artistas/investigadores/autores. A imprevisibilidade do que pode acontecer, um resultado ainda por concluir.

Referencias

- Carreira, M. A. (2024). Um Jogo Semântico em Torno do Acaso - Um Exercício de Descoberta na Educação Artística. In C. Martins, C. Almeida, & T. Assis (Orgs.), *Derivas #8* (pp. 84). i2ADS, Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto. https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2024/12/DERIVAS8_WEB.pdf
- Charréu, L. (2021). Da Investigação, dos métodos, da orientação e da escrita em educação e artes
- Cocker, E. (2023). Tactics for not knowing. Preparing for the unexpected. I2ADS
- Dewey, J. (2024). Art as experience. In *Anthropology of the Arts* (pp. 37-45). Routledge
- de Magalhães Rocha, A. I. S. (2023). *A Experiência do Livro Como Lugar de Reflexão Epistemológica em Educação Artística* (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa (Portugal))
- López O. & García R (2025). <https://eventos.unex.es/130636/detail/musaa-2025-congreso-internacional-artografico-de-educacion-en-artes-plasticas-visuales-y-audiovisua.html>
- 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
- Richter, H. (1966). Dada 1916–1966 [Catálogo de exposição itinerante]. Fundação Calouste Gulbenkian
- Rocha, A., & Charréu, L. (2024). Métodos artísticos e visuais de pesquisa em Educação e Artes: A Cardografia como proposta/resposta morfológica/performativa. *Invisibilidades, Revista Ibero-americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 19, 82-85.
- Sullivan, G. (Ed.). (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. Sage

De lo corpóreo a lo arquitectónico, o viceversa: derivas cerámicas Queer en la Enseñanza Universitaria

From the Corporeal to the Architectural, or viceversa: Queer Ceramic Drifts in University Teaching

Ricard Balanzà

Universitat Jaume I de Castellón
Institut Superior d'Ensenyances Artistiques de
La Comunitat Valenciana
rbalanza@uji.es

Recibido 11/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

Resumen:

El estudio que se presenta se adentra en la exploración de una práctica artística particular en el ámbito de la educación artística universitaria, donde la cerámica se concibe como una disciplina transmisora y generadora de conocimiento y es empleada como instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella, el contexto y la identidad se revelan a través del trabajo manual, y la cerámica, se presenta como una percepción de carácter pedagógico, poético y metafórico, que permite procesos de investigación sensibles y permeables. Estos se sostienen en la indagación posibilitados por el equilibrio de los cuatro elementos esenciales –aire, tierra, agua y fuego–, que otorgan a la práctica cerámica su singularidad, y es cultivada como saber materializado donde las piezas brotan desde lo elemental como resultado de una dinámica ingenua y disciplinada. Con ello, se enfatiza la creatividad y la expresión personal como ejes del proceso didáctico, renovando constantemente la percepción del cuerpo y del espacio, mediante la acción corporal y el valor de lo háptico. En este marco, se reconoce, además, la influencia de la obra escultórica de Evarist Navarro Segura (Castelló de Rugat, Valencia, 1959 – 2014), cuyo planteamiento estético alrededor de la huella humana nutre este recorrido.

Sugerencias para citar este artículo,

Balanzà, Ricard (2026). De lo corpóreo a lo arquitectónico, o viceversa: derivas cerámicas Queer en la Enseñanza Universitaria. Afluir (Extraordinario VI), págs. 17-35, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.224>

BALANZÀ, RICARD (2026). De lo corpóreo a lo arquitectónico, o viceversa: derivas cerámicas Queer en la Enseñanza Universitaria. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 17-35, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.224>

Abstract:

This study explores a particular artistic practice in the field of university art education, where ceramics is conceived as a discipline that transmits and generates knowledge and is used as a tool in the teaching-learning process. In this context, identity is revealed through manual work, whose formative impact transforms students' perceptions. Thus, ceramics is presented as a pedagogical, poetic and metaphorical perception that allows for sensitive and permeable research processes. These are sustained by study, inquiry and speculation, made possible by the balance of the four essential elements – air, earth, water and fire – which give ceramic practice its uniqueness, and are cultivated as materialised knowledge where the pieces spring from the elemental as a result of a naive and disciplined dynamic. This emphasises creativity and personal expression as the cornerstones of the teaching process, constantly renewing the perception of the body and space through bodily action and the value of the haptic. Within this framework, the influence of the sculptural work of Evarist Navarro Segura (Castelló de Rugat, Valencia, 1959–2014) is also recognised, whose aesthetic approach to the human footprint nourishes this journey.

Palabras Clave: *Investigación Basada en Artes, A/R/Tografía, Cerámica, Educación Artística, Queer*

Key words: *Art-based research, A/R/Tography, Art Education, Queer*

Sugerencias para citar este artículo,

Balançà, Ricard (2026). De lo corpóreo a lo arquitectónico, o viceversa: derivas cerámicas Queer en la Enseñanza Universitaria. Afluir (Extraordinario VI), págs. 17-35, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.224>

BALANÇÀ, RICARD (2026). De lo corpóreo a lo arquitectónico, o viceversa: derivas cerámicas Queer en la Enseñanza Universitaria. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 17-35, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.224>

Introducción: La poliedricidad corporal en el espacio

La concepción del presente estudio asume las áreas elementales del desarrollo vital, junto con el análisis del entorno inmediato y del contexto educativo, como prolongación del propio cuerpo. Este se entiende como territorio desde el cual se adquiere conciencia y se despliega una noción espacial a través de la indagación en su imagen y en sus gestos. Tal concepción arrastra inevitablemente su dimensión política, que inaugura múltiples y complejas implicaciones, orientando los modos de habitar, de percibir y de intervenir allí donde se teje la experiencia humana.

Son estas condiciones sensibles, cambiantes en cada generación y manifestadas en todo acto artístico, las que abren la posibilidad de trascender convenciones y hegemonías que a menudo entran en conflicto con la identidad singular de quienes conforman la comunidad educativa. La firme e ineludible evolución, que atraviesa a la sociedad y a los individuos se enfrenta, sin embargo, al sombrío avance de la ignorancia, pues aquello que se erige como hecho en el mundo hiere nuestra percepción y, en ocasiones, la modifica de modo irreversible (Butler, 2022). De ahí que, tanto para el alumnado como para el profesorado, resulte imprescindible comprender el tiempo histórico que habitamos y las condiciones desde las cuales la rebeldía frente a este mundo puede convertirse en una necesidad moral (Michéa, 2018), ya que solo así será posible resistir la erosión persistente de la inteligencia crítica.

En este marco se inscribe la reflexión sobre la experiencia aquí recogida: una práctica llevada a cabo en la Universitat Jaume I de Castelló, en el curso académico 24/25, en la asignatura de Creatividad y Didáctica de las Artes Visuales, del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, con aproximadamente 70 estudiantes –grupo MP1864B–.

En dicho escenario pedagógico, el alumnado participa activamente en su transcurso de aprendizaje, desarrollando competencias híbridas a través de proyectos artísticos. Para ello, se otorga un lugar central a lo afectivo y a lo diverso en el aula, concibiendo la educación como un espacio de transformación cultural. De este modo, se promueve una mirada crítica hacia lo normativo e impuesto, desde una perspectiva *queer* que reivindica la transgresión de los límites.

La participación en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta esencial y constituye uno de los propósitos más significativos de la educación superior y universitaria. Por tanto, consideramos oportuno trabajar con materiales que estimulen tanto las diferencias como las consonancias personales a lo largo del recorrido formativo. Se vuelve necesario, así, desplegar una metodología en expansión constante, pues la finalidad primordial es la generación de conocimiento, donde cobran relevancia las competencias que habitan en la mente de los individuos y los valores y oportunidades que la sociedad ofrece para ponerlas en práctica (Kornhaber y Krechevsky, 2019).

Valorar las diversas sensibilidades y antropometrías en el ámbito educativo requiere también abrir una práctica autobiográfica a través del cuerpo, ya que abordar nuestro propio ser supone bifurcarse en el espacio narrativo. Existe en los últimos tiempos una necesidad de reescribir el sujeto y de organizar una historia de vida de otro modo, hallando formas de narrar

más allá de los modelos impuesto por la cultura dominante. Entonces, si la autobiografía se organiza en torno al sujeto, hay que reconocer que no puede haber un modo único de organizar la autobiografía, sino que esta cambiará dependiendo de cada cultura (de Diego, 2011). Estos modos de narrar y de narrarse, especialmente propios de la contemporaneidad, se corresponden con determinadas formas de representación estética, cuyos valores, enraizados en nuestra naturaleza sensorial, posibilitan alternativas al relato canónico de cada cultura (Montano y Fernández, 2023). Por ende, la imagen personal se fragmenta y la narrativa se vuelve múltiple, vinculándose con los modos tradicionales de la mirada, donde las perspectivas se distorsionan y se reproducen, dando lugar a nuevos paradigmas (Méndez y Arias-Camisón, 2021).

La mirada *queer*, que se desprende de esta concepción, interpela visiones monolíticas, órdenes artísticos y valores culturales, rastreando el derrumbe de toda frontera rígida. Esta actitud, de carácter transgresor, enaltece las diferencias que nos constituyen como seres humanos (Cortés, 1998), confrontando los discursos dominantes de lo normativo con la voluntad de crecer frente a la cultura reglamentada, para entender las condiciones de posibilidad de las fuerzas positivas y negativas de cada sociedad (de Lauretis, 2011). Lo *queer* trata de desplegar, así, una narrativa propia, que se abre más allá del esquema coercitivo que invoca una supuesta realidad natural (Sierra, 2008), soportada por la postmodernidad, el tecnofeudalismo y la digitalización. Un contexto, el nuestro, que se erige también desde lo precario y donde se evoluciona hacia una inestabilidad carente de garantías decentes, y otros aspectos que dificultan o impiden una vida digna con fuertes relaciones sociales afectivas, constructivas y personalizantes (Domínguez, 2021). El cuerpo se muestra como la imagen de esto, con valores supremos, absorbidos y metamórficos, cargando con la memoria de lo múltiple en su devenir.

De este modo, el cuerpo, no sólo transmite mensajes a la sociedad en la que vivimos, sino que se convierte él mismo en el contenido de los mensajes y refleja hasta qué punto se han asimilado las normas reconocidas socialmente. Por tanto, el cuerpo funciona como un signo económico, espacial y cultural (...) que ayuda a fijar el vocabulario de los roles de géneros. El cuerpo no es solo creado social y culturalmente, sino también psíquicamente; en este sentido, más que un punto de partida, o una fuente de reconocimiento, la imagen del cuerpo es el efecto, el resultado, la construcción que se produce a través de la subjetivización de las estructuras que preceden nuestra entrada en el mundo (Cortés, 1998, p. 111).

Estos argumentos, que sostienen la autonomía de los cuerpos en el espacio, determinan las percepciones de lo individual y lo social, de lo público y lo privado, de lo perdurable y lo mutable. Son dimensiones vinculadas a la retórica de una visión histórica aprendida, en la que la educación de quien observa establece los límites y peligros de la visión y, en consecuencia, de lo observable. De ahí que el cuerpo se presente como un territorio de estados compuestos, irreducible a una sola lectura, capaz de una mirada corpográfica y poliédrica que atraviesa lo carnal para adentrarse en lo corporal. Dicha mirada demanda resignificar los cuerpos para poder enfrentarnos a los diversos enfoques que requiere lo corporal (Méndez y Arias-Camisón, 2021), pues en el cuerpo habita nuestra hermosa capacidad para captar el mundo a través de los sentidos.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.224>



Figura 1. Evarist Navarro Segura, *Casa ruina I*, 2011. Gres y esmalte, 1050 °C. Fotografía del IVAM.

Todas estas cuestiones nos permiten profundizar en el estudio de un proceso artístico cerámico, entendido como manifestación de las capacidades humanas que aportan pensamientos metafísicos a la existencia. Con la cerámica, podemos tratar preguntar y buscar respuestas, pues históricamente ha sido elegida por el ser humano para reflexionar sobre lo trascendental (Sevilla, 2018). Un arte que se abre a los vínculos más excelsos y sensitivos, al tiempo que acoge la fragilidad, la ruptura, el error y el azar, conduciéndonos en su transformación hacia lo bello y lo sensible, en una atracción poderosa natural (Fayos, 2022).

Estas características del proceso cerámico las orientamos hacia lo que interpela al cuerpo y a la educación, desde un tránsito abierto y continuo de pensamiento y acción. Su materialización, captada en el gesto humano directo y en el informalismo, se revela en la obra cerámica del escultor Evarist Navarro Segura. Su propuesta plástica y conceptual se fundamenta en el barro, capaz de retener la huella del artista y, con ello, el vestigio del tránsito humano. Su desarrollo estético alcanza una síntesis formal en la que lo matérico, lo orgánico y lo arquitectónico se entrelazan mediante una constante superposición de pellizcos, donde lo disciplinado y lo eventual expanden un *horror vacui* personal y original (Figura 1). Unos signos del cuerpo, en la obra de Navarro, que configuran una expresión personal de carácter universal, en una composición de formas que oscilan entre lo descubierto, lo sugerido y lo velado, despojando al hecho cerámico de sus nociones tradicionales para conferirle un sentido de sacralidad.

En consecuencia, la experiencia referida parte del estudio del entorno y del cuerpo con una conciencia espacial, social y educativa. En este proceso, el cuerpo se convierte en una herramienta crítica, política y artística, que cuestiona normas impuestas y visiones hegemónicas en favor de identidades abiertas y en transformación. El cuerpo se revela así como lugar mutable, resistente y evocador, que se encarna en el barro para pensar el tránsito, explorando el conocimiento desde lo simbólico.

Convergencias entre la Educación Artística, la Formación Estética y la Cerámica Contemporánea

Esta práctica cerámica reivindica su dimensión científica y didáctica mediante un pensamiento que surge en el trabajo manual, enlazando con los orígenes de la humanidad al testimoniar, a través de objetos y formas, la capacidad de transformar y significar el entorno. La cerámica abre así un espacio liminal y heterogéneo que exige la profunda conceptualización del sentido procesual, desde la concepción hasta la conformación de la obra (De la Calle, 1999).

Las infinitas posibilidades de materiales y materias trazan un recorrido por emociones e ideas que emergen en quienes trabajan la practican, ya sea en el diseño, la artesanía, el arte, la docencia o la investigación. Estos saberes establecen una referencia persistente entre disciplinas y categorías (Jarque, 2011), desplegándose en la Educación Artística en un espacio complejo de límites imprecisos en áreas contiguas (Marín, 2011), como puede ser la pedagogía y la teoría de las artes. Este terreno fértil, que se expande en los márgenes de la especialización, encuentra una

apertura metodológica en la A/R/Tografía, donde experiencias artísticas, didácticas e investigadoras se entrelazan en un mismo entramado conceptual. La formación estética y artística se erige así como vía de integración de saberes y como lugar de convergencia entre vida, conocimiento y creación, lo cual contribuye a la integración de los

nexos o relaciones que se establecen entre las diferentes manifestaciones artísticas, propiciando la correcta comprensión de cada arte y el conocimiento de sus formas expresivas, así como sus diversas interpretaciones, además (...) permite la dirección del proceso de formación de la sensibilidad y el gusto para la percepción de valores estéticos (...), el desarrollo de la imaginación y la actitud creadora (...) así como la capacidad de comprender, valorar y disfrutar del arte en sus variadas manifestaciones, en correspondencia con el ideal estético social (Montano y Fernández, 2023, p. 49).

Asimismo, asumir un enfoque artístico continuo en el espacio y el tiempo, mediante las potencialidades de la cerámica, nos conduce a asistir a la transformación de la *mater materia*: el barro efímero que, tras el fuego, deviene en cerámica eterna. Este tránsito remite a la creación y desaparición de lo existente, al cosmos mismo, pues la materia está cargada de cualidades vitales, eróticas e históricas (Navarro, 1999).



Figura 2. MP1864B, *Órgano*, 2025 (detalle). Terracota y esmalte, 980 °C. Fotografía del autor.

Dentro de este marco, aludir a las instituciones académicas artísticas implica subrayar su dimensión científica, pero también la relevancia de los aspectos técnicos comprendidos como saber corporal. Universidades, escuelas de arte y politécnicos se solo forman profesionales, sino que constituyen también intelectuales y personalidades creativas, sustentadas en valores teóricos y artísticos bajo la premisa de que el arte puede integrarse en la vida cotidiana y embellecerla (Zhang y Wei, 2024). La cerámica, en su histórica continuidad, nos remite al origen mismo de la humanidad y a las aportaciones realizadas por cada civilización desde el Neolítico, en su empeño por discernir, significar el espacio y proyectarse más allá de los límites de la existencia, dando lugar a una inabarcable constelación de objetos, estatuas y construcciones (Figura 2). Se trata, en definitiva, de una disciplina antropológica que porta en su seno el ser el primer material de síntesis de la humanidad (Rambla, 2022). Su devenir resulta esencial en la configuración de valores que trascienden épocas y territorios (Olivares, 1998) y evocan las cualidades del cosmos.

Así, la cerámica puede comprenderse como un hecho humanizado y humanizador, donde la apreciación arquetípica en cada cultura se proyecta en un orden universal que se expresa en los mitos cosmogónicos, fundamento de la cultura trascendente de la humanidad (Hack, 2012). Desde esta perspectiva, no sorprende que durante siglos se recurriera a rituales religiosos o mágicos, para asegurar la buena cocción, buscando el favor de las deidades. La paciencia, la espera y la sorpresa del nacimiento se vincularon al proceso cerámico, cuyos tiempos no pueden ser forzados y cuya última palabra pertenece al fuego, que jamás es del todo domesticado. Por tanto, las creencias ancestrales permitían acceder originariamente a la verdad, suponiendo una poderosa herramienta de la inteligencia para referirse a aquello real capaz de incorporar la consciencia de lo heterogéneo, lo plural y lo diferente.

Repensar los discursos en la educación artística y estética implica, entonces, revisar sus formas y genealogías, pues su relevancia radica en que contribuyen a una formación integral orientada a seres humanos creativos, sensibles, cultos y éticos (Montano y Fernández, 2023). En un presente donde la corporeidad cobra la centralidad, creemos necesario incorporar un carácter performativo que atienda a la historia de los sujetos pedagógicos y a su participación en toda práctica y teoría. Ante un mundo donde la libertad y la creatividad parecen reducidas a simulacros o sucedáneos estetizados, el arte debe reivindicar resistencia y sentido, en un espacio capaz de abrir horizontes frente a la homogeneización y de preservar la potencia transformadora humana.

Por ello, el arte ha de permanecer como un campo primordial del saber, capaz de propiciar y producir la comprensión de los procesos sociales y culturales que se dan, en el marco interno de una nación y a nivel mundial y la educación artística como vía para que las nuevas generaciones conozcan los elementos que conforman su cultura y las de los otros pueblos, los valores universales del arte en las diferentes épocas históricas, así como para que desarrollen habilidades específicas en las artes y sean capaces de apreciarlas y disfrutarlas (Montano y Fernández, 2023, p. 48).

Frente a la deriva esteticista de una época de valores intercambiables, el arte señala los vitales, rechazando la destrucción de las múltiples miradas que coexisten tanto en el espíritu de la persona que crea como en el de la que recibe la obra. En consecuencia, el proceso artístico y cerámico no solo forma, sino que conforma, existiendo más allá de la mera representación objetual. Así, se despliega como una proyección condensada en cuerpos y espacios, donde la materia se convierte en huella, memoria y símbolo, dando lugar a elementos que son, a la vez, contenedores y contenido, receptáculos y revelaciones de lo humano.

Materia, Gesto y Pensamiento en la obra de Evarist Navarro Segura

Tal y como señalábamos, para esta actividad se toma como referencia principal la obra del escultor valenciano Evarist Navarro Segura (Castelló de Rugat, Valencia, 1959 – 2014), en cuya poética se descubre un tránsito simbólico y emocional por las distintas etapas vitales del ser humano. Desde el nacimiento hasta la muerte, su creación sitúa al cuerpo y a la conciencia en el centro de la experiencia y de la memoria, donde lo absoluto se revela a través del barro. Su procedimiento escultórico es un proceso abierto en el espacio y en el tiempo, donde cada gesto enlaza con aquello que existió antes y permanece después. El barro deviene en cuerpo, medida y lenguaje, integrando el azar como parte del discurso, lo cual es una cuestión clave del arte del s. XX tras los conflictos bélicos mundiales que reconfiguraron la geopolítica. En este tránsito entre lo plástico y lo conceptual, sostenido en la vigorosa materialidad de la arcilla, Navarro entiende la escultura y la cerámica como realidades que trascienden la mera representación, en sintonía con el informalismo, donde la obra permanece abierta a lo irresuelto. Su creación acontece, así, como suceso natural de huellas perdurables.

En este recorrido del artista, marcado por la multidisciplinariedad, se comprende dibujo, acuarela, pintura, escultura e instalación, con una orientación palpable hacia la abstracción (Figura 3). Durante su formación en las Escuelas de Bellas Artes de Valencia y Barcelona recogió la impronta de Manuel Silvestre de Edeta (Llíria, 1909 – 2014), de Antoni Tàpies (Barcelona, 1923 – 2012) y, de manera especial, de Joan Hernández Pijuan (Barcelona, 1931 – 2005). Con este último experimentó el paso de la interpretación a la expresión, y es de quien adopta la metodología pedagógica que despliega a lo largo de casi veinticinco años en la Facultad de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València.

Así Navarro impulsa la convicción de que, para la creación, hay que intuir y precisar una materia, soporte o cuerpo material en función de la obra, pues hay que conocer la naturaleza de cada elemento y, a menudo, es la propia identidad del material la que sugiere o enriquece la idea, generando hallazgos imprevistos capaces incluso de variar el rumbo de la creación (Navarro, 1991).



Figura 3. Evarist Navarro Segura, serie *Construcció de la memòria*, 2011. Acuarela sobre papel, 24 x 43 cm cada una. Colección del IVAM.

Con motivo de la exposición colectiva *Ceràmica fi de segle*, celebrada en las Drassanes de València a finales de 1999, Navarro ofrece en el catálogo de la muestra una reflexión sobre su instalación *Fragmentacions nòmades*. Allí, proyecta los rasgos esenciales de una trayectoria ya madura, en la que convergen inquietudes plásticas y conceptuales sostenidas en el tiempo, a la vez que afirma su concepción de la cerámica como espacio de tránsito, memoria y metamorfosis:

Mi regreso a la arcilla en 1990 como materia primera en mi obra supondrá un cambio en el modo de entender mi trabajo no solo limitado al material sino como estrategia de pensamiento que se irá desprendiendo de referentes coyunturales para asumir un territorio más personal en busca de mi propia identidad.

La arcilla me permite volver a empezar, nada es definitivo; se convierte en juego, se funde conmigo, se deja tocar y amasar. Se plantea una comunión vigorosa y mágica. Su olor, su color, su humedad; todo me lleva hacia adentro, me sitúa en la línea cero, básica y esencial. La decisión se convierte en acción, en proceso, en tiempos vividos e irrepetibles de la materia. Experiencias únicas día a día. Procesos abiertos que se extienden en un espacio-tiempo y construyo así mi identidad.

La arcilla me sitúa en un lugar básico y esencial, la forma se evade y pierde el interés, solo queda el acontecimiento, la escultura se convierte para mí, en una experiencia abierta, desde esta actitud surgen objetos y construcciones no alineadas y en desorden.

El proceso con la arcilla evidencia una forma de actuar a través del gesto y es el muro “arquitectura interior” donde reside uno de los conceptos constructivos fundamentales de mi obra.

Concibo el muro de arcilla como un cuerpo, una escultura que no se agota en la representación, que se extiende en el espacio y se convierte en una experiencia de materia viva, cargada de valores simbólicos.

El muro de la casa es una segunda piel del hombre, protector de espacios habitables, evocador de vivencias, frontera de espacios públicos y privados donde se desarrolla su existencia. Muros de arcilla portadores de un potencial psicológico humanizador, vividos mentalmente desde el recuerdo, su proceso de crecimiento es tembloroso y abierto a la duda.

Arquitecturas, cuerpos y objetos cotidianos se van entrelazando en aquellos espacios fragmentados de las estanterías, alejados del suelo a escalas diferentes, suspendidos y ocultos a la acción, paralizados, casi en silencio.

Las estanterías provocan espacios de convergencia múltiples y encuadres de lecturas fragmentadas y nómadas (1999, p. 217).

Esta estrategia de pensamiento se condensa en una estética primaria y esencial. Sus obras evocan cuerpos y construcciones, fragmentos y miembros –columnas, muros, pilares, huesos, órganos, etc.–, en las que las huellas de sus dedos alcanzan su máxima expresión en el barro. Sigue así el informalismo, donde quienes crean someten la materia a la idea constructiva, renunciando a la forma y a la disposición previa. Pues la creación informalista deja que la creación acontezca como un hecho físico y natural, donde el azar participa del discurso y el proceso acaece una experiencia abierta (Navarro, 1991).

En 2011 realiza *La construcció de la memòria*, su última gran exposición individual en el Institut Valencià d'Art Modern de València. La muestra, que ocupa la sala principal del museo y se vierte hacia la ciudad, está conducida por las acciones del cuerpo y el recuerdo a su madre,

configurando un universo centrado en la fragilidad humana. La exposición se abre con la familia estilística de *Arquitectures del cos*, un conjunto de piezas que revelan cuerpos y arquitecturas de texturas carnosas, estructuras óseas y gestos táctiles (Figura 4). En ellas la cerámica es presencia y ausencia a la vez, en un diálogo penetrante que conecta tanto el tiempo próximo como el ancestral. Estas esculturas, únicas en su producción de medio formato con esmaltes, presentan descargas violentas de rojos, verdes, azules y amarillos que intensifican la corporeidad de las formas. La relación que mantienen entre esmalte y soporte equivale a la de la piel y la carne, de modo que en cada pieza se enfatiza la apreciación de pura forma y esmalte (Sánchez-Pacheco, 1986). Cargadas de memoria, remiten al origen y al cuerpo mutable, al gesto como inscripción simbólica que expande con fuerza lo físico y lo tangible de la materia vital. Así, estas obras, canalizan especialmente la condición transformadora del ser humano, donde la desfiguración se convierte en homenaje a la materia y en imagen autónoma y enigmática del organismo (Jarque, 2001).



Figura 4. Evarist Navarro Segura, serie *Arquitectures del cos* en la muestra *La construcció de la memòria*, 2011. Gres y esmalte, 1050 °C. Fotografía del IVAM.

En consecuencia, Navarro deposita el barro allí donde lo trascendental se convierte en determinación, en un proceso estético que está indisolublemente vinculado a nuestra dimensión antropológica y constituye una de sus manifestaciones vitales, en tanto que toda experiencia estética es siempre profundamente humana (De la Calle, 1999). En esta humanidad reside la materia transformada en arte, posibilitando el diálogo y la comunicación, primordiales para comprender, o no, cualquier cosa (Zacarés, 2019).

En un tiempo en que la confusión existencial reclama memoria, vínculos sólidos y valores, apreciamos como la arcilla –efímera– se convierte en cerámica –eterna–, en un tránsito donde la acción de vida y la huella humana permanecen. Esta apreciación supone el verdadero legado de Navarro, quien fallece tras una dura enfermedad, y nos sitúa en el mismo lugar donde habita la ausencia fervorosa del ser querido.

Análisis y desarrollo de la práctica educativa cerámica

Al adentrarnos en el análisis de la práctica desarrollada, conviene recalcar que su núcleo radica en el estudio de técnicas y procedimientos de creación visual, así como en la experimentación directa con el barro como una materia cercana, abundante y sostenible. Este contacto inmediato con la arcilla, en su dimensión háptica y sensible, no solo favorece el aprendizaje escolar, sino que abre un espacio de pensamiento, diálogo y hallazgo de formas en el marco de un proceso progresivo y acumulativo.

Desde esta escena de enseñanza-aprendizaje emergen múltiples cualidades inherentes a los materiales, reveladas en su propia naturaleza. La arcilla, fundamentalmente, se manifiesta así como una materia dúctil y transformadora, capaz de retener la forma y transferir su cualidad plástica de modo instintivo a quien la trabaja (Rothenberg, 1976).

A ello se le suma el carácter estético de la cerámica, que seduce por la fuerza de sus atributos vinculados a la sintaxis visual, como son el color, la forma, la textura y la luz, condensando una cierta sensación de inevitabilidad propia de la disciplina (Zhang y Wei, 2024). En esta paradoja entre la maleabilidad inicial y la permanencia tras el fuego se cifra gran parte de su fascinación, que convierte cada pieza en única y singular.



Figura 5. MP1864B, *Genital masculino*, 2025. Terracota y esmalte, 980 °C. Fotografía del autor.

De tal modo, esta experiencia, desarrollada en cuatro sesiones se articuló de la siguiente manera: en la primera sesión se abordaron de manera teórica los conceptos clave en torno al barro y la cerámica, en el arte y la educación, atendiendo tanto a su historia como al contexto de Castellón, mediante un recorrido planteado desde una perspectiva del arte en la infancia, orientada a despertar un universo de sentimientos y emociones (Vygotsky, 2000), estudiando la obra de Evarist Navarro Segura y más artistas, como Maria Bofill i Francí (Barcelona, 1937 – 2021), Miquel Navarro (Mislata, Valencia, 1945), Simone Fattal (Damasco, 1942) y Miquel Barceló Artigues (Felanitx, Mallorca, 1957); en la segunda sesión el alumnado, interpretando el estilo matérico e informalista de Navarro, y enfatizando la huella de los dedos como gesto generador, modeló individualmente pequeñas piezas que comprendían elementos figurativos y arquitectónicos, recogiendo, a su vez, las distintas categorías que establecen Golomb & McCormick en su estudio *Sculpture: The Development of Three-Dimensional Representation in Clay* (1995), sobre el volumen en la infancia; en la tercera sesión se tomó de referencia directa la serie de *Arquitecturas del cos* de Navarro, y con dicho procedimiento, a base de pellizcar la arcilla y espolvorear esmaltes, se trabajó por grupos para trasladar a una mayor escala una selección de las piezas más simbólicas surgidas anteriormente de forma individual, entre las que destacaron unos genitales femeninos y masculinos (Figura 5), una pirámide (Figura 6) y

templete circular (Figura 7), desde desarrollos de conformación que iban de lo horizontal a lo vertical y desde el exterior hacia el interior; y, en la cuarta sesión se analizaron las acciones desplegadas en todas las piezas, comparando modos de hacer más ordenados, constantes y geométricos frente a otros más orgánicos y libres, desembocando en la creación de dos grandes murales trabajados con mayor espontaneidad y carga matérica.



Figura 6. MP1864B, *Pirámide*, 2025. Terracota y esmalte, 980 °C. Fotografía del autor.

En el plano técnico, la actividad combinó procesos en crudo y en cocido. Las piezas elaboradas en la segunda y tercera sesión fueron sometidas a una única cocción a baja temperatura (980 °C), mientras que la arcilla de los murales fue reciclada. Esta elección técnica respondió a múltiples objetivos elementales: optimizar el gasto energético, agilizar los métodos y tiempos de trabajo, garantizar un mayor control del proceso y, sobre todo, enfatizar la transformación esencial de la materia.

Este tránsito entre lo efímero y lo permanente permitió comprender el acontecimiento pedagógico a través de la cerámica como una operación metafórica de dimensiones humanas y simbólicas, admitiendo una constante capacidad de transformación, y donde el cuerpo, en su acción creadora, se revela como instrumento primordial del conocimiento, y es capaz de abrirnos a la experiencia de trascender.



Figura 7. MP1864B, *Template circular*, 2025. Terracota y esmalte, 980 °C. Fotografía del autor.

Conclusión: una proyección utópica desde la libertad

Este acercamiento al estudio de técnicas y procedimientos de creación visual con el cuerpo, la identidad y el entorno, a través de la cerámica artística contemporánea, ha supuesto un proceso abierto y continuo de vínculos plásticos y conceptuales, marcado por la acción y la experimentación gestual. En este, el pensamiento y el goce han surgido del hacer con las manos, de la experiencia táctil donde tradición e innovación convergen en la arcilla como materia cambiante.

Así, la formación en artes trata de superar límites formales y cromáticos, favoreciendo un descubrimiento creativo ilimitado que invita a repensar los saberes, los objetivos y los discursos propios de la Educación Artística. No obstante, las inquietudes que este proceso desvela nos interpelan a diario, pues nos enfrentan a los desafíos presentes y crecientes de la actualidad.

Las sociedades contemporáneas, liberales y democráticas, distinguidas por su complejidad, riqueza y libertades individuales, se hallan hoy interpeladas por retos ineludibles: la comunicación global, la multiculturalidad, la creciente desigualdad social, el avance de las autocracias y los cambios radicales derivados de la llamada Cuarta Revolución Industrial, asociada a una Segunda Revolución Digital. Todo ello, reconfigura con inusitada rapidez las estructuras, prácticas y formas de relación que hasta hace poco parecían estables.

En este contexto convulso, la Educación Artística se encuentra sometida a mutaciones constantes, replanteando sus modos de hacer, transmitirse y evaluarse, en paralelo con las transformaciones de todo campo de conocimiento. Las innovaciones tecnológicas y conceptuales generan nuevas sensibilidades que exigen ser pensadas en la enseñanza en artes. De ahí emergen cuestiones esenciales, como son la necesidad de reutilizar y revalorizar los recursos imprescindibles para la producción y el conocimiento; la atención al patrimonio etnológico, material e inmaterial, en el seno de un mundo multicultural atravesado por la globalización; la integración de la sostenibilidad en los procesos artísticos y productivos; la reflexión crítica de los discursos estéticos y sobre la evolución de la plástica y sus conceptos; y la reivindicación de los factores identitarios que confiere a cada disciplina una dimensión cultural, histórica y simbólica de alcance.

De este modo, y según hemos ido desarrollando a lo largo de la investigación de la práctica educativa, podemos concluir y afirmar que: (I) resulta imprescindible propiciar una profunda convergencia entre el pensamiento, el arte y la ciencia, donde un nuevo humanismo sea capaz de sostener el mundo contemporáneo y comprender la experiencia educativa y artística situando al cuerpo como eje epistemológico, crítico y transformador; (II) es necesario otorgar relevancia a la autobiografía y a la perspectiva *queer* como herramientas pedagógicas valiosas, capaces de integrar la experiencia personal y singular del ser humano en el aula, derribando narrativas normativas y generando saberes plurales, abiertos e inclusivos; (III) consideramos interesante apostar por la cerámica como un medio de conocimiento simbólico y existencial, en el que la praxis formativa y artística se transforma en un proceso poético y reflexivo que registra la huella del cuerpo más allá de lo material; (IV) la dimensión antropológica y espiritual de la cerámica nos conecta con mitos, rituales y saberes ancestrales, evocando rasgos universales sobre la vida, la naturaleza y la memoria colectiva de la humanidad, donde la mirada infantil aún conserva intacta su capacidad de asombro; y, (V) la apreciación de la Educación Artística, concebida desde una metodología A/R/T/ográfica, se revela como un proceso vivo y abierto y en constante transformación, donde gesto, azar y materia tensionan los límites entre creatividad, estética y didáctica, ofreciendo caminos nuevos para pensar y hacer.

Para concluir, este estudio se concibe como una invitación a comprender la relación entre sociedad y sujetos, desde los trazos de una estética en un mundo que disuelve velozmente sus fronteras. La corporeidad emerge, entonces, como categoría analítica y productiva, en la que el cuerpo, siempre presente, activo y cambiante, se constituye como eje vital de la experiencia y del conocimiento. De ahí que la Educación Artística y la cerámica, en su perspectiva transdisciplinar, deban abarcar la complejidad humana en toda su extensión. Son estas cuestiones las que evolucionan con nuestro ser, y las que debemos aceptar en su riqueza como oportunidades para proyectar un futuro más justo, sostenible y esperanzado. Porque conocemos nuestros orígenes y sabemos de dónde venimos, pero también intuimos hacia dónde queremos ir y quiénes deseamos ser. Y en ello nos va una vida que merezca, verdaderamente, ser vivida.

Referencias

- Butler, Judith. (2022). *¿Quina mena de món és aquest?*. Barcelona: Arcàdia.
- de Diego, Estrella. (2011). *No soy yo. Autobiografía, performance y los nuevos espectadores*. Madrid: Siruela
- De la Calle, Roman. (1999). La otra cara de la cerámica. En *Cerámica fin de siglo*. València: Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana.
- de Lauretis, Teresa. (4 de mayo de 2014). *Conferencia "Género y Cultura Queer"* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=AUKV6UrYJZA>
- Domínguez de la Fuente, José Manuel. (2021). Breves notas sobre el arte desde la precariedad. *Afluir* (Ordinario V), 103-111. <https://doi.org/10.48260/ralf.5.32>
- Fayos, Leticia. (2022). *Jardín Intemporal: Myriam Jiménez Huertas*. Espai Nivi: Castelló. <https://espainivi.com/2022/05/23/jardin-intemporal-2/>
- García Cortés, José Miguel. (1998). La búsqueda de la identidad o la acción queer. En *Crítica cultural y creación artística: Coloquios contemporáneos* (pp. 25-29). València: Signo abierto.
- Golomb, Claire y McCormick, Maureen. (1995). Sculpture: The Development of Three-Dimensional Representation in Clay. *University of Illinois Press*. 21 (1), 35-50.
- Hack, Margherita. (2011). *Mi infinito. Dios, la vida y el universo: reflexiones de una científica atea*. Barcelona: RBA.
- Jarque Soriano, Vicente. (2011). Materia, cuerpos y arquitecturas. *Cuadernos del IVAM*, (17), 72-77.

- Kornhaber, Mindy y Krechevsky, Mara. (2019). Abordar el concepto de inteligencia. En Howard Gardner (ed.), *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (pp. 331-353). Barcelona: Paidós educación.
- Marín Viadel, Ricardo. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*. 29 (1), 211-230.
- Méndez Suárez, María y Arias-Camisón Coello, Alicia. (2021). La educación de la mirada artística a través del cuerpo. Un ensayo visual neo-materialista. *Afluir* (Monográfico extraordinario III), 53-66. <https://doi.org/10.48260/ralf.extra3.58>
- Michéa, Jean-Claude. (2018). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acurela y Antonio Machado.
- Montano-Rodríguez, Freddy y Fernández-Marín, Miguel Ángel. (2023). Educación Estética y Educación Artística. La Competencia Estético Artística en la formación del profesional de la Educación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6 (2), 43-49. <https://doi.org/10.62452/66z49p25>
- Navarro Segura, Evarist. (1991). *Materia y gesto en un proceso escultórico: análisis de una instalación*. [Tesis doctoral no publicada]. València: Universitat Politècnica de València.
- Navarro Segura, Evarist. (1999). Fragmentacions nòmades. En *Ceràmica fin de siglo*. València: Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana.
- Olivares, Rosa. (1999). *Al día siguiente: textos sobre arte actual*. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- Rambla Zaragoza, Wenceslao. (2022). *Mans i màquines. Apunts ceràmics*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Rothenberg, Polly. (1976). *Manual de cerámica artística*. Barcelona: Omega.
- Sevilla, Carmen. (2018). Ceràmica en mans de dona. En *Ceràmica en mans de dona: mirades diverses*. València: Universitat de València.
- Sierra González, Ángel. (2008). Una aproximación a la teoría queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo*, (26), 29-42. <https://mdc.ulpgc.es/item/181934>
- Vygotsky, Lev Semyonovich. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Zacarés Pamblanco, Amparo. (2019). Arte contemporáneo: oportunidad y esperanza ante un pasado truncado. En *L'art mou molt a pensar. Diàlegs de prop i lluny des de la llibertat, la identitat i la independència*. València: Universitat de València.
- Zhang, Zhiyan. y Wei, Pan. (2024). The Beauty of Clay: Exploring contemporary Ceramic Art as an Aesthetic Medium in Education. *Comunicar*, 78 (32), 67-81. <https://doi.org/10.58262/V32I78.6>

(Re)definiendo distancias entre la Escuela y las Instituciones Artísticas: desafíos y oportunidades

(Re)defining Distances Between Schools and Artistic Institutions: Challenges and Opportunities

Mónica Oliveira

Universidade de Lisboa (Portugal)

smo@esepf.pt

Recibido 09/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

Nelly Fortes González

Universidad de Santiago de Compostela (España)

nelly.fortes.gonzalez@usc.es

Resumen:

Este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo que pretende analizar la relevancia de la colaboración entre instituciones artísticas y escuelas en Portugal y España, para fortalecer la presencia de las artes en la educación escolar. Para su realización se establecieron los siguientes objetivos de investigación: i) comprender cómo la articulación entre instituciones artísticas y escuelas contribuye al desarrollo de las habilidades docentes para una integración real de las artes en la educación escolar; ii) valorar de qué manera contribuyen estas colaboraciones al desarrollo de las competencias del alumnado para una mejor integración en el mundo actual; iii) enumerar los principales desafíos que enfrentan las instituciones artísticas en sus relaciones con las escuelas. Los resultados muestran que las instituciones portuguesas y españolas valoran igualmente la colaboración con las escuelas como una forma de garantizar el acceso a la cultura y a nuevas prácticas educativas. La necesidad de consolidar una mayor articulación entre las instituciones artísticas y las escuelas para reforzar su presencia e influencia en su contexto inmediato. Destacan la falta de medios logísticos y el bajo nivel de conocimiento artístico por parte de los docentes como los principales desafíos a los que se enfrentan.

Sugerencias para citar este artículo,

Oliveira, Mónica; Fortes González, Nelly (2026). (Re)definiendo distancias entre la Escuela y las Instituciones Artísticas: desafíos y oportunidades. Afluir (Extraordinario VI), págs. 37-55,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.221>

OLIVEIRA, MÓNICA; FORTES GONZÁLEZ, NELLY (2026). (Re)definiendo distancias entre la Escuela y las Instituciones Artísticas: desafíos y oportunidades. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 37-55,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.221>

Abstract:

This article presents the findings of a qualitative study aimed at analyzing the significance of collaboration between artistic institutions and schools in Portugal and Spain, with the objective of strengthening the presence of the arts in school education. The study was guided by the following research objectives: (i) to understand how the collaboration between artistic institutions and schools contributes to the development of teaching competencies that enable the effective integration of the arts into school education; (ii) to assess the extent to which these collaborations foster the development of students' skills for improved engagement with contemporary society; and (iii) to identify the main challenges faced by artistic institutions in their partnerships with schools. The findings indicate that both Portuguese and Spanish institutions value collaboration with schools as a key mechanism for promoting access to culture and innovative educational practices. The study underscores the need to strengthen the articulation between artistic institutions and educational establishments to enhance their impact and visibility within their immediate contexts. Among the principal challenges identified are limited logistical resources and the low level of artistic knowledge among teachers.

Palabras Clave: Educación Artística, Instituciones Artísticas, Escuela, Profesorado, Alumnado

Key words: Arts Education, Artistic Institutions, School, Teachers, Students

Sugerencias para citar este artículo,

Oliveira, Mónica; Fortes González, Nelly (2026). (Re)definiendo distancias entre la Escuela y las Instituciones Artísticas: desafíos y oportunidades. Afluir (Extraordinario VI), págs. 37-55,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.221>

OLIVEIRA, MÓNICA; FORTES GONZÁLEZ, NELLY (2026). (Re)definiendo distancias entre la Escuela y las Instituciones Artísticas: desafíos y oportunidades. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 37-55,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.221>

Introducción

Las sociedades actuales se caracterizan por un vacío de subjetividad y por un consumo y producción de bienes materiales e inmateriales constante y desmedido (Guattari, 1990). Nos encontramos ante retos grandes y complejos que producen sensación de impotencia y ante un sistema socioeconómico que limita las posibilidades para generar cuestionamientos y abrir espacios para el disenso y la transformación. En este contexto, la Educación Artística desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los individuos que desean estar ideológicamente preparados y culturalmente desarrollados para enfrentar el mundo actual. Un mundo que ha comenzado a “imponer nuevos desafíos a la educación contemporánea, por lo que es importante repensar la educación artística para que esta constituya un área del saber potenciadora del desarrollo personal y social de los niños del siglo XXI” (Oliveira, 2023, p.18).

Esta área del saber, siendo un espacio privilegiado para el desarrollo de la expresión creativa y de competencias cognitivas, emocionales y sociales, no puede seguir replicando una y otra vez prácticas educativas centradas en discursos vacíos de actualidad, sino que, por el contrario, debe deconstruirlos y cuestionarlos. Este aspecto ha sido objeto, en los últimos años, de una creciente preocupación por parte de varios autores (Eça, 2010; Oliveira, 2023; Hernández-Hernández, 2025) en lo que respecta a los métodos y las prácticas pedagógicas de la educación artística, con el fin de responder a las nuevas exigencias de la sociedad contemporánea. “Los nuevos horizontes de la educación nos llevan a un territorio híbrido, mutante, en proceso de cambio” (García & Casal, 2021, p.155). Para ello, es importante que el espacio que media entre la escuela y el mundo se acorte. “A educação deve ir ao encontro de um tempo que busque inquietudes reais e (re)construa significados, novos modos de perceber a realidade” (Oliveira, 2024, p.105). La puerta del aula debe estar siempre abierta al flujo constante de conocimiento y de experiencias que impliquen una relación entre la escuela y la vida, ampliando la percepción y reflexión de los niños sobre el mundo.

Objetivos

Para llevar a cabo el estudio se definieron los siguientes objetivos: i) comprender cómo la articulación entre instituciones artísticas y escuelas contribuye al desarrollo de las habilidades docentes para una integración real de las artes en la educación escolar; ii) comprender cómo la articulación entre instituciones artísticas y escuelas contribuye al desarrollo de las competencias del alumnado para una mejor integración en el mundo actual; iii) enumerar los principales desafíos que enfrentan las instituciones artísticas en sus relaciones con las escuelas.

Marco Teórico

La educación es una vía de transmisión cultural, pero también un camino hacia el cambio y la innovación. Entendemos que “la educación es un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, el carácter, la personalidad y la creatividad de manera integral” (Tourinán, 2022, p.236). De esta forma, la educación entendida como experiencia axiológica resulta relevante en los contextos actuales donde la experiencia personal se transforma a partir del conocimiento en capacidad de actuación en el entorno. A su vez, entendida como proceso dinámico, facilita la construcción de experiencias culturales conjuntas y la creación de nuevas propuestas, garantizando el dinamismo y la evolución cultural. Las artes, como área de experiencia cultural, participan en la forma en que nos relacionamos con el mundo y nuestro entorno, además de ser uno de los componentes de la educación integral.

La presencia de las artes en educación ha adquirido especial relevancia por ser considerada un eje necesario para alcanzar el equilibrio planetario al promover la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y conscientes, con capacidad de comprensión y acción para la transformación, tal y como se expresa en diversos documentos internacionales (UNESCO, 2006, 2010 y 2024).

De esta forma, el diálogo entre las escuelas y las instituciones artísticas surge como una estrategia poderosa para enriquecer el recorrido formativo de los niños y proporcionar un aprendizaje más significativo. Las instituciones artísticas son espacios privilegiados de aprendizaje experiencial, donde los niños pueden interactuar directamente con obras y objetos, ampliando su percepción y reflexión sobre el mundo. Estas experiencias no solo estimulan la curiosidad y la creatividad, sino que también contribuyen al desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva porque “las artes son tanto una manifestación de la cultura como un medio de comunicación del conocimiento cultural” (Giráldez, 2007, p.54). Al vivir el arte fuera del aula, los niños son invitados a explorar, cuestionar y expresar sus propias ideas, ampliando su repertorio cultural y desarrollando una visión más amplia y sensible de la realidad. Los espacios artísticos se convierten en lugares de reflexión y cuestionamiento, estimulando a los niños a explorar múltiples perspectivas sobre el mundo.

El encuentro entre escuelas e instituciones artísticas facilita procesos educativos que van más allá de la consideración del arte como una forma más de comunicación o como un espacio para aprender a descifrar la intencionalidad de los artistas (Rancière, 2010). La orientación pedagógica de las artes pretende el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permitan a los educandos desarrollarse desde lo individual para lo colectivo, abrir caminos, opciones y posibilidades desde las artes. La Educación Artística, en este contexto, tiene relación con lo vital y con el contexto del alumnado donde a partir del conocimiento y la experimentación se plantean narrativas alternativas y se desarrolla capacidad de innovación para la transformación social.

Cuando las escuelas establecen un diálogo de colaboración con instituciones artísticas, no solo contribuyen a la transformación de las prácticas de educación artística, sino que también ofrecen a los niños una educación más enriquecedora y holística que permite generar modelos de sociabilidad distintos, imaginar alternativas y plantar semillas para la transformación (de Pascual y Lanau, 2018). El objetivo de estas colaboraciones consiste en contribuir a desarrollar capacidad para imaginar y construir mundos más que ofrecer un conocimiento formal acerca de las artes. Es decir, lo que se pretende es experimentar desde las artes para formar en lo sensorial, emocional e intelectual (Read, 1973). “Las artes ofrecen, pues, estos nuevos escenarios para que el entramado simbólico que se teja cada día entre las personas que concurren en los centros educativos pueda ser reconocido, participado, compartido y reinventado” (Abad, 2012, p.153).

La relevancia de la colaboración entre instituciones artísticas y escuelas, ha quedado patente en diferentes estudios y publicaciones internacionales (Bamford, 2009; MONDIACULT, 2022; UNESCO, 2024). El Marco para la Educación Cultural y Artística de la UNESCO (2024) centra varios de sus apartados en la necesidad y la importancia de la colaboración y la creación de alianzas sostenidas entre escuelas y el conglomerado cultural para reforzar la educación artística y cultural a todos los niveles. Destaca la necesidad de formación del profesorado y la necesidad de agilizar ciertos procesos de forma que los docentes puedan desarrollar estrategias de colaboración con diversos agentes culturales. Por su parte, el estudio realizado por Anne Bamford (2009) destaca que uno de los indicadores para una educación de calidad consiste en los vínculos que se establecen entre escuelas y organizaciones artísticas y comunitarias externas donde se da una responsabilidad compartida. Para lograr que estas colaboraciones contribuyan a la formación del alumnado y refuercen las competencias de los docentes, es importante que ambas instituciones tengan claras las finalidades y objetivos de la colaboración a partir de la reflexión y el conocimiento mutuo para generar alianzas que conduzcan a intercambios y toma de decisiones compartidas para el ejercicio de la ciudadanía desde las escuelas y las instituciones artísticas (Carbó, 2023). Estas colaboraciones abren posibilidades a ambas instituciones, pero también implican retos importantes al salir de aquellos esquemas y rutinas establecidas y enfrentar visiones acerca de las funciones de las escuelas y de los centros de arte (López-Aranguren, 2024). Cabe destacar que se requiere de procesos de reflexión y conocimiento mutuo y claridad respecto a lo que cada una puede aportar a la colaboración.

Los esquemas de colaboración entre escuelas e instituciones artísticas le otorgan mayor notoriedad al arte, pero también a los artistas al modificar la concepción tradicional que se tiene de los mismos. Algunos de los formatos de encuentro que se han generado en los últimos años entre escuelas e instituciones artísticas, implican la presencia de artistas en el aula, por lo que los convierte en personas que están en relación y en contacto con su contexto y que desde su campo profesional pueden hacer contribuciones a la sociedad. Con estas propuestas se logra que el arte mantenga su dimensión artística, y que al mismo tiempo recupere su dimensión social transformando la escuela en un espacio cultural con capacidad artística y en espacio de posibilidades para el aprendizaje dialogado y compartido (Abad, 2012). Lo importante es ampliar las posibilidades de la experiencia porque “la verdad no está en una tesis o en una representación, sino en la experiencia” (Masschelein, 2006, p.309).

A su vez, estas colaboraciones contribuyen a reforzar las funciones docentes como conocedores del contexto educativo y por su competencia técnica para transformar las prácticas artísticas en educativas.

Estrechar el vínculo entre escuelas y espacios de arte, posibilita que el arte se convierta en generador de relaciones sociales al crear posibilidades para establecer vínculos, trayectorias y relaciones entre las distintas personas que participan en cada uno de los proyectos (Abad, 2012) con la intención de generar una “comunidad de narradores y traductores” (Rancière, 2010, p.26). Es decir, una comunidad de “intérpretes activos que elaboren su propia traducción para apropiarse de la «historia» y hacer de ella su propia historia” (Rancière, 2010, p.27).

En este mismo sentido, Josefina Abara (2017) afirma lo siguiente: “el arte ya comprendió que en este tiempo no tiene sentido reproducir sino transformar, pero le hace falta educar, mientras que la educación artística sabe que su misión es enseñar, pero sigue reproduciendo en vez de transformar de manera crítica” (p.30).

La integración de las artes a la educación reduce la distancia entre escuela y vida, a la vez que amplía la experiencia del alumnado para conducir a la transformación social y al cuestionamiento de aquello que se observa y se vive. “Tanto la educación como el arte, cuando son honestos con su razón de ser, deben moverse en el terreno del cuestionamiento de las certezas determinadas por los órdenes ya establecidos y buscar la creación de sistemas alternativos, propios, significativos y adecuados a las cuestiones relevantes en la realidad social del momento” (de Pascual y Lanau, 2018, p.32). La educación, por lo tanto, se entiende como vía de transmisión cultural, pero también como vía para el cambio y la innovación. La educación artística se configura para formar individuos con capacidad de apreciación estética, de análisis crítico, de expresión personal y con conocimiento en el uso de diferentes técnicas, procesos y materiales artísticos. Debido a lo anterior, es posible establecer una relación artes y educación porque “las artes son importantes en su propio derecho para la educación” [the arts are important in their own rights for education] (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, p.4).

Metodología

El estudio, desde el punto de vista metodológico, se puede clasificar dentro de la investigación cualitativa empleando el método de estudio de caso. Lo anterior se justifica porque este método ofrece la posibilidad de realizar un análisis rico y detallado de fenómenos complejos dentro de sus contextos naturales sin la intención de cuantificar, pero sí de entender e interpretar la realidad (Bardin, 1977), presentando ventajas en la búsqueda de prácticas dentro de la comunidad educativa (Coimbra & Martins, 2014). Se contó con la participación de 10 coordinadores de servicios educativos de entidades artísticas y culturales de Portugal y España que realizan propuestas educativas orientadas a docentes y alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Para llevar a cabo la selección, se establecieron criterios vinculados con la notoriedad y la experiencia de las instituciones en términos de creación de proyectos y actividades con escuelas; tipología de las instituciones (museos, fundaciones, organizaciones artísticas vinculadas con el Ministerio de Educación) y localización geográfica (norte, centro y sur de los dos países). Se tomó en cuenta que hubiera instituciones, tanto de adscripción pública (5) como privada (5).

Para la recolección de datos, se elaboró un cuestionario *ad hoc* en la plataforma *Microsoft Forms* dirigido a coordinadores de los servicios educativos de las entidades seleccionadas dividido en tres secciones, conformando un total de 17 preguntas abiertas y una de opción múltiple. La primera sección estaba orientada a conocer la experiencia y las responsabilidades de las personas participantes en el estudio; la segunda, buscaba conocer aquellas estrategias de colaboración dirigidas a docentes y alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Por último, los desafíos y alcances de estas colaboraciones. El cuestionario se distribuyó de manera telemática. Previo al envío, se realizó una invitación por correo electrónico, donde se explicaban las características del estudio, el formato de participación y las finalidades de este. Para garantizar el anonimato de las entidades y de las personas participantes en el estudio, se estableció un código de clasificación a partir de la denominación E (de encuestado) 1, E2, E3, etc.

Para guiar el proceso de elaboración del cuestionario y el análisis de los datos obtenidos, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Qué funciones desempeñan los servicios educativos de instituciones artísticas en Portugal y España?
- b) ¿Qué formatos de colaboración con escuelas conciben los servicios educativos de las instituciones culturales para alumnado y docentes de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria en Portugal y España?
- c) ¿Cuáles son los retos y alcances que han tenido estos formatos de colaboración entre los servicios educativos de instituciones culturales y escuelas de Portugal y España?
- d) ¿De qué manera contribuyen las artes a la educación durante la primera infancia?

Resultados

Relativo a las responsabilidades de los servicios educativos. 100% de los encuestados es responsable del diseño, coordinación y ejecución de actividades educativas y programas dirigidos a los distintos públicos (familias, escolares, jóvenes, docentes). 50% realiza funciones de formación, impartiendo talleres y conferencias para distintos públicos como familias, escolares, profesionales, entre otros. 40% elabora materiales pedagógicos para profesorado y un mismo porcentaje (40%) es responsable de la documentación y la organización del archivo de acciones realizadas desde el servicio educativo.

En lo que respecta a las acciones concretas que desarrolla el área educativa para vincular a la entidad con profesorado y alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, estas acciones se pueden clasificar de la siguiente manera: i) 100% realiza actividades dirigidas a alumnado en formatos de visitas guiadas, visitas-taller, workshops, como se observa en el siguiente testimonio: “criamos programas de visitas guiadas e workshops adaptados às diferentes faixas etárias, permitindo que as crianças explorem a arte contemporânea de forma prática e envolvente” (E3); ii) 100% mantiene colaboraciones de larga duración con escuelas implementando programas que forman parte del proyecto educativo de los centros, siendo el de artista en residencia el más común (50%), como demuestra este testimonio: “El programa de escuela ha colaborado de forma mantenida en el tiempo con diferentes centros. En el marco de esta estrecha relación se han realizado visitas y proyectos educativos ligados a las exposiciones (...), talleres de artista en escuelas y proyectos que cruzan las prácticas artísticas con la educación” (E2); iii) 70% organiza actividades dirigidas a la formación de profesorado, como muestra este testimonio: “el vínculo nace de la relación con los centros de formación de profesorado (...). Se realizan actividades a lo largo del ciclo escolar donde estos pueden reforzar sus competencias” (E1); iv) 40% elabora material pedagógico que puede servir de apoyo a docentes para implementar actividades partiendo de diferentes lenguajes artísticos. Así lo explica uno de los encuestados: “Desenvolvemos e distribuímos materiais pedagógicos, como guias, jogos e fichas de atividades, que permitem aos professores e alunos explorar a arte contemporânea de forma autónoma e divertida” (E3).

Respecto a los factores que guían la planificación de actividades para alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, 70% destaca la consideración de aspectos relacionados con la inclusión como se hace evidente en los siguientes testimonios: “certifico-me de que as atividades sejam inclusivas e acessíveis a todas as crianças, independentemente das suas necessidades” (E3) “Valorizo estratégias pedagógicas que incentivem (...) o trabalho colaborativo, e o respeito pela diversidade cultural” (E6). Un segundo criterio (70%) es el de la centralidad e importancia del arte para el desarrollo integral. Se hace referencia a “la presencia real y efectiva de la cultura contemporánea como eje transformador” (E2); “a obra de arte como centro da experiência” (E5) “as crianças têm a oportunidades de experienciar a arte (...), o que enriquece a experiência e as inspira a criar” (E3). 50% de los encuestados refiere que para la planificación de las actividades tiene en consideración el currículo escolar procurando una alineación con los contenidos (E3) o una transversalidad curricular para que las actividades artísticas dialoguen con diferentes áreas de

conocimiento (E6). El rango de edad y el desarrollo cognitivo del alumnado es otro factor que menciona el 40% de los encuestados al especificar lo siguiente: “para a Educação Infantil, por exemplo, as atividades são mais sensoriais e práticas, enquanto para o primeiro ciclo podemos introduzir conceitos mais abstratos e de reflexão sobre a arte” (E3); “A adaptação das atividades à realidade dos alunos é essencial para que a fruição e participação artísticas seja significativas e envolventes” (E6).

En relación con la duración media de las actividades, dada la diversidad de propuestas que plantean desde los servicios educativos, las respuestas que se recibieron en esta pregunta estuvieron orientadas a diferentes cuestiones. 40% refiere las visitas guiadas o visitas-taller oscila en un rango de 1 y 3 horas de duración dependiendo del tipo de visita. En el caso de colaboraciones más extensas con centros escolares se articulan alrededor de 8 participaciones al año (40%).

El interés por vincularse con docentes y alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria se entiende a partir de dos factores: el acceso a la cultura y la función educativa. En relación con el acceso a la cultura, 100% de los encuestados pretende democratizar el acceso al arte proporcionando “experiencias de acceso y derechos culturales a toda la infancia independientemente del acceso y preferencias de sus familias (E2) y “dan respuesta a las situaciones sociales actuales” (E1). Como afirma un encuestado, “ao envolvermos desde cedo as crianças nas artes, nas culturas e os patrimónios estamos a formar cidadãos mais críticos, participativos e sensíveis à diversidade cultural” (E6). En cuanto a la función educativa, este aspecto fue mencionado por el 90% de los encuestados ya que estos espacios ofrecen oportunidades de aprendizaje. Los encuestados refieren que su actividad contribuye al desarrollo integral de los niños “Aprender a ser, aprender a hacer, a vivir juntas, aprender a aprender” (E1) y destacando diversas competencias esenciales como son “(...) criatividade, pensamento crítico e capacidade de expressão (E3), funcionando como uma “herramienta de transformación social” (E1) que muestra el “(...) poder inclusivo e transformador das artes” (E6). 10% no menciona este aspecto de forma explícita, pero asume también una función educativa que se puede verificar en las respuestas dadas a otras cuestiones, evidenciando el trabajo pedagógico que se desarrolla.

En cuanto a la evaluación de resultados, todas las entidades utilizan métodos de evaluación para medir el aprendizaje y la satisfacción con las actividades. Los instrumentos empleados respecto a la frecuencia de uso se pueden agrupar de la siguiente manera: i) Cuestionarios (70%); ii) Conversaciones constantes y directas (40%) que tienen lugar al finalizar las actividades, como se explica en el siguiente testimonio: “durante todo el proyecto mantenemos conversaciones constantes tras cada sesión, hablamos sobre lo ocurrido, tomamos notas y vamos entrevistando a lxs participantes” (E4); iii) Observación directa (40%), porque, tal y como lo explica uno de los encuestados: “essa observação permite perceber se as crianças estão a compreender os conceitos abordados, se estão a explorar de forma criativa e se se sentem motivadas e interessadas nas atividades” (E3); iv)

Reflexiones expresadas por los niños (20%) para conocer impresiones y aprendizajes adquiridos; v) Relatorías de actividades (20%) que tienen por objetivo promover “processos de reflexão e partilha entre os diversos agentes educativos e culturais, garantindo a coerência e o impacto das ações no território” (E6).

Acerca de los retos que encuentran al trabajar con profesorado y alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria los encuestados destacan 2 principales: aspectos logísticos y curriculares. 70% de los encuestados afirma que el traslado de los grupos a los centros de arte es difícil porque no cuentan con los medios necesarios; como lo demuestra este testimonio: “No tenemos buses y somos nosotros los que habitualmente nos desplazábamos. Esto impide la experiencia física de la cultura propuesta aquí” (E2). Las dificultades para integrar las actividades propuestas por las entidades artísticas en el currículo escolar es el segundo aspecto que destaca el 70% de los encuestados. Aspecto que queda demostrado a partir de los siguientes testimonios: “para os docentes, um desafio importante é integrar as atividades com o currículo escolar” (E3); “o encaixe das atividades nos calendários escolares e letivos” (E5).

En cuanto a los desafíos vinculados con el alumnado, 40% de los encuestados destaca la diversidad de necesidades y ritmos de aprendizaje de los grupos, así como la importancia de incluir a niños con necesidades especiales y de adecuar el lenguaje de forma que sea accesible, pero significativo. Los siguientes testimonios así lo demuestran: “cada grupo de crianças possui diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional e motor” (E3); “a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais também pode ser um desafio” (E6).

En relación con el profesorado, el 40% declara que los desafíos tienen que ver con la falta de conocimiento y formación específica en artes de los docentes que se expresa en los testimonios a partir de la “necessidade de formação específica para os docentes” (E6) que puede estar vinculada con ideas acerca del arte. “alguns professores e pais podem ter uma visão limitada ou tradicional da arte” (E3) que puede resultar limitante para aquellas entidades dedicadas al arte contemporáneo.

En cuanto al desarrollo de competencias docentes el 50% destaca el aspecto interdisciplinar de las artes, que se puede ilustrar a partir de los siguientes testimonios: “integrar a arte contemporânea de forma criativa e interdisciplinar no currículo escolar. Isso envolve planejar e organizar atividades que conectem a arte com outras áreas do conhecimento (...)” (E3); “motivar o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar a partir da arte como referente” (E5) “promovendo abordagens interdisciplinares e inovadoras que cruzam as artes com o currículo” (E6). 50% desarrolla el pensamiento crítico y la creatividad de los docentes “incentivando metodologias que estimulem a experimentação e a reflexão nos processos de ensino-aprendizagem” (E6); “partilhar formas de fazer que potenciam o pensamento critico e questionador” (E5); estimular os professores a desenvolver novas formas de ensinar e trabalhar a criatividade dos alunos” (E3).

En lo que se refiere a competencias que se desarrollan en el alumnado a partir de las actividades, encontramos que la colaboración es un aspecto esencial al ser mencionado por el 70% de los encuestados: “em muitas das atividades propostas, os alunos são convidados a trabalhar em colaboração com outros colegas” (E3), “promovendo o trabalho em equipa e a construção de conhecimento coconstruído e partilhado” (E6). El 40% menciona la experimentación para alcanzar el conocimiento de los lenguajes artísticos y sus procesos de realización. A través de las artes se desarrolla “a expressão artística” (E3) al “estabelecer relação de proximidade com a arte e o universo da produção artística” (E5) y el “desenvolvimento de habilidades técnicas, a través de atividades práticas” (E3). Un 40% menciona el pensamiento crítico, “ao observar obras de arte e refletir sobre elas” (E3) porque desde el arte se pueden “colocar questões e construir mundos” (E5). La competencia oral (40%) es otro aspecto que se desarrolla durante las actividades. “os alunos são incentivados a expressar as suas ideias, discutir conceitos, fazer perguntas e partilhar suas experiências. Isso fortalece as suas habilidades de comunicação verbal” (E3). Un 40% considera que a través de las artes se trabaja la creatividad y la imaginación del alumnado. También se desarrolla “la emoción en el aprendizaje” (E4) porque “a arte oferece um meio seguro e acessível para que as crianças explorem e expressem as suas emoções” (E3); factor que destaca un 40% de las entidades cuando valora la capacidad de las artes para el desarrollo de competencia emocional.

Témáticas que se trabajan en las actividades planeadas para docentes y alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Las respuestas obtenidas muestran que las temáticas elegidas dependen de las particularidades y objetivos de cada una de las entidades; sin embargo, es posible establecer algunas correlaciones. 50% de las entidades menciona que trabaja desde una óptica interdisciplinar en las actividades propuestas. 40% destaca el vínculo con el territorio “promovendo a relação entre a escola, as comunidades e os territórios” (E5) y al trabajar “cuestiones situadas en el territorio y sus problemáticas” (E2). Hay temáticas que se vinculan con la conexión de aspectos corporales como el movimiento y la escucha que mencionan el 40% de las entidades a través del trabajo con la danza y el sonido (E6) donde se trabaja “el cuerpo y lo colectivo” (E4). 40% destaca el interés por cuestiones que favorezcan la comprensión del mundo y conduzcan a la transformación y que se hace evidente en los siguientes testimonios: “observar y comprender su mundo” para “ayudarles a imaginar alternativas” (E2); “articulando a arte contemporânea a questões atuais e universais” (E3).

Relación con Agenda 2030 y los ODS. 70% de los encuestados vincula su programación directamente con el ODS 10 - Reducción de las desigualdades al hacer referencia “a diversidade e a equidade a partir do trabalho com o universo da criação e da arte-educação” (E5) o “al enfoque en la migración (...) donde se relativiza este concepto de movimiento en el ser humano” (E1). El 50% de las entidades vincula su programación con el ODS 4 - Educación de calidad. El ODS 16 - Paz, justicia e instituciones eficaces también está presente para un 40% de los encuestados; aunque una de las entidades lo expresa como “trabalhando num currículo de justiça social” (E5). El ODS 13 - Acción contra el cambio climático está presente en un 40%, aunque nuevamente se exprese en términos de “ecologia/interconectividade e interdependência entre espécies” (E5). Los ODS 17 - Alianzas para lograr los objetivos y el ODS 11 - Ciudades y comunidades sostenibles, se mencionan en una proporción del 20% cada uno.

Cabe mencionar que 20% de los encuestados declara que no programa teniendo en cuenta los ODS y que el 40% no vincula su programación directamente.

Contribuciones de las artes a la educación. 50% de los encuestados menciona la creatividad, expresada como la “capacidad de imaginar y transformar mundos” (E2) como una de las contribuciones de las artes a la educación. El 40% destaca el pensamiento crítico. En la misma medida (33%), hacen mención de su importancia para garantizar el acceso a la cultura “promoviendo o acceso equitativo a cultura” (E6). 40% afirma que las artes son vistas como un área desde donde es posible el desarrollo de competencias básicas y específicas como se observa en estos testimonios: “competências essenciais para a vida” (E3) pero también “competências específicas nas diferentes linguagens artísticas” (E6).

Discusión

El estudio revela que existen bastantes similitudes en cuanto a las inquietudes, intereses y retos que enfrentan los servicios educativos de las instituciones artísticas participantes en el estudio en relación con las acciones de colaboración que emprenden con escuelas. Estas similitudes se observan en los formatos de colaboración que diseñan e implementan las instituciones artísticas con las escuelas y que buscan acercar las artes al contexto escolar fortaleciendo su presencia como entidades sociales y educativas de valor. Las propuestas van desde acercamientos puntuales a través de visitas guiadas o visitas-taller que realiza el 100% de los encuestados, hasta colaboraciones a mediano y largo plazo; entre las que destaca la figura del artista en residencia (50%); así como la elaboración de material pedagógico para los docentes (40%). Es decir, que existe una doble vía de colaboración. En la primera, la escuela se acerca a la institución artística para explorar el arte en el propio espacio artístico; en la segunda, la institución artística facilita el desarrollo de acciones en la escuela a partir de material pedagógico o artistas colaboradores. El interés por generar sinergias con las escuelas empleando diferentes formatos se alinea con lo establecido en el Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (2024) donde se destaca la importancia de establecer alianzas a distintos niveles para fomentar el intercambio de conocimiento, la movilidad de artistas y los procesos de creación colectiva.

A partir de estas colaboraciones las instituciones artísticas buscan promover el acceso a la cultura (100%) a partir de experiencias artísticas significativas y enriquecedoras para que el alumnado maximice su contacto con las artes y lograr así su desarrollo integral (cognitivo, social y emocional). La colaboración también busca desarrollar las competencias de los docentes con la intención de integrar las artes en el currículo de manera transversal (50%), lo cual está en línea con lo expresado por diversos autores (Giráldez, 2007; UNESCO, 2024); así como acercarlos a nuevas metodologías que permitan la experimentación del alumnado con las artes (50%). Lo anterior, tiene relación con lo expresado por Lucina Jiménez (2015) “(...) necesitamos socializar las herramientas de los lenguajes artísticos de la manera más amplia posible, no solo para poder expresarnos y comunicar la cultura propia, sino para poder intervenir en los mercados culturales y económicos en condiciones de productores (...)” (p.9).

El estudio revela que existen preocupaciones comunes en los encuestados en cuanto a los criterios para el diseño de las actividades. La inclusión para atender la diversidad física, intelectual y de accesibilidad es un aspecto destacado (70%) debido a que “la educación artística puede ser un contexto idóneo para repensar la educación con *nuestro* tiempo (...)” (Abad, 2012, p.150). La centralidad del arte también es una preocupación compartida por el 70% de los encuestados porque se entiende “el arte como práctica que desafíe la propia lógica y las formas representativas convencionales” (Soto, 2020, p.136). Los encuestados coinciden en el interés por desarrollar propuestas partiendo de temáticas actuales y relevantes para el alumnado y profesorado, como la sostenibilidad. Sin embargo, sólo el 70% vincula su programación directamente con los ODS y el 50% menciona específicamente el vínculo con el ODS 4. *Educación de calidad*. A pesar de lo anterior, sus prácticas se alinean con el desarrollo sostenible y entienden la importancia de las artes y la cultura como vehículos indispensables para lograrlo (Martinell, 2021).

En relación con los retos que enfrentan las instituciones artísticas destaca la necesidad de vincular la experiencia de la visita al espacio artístico con los contenidos curriculares. Los encuestados destacan que los docentes son los enlaces idóneos para lograrlo (70%) pero la falta de formación docente en el área artística limita las posibilidades de establecer conexiones y ampliar las experiencias. El estudio contribuye a reforzar lo expresado en otros estudios (Bamford, 2009; Caeiro et al, 2018) respecto a la necesidad de formación del profesorado para desarrollar acciones y estrategias de colaboración con instituciones artísticas. En consecuencia, no sorprende que los encuestados emprendan acciones de formación y colaboración con el profesorado y que tengan interés en estrechar la relación con docentes para desarrollar proyectos de más largo recorrido. Lo anterior está en línea con los resultados del estudio internacional realizado por Anne Bamford en 2009 para conocer el impacto de las artes en educación. Como parte de sus conclusiones, este estudio destaca la imperante necesidad de aumentar la formación de profesionales a cargo de la educación artística. Más recientemente, el Marco para la Educación Cultural y Artística de la UNESCO (2024) centra varios de sus apartados en la importancia de la colaboración y la creación de alianzas sostenidas entre escuelas y el conglomerado cultural para reforzar la educación artística y cultural a todos los niveles. Se menciona, además, la necesidad de formación del profesorado y el agilizar los procesos para que los docentes puedan desarrollar estrategias de colaboración con diversos agentes culturales.

La importancia que le da el 100% de las instituciones artísticas a establecer vínculos con escuelas da muestra de la relevancia que tienen las artes en la educación contemporánea al considerarse un “auténtico reto educativo en nuestra sociedad actual” (Gustems, et al., 2021, p.102). El interés en estas colaboraciones refuerza el argumento de varias autoras (Greene, 2005; Acaso y Megías, 2017) en relación con la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se empleen diferentes lenguajes artísticos con el objetivo de desarrollar habilidades de interpretación y comunicación por medio del arte desde edades tempranas.

El 90% menciona expresamente la relevancia de su trabajo con la educación infantil, asumiendo, por un lado, el acceso a experiencias culturales que posibilitan la formación de públicos desde una edad temprana. El 10% restante no menciona este aspecto, sin embargo, su práctica revela esta misma preocupación. Lo anterior, está en línea con aquello expresado por Moreno Montero (2007) quien hace referencia a la importancia de introducir las artes desde edades tempranas lo que permitiría contar con capacidades sólidas en materia artística para la adolescencia.

Los encuestados coinciden en que el acercamiento a las artes desde una perspectiva educativa contribuye al desarrollo de la creatividad; planteado por UNESCO (2006) como uno de los objetivos de la educación artística. La creatividad entendida desde una perspectiva de crecimiento económico y aumento de la productividad ha ocasionado una nutrida discusión acerca de lo que significa y representa en términos sociales y educativos (López Cuenca, 2016; Garcés, 2013). Siguiendo los planteamientos de los encuestados, entendemos que no valoran la creatividad desde una perspectiva instrumentalista sino como capacidad que se puede desarrollar desde la educación artística “para convertirse en una espectadora soberana y emancipada” (Acaso y Megías, 2022, p.182). Además, “los museos, como lugares o contextos diferentes de los cotidianos, pueden estimular en gran medida las capacidades creativas del alumnado” (Huerta y Jardón, 2023, p.31). En esta misma línea, se encuentra la siguiente afirmación “Si entendemos el arte como un medio para observar y reflexionar sobre la realidad, así como imaginar otras realidades posibles (...) no resulta difícil imaginar la influencia de la creatividad, lo visual o lo performativo sobre la construcción de la realidad” (Eça & Maese-Broncano, 2020, p.18).

El estudio refuerza el argumento de que las artes contribuyen al desarrollo de pensamiento crítico que ha sido planteado por diversos autores (Giráldez, 2007; Robinson, 2015; de Pascual y Lanau, 2018; Jiménez, 2020; Maeso-Broncano, 2023). Además, los encuestados coinciden en que por medio de las artes se desarrolla la capacidad de colaboración y trabajo en equipo (90%). La relevancia que se otorga al desarrollo de habilidades, competencias y destrezas desde las artes tiene por objetivo el desarrollo integral del alumnado para que pueda desempeñarse en sociedad (Fortes-González, 2021; Aguirre, 2018). De esta forma se cumplen los principios para guiar la práctica de la educación artística definidos por Eisner (2004): experimentar la vida desde la estética, hacer de la práctica artística una vía de autoconocimiento y expresión personal, contribuir a visibilizar ciertos aspectos del mundo

Conclusiones

A partir de los objetivos planteados, se puede concluir que el estudio refuerza la idea de la necesidad de colaboración entre instituciones artísticas y escuelas como relación de valor que aporta beneficios a todas las partes implicadas; siempre y cuando se base en la confianza y el respeto mutuo. Las instituciones culturales garantizan un acceso equitativo a las artes y consolidan su función como agentes educativos. La escuela se convierte en un espacio abierto al conocimiento y a experiencias conectadas con la vida. Los docentes refuerzan competencias para trabajar con las artes desde otras perspectivas que permitan lograr una integración real de las artes en la educación escolar; mientras que el alumnado, a partir del acercamiento con artistas y visitas a los espacios, puede explorar diferentes lenguajes artísticos que le permitan comprender y reflexionar acerca de su visión de mundo, a la vez que explorar nuevas posibilidades presentes y futuras.

El estudio muestra que existen retos administrativos y formativos importantes para lograr una integración real de las artes en la educación. La falta de medios para el desplazamiento de los grupos a los espacios expositivos reduce las posibilidades de acercamiento al arte de manera contextualizada y en espacios dedicados a tal fin. Por otro lado, es necesario hacer una revisión de los planes de estudio de futuros docentes para reforzar la presencia de las artes; así como fortalecer la presencia de las artes en los programas de formación docente. La colaboración entre Ministerios de Educación y Cultura facilitaría el intercambio de recursos para dotar a las escuelas de medios para acercar las artes a los contextos escolares y facilitar los desplazamientos. Se sugiere poner a disposición de los docentes una plataforma donde puedan acceder a distintas formaciones artísticas, aprovechando las facilidades que otorgan las nuevas tecnologías.

El tamaño de la muestra no permite establecer generalizaciones; sin embargo, los resultados obtenidos contribuyen a reforzar el argumento de la necesidad e importancia de la colaboración entre escuelas e instituciones artísticas como vía idónea para alcanzar una educación equitativa, inclusiva y de calidad donde trabajar competencias transversales y específicas necesarias para el desarrollo integral del individuo preparándolo para una mejor integración en la sociedad actual teniendo como base una lectura del mundo actual.

Es necesario continuar el trabajo de investigación desde la educación para lograr una mejora en cuanto a la sistematización y la organización de iniciativas que otorgan una posición relevante a las artes en la educación para que las artes se integren de manera efectiva en todo el sistema educativo.

Referencias

- Abad, J. (2012). La inclusión y la confluencia de la cultura y las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística. En P. Alsina y A. Giráldez (Coords.), *7 ideas clave. La competencia cultural y artística* (pp.149-170). Graó.
- Abara, J. (2017). ¿Artista educador o educador artista? El límite difuso del rol social. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 8, 24-31. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.8.9458>
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Acaso, M. y Megías, C. (2022). *Soberanía visual. Una guía para la autogestión de las imágenes*. Paidós.
- Aguirre, I. (2018). Prefacio. En V. Murillo, J.C. Resano López, N. Ramos Vallecillo (Coords.), *Educación artística hoy. El reto en la sociedad de la imagen* (pp.7-9). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en educación*. Octaedro.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Caeiro, M., Callejón M.D. & Assaleh Assaleh, M.H. (2018). La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura audiovisual y diseño. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 9, 56-80. <https://doi.org/10.7203/eari.9.11337>
- Carbó Ribugent, G. (2023). La difícil relación entre educación y cultura ¿Un divorcio inevitable y permanente? *Manual Atalaya. Apoyo a la Gestión Cultural*.
<https://atalayagestioncultural.uca.es/wp-content/uploads/2024/09/Manual-Atalaya-de-Apoyo-a-la-Gestion-Cultural.-9.2.pdf>
- Coimbra, M. & Martins, A. (2014). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24(3), 31-46. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>
- De Pascual, A. & Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Catarata.

- Eça, T. (2010). La educación artística y las prioridades educativas al inicio del siglo XXI. *Revista Ibero Americana de Educación/Educação*, 52. <https://doi.org/10.35362/rie520581>
- Eça, T., Mañero, J. & Maeso-Broncano, A. (2020). Reflexiones III, IV y V: reflexiones desde la educación y las artes en la era COVID-19. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 4, 14-20. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i04.02>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Fortes-González, N. (2021). Educar con las artes: la historia del arte como instrumento de desarrollo de valores educativos comunes y específicos. *Revista Boletín REDIPE*, 10(13), 50-86. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i13.1729>
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- García, B. y Casal, C. (2015). La formación artística del profesorado para el desarrollo de proyectos colaborativos en la educación primaria. *Matéria-Prima*, 3(2), 154-165.
- Giráldez, A. (2007). *La competencia cultural y artística*. Alianza Editorial.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Editorial Pre-textos.
- Gustems, J.; Calderón, D.; Bursset, S.; Martín, C. (2021). 10 errores frecuentes al hablar de educación artística. Apuntes para fundamentar ideas y desestimar estereotipos. *Didacticae*, 9, 100-119. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.100-119>
- Hernandez-Hernandez, F. & López, A. (2025). *Uma Pedagogia Desobediente- Tecendo a Sala de Aula e a Vida Escolar a Partir de Projetos de Indagação*. Penso.
- Huerta, R. & Jardón, P. (2023). Museos para educar en creatividad. *Aula de Innovación Educativa*, 326, 29-34. <https://hdl.handle.net/10550/97218>
- Jiménez, L. (2015). Educación artística, mediación e interculturalidad. *Artes La Revista*, 7(14), 7-12. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/23913>
- Jiménez, D. (2020, 13 de febrero). Hacia una pedagogía de la contingencia artística. Una conversación con Mónica Amieva. *Klastos. LadoB*. <https://www.ladobe.com.mx/2020/02/hacia-una-pedagogia-de-la-contingencia-artistica-una-conversacion-con-monica-amieva/>

- López-Aranguren, J. (2024). Gestionar la incertidumbre a través de las alianzas. Tres retos para pasar de la teoría a la práctica. *Cuaderno Planea 2021-2023. Lo que puede una institución cultural*, 75-80.
- López Cuenca, A. (2016). Saberes indisciplinados: teorías y prácticas del arte contemporáneo. En J.R Fabelo Corzo, A. Herrera, E. Eduardo (Coords.), *La estética y el arte de la Academia a la Academia* (pp.59-71). Colección La Fuente. <https://doi.org/10.59892/AE1203>
- Maeso-Broncano, A. & Martínez-Morales, M. (2023). Cómo hacer cosas con imágenes. Posibilidades educativas de las imágenes desde un enfoque performativo. *ArtsEduca*, 34, 137-149. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6686>
- Martinell, A. (2021). Cultura, desarrollo sostenible y creatividad: una reflexión desde la Red Española para el Desarrollo Sostenible. *Revista PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 104, 2-5. <https://doi.org/10.33349/2021.104>
- Masschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel & D. Gutiérrez (Comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 296-310). Ediciones Manantial.
- Moreno Montero, M.I. (2007). Educar espectadores: propuestas expositivas y dinamización. *Comunicar*, 28, 221-228. <https://doi.org/10.3916/C28-2007-23>
- Oliveira, M. (2024). Cartografías para pensar a Educação Artística e a Cidadania na atualidade. In A. Sousa, A. Monteiro, M. Oliveira, R. Basílio (Orgs), *'Se não agora, quando?'* – *Olhares das Artes e da Educação para a Liberdade*, (pp. 102-109). CIEBA.
- Oliveira, M. (2023). *Tempos (re)ligados pela Arte. A Arte do século XX como potenciadora do desenvolvimento das crianças do século XXI*. APEI.
- Rancière, J. (2010). *El Espectador emancipado*. Ellago.
- Read, H. (1973). *Educación por el arte*. Paidós.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Soto Calderón, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Ediciones Metales Pesados.
- Touriñán, J.M. (2022). *Pedagogía de las artes. La pedagogía mesoaxiológica*. Andavira.
- UNESCO (2006). *Hoja de ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.221>

UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-8443515e-89a5-4b84-a216-176174f844ad

UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl, 2010. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO (2022). *UNESCO World Conference on Cultural Policies and Sustainable Development. MONDIACULT, 2022, Mexico City, September 28-30, 2022*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/mondiacult/2022>

UNESCO (2024). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Cultural y Artística, AbuDabi, 2024. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/news-world-conference-culture-educatio>

Winner, E., Goldstein, Th.R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The impact of Arts Education*. Centre for Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>

Letras y sopa: apuntes de un taller con la boca llena

Words and soup: notes from a workshop with a mouthful

Roberto Herrero García

Universidad Complutense de Madrid

rohega94@gmail.com

Recibido 22/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

Irene Ortega López

Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

El presente artículo expone una selección de los materiales del taller “Letras hasta la sopa”, celebrado el 25 de mayo de 2025 en la ciudad de Cáceres, Extremadura, como parte de las jornadas *Armando juntas el territorio*. Esta propuesta tenía por objetivo explorar la dimensión creativa y plástica del lenguaje, especialmente de aquel vinculado a la tradición oral de la región extremeña, una comunidad donde existe una curiosa situación lingüística con tres grupos de hablas propias, distintas tipologías dialectales y fórmulas mixtas o de castellano *mal hablado*, variedades que se encuentran en su mayor parte en peligro de extinción. Alineándonos con la propuesta de creadoras contemporáneas como Ixiar Rozas, Luz Pichel o Mario Obrero, quisimos trabajar con la dimensión más lúdica del habla popular, donde son corrientes las invenciones de palabras o el placer del balbuceo. Con tal fin, llevamos a cabo cuatro ejercicios en el que empleamos la pasta en forma de letras como herramienta y material de escritura. Las páginas siguientes recogen una selección de los resultados que se obtuvieron durante estas prácticas, además de algunos de los debates teóricos surgidos a partir de las mismas.

Sugerencias para citar este artículo,

Herrero García, Roberto; Ortega López, Irene (2026). Letras y sopa: apuntes de un taller con la boca llena. *Afluir* (Extraordinario VI), págs. 57-69, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.234>

HERRERO GARCÍA, ROBERTO; ORTEGA LÓPEZ, IRENE (2026). Letras y sopa: apuntes de un taller con la boca llena. *Afluir* (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 57-69, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.234>

Abstract:

This paper presents a selection of materials from the workshop “Letras hasta la sopa”, held on 25 May 2025 in the city of Cáceres, Extremadura, as part of the conference “*Armando juntas el territorio*”. The aim of this initiative was to explore the creative and artistic dimensions of language, especially those linked to the oral traditions of the Extremadura region, a place with a unique linguistic situation, with three distinct language groups, various dialectal forms and hybrid registers or non-standard Castilian, most of which are in danger of extinction. In line with the approach of other contemporary creators such as Ixiar Rozas, Luz Pichel, and Mario Obrero, we wanted to work with the more playful dimension of popular speech, where wordplay and the pleasure of babbling are commonplace. To do so, we carried out four exercises in which we used alphabet pasta as both a tool and a writing medium. The following pages contain a selection of the results obtained during these practices, as well as some of the theoretical debates that arose from them.

Palabras Clave: escritura, oralidad, taller, lenguaje, sopa

Key words: writing, orality, workshop, language, soup

Sugerencias para citar este artículo,

Herrero García, Roberto; Ortega López, Irene (2026). Letras y sopa: apuntes de un taller con la boca llena. Afluir (Extraordinario VI), págs. 57-69, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.234>

HERRERO GARCÍA, ROBERTO; ORTEGA LÓPEZ, IRENE (2026). Letras y sopa: apuntes de un taller con la boca llena. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 57-69, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.234>

Introducción

En el año 1930, María de Maeztu, la directora de la Residencia de Señoritas por aquel entonces, pidió una conferencia al poeta José Bergamín para ser leída en su centro. La propuesta era arriesgada, pues este autor era un militante comunista poco ortodoxo que solía causar revuelo en todas sus intervenciones. De ese encargo, surgió *La decadencia del analfabetismo* (Bergamín, 2006), una charla en la que Bergamín defendió una tesis bastante osada para la época (quizás también a día de hoy). Su propuesta era que el analfabetismo no era de por sí una lacra, sino que era un concepto peyorativo con el que las sociedades burguesas habían desprestigiado la cultura oral del campesinado.

La imposición del texto escrito era, a sus ojos, una manera con la que se estaba destruyendo esa capacidad creativa del lenguaje, del boca a boca, que existía en el mundo popular. Y esa obsesión por otorgar prestigio a la palabra escrita fue tan exagerada que, en palabras del propio Bergamín, “llegó el hombre a encontrarse las letras hasta la sopa” (2006, p. 30), refiriéndose a la pasta en forma de letras. A sus ojos, existía un paralelismo entre el proceso de hervido que tiene que sufrir la pasta para poder comerse y la esterilización que sufre el lenguaje oral cuando debe fosilizarse sobre la página del papel.

Siguiendo esta potente metáfora poética de Bergamín, el pasado domingo 25 de mayo de 2025 organizamos el taller de escritura “Letras hasta en la sopa”, el cual se celebró dentro del marco de las jornadas *Armando juntas el territorio*, en el Ateneo de Cáceres. Dicho taller tenía como objetivo explorar la dimensión creativa y plástica del lenguaje, pensando sobre todo en la tradición oral de las comunidades campesinas. Hacerlo en Extremadura no era algo baladí, ya que esta es una región con una peculiar situación lingüística, donde han coexistido históricamente tres grupos de hablas propias (el *estremeño* o *castúo*, el portugués rayano y *a fala*), distintas variedades dialectales de estas tres familias (como el *chinatu*, el *valverdeiru*, el *lagarteiru*, el oliventino...) y otras variedades mixtas o de castellano *mal hablau* (Martín, 2023).

Dicho taller estuvo compuesto por cuatro ejercicios, donde la pasta en forma de letras se convirtió en nuestro principal material de trabajo y escritura. Cada una de esas prácticas fue acompañada de un pequeño espacio de debate, el cual aprovechamos para hablar de temas que tenían que ver con la desviación de la norma, la plasticidad del lenguaje y la potencialidad expresiva del balbuceo. Todo ello se hizo aprovechando las herramientas metodológicas de los estudios *queer* y transfeministas, en especial, de aquellos autores que han experimentado con formas alternativas de escritura ligadas a la práctica artística. En el presente artículo, incluimos algunos de los resultados que obtuvimos durante ese encuentro, así como los debates teóricos y conceptuales surgidos de las prácticas.

Norma y normalización lingüística

Para el primer ejercicio, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿cómo se puede llevar a la letra la dimensión oral del lenguaje? ¿Resulta viable, acaso, escoger unos cuantos símbolos de esos que conforman el alfabeto para reflejar lo que sale de nuestra voz? ¿Existen letras capaces de fijar las particularidades de la dicción de cada cual?

Para ello, repartimos un puñado de pasta de letras a cada asistente del taller y les indicamos que debían transcribir con esas mismas letras un término que alguien de los participantes se inventaría al azar y pronunciaría en voz alta.

Las palabras que se obtuvieron de ese ejercicio fueron *jaraminche* y *anetoraxia*. Aunque también podríamos escribir *jaramynxe* y *4ne1cr4kxl4*, porque cada persona encontró un modo para representar estos términos según lo que escuchó y según los recursos gráficos que tenía en su montón de pasta de letras (Figs. 1 y 2). Eso hizo que planteásemos una nueva pregunta: ¿cuál de todas aquellas opciones convertiríamos en norma si lo que quisiéramos fuera incluir esas palabras inventadas en un diccionario? A priori, todas las opciones podrían resultar válidas. No obstante, según el criterio que eligiéramos, solo dos de ellas pasarían a ser las buenas, las correctas, mientras que el resto se convertirían en errores, en palabras *perversas* y *desviadas*.

Durante los últimos años, varias entidades como la OSCEC, el órgano de las lenguas de Extremadura, se están enfrentando a este mismo reto en su intento por elaborar diccionarios y manuales de gramática para las lenguas extremeñas, unas hablas que han estado ligadas tradicionalmente a la cultura oral. Este proceso se conoce como “normalización lingüística”.

El verbo *normalizar* remite aquí al deseo por que algo se vuelva habitual y ordinario, que no suponga una anomalía en la vida cotidiana. La reglamentación léxica y morfosintáctica puede tener así, según esta acepción, un componente supuestamente positivo, pues permite incorporar dichas lenguas a ámbitos formales como la enseñanza. No obstante, siguiendo a la profesora Helena Miguélez-Carballeira (2020, pp. 211-246), *normalizar* también acostumbra a conservar sus connotaciones más restrictivas, remitiendo a la necesidad de poner orden, de homogeneizar, de hacer que algo se establezca según unos criterios y no otros. Por ello, los proyectos de normalización lingüística suelen estar relacionados con actividades de corte institucional, como pueden ser los premios literarios, la elaboración de antologías o la financiación de determinados proyectos artísticos, los cuales solo cuentan con ayudas económicas cuando se ciñen a la normativa considerada como oficial para la lengua que se quiere promover. Por el contrario, en dichas convocatorias, es raro que se dé visibilidad a todas aquellas otras propuestas que amenazan con desestabilizar la norma, como pueden ser las autopublicaciones o el empleo de variedades orales que se consideren como *contaminadas*, ya sea por su acento, su mestizaje o su grafía (Miguélez-Carballeira, 2020, p. 239).



Figuras 1 y 2. Fichas elaboradas durante el taller “Letras hasta en la sopa”, 2025. (Fuente: les autores).

En el caso de Extremadura, este proceso de normalización lingüística cuenta con algunas peculiaridades propias que revelan los lados oscuros de este proceso de fijación de la lengua. En primer lugar, la propia OSCEC ha decidido apostar por la declaración del *estremeño* como Bien de Interés Cultural (Sánchez, 2025, 17m13s), protección con la que ya cuenta *a fala* de Xálina desde el año 2001 (Decreto 45/2001, de 20 de marzo), en vez de exigir la cooficialidad de todas las hablas extremeñas como lenguas del Estado. Esto, a la larga, puede resultar problemático, pues *normaliza* el empleo de las lenguas vernáculas en ámbitos privados o poco legitimados socialmente, como el folclore o la poesía, pero sigue haciendo inadmisibile que este uso se extienda a los ayuntamientos, las universidades o los centros médicos.

Asimismo, la pluralidad de hablas que existen en la región, y la aparente sensación de que muchas de ellas son idiomas que se encuentran fuera de sitio, son otros de los problemas a los que se enfrenta la normalización lingüística en Extremadura. Si pensamos en *a fala*, por ejemplo, podemos mencionar las tensiones entre la Real Academia Galega (RAG) y las autoridades de la Junta de Extremadura, que no se sienten cómodas cada vez que se señala la más que evidente cercanía lingüística (pese a la distancia geográfica) que existe entre el gallego hablado en las zonas orientales de Galicia y las variedades de *valverdeiru*, *mañegu* y *lagarteiru* (Cóstas González, 2013; Pardiñas, 2008). Cosa parecida ocurre con el Portugués, idioma que se estudia en España como lengua extranjera debido a políticas de corte nacionalista, pese a ser un idioma hablado en parte de su territorio (Sanches Maragoto, Varela Aveledo y Vila Verde Lamas, 2009).

Aunque resulte incómodo hablar de ello, la normalización lingüística del *estremeño* también se enfrenta a una falta de usuarios debido a la dispersión de sus hablantes. Esta carencia se explica porque un gran número de las personas que lo empleaban en su vida cotidiana — como poco la mitad de ellas, según las estadísticas — fueron expulsadas de la región durante los años sesenta y setenta (Chamorro, 1979: 21), de forma que se volvió mucho más fácil escuchar hablar en *estremeño* en lugares como Basauri, Vallecas o Getafe que en núcleos supuestamente autóctonos como podían ser Plasencia, Mérida o Don Benito. La prueba está en que uno de los primeros estudios serios sobre el idioma *estremeño* se llevó a cabo en los arrabales de Barcelona gracias a Voz Castúa, un colectivo de migrantes ligado al Hogar Extremeño de la capital catalana (Sánchez, 2024, 15m14s).

Ante esta situación, a nosotres nos interesaba explorar en el taller aquellos usos del lenguaje que se quedan en un terreno de nadie, que se consideran fronterizos y contaminados. Compartíamos, en definitiva, una perspectiva muy similar a la de los estudios *queer*, los cuales, como señala el artista e investigador Jesús Caballero Caballero (2018) “han establecido que lo normal no es categórico, pues se dan otras realidades que aún están sin explorar en nuestro entorno” (p. 213).

Algunas de las propuestas que surgieron en este primer ejercicio revelaron, precisamente, el potencial que existe en esas otras realidades que van más allá de la norma. Hubo personas que, al no contar con los símbolos que querían en su montón de pasta de letras, optaron por emplear números dentro las transcripciones que elaboraron. Un 4 invertido podía ser, por ejemplo, un sustituto de la letra *a*, así como un número 7 era apto para convertirse en esa virgulilla con la que una *e* pasa a ser, de golpe, una *ñ*. También hubo casos en los que se optó por romper las letras, creando nuevos grafemas que no existen en ningún manual de ortografía. Las soluciones gráficas fueron tan variadas (y, por tanto, difíciles de normalizar) que muchas de ellas no pueden ser traducidas al formato texto de este artículo, limitado a los símbolos disponibles en el teclado de un ordenador.

En definitiva, estas propuestas de escritura retaban al propio sistema de representación de la lengua. Y en eso volvemos a encontrar un claro paralelismo con lo *queer*, un término que, parafraseando al filósofo Paul B. Preciado (2009, pp. 14-15), se usaba originalmente en inglés para hablar de lo incalificable, de todo aquello que empuja al lenguaje hacia sus propios límites.

Chispazos, palabras imprevistas

En 1959, Eduardo Blanco Amor escribió la novela *A esmorga*, una de las obras más importantes de la narrativa gallega. Este libro es un texto que se deleita con la perversión y el disloque. Lo hace en su contenido, donde aparece retratada una sexualidad rural ambigua, llena de relaciones homoeróticas, y lo hace en su forma, ya que es una novela escrita en un gallego no-normativo, dialectal, mal hablado, en el que Blanco Amor empleó palabras del catalán para rellenar huecos del habla gallega (los personajes de *A esmorga* dicen *sortir* en vez de *saír*, por ejemplo) o en el que directamente se inventó palabras que hoy no están recogidas en ningún diccionario (Obrero, 2025, p. 42).

¿Tiene una academia el derecho a enmarcar el léxico de una lengua? ¿Podemos hablar fuera de sus lindes? Mejor aún: ¿podemos cortar la valla con la que cercan las definiciones y dejar que adquieran nuevas formas?

Esto fue lo que intentamos explorar en el segundo ejercicio de nuestro taller. A partir de acepciones extraídas del diccionario de la Real Academia Española (RAE), quisimos construir nuevas palabras empleando el montón de pasta de letras que repartimos al comienzo de la sesión. Como resultado, obtuvimos una serie de tarjetas que conformaron un conjunto de entradas de un diccionario inexistente, donde les asistentes del taller incorporaron otras tácticas creativas, como pegar más de una definición, redactar un supuesto origen del término que habían creado o añadir ejemplos de uso del mismo.

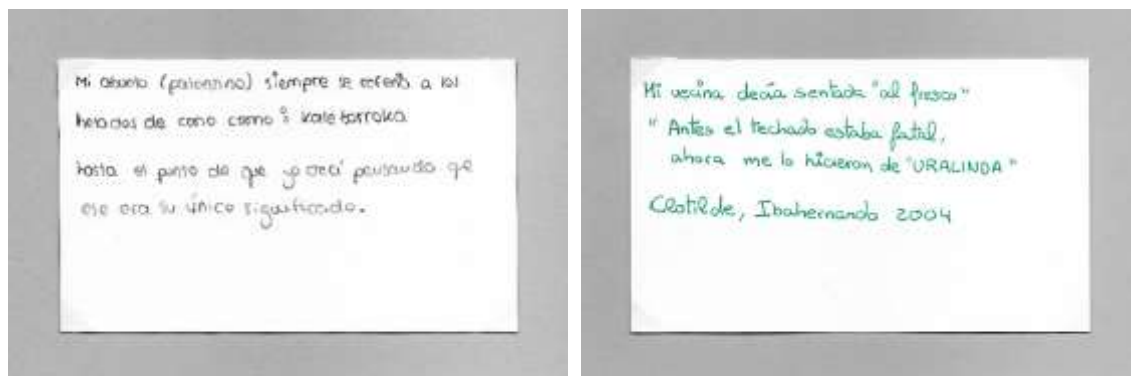


Figuras 3 y 4. Muestras de los resultados del segundo ejercicio del taller, 2025. (Fuente: los autores).

Una de las participantes creó, por ejemplo, la palabra *zapeche* y su variante *zapechón*. Este vocablo tenía dos supuestas acepciones. La primera era un “empujón recio que se da con el cuerpo para sacar de su lugar o asiento a alguien o algo”, mientras que la segunda era un “hombre joven que se compone mucho y sigue rigurosamente la moda”. Otro ejemplo que podemos citar es el verbo *moldeñar*, un vocablo que, según se indicaba en su ficha, provenía del también ficticio *moldeñus*, un término empleado supuestamente en el latín vulgar (Fig. 3). La palabra *moldeñar* solo tenía un significado, que era “hacer perder a alguien la rudeza, o quitarle la rusticidad por medio de la enseñanza”. Asimismo, por mencionar una última muestra de los resultados, podemos mencionar la palabra *carvipar* (Fig. 4), que podía ser tanto un sustantivo (“nombre genérico de varias especies de árboles, como el melocotonero, el pêsico y el duraznero”) como un verbo (“acción de desarrollar mucha actividad o movimiento al realizar algo”). *Carvipar* venía, además, acompañada de dos ejemplos de uso. Uno era: “es época de nacimiento del carvipar”. El otro: “se puso a carvipar mientras bailaba y parecía que le estaba dando algo”.

Esta invención de palabras es, en el fondo, lo que hacen las personas cuando emplean el lenguaje de una forma poco reglada, sin corsés normativos. Es lo que hacían muchas de nuestras abuelas, pero también lo que hacemos nosotros cuando confundimos una palabra por otra, cuando pronunciamos mal un término o cuando surgen de la invención espontánea en un momento concreto. Los encuentros dedicados al simple parloteo son el lugar ideal para que ocurran este tipo de actos creativos, en los que las palabras parecen ser un material dúctil como el barro. Según el poeta Pier Paolo Pasolini (1978), en las noches de cháchara siempre nace “una frase nueva, un chispazo, una palabra imprevista” (p. 241). Todas estas creaciones están ligadas necesariamente a la dimensión plástica y oral del lenguaje, y, dado que no están escritas, solo viven en la memoria de aquellos que las recuerdan. Como señala la escritora y performer Ixiar Rozas:

En nuestro cuerpo habitan otros cuerpos, los cuerpos anteriores y los posteriores. También en nuestras voces, las pasadas y las que llegarán. Las que hemos escuchado y nos han atravesado. Las que hemos emitido y nos han permitido entrar en otros cuerpos. Las que emitimos y nos harán entrar en otros cuerpos. Co-corporalidad. En otras lenguas, las primeras y las que se han ido adhiriendo en la dermis de nuestras bocas (2022, pp. 13-14).



Figuras 5 y 6. Ejemplos del archivo de palabras familiares inventadas, 2025. (Fuente: los autores).

Por ello, propusimos hacer un pequeño archivo de todas esas palabras que no están ni estarán en ningún diccionario (Figs. 5 y 6). Este ejercicio fue recibido con un gran entusiasmo por parte de los participantes, pues todo el mundo parecía atesorar algún término inventado que, de una forma u otra, se vinculaba a su círculo más íntimo.

“Mi abuelo, Palentino, siempre se refería a los helados de cono como *kale borroka*, hasta el punto de que yo crecí pensando que ese era su único significado”, escribió, por ejemplo, una de las personas que asistió al taller. Otra nos regaló esta curiosa interjección familiar: “Mi abuela Gloria dice ‘¡A Coca Cola!’ para decir ‘¡A tomar por culo!’”. Por ejemplo, cuando nos vamos de su casa, nos dice (cariñosamente) ‘¡Anda, iros a Coca Cola!’”.

A nosotros nos interesa de manera especial todo aquello que tiene que ver con esta creación de términos, con esas palabras imprevistas, llenas de chispazos. Pensando sobre ello, hemos enumerado algunos procesos de elaboración de palabras bastante corrientes entre las personas de nuestro entorno. Una primera técnica es la deformación de una palabra técnica o difícil de aprender, como podría ser decir *litus* en vez de *ictus*. Un segundo mecanismo tiene que ver con la paronimia, es decir, con el uso de una palabra para referirse al significado de otra que tiene un sonido parecido. Esto sería lo que pasa con la palabra *gangster*, que la abuela de uno de nosotros emplea en vez de *hámster*. Un tercer proceso podríamos denominarlo como “resignificación popular”, y consiste en emplear una palabra ya existente para hablar de otra cosa que no tiene nada que ver, como ocurre, por ejemplo, con ese *kale borroka* usado para hablar de los helados de cono. Y, por último, como cuarta fórmula, tendríamos la pura creación de términos *ex novo*.



Figuras 7 y 8. Fotografías del taller “Letras hasta en la sopa”, 2025. (Fuente: Molero Moleman).

Bárbaro Juarraamalajá

En su interés por las lenguas ruines, mal habladas, la poeta Luz Pichel (2013) ha apostado por el uso artístico de aquello que en Galicia se conoce como *castrapo*. La RAG define este término como “*variante do idioma castelán falado en Galicia, caracterizada pola abundancia de palabras e expresións tomadas do idioma galego* [variante del idioma castellano hablado en Galicia, caracterizada por la abundancia de palabras y expresiones tomadas del idioma gallego]” (Real Academia Galega, s.f., definición 1). La palabra *castrapo* ha sido empleada históricamente como un insulto. Se usaba y usa para referirse a la manera de hablar de aquellas personas que, aun siendo de aldea o de entornos medianamente rurales, tratan de hacerse pasar por gente de clase alta a través de su forma de vestir y de un empleo forzado del castellano, al cual llenan de todo tipo de galleguismos sin ser conscientes de ello. *Castrapo* es lo que hablan los nuevos ricos, la media burguesía o los señoritos de las capitales de provincia. Se trata de un término emparentado con otros vocablos despectivos, como pueden ser lo *cursi*, lo *kitsch* o lo *camp*, pues todas estas palabras se basan en la premisa del “quiero y no puedo” o, en palabras de una de las pensadoras más importantes sobre el concepto de lo *camp*, la escritora Susan Sontag, “una seriedad que fracasa [...] aquella que contiene la mezcla adecuada de lo exagerado, lo fantástico, lo apasionado y lo ingenuo” (2022b, p. 60).

¿Cuál sería el equivalente a este *castrapo* en Extremadura? A priori, no parece existir un término tan aceptado socialmente como el que hay en el contexto gallego. Nosotres, no obstante, proponemos el uso de un término creado por Jesús Alviz, un escritor de la Sierra de Gata que estuvo vinculado a los Movimientos de Liberación Homosexual. En una de sus últimas obras, escrita pocos años antes de su muerte a causa de la crisis del sida, Alviz empleaba la expresión “bárbaro juarrajamalajá” (1995, p. 327) para referirse al castellano lleno de extremeñismos empleado de forma inconsciente en los contextos urbanos de la región.

Este vocablo nos parece interesante porque *juarrajamalajá* es una palabra inventada, un término que no existía previamente, lo que nos devuelve a ese uso plástico del lenguaje, esa lengua viva llena de hallazgos imprevistos. Por otro lado, “bárbaro juarrajamalajá” es un pleonasma lleno de sugerencias de las que Alviz era plenamente consciente.

Bárbaro es la palabra que se empleaba en el antiguo Imperio Romano para hablar de todas aquellas personas que habitaban fuera de sus fronteras. El origen de este término estaba en el griego y significaba algo así como “el que balbucea”, aquel que solo dice “bar, bar, bar”. El empleo de la palabra *bárbaro* sigue siendo cotidiano en nuestro día a día. De hecho, su dimensión de insulto lingüístico es la que da origen a términos despectivos como *bable* (Obrero, 2025, p. 114), una fórmula ya en desuso con la que se acostumbraba a denominar al asturiano, una de las lenguas emparentadas con lo que conocemos como *extremeño*. El sintagma *juarrajamalajá* remite a la misma emisión de sonidos incomprensibles, aunque, en este caso, tiene que ver con el componente árabe de las lenguas extremeñas (véase, por ejemplo, Carmona García, 2011, pp. 80 y 85). Las tres jotas empleadas por Alviz en la creación de esta palabra quieren hacer alusión a la marcada hache aspirada del extremeño, uno de los síntomas más obvios de su pasado andalusí.

En este sentido, nosotres también apostamos por la reapropiación de la injuria como táctica política. La fórmula “bárbaro juarrajamalajá”, creada como un falso insulto por Alviz, alberga la alianza entre lenguas minorizadas. Une dos marginaciones lingüísticas: la de los salvajes del norte y la de los salvajes del sur. También es un término que propone deleitarse en el balbuceo, en un uso sensual del lenguaje, que, como de nuevo diría Susan Sontag (2022a, p.30), no parte tanto de una hermenéutica, sino de una erótica del arte.

El último ejercicio del taller consistió, precisamente, en jugar con esa condición sensual de las palabras. Con este fin, repartimos a cada uno de los participantes que nos acompañaban un plato de sopa de letras, la cual habíamos ido cocinando poco a poco a lo largo de la sesión. A continuación, uno de nosotres tomó una porción del caldo y pronunció en voz alta el sonido que aparecía en las letras de la cucharada que se iba a comer. Todo el mundo repitió ese mismo sonido inmediatamente, formando un coro de ruidos incomprensibles. La acción fue repetida, hasta que cada asistente del taller pronunció las letras que había cogido del cuenco de sopa con su cuchara.

Resulta difícil, quizá imposible, ajustarnos al formato que impone el *paper* académico y, al mismo tiempo, compartir los resultados que obtuvimos en este ejercicio. Por ello, os invitamos a preparar una sopa de letras, dejarla reposar hasta que se convierta en una masa prácticamente informe, y decir después en voz alta los sonidos que vayáis ingiriendo, todo ello acompañados de las personas que vosotros prefiráis. Así podréis disfrutar de una forma de hacer lenguaje desde la pura oralidad, y en la que las palabras, lejos de fosilizarse en un papel, se transformen como el barro húmedo. Una lengua que surja desde el encuentro, del compartir y repetirse en colectivo, del boca a boca, sensible al cambio y las mutaciones.

Referencias

- Alviz, J. (1995). Yo hablo en nombre de la vida (aproximación al mundo de Felipe Trigo). En *Teatro extremeño contemporáneo* (pp. 303-400). Departamento de Publicaciones Diputación Provincial de Badajoz.
- Bergamín, J. (2006). *La decadencia del analfabetismo y La importancia del Demonio*. Ediciones Siruela.
- Blanco Amor, E. (1959). *A Esmorga*. Editorial Citania.
- Caballero Caballero, J. (2018). Trans*itando el cuerpo: una propuesta de investigación artística basada en el cuerpo como no lugar. *AusArt Journal for Research in Art*, 6(1), 205-223. <https://doi.org/10.1387/ausart.19272>
- Carmona García, I. (2011). El extremeño. *Hápax: Revista de la Sociedad de Estudios de Lengua y Literatura*, (4), 77-102. <https://bit.ly/4k5Lm6w>
- Chamorro, V. (1979). *Extremadura, afán de miseria*. Felmar.
- Costas González X. H. (2013). *O valego: as falas de orixe galega do Val do Ellas (Cáceres-Extremadura)*. Xerais.
- Decreto 45/2001, de 20 de marzo, por el que se declara bien de interés cultural la “A Fala”. *Boletín Oficial del Estado*, 98, de 24 de abril de 2001. <https://bit.ly/4nd7qi6>
- Martín, A. (2023). *Yo hablo, ellas cantorin. Las aventuras de un extremeño por los caminos de la diversidad lingüística*. Pie de página.
- Miguélez-Carballeira, H. (2020). *Galiza, um povo sentimental? Género, política e cultura no imaginário nacional galego*. Através Editora.
- Obrero, M. (2025). *Con e de curcuspín. Cartas a las lenguas*. Anagrama.
- Pardiñas, R. (Director). (2008). *A terceira póla* [Documental]. TVG.
- Pasolini, P. P. (1978). *Escritos corsarios*. Monte Avila.
- Pichel, L. (2013). *Cativa en su lughar / casa pechada*. Progresele.
- Preciado, P. B. (2009). Historia de una palabra: queer. *Parole de Queer*, (1), 14-17.
- Real Academia Galega. (s.f.). Castrapo. En *Diccionario da Real Academia Galega*. Recuperado en 23 de junio de 2025, de <https://academia.gal/diccionario/-/termo/busca/castrapo>
- Rozas, I. (2022). *Sonar la voz. 9 ensayos y 9 partituras*. Consonni.
- Sanches Maragoto, E., Varela Aveledo, J. J., y Vila Verde Lamas, V. (Directores). (2009). *Entre linguas* [Documental]. Colectivo Glu-Glu.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.234>

- Sánchez, J. P. (Presentador). (15 de abril de 2025). [Episodio de Podcast]. *La Corrobra*. Canal Extremadura Radio. <https://bit.ly/3T7J0cb>
- Sánchez, J. P. (Presentador). (25 de junio de 2024). [Episodio de Podcast]. *La Corrobra*. Canal Extremadura Radio. <https://bit.ly/4kVNkHT>
- Sontag, S. (2022a). Contra la interpretación. En D. Rieff (Ed.), *Susan Sontag: obra imprescindible* (pp. 19-30). Random House.
- Sontag, S. (2022b). Notas sobre lo “camp”. En D. Rieff (Ed.), *Susan Sontag: obra imprescindible* (pp. 52-68). Random House.

Las memorias del lugar en la palma de la mano. Prácticas artísticas y bienestar

The memories of the Place in the Palm of One's Hand. Arts Practices and Well-Being

Teresa Matos Pereira

Universidade Politécnica de Lisboa
School of Education/CIEBA-Artistic Studies
Research Center

Recibido 23/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

Sandra Pereira Antunes

Universidade Politécnica de Lisboa
School of Education/UNIDCOM-IADE's Research Unit in
Design and Communication
santunes@esex.ilp.pt

Resumen:

El texto describe el proceso de trabajo y los resultados de un proyecto de artes visuales desarrollado con un grupo de mujeres mayores de 65 años y titulado «Un mapa en la palma de la mano». Asumiendo la memoria de los lugares como tema central, el proyecto, desarrollado en el territorio de una ciudad del sur de Portugal (Santiago do Cacém), culminó en una intervención artística en el espacio público, en forma de instalación. En el proyecto participaron las autoras de este artículo, en calidad de artistas, profesoras e investigadoras; 13 mujeres mayores de 65 años y una artista residente que había trabajado con el grupo en un proyecto de promoción del envejecimiento activo y que permitió mediar entre el grupo y las responsables del proyecto. El proyecto, que se llevó a cabo en forma de taller y residencia artística, se centró en las prácticas contemporáneas en el ámbito de las artes visuales y se materializó en una instalación en un espacio público del centro de la ciudad.

Sugerencias para citar este artículo,

Matos Pereira, Teresa; Pereira Antunes, Sandra (2026). The Memories of the Place in the Palm of One's Hand. Arts Practices and Well-Being. Afluir (Extraordinario VI), págs. 71-88,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.236>

MATOS PEREIRA, TERESA; PEREIRA ANTUNES, SANDRA (2026). The Memories of the Place in the Palm of One's Hand. Arts Practices and Well-Being. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 71-88,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.236>

Abstract:

This text describes the working process and the results of a visual arts project developed with a group of women over the age of 65, entitled 'A Map in the Palm of One's Hand'. Taking the memory of places as its central theme, the project, embedded in the territory of a city in southern Portugal (Santiago do Cacém), has culminated in an artistic intervention in a public space, in the form of an installation. Participating in the project were the authors of this article, all as artists, teachers, and researchers; 13 women over the age of 65 and a resident artist who had worked with the group on a project promoting active ageing and who acted as a mediator between the group and those responsible for the project. Carried out in the form of a workshop and artistic residency, the project focused on contemporary practices in the visual arts and resulted in an installation taking place in a public space in the city centre.

Palabras Clave: Artes visuales, memoria del lugar, envejecimiento creativo, procesos creativos, prácticas artísticas colaborativas

Key words: Visual Arts, Memory of Place, Creative Ageing, Creative Processes, Collaborative Artistic Practices

Sugerencias para citar este artículo,

Matos Pereira, Teresa; Pereira Antunes, Sandra (2026). The Memories of the Place in the Palm of One's Hand. Arts Practices and Well-Being. Afluir (Extraordinario VI), págs. 71-88,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.236>

MATOS PEREIRA, TERESA; PEREIRA ANTUNES, SANDRA (2026). The Memories of the Place in the Palm of One's Hand. Arts Practices and Well-Being. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 71-88,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.236>

Introduction

This paper reports on a collaborative visual arts project, that was developed with a group of women over the age of 65, living in Santiago do Cacém, a town in the south of Portugal. Out of the work process an artistic intervention in a public space has grown, entitled “A Map in the Palm of One’s Hand”.

This project has been part of a line of action which has been developed in the scope of the Visual Arts and Technology B.A., at the Lisbon’s Polytechnic University School of Education, and which is predicated by arts-practice based research. Carried out by multidisciplinary and multigenerational research teams, comprising teachers and students, the research carried out since 2016 has provided the framework for various projects involving artistic practices *in* and *with* the community.

This practice, as part of the comprehensive vision of a critical pedagogy, not only enables the development of skills inherent to artistic and design practice, such as creativity or collaboration, but is also essentially a way of preparing students for social and cultural challenges, both now and in their future action (Petters & Barnett, 2024).

Alongside teams composed of elements linked to the academy, these projects have also involved people with links to outside contexts, thus providing contacts with different social realities and the development of participatory artistic processes with the community.

In this specific case, the project “A Map in the Palm of One’s Hand”, developed with the quoted women's group, has involved the joint participation of three visual artists: an artist who was already accompanying the group in other activities as part of the “Santiago do Cacém Ativo Séniors 65+” program; and the two authors of this text, who were responsible for designing the workshops, collecting and analysing the data. In this case, an approach should be highlighted that simultaneously places us as participants and allows us to collect contributions about our action (artistic, educational and investigative) developed from our reflection on the practical experience (Stock, 2000).

Assuming arts-practice based and community-based research as its methodological axis, this project has made it possible to strengthen collaboration between artists and community groups, as well as an approach developed from local social realities. This approach has made it possible to give shape to a shared experience and memory, which emerges from a common living space: the city's historic area known as *Senhora do Monte*.

Arts Practices, Participation, Inclusion and Well-Being

The workshops series forming part of the artistic intervention “A Map in the Palm of One’s Hand” has been developed in association with an ongoing project in the city of Santiago do Cacém. This project, entitled “Santiago do Cacém Ativo Séniors 65+”, was part of the “Local Contracts for Social Development 4th Generation (CLDS4G)” program. The CLDS4G program is part of a European-funded project, aimed at promoting the inclusion of populations that, in a given territory, show signs of social fragility, also relying on the partnership of Santiago do Cacém’s City Council. This is, particularly, the case for territories with high levels of ageing population.

Increased longevity, while representing an undeniable social and public health achievement, is accompanied by a set of socio-economic challenges. (Lemos, 2020). In fact, according to statistical data collected on the PORDATA portal, the population ageing index in Portugal (people over 65 per 100 young people under 15) has been increasing continuously since the year 2000 (48.4) by around 10 points, to 58.7 in 2024. (PORDATA, 2025). However, in the territory where we were developing this project, the ageing index reached 74.1 points in 2024. Given this evidence of an ageing population, with Portugal ranking 7th among the 26 countries that constitute the European Community, it is necessary to consider the development of health, economic and social policies capable of addressing the impact of this process, ensuring quality of life for the elderly population.

The World Health Organisation (WHO) defines the concept of quality of life as “an individual's perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns” (WHO, 2012). Not being synonymous with standard of living, quality of life involves issues of health, both physical and psychological, the degree of independence, the relationship established with the environment and society, and includes a perception of the degree of satisfaction in the context of everyday life.

According to the Action Plan for Active and Healthy Ageing 2023-2026 (PAEAS), quality of life in the context of healthy and active ageing is based on six fundamental pillars: health and well-being, autonomy and independent living, lifelong development and learning, healthy working life throughout the life cycle, income and economics of ageing, and participation in society (Presidency of the Council of Ministers, 2024). Considering the interrelationship and cross-cutting nature of these various areas, the project paid particular attention to participation in social and cultural life as a means of promoting well-being. The perspective of active ageing has also been taken into account, as a way of breaking with stereotypes that associate older people with inactivity, passivity and dependence.

In fact, in this particular project, one of the main aims was to promote active ageing, resulting the artistic action in an urban intervention on the part of the elderly population, mobilizing the resources and agents available at local level. Associated with the concept of active and healthy ageing, emerges the concept of creative ageing, which calls for the mobilisation of artistic practices as ways of promoting physical, emotional and psychological well-being. Since the 1970s, and especially since the 1980s, programmes aimed at artistic practices with senior citizens have been created in Europe (Cutler, 2009). At the beginning of this century, the *Second World Assembly on Ageing* of the United Nations (UN), held in 2002 in Madrid, marks a turning point by taking on, as stated in the document produced, the *Political Declaration and Madrid International Plan of Action on Ageing*, the challenge of “building a society for all ages” (UN, 2002). Another turning point in international policy is the *Decade of Healthy Ageing* (2021–2030), a global initiative launched by the WHO of the UN, an initiative in line with the 2030 Agenda for Sustainable Development (Officer & Hérick de Sá, 2023). The promotion of communities that are capable of valuing the skills, knowledge and experience of older people, is one of the lines of action for building age-friendly environments. Thus, when we refer to the creation of creative ageing programmes that integrate artistic practices as their main driving forces, we cannot limit them to a set of isolated activities or workshops, but they

must involve an intergenerational dimension of sharing memories and know-how. Understanding creative ageing as a paradigm that focuses on the potential of older people, rather than their frailties (Hanna & Perlstein, 2008; Klimczuk, 2016), enables the appreciation of human capital which, by promoting the transmission of a legacy of knowledge of various kinds, contributes to cultural and social sustainability.

Considering this concept of creative ageing, special attention has been paid to the role played by contact with artistic activity. In the areas of health, social inclusion and well-being, several studies highlight and recognize the contributions of artistic practices (Clift, 2012; Clift & Camic, 2016; All-Party Parliamentary Group, 2017; Cruz, 2019; Fancourt & Saoirse, 2019; Fancourt *et al.* 2020, Moriana, 2021; Balbin Castillo, 2024) to mitigate social fragility factors such as deteriorating mental health, loneliness, ageing, addictions, unemployment, among others. In the health sciences research field, interventions involving these populations, whether through artistic practices or through aesthetic enjoyment, are advised by entities such as the World Health Organization and considered to be part of a range of broader strategies to promote health and well-being, which are ultimately aimed at relieving pressure on national health services. Studies have shown such practices to make a number of contributions towards the maintenance of well-being throughout life, by particularly: reducing social isolation and loneliness; improving recovery from illness; promoting physical activity and independence for vulnerable and elderly people, as well as social cohesion, civic participation, fair and equal access to cultural goods, events and spaces for people at risk of social exclusion (All-Party Parliamentary Group, 2017).

In this sense, both participation in artistic practices and the experience of aesthetic fruition, are seen as individual and/or collective experiences capable of producing positive effects in terms of physical and mental health, contributing to an increase in quality of life, whether participants take a “passive” or an “active” role in the creative processes (Vasconcelos *et al.* 2024).

Once we begin to envisage art as an act, not as an object (Matarasso, 2019), that is, as an intentional process of creating and communicating meanings, a process that brings together both doing and thinking, we open up a space for participation. The term participation implies engagement and involvement, constituting, from Pablo Helguera's perspective (2011), a broad term capable of referring to everything from the contemplation of a work of art, which he calls “nominal participation”, to “collaborative participation” (Helguera, 2011, p.15), in which the participant is involved in the conception and materialization of the finished work. Ideologically, the term participatory art is based on a conception of cultural democratization, advocating access to art and culture for all (Matarasso, 2019) and envisaging the involvement of people who are not trained artists, but who integrate creative action in different ways. The joint work between professional and non-professional artists is assumed to be a key element in the definition of participatory art, aiming at the joint creation of an artistic work (Matarasso, 2019). The development of a joint creative process, aimed at the conception and final presentation of a finished work, although not without tensions and ambiguities that could lead to confusion between participatory art, art education or artistic mediation, assumes a porosity and hybridity that allows it to build bridges to other non-artistic fields, such as health or the social service.

According to Cruz (2019), participatory art includes eight dimensions that are crucial when it comes to understanding the different levels of transformation or change (individual and collective, institutional, etc.) brought about by artistic practices. These eight dimensions involve: i) the dynamics established between professionals and non-professionals; ii) the creation and presentation spaces; iii) the participation methods; iv) the links with the community; v) the conceptions of art involved; vi) the issues and themes developed; vii) the creative processes; and viii) the group's internal organisational dynamics.

It is in this sense that participatory art can be integrated into a broader spectrum of inclusion, which, more than a process or a set of actions, can be constituted as a broad movement, both social and political, in which various dimensions of life in society converge. It therefore envisages inclusion as a broad movement, a proposal in the direction of actions such as the creation of conditions capable of guaranteeing equal access for all individuals to economic, social, cultural, educational resources, etc.; active and citizen participation, acceptance, respect, and the ability to be and feel respected for differences.

As it can be understood, artistic practices that take inclusion as their main scope imply flexible processes, capable of ensuring and guaranteeing equity in the artistic act for everyone (marginalised groups, people with disabilities, mental health problems, among others). However, this is an equally dynamic process, since as part of the creative act, it involves recognising the contributions that come from the differences inherent in any individual, considering and potentialising the richness arising from a shared intersubjectivity. In the more specific case of the work carried out with senior groups, it is worth highlighting the knowledge derived from a universe of mundivities that articulates memory, spatiality, thought and know-how, among other dimensions.

In this sense, the links between memory and space have been widely debated (Halbwachs, 1990, Seeman 2013) connection which, by allowing multiple forms of (re)knowledge, tangibility and sensoriality, contribute to the construction of affective bonds with place, landscapes or territories (Seeman, 2013).

Although memory can be constituted as a phenomenon compartmentalised by a selection of events over time, to the extent that each individual or group has a different perspective on the past, the fact is that memory implies a spatial referentiality. According to Halbwachs, collective memory is in fact inscribed in a spatial framework that allows the reconstitution of a memory, emphasising the importance of the actual experienced space “that which we have occupied, through which we have always passed, to which we have access, and which, in any case, our imagination or our thought is, at every moment, capable of reconstructing” (Halbwachs, 1990, p.143).

Our Aims and Objectives

The work process involved a group of thirteen women over the age of 65 with different professional backgrounds, ranging from domestic work to administrative work, rural work or teaching. In addition to the age range and the generational common bonds, this group of women have in common the fact that they all live, or have lived, in the Santiago do Cacém historic area, in a place of memory known as Senhora do Monte.

Considering a project of this nature involves a triple artistic, aesthetic, and social dimension, and taking the common belonging as a starting point, without, however, ignoring the diversity of experiences and the identity of each of the women in the group, the following main goals were defined:

- i. Contributing to the attenuation of social isolation and loneliness, through the promotion of group activities;
 - ii. Sharing different perspectives, memories, experiences and representations, regarding the Senhora do Monte territory;
 - iii. Mobilising the shared memory to the creation of an artistic object that can be expressive and identitarian of both the group and the place;
 - iv. Developing creative processes *with* and *for* the group, involving them in the co-creation of an artistic installation in an urban space;
- Enhancing value for the group's shared knowledge through artistic practices and their integration into the public space.

Research Method

The work carried out with this women's group was drawn up within a qualitative paradigm, which made it possible to cross community-based art research, storytelling and the cartographic method.

Community-based art research involves, as mentioned above, a continued dialogue between artists and community groups, which is based on reciprocity of contributions and learning (Cohen-Cruz, 2010); on transparency, inclusion, trust, shared values (Victoria Health, 2013) and assumes a contingent nature, since it is aimed at achieving specific results, situated in a time and place (Jade *et al.*, 2020).

Storytelling is a qualitative research method based on the recognition of the central place occupied by narrative in human experience, more specifically in the signification of everyday life. According to Benjamin, the narrator weaves the story from his own experience or the experience of others, incorporating “the narrated things to the experience of their listeners” (Benjamin, 1987, p.201). Constituting an ‘artisanal form of communication,’ it preserves the traces and quality of the narrator's lived experience. Thus, as a data collection method, narrative allows us to approach the diversity of lived experiences and glimpse perceptions of social, historical and cultural contexts and their transformations through the intersubjective sharing of stories (Leavy, 2022).

Cartography was considered not only a key concept in this project; it was also a structuring process for the whole *praxis* - which incorporated a humanising and relational

dimension. Mapping or cartographising are on-going incomplete processes, considered to be actions in progress, changeable and characterised by no imposed direction (Abrams & Hall, 2006) in search for common ground, but which do not exclude the creative dimension. According to Corner, mapping constitutes a liberating and empowering activity, as it is based on an exploratory process, a process of discovery (Corner, 1999), a process that is able to reveal layers of meaning that could otherwise go unnoticed, or imagine others, enriching the living experience, diversifying perspectives and world views. Considering these methodological guidelines, a workshop has been drawn up, which has enabled the development of a collective process of artistic creation, comprising various moments of conceptualisation, materialisation and installation, organised into five stages:

- i. Auscultation;
- ii. Photographic session;
- iii. Sharing and recording the memory of the place;
- iv. Collaborative work session;
- v. Integration into the public space

Auscultation

This moment has marked the first contact with the group of women and the resident artist and it took place at the Santiago do Cacém's Municipal Museum, the venue chosen for the workshop. Through an informal round table discussion, in which two technicians responsible for managing the 'Santiago do Cacém Ativo Séniores 65+' project also took part, some aspects of these women's different life journeys were shared. In this way, as points that characterise the diversity within the group, the differing levels of schooling and the variety of these women's professional activities should be highlighted. On the other hand, it turned out that all these women had a connection to the historic area of Santiago do Cacém's city, a place known as Senhora do Monte. This neighbourhood owes its name to the existence of a 16th century church, dedicated to Our Lady of the Nativity, which was demolished in 1923 after falling into an advanced state of decline. A primary school was later built in its place.

The Senhora do Monte neighbourhood, in the historic part of Santiago do Cacém's city, has thus emerged as an important aggregator of memories that would be part of the project, both in its physical and conceptual dimensions. Alongside the geographical location (physical and human), other aspects emerged following the conversation, such as school attendance and the working lives of these women. From the narrated stories, it also emerged the idea of the hand as another aggregating element of the group has thus emerged alongside the experiential space. Hands that make, that communicate and that hold individual maps in their palms.

Recording

Following the first conversation, a second phase of image and memory recording took place, drawing from the two focal points that had previously emerged: the individual palm of the hand and the shared experiences associated with the Senhora do Monte territory. So, photographs were taken of the palms of the women who had formed the group (figure 1)

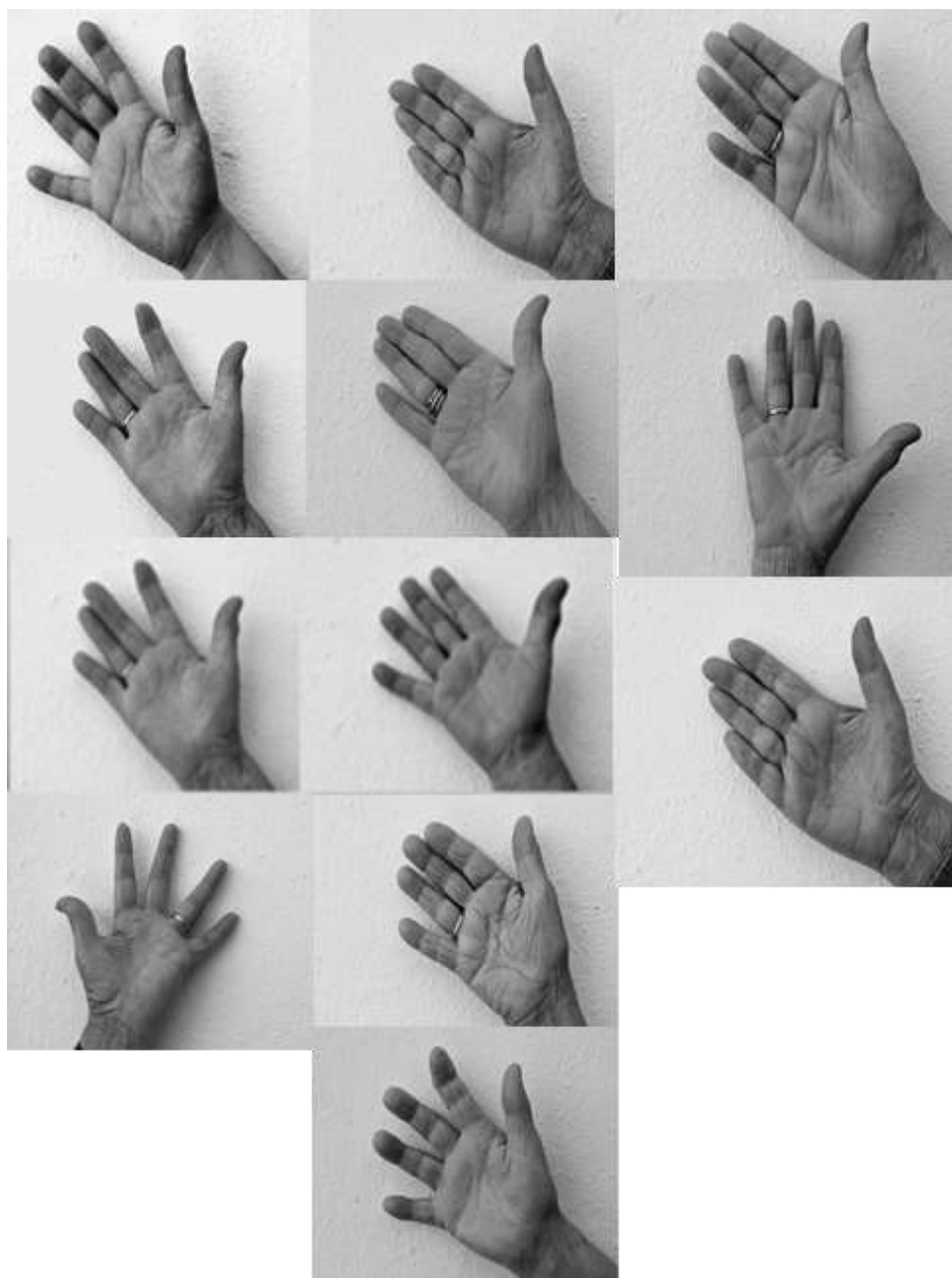


Figure 1. Photographic record of some participants' hands. Own source

After the first photographic session, a new round of talks was held, on the theme of sharing memories and experiences related to the Senhora do Monte's neighbourhood and territory. In this regard, the neighbourhood ties; the parties at the Philharmonic Recreational Society Artistic Union headquarters (known as "A Música"); writer Manuel da Fonseca's family home; the Monte fairground, among others, stand out.

After this recollection of memories, regarding the places in Senhora do Monte's historic centre, discussions took place to determine the nature of the intervention to be carried out. Out of this, a set of words, expressions and names have emerged, that poetically encapsulate the shared experiences of the place, making it possible to identify stories, past times and people meaningful to that group of women.

The techniques, materials, images and colours to be used were then discussed, leading to the decision to use photography and the textile moulding of letters, as the technical resources for the creation of an installation in a public space.

Considering that the memory of the place has took central stage in this project, it was consequently decided that the installation should occupy a space close to the historic neighbourhood. A wall was chosen for this purpose. A wall that stands next to a staircase which connects a high-traffic square in the city to the Senhora do Monte's silent territory, the staircase locally known as 'escadinhas da Senhora do Monte'.

This stage of the project was completed with the graphic inscription of the word on paper, assuming a suitable scale for it to be clearly legible from a distance (figure 2). By recording the words on paper on a real scale, they could then be moulded using metal wire as a structure for the textile intervention developed by the women.



Figure 2. Full-scale word inscription. Own source

To collectively making it happen

The collective construction of the installation piece to be integrated into the urban space was carried out over several sessions. These sessions took place at both the Municipal Museum and the Philharmonic Recreational Society Artistic Union headquarters.

Throughout these sessions, mediated by the resident artist and the authors of this text, it was made possible to collaborate in the letter construction processes; to intervene on the photographs that had previously been printed in black and white and then pasted onto a cotton cloth, and to experiment with articulation solutions between the various elements of the composition (figures 3 and 4)

However, in addition to the development of the collective work, comprising a creative and technical nature, the work sessions have also been moments of conviviality, in which there was always a shared snack and, above all, the chance to talk about issues that marked these women's daily lives.

To share in the public space

The work process has ended with the piece being integrated into the chosen wall, next to the Senhora do Monte's staircase. The assembly of the final piece has also called for the collaboration and involvement of some local council workers, and its presentation took part of "SSW - Santiago Style Weekend", an annual event linked to local commerce, which included other interventions in the city's urban spaces, both in the visual arts, music and dance.



Figure 3. Collective working sessions. Own source



Figure 4. Collective working sessions. Own source



Figure 5. Installation of the work in the public space. Own sour



Figure 5. The final instalation. Own source

Results

As a result of the creative and collaborative process, the installation “A Map in the Palm of One's Hand” (Figure 5) stands out on the wall façade next to the Senhora do Monte staircase, considered by these women to be a symbolic landmark of the place.

The hands and words articulation was thought out according to the available space, in order to create a balanced visual composition, and, in the end, it took on the dimension of a site specific. In this sense, it's worth highlighting the option of creating, through the textile line, a network that connects the different elements of the composition, making it possible to introduce other ways of perceiving the piece.

It was in fact intentional the creation of that visual metaphor between the map linking the shared memories of life, the stories, the people and the meanings, derived from the places that are part of Senhora do Monte historic area, and the lines on the palms of the hands that made up this artistic piece. Both ‘maps’ are part of a life experience cartography, in which psychogeographies, knowledge and senses, developed in contact with reality over time, intersect. This visual metaphor opens up the reading horizon to a multiplicity of connections between time, space and memory, plastically amplified by the interchanging casting of shadows as the day unfolds.

Discussion

The creative processes developed as part of this project took on different dimensions, both of an aesthetic-artistic and of a social and cultural nature. In this sense, it is worth highlighting the contact with contemporary artistic languages and practices in the visual arts sphere, which mobilise different media, assuming a collective dimension and integrating, in this case, the site-specific modality.

By invoking the memory of places, the site-specific concept establishes a multiplicity of links between community and territory. Beyond a purely aesthetic and plastic dimension, this artistic approach with the women's group has allowed us thus, to investigate social and cultural issues, inherent to the occupation of spaces and the experiencing of places. The use of the textile materials also emerges as a metaphor for the intertwining of different perspectives, memories, experiences and representations of the territory, all of which are embodied in an artistic object that is expressive and an object of identity for both the group and the place.

The organisation of the work sessions at the Municipal Museum has made it possible to take advantage of this cultural and memory space, expanding it into a convivial space in which cultural knowledge (material and immaterial) and the social/playful dimension were combined. In doing so, the undertaken commitment made to fulfil the installation has established a routine in the group's daily life, which has involved leaving the house in the afternoons; going to the museum; socialising and feeling a sense of belonging to a group, thereby contributing to attenuate the social isolation and loneliness that affect the daily lives of many senior citizens. Finally, the public visibility of the work carried out emphasises the value of the know-how shared by the group, as well as its contribution to triggering the collective memory of the places.

Final note

This project, developed in 2023, two years after of the pandemic confinement, has been assumed as a safe return to common spaces, moments of sharing and rapprochement between people. The poetic inscription of memory in the urban landscape, through technical means such as the textile and the photographic image, has led to a clearer perception of the importance of valuing gestures that sometimes tend to go unnoticed and, above all, the practical and conceptual contributions derived from the shared knowledge of a group of women, experienced in different labour activities throughout their lives. Through artistic action, the materialisation of a bodily mark of these senior women in a public mural, inscribed in the urban landscape, contains a questioning over social communication practices generally implemented in urban space, questioning, in a contribution to the educational city, the role of the image in the production of meaning and feeling in urban space. According to Vázquez, Gillanders & Garayo (2021), the presentation of an aesthetic experience in which older people were placed at the centre of the discourse to 're-educate our perspective of the elderly'. At the same time, we cannot ignore that the aesthetic experience also materialises within the creative process as pleasure in manual labour and in the conviviality provided by these moments of collaboration.

This is where the work processes take on a central dimension, when we look at the artistic practices from the physical and psychosocial well-being perspective, because these were not only moments capable of stimulating thought and the mind, but also a commitment to the creation of healthy routines. As active participants and mediators in this process, we highlight all the contributions coming from these collective processes with the community, as they lead us to reflect on our practices, our ways of doing things, communicating and being with the Other. These are, for us, learning moments that allow us to combine experimentation with the intersubjectivity of thinking and expressing knowledge, both in a practical way and through symbolic languages, of which the visual metaphor is an example.

References

- Abrams, J. & Hall, P. (2006). *Else/Where: Mapping New Cartographies of Networks and Territories*. University of Minnesota Design Institute.
- All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing (2017). *Arts Engagement and Wellbeing: Policy Briefing*. All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing.
- Balbin Castillo, M. A.(2024). Libro de artista y a/r/tografía: una experiencia en la residencia de mayores de Cazalilla. *Afluir*,VIII.pp.19-36. <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.8.197>
- Benjamin, W. (1987). *Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política*. Editora Brasiliense.
- Clift, S. (2012). Creative arts as a public health resource: moving from practice-based research to evidence-based practice. *Perspectives in Public Health*. 132(3), 120-127. doi:[10.1177/1757913912442269](https://doi.org/10.1177/1757913912442269)
- Clift, S. & Camic, P. (2016). *Creative arts, health, and wellbeing. International perspectives on practice, policy, and research*. Oxford University Press.
- Cohen-Cruz, J. (2010). *Engaging Performance, Theatre as Call and Response*. Routledge.
- Corner, J. (1999). *Recovering Landscape: Essays in Contemporary Landscape Architecture*. Princeton Architectural Press.
- Cruz, H. (Coord.) (2019). *Arte e Esperança. Percursos da iniciativa PARTIS 2014-2018*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cutler, D. (2009). *Ageing artfully: Older people and professional participatory arts in the UK*. Baring Foundation. <https://baringfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2009/08/AgeingArtfully.pdf>
- Fancourt, D., Baxter, L. & Lorencatto, F. (2020). Barriers and enablers to engagement in participatory arts activities amongst individuals with depression and anxiety: quantitative analyses using a behaviour change framework. *BMC Public Health* 20 (272). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8337-1>
- Fancourt, D, & Saoirse, F. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. *Health Evidence Network synthesis report*, 67. World Health Organization. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553773/pdf/Bookshelf_NBK553773.pdf
- Halbwachs, M. (1990). *A Memória Coletiva*. Vértice.
- Hanna, G. & Perlstein, S. (2008). *Creativity matters: Arts and aging in America. Americans for the Arts*. https://www.giarts.org/sites/default/files/Monograph_Creativity-Matters-Arts-and-Aging-in-America.pdf

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.236>

- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*. Jorge Pinto Books.
- Jade, L., Larsen, K., Kirkwood, C. & Brown J. (2020). *The Relationship is the Project: Working with Communities*. Brow Books.
- Klimczuk, A. (2016). Creative Aging: Drawing on the Arts to Enhance Healthy Aging. In: Pachana, N. (eds) *Encyclopedia of Geropsychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-080-3_363-1
- Leavy, P. (2022). *Design Research*. Guilford Press
- Lemos, I.C. (2020). *Envelhecimento (Cri)ativo. Teatro e outras artes performativas*. Tese de mestrado em gestão de indústrias criativas. Universidade Católica-Escola de Artes.
- Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta. Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moriana, S, S. (2021). *El acceso democrático al arte y salud comunitaria: El caso de ARTYS, La Experimental*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Bellas Artes
- Officer, A.; Hérick de Sá, T. (2023). *UN Decade of Healthy Ageing (2021-2030)*. https://unece.org/sites/default/files/2023-11/9_WHO_UN%20Decade%20of%20Healthy%20Ageing.pdf
- Peters, S., & Barnett, T. (2024). Preparing Artists to Save the World: Community-Engaged Arts Practice as Critical Pedagogy. *Critical Arts*, 38(4-5), 159-174. <https://doi.org/10.1080/02560046.2024.2338355>
- Presidência do Conselho de Ministros (2024). *Plano de Ação de Envelhecimento Ativo e Saudável 2023-2026*. Diário da República. 1ª série, 9, pp.31-79. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2024/01/00900/0003100078.pdf>
- PORDATA Base de Dados Portugal Contemporâneo. <https://www.pordata.pt/pt>
- Seemann, J. (2013). Mapas, Mapeamentos e a cartografia da Realidade. *Revista Geografares* 04(4), DOI:10.7147/GEO4.1080
- Stock, C. (2000). The Reflective Practitioner: Choreography as Research in an Intercultural Context. in Onuki H.(Ed.). *World Dance 2000 - A Celebration of the Millennium: Choreography Today*, World Dance Alliance, 209-225.
- United Nations (2002). *Political Declaration and Madrid International Plan of Action on Ageing*. <https://www.un.org/esa/socdev/documents/ageing/MIPAA/political-declaration-en.pdf>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.236>

Vasconcelos *et al.* (2024). *Práticas Artísticas, Envolvimento e Bem-Estar: Projeto Recriar-se*. Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/52211>

Vázquez, C.; Gillanders, C. & De Garayo, S. (2021). Involving student teachers in the recovery of our elders' memories: a service-learning project in higher education, *Journal of Education for Teaching*, 47:4, 531-547. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1920830>

Victoria Health. 2013. *Making Art with Communities: A Work Guide*. <https://www.vichealth.vic.gov.au/media-and-resources/publications/making-art-with-communities-a-work-guide>

World Health Organization (2012). *The World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL).

<https://www.who.int/tools/whoqol#:~:text=WHO%20defines%20Quality%20of%20Life,%2C%20expectations%2C%20standards%20and%20concerns.>

Creaciones artísticas del alumnado de Educación Primaria para abordar el acoso escolar

Artistic Creations by Primary Education Students to Address School Bullying

Rocío Santana Cisneros

Universidad de Málaga

rociosantana@uma.es

Recibido 30/09/2025 Revisado 15/10/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

María Dolores Sánchez Arjona

Universidad de Málaga

Resumen:

El acoso escolar, también conocido como *bullying*, constituye uno de los problemas más persistentes y complejos dentro del sistema educativo contemporáneo. Aunque durante décadas se ha intervenido, abordándolo desde diferentes enfoques, sus repercusiones siguen generando contextos escolares inseguros para gran parte del alumnado. Así, diversos estudios tanto a nivel internacional como nacional, coinciden en señalar que un elevado porcentaje de estudiantes experimentan *bullying* durante su trayectoria escolar, especialmente en etapas tempranas como Educación Primaria, cuando las habilidades sociales y la autoestima están en vías de desarrollo.

Sugerencias para citar este artículo,

Santana Cisneros, Rocío; Sánchez Arjona, María Dolores (2026). Creaciones artísticas del alumnado de Educación Primaria para abordar el acoso escolar. Afluir (Extraordinario VI), págs. 89-100,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.245>

SANTANA CISNEROS, ROCÍO; SÁNCHEZ ARJONA, MARÍA DOLORES (2026). Creaciones artísticas del alumnado de Educación Primaria para abordar el acoso escolar. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 89-100, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.245>

Abstract:

School bullying, also known as bullying, constitutes one of the most persistent and complex problems within the contemporary educational system. Although interventions have been carried out for decades, addressing it from different approaches, its repercussions continue to generate unsafe school environments for a large proportion of students. Thus, various studies at both international and national levels agree in pointing out that a high percentage of students experience bullying during their school trajectory, especially in early stages such as Primary Education, when social skills and self-esteem are still in the process of development.

Palabras Clave: Creaciones artísticas, Educación Primaria, bullying

Key words: Artistic Creation, Primary Education, bullying

Sugerencias para citar este artículo,

Santana Cisneros, Rocío; Sánchez Arjona, María Dolores (2026). Creaciones artísticas del alumnado de Educación Primaria para abordar el acoso escolar. Afluir (Extraordinario VI), págs. 89-100, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.245>

SANTANA CISNEROS, ROCÍO; SÁNCHEZ ARJONA, MARÍA DOLORES (2026). Creaciones artísticas del alumnado de Educación Primaria para abordar el acoso escolar. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 89-100, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.245>

Introducción

Uno de los objetivos centrales de la formación universitaria en Historia del Arte es El acoso escolar, también conocido como *bullying*, constituye uno de los problemas más persistentes y complejos dentro del sistema educativo contemporáneo. Aunque durante décadas se ha intervenido, abordándolo desde diferentes enfoques, sus repercusiones siguen generando contextos escolares inseguros para gran parte del alumnado. Así, diversos estudios tanto a nivel internacional como nacional, coinciden en señalar que un elevado porcentaje de estudiantes experimentan *bullying* durante su trayectoria escolar, especialmente en etapas tempranas como Educación Primaria (González y Ramírez, 2017), cuando las habilidades sociales y la autoestima están en vías de desarrollo.

Las formas de acoso escolar existentes son diversas, existe desde la agresión física hasta la verbal, y, hoy en día, está en auge el acoso digital, denominado como *ciberbullying*. Se entiende por *ciberbullying* aquella forma de agresión repetida e intencional que genera abusos de poder mediante las tecnologías digitales como los teléfonos móviles o las redes sociales (Cortés-Alfaro, 2020). Todas estas formas de acoso tienen en común consecuencias negativas en la persona que lo sufre, afectando a su bienestar emocional, su rendimiento académico y su capacidad para establecer relaciones interpersonales sanas con naturalidad. Sin embargo y pese a las graves consecuencias, uno de los aspectos inquietantes del fenómeno y que más llama la atención, es su carácter silencioso. En numerosos casos de acoso escolar, las víctimas se mantienen en silencio (Puche-Cabezas, 2023) y no suelen contar con las herramientas necesarias para expresar lo que están sufriendo, ya sea por miedo, vergüenza, presión social o falta de confianza en las personas adultas que las rodean.

Ese silencio, muchas veces normalizado, se convierte en un mecanismo de invisibilización que perpetúa el daño. Cuando el dolor no se nombra, no se atiende; cuando la violencia no se reconoce, se reproduce. En este contexto, resulta imprescindible repensar las estrategias de intervención desde un enfoque más humano y creativo. Es aquí donde el arte nos ofrece caminos alternativos de expresión, comprensión y denuncia.

Tal y como señalan **Texeira-Jiménez** y Vaquero (2022), transformar el aula en un espacio de creación artística no solo implica modificar las prácticas pedagógicas, sino asumir un compromiso real con el crecimiento personal y colectivo. Solo desde ese “refugio de lo artístico” es posible activar procesos educativos capaces de propiciar cambios significativos en el alumnado, especialmente en contextos marcados por el silencio.

Lejos de ser una actividad meramente estética o recreativa, el arte es, en palabras de Eisner (2002), un “modo de conocimiento” que permite abordar la realidad desde otros lenguajes y perspectivas, proporcionando acceso a formas de pensamiento que, a menudo, son inaccesibles a través de otras formas de representación. A través del arte, los niños y niñas pueden representar sus emociones, contar historias complejas, simbolizar conflictos internos y/o externos, y construir nuevas narrativas en torno a su experiencia vital. Especialmente en edades tempranas, donde el pensamiento abstracto está aún en desarrollo y las palabras a menudo no son expresadas, los lenguajes visuales (como el dibujo, el *collage* o la creación plástica), se convierten en canales privilegiados para decir lo que duele sin necesidad de hablarlo de forma directa.

Diversas investigaciones han demostrado el poder del arte como herramienta para promover el bienestar psicoemocional, la autoestima y la inclusión social (Vernia-Carrasco y Cantos-Aldaz, 2018). En el ámbito escolar, estas prácticas no solo permiten atender al sufrimiento individual, sino también generar comunidades más sensibles, críticas y cohesionadas. A través del arte, es posible transformar el aula en un espacio de escucha, de reconocimiento mutuo y de acción colectiva.

La presente investigación plantea una experiencia desarrollada con alumnado de Educación Primaria que, a través del arte, explora el acoso escolar desde una perspectiva simbólica, emocional y transformadora. Partimos de la convicción de que la educación artística puede convertirse en una materia de resistencia frente al silencio impuesto. Una resistencia que no se expresa mediante la compleja confrontación directa, sino mediante la creación de imágenes que cuentan, que denuncian, que evocan y que reparan. Así, los trazos, los colores y las formas adquieren un valor ético y político, al convertirse en testimonios de una infancia que desea ser escuchada.

Los resultados obtenidos evidencian el potencial del arte para dar voz a lo que habitualmente permanece escondido. A través de las obras, se visibilizaron situaciones de exclusión, de tristeza, de miedo, pero también de esperanza, de cambio y de solidaridad. Se abrió, de esta manera, un espacio de reconocimiento mutuo donde el dolor fue nombrado y compartido, y donde el grupo pudo empezar a pensarse a sí mismo como comunidad afectiva y ética.

Metas y objetivos

Los objetivos que guiaron la investigación fueron:

1. Explorar el potencial del arte como forma de resistencia simbólica y herramienta de expresión frente al acoso escolar.
2. Ofrecer un espacio seguro de expresión artística para que el alumnado represente sus vivencias personales o presenciadas de *bullying*.
3. Fomentar la empatía y la conciencia colectiva sobre el acoso escolar a través del análisis y discusión de las producciones artísticas.
4. Dar a conocer al alumnado nuevas formas de expresión de situaciones injustas a través del arte.

Método de la investigación e instrumentos

El diseño metodológico se apoya en un enfoque cualitativo y experiencial, inspirado en la metodología a/r/tográfica (Valdés-Bascuñán, 2022), que combina las funciones del docente (*teacher*), del artista (*artist*) y del investigador/a (*researcher*). Este enfoque permite integrar lo pedagógico, lo creativo y lo reflexivo en una misma práctica educativa, favoreciendo procesos de investigación-acción con sentido ético, artístico y transformador.

Contexto y participantes

La experiencia se llevó a cabo en un centro público de Educación Primaria, situado en Andalucía. En esta participaron dos clases de 3º curso de Educación Primaria (8-9 años), con un total de 48 discentes. El equipo docente estaba compuesto por profesoras de Educación Artística y Lengua Castellana y Literatura.

El trabajo se organizó en cinco sesiones de una hora y, estas sesiones, se articularon en torno a tres momentos: exploración, creación y reflexión.

Técnicas empleadas

- Dibujo libre y dirigido: se propusieron temáticas como: “Un momento en el que me sentí mal en el colegio”; “Algo que me costó mucho y no dije” o “Una historia del colegio que quiero reescribir” (entre otras).

- *Collage* “emocional”: utilización de recortes, revistas, texturas, telas y palabras sueltas para componer escenas simbólicas.

- Composición visual grupal: obras colectivas por grupos cooperativos de seis integrantes, donde el alumnado representaba soluciones, deseos o cambios frente a las situaciones de acoso escolar descritas por las profesoras.

Instrumentos de recogida de información

Para la recogida y análisis de información se utilizaron diversos instrumentos que permitieron y facilitaron una comprensión profunda del proceso vivido.

En primer lugar, se empleó un cuaderno de campo donde se registraron observaciones sistemáticas y espontáneas, así como fragmentos del diálogo emergente durante las sesiones. Asimismo, se realizó un análisis interpretativo de las obras visuales producidas por el alumnado, atendiendo tanto a su dimensión emocional como a los elementos simbólicos y narrativos presentes en las composiciones. También, se llevaron a cabo entrevistas breves y semiestructuradas con algunos/as alumnos/as y docentes participantes, con el objetivo de captar impresiones, significados y percepciones personales sobre la experiencia. Finalmente, se promovieron sesiones de metarreflexión grupal muy enriquecedoras, en las que el alumnado pudo compartir sus sensaciones en torno al proceso creativo, expresando el impacto emocional y relacional que tuvo para ellos y ellas.

Resultados

Representación de emociones

Uno de los elementos más destacables es la gran expresividad con la que el alumnado representó sus emociones. Aunque no se utilizaba en la gran mayoría de estas un lenguaje verbal explícito (ya que había algunas en las que el alumnado si añadía palabras), las obras reflejaban de manera clara y contundente un repertorio afectivo, que incluía emociones como tristeza, soledad, miedo, rabia, impotencia e, incluso, culpabilidad. Estas emociones aparecen representadas de maneras diversas, tanto figurativas mediante monigotes/personas como abstractas.

Por ejemplo, en varios dibujos se observaban figuras humanas solitarias, con cuerpos encogidos, cabezas agachadas o lágrimas visibles. El uso de colores fue especialmente significativo. Predominan los tonos fríos como el azul oscuro, el gris y el negro, asociados culturalmente con la tristeza. Algunos/as estudiantes utilizaron el rojo para simbolizar la agresión o el conflicto. Un menor número de alumnado optó por dibujar sin utilizar ningún tipo de color, solo el del lápiz.

Un caso revelador fue el de una alumna que representó una escena del patio donde aparecía sentada sola en el suelo en una esquina, mientras un grupo de compañeros/as jugaban con una comba sin incluirla. En su dibujo, ella se autorepresenta con tonos opacos, casi como una sombra, al contrario que a sus compañeros/as, los/as cuales aparecen más visibles.

En otros casos, la expresión emocional se manifestó mediante símbolos abstractos: nubes oscuras sobre la cabeza de un personaje, caminos bloqueados, grietas abiertas o trazos de colores formando un círculo gigante en medio del folio. Estos elementos no figurativos se interpretan como indicadores de emociones difíciles de verbalizar, pero presentes en la experiencia subjetiva del alumnado.

Con estas formas de expresión se pone de manifiesto que el arte puede convertirse en una vía de comunicación significativa, especialmente cuando el lenguaje verbal no alcanza o resulta insuficiente para transmitir el dolor o el miedo que sienten. Además, nos muestra que es revelador de situaciones que ocurren dentro del contexto escolar y el o la docente pueden no haber identificado.

Narrativas personales y vivencias observadas

Otro aspecto fundamental del análisis fue el contenido narrativo de las obras, que permitieron identificar historias personales, vivencias observadas y relatos reconstruidos desde la memoria o la imaginación. Aproximadamente el 35% del alumnado representó experiencias personales de acoso escolar, mientras que otro 45% abordó situaciones que habían presenciado en su entorno escolar. El 20% restante eligió representar escenas donde aparecían figuras que ayudaban, mediaban o defendían a otros/as.

Entre los temas más recurrentes identificados en los dibujos y *collages* destacan:

- Burlas constantes por el aspecto físico: peso, altura, color de piel, forma de vestir o uso de gafas; fueron motivos representados como fuentes de *bullying*. En una obra, un niño dibujó a varios compañeros señalándole con dedos alargados, mientras él se escondía detrás de un libro con la cabeza agachada.

- Comentarios sobre el rendimiento académico: el alumnado con mayores dificultades académicas, el alumnado que “sobresale” debido a buenas calificaciones y el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, han sido representados como objeto de humillaciones y/o risas.

- Exclusión en los juegos del recreo: esta fue una de las temáticas más comunes. En muchas composiciones aparecían alumnos/as apartados/as y el resto del grupo junto o, incluso, con la palabra “NO” escrita en sus bocadillos de diálogo.

- Apodos ofensivos y sobrenombres humillantes: algunos/as estudiantes representaron insultos o palabras hirientes dentro de bocadillos o nubes de pensamiento que acompañaban a los personajes, visibilizando así la violencia verbal como un tipo de agresión cotidiana. En contraste, un conjunto menor de obras presentó escenas donde alguien ayudaba, abrazaba o defendía a la víctima.

Estas representaciones son valiosas desde el punto de vista pedagógico, ya que ofrecen modelos en los que se observan elementos que serán trabajados en futuras propuestas como parte de un enfoque restaurativo y contra el acoso escolar.

A continuación, se muestra una creación realizada por un alumno de ocho años, el cual representa una escena de *bullying* presenciada:

En esta 1ª imagen se observa a un alumno huyendo de otros dos que le persiguen. Destaca la diferencia en el rostro, ya que los agresores muestran las cejas fruncidas. En la secuencia que representa, pasando al número dos, se muestra cómo los agresores han conseguido atrapar a la víctima y le están pegando patadas, mientras esta llora en el suelo y otros le observan sin decir nada. Así, llegamos al número 3 donde se ve a la víctima llorando, representándose el llanto con líneas largas que caen de sus ojos.

En el número 4, se observa una petición de ayuda, ya que la víctima revela “me ha dado un montón de patadas” y aparece contándoselo a otro monigote. Por último, en el número 5, se visualiza a un monigote (seguramente el mismo del número 4), diciéndole a los agresores que pidan perdón por lo que han hecho. Esto nos muestra cómo el alumno está interesado en que el caso de acoso escolar ocurrido se resuelva.

ISSN: 2659-7721

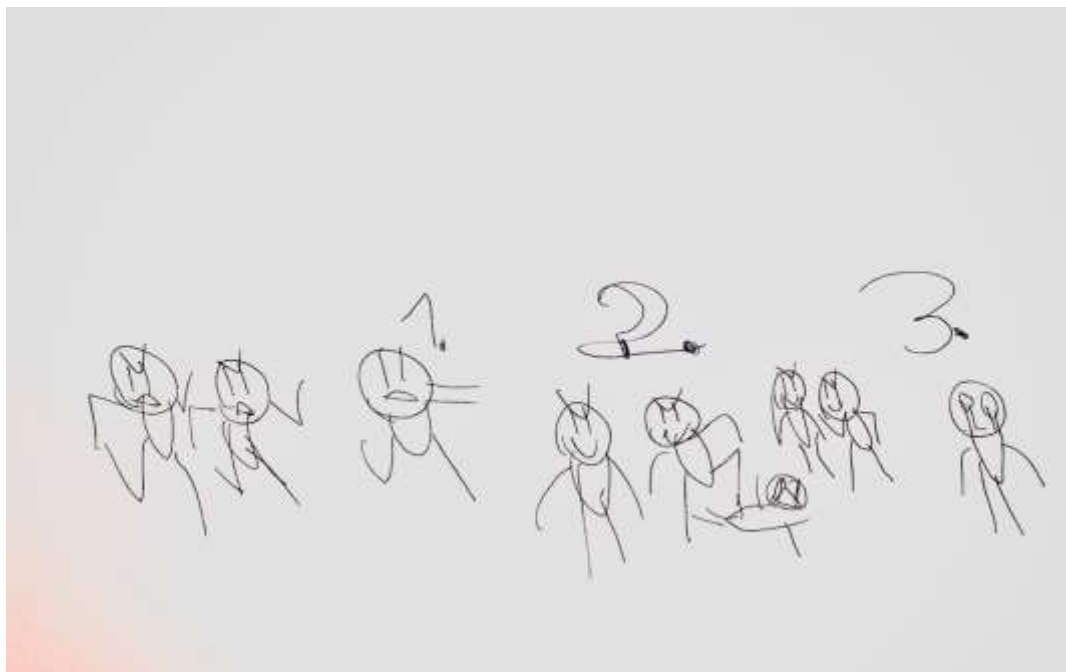
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.245>

Figura 1 Dibujo realizado sobre caso de acoso escolar presenciado (1ª parte)
Nota. Realizado por alumno de ocho años de edad.



Figura 2 Dibujo realizado sobre caso de acoso escolar presenciado (2ª parte). Nota. Realizado por alumno de ocho años de edad.

Empatía y diálogo emergente

Uno de los logros más significativos de la experiencia fue la aparición de la empatía a través del arte. Las sesiones de reflexión posteriores a las creaciones artísticas, se convirtieron en espacios de escucha activa, de reconocimiento mutuo y de transformación del vínculo entre iguales.

Muchos alumnos y alumnas expresaron sorpresa y conmoción al ver las obras de sus compañeros/as. Comentarios como “me hizo pensar en cómo actué” se repitieron en las diferentes sesiones. Estos momentos marcaban puntos de inflexión en la conciencia del grupo-clase y, en algunos casos, incluso motivaron a peticiones espontáneas de disculpa o propuestas para mejorar la convivencia.

Además, se detectó una transformación en el tipo de lenguaje utilizado por el alumnado. Mientras que en las primeras sesiones las intervenciones eran más superficiales o descriptivas (“me gusta tu dibujo”; “es bonito”), conforme avanzó el proyecto, comenzaron a surgir lecturas más profundas y empáticas: “Yo también me sentí así una vez” o “No sabía que eso dolía tanto”.

Este proceso de apertura emocional contribuyó no solo al desarrollo de la empatía, sino también a la construcción de una cultura de respeto, donde la experiencia del otro/a adquiría valor.

Discusión

Se evidencia el potencial del arte como herramienta pedagógica para abordar el *bullying* (Marande-Perrin y Vernia-Carrasco, 2023) en Educación Primaria. Lejos de ser una actividad meramente creativa, la práctica artística actúa como un espacio donde el alumnado expresa emociones complejas, comparte vivencias silenciadas y construye vínculos más empáticos con sus iguales.

Uno de los elementos que más destacamos es la capacidad del arte para funcionar como un lenguaje alternativo y eficaz para verbalizar experiencias difíciles de narrar. En multitud de las obras analizadas, el alumnado plasmó emociones como el miedo, la tristeza o la exclusión sin necesidad de emplear palabras. Esta capacidad de representar lo vivido a través de formas, colores y símbolos, refuerza la idea de que el arte es, especialmente en edades tempranas, una vía poderosa de expresión emocional. Coincidimos con autores como Eisner (2002), quien sostiene que el arte permite acceder a formas de conocimiento y experiencia que otros lenguajes no logran transmitir.

Asimismo, la experiencia permitió observar cómo el proceso creativo no solo sirvió para expresar el sufrimiento, sino que también sirvió para poder nombrarlo y compartirlo con el resto del grupo-clase. En las sesiones de reflexión sobresalió el valor del arte como un espejo emocional colectivo, donde muchos alumnos y alumnas se reconocieron en las obras de sus compañeros/as, desarrollando una mayor empatía y comprensión hacia el otro/a. Comentarios como “yo también sentí eso” o “no sabía cómo dolía”, muestran que las creaciones artísticas del alumnado a modo de denuncia, abren espacios de escucha y validación afectiva.

Teniendo en cuenta una perspectiva grupal, el arte también actuó como un catalizador del cambio en el clima del aula. La cooperación, el respeto por las obras ajenas y la disposición a compartir y escuchar experiencias personales, indicaron una transformación positiva en las dinámicas del grupo, así como en el clima del aula. Este cambio fue especialmente notorio en algunos alumnos/as que, hasta entonces, habían permanecido “invisibles”, y que encontraron en el arte un canal de visibilización legítimo y valorado.

Por otro lado, esta experiencia pone de relieve el papel trascendental del profesorado en la facilitación de estos procesos, generando un ambiente de confianza. Este modelo de intervención educativa promueve una pedagogía del cuidado (Buxarrais-Estrada, 2013), donde el arte se convierte en un medio para fortalecer el vínculo entre alumnado y profesorado.

Así, **Sánchez-Arjona (2019)** señala la importancia del cuidado que, como docentes, debemos tener al hablar en clase sobre las producciones artísticas del alumnado. Como la autora explica, el ser humano tiende a sentir rechazo o formular opiniones negativas hacia sus propias creaciones, y es precisamente este temor al juicio el que lleva a muchos/as adolescentes a dejar de dibujar, por no querer exponerse. Por ello, debemos evitar generar situaciones que refuercen ese rechazo y, en cambio, fomentar un ambiente seguro y respetuoso.

Confirmamos que integrar el arte en la educación y, en concreto, para la prevención del acoso escolar, no es una opción secundaria, sino una necesidad pedagógica y ética. Frente a la complejidad del *bullying*, se requieren respuestas que atiendan no solo a los hechos, sino también a las emociones, las vivencias y los silencios que lo rodean. El arte, en este contexto, se posiciona como un instrumento transformador que ayuda a construir escuelas más humanas y comprometidas con el bienestar de toda la comunidad educativa.

Conclusiones

El arte posee un inmenso potencial para actuar como resistencia simbólica, canal de expresión y herramienta educativa frente al acoso escolar en Educación Primaria. Esta afirmación no se sostiene únicamente en la observación de las obras producidas por el alumnado, sino también en los efectos observados en el clima del aula, en las dinámicas grupales y en la apertura emocional que generaron las dinámicas creativas. En una sociedad en la que, en ocasiones, se subestima el papel del arte, esta experiencia demuestra que su valor no reside solo en lo estético, sino en su capacidad para transformar realidades humanas, emocionales y sociales profundamente arraigadas.

Lejos de tratarse de una actividad complementaria, la educación artística se presenta como una forma de expresión emocional del alumnado, especialmente en una etapa como Educación Primaria, en la que el lenguaje verbal puede no ser suficiente para expresar el sufrimiento o el alumno/a sentir miedo, incluso vergüenza, para hacerlo. A través del arte, los niños y niñas encontraron una vía legítima y segura para expresar emociones que, muchas veces, permanecían reprimidas o simplemente ignoradas. Así, el miedo, la vergüenza, la tristeza, la rabia o la confusión, fueron plasmadas en imágenes que hablaban por sí solas, con una fuerza simbólica que resultaría algo complejo de igualar mediante otros recursos educativos.

Estas obras, más allá de su contenido gráfico, se han convertido en verdaderos testimonios para dar visibilidad al acoso escolar desde una perspectiva personal y, al mismo tiempo, crítica y transformadora. Al compartir sus creaciones, los y las estudiantes no solo relataron lo que habían vivido o presenciado, sino que ofrecieron al grupo una visión íntima de su mundo emocional. Esta apertura generó espacios de diálogo sinceros y seguros, en los que emergieron la escucha, el reconocimiento mutuo y una incipiente conciencia de comunidad.

La experiencia mostró también que, cuando se articula con objetivos éticos, emocionales y sociales, la Educación Artística es capaz de promover una convivencia más empática y cohesionada. El arte no fue solo el medio para hablar del dolor, sino también el motor para pensar nuevas formas de convivencia. En este sentido, los procesos artísticos permitieron resignificar el daño sufrido y convertirlo en relato compartido, en memoria común y en impulso hacia la acción colectiva. La creación artística, entonces, no solo narra lo que pasó, sino que también propone lo que sería ideal que pasara: una escuela donde se escuche, se respete y se empatee más.

Integrar prácticas artísticas en el currículo de Educación Primaria no debe entenderse como un añadido opcional, sino como una necesidad educativa. En un contexto donde el bienestar emocional del alumnado se ha convertido en prioridad, el arte se posiciona como un recurso educativo y ético indispensable. Apostar por su inclusión desde esta perspectiva no es simplemente una cuestión de innovación metodológica, sino un compromiso profundo con la construcción de escuelas más humanas y justas, libres de violencia, en las que todo niño y niña pueda ser visto, escuchado/a y comprendido/a.

Limitaciones del estudio e implicaciones para la investigación

Esta investigación cuenta con las presentes limitaciones reconocidas:

- El carácter contextual del estudio, centrado en un centro educativo y curso concreto, lo cual limita su generalización a toda la etapa.
- La dificultad presente para medir el impacto a largo plazo, en términos de reducción del acoso escolar o mejora de la convivencia.

Para acabar, hemos de relatar que los hallazgos obtenidos invitan a futuras líneas de investigación, tales como:

- Estudios longitudinales que sigan la evolución emocional del alumnado tras experiencias artísticas de este tipo.
- Investigaciones comparativas entre grupos con y sin intervención artística en programas de prevención del acoso escolar.
- Propuestas metodológicas de formación docente que integren el enfoque a/r/tográfico en el abordaje de conflictos escolares.

Agradecimientos

Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU2022) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Referencias

- Buxarrais-Estrada, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. *Edetania*, (43), 53-65. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/707>
- Cortés-Alfaro, A. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3), 1-9. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=101634>
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- González, B. M., y Ramírez, V. M. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *CIENCIA Ergo Sum*, 24(2), 109-116. <https://doi.org/2332434343>
- Marande-Perrin, G., y Vernia-Carrasco, A. M. (2023). Arte contra el bullying: Una experiencia y una propuesta de asignatura optativa en educación primaria. *Artseduca*, (34), 205-218. 10.6035/ARTSEDUCA.6430
- Puche-Cabezas, L. (2023). Usos y significados del silencio frente al acoso escolar. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, (10), 72-94. <https://doi.org/10.46661/relies.9429>
- Sánchez-Arjona, M. D. (2019). TÉCNICAS COOPERATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ARTÍSTICAS EN LA COMUNICACIÓN VISUAL. En *Libro Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades*, 5 (pp. 62-72). DYKINSON. 978-84-1324-560-7. <https://11nq.com/M4BZD>
- Texeira-Jiménez, R., y Vaquero-Cañestro, C. (2022). Los procesos de experimentación artística e introspectiva como oportunidad de transformación vital en la didáctica de las artes plásticas. *Tercio Creciente*, 39-52. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6508>
- Valdés-Bascuñán, I., Romo, Verónica y Vergara, X. (2022). La práctica A/R/Tográfica como experiencia creativa desarrollada por mujeres sin formación previa en Artes y en Docencia. *Tercio Creciente*, 22, 195-211, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.6886>
- Vernia-Carrasco, A. M., y Cantos-Aldaz, F. J. (2018). La inclusión educativa y social desde la música y la palabra. *DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades*, (14), 11-19. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i14.7477>

Topografias do Sentir: Corpo, Memoria e Vestígio entre Dança, Desenho e Videoarte

Topographies of Feeling: Body, Memory and Trace at the Intersection of Dance, Drawing and Videoart

**Ana Margarida Tavares de Almeida
Oliveira Pires**

Faculdade de Belas Artes de Lisboa

profmargaridapires@gmail.com

Recibido 15/10/2025 Revisado 20/10/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

Rita Cândida Marques Gouveia

Faculdade de Belas Artes de Lisboa

ritamargouveia@gmail.com

Resumo:

Este artigo propõe uma reflexão sobre os modos como a criação artística pode funcionar como prática de investigação situada, sensível e crítica. A partir do projeto Topografias do Sentir, desenvolvido no âmbito de um programa de pós-graduação em Educação Artística, numa instituição universitária portuguesa, explora-se a interseção entre corpo, memória e imagem por via da improvisação, do desenho e da composição audiovisual.

Ancorado numa metodologia artográfica (Barone & Eisner, 2012), o trabalho desenrola-se como prática de coautoria entre duas linguagens distintas — dança e desenho — convocando a criação partilhada como lugar epistemológico. O vídeo final, com cerca de quatro minutos, resulta da sobreposição de imagens de transição corporal, desenhos sobre papel vegetal e uma paisagem sonora composta com sons corporais e ambientais manipulados digitalmente. O resultado não visa representar um gesto, mas habitá-lo — suspenso entre o que foi e o que poderia ter sido.

A proposta dialoga com autores como Didi-Huberman, Lepecki e Rancière, mas também com práticas emergentes de pedagogia artística crítica (Sousa & Aristimuño, 2025). Articula ainda a discussão sobre coautoria, tecnologias acessíveis e desenho como rasto de pensamento encarnado. Alinhando-se com reflexões recentes publicadas na *Afluir* (Morillo, 2022; Gonçalves, 2023), o artigo propõe que a arte — longe de ser apenas forma — pode ser também dispositivo de escuta, de questionamento e de presença crítica no campo educativo.

Sugerencias para citar este artículo,

Tavares de Almeida Oliveira Pires, Ana Margarida; Marques Gouveia, Rita Cândida (2026). Topografias do Sentir: Corpo, Memoria e Vestígio entre Dança, Desenho e Videoarte. *Afluir* (Extraordinario VI), págs. 101-111, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.246>

TAVARES DE ALMEIDA OLIVEIRA PIRES, ANA MARGARIDA; MARQUES GOUVEIA, RITA CÂNDIDA (2026). Topografias do Sentir: Corpo, Memoria e Vestígio entre Dança, Desenho e Videoarte. *Afluir* (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 101-111, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.246>

Abstract:

This article reflects on how artistic creation can operate as a situated, sensitive, and critical mode of inquiry. Drawing on the project *Topografias do Sentir*, developed within a postgraduate program in Art Education, at a Portuguese University, we explore the intersection of body, memory, and image through improvisation, drawing, and audiovisual composition.

Grounded in an a/r/tographic methodology (Barone & Eisner, 2012), this work unfolds as a co-authored practice between two distinct but interwoven languages — dance and drawing — proposing shared creation as an epistemological space. The final video, approximately four minutes long, combines images of bodily transitions, hand-drawn elements on tracing paper, and a soundscape built from manipulated bodily and environmental sounds. The result does not aim to represent a gesture, but rather to inhabit it — suspended between what was and what might have been.

This proposal dialogues with authors such as Didi-Huberman, Lepecki, and Rancière, and also with emerging perspectives in critical artistic pedagogy (Sousa & Aristimuño, 2025). It further contributes to discussions on co-authorship, accessible technologies, and drawing as a trace of embodied thinking. In line with recent reflections published in *Afluir* (Morillo, 2022; Gonçalves, 2023), this article suggests that art — far from being merely form — can serve as a device for listening, questioning, and critical presence within educational contexts.

Palavras-chave: *dança, desenho, memória, videoarte, a/r/tografia*

Key words: *dance, drawing, memory, videoart, a/r/tography*

Sugerencias para citar este artículo,

Tavares de Almeida Oliveira Pires, Ana Margarida; Marques Gouveia, Rita Cândida (2026). *Topografias do Sentir: Corpo, Memória e Vestígio entre Dança, Desenho e Videoarte*. *Afluir* (Extraordinario VI), págs. 101-111, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.246>

TAVARES DE ALMEIDA OLIVEIRA PIRES, ANA MARGARIDA; MARQUES GOUVEIA, RITA CÂNDIDA (2026). *Topografias do Sentir: Corpo, Memória e Vestígio entre Dança, Desenho e Videoarte*. *Afluir* (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 101-111, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.246>

Introdução

Topografias do Sentir é um projeto artístico-educativo que investiga as relações entre corpo, memória e imagem, tendo como ponto de partida a prática interseccional entre dança, desenho e som. Desenvolvido no contexto do Congresso Internacional MUSAA 2025, o projeto propôs-se a pensar a criação como ato de escuta e investigação, onde o gesto não se fecha na representação, mas abre caminhos para o sensível.

Assumindo uma abordagem artográfica (Barone & Eisner, 2012), o projeto parte da experiência situada das autoras como artistas e educadoras, promovendo um percurso de coautoria que é, simultaneamente, processo de criação, reflexão crítica e construção de conhecimento. A prática artística aqui proposta não é ilustrativa nem decorativa, mas epistemológica: ela pensa, interroga e comunica por meios visuais, corporais e sonoros. Este artigo inscreve-se no diálogo com outras investigações comunitárias publicadas na Afluir, como Libro de artista y a/r/tografía (Balbín Castillo, 2024), que exploram práticas gráficas sensíveis e relações entre corpo, imagem e memória no universo artístico-educativo.

Neste gesto de adaptação, emergiu um corpo de trabalho que não se limita a documentar a dança ou o desenho, mas que constrói um espaço poético de escuta e de reinscrição da percepção. O vídeo, com cerca de 8 minutos, combina imagem, som e palavra para gerar uma experiência imersiva, onde o traço desenhado se torna vestígio, o som torna-se pele, e o gesto — ainda que ausente — continua a vibrar.

A investigação articula referências de autores como André Lepecki (2006), Susan Leigh Foster (2011), Ella Emanuele (2024), Georges Didi-Huberman (1992) e Elliot Eisner (2002), que ajudam a pensar o corpo como arquivo, o desenho como rastro do efêmero e a imagem como presença interrogativa. Mais do que representar o que foi, o trabalho interroga o que pode ainda ser — abrindo espaço para uma arte que se constrói entre o vivido e o possível, entre o real e o imaginado.

Metas e objetivos

Este projeto propõe uma investigação artística situada, na qual se explora o desenho como vestígio de um gesto dançado e como ativador de memória. Partindo da interseção entre práticas corporais, visuais e sonoras, o objetivo principal é compreender de que modo a criação artística pode operar como cartografia do sentir — lugar onde memória, corpo e imagem se entrelaçam.

Entre os objetivos específicos, destacam-se:

Investigar o corpo como arquivo vivo, portador de gestos inscritos, esquecidos e reaparecidos, articulando conceitos de memória incorporada com práticas de improvisação;

Explorar o desenho não como representação da dança, mas como extensão somática do gesto efêmero — linha que prolonga torções, silêncios, deslocamentos;

Reconfigurar processos de criação artística num contexto educativo, cruzando os campos da dança contemporânea, da ilustração e da instalação sensorial, mesmo que no formato de vídeoarte;

Experimentar a vídeoarte como suporte poético-educativo, capaz de condensar presenças, fragmentos e camadas de tempo num mesmo plano visual-sonoro;

Valorizar práticas acessíveis e tecnicamente simples, mostrando que a densidade conceptual e percetiva de um projeto não está condicionada ao uso de tecnologias complexas, mas à qualidade da escuta e da intenção;

Assumir a coautoria como metodologia epistemológica, onde pensar, criar e dialogar se tornam formas indissociáveis de construção de conhecimento e de posicionamento ético na educação artística.

Estas metas procuram afirmar a criação artística como forma legítima de investigação — uma investigação que se desenha com o corpo, se escuta com a pele e se pensa a partir do gesto que falta, da imagem que vibra e do som que insiste.

Método de investigação/de trabalho/de sessões e instrumentos de investigação

A metodologia adotada inscreve-se no campo da investigação baseada em artes (art-based research), com ênfase na artografia como prática investigativa onde o fazer artístico se entrelaça com a reflexão crítica e a escrita experiencial (Barone & Eisner, 2012). Este processo foi construído de forma colaborativa entre duas autoras com formações distintas — dança e desenho — e desenvolveu-se em espiral, alternando momentos de experimentação prática, partilha, montagem e análise poética dos materiais produzidos.

O vídeo foi desenvolvido a partir de uma sequência de fotografias captadas em improvisações corporais. Em vez de registar poses finais ou movimentos icónicos, optou-se por fotografar momentos de transição — instáveis, imperfeitos, abertos — onde o gesto ainda está a ser. Estes frames foram depois combinados com desenhos produzidos pela segunda autora, não como ilustrações das fotografias, mas como partituras gráficas do que poderia acontecer a seguir. Os desenhos surgem, assim, como extensões somáticas do gesto: reverberações visuais da memória e do desejo.

O processo de desenho ocorreu a partir da escuta atenta às imagens: não se tratou de copiar formas, mas de permitir que o corpo desenhante respondesse às sugestões rítmicas e espaciais presentes nas fotografias. Como refere Ella Emanuele (2024), “a dança pode ser entendida como um meio legítimo de desenho”. Esta abordagem foi também informada pela prática de Geisiel Ramos (2018), para quem o desenho é um registo tátil do corpo em ação — não um produto final, mas um vestígio permeável.

A construção da paisagem sonora foi realizada em colaboração com o artista sonoro BM1KE, integrando gravações de sons corporais (respiração, fricção com o chão, passos), registos do ato de desenhar (grafite sobre papel), e sons ambientes manipulados digitalmente. Esta composição sensorial reforça a dimensão háptica do vídeo, convidando o público à escuta expandida — como se os sons tocassem a imagem.

O vídeo final, com cerca de quatro minutos, foi editado com ferramentas acessíveis (Ableton Live, Movavi Video Editor Plus, e Spectrasonics Omnisphere) e estruturado como um tríptico sensorial: 1) corpo em transição; 2) traço em suspensão; 3) memória em reverberação. O ritmo da montagem não segue uma narrativa linear, mas propõe uma deriva: o tempo abrandando, as imagens repetem-se, sobrepõem-se, ou se desvanecem.

A documentação do processo foi realizada através de diário reflexivo, registo fotográfico, e trocas escritas entre as autoras. Estas camadas de memória — visual, textual, sensorial — foram fundamentais para a construção da narrativa final e para a reflexão teórica que sustenta o artigo.

Mais do que demonstrar um resultado ou ensinar uma técnica, esta metodologia propõe uma atitude: criar escuta, acolher o inacabado, habitar o gesto, pensar com as mãos. Como prática pedagógica, propõe um deslocamento da lógica da demonstração para a da presença — e da representação para a reverberação.

Resultados

A transposição da proposta inicial — uma instalação imersiva — para o formato de vídeoarte resultou numa obra com cerca de quatro minutos que condensa, em imagens, sons e traços, as camadas sensíveis do gesto dançado. Esta adaptação não comprometeu a poética do projeto; pelo contrário, revelou novas possibilidades expressivas que potencializaram o que antes se desejava criar em presença física.

O vídeo desenvolve-se em três partes, que evocam a estrutura da instalação original:

Corpo em transição: planos fixos de momentos intermediários entre poses de dança. Não há sequência narrativa, mas instabilidade. O corpo surge fragmentado, em desequilíbrio, em pausa ativa. São imagens que captam o gesto por fazer — nem início nem fim, apenas presença suspensa.

Traço em suspensão: desenhos em grafite e lápis de cor sobre papel vegetal, digitalizados e justapostos às fotografias. As linhas não ilustram as imagens anteriores; propõem continuidades possíveis, trajetórias inventadas, bifurcações gestuais. São vestígios do corpo que observou, mas também do corpo que desejou mover-se para além da imagem.

Memória em reverberação: sobreposição de imagem, som e ritmo que convida o público à escuta sensorial. Sons de respiração, grafite a riscar papel, passos, fricção, silêncio, compõem uma paisagem sonora que não narra, mas convoca. A montagem alterna entre foco e desfoque, repetição e desaparecimento, criando uma tensão entre o que se vê, o que se ouve e o que falta.

Este conjunto constrói um espaço poético de escuta expandida, onde a imagem não representa, mas interroga. Em vez de encenar a dança, o vídeo evoca a sua ausência: o que não se vê, mas se pressente; o que não se diz, mas vibra na pele. É uma obra que não ensina uma coreografia, mas convoca uma escuta — um gesto por dentro.

Um dos principais resultados do projeto foi precisamente o desenvolvimento desta linguagem visual-sonora híbrida, onde o desenho atua como vestígio somático e a montagem

como escritura do tempo delicado. O vídeo tornou-se um espaço de reinscrição da memória incorporada — não como reconstituição do passado, mas como ativação do presente.

A receção ao vídeo durante o Congresso MUSAA, nos comentários pós-apresentação, destacou a sua capacidade de gerar ressonância emocional sem recorrer a discursos explicativos.

Outro resultado significativo foi o reconhecimento, pelas próprias autoras, da importância do processo como território de investigação. Ao longo do desenvolvimento do vídeo, foram surgindo camadas de reflexão que não estavam previstas inicialmente — como a discussão sobre os limites da representação, a escuta como gesto ativo e o desenho como política do inacabado. Estes “resultados imprevistos” foram documentados em diários de processo e integrados na análise que sustenta o presente artigo.

Também a relação entre as autoras se revelou um resultado em si. A coautoria permitiu um cruzamento genuíno de linguagens — dança e ilustração — onde nenhuma se sobrepôs, mas ambas se deixaram contaminar. O desenho tornou-se mais gestual, mais tempo-corpo. O movimento, por sua vez, adquiriu densidade gráfica. Esta fusão resultou num objeto artístico que só poderia ter emergido da colaboração, e não da soma isolada de partes.

Por fim, o uso de ferramentas acessíveis e não especializadas demonstrou que é possível criar uma obra de forte densidade poética com recursos mínimos — desde que haja clareza na intenção e abertura à experimentação. Este dado tem relevância para o campo da educação artística, pois sinaliza caminhos alternativos para práticas criativas em contextos de poucos recursos.

Topografias do Sentir não resultou apenas num vídeo: resultou num mapa etéreo de um processo. E os seus traços — visuais, sonoros, relacionais — permanecem como pontos de partida para futuras criações e investigações.

Discussão

A discussão em torno dos resultados obtidos com o projeto Topografias do Sentir permite evidenciar o modo como uma prática artística situada pode gerar conhecimento sensível, mobilizando não apenas a dimensão estética, mas também processos pedagógicos e investigativos significativos. Esta proposta insere-se na tradição da investigação baseada em artes (art-based research), em que a própria criação é tomada como lugar de pensamento, de escuta e de transformação.

Um dos principais contributos do projeto foi demonstrar como a articulação entre corpo, desenho e tecnologia pode ativar formas de conhecimento que escapam à linguagem verbal ou conceptual. Como defende Elliot Eisner (2002), as artes tornam possível pensar aquilo que não é facilmente traduzível por outros meios, permitindo o acesso a domínios mais subtis da experiência. No caso deste projeto, foi o gesto interrompido, o traço que hesita, o som que vibra em silêncio, que constituíram os dados principais da investigação – dados que não se explicam, mas que se vivem e reverberam.

Do ponto de vista da educação artística, o vídeo não é apenas um objeto final, mas um lugar de encontro entre o que foi vivido pelas autoras e o que é experienciado pelos espectadores. Cada fragmento visual ou sonoro pode ser relido, reativado ou continuado no corpo de quem assiste, cumprindo um papel pedagógico que vai além da transmissão: trata-se de uma provocação subtil, um convite à escuta expandida.

A presença do corpo como território de conhecimento, defendida por Leticia Fayos Bosch, Belén Díez Atienza, Irene Covalada Vicente e Pedro Zarzoso López (2025), é também central nesta discussão. O corpo, longe de ser reduzido a ferramenta performativa, é aqui entendido como arquivo vivo, como espaço de inscrição de memórias, afetos e gestos que desafiam linearidades e categorias fixas. A escolha por trabalhar com movimentos intermédios, gestos suspensos e desenhos do “ainda-não” reforça esta visão do corpo como potência em devir — mais do que representar o que foi, o projeto sugere o que pode vir a ser. Mesmo em contextos distintos, investigações como *Olivar, cuerpo, identidad y territorio* (Montoro et al., 2024) demonstram como corpo, identidade e território podem se entrelaçar em processos artísticos — algo que ressoa na nossa proposta de ativar memória corporal e paisagem sensível.

Do ponto de vista metodológico, a prática artográfica revelou-se especialmente fértil. Trabalhar com base na experiência e na autorreflexividade permitiu construir um percurso investigativo permeável às contingências e às falhas. O facto de a instalação inicialmente prevista não ter sido realizada — por motivos externos à equipa — foi encarado não como fracasso, mas como matéria de reinvenção. A adaptação ao formato vídeo não só respeitou os princípios da proposta original como os ampliou, ao possibilitar novas relações entre imagem, som e espectador.

Outro ponto de relevância prende-se com a acessibilidade da proposta. O uso de tecnologias domésticas, ferramentas digitais intuitivas e materiais simples demonstrou que projetos com densidade poética e investigativa não dependem de meios técnicos complexos. Esta dimensão é importante no contexto da educação artística, sobretudo em escolas ou instituições com recursos limitados, pois reforça a ideia de que a criação é antes de mais uma questão de intenção e de afinação intuitiva.

Conforme exposto por Fayos Bosch (2025):

“La propuesta... es la introducción del grabado como práctica artística en el aula para el desarrollo de actitudes creativas, de reflexión y análisis de los alumnos...”

Este posicionamento aproxima-se do nosso esforço com *Topografias do Sentir*, onde o desenho atua como meio para ativar percepção, memória e pensamento crítico — ilustrando como práticas gráficas simples, em contextos educativos, podem gerar experiências poéticas, inclusivas e reflexivas de grande potencial formativo.

Por fim, o projeto evidencia a importância da coautoria como metodologia relacional. A criação a duas vozes implicou negociação constante, escuta mútua e confiança no processo. Esta dimensão relacional foi tão significativa quanto os produtos gerados: foi na entrelinha, na troca e na abertura ao gesto da outra, que se construiu grande parte do valor educativo e artístico do projeto. Como também sublinhado por Ana Sousa (2025), no âmbito do seu trabalho com arte e tecnologias em contexto educativo, a prática da criação artística pode constituir-se como um exercício de cocriação — uma metodologia relacional que integra a reflexão crítica, a experimentação inspirada e a escuta colaborativa. Assim como em *La educación artística en*

México (Piña, 2023), que realça a necessidade de práticas artísticas críticas voltadas à formação, nosso desenho atua como dispositivo de reflexão e autoconstrução corporal em sala de aula. Esta perspectiva reforça a importância de processos partilhados, como os que fundamentaram *Topografias do Sentir*, em que a coautoria foi não apenas um meio operativo, mas também matéria epistemológica, onde pensar e criar se tornaram atos indissociáveis da presença da outra.

Uma proposta complementar foi apresentada no mesmo congresso por Ana Sousa e Filipe Aristimuño (2025), que, através de uma oficina sobre inteligência artificial generativa, exploraram as potencialidades pedagógicas das deepfakes no ensino artístico. O seu trabalho propunha a criação de recursos educativos abertos como forma de estimular pensamento crítico sobre ética, identidade e cultura visual, sobretudo junto de públicos jovens sujeitos a dispositivos digitais e narrativas pós-verdade. Ainda que com enfoques distintos, partilhamos com este projeto a preocupação de integrar tecnologias emergentes num paradigma artístico-educativo que privilegia a experimentação, a autoria e a reflexão crítica. Tal como referem, “a criação artística é uma forma de pensar, que permite criar — ao contrário de apenas reproduzir” (Aristimuño & Sousa, 2025). Também em *Topografias do Sentir*, desenhar e montar não foi apenas representar: foi interrogar, provocar, propor caminhos para pensar o corpo, o gesto e a memória como lugares de questionamento e ação educativa.

Conforme destaca Jacques Rancière (2003), é nos intervalos, nos vazios e nas suspensões da imagem que reside o seu maior potencial poético e político. Em *Topografias do Sentir*, esta lógica manifesta-se na escolha deliberada por mostrar o gesto interrompido, o movimento em transição, o traço inacabado. O vídeo convida o espectador a habitar esse espaço dilatado entre o visível e o oculto — entre o que se vê e o que ainda vibra. Tal como defende Rancière, não é na plenitude da imagem que se dá o acontecimento estético, mas naquilo que escapa ao olhar imediato, abrindo a possibilidade de pensar, imaginar e sentir com outras intensidades. Ao instaurar pausas, silêncios e sobreposições que dificultam a leitura linear, o projeto encena a própria condição da arte como espaço de intervalo e de escuta — onde o gesto ausente tem tanto peso quanto o traço visível.

Conclusões

O projeto *Topografias do Sentir* permitiu desenvolver uma abordagem artística e investigativa centrada na escuta afinada, na atenção ao efémero e na valorização do gesto como rasto de pensamento. A articulação entre improvisação corporal, desenho e montagem em vídeo revelou-se fértil tanto no plano poético quanto no educativo. A prática artográfica demonstrou ser mais do que um método: foi um modo de estar e de criar em colaboração, onde fazer, refletir e ensinar se entrelaçaram organicamente.

A principal contribuição deste trabalho reside na exploração do desenho como vestígio de memória incorporada — como partitura gráfica de gestos que já passaram, mas continuam a vibrar no presente. Este entendimento do traço como resíduo ativo, que convoca o corpo e o olhar do outro, oferece novas possibilidades para pensar a criação artística como prática educativa. Não se trata de representar movimentos já executados, mas de abrir espaço para que o movimento por vir se insinue, se imagine e se deseje.

A coautoria, neste contexto, foi mais do que colaboração: foi matéria epistemológica. A troca constante entre as autoras, oriundas de campos distintos, gerou um objeto artístico plural e consciente — onde as linguagens não se somam, mas se transformam mutuamente. Esta experiência reforça a importância de práticas educativas que valorizem a escuta, a presença e o pensamento-partilhado.

Por fim, o projeto demonstrou que é possível criar experiências artísticas e educativas densas com recursos simples, desde que exista intenção, cuidado e espaço para o sensível. Topografias do Sentir não pretendeu ensinar passos nem ilustrar conceitos: pretendeu deixar rasto. E talvez seja isso que a arte pode fazer na educação — abrir fissuras por onde a memória e o desejo possam entrar.

Limitações do estudo e implicações para a investigação

Apesar de ter atingido os seus principais objetivos, Topografias do Sentir enfrentou limitações que merecem ser reconhecidas: o projeto foi desenvolvido num contexto académico e num período curto, sem oportunidade de ser testado junto de diferentes públicos em ambientes escolares ou museológicos. Esta experimentação em contextos educativos reais seria fundamental para avaliar o impacto das práticas propostas na perceção, escuta e construção de pensamento crítico em alunos de diferentes faixas etárias.

Ainda assim, o projeto abriu caminhos férteis para investigações futuras. Entre as linhas a aprofundar estão:

- A replicação da proposta em oficinas presenciais ou híbridas, com foco em práticas intermodais de desenho e movimento;
- A criação de recursos educativos abertos com base em vídeoarte sensorial;
- A investigação sobre coautoria como método de aprendizagem estética e ética.

Topografias do Sentir deixa, assim, mais perguntas do que respostas — e é justamente aí que reside o seu potencial investigativo.

Referencias

- Aristimuño, F., & Sousa, A. (2025, abril). *Inteligência artificial, cultura visual e educação artística: Experiências com os deepfakes no ensino superior* [Comunicação apresentada no Congresso MUSAA 2025]. Badajoz, Espanha.
- Didi-Huberman, G. (2013). *Diante da imagem*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Rancière, J. (2003). *O destino das imagens*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Emanuele, E. (2024). *Dance as a medium for drawing* (Dissertação de mestrado). University for the Creative Arts. <https://research.uca.ac.uk/6460/>
- Fayos Bosch, L., Díez Atienza, B., Covalada Vicente, I., & Zarzoso López, P. (2025, abril). *Un objeto didáctico transversal. Libro Artista* [Comunicação apresentada no Congresso MUSAA 2025]. Badajoz, Espanha.
- Foster, S. L. (2011). *Choreographing empathy: Kinesthesia in performance*. Routledge. <https://www.routledge.com/Choreographing-Empathy-Kinesthesia-in-Performance/Foster/p/book/9780415596565>
- Lepecki, A. (2006). *Exhausting dance: Performance and the politics of movement*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203012871>
- Ramos, G. (2018). *Traçando corpos: registro direto do meu corpo como experiência da ação do desenho pelo não olhar* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25779>
- Balbín Castillo, M. A. (2024). *Libro de artista y a/r/tografía: una experiencia en la residencia de mayores de Cazalilla*. *Afluir. Revista de Investigación y Creación Artística*, 1(9), 17–32. <https://www.afluir.es/index.php/afluir/article/view/197>
- Montoro, M. I., Cueva Ramírez, M. L., Soto Moreno, E., & Villanueva Padilla, M. (2024). *Olivar, cuerpo, identidad y territorio: Una investigación artística contemporánea desde la perspectiva de género para abordar la cultura del aceite*. *Afluir. Revista de Investigación y Creación Artística*, 1(9), 7–16. <https://www.afluir.es/index.php/afluir/article/view/196>
- Piña, K. M. F. (2023). *La educación artística en México*. *Afluir. Revista de Investigación y Creación Artística*, 1(8), 106–117. <https://www.afluir.es/index.php/afluir/article/view/166>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.246>

RECURSOS TÉCNICOS

Spectrasonics. (n.d.). *Omnisphere* [Software de síntese musical].
<https://www.spectrasonics.net/products/omnisphere/>

Ableton. (n.d.). *Ableton Live* [Estação de trabalho de áudio digital]. <https://www.ableton.com/>

Movavi. (n.d.). *Movavi Video Editor Plus* [Software de edição de vídeo]. Disponível em: <https://www.movavi.com/video-editor-plus/>

La Gamificación significativa en la Educación Patrimonial: experiencias “mensajes de SAPINAH y LAAPA”

Meaningful Gamification in Heritage Education: “messages from SAPINAH and LAAPA” experiences

Ana Marcela Villalpando Aranda

Universidad de La Laguna

avillalp@ull.edu.es

Recibido 30/09/2025 Revisado 15/10/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

Resumen:

La Gamificación (Empleo de elementos de diseño lúdico en entornos no lúdicos) es un anglicismo que tiene relativamente poco tiempo en el ámbito educativo. La gamificación significativa, variante menos conductista, es una herramienta fundamental para el diseño de actividades de educación patrimonial y acción cultural contemporánea. Una realidad dicotómica en la que por un lado la brecha digital ha dañado la comunicación entre varios museos y sus comunidades y por el otro existe una realidad digital dominada por el zapping, en la cual prestar atención o mantenerse motivada/o es todo un reto para la mayoría, ante el constante bombardeo de información que recibimos. Razón por la cual, instituciones culturales, como los museos necesitan abrirse a distintas herramientas y metodologías de interacción significativa con sus públicos, para poder realizar sus funciones sociales. Ante esta realidad, desde la Universidad de La Laguna se plantea el proyecto de investigación doctoral: “La gamificación significativa en la educación patrimonial. Desarrollo de una propuesta metodológica de actuación y bases para la capacitación de profesionales”. Dentro de esta investigación se diseñaron, implementaron y evaluaron, entre 2021 y 2024 una serie de propuestas de educación patrimonial gamificada significativa con jóvenes, en distintos contextos museales y escolares.

Sugerencias para citar este artículo,

Villalpando Aranda, Ana Marcela (2026). La Gamificación significativa en la Educación Patrimonial: experiencias “mensajes de SAPINAH Y LAAPA”. Afluir (Extraordinario VI), págs. 113-126,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.243>

VILLALPANDO ARANDA, ANA MARCELA (2026). La Gamificación significativa en la Educación Patrimonial: experiencias “mensajes de SAPINAH Y LAAPA”. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 113-126, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.243>

Abstract:

Gamification (the use of game design elements in non-game contexts) is a relatively recent concept in the educational field. Meaningful gamification, a less behaviorist approach, has become a key tool for designing heritage education activities and contemporary cultural action. This takes place in a dichotomic reality: on one hand, the digital divide has weakened communication between museums and their communities; on the other, a digital environment shaped by constant “zapping” makes sustaining attention and motivation increasingly difficult under the continuous flow of information. For this reason, cultural institutions such as museums must embrace diverse tools and methodologies to foster meaningful interaction with their audiences and fulfill their social roles. In response, the University of La Laguna developed the doctoral research project “*Meaningful Gamification in Heritage Education: Development of a Methodological Proposal and Foundations for Professional Training.*” Between 2021 and 2024, the study designed, implemented, and evaluated a series of meaningful gamified heritage education initiatives with young people across different contexts.

Palabras Clave: Gamificación, Museo, Educación, Motivación, Experiencia

Key words: Gamification, Museum, Education, Motivation, Experience

Sugerencias para citar este artículo,

Villalpando Aranda, Ana Marcela (2026). La Gamificación significativa en la Educación Patrimonial: experiencias “mensajes de SAPINAH Y LAAPA”. Afluir (Extraordinario VI), págs. 113-126, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.243>

VILLALPANDO ARANDA, ANA MARCELA (2026). La Gamificación significativa en la Educación Patrimonial: experiencias “mensajes de SAPINAH Y LAAPA”. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 113-126, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.243>

Introducción

Que el juego y lo lúdico sean herramientas fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje es algo ya estudiado, sin embargo, cuando hablamos del contexto de los museos (excluyendo a algunos de ciencias) estas herramientas suelen quedarse en las bodegas. Dentro del manual de *Best practice*, la herramienta diseñada por ICOM CECA¹ para generar propuestas educativas y de acción cultural en museos, se hace la siguiente mención en cuanto a la concepción y planeación del contenido del programa: “En cualquier caso, **aunque sea lúdico**, el contenido del programa debe cumplir con la excelencia de la institución y los objetivos que pueden perseguirse a través de un programa museal.” («Best Practice 1», 2012, p. 98). El empleo de la conjunción adversativa “aunque” da a entender que al incorporar la lúdica a los proyectos museísticos puede ocasionar una falta de calidad o seriedad; No significa que no existan propuestas lúdicas en los museos, pero sí que no se suelen tomar en serio por parte de las directivas.

Los Museos, como “espacios que ofertan experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos” (Final Report from the Standing Committee for Museum Definition, ICOM Define, 2022) suelen enfrentarse a una competencia, algo desequilibrada, por la atención y el tiempo libre de los públicos. En vista de que vivimos en una realidad de hiper zapping (Raessens, 2006) y una cultura ludificada (Deterding, Dixon, et al., 2011) sería interesante apropiarse y adaptar ciertas herramientas y metodologías para mantener la interacción y acción cultural con los nuevos públicos. En este documento hacemos referencia al empleo de la gamificación significativa como herramienta educativa.

La Gamificación, anglicismo que tiene menos de dos décadas desarrollándose, consiste en el empleo de elementos propios del diseño lúdico en entornos “no lúdicos” (Deterding, Khaled, et al., 2011). Dentro del ámbito educativo forma parte de las metodologías emergentes (Carceller, 2019), esta herramienta ha probado ser muy útil en el diseño de actividades de educación patrimonial y acción cultural, especialmente su variante no conductista: la Gamificación Significativa, que es el “uso de elementos propios del diseño lúdico con la finalidad de construir motivación intrínseca y por lo tanto significancia en entornos no lúdicos” (Nicholson, 2012).

Como parte del trabajo de investigación doctoral llevado a cabo desde la Universidad de La Laguna y con el objetivo de evaluar los factores que pueden influir en la experiencia de una actividad gamificada y en el nivel de motivación relacionado a esta, en entornos de educación patrimonial, se diseñaron y llevaron a cabo entre 2021 y 2024, en Museos de México y España dos experiencias educativas: Mensajes de LAAPA y Mensajes de SAPINAH.

¹ Comité de Educación y Acción Cultural del Consejo Internacional de Museos.

Metas y objetivos

Estas experiencias se enmarcan dentro de la investigación doctoral titulada: La gamificación significativa en la educación patrimonial: estudio de casos y desarrollo de una metodología en los contextos de Canarias (España) y Sonora (México), investigación que se lleva a cabo desde la Universidad de La Laguna dentro del departamento de Arte y Humanidades. Tesis cofinanciada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo y por el Fondo Social Europeo (FSE) Programa Operativo Integrado de Canarias 2014-2020, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%). Razón por la cual los objetivos de esta actividad educativa se pueden agrupar en dos tipos:

Objetivos de la investigación:

- Evaluar los diversos factores que influyen en la motivación de las y los participantes: Las recompensas extrínsecas (inmediatas o diferidas), las recompensas intrínsecas (Sociales, reconocimiento o altruistas), las modalidades de los retos (individuales o grupales) y la tipología de actividades dirigidas a diferentes estilos de aprendizaje (Visual, auditivo/verbal, Kinestésico y Lógico/verbal).

- Evaluar su adaptabilidad a distintos contextos.
- Analizar la calidad lúdica y motivadora de la dinámica.

Objetivos educativos:

- Introducir los perfiles profesionales relacionados con el mundo patrimonial.
- Analizar la identidad patrimonial contemporánea de la localidad en que se lleva a cabo la dinámica.
- Investigar datos importantes de la historia del inmueble donde se trabaje.

Método de la investigación/de trabajo/ de las sesiones e instrumentos de la investigación

Para el diseño de estas experiencias lúdico-educativas se trabajó en función de los resultados obtenidos en una investigación previa, en la cual se realizaron una serie de cuestionarios y entrevistas con museos de las localidades de Sonora y Tenerife. Para lo cual se trabajó en distintas fases:

1. Diseño: Se diseñó la estructura gamificada en función de las problemáticas encontradas durante las entrevistas.
2. Proyecto piloto: Se trabajó en 2021 una versión piloto de la experiencia gamificada la cual sufrió ajustes para que la etapa de evaluación fuera más consistente en las siguientes experiencias
3. Implementación: Se gestionó la implementación del proyecto en museos y centros patrimoniales en Sonora, México y en Tenerife, España.
4. Evaluación: En las sesiones de trabajo se empleó un método cuasiexperimental, empleando el diseño de series temporales con grupos escolares de nivel secundario

a quienes se les aplicó un *test* continuo con la Escala de Flujo y un postest compuesto por la escala EgameFlow (Fu et al., 2009) para evaluar la jugabilidad de la actividad y por la herramienta: MUSIC Model Inventory (Brett D, 2012, p. 90), a la par que se llevó un registro de observación en cada experiencia, para analizar los cambios requeridos para la correcta función de la dinámica en cada contexto.

Diseño de la actividad gamificada

Para el diseño de la actividad gamificada “Mensajes de LAAPA/SAPINAH” se partió de una serie de entrevistas previas con profesionales de los museos de las localidades donde se trabajaría, con el fin de plantear los factores que limitaban la realización de este tipo de actividades gamificadas, obteniendo como factores principales: La falta de personal, la falta de espacios específicos para el área educativa y la dificultad de acceder a recursos para gestionar este tipo de actividades. A partir de la anterior información y complementándola con el análisis de proyectos publicados en los repositorios del CECA ICOM y de IBERMUSEOS, se planteó un modelo de actividad gamificada que no requiriera de muchos recursos, que fuera semi autogestionada y que se pudiera llevar a cabo dentro y fuera del museo. Para lograr una estructura temática que fuera adaptable a diversos contextos geográficos y patrimoniales se trabajó en torno a las profesiones patrimoniales principalmente.

Una vez elegido el tema central se decidió trabajar con un rango etario que se encontrara previo a la elección de un área profesional, por lo que se decidió trabajar con adolescentes. Así mismo durante el análisis de proyectos publicados y las entrevistas se encontró que este público suele ser el que menos se toma en cuenta en las actividades educativas relacionadas con la lúdica, “no es de extrañar que un porcentaje muy alto de adolescentes y jóvenes no se interesen por el patrimonio cultural”(Fernández Inglés, 2019, p. 431).

Se emplearon metodologías activas de Aprendizaje Basado en Juegos y Gamificación Significativa, donde se manejaron dinámicas lúdicas narrativas tipo *escape room*, mensajería automatizada como herramienta de mediación y retroalimentación (empleando un dispositivo móvil por equipo) y una narrativa Inter temporal como dinámica motivante, para guiar a las y los participantes alrededor de tres ejes temáticos: Los perfiles profesionales relacionados con el patrimonio cultural, la identidad cultural de la comunidad y la historia de los inmuebles donde se llevaron a cabo las experiencias.

Los elementos gamificados de la actividad fueron los siguientes:

- Como estética lúdica se diseñó un espacio a modo de papel periódico que diera la alusión a un caso de investigación policial, el cual contara con información del inmueble y del patrimonio de la localidad.
- Como mecánicas para que los participantes puedan interactuar se emplearon los siguientes elementos:

○Equipos: Las y los participantes se dividieron en equipos para poder realizar las actividades, dichos equipos eran nombrados con términos relacionados al museo en el que se trabajara.

○Retos: Se plantearon una serie de mini actividades que presentaban las profesiones relacionadas con el patrimonio cultural y sus labores habituales.

○Puntos de confianza: Tras terminar cada reto los equipos obtenían puntos de confianza, los cuales necesitaban alcanzar un determinado número para poder desbloquear el mensaje secreto.

○Feedback: Los equipos recibían, mediante mensajería automatizada, mensajes que les contaban los puntos recibidos y otras indicaciones.

○Niveles de dificultad: Los retos iban tornándose más sociales a lo largo de la dinámica, siendo necesario que las personas interactuaran más con sus equipos y con miembros de la comunidad.

○Recompensas sorpresas: durante la dinámica se incluyeron recompensas simbólicas tras la superación de los retos. Siendo recompensas alusivas a las actividades realizadas: semillas tras una actividad sobre gastronomía, colores tras una actividad de registro de bienes...

○Narrativa: Cada reto se hilaba a partir de una narrativa en la cual el museo requería la ayuda de los participantes para recuperar un mensaje importante, el cual era sobre la identidad de la localidad, dicho mensaje se encontraba protegido por un personaje cuyo nombre cambiaba dependiendo del lugar donde se realizara la dinámica: En contexto mexicano se trabajó con la mediación automatizada del personaje SAPINAH (Software de Almacenamiento Patrimonial del Instituto Nacional de Antropología e Historia) y en España con LAAPA (La Aplicación de Almacenamiento Patrimonial).

En cuanto a los contenidos abordados, se planteó un enfoque de Aprendizaje significativo (Coloma M., 1995) desde la vivencia, donde se buscó hacer un ejercicio en el cual pudieran generar un análisis de los discursos patrimoniales perpetuados, haciendo “cuestionar el relato de una historia única sumando discursos y ampliando la mirada a otras historias que también forman parte de nuestra herencia cultural” (Lucas Palacios et al., 2023), de tal forma que construyeran sus propios discursos patrimoniales comunitarios.

En total se realizaron 3 experiencias con público joven de entre 13 y 14 años en conjunto con museos del INAH en Sonora y museos de Tenerife.

Programa Piloto: Mensajes del Cerro

• Mensajes del Cerro fungió como una experiencia piloto y se llevó a cabo a finales del 2021 en La Zona Arqueológica Cerro de Trincheras, ubicada en el estado de Sonora (Méx.). La dinámica se realizó en plena cuarentena y con medidas de distanciamiento social. Contexto que permitió gestionar un convenio con la Telesecundaria no. 199, para trabajar con 15 jóvenes de 2do grado, quienes asistieron a la actividad en grupos reducidos. Trabajando un total de seis horas divididas en tres jornadas. Se organizaron en tres equipos mixtos de cinco integrantes, aproximadamente: Equipo Petrograbado, Equipo Cerámica y Equipo Terrazas (títulos alusivos a los bienes patrimoniales de la localidad).

Esta experiencia fue una de las más completas, ya que no solo se contó con el tiempo suficiente para realizar las diferentes dinámicas que componían la actividad, ya que la escuela facilitó 6 jornadas de trabajo, sino que también las características del espacio permitieron que se desplazaran a diversos sitios de la comunidad y que pudieran tener interacción con las y los vecinos de la institución.

Esta actividad se pudo realizar gracias al apoyo del Centro INAH Sonora y se incluyó en las actividades por el Décimo Aniversario de la Zona Arqueológica Cerro de Trincheras y sus resultados y procesos se pueden ver en la siguiente exposición virtual: bit.ly/expoZACT.



Figura 1 Experiencia Mensajes del Cerro (2021).



Figura 2 Experiencia Mensajes del Cerro (2021).

Implementación:

Mensajes de SAPINAH

En 2023 se trabajó en conjunto con el Museo Regional de Sonora y con un grupo de 60 jóvenes de segundo de secundaria, de la institución vecina al museo: la Secundaria Técnica n.6. Las sesiones se organizaron en dos jornadas de seis horas cada una, en las cuales se trabajó por día con 30 participantes. Para estas actividades contamos con la ayuda de dos técnicas del departamento de Comunicación Educativa y cuatro voluntarias del museo, siendo en total de seis personas mediadoras de la actividad, respetando el ratio de un mediador cada cinco personas.

Al igual que la experiencia previa, los resultados de esta actividad se plasmaron en dos exposiciones, una en formato virtual² y otra exposición temporal, que se mostró en las salas del museo hasta enero del siguiente año.

² : Exposición que puede visitarse en: <https://www.bit.ly/SAPINAH>



Figura 3 Participantes de Mensajes de SAPINAH (2023).



Figura 4 Actividad Mensajes de SAPINAH 2023

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.243>

Mensajes de LAAPA

Para la tercera experiencia se debió adaptar la actividad al contexto tinerfeño, por lo que algunas frases en la mensajería automatizada y el título mismo de la actividad se cambiaron haciendo guiños a los endemismos canarios, por lo que se renombró a: Mensajes de LAAPA.

Esta experiencia se llevó a cabo de la mano del Museo de Artesanía Iberoamericana de Tenerife, en el Colegio Unificado Isabel La Católica. San Antonio, ubicado en la entidad Taco, de San Cristóbal de La Laguna. Para esto se requirió adaptar las dinámicas a una sola jornada de 2 horas y media con un grupo de 18 adolescentes dividido en tres equipos: Equipo Roseta (6 chicos), Equipo Timple (6 chicas) y Equipo Gánigo (6 mixto).

Para lograr completar todos los retos en un tercio del tiempo original. Por dirección del personaje LAAPA, cada grupo se subdividió en diferentes roles: 2 integrantes fueron investigadores, 2 restauradores y 2 comunicadores. Completando así la dinámica en formato de *puzzle*, para finalizar con la creación de una auto publicación que contenía los descubrimientos y reflexiones realizadas, las cuales se pueden visitar en: <https://www.bit.ly/LAAPA2024>



Figura 5 Imagen de actividad Mensajes de LAAPA 2024.

Resultados

Durante la experiencia piloto: Mensajes del Cerro (2021) se observaron actitudes positivas en cuanto a las dinámicas y los factores de motivación intrínsecos (interacción social e interés por el tema), incluso varios participantes pidieron quedarse tiempo extra para seguir con realizando las dinámicas, sin embargo, al ser una experiencia piloto no se contaba con las herramientas de evaluación de las posteriores, por lo cual no se pueden incluir los resultados cuantitativos.

Tras las experiencias de 2023 y 2024, se obtuvo un total de 68 cuestionarios válidos de los cuales se pueden reflexionar los siguientes puntos:

- Las actividades que se llevaron a cabo en el museo tuvieron un mayor impacto en la inmersión y la experiencia estética, por lo tanto en la motivación de las y los participantes, como se muestra en la **Tabla 1**, en comparación con las actividades llevadas a cabo dentro del aula. Sin embargo, dentro de las condiciones que se plantearon en el diseño de la actividad estaba procurar un mínimo de recursos, así que una inmersión total se había descartado desde un inicio.

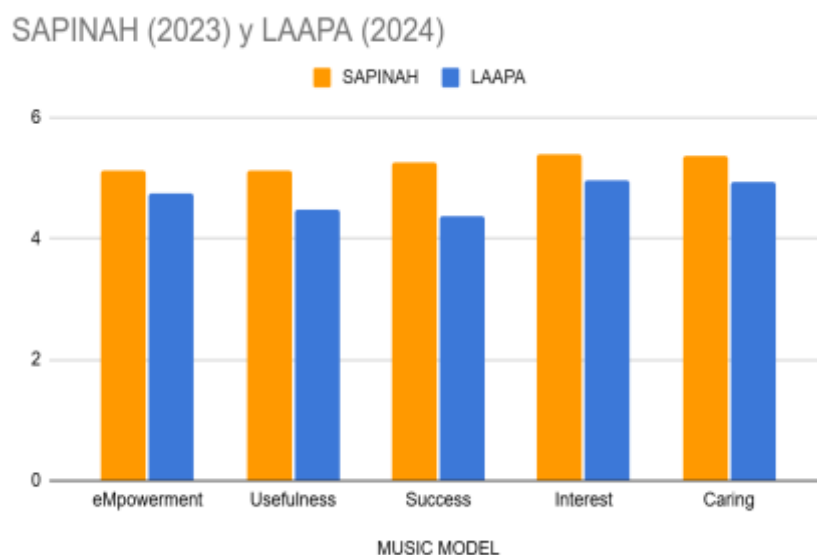


Tabla 1: Resultados de los porcentajes obtenidos de la evaluación MUSIC Model.

- La calidad de las interacciones sociales (**Tabla 2**) dentro de los equipos se mantuvo bastante similar en ambos casos, por lo que se puede decir que las dinámicas se encontraron equilibradas y con la posibilidad de adaptarlas a distintos tiempos. Sin embargo, surgió un factor interesante durante la observación de las actividades y fue que al trabajar con equipos mixtos se mantiene un ritmo de trabajo más estable, que al trabajar con equipos del mismo sexo.

SAPINAH y LAAPA / EGameFlow

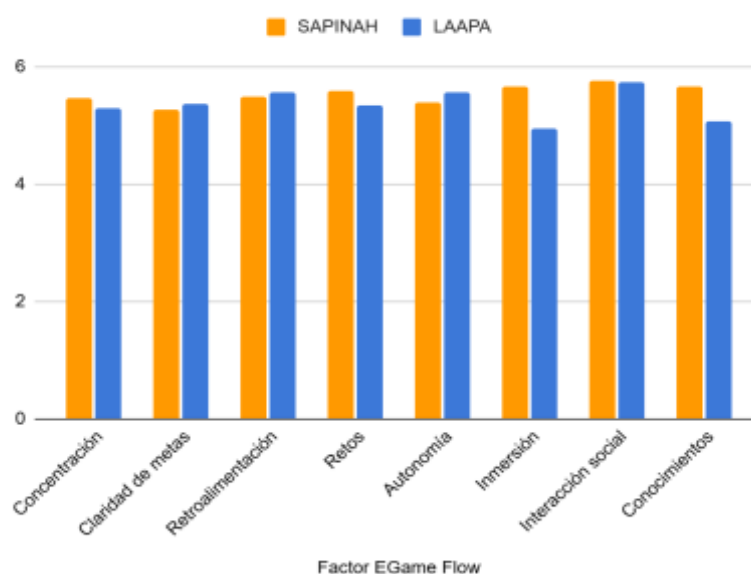


Tabla 2: Resultados de porcentajes obtenidos en la evaluación EGame Flow.

- Si bien en un principio se intentó propiciar una actividad que impulsara la interacción social, más que la obtención de incentivos externos, esto no se ve expresado cuantitativamente, ya que la competencia y los premios simbólicos puntuaron más, a diferencia que en la actividad piloto en donde si se había logrado que la socialización fuera más significativa, un factor importante a analizar en futuras experiencias será la duración de las dinámicas, ya que no es lo mismo trabajar sesiones largas en una sola jornada que en sesiones más cortas repartidas en más días.

- Por último, en las evaluaciones continuas se pudo apreciar que las actividades de creación plástica fueron las que mayor interés provocaron, sobre todo las que implicaban trabajo individual.

Conclusiones

Tras las experiencias, se consideran los siguientes aspectos:

1. La importancia de que las actividades educativas gamificadas se realicen en el museo o en espacios que faciliten la inmersión y agudicen la atención de las y los participantes escolares y del mismo cuerpo docente, quienes se vieron más implicados fuera del aula que dentro de ella.
2. El arte, al igual que el juego, son conceptos abstractos, íntimamente relacionados con las emociones de quienes los practican por lo que se puede decir que son formas de conocer y producir conocimiento (Fortes González, 2021, p. 509) y por ende, son aliados inseparables de la educación, por lo cual deben de formar parte del currículo de formación del personal docente, para que puedan implementar herramientas lúdicas y artísticas de una forma consciente y sin caer en las típicas manualidades o prácticas conductistas.
3. Hilando con el punto anterior, destacamos la importancia de la implicación del profesorado en la misma actividad que la de sus estudiantes, esto permite, no solo al alumnado relacionarse con el profesorado de una forma más significativa, sino que invita al mismo cuerpo de profesores a investigar en este tipo de dinámicas para implementarlas en sus aulas. Este último punto favorece la investigación doctoral, ya que dentro de esta se defiende la importancia de capacitar a las y los profesionales de la educación patrimonial en herramientas lúdicas.

Limitaciones del estudio e implicaciones para la investigación

Como limitación de este estudio se encontró el número de participantes, lo cual nos lleva a buscar seguir realizando la dinámica con otros grupos para poder plantear un panorama más completo. Así mismo, sería interesante incluir grupos de personas que no se conozcan para evaluar sin sesgos los factores de socialización.

Por último, se requeriría un estudio complementario de seguimiento, para poder evaluar la significancia y el impacto real del empleo de estas herramientas lúdicas en actividades museo pedagógicas.

Referencias

Best Practice 1. (2012). *Best Practice*, 1.

Brett D, J. (2012, 2024). *User Guide for Assessing the Components of the MUSIC Model of Motivation*. <http://www.theMUSICmodel.com>

Carceller, A. T. (2019). Innovación o moda: Las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la educación*, 4(8).

Coloma M., C. R. (1995). ¿Aprendiendo con sentido o Aprendizaje significativo? *EDUCACION*, IV(7). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056979.pdf>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11*, 9. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. *Proceedings of the 2011 Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*.

Fernández Inglés, S. (2019). PATRIMONIO CULTURAL Y JÓVENES: ARTICULANDO NARRATIVAS SOBRE LA IDENTIDAD. *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI*, 1.

Final Report from the Standing Committee for Museum Definition, ICOM Define. (2022). International Council of Museums.

Fortes González, N. (2021). EDUCAR CON LAS ARTES: LA HISTORIA DEL ARTE COMO INSTRUMENTO DE DESARROLLO DE VALORES EDUCATIVOS COMUNES Y ESPECÍFICOS. En J. M. Touriñan López & Ma. E. Oliveira Oliveira (Eds.), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Ripeme 2021. RIPEME. www.redipe.org

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.243>

Fu, F.-L., Su, R.-C., & Yu, S.-C. (2009). EGameFlow: A scale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers & Education*, 52(1), 101-112.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.004>

Lucas Palacios, L., López Fernández-Cao, M., & Sotelo, X. (2023). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. *Panta Rei*, 17.
<https://doi.org/10.6018/pantarei.549011>

Nicholson, S. (2012). Strategies for meaningful gamification: Concepts behind transformative play and participatory museums. *Meaningful Play 2012*.

Raessens, J. (2006). Playful Identities, or the Ludification of Culture. *Games and Culture*, 1(1), 52. <https://doi.org/10.1177/1555412005281779>

Multialfabetización en álbumes ilustrados infantiles: narrativas emergentes en la era digital

Multiliteracies in children's illustrated books: emerging narratives in the digital age

Paula Delgado Hernández

Universidad de La Laguna
alu0101429540@ull.edu.es

Recibido 28/09/2025 Revisado 15/10/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

Ana María Marqués Ibáñez

Universidad de La Laguna
anamarquez@ull.edu.es

Resumen:

El nuevo escenario de la educación digital se asocia con pedagogías específicas. Esto implica analizar las competencias digitales que precisa adquirir un alumno para desenvolverse en un contexto digitalizado. En este artículo, exploramos la idea de multialfabetización a partir del álbum ilustrado infantil y su relación con la cultura visual digital mediada por la inteligencia artificial (IA). Exponemos tres experiencias didácticas: un proyecto piloto diseñado como trabajo final de grado en Educación Primaria, una experiencia implementada en un colegio de Primaria y una práctica con alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil. La metodología utilizada fue cualitativa, basada en un análisis DAFO del proyecto, un diario de reflexión docente con ideas sobre las actividades realizadas. Empleamos un enfoque basado en la multialfabetización y exponemos cómo se pueden representar los álbumes ilustrados infantiles en diferentes soportes digitales para adquirir nuevas formas de aprendizaje. El objetivo con esta innovación educativa es redefinir cómo el alumnado aprende en un entorno educativo digital y mediado por la IA. Concluimos que la multialfabetización empleando la IA como recurso de creación puede favorecer la comprensión, producción y análisis crítico de contenidos en diferentes formatos y lenguajes de manera flexible.

Sugerencias para citar este artículo,

Delgado Hernández, Paula; Marqués Ibáñez, Ana María (2026). Multialfabetización en álbumes ilustrados infantiles: narrativas emergentes en la era digital. Afluir (Extraordinario VI), págs. 127-158, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.239>

DELGADO HERNÁNDEZ, PAULA; MARQUÉS IBÁÑEZ, ANA MARÍA (2026). Multialfabetización en álbumes ilustrados infantiles: narrativas emergentes en la era digital. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 127-158, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.239>

Abstract:

The new landscape of digital education is associated with specific teaching methods. This involves analyzing the digital skills that students need to acquire in order to function in a digitized context. In this article, we explore the idea of multiliteracy based on children's picture books and their relationship with digital visual culture mediated by artificial intelligence (AI). We present three teaching experiences: a pilot project designed as a final degree project in Primary Education, an experience implemented in a primary school, and a practice with students studying for a degree in Early Childhood Education. The methodology used was qualitative, based on a SWOT analysis of the project and a teacher reflection journal with ideas about the activities carried out. We used a multiliteracies-based approach and show how children's picture books can be represented in different digital media to acquire new forms of learning. The aim of this educational innovation is to redefine how students learn in a digital and AI-mediated educational environment. We conclude that multiliteracy using AI as a creative resource can promote the understanding, production, and critical analysis of content in different formats and languages in a flexible way.

Palabras Clave: multialfabetización, inteligencia artificial, álbum ilustrado, formatos narrativos, educación artística

Key words: multiliteracies, artificial intelligence, picture books, narrative formats, arts education

Sugerencias para citar este artículo,

Delgado Hernández, Paula; Marqués Ibáñez, Ana María (2026). Multialfabetización en álbumes ilustrados infantiles: narrativas emergentes en la era digital. Afluir (Extraordinario VI), págs. 127-158, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.239>

DELGADO HERNÁNDEZ, PAULA; MARQUÉS IBÁÑEZ, ANA MARÍA (2026). Multialfabetización en álbumes ilustrados infantiles: narrativas emergentes en la era digital. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 127-158, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.239>

Introducción

El avance tecnológico ha transformado cómo las personas aprenden, se comunican en su día a día, trabajan o participan en la esfera pública o privada. En el contexto educativo, este cambio no es solo instrumental, sino que supone plantearse una reformulación de las competencias básicas a adquirir para desenvolverse de forma óptima en una sociedad excesivamente digitalizada y mediatizada por entornos digitales. En este escenario, se inician la cultura visual digital, la multialfabetización y las herramientas digitales, cuyos aportes suponen un reajuste en el proceso de aprendizaje, así como un reto educativo para afrontarlo en la escuela actual (Duncum, 2004).

Los sistemas educativos tratan de equilibrar la oferta y la demanda de docentes cualificados, con la finalidad de garantizar estándares de calidad (Unesco, 2022). En esta línea, se busca fortalecer la enseñanza y poner en valor la labor del profesorado. Para esto, planteamos la presencia de una metodología basada en la multialfabetización (Bull y Anstey, 2018; Cazden et al., 1996; Karkar, 2024), que integre múltiples formas de comunicación híbrida y multimodal en la que se puede aprender a partir de la implementación de diversos medios analógicos y tecnológicos (Cope y Kalantzis, 2020; Lim y Querol-Julián, 2024).

En la actualidad, se fusionan las técnicas tradicionales de enseñanza con las digitales. La forma en la que los niños aprenden evoluciona constantemente. A partir de la multialfabetización se abre el campo de alfabetización más allá de los sistemas tradicionales reconocidos a partir de la lectura y la escritura, pues se incorporan nuevas alfabetizaciones con formatos digitales que pueden ser visuales, audiovisuales, auditivos, por citar algunos.

Los nuevos formatos de difusión del contenido cultural, no solo implican apreciar el objeto cultural a partir del sistema de la vista, sino que interactúan otros modos de comunicación (Duncum, 2004). El significado de una obra se crea a partir de la interrelación entre diversos medios de comunicación. Es por esto, por lo que los educadores deben saber valorar las diferentes formas de interacción producidas entre los nuevos modos de comunicación. Esto da fruto a un diálogo más complejo entre emisor, receptor y mensaje, porque hay que tener en cuenta nuevas formas de comunicación analógicos y digitales. Para lograr este fin, sugerimos adaptarse a los sistemas propuestos a partir de las ideas de multialfabetización y multimodalidad.

De forma paralela, la inteligencia artificial se ha incorporado en las aulas con las tutorías inteligentes, la realización de imágenes con generadores de texto, así como con aplicaciones de realidad aumentada y virtual. Para que se dé un uso correcto de los recursos digitales, se deben formar a docentes que sean capaces de afrontar los desafíos de las nuevas tecnologías a partir del desarrollo de competencias pedagógicas innovadoras, nuevas metodologías educativas y una conciencia crítica basada en la ética digital.

La relación que se establece entre una metodología de multialfabetización y la inteligencia artificial propicia una innovación educativa emergente. Los estudiantes no solo pueden crear a partir de contenidos multimodales con sistemas de inteligencia artificial con: textos, ilustraciones o videos, sino que se propicia el pensamiento crítico tras analizar los resultados que produce la herramienta generativa no como resultado final sino que favorece el proceso creativo y debe ser modificada.

Esta investigación tiene como objetivo proponer una alternativa metodológica que reconozca y potencie la labor docente, a través de la multialfabetización, para favorecer la comprensión de imágenes en portadas de libros infantiles ilustrados generadas con inteligencia artificial (IA).

El trabajo expuesto se compone de tres prácticas educativas, la primera de ellas es un material visual de un proyecto piloto no implementado realizado para la finalización de un Trabajo de fin de grado de Primaria, la segunda es una experiencia educativa realizada en el Ceip Las Mercedes y finalmente un trabajo realizado con alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil de La Universidad de La Laguna. Se utilizaron diferentes soportes para interpretar los álbumes ilustrados, como la creación de imágenes con sistemas generativos en IA, de texto a imagen, la realización de breves videos animados, creación de personajes en 3D a partir de texto.

Panorama histórico de los formatos de aprendizaje

La forma en la que aprendemos evoluciona conforme a los cambios sociales, culturales y tecnológicos. Para hacer una lectura diferenciada de los álbumes ilustrados infantiles, tratamos tres temas que son de vital importancia, éstos son: la alfabetización, la multialfabetización y la multimodalidad.

La alfabetización implica una parte del proceso de aprendizaje esencial. Es la habilidad y capacidad para leer y escribir, y el analfabetismo es esa capacidad no adquirida. El análisis de la alfabetización como concepto ha evolucionado en dos periodos esenciales, antes del 1950 y otro posterior a esta fecha. Antes del 1950, la alfabetización hacía referencia a una alfabetización alfabética (*alphabetic literacy*), que es la capacidad para poder reconocer palabras y letras. Después del año 1950, existe una evolución del término que comienza a considerarse como un proceso amplio que involucra cuestiones culturales y sociales asociadas con la lectura, así como con la alfabetización funcional y la escritura (Gee, 1991). Esto es la base para tener una comprensión lecto-escritora básica para los infantes y los jóvenes.

A mitad de 1990, la alfabetización no funcionaba y era anacrónica en ese contexto cultural. Esto se debió a los inicios de la globalización, una expansión en aumento de la diversidad local y los medios de comunicación digitales e Internet propiciaron nuevos medios basados en texto. Este nuevo panorama supuso repensar las formas estandarizadas y clásicas que proponía la alfabetización.

Los inicios de la multialfabetización surgen en 1996 debido al aumento de la diversidad en la población local (Bull Anstey, 2018). Es un nuevo enfoque pedagógico diferente a la tradicional alfabetización educativa, para lograr un aprendizaje personalizado y una metodología basada en la experiencia en el alumnado. Este inicio de la multialfabetización generó nuevos formatos de creación y difusión de la información en los medios, así como aprender a comunicarse en estas nuevas plataformas. Así la pedagogía tradicional no estaba alcanzando su objetivo de atender a las oportunidades sociales. Las antiguas formas de concebir la enseñanza daban prioridad al formato de texto y a los libros, sin tener en cuenta el contexto cultural o social específico donde se estaban generando (Duncum, 2004). En educación, existía una desigualdad que iba en aumento; este suceso indicaba que era preciso abordar la pedagogía de la alfabetización con un nuevo enfoque didáctico, más amplio, global y holístico.

Actualmente, el individuo debe alcanzar un nivel de competencia básico en lectoescritura. Así la alfabetización se asocia a una serie de tareas como: leer textos en periódicos, libros, artículos, novelas, tener capacidades para escribir empleando un nivel adecuado en ortografía, conocer y utilizar correctamente las reglas gramaticales y realizar un uso correcto de la ortotipografía. Así como saber detectar y apreciar los valores culturales de una lengua que vienen determinados por un canon literario (Cope & Kalantzis, 2015).

En la sociedad de información y la comunicación contemporánea, se precisa que el usuario adquiera una serie de competencias y habilidades desarrolladas a partir de la multialfabetización que se relacionan al desarrollo de este siglo XXI. Los inicios de la multialfabetización comienzan como una forma de enseñanza que posibilita adquirir habilidades para interactuar con multitud de formatos basados en la multialfabetización, como el digital, el audiovisual, o el tecnológico (Cope & Kalantzis, 2015).

Algunos de los rasgos clave de la multialfabetización incluyen la ampliación inclusiva de la alfabetización tradicional, así como la incorporación de diversos modos de comunicación como el lingüístico, visual, auditivo, espacial, gestual y cinestésico (Karkar, 2024), así como la capacidad de identificar y estudiar las diferencias entre textos, relacionándolas con los contextos culturales y las condiciones en las que se producen (Cazden et al., 1996).

En este contexto educativo, el New London Group se formó a mitad de 1994 para analizar la evolución de la pedagogía de la alfabetización (Cope & Kalantzis, 2009). Para explicar cómo surge la denominación de multialfabetización, sentar las bases sobre esta nueva forma de enseñanza y presentar un programa sobre la pedagogía de la multialfabetización. El New London Group publicó un manifiesto (Cazden et al., 1996) y un libro (Cope & Kalantzis, 2000) que son los documentos clave que recogen este nuevo formato de aprendizaje. Este grupo de expertos en el tema reflejó los cambios que surgían en el ámbito de la comunicación y cómo la enseñanza en las escuelas basada en los métodos tradicionales para alfabetizar debía cambiar.

La evolución de la multialfabetización apareció en el artículo de Cope y Kalantzis (2009), posteriormente describieron el marco teórico y práctico sobre esta idea en el libro de *Literacies* (Kalantzis & Cope, 2012) y después fueron surgiendo numerosos estudios sobre la alfabetización, destacamos los Street (1995), Gee (1996) y Barton (2007).

Alfabetización versus multialfabetización

Una visión clave de la alfabetización basado en la multialfabetización se expone en el libro *Literacies* de **Kalantzis & Cope (2012)**. Esta definición fue fruto de una colaboración con el New London Group para recoger los cambios sobre cómo se creaban nuevos significados comunicativos. El término de la multialfabetización es clave desde ciertos ámbitos tradicionales referentes al acto de leer, escribir y cómo se pueden crear nuevos conocimientos en el escenario comunicativo actual.

La noción de multialfabetización se asocia a la diversidad social o a las diferentes situaciones culturales en las que está sujeto un contexto. Es por esto, que los contenidos de los textos varían según el contexto social más próximo. Esto determina otros factores como: la experiencia vital, el tema expuesto, el ámbito asociado a una disciplina y el entorno cultural. Estas diferencias se hacen cada vez más significativas para determinar cómo interactuamos en nuestra vida cotidiana, así como participamos y creamos contenido. Los medios de alfabetización actuales y cómo se produce la enseñanza para aprender a leer y escribir no deben estar determinados exclusivamente por cómo se hacía en prácticas del pasado, sino entendiendo el contexto cultural y social específico.

La comunicación actual precisa que el alumnado sepa diferenciar los diversos patrones de significado existentes de un ámbito a otro, así como de saber comunicarse de forma oral y por escrito atendiendo a estas diferencias. En nuestras vidas de forma habitual nos movemos por entornos sociales que presentan lenguajes diferenciados. Es por tanto crucial que el aprendizaje de alfabetización esté adaptado a estas diversidades lingüísticas y esté adaptado atendiendo a estos patrones de aprendizaje.

Actualmente, la creación de significados responde a formatos multimodales. Antiguamente, la escritura era el medio principal para construir significados. Hoy en día, los modos escritos de significado pueden complementarse por otras formas como las grabaciones y transmisiones de mensajes de tipo oral, visual, auditivo o gestual. Es por esto por lo que debemos ampliar la repercusión que se da en la pedagogía de la alfabetización atendiendo a formatos que vayan más allá de la comunicación alfabética.

En los contextos de aprendizaje del siglo XXI, debemos enriquecer las habilidades tradicionales de lectura y escritura con otros formatos de comunicación multimodal, como los medios digitales. La multialfabetización amplía los formatos en los que se da la comprensión tradicional de la palabra escrita. Así, establecemos un gráfico basado en Kalantzis & Cope (2012, p. 14) sobre cómo se desarrolla la multialfabetización en una determinada área y conforme a qué modalidad se adscribe (véase figura 1).

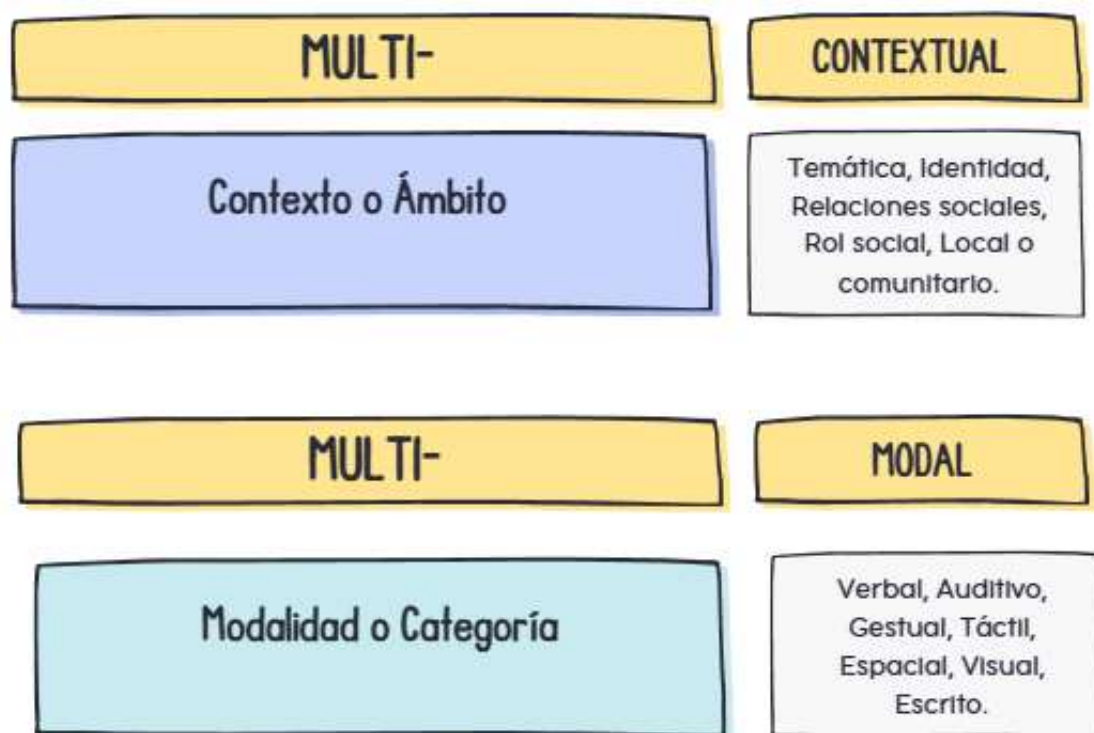


Figura 1. Extraído del libro *Literacies*. (Kalantzis & Cope, 2012, p. 14) [Título imagen original: the two 'multis' of multiliteracies]. *Nota.* Tabla visual comparativa sobre la multialfabetización.

Para entender este nuevo contexto sobre el aprendizaje y la enseñanza de la cultura digital, hemos creado una tabla comparativa para establecer las diferencias entre tres grupos: alfabetización, multialfabetización y multimodalidad (véase Tabla 1).

Tabla 1.

Tabla comparativa sobre alfabetización, multialfabetización y multimodalidad, 2025.
Elaboración propia.

Nociones	Definiciones	Aplicación a álbumes ilustrados generados por IA
Alfabetización	Formato de aprendizaje tradicional, que abarca la lectoescritura como habilidad básica que comprende saber leer y escribir en una lengua. Hoy en día, se asocia con la educación digital y una comprensión crítica del entorno.	Comprensión lectora del texto escrito, así como del mensaje y aporte nuevo en el uso tradicional de soporte físico o digital.
Multialfabetización	Competencias para interactuar con diferentes tipos de alfabetismos (digital, audiovisual, basado en la información, etc), con lenguajes diversos, contextos y medios tecnológicos.	Aproximación holística para interpretar y crear texto, imágenes y audio en IA, entendiendo los diferentes formatos tecnológicos.
Multimodalidad	Utilización de diversos modos semióticos como el: visual, textual, auditivo, gestual, etc, en un mismo artefacto comunicativo.	Creación de álbumes ilustrados infantiles con IA que incorporen imagen, texto, sonido, video o animación, posibilitando que el lector procese el significado desde diferentes canales de comunicación.

Nota: Nociones sobre alfabetización, multialfabetización y multimodalidad, y su aplicación en álbumes ilustrados creados con IA.

La generación actual crece en una cultura digital marcada por el uso de la tecnología. Este entorno cambiante demanda nuevas alfabetizaciones para actuar conforme a lo que se demanda en la sociedad contemporánea (Area-Moreira y Pessoa, 2012). En la educación digital, el multialfabetismo es clave, pues abarca una amplia diversidad de formatos analógicos y tecnológicos emergentes (Bull y Anstey, 2018), que dan prioridad a los aspectos conceptuales y procedimentales sobre los técnicos (Beckingham et al., 2024; Carceller, 2024; Prada, 2024).

Estado del Arte: álbumes ilustrados a partir de soportes basados en la multialfabetización

El álbum ilustrado es un formato y género literario infantil accesible para los niños. En este medio se combinan narrativas visuales y textuales en un libro destinado a la infancia. Su secuencia narrativa se realiza fundamentalmente a partir del texto, esto es un rasgo que los diferencia de los cómics en los que la forma de narrar la historia es con imágenes dispuestas secuencialmente. Las ilustraciones e imágenes creadas en los libros ilustrados infantiles pueden realizarse con recursos analógicos como la pintura acrílica, el óleo, las acuarelas, los lápices, o el collage son los más comunes (Salisbury y Styles, 2012). Así como puede representarse a partir de sistemas de impresión como los de impresión en relieve, serigrafía, grabado, litografía, monotipo y monotipia y grabado digital. De entre los medios digitales existen formatos actuales para difundir los álbumes ilustrados infantiles, como a partir de dispositivos digitales (tabletas, teléfonos inteligentes, entre otros), video, audio a partir de podcasts, con aplicaciones inmersivas de realidad aumentada o virtual, por citar algunos.

En educación, existe el peligro de que, si nos enfocamos en los resultados de aprendizaje convencionales, la noción de alfabetización se reduzca al hecho de codificar y decodificar una narrativa, limitando considerablemente las habilidades o competencias a adquirir en un medio para tener una adecuada alfabetización en diferentes soportes. Así las habilidades literarias, se reducen a una serie de estrategias de comprensión basadas en elementos como: el tema, la trama, la narrativa, el escenario y los personajes. Estos elementos son una buena base de partida con la que desarrollar habilidades literarias para niños, pero también debemos tener en cuenta otros estímulos como fomentar el pensamiento crítico, la reflexión, la implicación en la materia y el debate. Esto hace que la lectura del álbum ilustrado sea más amplia y enriquecida (Roche, 2014).

Las imágenes de los libros ilustrados sirven como un recurso educativo, pues ayudan a los niños en su desarrollo del lenguaje, así como a su comprensión del mundo. Esto funciona como primer medio de lectura para que el niño interprete y lea sus primeros textos e imágenes (Arizpe et al., 2014; Colomer et al., 2010; Hamer et al., 2017, 2017; Kümmerling-Meibauer, 2014, 2017; Northrup, 2012). Entre algunos de los ejemplos que favorecen el acto de lectura está el de los álbumes ilustrados adaptados al cine, los álbumes ilustrados actuales y aquellos que están diseñados a partir de nuevas plataformas como libros interactivos o digitales, y las aplicaciones online (véase Figura 2). Esta imagen ilustra los múltiples formatos en los que se manifiesta el álbum ilustrado y cómo se enriquece con este formato cultural.

En la primera fila (véase Figura 2), *Del album al cine* mostramos ejemplos de álbumes ilustrados y su adaptación al cine. La primera imagen de arriba a la izquierda muestra el álbum de *La sirenita* (1837) de Hans Christian Andersen, junto con la animación de *Ponyo en el acantilado* (2008) de Hayao Miyazaki. El siguiente par de fotografías compara el álbum de *Charly y la fábrica de chocolates* (1964) de Roald Dahl con el largometraje de *Willy Wonka y la fábrica de chocolate* (2005) de Tim Burton. El último ejemplo muestra el álbum: *Donde viven los monstruos* (1963) de Maurice Sendack [Titulo original: *Where the wild things are*] con su adaptación fílmica del 2009 realizada por Spike Jonze.

En la segunda fila (véase Figura 2), hay una selección de álbumes ilustrados contemporáneos como: *The little flower king* (1991) de Květa Pacovská, *Colours* (2015) de Aino-Maija Metsola, *Tipografitea* (2015) de Jan Bajtlík, *Arquistoria* (2024) de Magdalena Jelenska, Małgorzata Nowak y Agata Dudek, *D.E.S.I.G.N.* (2011) de Ewa Solarz y un clásico el de *A.B.C. de Babar* (1936) de Jean de Brunhoff.

La última fila (véase Figura 2), son aplicaciones interactivas realizadas a partir de álbumes ilustrados como: *Fairy Tales* para iOS y Android, Dr. Seuss Treasury Kids Books para iOS, *Piboco: interactive kids books* disponible en iOS y Android y la última *The Flying Squid* para iOS.



Figura 2. Ejemplos por filas: 1ª Del album al cine, 2ª Álbumes ilustrados actuales y 3ª Álbumes interactivos, 2025. Ana María Marqués Ibáñez.. Nota: Exposición de los diferentes tipos y formatos de álbumes ilustrados que favorecen la multialfabetización.

Los álbumes ilustrados (o *picture book*) presentan una naturaleza visual sinérgica. Son artefactos visuales y verbales que se enriquecen a partir de ambos sistemas de comunicación (Kiefer, 2008; Sipe & Pantaleo, 2010). No son obras literarias explícitas, sino objetos artísticos creados para ser experimentados que relatan una historia única a partir de una combinación entre texto e imagen. La noción de texto compuesto hace referencia a una obra que se crea a partir de la unión entre lo que dice el texto y lo que muestran las imágenes (Doonan, 1993).

Otro aspecto fundamental para analizar la relación existente entre texto e imagen es el paratexto de un álbum ilustrado infantil. El paratexto es como un conjunto de enunciados que acompañan al texto principal de una obra como en: título, subtítulos, índice, prefacio, guardas o portadas. Estos elementos sirven para leer una obra de forma integral, pues la portada es una parte esencial de la narrativa, también las guardas pueden relatar información de la obra. Debido a que en los álbumes ilustrados el texto verbal es limitado, el título debe mostrar un mensaje verbal que es fundamental para entender la trama del libro. Gerard Genette introdujo la noción de paratexto (Genette, 1997) conformada por epitextos y peritextos, estos indicadores son los que proporcionan un diálogo enriquecido entre texto e imagen (Nikolajeva & Scott, 2001). Paulatinamente, Genette fundamentó la idea de intertextualidad. La intertextualidad hace referencia a la asociación entre un texto escrito u oral, que se relaciona con otros textos anteriores o contemporáneos, empleando recursos compositivos literarios como: la alusión, la traducción, la cita, el calco semántico, la parodia o el pastiche.

Leer imágenes es un acto multifacético que requiere atención y concentración. Existen diversas formas sobre cómo los niños leen las imágenes en los textos (Arizpe & Styles, 2003; B. Z. Kiefer, 1995; Walsh, 2003). Arizpe y Styles (2003) descubrieron que los niños que tenían cierta predisposición literaria eran capaces de distinguir diferentes dispositivos de encuadre, portadas, guardas o metáforas visuales (Sipe & Pantaleo, 2010).

Frecuentemente, se diseñan álbumes ilustrados clásicos o actuales en aplicaciones interactivas. Una aplicación es un programa que se ejecuta en un dispositivo electrónico y una aplicación de un álbum ilustrado infantil imita a un álbum ilustrado impreso. Sin embargo, presentan más interactividad, música o es un texto menos denso. Se trata de un formato de lectura más visual. Este es un ámbito reciente, que está siendo objeto de debate sobre si las aplicaciones son realmente buenas y válidas para favorecer el aprendizaje (Bird, 2011), que éste evoluciona conforme a los cambios tecnológicos (Al-Yagout & Nikolajeva, 2017).

La literatura infantil contemporánea se relaciona con el álbum ilustrado. Sin embargo, la multimodalidad ha ampliado cómo se investiga la literatura infantil actual en base a nuevos formatos y soportes de lectura diferentes a los convencionales. Esto ha supuesto una nueva adaptación del tema de estudio y los investigadores analizan los aspectos relativos a la semiótica, la narrativa, cuestiones cinematográficas y el hipertexto, entre otros numerosos soportes. Así las aplicaciones interactivas de álbumes ilustrados son un área interdisciplinar (Sargeant, 2015; Schwes, 2014; Stichnothe, 2014).

En educación artística, la multialfabetización tiene una implicación significativa, pues supone estudiar cómo el alumnado interacciona con la información online en un contexto de alfabetización digital mediado por IA. Analizamos cómo la IA puede ser un recurso que no solo efectúa procesos de forma automatizada, sino que supone adaptar las competencias que el alumnado debe alcanzar en una educación mediática.

Uno de los elementos esenciales de este enfoque de la multialfabetización es la alfabetización digital, que es la capacidad para poder acceder, evaluar y crear contenido en medios digitales. Para disponer de una alfabetización digital efectiva, es básico tener la capacidad de distinguir entre el contenido creado por el hombre y el generado por las máquinas. La alfabetización digital incluye no solo el uso técnico de los recursos, sino también una comprensión crítica de los valores y metas más significativos que nos propone la tecnología (Buckingham, 2013).

Objetivos y preguntas de investigación

En base al objetivo general del proyecto lo definimos como:

Proponer y evaluar una metodología holística basada en la multialfabetización para fortalecer la labor docente y fomentar una comprensión crítica de las imágenes generadas por IA en educación.

Sobre los objetivos específicos asociados a la práctica están los de:

- Analizar cómo la multialfabetización puede integrarse en prácticas educativas para mejorar la interpretación crítica de las imágenes y fomentar experiencias multimodales.

- Examinar cómo el uso de imágenes generadas por IA a partir de cuentos clásicos infantiles, puede ser un recurso para desarrollar habilidades visuales y comunicativas en los estudiantes.

- Valorar la contribución de esta metodología al reconocimiento y empoderamiento del rol docente en un contexto de transformación digital.

En relación con las preguntas de investigación, proponemos las siguientes:

- ¿De qué manera la multialfabetización puede enriquecer la práctica docente en contextos educativos mediados por tecnologías emergentes como la IA generativa?

- ¿Qué posibilidades ofrece el uso de portadas de libros infantiles creadas por IA para la enseñanza de la interpretación visual y narrativa en el aula?

- ¿Qué criterios deben considerarse para implementar de forma ética y pedagógica la IA generativa en contextos escolares desde una perspectiva de multialfabetización?

Método e instrumentos de investigación

Para evaluar este proyecto educativo que combina la visualización de álbumes ilustrados infantiles clásicos, el empleo de la inteligencia artificial (IA) y la multialfabetización, utilizamos una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo o constructivista. El diseño de esta metodología trata de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo los estudiantes interactúan con diversos lenguajes y tecnologías implementadas. Aplicamos una metodología cualitativa que está basada en el estudio de caso de las prácticas implementadas, para documentar la experiencia específica en un aula o grupo, a partir de un análisis DAFO general del proyecto educativo y un diario de reflexión docente con ideas sobre las actividades realizadas.

Esta metodología nos sirvió para analizar cómo el alumnado interactuaba con las herramientas multimodales como: imágenes, textos, audio o tecnología, para que pudieran desarrollar habilidades multialfabetizadas al trabajar con los álbumes ilustrados y la inteligencia artificial.

Sobre la técnica de recolección de datos, encontramos que, en relación con el estudio de caso de las prácticas implementadas sobre la observación de los trabajos realizados por el alumnado, observamos que el Trabajo de Fin de Grado fue una experiencia para indagar y experimentar sobre diferentes tipos de formatos para alfabetizar en la era digital, a partir de la creación de imágenes con IA, así como creaciones en breves animaciones en video (véase Delgado, 2025). Sobre la participación del alumnado de Primaria vimos que la actividad les resultó curiosa y les motivó a seguir fomentando su gusto por la lectura. Finalmente, el alumnado de Grado de Maestro/a en Educación Infantil, encontró una forma de difundir y crear sus trabajos, así como conocer nuevos formatos de creación de álbumes ilustrados clásicos.

La construcción de una matriz visual de análisis Dafo nos fue de gran ayuda antes de implementar la actividad en el aula. A partir de un análisis DAFO (expuesto en los términos de: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), estudiamos cuáles son las cuestiones negativas y positivas, así como los elementos internos y externos que se muestran como favorables o desfavorables para el desarrollo de nuestro proyecto educativo sobre cuentos clásicos, álbumes ilustrados y soportes de multialfabetización con Inteligencia artificial (IA) en educación artística (véase Figura 3). Exponemos una matriz visual sobre el análisis y desarrollo de los diferentes ítems mencionados que recoge estas ideas.



Figura 3. Análisis DAFO: Proyecto educativo sobre multialfabetización en IA, 2025. Elaboración propia.. *Nota:* Exposición de los principales ítems para el desarrollo de la multialfabetización en educación.

Otro material educativo que utilizamos fue el del diario de reflexión docente (véase tabla 2) dónde argumentamos los modelos que utilizamos para llevar a cabo las actividades expuestas en el Trabajo de fin de Grado de Primaria, la práctica en el Ceip con estudiantes de Primaria y con alumnado del Grado de maestro/a en educación Infantil.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.239>

Tabla 2.

Diario de reflexión docente, 2025. Elaboración propia.

Diario de reflexión docente: Prácticas con IA, álbumes ilustrados clásicos y multialfabetización.	
Descripción de la actividad:	Realización de una secuencia didáctica centrada en el uso de álbumes ilustrados como base para la creación de relatos textuales y visuales, incorporando herramientas generativas de IA como: Ideogram, Adobe Firefly, Leonardo AI y Microsoft Bing. La finalidad fue fomentar en el alumnado las capacidades basadas en la multialfabetización (textual, visual, digital y crítica).
El alumnado:	En base a un álbum ilustrado seleccionado, leen e interpretan texto e imágenes. Crean una continuación de la escena de la historia usando ChatGPT. Realizan ilustraciones con generadores de imágenes e integran texto e imagen en un portafolio digital.
Objetivos:	Promover la interpretación y comprensión crítica de textos multimodales. Fomentar la creatividad narrativa con recursos digitales. Desarrollar una mirada crítica hacia el uso de los recursos con IA en educación. Integrar diferentes tipos de alfabetizaciones de forma holística y significativa.
Análisis sobre el desarrollo de la actividad:	Participación del estudiantado: Alta participación, moderada o baja. En las actividades, la participación fue moderada.
Observación cualitativa:	El alumnado participó a partir de la colaboración entre pares, con entusiasmo y comprendió que el uso de la herramienta puede ser un medio técnico a utilizar, pero no un fin en sí mismo. Faltó integrar los diferentes lenguajes a partir de imagen, audio, texto de forma integral y más completa.
Comprensión del contenido:	Entendieron el sentido del álbum ilustrado. Aplicaron de forma correcta los recursos con IA.

	A partir de las imágenes creadas, mostraron pensamiento reflexivo y crítico.
Aspectos positivos de la experiencia:	Los estudiantes se mostraron motivados al ver cómo sus descripciones en IA se transformaban en imágenes. Hubo un debate interesante sobre los límites éticos del empleo de la IA.
Dificultades	Ciertos alumnos se centraron más en el uso de la herramienta que en realizar un contenido narrativo elaborado. No hubo tiempo para una reflexión detallada por el uso e implicación ética de la IA en educación.
Propuestas de mejora:	Incorporar una actividad previa de reflexión y exploración ética sobre la IA. Proporcionar más estructura para una lectura crítica del álbum ilustrado con ejemplos.
Reflexión personal como docente:	Esta experiencia me posibilitó replantearme el papel del docente como guía o mediador entre los lenguajes tradicionales y los nuevos. Vi cómo la tecnología puede ser un recurso válido para fomentar el acto creativo y el pensamiento crítico en el aula, siempre que se utilice con una intención pedagógica clara. Tras los resultados, veo que la multialfabetización es un elemento auxiliar, sino una necesidad real en el contexto educativo actual.
Evidencias recopiladas:	Fotografías y portafolios de los trabajos de los estudiantes, análisis de los trabajos, anotaciones del alumnado y rúbrica aplicada (véase Anexo 1).

Este diario de reflexión docente evidencia cómo se pueden analizar las percepciones y procesos de aprendizaje detectados durante el diseño o desarrollo de la actividad.

Sobre los criterios de análisis que tuvimos en cuenta para crear la práctica educativa sobre la aplicación de la inteligencia artificial (IA), en base a álbumes ilustrados clásicos y sobre la multialfabetización, seguimos el enfoque expuesto por el New London Group, en relación con la alfabetización visual, alfabetización digital, alfabetización textual, pensamiento crítico, multimodalidad y alfabetización sociocultural. Así analizamos cada uno de estos ítems y cómo influyeron en nuestra experiencia en el aula (véase Tabla 3).

Tabla 3

Estudio de los elementos analizados en el proyecto educativo, 2025. Elaboración propia.

Criterios de análisis: Aplicación de la IA en álbumes ilustrados clásicos con enfoque basado en la multialfabetización	
○ alfabetización visual	Enfoque New London Group (Cazden et al., 1996)
○ alfabetización digital	
○ alfabetización textual	
○ pensamiento crítico	
○ multimodalidad	
○ alfabetización sociocultural	

Sobre la alfabetización visual, que es la capacidad de interpretar y crear significado a partir de imágenes en base al álbum ilustrado y la generación de imágenes con IA. Encontramos que cuando la historia es muy reconocida, la IA crea una imagen que se puede encontrar estandarizada, es fácilmente reconocible y recoge la información que le llega de las bases de datos de internet. El alumnado, aunque recibió información visual de álbumes ilustrados, solo algunos de ellos indagaron sobre otros nuevos modelos de álbumes ilustrados o personajes no expuestos en la explicación.

Sobre la alfabetización digital, referida al uso crítico y creativo de las herramientas de IA. Sobre esto se comprobó que las imágenes no tuvieran similitud en Google imágenes, también se les proporcionaron otras plataformas para la visualización de modelos en 3D como SketchFab y Online 3D Viewer.

En relación a la alfabetización textual, que es la comprensión y producción de textos. Los descriptores que se le proporcionaron a las herramientas generativas en IA estaban elaborados, pero en el caso de la escena del álbum ilustrado creado en grupo se trabajó más en la producción del texto.

Sobre el pensamiento crítico, referido a la reflexión sobre la veracidad, ética y propósito del contenido generado por IA. El alumnado verificó la procedencia de las imágenes con Google imágenes, se tuvieron también en cuenta cuestiones éticas o el uso responsable del contenido creado con IA.

Para la multimodalidad, referida a la integración de diferentes modos semióticos (texto, imagen, sonido, movimiento). Se tuvo en cuenta en la práctica del 3D otros soportes para la visualización de los contenidos como SketchFab y Online 3D Viewer.

Finalmente, para la alfabetización sociocultural, relacionado con el reconocimiento de contextos culturales en los textos y su representación en la IA. Los estudiantes tuvieron en cuenta que cada uno de los cuentos clásicos proviene de un contexto cultural diferente y que por tanto sus formas de representación visual responden a esto.

En síntesis, la multialfabetización se plantea como una vía para integrar los medios digitales en la práctica educativa, favoreciendo la comprensión de los distintos lenguajes y soportes en los que se producen los textos (Cazden et al., 1996). Desde esta perspectiva, nuestra propuesta metodológica interdisciplinar apuesta por la creación a partir de referentes de la cultura visual infantil (Duncum, 2021), priorizando el proceso creativo por encima del producto final y contribuyendo, de este modo, a reducir la brecha digital y a garantizar una implementación flexible en el aula (Area, 2010).

Contexto

El contexto de la experiencia práctica fue realizado en tres ámbitos educativos: el primero es fruto del resultado de imágenes creadas con IA para la realización de un trabajo de fin de grado de maestro/a en educación primaria sobre un proyecto educativo piloto, galardonado por la Cátedra Tecnoedu a la innovación con tecnología educativa. La segunda práctica se realizó en el Ceip Las Mercedes con 19 alumnos de 3º curso de Primaria y la última fue una experiencia educativa universitaria en la que participaron de 98 estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Infantil del curso 2024-2025 en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna

Diseño de la propuesta educativa

Empleamos el uso del álbum ilustrado o libro-albúm para crear nuevas interpretaciones visuales, a partir de formas de representación convencionales, así como otras más actuales como las basadas en inteligencia artificial y en su implementación a partir de diferentes formatos: visuales, audiovisuales o de ilustración tradicional.

Sobre las fases del proyecto, su interés radica en la correcta generación de imágenes y videos con IA atendiendo a cuestiones éticas, con el objetivo de fomentar la apreciación artística, la lectura y promover una alfabetización visual (Prada, 2024) (véase tabla 1).

Tabla 1*Desarrollo de la propuesta, 2025. Elaboración propia*

Objetivo	Justificación pedagógica	Metodología
Favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Responde a las demandas de una sociedad multialfabetizada (Bull y Anstey, 2018).	Formas de trabajo ágiles. Basadas en la creación de aprendizajes personalizados (Pratschke, 2024).

Nota. Esta tabla muestra la evolución de las prácticas expuestas.

El diseño de la investigación busca revalorizar la labor docente, presentando tres proyectos basados en la ilustración infantil como medio de difusión de narrativas populares.

Resultados

Diseñamos una práctica educativa basada en la creación de imágenes sobre álbumes ilustrados infantiles realizados con IA generativa, partiendo de experiencias y estudios previos en bellas artes (Audry, 2021; López, 2024; Mesquita et al., 2025; Wasielewski, 2023) y en educación artística (Aspán, 2020; Hernández & Marqués-Ibáñez, 2025; Huerta & Mascarell-Palau, 2024; Marín, 2023; Marqués-Ibáñez, 2025; Park, 2024; Vartiainen et al., 2023). Analizamos y exploramos la integración de las herramientas en IA utilizando diversos medios digitales para interpretar y construir cuentos conforme a generadores de imagen tanto en 2D como en 3D, videos o breves animaciones, como recursos para fomentar el multialfabetismo.

Como resultados mostramos tres trabajos realizados para la finalización de un trabajo de fin de grado de primaria, los creados en un CEIP de Primaria y los llevados a cabo con alumnado del Grado de Maestro/a en educación infantil. Estas prácticas situadas nos sirven para visualizar cómo se puede trabajar con los álbumes infantiles.

Cómo diseño de la actividad, proponemos una secuencia didáctica compuesta por diversas sesiones: motivación y fomento de la lectura, introducción a técnicas innovadoras de creación de imágenes, desarrollo de personajes visuales, utilización de recursos para la elaboración de portadas de álbumes y recreación de escenas narrativas. En las actividades se resaltó el valor de la creatividad humana, más allá de la generada por la máquina.

Experiencia educativa: Trabajo de Fin de Grado de Primaria

La primera experiencia educativa es un proyecto piloto no implementado en el aula, creado por la alumna Paula Delgado Hernández para la finalización de su Trabajo de Fin de Grado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria que fue premiado con los Premios Tecnoedu, que exploraba el uso de la IA generativa para la creación de ilustraciones infantiles, a partir de imágenes inspiradas en cuentos clásicos. En este trabajo creó imágenes, animaciones en video y material educativo se expuso cómo la IA se puede utilizar como un medio para crear ilustraciones de álbumes infantiles clásicos (véase Figuras 4 y 5). Se emplearon las herramientas de IA generativas: Adobe Firefly, Simplified, Dall.e, Bing - Microsoft Designer, Lexica Art, Ideogram, PicFinder.Ai, Leonardo.Ai, DreamStudio. Para las animaciones breves basadas en cuentos clásicos infantiles se utilizó la de Runway, en los que los videos complementaban la narrativa (Delgado, 2025).



Figuras 4 y 5. Ilustraciones en IA: *Pulgarcito* y *los Músicos de Bremen*, 2024. Fuente: Paula Delgado Hernández

En este caso, cabe destacar la importante labor del alumnado al someter bajo baremo los productos experimentales dados por la IA, pues en primeras ocasiones las imágenes producidas no cumplían los estándares del alumnado, aspecto que destacó el valor intrínseco de la importancia del diseño y elaboración de los descriptores a utilizar durante el proceso creativo, no contando así únicamente con las descripciones físicas encontradas en los cuentos clásicos a representar.

Experiencia educativa: Centro de Educación Primaria

El segundo fue implementado en un colegio de Primaria con 19 alumnos del **3º curso** de Primaria del CEIP Las Mercedes (2024), que diseñaron descriptores para crear portadas ilustradas sobre sus propias historias (véase Figuras 6 y 7).



Figura 6 y 7 Creación de portadas ilustradas mediante IA, 2024. Alumnado CEIP Las Mercedes Nota: Alumnado del Ceip las mercedes, Fuente: las autoras

Los resultados de esta experiencia reflejaron la capacidad creativa y fantástica del alumnado, ya que ninguno de los equipos elaboró historias vinculadas a situaciones cotidianas de la vida diaria, sino que incorporaron elementos de fantasía en cada una de sus producciones. De este modo, se pone de relieve el valor aportado por la utilización de la IA como recurso artístico, pues gracias a está el alumnado pudo captar específicamente las características físicas de los protagonistas de sus historias.

Experiencia educativa: Grado de Maestro/a en Educación Infantil

La última práctica, los participantes fueron 98 alumnos de 3º curso que estaban cursando la asignatura obligatoria de Expresión Plástica del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, en el curso académico: 2024-2025 de la Universidad de La Laguna. Las experiencias prácticas digitales en IA fueron tres: creación de un personaje en 3D con IA, realización de la portada de un cuento clásico y la última creación de una escena del cuento de forma grupal.

La primera práctica digital en IA fue la creación de un personaje en 3D de un cuento clásico. Podían partir de un relato o cuento clásico, uno contemporáneo o bien, una fábula como las de Esopo. En este caso, utilizaron *Meshy* y *SketchFab* en el que fueron subiendo sus imágenes.

En la imagen (véase Figura 8) se utilizó como inspiración la fabula de Esopo: El zorro y la cigüeña, con el siguiente descriptor: *Créame un personaje en relación a la fábula de esopo llamada: El zorro y la cigüeña. El zorro de color naranja con la punta de la cola blanca, cuatro patas con manchas blancas en sus extremos y hocico de color azabache.*

El segundo ejercicio en IA fue la creación de una portada de álbum ilustrado partiendo de un cuento clásico, contemporáneo o una fábula, realizado con la aplicación Leonardo.ai y con el prompt: *Crea la portada de un cuento en el que el protagonista sea Boo de Monstruos SA. Boo es una niña de unos dos años, de cuerpo redondeado y proporciones infantiles. Lleva un camión rosa holgado, leggings morados, calcetines blancos y zapatillas lilas. Su expresión es curiosa e inocente, con una sonrisa tierna y juguetona. Que sea una imagen de un cuento de hadas infantil con el título Boo.*

La tercera experiencia digital en IA fue la descripción y recreación de una escena del cuento en grupo, cada alumno respondía individualmente a las preguntas de: qué, quien, cómo, cuando, donde y porqué. Tras responder las preguntas, construían su descriptor para crear la escena. El descriptor creado con Microsoft Bing Generador de Imágenes, tras responder a las preguntas fue el siguiente: *Escena del cuento del Gato con Botas, que es un gato naranja erguido con botas negras en las patas traseras, un gorro marrón de mosquetero con una pluma roja, un cinturón marrón en la cintura y una espada de esgrima, mientras corría por un campo de flores amarillas y rojas durante una tarde de primavera para poder salvar a sus amigos los gatos de un ratón malvado.*



Figuras 8 – 10. Creación de personaje: IA en 3d, 2025. Andrea Hernández Lorenzo. Portada de un álbum ilustrado, 2025. Paula China Morales. Escena, 2025. Cathaysa González Pérez, Andrea Hernández Lorenzo y Aridiam León Cervera.

Para la primera actividad todos los grupos emplearon Meshy y para la visualización del modelo en 3D los programas online: Online 3D Viewer y SketchFab. Para las dos últimas experiencias con imágenes con herramientas generativas se dividieron en grupos amplios por mesas en las que utilizaron diferentes herramientas según estaban situados: los de la primera fila utilizaron Ideogram, la segunda fila Adobe Firefly, en la tercera utilizaron Leonardo AI y en la última Microsoft Bing generador de imágenes.

Así podemos observar que, si se precisa en los elementos visuales y gráficos que se quieren incluir en la escena, la imagen es mucho más precisa. La herramienta generativa responde en función de los comandos de texto introducidos, relativos al color, el estilo, la luz que queremos dar en la escena, así controlando la descripción podemos tener imágenes más acertadas. Por otra parte, el alumnado comprobó que sus imágenes no presentaban coincidencias con los originales, también se les indicó que las imágenes generadas debían ser una inspiración para seguir trabajando con ellas, no imágenes resultantes finales.

Discusión y hallazgos

Tras analizar los resultados, vemos que la multialfabetización resulta un recurso enriquecedor. Aunque abrir el abanico a múltiples medios de representación como: imagen, texto, creaciones en inteligencia artificial, creación de personajes en 3D a partir de descriptores de texto a 3D, puede suponer un estímulo. También puede suponer una saturación de múltiples medios para adquirir una alfabetización más completa.

Es por esto por lo que proponemos una práctica enfocada en la idea de remix o de interpretación de cuentos clásicos y cómo estos se pueden analizar a partir de diferentes formatos de creación.

Sobre la primera pregunta de investigación sobre cómo la multialfabetización puede enriquecer la práctica docente en contextos educativos mediados por tecnologías emergentes como la IA generativa. Encontramos que puede ser una primera toma de contacto, para encontrar inspiración, pero que no sean imágenes definitivas. Los resultados en IA son sorprendentes pero esto no tiene que suponer una limitación creativa, sino un aliciente para modificar los resultados obtenidos con la herramienta generativa.

Sobre la segunda pregunta de investigación sobre qué posibilidades ofrece el uso de portadas de libros infantiles generadas por IA para la enseñanza de la interpretación visual y narrativa en el aula. Encontramos que es una herramienta muy valiosa y que en la actualidad ofrece un amplio número de temas y narrativas expuestas en sus libros.

Sobre la tercera y última pregunta de investigación sobre qué criterios deben considerarse para implementar de forma ética y pedagógica la IA generativa en contextos escolares desde una perspectiva de multialfabetización. Para esto tuvimos en cuenta en las prácticas las procedencias de las imágenes generadas revisando su similitud con Google imágenes, también se debe comentar cuestiones como la autoría y la ética, para realizar un uso adecuado de la herramienta.

Los resultados expuestos tanto en el Trabajo de Fin de Grado, como con los niños en el Ceip Las Mercedes, como en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil con futuros y futuras maestros exponen que la combinación de herramientas de IA, multialfabetización y formatos tradicionales reconocidos en la formación inicial posibilita una serie de competencias clave: dominio digital y tecnológico de nuevas plataformas emergentes, propician el pensamiento crítico, inquietud ética ante la nueva era digital y dominio técnico de ciertos medios digitales.

En relación a la experiencia con niños Primaria y del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, se confirma la eficacia que supone la implementación de este tipo de prácticas, pues se propicia la creatividad, la comprensión sobre nuevos temas y pueden ser conocedores de nuevas herramientas digitales. La integración correcta de la multialfabetización posibilita la inclusión de estudiantes que presentan diferentes estilos de aprendizaje como el: visual, audiovisual, textual, entre otros.

Limitaciones del estudio e implicaciones para la investigación

Algunas de las limitaciones del estudio son las de saber sacarle posibilidades a las tecnologías accesibles actuales para promover una mayor alfabetización del alumnado conforme a los nuevos formatos de imagen y el texto.

Todavía existen numerosas aplicaciones como las de texto a audio que se pueden implementar con inteligencia artificial que no hemos implementado. En este texto ponemos una breve muestra de ciertas aplicaciones prácticas que se han llevado a cabo con niños de Primaria y alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil.

El presente texto trata de integrar sistemas convencionales de enseñanza y de representación de la imagen, con imágenes creadas en inteligencia artificial (IA) y la multialfabetización como metodología, empleando el uso de los álbumes infantiles con alumnado de diferentes etapas educativas.

Este estudio presenta una serie de límites, la muestra recogida aunque es representativa, está localizada sólo en la zona de Las Mercedes, Tenerife en un colegio de primaria y en una experiencia llevada a cabo a nivel del Grado de Maestro/a en Educación Infantil. Por lo que, para tener una mayor adecuación de los resultados con una visión más globalizada, convendría haber podido llevar estas experiencias a otros centros educativos, o bien a otras ciudades en las que se imparta la misma materia.

Por otra parte, la práctica fue realizada en un periodo acotado, durante varias semanas, tanto a nivel de primaria, como de universidad, por lo que su validez para determinar cambios definitivos en este tipo de metodologías no puede ser validado, si no es a partir de una muestra de una mayor duración.

Para evitar el sesgo que podamos tener como investigadoras, realizamos una recogida de los datos a partir de los diarios de campo de los alumnos, así como grabaciones para reducir esta posible consecuencia no deseada.

Para que no se den este tipo de limitaciones en la representación, tras la obtención de resultados hay que formular una serie de preguntas al alumnado como: ¿La información generada es original, fiable y tiene una procedencia ética? ¿Tiene sesgos en su creación? ¿Responde a un prototipo predeterminado? ¿Contiene un enfoque ideológico o cultural sesgado?

Finalmente, concluimos que los sistemas de multialfabetización, deben ser utilizados con cautela, pues bien ofrecen nuevas posibilidades de implantación de enseñanzas, también pueden suponer una serie de referencias visuales excesivas que merme la creatividad del alumnado para tener resultados óptimos.

Conclusiones

Son múltiples las aplicaciones que se pueden llevar a cabo a un aula para analizar los recursos visuales, audiovisuales y textuales de los cuentos clásicos.

Los nuevos modelos y metodologías basadas en la multialfabetización, así como la reflexión crítica sobre IA deben integrarse de forma transversal en la formación docente, no solo en materias propias de tecnología, sino también de alfabetización visual y educativas.

Como propuestas de mejora, consideramos que una combinación de diferentes medios, tales como la creación de material audiovisual o de las historias narradas en audio, podría ser una mejora significativa en la nueva forma de acercarse a estos formatos de enseñanza.

Como nuevas líneas de investigación, se podría profundizar en este tema a partir de la formación en recursos educativos creados piloto para llevarlo como una herramienta para aplicarla con futuros maestros sobre los aspectos de la multialfabetización, transmedia y multimodalidad de álbumes ilustrados e IA para futuros maestros. Para formar a los futuros educadores en los aspectos esenciales de la multialfabetización (alfabetización digital, mediática, visual, entre otras), el transmedia y la multimodalidad y su aplicación en el aula. Se podrían crear talleres prácticos que incorporen la utilización el uso de diversos tipos de alfabetización (visual, digital, lingüística) a partir del uso de recursos digitales, tomando como base los álbumes ilustrados.

Concluimos que la relación que hemos establecido entre los álbumes infantiles, los sistemas de representación clásicos y la inteligencia artificial, bajo el enfoque de la metodología de la multialfabetización, supone un recurso valioso para las etapas del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, pues se fomenta la alfabetización visual, se profundiza en nuevos métodos de comprensión lectora y de escritura, así como se incrementa la participación activa en el alumnado y la motivación de la finalización de las tareas propuestas.

Referencias

- Al-Yagout, G., & Nikolajeva, M. (2017). Digital picturebooks. In *The Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge.
- Area, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *Boletín de La Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 39–52.
- Area-Moreira, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Arizpe, E., Farrell, M., & McAdam, J. (2014). *Picturebooks: Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture*. Routledge.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203005156>
- Aspán, M. (2020). The Tale of Red Riding Hood and the Wolf as a Multi-literacy Tool for Reflection and Embodied Learning. *International Journal of Education & the Arts*, 21(Number 18). <http://www.ijea.org/v21n18/index.html>
- Audry, S. (2021b). *Art in the Age of Machine Learning*. MIT Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Wiley.
- Beckingham, S., Lawrence, J., Powell, S., & Hartley, P. (Eds). (2024). *Using Generative AI Effectively in Higher Education: Sustainable and Ethical Practices for Learning, Teaching and Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003482918>
- Bird, E. (2011). Planet App: Kids' Book Apps Are Everywhere. But Are They Any Good? *School Library Journal*, 57(1), 26–31.
- Buckingham, D. (2013). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. John Wiley & Sons.
- Bull, G., & Anstey, M. (2018). *Elaborating Multiliteracies through Multimodal Texts: Changing Classroom Practices and Developing Teacher Pedagogies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315149288>
- Carceller, A. T. (2024). The ARTificial Revolution: Challenges for Redefining Art Education. *Digital Education Review*, 45, 84–90. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.84-90>

- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., & Gee, J. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B., & Silva-Díaz, C. (2010). *New Directions in Picturebook Research*. Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203979402>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (pp. 1–36). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). *Making Sense: Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316459645>
- Delgado, P. (2025). *Animaciones IA*. <https://vimeo.com/showcase/11894669>
- Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Thimble Press.
- Duncum, P. (2004). Visual Culture isn’t Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252–264. <https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11651771>
- Gee, J. (1991). Socio-Cultural Approaches to Literacy (Literacies). *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 31–48. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002130>
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Taylor & Francis.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press.
- Hamer, N., Nodelman, P., & Reimer, M. (Eds). (2017). *More Words about Pictures: Current Research on Picturebooks and Visual/Verbal Texts for Young People*. Taylor & Francis.

- Hernández, P. D., & Marqués-Ibáñez, A. M. (2025). La inteligencia artificial como herramienta en arte generativo aplicada en experiencias de educación artística. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 30, 1204–1204. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2025.i30.1204>
- Huerta, R., & Mascarell-Palau, D. (2024). Evolución y vínculos de la Inteligencia Artificial y los Smartphones: Un recorrido sobre su impacto en la educación y las imágenes. *Tsantsa. Revista de Investigaciones artísticas*, 15, 3–16. <https://doi.org/10.18537/tria.15.01.01>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Karkar, T. M. (2024). Multiliteracies in Teacher Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1890>
- Kiefer, B. (2008). What is a Picturebook, Anyway?: The Evolution of Form and Substance Through the Postmodern Era and Beyond. In *Postmodern Picturebooks*. Routledge.
- Kiefer, B. Z. (1995). *The Potential of Picturebooks: From Visual Literacy to Aesthetic Understanding*. Merrill.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2014). *Picturebooks: Representation and Narration*. Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2017). *The Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. Psychology Press.
- Lim, F. V., & Querol-Julián, M. (Eds). (2024). *Designing Learning with Digital Technologies: Perspectives from Multimodality in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003359272>
- López, M. Á. R. (2024). La nueva era de la reproductibilidad artística. *EME Experimental Illustration, Art & Design*, 12, 112–127. <https://doi.org/10.4995/eme.2024.21034>
- Marín, R. (2023b). *Inteligencia Artificial y educación artística, saludo (IA+EA)*. Universidad de Granada.
- Marqués-Ibáñez, A. M. (2025). Creaciones algorítmicas colaborativas entre el humano y la máquina: Estudios de composición automática de imágenes basadas en inteligencia artificial para educación artística. *Comunicar*, 33(82), 230–244. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16381901>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Klassen, R. M. (Eds). (2023). *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4>

- Mesquita, H. E., Baptista, A., & Silva, O. (2025). Delimiting the Future in the Relationship Between AI and Photographic Pedagogy. *Open Education Studies*, 7(1). <https://doi.org/10.1515/edu-2025-0065>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Garland Publishing.
- Northrup, M. (2012). *Picture Books for Children: Fiction, Folktales, and Poetry*. American Library Association.
- Pantaleo, S. (2009). *Exploring Student Response to Contemporary Picturebooks*. University of Toronto Press.
- Park, Y. S. (2024b). White Default: Examining Racialized Biases Behind AI-Generated Images. *Art Education*, 77(4), 36–45. <https://doi.org/10.1080/00043125.2024.2330340>
- Prada, J. M. (2024). La creación artística visual frente a los retos de la inteligencia artificial. Automatización creativa y cuestionamientos éticos. *Eikón / Imago*, 13, e90081–e90081. <https://doi.org/10.5209/eiko.90081>
- Pratschke, B. M. (2024). *Generative AI and Education: Digital Pedagogies, Teaching Innovation and Learning Design*. Springer Nature.
- Roche, M. (2014). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks: A guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling*. Hachette UK.
- Sargeant, B. (2015). What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education*, 46(4), 454–466. <https://doi.org/10.1007/s10583-015-9243-5>
- Schwebs, T. (2014). Affordances of an App. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 5(1). <https://doi.org/10.3402/blft.v5.24169>
- Sipe, L. R., & Pantaleo, S. (2010). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203926970>
- Stichnothe, H. (2014). Engineering stories? A narratological approach to children's book apps. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 5(1), 23602. <https://doi.org/10.3402/blft.v5.23602>
- Street, B. V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. Longman.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.239>

- Unesco. (2022). *K-12 AI curricula: A mapping of government-endorsed AI curricula*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602.locale=en>
- Vartiainen, H., Tedre, M., & Jormanainen, I. (2023b). Co-creating digital art with generative AI in K-9 education: Socio-material insights. *International Journal of Education Through Art*, 19(3), 405–423. https://doi.org/10.1386/eta_00143_1
- Walsh, M. (2003). ‘Reading’ pictures: What do they reveal? Young children’s reading of visual texts. *Reading*, 37(3), 123–130. <https://doi.org/10.1046/j.0034-0472.2003.03703006.x>
- Wasielewski, A. (2023). *Computational Formalism: Art History and Machine Learning*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/14268.001.0001>

Anexos

Anexo 1. Rúbrica de evaluación sobre las actividades propuestas.

En esta rúbrica evaluamos las actividades prácticas realizadas, no sólo de la actividad en sí, sino cómo el alumno debe tener la capacidad de poder planificar, reflexionar y aplicar sobre la integración de la IA desde un enfoque multialfabetizado que sea crítico y ético.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN: PRÁCTICAS CON ÁLBUM ILUSTRADO, IA Y MULTIALFABETIZACIÓN				
Items	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Satisfactorio (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)
Comprensión del álbum ilustrado	Interpreta e incorpora con profundidad el imagen y el texto, identificando símbolos, mensaje y tono.	Interpreta de forma adecuada el textual y el contenido visual del álbum.	Comprende de forma básica el texto y presenta una escasa interpretación de la imagen.	Presenta dificultades para comprender el álbum en su totalidad y los elementos visuales que lo componen.
Producción narrativa con IA	El texto creado con IA es coherente, creativo, mantiene el estilo narrativo y continúa la historia de manera significativa.	El texto es coherente y sigue de forma adecuada la historia original.	El texto presenta errores de coherencia o desvía el sentido original del álbum ilustrado.	El texto es poco comprensible o no presenta relación con la historia original.
Uso de la IA para creación de	Las imágenes creadas enriquecen el	Las imágenes complementan el texto con	Las imágenes son sencillas o no se relacionan	Las imágenes no se relacionan con

imagenes	relato, son coherentes y están estéticamente trabajadas.	buena calidad.	con el texto.	el contenido textual o están mal diseñadas.
Integración multimodal: Texto, imagen y formato digital.	Integra fluidamente todos los modos: texto, imagen, diseño; creando un producto final coherente y atractivo estéticamente.	Buena integración de los diferentes modos, aunque con fallos en algunos detalles sobre cómo se presenta el contenido.	Los modos de integración multimodal se perciben por separado. No hay una conexión clara entre ellos.	No existe integración, el trabajo presentado está fragmentado o es incompleto.
Pensamiento crítico y uso reflexivo de la IA	Demuestra conciencia ética, cuestiona los límites del uso de ia y reflexiona sobre su impacto.	Reflexiona críticamente sobre la ia, con observaciones significativas.	Expone una reflexión sencilla sobre el empleo de la IA.	No existe reflexión profunda sobre el uso de IA.
Originalidad y creatividad	Muestra originalidad en la interpretación, narrativa y diseño de la propuesta.	Trabajo creativo que demuestra una intención personal.	El trabajo es funcional, pero presenta poca innovación.	Trabajo repetitivo con un formato repetitivo o una escasa propuesta creativa

Resultado de rúbrica, evaluación excelente: 24 puntos.

Resultado de rúbrica, evaluación media: 12 puntos.

Resultado de rúbrica, evaluación insuficiente: 6 puntos.

La escucha profunda. Antes de empezar, respiramos

Deep listening. Before we begin, we breathe

Ixiar Rozas

Universidad del País Vasco

ixiar.rozas@ehu.eus

Recibido 10/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

Resumen:

«La cultura que conformamos depende de cómo escuchamos», afirma Pauline Oliveros en una escena del documental *Sisters with transistors* (Lisa Rovner, 2020). Llevada a contextos de educación artística, la escucha profunda, metodología creada por la compositora experimental, nos ofrece la posibilidad de desarrollar una escucha consciente, de profundizar en la atención y de afectar de manera somática nuestros procesos de aprendizajes. Trabajo con la escucha, la escritura, la voz y el sonido en procesos de aprendizajes desde hace una década, tanto en la materia de educación artística en los Grados de Educación Infantil y Primaria, así como en programas de Máster de diversas universidades. A lo largo de este tiempo y a medida que he investigado y experimentado con la voz y el sonido en mi propia práctica artística, he ido desarrollando ejercicios —basados en la escucha profunda—, que son tal vez una manera de hacer las cosas (Mieke Bal, 2018), una metodología y una poética.

Sugerencias para citar este artículo,

Rozas, Ixiar (2026). La escucha profunda. Antes de empezar, respiramos. Afluir (Extraordinario VI), págs. 159-172, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.223>

ROZAS, IXIAR (2026). La escucha profunda. Antes de empezar, respiramos. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 159-172, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.223>

Abstract:

«The culture we create depends on how we listen», says Pauline Oliveros in a scene from the documentary *Sisters with Transistors* (Lisa Rovner, 2020). Applied to art education contexts, deep listening, a methodology created by the experimental composer, offers us the possibility of developing conscious listening, deepening our attention, and somatically affecting our learning processes. I have been working with listening, writing, voice, and sound in learning processes for a decade, both in art education in Early Childhood and Primary Education programs, as well as in master's programs at various universities. Throughout this time, and as I have researched and experimented with voice and sound in my own artistic practice, I have been developing exercises—based on deep listening—that are perhaps a way of doing things (Mieke Bal, 2018), a methodology, and a poetics.

Palabras Clave: escucha profunda, sonido, atención, procesos de aprendizajes, metodologías en educación artística

Key words: deep listening, sound, attention, learning processes, methodologies in art education

Sugerencias para citar este artículo,

Rozas, Ixiar (2026). La escucha profunda. Antes de empezar, respiramos. Afluir (Extraordinario VI), págs. 159-172, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.223>

ROZAS, IXIAR (2026). La escucha profunda. Antes de empezar, respiramos. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 159-172, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.223>

La escucha profunda

Marco de acción desde los cuerpos

La escucha profunda o *Deep listening*, práctica creada por la compositora Pauline Oliveros, se basa en la escucha como modo de trabajar la observación, la atención, la conexión corporal interna y externa. Pauline Oliveros (1932-2016), es una de las figuras más influyentes en la música desde mediados del siglo XX. Reconocida mundialmente como pionera de la música electrónica, además de compositora, intérprete y profesora, ha dedicado su vida a desarrollar y enseñar Deep listening. Esta praxis se propone como una forma de escucha, casi una meditación, que afecta profundamente a la manera de estar en la vida y, por tanto, a nuestros procesos de aprendizajes, de creación y de educación.

Estamos rodeados de ondas complejas. El sonido genera ondas complejas en nuestro cuerpo y en nuestra mente. Se trata de sonidos que pasan desapercibidos a nuestra escucha la mayor parte del día. Pero, ¿y si decido escuchar de otra manera, atentamente, con todo mi cuerpo? Y si decido traer toda la conciencia a la atención, a la escucha, ¿cómo afecta a los procesos de aprendizaje y de imaginación colectivos? Resonando con la pregunta que nos lanza Marina Garcés (2021) sobre cómo queremos ser educados, ¿cómo queremos escuchar en nuestros procesos de aprendizajes?

¿Qué sucede en el ámbito de la educación artística cuando empezamos a trabajar la escucha y la activación de otros niveles de atención/ percepción? ¿Qué sucede en nuestros cuerpos docentes/ estudiantes? Cuando escuchamos de manera profunda pasamos a formar parte de nuestro entorno, a ser un *continuum* espacio temporal con lo que nos rodea y con nuestro paisaje sonoro cotidiano (Schafer, 2013). No estamos separadas de, sino que tomamos una conciencia mayor de la interdependencia de los cuerpos (Haraway, 2019) y nuestra potencialidad como sujetos sónicos (Voegelin, 2010).

Si entendemos la educación artística como un marco de acción desde el que generar procesos de aprendizaje reales, esta se nos presenta como una metodología posible para desencadenar procesos de transformación en el ámbito educativo. Si entendemos por metodología un enfoque o una manera de hacer las cosas que es fruto de la experiencia en contextos docentes (Bal, 2018) y no un proceso de didactificación, la docencia basada en las artes permite agrietar contextos, trabajar a través de materiales y experiencias que siguen su curso hasta ser terminados (Dewey, 2008), generar acontecimientos y dispositivos de desplazamiento performativos (Rozas, 2015) de los cuerpos en el aula, es decir, «máquinas de la verdad» que nos dejan entrever, al margen de contenidos teóricos, la práctica educativa que conforma nuestro papel como estudiantes y profesores. Entendemos como performativas las experiencias que nos permiten poner de manifiesto las metodologías educativas que hemos interiorizado (Blanco y Cidrás, 2023) y llevado al cuerpo (Soto, 2024), entendido como territorio que pone en relación nuestra identidad e interioridad, con todo lo que está afuera de nosotros y nosotras, a través de la escucha, los sentidos de percepción la mente y los conocimientos que vamos adquiriendo.

El sentido del oído atraviesa nuestra percepción física, nuestro cuerpo y nos permite ser parte de lo que escuchamos. Pasamos a ser un ser más en la interdependencia de los cuerpos, en ese tejido y *continuum* del que no somos más que una parte infinitesimal (Rozas, 2022). Hace años que optamos por habitar los contextos educativos con la presencia de nuestros cuerpos. Una corporalidad no neutral, que reclama la no escisión mente-cuerpo, que actúa en las distancias cortas, de contacto y de relaciones (Urzain, Imaz, Rozas, 2018). Hace años que habitamos el aula desde una comprensión compleja y multidireccional, vibracional, de los afectos. En el aula y fuera de ella, en esa porosidad continua y en tránsito, cuando afectamos a alguien, nos abrimos a su vez a ser afectadas. Todo afecto es una duplicación, se produce la experiencia de un cambio, un afectar- ser afectado: «En el afecto nunca estamos solos. Esto se debe a que los afectos, según la definición de Spinoza son fundamentalmente modos de conectar, con otros y con otras situaciones; son el ángulo de ataque de nuestra participación en procesos más amplios que nosotros mismos» (Massumi, 2015, p. 25). Los afectos suceden cuando pensamos corporalmente. Es un movimiento del pensamiento o un movimiento pensante. Es un movimiento profundo del campo vibracional de nuestros cuerpos (Rozas, Pujol, 2015).

Al igual que en los afectos, en los procesos de escucha –profunda y consciente— nunca estamos solos.

Aprender a escuchar, «aprender de oído»¹, puede ser un buen inicio no sólo para despertar los sentidos, las conciencias y contribuir a tomar mayor conciencia del paisaje sonoro que habitamos, sino también como punto de partida para repensar la educación. Lo que se plantea en esta investigación es, por lo tanto, afrontar desde la escucha otras formas de aproximación a la complejidad que nos rodea. En plena crisis de la educación, que no deja de ser una crisis más amplia –socioeconómica y política— que se reproduce a sí misma y que es, a su vez, una crisis de la imaginación (Pomarico, 2018) a la que volveremos más adelante.

Entzunmugan. En el límite de la escucha

El arte es un modo de conocimiento que implica lo corporal, los diferentes sentidos –la capacidad visual, espacial, propioceptiva y sonora– (Fernández C. M., 2023).

Empecé a trabajar con la escucha en el año 2013, en los contextos del máster Increatearte. Investigación y creación en arte (UPV/ EHU, Facultad de Bellas Artes), Máster en Práctica y Teoría en Artes y Cultura Contemporánea (UPV/ EHU, Azkuna Zentroa, Bilbao) y en el Grado de Educación Infantil y Primaria (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Mondragón). En la actualidad, soy profesora en la Facultad de Educación de la UPV/ EHU, por lo tanto el contexto de la investigación se limitará a la experiencia de Grado y de Máster en esta universidad.

¹ En referencia al monográfico que ANIDA. Revista de Arte y Escuela dedicó a los recursos para educar la escucha a través de la experimentación sonora que en esta investigación atraviesa la escucha profunda.

Al inicio, fui introduciendo en mis clases ejercicios relacionados con la escucha que desarrollaba en mi propia práctica artística —y de vida—: ejercicios de respiración y meditaciones breves, lecturas caminantes, coros, lecturas en alta voz y etc. A medida que investigaba estrategias de creación a partir de la voz, la escucha, el sonido y la meditación, lo iba experimentando también en mis clases². Ambos contextos se retroalimentaban y con el tiempo fui desarrollando ejercicios más elaborados y complejos.

En este contexto surge *Entzunmugan*³ (en el límite de la escucha) a partir de una práctica de Pauline Oliveros, como herramienta que permiten observar, registrar y reinterpretar críticamente el entorno sonoro en relación con los procesos de creatividad y la construcción de metodologías docentes.

Aunque parezca paradójico, una de las maneras de activar la escucha profunda es escuchar en ese límite en el que casi dejamos de escuchar. En el lugar e instante preciso en el que observamos que dejamos de oír, como explicaré enseguida.

Operar desde otros canales perceptivos y frecuencias

El objetivo de la investigación es acompañar a los y las estudiantes en un proceso de apertura de su percepción —y de otras frecuencias corporales —sonoras, vibrátiles—, así como la de dotarles de herramientas creativo-imaginativas que sigan estrategias de artistas visuales, sonoros y de performance. Partiendo de este objetivo, me planteo las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo podemos (re)escuchar? ¿Qué nos sucede si escuchamos de manera íntima y/o colectiva? ¿Cómo desencadenar procesos de escucha dentro y afuera de las aulas? ¿Cómo afecta la escucha profunda a los procesos de aprendizajes y de creación-imaginación de los y las estudiantes?

² Compagino la escritura y la actividad docente. Trabajo con la voz, los sonidos del lenguaje y la respiración. Desde hace 25 años, publico materiales —libros, ensayos, artículos, piezas sonoras— en contextos artísticos y educativos. Tras años de práctica y estudio, soy también instructora de yoga.

³ Utilicé *Entzunmugan* por primera vez en *Unisonoa* (2020), publicado en forma de poemario y piezas sonoras (bandcamp). Titulé una de las piezas *Entzunmugan*, neologismo que creé a partir de *ikusmugan*, que significa el límite de la visión o el horizonte en euskera. Para la grabación de esta pieza, que consistió en un coro colectivo de susurradoras, invité a artistas como Rafael Martínez del Pozo, Mursego, Ibon Rg e Idoia Zabaleta. Con el tiempo, llevé la experiencia de esta pieza sonora a mi praxis docente, en una reelaboración del ejercicio «Environmental Dialogue» (1966) de Pauline Oliveros e inspirada en otro llevado a cabo por el artista sonoro e investigador Rafael Martínez del Pozo.

Antes de empezar, respiramos

En muchas de las sesiones, antes de nada, respiramos. Respirar en las aulas que a veces nos resultan asfixiantes, es muy liberador. Este texto, trata de llevar a un registro académico estas experiencias, para situarlas en una perspectiva postcualitativa, ya que esta permite, «una abertura a la imaginación que permita pensar que investigar no es sólo seguir un camino prefijado, en el que se aplican unos métodos, para dar cuenta de unos resultados que ya se preveían en las preguntas iniciales» (Hernández, Revelles, 2019).

La perspectiva postcualitativa (Correa et al. 2020) ha abierto un espacio para repensar la ontología y epistemología. Desde este marco, podemos hacer una aproximación al estudio que desplaza la centralidad de la investigación hacia descripciones más ricas que permiten mostrar otras capas de la realidad que observamos –y escuchamos—. Pensar con y desde lo postcualitativo nos permite desvelar conceptos emergentes como proceso, devenir, interdependencia... que nos acercan no solo a describir lo que acontece, sino a dejarnos atravesar por estos afectos durante la investigación. En nuestros cuerpos y en los de las estudiantes. Entre-cuerpos, entre-tejidos, entre-escuchas. El propósito de esta perspectiva es celebrar las diferencias y abogar por una mayor apertura, imaginación y toma de riesgos.

En este sentido, frente a la didactificación e instrumentalización continua que impera en las aulas, desde la experimentación –que nos permite y nos hemos permitido— en la educación artística, se hace preciso hablar de una metodología de la apertura. «La necesidad de una pedagogía artística que trascienda los estrechos confines del saber académico para asentarse en esa frontera liminar, productora, que es la experiencia, la intuición y el deseo (...). El arte de la enseñanza en la cultura visual y en las humanidades contiene la semilla de ese “no método” que consiste en incitar a la gente a que aprenda por sí misma» (Bal, 2019, p. 112). Una apertura que se entreteje en la noción del hacer, de la praxis, siguiendo a Freire (1969), y combina la reflexión y la acción para transformar estructuras. Esta transformación, ¿no está íntimamente ligada a las maneras en las que percibimos, escuchamos y ocupamos las dimensiones espacio-temporales que nos rodean?

La praxis de la escucha profunda y el sonido, que sigue el concepto de metodología abierta, consiste en hacer derivas de escucha en el espacio del aula y fuera de ella. Llegamos al aula con esterillas o algo mullido que nos permita tumbarnos en el suelo –normalmente frío y desapacible—. Ocupamos el espacio del aula tumbándonos. Y así, empezamos a respirar. Respiramos siguiendo ejercicios de consciencia respiratoria que activo de manera muy suave, respetando el ritmo respiratorio de cada persona.

Luego, a veces activar un silencio profundo en el aula y escucharlo de manera colectiva. Luego, a veces salir de ella, ver el cielo, caminar, tomar conciencia del ritmo del respirar, sentarse frente a un árbol o una planta y escucharla. Sin hacer nada más que eso, escuchar y tomar conciencia del proceso, es decir, observarlo, de manera que tenga el potencial de convertirse en una meditación. Luego, a veces, escuchar la guitarra y la voz de una de las estudiantes. Luego, nos juntamos y tratamos de compartir lo que ha sucedido. Luego, a veces, los y las estudiantes llevan lo relatado a sus *Bitakorita* o cuaderno de bitácora⁴.

Una potencia sensitiva y de acción

En las conversaciones posteriores a los ejercicios, a la hora de valorarlos y pensar en común en las maneras que nos han afectado, los y las estudiantes de Grado reconocen que no recuerdan haber estado a solas escuchando un árbol. O que al haber escuchado, simplemente eso, han respirado. O que no sabían que el río y la fuente que escuchan desde sus ventanas conforman su paisaje sonoro y, por lo tanto, influye tanto en la construcción de su identidad personal como en la docente. O que el sonido y la escucha de ese fuente y ese río pueden convertirse, asimismo, en recursos y estrategias creativas cuando sean futuros docentes. O afirman que:

«La escucha nos brinda otra perspectiva del mundo que nos rodea y nuestra forma de habitarlo. (...) Tomar conciencia de esto nos parece fundamental para nuestro trabajo futuro como educadores y docentes, y, al mismo tiempo, como observadores del mundo que nos rodea y de las innumerables posibilidades de acción y arte que existen (...) Creo que nos hemos hecho más sensibles, ahora escucho diferente todo lo que me rodea. No dejo de pensar en la escucha. Me atraviesa todo el cuerpo (...) Nunca había pensado que la creatividad podía trabajarse de esta manera y convertirse en un recurso tan importante en las aulas de infantil y primaria».

⁴ *Bitakorita*, es un ejercicio que nombró mi compañera Amaia Urzain (profesora de la misma materia y universidad en el Campus de Alava), en un juego de palabras entre *bitácora* y *sister* Corita. Ambas utilizamos el *Bitakorita* como una herramienta en la que los y las estudiantes recogen sus procesos de aprendizajes de manera analógica, plástica, visual, orgánica, cinética y sonora. Es decir, siguiendo estrategias creativas que vamos adquiriendo en la materia y ellos deciden desarrollar.

Por otro lado, una estudiante del máster de Azkuna Zentroa explica que para ella estas activaciones de escucha funcionaron primero como dispositivos de desbloqueo:

«Luego de la conexión interna, luego de la conexión con lo circundante y desde ahí con la escritura. El parar, respirar y escuchar. En mi caso implica primero un silencio, un alivio. Es un silencio del ruido y ese alivio me lleva a incorporarme en mí (algo así como un: "soy yo, estoy acá") y desde ahí puedo volver a escuchar. No sé bien por qué, pero creo que estos ejercicios funcionan como si limpiaran los canales de interconexión con lo interno y lo externo, que desde este lugar deja de estar "afuera". Y luego ya puedo estar preparada para crear, porque primero que nada estoy disfrutando y mejor preparada para fluir, es como si se crearan las condiciones para la creatividad, al menos para mí».

Tras los ejercicios de escucha, la estudiante añade que los ejercicios de escucha le ayudaron a entender la escritura de su Trabajo de Fin de Máster desde su sonido, a escuchar lo que escribe y lo que lee. «A trabajar y leerme desde los ritmos y lo sonoro. De nuevo tomar conciencia de estos hechos me permite luego utilizarlos como herramientas. O por lo menos ahora me puedo proponer escribir con el cuerpo o escribir con lo que soy». También le permitieron llevar su atención al cuerpo, «a mi respiración a mis sentidos... y desde ahí es como que automáticamente se prende el switch de la memoria o de la cosa que se quiere escribir pero que todavía no vemos concretamente».

Puede afirmarse, entonces, que los estudiantes desarrollan su sensibilidad y están más conectados con su entorno, por lo tanto, con sus compañeros y compañeras. De alguna manera se «empoderan» (o por decirlo con Bal, es la semilla de ese "no método" que consiste en incitar a la gente a que aprenda por sí misma). Asimismo, se dotan de recursos docentes para su futuro como educadores, en el caso de los estudiantes del Grado de Educación y de estrategias creativo-investigadoras, en el caso de los estudiantes del Máster Increatearte, tal y como se puede ver en estas imágenes realizadas durante los ejercicios activados en el curso académico 2024-25.



Fig. 1: Ejercicio Entzunmuga en el máster Increatearte. Investigación y Creación en Arte (UPV-EHU). Fuente: Sofía Mendiando.



Fig. 2: Ejercicio de consciencia respiratoria en la Facultad de Bellas Artes de Cuenca. Taller Narrugorrik y ejercicio Entzunmuga. Fuente: Romina Casile.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.223>

Fig. 3: Ejercicio «Entzunmugan» en el Grado Doble de Educación Infantil y Primaria (UPV-EHU).



Fig. 4: Momento de socialización y valoración de los ejercicios de escucha realizados (UPV-EHU).

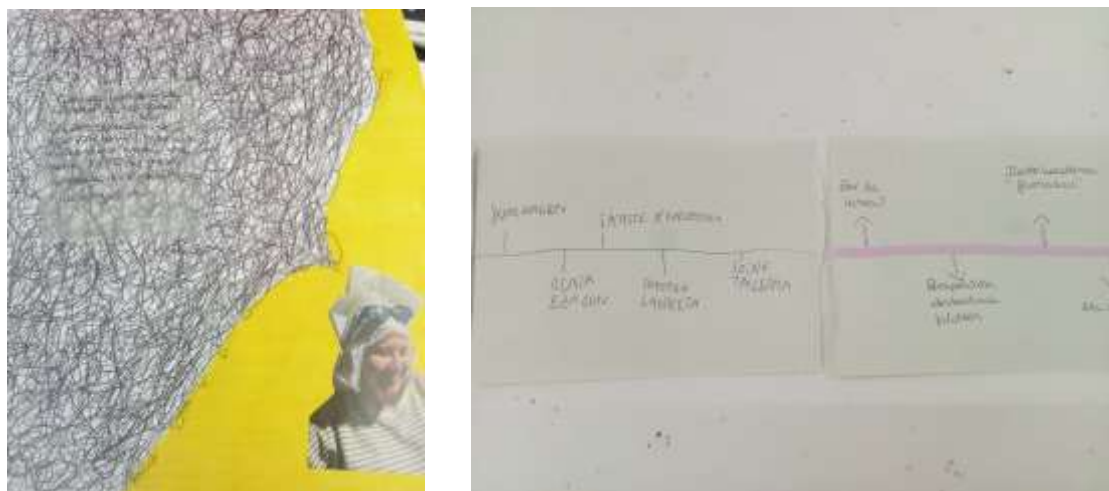


Fig. 5: Fragmentos de Bitakorita de los y las estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria.

Hacia un largo aliento

En esta investigación se han utilizado praxis, metodologías y estrategias del arte contemporáneo para el desarrollo creativo, personal y colectivo. Asimismo, se han diseñado propuestas que han integrado saberes y han movilizado conocimientos de carácter técnico, estético y cultural, para el desarrollo de proyectos artísticos teniendo en cuenta cuestiones pedagógicas, contextuales y, por lo tanto, de ciudadanía (Antunes, S., Ferreira, J., Matos, J., 2023).

Así, el sonar y el escuchar dejan de ser un mero acto de interpretación para convertirse en un dispositivo que cuestiona y propone otras maneras de percibir, entender y actuar sobre el mundo en tanto que expresión artística. En estas experiencias, se recupera todo el potencial de la escucha pero no como un espacio para la mera reproducción o acumulación, o de otro trabajo más a ser evaluado—.

Se piensa, se siente y se escribe esta experiencia desde una práctica y comprensión del arte como marco de acción: la práctica artística como columna vertebral de la vida y de la enseñanza. El arte como conocimiento y potencia cognitiva, fuera del objetivo canónico y del virtuosismo, para llevar a cabo experiencias, acontecimientos —qué son los procesos de aprendizaje si no acontecimiento— y poder, así, crear nuevas narrativas para agrietar las consensuadas y que nos permitan pensar y vivir la propia experiencia desde la singularidad y la imaginación, si cabe, radical. Buscando nuevos modos de estar en común la educación que deseamos ha de ir de la mano de maneras de hacer y procesos de investigación que estén atravesados por la imaginación material (Soto Calderón, 2022) e inmaterial, ya que, la fuente de

todo conocimiento reside en la imaginación. «Imaginar es participar de la energía creativa del cosmos. Mediante la imaginación se repite, en la mente finita, el (...) como un eco en las montañas que engendra otros ecos. Mediante la imaginación nos recreamos continuamente y, al hacerlo, recreamos el mundo», (Arnau, 2022, p. 140).

Que la escucha del sonido y sus ondas pueden transformar la materia, forma parte del conocimiento en los sistemas de pensamiento de oriente desde hace siglos y han sido recientemente legitimados por los estudios de la neurociencia (Castellanos, 2024).

Aprender a escuchar de manera profunda es abrir la relación entre el dentro y el afuera: de nosotras mismas, del aula, de los procesos de aprendizajes. Se convierte así en una praxis de autoconocimiento somático –mayor autoconciencia, por tanto, mayor salud– imaginativo y afectivo, en el sentido más amplio y pleno de los afectos y la imaginación, en un aliento tan largo que abraza otros horizontes y procesos de vida.

La metodología de lo abierto

La escucha nos permite sentirnos parte del espacio, sentirnos un ser más entre los que nos rodean –humanos, vegetales, materiales, animales, etéreos—. Nos hace conscientes de nuestra vulnerabilidad como seres humanos y, por tanto, de nuestra interdependencia. Trabajar a partir de la escucha y el sonido, la praxis y manera de hacer que se ha presentado en este artículo, se propone como una metodología de largo recorrido. Es decir, la necesidad de trabajar con largo aliento, mirando –y escuchando– a y hacia un horizonte común que ha de tejerse con compañeras del área. Como nos explica bell hooks (2021) se trata de un reto que atraviesa un camino en el que encontraremos, cómo no, dificultades. Esta investigación es, por tanto, un proceso abierto que camina con mi propia práctica artística y docente. Seguirá en los próximos cursos académico añadiendo un paso más: el registro de esos momentos de escucha de manera sistemática, es decir, ampliando el registro y comentario que hacemos tras cada ejercicio y expandiéndolo a todo el curso, de manera que se convierta también en una búsqueda formal para el desarrollo creativo-imaginativo de los y las estudiantes.

Referencias

- Antunes, S., Ferreira, J. ., & Matos , J. . (2023). Educação Artística: Processos e Desafios de Cidadania. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 13(1), 75–96. <https://doi.org/10.25757/invep.v13i1.317>
- Arnau, J. (2022). *La mente del mundo*. Galaxia Gutenberg.
- Blanco, V. y Cidras, S. (2023). *Educar a través del arte*. Kalandraka.
- Castellanos, N. (2024). *El espejo del cerebro. Neurociencia y meditación*. La Huerta Grande.
- Correa Gorospe, J. M.; Aberasturi Apraiz, E. & Chaves Gallastegui, E. (2020). Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 133-151 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9472>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- hooks, b. (2018). *Feminismoa denon kontua da. Politika pasio*. Katakarak.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a Transgredir. La educación como práctica de la libertad*. C. Swing.
- Fernández C. M. (2023). «Por qué el arte. Qué creatividad. Por qué la educación» en *La educación artística da un paso al frente*, Armijos y Vasconcelos (coord). OEI
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2019). *Escuela de Aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consonni.
- Hernández-Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21–48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Fernández C. M. (2023). «Por qué el arte. Qué creatividad. Por qué la educación». *La educación artística da un paso al frente*, Armijos y Vasconcelos (coord). OEI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9646178>
- Luters, J. (2018). «A methodology of Openness». *The trade of the teacher. Visual thinking with Mieke Bal*. Valiz.
- Massumi, B., (2015). «Navegar movimientos. Conversación de Mary Zournazi con Brian

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.223>

- Massumi». Pujol, Q. & Rozas, I., (Ed.). (2015). *Ejercicios de ocupación. Afectos, vida y trabajo*. Mercat de las Flors, Polígrafa.
- Oliveros, P. (2019). *Deep listening. Una práctica para la composición sonora*. Oràlia.
- Pomarico, A. (ed.). (2018). *Pedagogy otherwise: The reader*. Ecoversties Alliance.
- Rovner, L. (directora) (2020). *Sisters with transistors*. Documental.
- Rozas, I. (2020). *Unisonoa*. Pamiela. <https://ixiarroz.bandcamp.com/album/unisonoa>
- Rozas, I. (2015). «Pulsión textual. Notas inacabadas y algunos injertos». Pujol, Q., Rozas, I., (eds.) (2015). *Ejercicios de ocupación. Afectos, vida y trabajo*, Mercat de las Flors, Polígrafa: Barcelona.
- Schafer, M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Intermedio.
- Soto, A. (2024). *Percibir y transformar lo cotidiano. Parámetros de aprendizaje artístico-performativo para trabajar con la infancia*. Octaedro Open Access. <http://doi.org/10.36006/09645-1>
- Soto Calderón, A. (2022). *Imaginación material*. Metales pesados.
- St. Pierre, E. A. (2019). Post Qualitative Inquiry, the Refusal of Method, and the Risk of the New. *Qualitative Inquiry* 1 –7. Sage. <https://doi.org/10.1177/1077800419863005>
- Vöegelin, S. (2010) *Listening to noise and silence*. Blomsbury
- Xil López, X. (2024). «Aprendiendo de oído». ANIDA. Aprendiendo de oído. Recursos para educar la escucha a través de la experimentación sonora. <https://redplanea.org/recursos/colecciones/aprendiendo-de-oido/>

O serviço educativo de uma instituição cultural e a sua relação com a comunidade

The educational service of a cultural institution and its relationship with the community

Anita Tinoco

Universidade de Évora

agetinoco@gmail.com

Recibido 11/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

Resumo:

O presente artigo pretende indagar sobre a atividade do serviço educativo do Centro de Artes de Sines (Setúbal, Portugal) no papel desempenhado na aproximação à comunidade local e à comunidade escolar/académica. Para isso, foca-se na análise das atividades promovidas pelo serviço educativo, com destaque para as atividades de experimentação e criação artística, relacionando-as com um exemplo de cooperação com a comunidade: a ilustração do livro infantil “O Elefante Apaixonado”. Do trabalho desenvolvido infere-se que a abordagem do serviço educativo potencia o diálogo interinstitucional, intergeracional e interpessoal estimulando, por essa via, o pensamento crítico e criativo, consequência da participação e envolvimento da comunidade.

Sugerencias para citar este artículo,

Tinoco, Anita (2026). O serviço educativo de uma instituição cultural e a sua relação com a comunidade. Afluir (Extraordinario VI), págs. 173-186, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.209>

TINOCO, ANITA (2026). O serviço educativo de uma instituição cultural e a sua relação com a comunidade. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 173-186, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.209>

Abstract:

This paper aims to investigate the activity of the educational service of the Centro de Artes de Sines (Setúbal, Portugal) in the role it plays in bringing together the local community and the school/academic community. To this end, it focuses on analyzing the activities promoted by the educational service, with an emphasis on artistic experimentation and creation, relating them to an example of cooperation with the community: the illustration of the children's book "O Elefante Apaixonado". From the work carried out, it can be inferred that the educational service approach fosters inter-institutional, intergenerational and interpersonal dialog, thereby stimulating critical and creative thinking as a result of community participation and involvement.

Palabras Clave: *servicio educativo, arte, comunidad, pensamiento crítico, pensamiento creativo*

Key words: *educational service, art, community, critical thinking, creative thinking*

Sugerencias para citar este artículo,

Tinoco, Anita (2026). O serviço educativo de uma instituição cultural e a sua relação com a comunidade. Afluir (Extraordinario VI), págs. 173-186, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.209>

TINOCO, ANITA (2026). O serviço educativo de uma instituição cultural e a sua relação com a comunidade. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 173-186, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.209>

Introdução

A existência de serviços educativos em instituições culturais tais como centros de arte e cultura são uma realidade, cabendo-lhe o desenvolvimento de parcerias com a comunidade e instituições existente no território onde estão inseridos tendo em vista a promoção da educação no domínio das artes.

Partindo da premissa que o serviço educativo é o elo com a comunidade circundante, este artigo reflete sobre o papel do serviço educativo do Centro de Artes de Sines na aproximação e estabelecimento de relações com a comunidade local e com a comunidade escolar/académica, dando como exemplo o projeto de ilustração do livro infantil “O Elefante Apaixonado” que implicou a cooperação das seguintes entidades: o Agrupamento de Escolas do 1.º Ciclo de Sines, o Instituto Politécnico de Beja e o Município de Sines.

O objetivo fundamental deste artigo radica em demonstrar que o trabalho de articulação/mediação efetuado pelo serviço educativo do Centro de Artes de Sines, assente na promoção da educação pela arte, contribui para o diálogo interinstitucional, intergeracional e interpessoal, gerando sinergias que permitem alcançar resultados que beneficiam a todos e estimulam o pensamento crítico e criativo.

Serviços educativos em centros de arte e cultura

Os serviços educativos em instituições culturais, nomeadamente em centros de arte e cultura, são “os primeiros responsáveis pelo contacto com o público, fazendo a ponte entre a instituição e a comunicação com o exterior” (Tinoco, 2025, p. 132).

Nesta perspetiva, os serviços educativos deste tipo de instituições fazem a ponte entre as obras de arte e produções artísticas que recebem, o público que os visita e a comunidade onde estão inseridos, ajudando a interpretá-las e a compreendê-las. Por esta razão, pode afirmar-se que o serviço educativo é um elemento potenciador da promoção da educação pela arte e da educação artística.

Associado a isso, a sua atuação concorre para o desenvolvimento do pensamento crítico e do pensamento criativo, na medida em que, através das atividades que realizam, estimulam os utilizadores do serviço a pensar sobre aquilo que estão a ver ou a participar, ampliando, desse modo, o entendimento sobre determinada realidade ou situação.

Segundo Paul e Elder (2008), o pensamento crítico e o pensamento criativo são indissociáveis, e, sendo os centros de arte e cultura espaços onde a arte é encarada como elemento central, estes apresentam-se como espaços onde é estimulada a criatividade e a imaginação, apresentando-se como espaços privilegiados de liberdade e de participação.

Pela sua atividade, os serviços educativos disponibilizam à comunidade envolvente um conjunto de propostas educativas no domínio das artes, incentivando a sua participação nas mesmas e aproximando-se de diferentes públicos através da dinamização e promoção de projetos conjuntos.

Considerando o anteriormente referido, a atuação dos serviços educativos de instituições não-escolares, nomeadamente instituições culturais, é campo fértil para o desenvolvimento de aprendizagens em diversas áreas, como por exemplo na área artística, e que essas aprendizagens emergem da participação ativa nas atividades dinamizadas por estes serviços (Tinoco, 2025), pelo que importa encontrar e estimular a adoção de mecanismos e estratégias que concorram para o estabelecimento de relações com a comunidade, à semelhança do que tem feito o Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines.

O Centro de Artes de Sines

O Centro de Artes de Sines situa-se na cidade portuguesa de Sines, distrito de Setúbal, região Alentejo, sub-região Alentejo Litoral e trata-se do principal equipamento cultural e de suporte às artes e educação em Sines.

O Centro de Artes de Sines goza de uma localização central, estando localizado entre a cidade nova e a cidade antiga, integrando a estrutura na cidade e, ao mesmo tempo, dando-lhe a função de porta do centro histórico. Composto por um conjunto arquitetónico de quatro grandes corpos autónomos, ligados entre si por zonas de passagem, subterrânea ou não, apresenta-se como um espaço que abre portas à cultura, com programação para todos.



Figura 1: *Edifício do Centro de Artes de Sines* – © Daniel Malhão. Nota. Disponível em <https://www.archdaily.com.br/br/01-38094/centro-de-arte-em-sines-aires-mateus>

Em funcionamento desde 2005, este edifício ganhou o prémio AICA/MC 2005 (Associação Internacional de Críticos de Arte) e foi finalista do Prémio Mies van der Rohe 2007, apresentando uma arquitetura moderna e inovadora, congregando no mesmo edifício várias valências e espaços, nomeadamente um centro de exposição, uma sala de cinema e teatro, uma biblioteca, um centro de documentação e o serviço educativo e cultural.

Desta feita, o Centro de Artes de Sines pretende ser o “coração da vida cultural, artística e social de Sines; um espaço de encontros, de chegadas e partidas, onde se estabelecerão relações privilegiadas; de cumplicidade; de parceria entre a Câmara e a sociedade em geral; entre artistas e os vários públicos” (Carvalho, 2005).

O serviço educativos e cultural do Centro de Artes de Sines

O Serviço Educativo e Cultural é transversal a todas as valências do Centro de Artes de Sines e no âmbito da sua atuação desenvolve atividades para toda a comunidade educativa e local, dinamizando exposições, concertos, teatro, apresentações de livros, etc.

Criado um ano depois da entrada em funcionamento do Centro de Artes de Sines, o Serviço Educativo e Cultural surge como estratégia de ligação e mediação entre a programação cultural e artística e os públicos que participam nas várias atividades, apresentando, por conseguinte, como objetivo promover a cultura e conhecimento na comunidade, contribuindo para a criação e consolidação de hábitos culturais, efetuando a mediação entre a programação do Centro de Artes e as várias valências bem como os seus público e, concomitantemente, estabelecendo relações de proximidade com a comunidade circundante.



Figura 2: Logótipo do Centro de Artes de Sines. Nota. Disponível em <https://www.sines.pt/pages/737>

Desde a sua génese que o Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines tem promovido projetos culturais e pedagógicos para a comunidade local e escolar/académica. Pela natureza da instituição onde está inserido, este Serviço Educativo e Cultural tem centrado a sua atenção na criação e dinamização de projetos e atividades na área artística e nos processos de aprendizagem passíveis de desenvolvimento a partir do contacto com as diversas linguagens da arte.

Entre a diversidade de projetos e atividades promovidas pelo Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines, destacam-se os seguintes que encerram uma componente de experimentação e criação artística e têm subjacente a colaboração e participação de parceiros presente na comunidade local e escolar/académica:

- a) projeto *Do Centro para Dentro*: trata-se de um projeto permanente, que consiste numa visita guiada aos Centro de Artes de Sines e que efetua uma abordagem aos conteúdos de acordo com a programação cultural patente. Procura proporcionar uma experiência direta com o espaço, objetos e técnicas artísticas, aproximando a comunidade daquele centro de artes;
- b) projeto *Casa da Memória*: este projeto consiste na criação de um espaço que acolhe representações de tradições, com recurso à multimédia, aliada às técnicas expositivas tradicionais, proporcionando uma experiência de mediação cultural imersiva e interativa, de conteúdos dedicados à preservação das artes e ofícios tradicionais, representativos da identidade cultural do território, da gastronomia ao artesanato;



Figura 3: “Casa Preta” local do projeto Casa da Memória – © Daniel Malhão

Nota. Disponível em <https://www.archdaily.com.br/br/01-38094/centro-de-arte-em-sines-aires-mateus/16-42>

c) projeto *Ao Palco*: este projeto articula a literatura e as artes performáticas, recorrendo a materiais como o livro para fomentar a contemplação e reflexão e a prática artística;

d) projeto *Mar&Arte*: projeto que desenvolve atividades de natureza experimental, tais como ateliers de pintura, a partir de conteúdos relativos ao património que apresenta ligação com o mar, estimulando um olhar sobre o património natural, material, imaterial, cultural e humano do litoral alentejano, daí resultando interpretações e criações artísticas;

e) projeto *PRÉ-CAS*: projeto dedicado à comunidade escolar, mais propriamente aos alunos do pré-escolar, e às famílias, como estratégia para aproximação à arte, procura proporcionar um primeiro contacto com o mundo das artes (artes plásticas e visuais);

f) Ciclo *CRiA*: ciclo programático dedicado às famílias, agentes educativos e aos públicos de tenra idade que engloba atividades de experimentação e criação artística.



Figura 4: *Ciclo CRiA Nota*. Disponível em <https://www.facebook.com/municipiodesines/photos/-o-ciclo-cria-para-fam%C3%ADlias-agentes-educativos-e-p%C3%BAblicos-de-tenra-idade-continu/944939134420506/>

Estes são os projetos mais significativos que o Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines dinamiza, contudo, a sua atividade não se esgota aqui. Para além do destacado anteriormente, salientar a realização de exposições, ateliers, formações e participação/colaboração em festivais, como o Festival Monstra (Festival de Animação de Lisboa) e o Festival Músicas do Mundo, entre outros.

Referir ainda que a característica transversal a todos os projetos e atividades consiste no enfoque dado à arte e às suas produções e a preocupação em enquadrar e estimular a participação da comunidade e a colaboração com as instituições escolares e académicas.

Neste contexto, a arte é o ponto de partida para as aproximações realizadas junto da comunidade permitindo trabalhar junto desta a criatividade, imaginação e pensamento crítico, daí que se possa afirmar que “a arte acaba por ser uma pedra fundamental da evolução cultural e científica, uma vez que ela se baseia numa contínua expansão da imaginação (Souto, 2017, p.16), incentivando a participação de todos e contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Acresce a isto a preocupação em proporcionar oportunidades de aprendizagem aos diferentes públicos, efetuando a mediação entre os conteúdos e o público, contextualizando as produções artísticas e incentivando a sua participação bem como a interligação entre os diferentes agentes da comunidade, valorizando o seu papel.

Deste modo, através desta aproximação “promovemos la transdisciplinariedad, las construcciones sociales y la curiosidad, elementos decisivos para entender las diversas emergencias culturales que interesan a las generaciones” (Huerta, 2019, p.103), contribuindo, por esta via, para a irradiação da exclusão e para o reforço da participação cidadã dos utilizadores do Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines.

Breve nota metodológica

A indagação sobre a relação das atividades promovidas pelo Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes Sines com a aproximação à comunidade é efetuada a partir dos dados recolhidos através da entrevista semiestruturada realizada ao responsável do serviço educativo, no âmbito de um projeto de investigação do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora, e da triangulação desta com o livro infantil “O Elefante Apaixonado”, enquanto exemplo de cooperação entre instituições e pessoas, numa lógica de fomento do diálogo interinstitucional, interpessoal e intergeracional, suportado pelo trabalho de mediação efetuado pelo serviço educativo e cultural objeto de análise no presente artigo.

Relação com a comunidade: a ilustração do livro infantil “O elefante apaixonado”

O trabalho de relação com a comunidade é efetuado pelo Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes através da concretização de projetos de extensão. Com cerca de duas décadas de trabalho firmado nesta matéria, são inúmeros os projetos que este Serviço tem levado a cabo, adotando sempre uma perspetiva contínua de criação de relação com a comunidade envolvente.

A génese do serviço educativo desta instituição cultural prende-se com a necessidade de atrair o público àquele espaço, pois como refere a responsável pelo Serviço Educativo (SE), no início, dinamizaram “um conjunto de atividades (...) para tentarmos que o público retomasse ao Centro de Artes” (E6.2.51), funcionando como “serviço de mediação entre a instituição e a nossa comunidade” (E6.2.68). De acordo com a responsável pelo serviço educativo “Quando falamos em comunidade, não é só a comunidade escolar, são todos” (E6.2.69), o que se reflete na programação efetuada, procurando “trazer a comunidade até à instituição e fazer a ligação entre as diferentes áreas artísticas que nós congregamos” (E6.3.72).

Das palavras do responsável do Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines fica evidente a preocupação em integrar e incluir todos os elementos da comunidade, funcionando aquele Serviço como polo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade local, escolar/académica e incentivando a sua participação, uma vez que “queremos cada vez mais ter co-produtores, ou seja, queremos que a nossa, a nossa comunidade produza e apresente também as suas produções artísticas” (E6.3.78).

O envolvimento da comunidade e a colaboração entre instituições e pessoas é assumido com naturalidade pelo responsável do serviço educativo em estudo, referindo que “temos uma relação muito aberta com a comunidade, principalmente com a comunidade escolar, que já nos encara como uns parceiros ativos e credíveis (E6.3.89).

A relação com a comunidade é construída através da elaboração de projetos criados em parceria com os elementos da comunidade escolar e académica e através da dinamização de atividades que convidam à participação dos elementos da comunidade local procurando desconstruir preconceitos associados aos espaços de arte e à própria arte.

Neste contexto, compreende-se que, entre as atividades desenvolvidas, o responsável do serviço educativo saliente as atividades de experimentação e criação, assinalando que “nós queremos cada vez mais potenciar a pessoa a criar, a experimentar, (...), nós temos os dias de criação e experimentação (E6.5.183), procurando, por esta via, promover o desenvolvimento do pensamento crítico e do pensamento criativo. O Ciclo *CRIA* é representativo dessa ideia, pois congrega atividades que estimulam a criatividade e o pensamento crítico, conforme consta da afirmação seguinte: “O “*CRIA*” vem muito disso, do criativo, do crítico, do fazer alguma coisa (...), do ser ativo culturalmente” (E6.17.704).

A preocupação em criar condições para a promoção do pensamento crítico e do pensamento criativo é transversal às várias atividades dinamizadas pelo Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes. De igual modo, transparece a preocupação em envolver os vários elementos e agentes da comunidade tanto na preparação como na dinamização das atividades, uma vez que “dentro da comunidade conseguimos elementos muito válidos” (E6.21.857).

A ilustração do livro infantil “O Elefante Apaixonado” é um exemplo do trabalho de articulação e colaboração realizado por este Serviço Educativo com a comunidade. Enquadrado no âmbito do Projeto de 2.º ano “Cooperar para o Sucesso”, Projeto TEIP “Os Afetos”, desenvolvido pelo Agrupamento de Escolas de Sines, no ano letivo de 2015/2016, em parceria com o Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines, consistiu na redação coletiva e desenho de uma história pelos alunos das turmas do 2.º ano do 1.º Ciclo daquele Agrupamento de Escola. Deste projeto nasceu outro projeto, o projeto de ilustração do livro infantil “O Elefante Apaixonado” que se apresenta de seguida.

Na presença dos textos e desenhos elaborados pelos alunos do 2.º ano das Escolas do Concelho de Sines, a responsável por aquele Serviço Educativo contactou o Instituto Politécnico de Beja com o intuito de propor o criação e desenvolvimento do projeto de ilustração daquele conto infantil. Este projeto foi acolhido por esta instituição de ensino superior, “através do Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia (LAB:ACM), que se propôs a fazer a (re)interpretação e a “(re)ilustração” do conto original dos alunos” (Matos, Passarinho, Santos & Rodrigues, p.513, 2018).

O trabalho de ilustração do livro infantil foi atribuído a uma das alunas do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas e Multimédia do IPBeja, contando com a orientação de dois docentes do referido curso e membros do LAB:ACM.

O processo de ilustração da história escrita pelos alunos do 2.º ano do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas de Sines compreendeu diversas fases, que foram devidamente documentadas e que deram origem ao artigo académico/científico intitulado “Imaginário infantil como base do processo de ilustração do conto: “O Elefante Apaixonado” da autoria da aluna e docentes do IPBeja e da técnica responsável pelo Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines. No referido artigo fica evidente a iniciativa do Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines em propor o projeto de ilustração do livro a uma instituição de ensino superior, demonstrando, desta forma, a importância deste na articulação entre entidades e na busca de sinergias que procuram combinar diferentes interesses para alcançar um resultado comum.

Para o Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines a colaboração com o LAB:CAM do IPBeja apresenta-se como uma oportunidade para concretizar a edição e publicação de um trabalho desenvolvido pelas escolas do 1.º ciclo do concelho de Sines e, para o LAB:CAM, para além de representar uma oportunidade para um dos alunos da licenciatura colocar em prática as aprendizagens realizadas em contexto académico, a participação neste projeto correspondeu a uma oportunidade para refletir teoricamente sobre o processo de ilustração.

Do ponto de vista teórico, este projeto implicou uma reflexão que sobre aspetos relacionados com literacia visual, público-alvo, tipografia a utilizar, etc. Para isso, efetuou-se uma revisão da literatura que fundamentou as decisões tomadas ao longo da conceção das ilustrações do livro infantil. Por seu lado, na perspetiva do Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines, importava encontrar uma forma de salvaguardar e valorizar o trabalho previamente realizado pelos alunos do Agrupamento de Escolas de Sines, sem que este fosse desvirtuado ou anulado.

Apesar dos diferentes pontos de vista e interesses das partes envolvidas neste projeto, foi possível chegar a um consenso que respeitasse e valorizasse o entendimento de cada uma das partes. Um dos aspetos que emergiu desde o início prendeu-se com o carácter afetivo do projeto inicial e com a necessidade de serem mantidos os desenhos originais produzidos pelos alunos do Agrupamento de Escolas de Sines, o que foi conseguido através da inclusão no livro de um poster A2.

Quanto ao processo de ilustração, este tomou em consideração os desenhos produzidos pelos alunos, servindo como ponto de partida para a criação das ilustrações. Neste enquadramento, foi tida em conta a forma como os alunos representavam as personagens da história e a interpretação dada à mesma e, com base nisto, foi efetuada uma análise crítica aos elementos utilizados pelos alunos para representar a história, tendo-se observado diferenças na interpretação e perceção da história, sendo, no entanto, comum a presença de texturas e traços característicos do desenho infantil que viriam a ser consideradas no processo de ilustração.

Pelo atrás referido, pode afirmar-se que o Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines conseguiu, através da conjugação de interesses, mobilizar diferentes entidades e intervenientes; conseguiu ainda retirar partido da capacidade de cada um deles tornando possível a edição e publicação de um livro infantil.

Por conseguinte, o projeto de ilustração do livro infantil “O Elefante Apaixonado” apresenta-se como um exemplo de um processo de trabalho colaborativo que engloba a participação de diferentes instituições, o Município de Sines, o Agrupamento de Escolas de Sines e o Instituto Politécnico de Beja, bem como a participação dos professores, alunos e técnicos daquelas instituições, mediadas pelo trabalho de ligação efetuado pelo Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines.

Do trabalho realizado por este serviço educativo fica evidente a capacidade que este apresenta na promoção da participação ativa da comunidade, aproximando instituições e pessoas, daí resultando o enriquecimento de todos, a partir de atividades que têm por base a arte.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/raif.extra6.209>

Figura 5: Póster com os desenhos originais dos alunos



Figura 5: Ilustrações do livro infantil “O Elefante Apaixonado”

Considerações finais

O presente artigo centrou-se na temática da relação entre o trabalho do Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines e a aproximação à comunidade.

Resulta do exposto que o Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines desempenha um papel de destaque no referente à aproximação e formação de públicos, incentivando a ação/participação comunitária e procurando estabelecer e fortalecer vínculos com a comunidade envolvente por meio de uma aproximação às diversas linguagens artísticas, estabelecendo, para esse fim, parcerias com diferentes instituições e pessoas.

O caso da ilustração do livro infantil “O Elefante Apaixonado” é exemplificativo do trabalho de relação efetuado por aquele serviço junto da comunidade, congregando num mesmo projeto vários parceiros, e, por essa via, contribuindo para a formação de públicos para as artes e para a cultura, no geral.

Referencias

- Carvalho, M. C. (2005). In: Mestre, J.F. (Coord.). *A Biblioteca e a sua nova morada*. Sines: Câmara Municipal de Sines, p. 5.
- Huerta, R. (2019). Diseño de espacios educativos para erradicar la exclusión, el machismo y la lgtbfobia. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (47), 93–106. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.007>
- Matos, S., Passarinho, A., Santos, C. P., & Rodrigues, L. (2018). Imaginário infantil como base do processo de ilustração do conto: “O Elefante Apaixonado”. In Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (ed.), *Atas do Confia 2018 – 6th International Conference on Illustration & Animation* (pp. 513-523), Esposende. ISBN: 978-989-99861-6-9 <https://repositorio.ipbeja.pt/entities/publication/3ce627c0-1506-4aab-9c36-98b260842718>
- Paul, R., & Elder, L. (Org.) (2008). *The miniature guide to critical thinking-concepts and tools*, Fifth Ed. Dillon Beach. Foundation for Critical Thinking Press.
- Souto, O. (2017). *Educação, Arte e Património* [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa.
- Tinoco, A. (2025). *Serviços Educativos em instituições não-escolares na região Alentejo: um estudo de caso*. [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]. Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/38290>

Una revisión sistemática de la a/r/tografía hispanohablante

A systematic review of Spanish-speaking a/r/tography

Amparo Alonso-Sanz

Universitat de València

m.amparo.alonso@uv.es

Recibido 28/11/2025 Revisado 15/12/2025

Aceptado 15/12/2025 Publicado 16/02/2026

Resumen:

La a/r/tografía, propuesta metodológica surgida en 2003 por Rita Irwin, se fundamenta en la integración equilibrada de los roles de artista, investigador y docente. Se apoya en el pensamiento encarnado y la actividad situada, y se articula a partir de dimensiones como la contigüidad entre arte y escritura, la indagación viva y la metáfora, generando conocimiento situado y transformador. El objetivo de este artículo es analizar el panorama actual de la a/r/tografía en el ámbito hispanohablante, identificando tendencias, retos y particularidades que definen su desarrollo y consolidación como metodología de investigación educativa basada en las artes. La metodología empleada es una revisión sistemática bibliográfica, centrada en publicaciones indexadas en Dialnet hasta febrero de 2025. Se incluyen artículos, capítulos de libros, libros y tesis doctorales en español que emplean la a/r/tografía como marco metodológico o conceptual. Entre los resultados destaca la identificación de 160 publicaciones, con predominio de artículos y capítulos de libros, lo que evidencia que la a/r/tografía aún está en proceso de consolidación. La Universidad de Granada emerge como principal polo de desarrollo, concentrando más de la mitad de las tesis doctorales. Temáticamente, la a/r/tografía se vincula principalmente a la educación artística, aunque se observa una diversificación hacia otras disciplinas y una creciente orientación hacia proyectos sociales y territoriales. Se concluye con los desafíos de futuro como son: la diversificación institucional, la ampliación de formatos de publicación y el fortalecimiento de su dimensión social y transformadora, la necesidad de ampliar su presencia en otros ámbitos disciplinares, fomentar redes académicas y explorar nuevas narrativas y medios de difusión para consolidar su identidad y potencial investigativo.

Sugerencias para citar este artículo,

Alonso-Sanz, Amparo (2026). Una revisión sistemática de la a/r/tografía hispanohablante. Afluir (Extraordinario VI), págs. 187-209, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.261>

ALONSO-SANZ, AMPARO (2026). Una revisión sistemática de la a/r/tografía hispanohablante. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 187-209, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.261>

Abstract:

A/r/tography, a methodological proposal introduced in 2003 by Rita Irwin, is grounded in the balanced integration of the roles of artist, researcher, and teacher. It is supported by embodied thinking and situated practice, and is articulated through dimensions such as the contiguity between art and writing, living inquiry, and metaphor, thereby generating situated and transformative knowledge. The aim of this article is to analyze the current landscape of a/r/tography within the Spanish-speaking context, identifying trends, challenges, and distinctive features that define its development and consolidation as an arts-based educational research methodology. The methodology employed consists of a systematic literature review focused on publications indexed in Dialnet up to February 2025. The corpus includes articles, book chapters, books, and doctoral dissertations written in Spanish that employ a/r/tography as either a methodological or conceptual framework. Among the findings, 160 publications were identified, with a predominance of journal articles and book chapters, indicating that a/r/tography remains in a process of consolidation. The University of Granada emerges as the principal center of development, accounting for more than half of the doctoral dissertations. Thematically, a/r/tography is primarily associated with art education, although a diversification toward other disciplines is evident, along with a growing orientation toward social and place-based projects. The article concludes by outlining future challenges, including institutional diversification, the expansion of publication formats, and the strengthening of its social and transformative dimension, as well as the need to broaden its presence across disciplinary fields, foster academic networks, and explore new narratives and dissemination media in order to consolidate its identity and research potential.

Palabras Clave: *revisión, a/r/tografía, metodología, tendencias*

Key words: *review, a/r/tography, methodology, trends*

Sugerencias para citar este artículo,

Alonso-Sanz, Amparo (2026). Una revisión sistemática de la a/r/tografía hispanohablante. Afluir (Extraordinario VI), págs. 187-209, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.261>

ALONSO-SANZ, AMPARO (2026). Una revisión sistemática de la a/r/tografía hispanohablante. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 187-209, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.261>

Introducción

La a/r/tografía surge en 2003 como una propuesta metodológica impulsada por Rita Irwin, quien desarrolla esta aproximación en el entorno de la Universidad de la Columbia Británica. Surge en el contexto de una amplia literatura sobre formas de investigación basadas en las artes, en los esfuerzos académicos por teorizar la producción artística como modo de indagación académica y como método de representación, especialmente entre los emergentes en la investigación educativa, como una metodología en sí misma, más allá del uso de los criterios existentes para la investigación cualitativa (Springgay et al., 2003). Esta metodología se caracteriza por ser "una unificación coherente y equilibrada de los propósitos artísticos, educativos e investigadores" (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 881), estableciendo un paradigma que trasciende las fronteras tradicionales entre estas tres esferas del conocimiento.

La denominación misma de esta metodología resulta particularmente significativa, ya que cada letra del acróstico corresponde a dimensiones específicas: "Cada una de las letras de la palabra inglesa 'art' [arte] corresponde a la primera letra de tres palabras inglesas 'artist' [artista], 'researcher' [investigador/a] y 'teacher' [profesor/a]" (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 887). Esta construcción terminológica no es meramente simbólica, sino que refleja la esencia integradora de la metodología, donde el énfasis en la encarnación personal resulta fundamental debido a que "conecta con los conceptos de 'pensamiento encarnado' [embodied thought] y de 'actividad situada' o 'pensamiento situado' [situated activity, situated cognition]" (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 887).

Evolución de la a/r/tografía

Según Sinner (2016) desde el origen en 2003 de la a/r/tografía en la Universidad de British Columbia (Canadá), la evolución de la a/r/tografía destaca por su transición desde una metodología emergente en educación artística hacia un marco teórico-político con aplicaciones transdisciplinarias. La autora subraya cómo esta práctica investigativa híbrida roles de artista, investigador y docente, fundamentándose en principios postestructuralistas —especialmente en Deleuze y Guattari— para articular procesos como la indagación viva y el uso de metáforas como ejes metodológicos. Identifica, además, en las publicaciones entre 2012 y 2014 un giro significativo hacia dimensiones materiales, espaciales y relacionales, donde la creación artística y la escritura se entrelazan para generar conocimientos situados, superando la mera representación simbólica. Revelando una expansión temática hacia proyectos comunitarios y cuestiones sociales —como inclusión, decolonialidad y violencia de género—, evidenciando cómo la a/r/tografía se redefine como herramienta de *advocacy* pedagógica. Además, señala la importancia de las redes académicas cohesionadas y la participación activa de estudiantes de posgrado, lo que refleja su carácter colaborativo y en constante devenir. Esta evolución, según Sinner (2016), posiciona a la a/r/tografía no como un método estático, sino como un ecosistema de prácticas que integra filosofía, arte y educación, capaz de adaptarse a contextos culturales diversos mientras mantiene su esencia transgresora frente a paradigmas investigativos tradicionales.

Por tanto, la a/r/tografía se presenta como una metodología innovadora que emerge en el ámbito de la investigación educativa basada en artes, constituyendo una respuesta creativa a la necesidad de integrar múltiples dimensiones del conocimiento y la práctica académica. Sin embargo, a partir de la revisión de la literatura en territorio hispanohablante, se detectan algunos riesgos.

Por ejemplo, el de que toda práctica artística desarrollada por una persona docente universitaria, y por tanto investigadora, con su alumnado sea considerada una a/r/tografía. O que por el hecho de presentarla mediante un fotoensayo (narrativa visual) se sobreentienda que lo es (Castro-León y Uceda-Gutiérrez, 2020; Rubio Fernández y Fombella Coto, 2020). No basta con mencionar este método para que se cumplan sus características fundamentales (Bayona, 2021; Calviño-Santos, 2024; Solé Coromina, 2023), conviene argumentar por qué es la mejor opción metodológica. De lo contrario, se corre el riesgo de justificar, mediante su uso, cualquier experiencia didáctica como investigación cuando no tiene por qué serlo. O cuando en realidad, se utilizan otras metodologías cualitativas o cuantitativas y de manera secundaria la a/r/tografía (Huerta, 2014). O cuando se emplea de manera integrada en lo que deberían mencionarse como métodos mixtos o plurales (Salido-López, 2024). Es por ello, que debemos cerciorarnos de que lo que se presenta bajo el paradigma de la a/r/tografía cumple con ciertas características y criterios de calidad.

Características y criterios de calidad de la a/r/tografía

Una de las primeras cuestiones para tener en cuenta, es que toda a/r/tografía privilegia la experiencia vivida, la reflexión crítica y la transformación tanto personal como social a través de la práctica investigativa encarnada, en un proceso de indagación viva, que integra arte, narrativa y docencia. Pero, además, "el principal criterio de evaluación de una acción a/r/tográfica es su irresistible y convincente capacidad para facilitar una nueva y emocionada comprensión de una situación o de un problema particular" (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 889).

Según Springgay et al. (2003) seis son las dimensiones clave que definen esta práctica investigativa como un tejido dinámico de significados: contigüidad, indagación viva, aperturas, metáfora/metonimia, reverberaciones y exceso. Parafraseando esta publicación, por ser una de las primeras que contribuyen a su definición, resumimos estas características definitorias iniciales y esenciales del siguiente modo:

- Contigüidad. La interacción entre arte (art) y escritura (graphy) constituye un diálogo donde lo visual y lo textual se complementan, contradicen o expanden mutuamente; en una dualidad que no implica una jerarquía, sino un espacio liminal donde los roles de artista, investigador y docente se entrelazan sin fusionarse, a modo de prácticas contiguas que vibran en tensión creativa, generando un conocimiento situado en los intersticios entre creación, análisis y pedagogía.

- Indagación viva. Este método se conceptualiza como una praxis existencial donde la investigación se entrelaza con la vida cotidiana, con un carácter performativo, alejado de conclusiones definitivas, que acepta la incomodidad de lo inacabado. Este enfoque se nutre de la experiencia corporeizada, integrando emociones, intuición y reflexión crítica como vectores del proceso creativo-investigativo.

- Aperturas. Un método que se abre a "desgarros" epistemológicos que invitan al espectador/lector a co-crear significados en espacios de ambigüedad deliberada que resisten interpretaciones unívocas, favoreciendo lecturas polifónicas.

- Metáfora/Metonimia. Se emplean estos recursos que operan como motores de desplazamiento semántico. La metáfora genera asociaciones inesperadas, mientras la metonimia establece conexiones palabra a palabra (o imagen a palabra, o imagen a imagen), creando una red de significados fluctuantes.

- Reverberaciones. Conceptualizadas como ecos expandidos, aluden al efecto multiplicador de las obras/textos investigativos, como vibraciones que trascienden el momento creativo, generando nuevas capas de sentido en su interacción con diversos contextos y públicos. Esta dimensión enfatiza el carácter rizomático del conocimiento artístico-investigativo.

- Exceso. Se manifiesta como impulso transgresor que desborda marcos disciplinares y formatos tradicionales. El exceso se vincula a lo sublime y lo abyecto, operando como fuerza disruptiva que cuestiona los límites entre lo académico y lo vital. Esta dimensión valora lo inesperado, lo residual y lo no dicho como fuentes de innovación epistemológica.

Metas y objetivos

La a/r/tografía se consolida, así, como una metodología relacional, donde la producción de conocimiento se entiende como proceso colectivo, corporeizado y en permanente devenir. Pero si se encuentra en permanente devenir, esta debe teorizarse constantemente, especialmente en su evolución en diferentes territorios. La introducción de nuevos métodos de investigación y su validación requiere de sucesivos procesos reflexivos o evaluadores que recopilen las tendencias y progresos de la comunidad científica. La revisión de Sinner (2016) sobre artículos e interludios visuales incluidos en tres números especiales de revistas científicas (2012-2014) permitieron evaluar el cuerpo de investigación a/r/tográfica hasta el momento, así como los indicadores de su movimiento y maduración en la investigación educativa involucrando las artes visuales. De este estudio se derivaba que la a/r/tografía contribuía a procesos centrales, como la indagación viva y la metáfora en la aplicación de las artes a cuestiones pedagógicas. Este seguimiento de los cambios dentro de la a/r/tografía indicaba un desarrollo progresivo desde su concepción original hasta un modo de indagación que estaba siendo redefinido por académicos con dimensiones materiales, espaciales y relacionales como posibles caminos futuros. La presente investigación pretende, diez años después, aportar una nueva revisión sistemática bibliográfica centrada en el contexto hispanohablante.

La pregunta que ha orientado este estudio es: ¿Cuál es el panorama actual de la a/r/tografía en Hispanoamérica a partir de las publicaciones científicas disponibles en Dialnet?

Esta cuestión surge ante la necesidad de comprender cómo se ha desarrollado esta metodología en nuestro contexto lingüístico y cultural, considerando que tiene su origen en el

ámbito anglosajón. Resulta especialmente interesante analizar cómo ha sido adoptada, adaptada y transformada por investigadoras e investigadores hispanohablantes. Esta cuestión principal deriva en otras como: ¿Cuáles son las tendencias actuales? ¿Hacia dónde derivan las metodologías de investigación desarrolladas en contextos anglosajones, aun manteniendo sus características esenciales, cuando se implementan en otros entornos culturales y lingüísticos? ¿Existe una "versión hispanohablante" de la a/r/tografía con rasgos distintivos propios?

Así pues, el objetivo consiste en analizar el panorama actual de la a/r/tografía en Hispanoamérica, así como sus tendencias y derivas, para orientar los retos de futuro en este método de investigación.

Metodología

La revisión sistemática bibliográfica se desarrolla siguiendo los pasos de identificación, selección, elegibilidad e inclusión establecidos en las directrices PRISMA (Page et al., 2021). La investigación explora específicamente las iniciativas de a/r/tografía desarrolladas en contextos hispanohablantes. Esto ha limitado las bases de datos utilizadas optándose únicamente por Dialnet evitándose así refinar la búsqueda por idioma ya que facilita limitarlo al español. La estrategia de búsqueda incluyó el término a/r/tografía, así como variaciones relevantes como artografía, a/r/tográfico, artográfico y a/r/tográfica, artográfica, en el título, resumen o palabras clave. También se realizó una búsqueda de literatura gris para permitir una imagen equilibrada de la evidencia existente (Paez, 2017). No se establecieron restricciones temporales en la estrategia de búsqueda debido a que el número de publicaciones no era excesivo, incluyendo todos aquellos contenidos en las bases de datos hasta febrero de 2025.

Además, para reforzar el alcance de la investigación, el análisis de datos posterior incluyó la revisión de las listas de referencias de los documentos incluidos.

Respecto a los criterios de inclusión y exclusión, los documentos incluidos en la revisión cumplen los siguientes criterios: (a) se refieren a iniciativas que emplean la a/r/tografía como metodología o marco conceptual; (b) son artículos publicados revistas académicas revisadas por pares, libros, capítulos de libros o tesis doctorales; (c) son publicaciones en español. Los criterios de exclusión fueron: (a) actas de congresos. No se limitó la búsqueda a textos completos para tener acceso a un mayor volumen documental.

La elegibilidad se evaluó en cuatro etapas durante el proceso de revisión. En la primera etapa, de los (348) documentos inicialmente localizados (ver tabla 1) (160) documentos fueron incluidos en el proceso de revisión después de eliminar aquellos que aparecían duplicados (188). Durante la segunda etapa, se revisaron los títulos, resúmenes y palabras clave, comprobando que todos cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión mencionados anteriormente, constatando la validez de los documentos escogidos para la construcción de esta revisión sistemática. Derivada de la búsqueda de literatura gris se identificaron dos tesis doctorales (Abad Molina, 2009; De Miguel Álvarez, 2010) que, si bien por contenido y enfoque podrían considerarse propiamente a/r/tográficas y precursoras en nuestro territorio se descartan por no ser identificadas como tal por sus autores.

Tabla 1*Número de documentos identificados en la búsqueda en Dialnet.*

Término de búsqueda	de Artículos de revista	de Capítulos de libro	de Libro	Tesis doctorales
A/r/tografía	59	32	2	20
A/r/tográfico	38	36	2	21
A/r/tográfica	38	36	2	21
Artografía	10	1		6
Artográfico	6	2		4
Artográfica	6	2		4
TOTAL (348)	157	109	6	76
SELECCIÓN (160)	71	54	3	32

Fuente: elaboración propia.

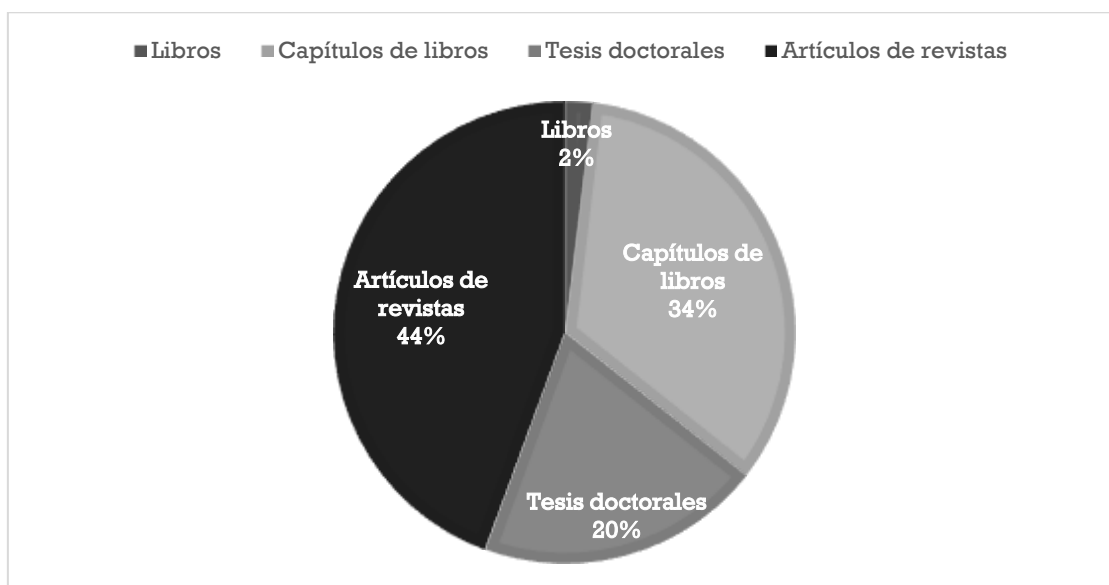
Durante el análisis de datos varios temas de interés fueron abordados: el número y tipología de las publicaciones; el título, número y año de publicación de las revistas que dieron difusión a estos trabajos, la universidad, año y dirección de tesis doctorales; las autorías que más publicaron sobre a/r/tografía; las autoras y autores con mayor número de citas (a partir de todas las referencias bibliográficas accesibles en documentos completos); y los temas emergentes en los títulos de publicaciones y su frecuencia de aparición. Respecto a los temas emergentes se procedió a su categorización por afinidad temática en base al marco teórico de referencia, codificándose como: metodologías, educación, disciplinas, social y *walking*.

Resultados

Los datos que presento a continuación provienen de un análisis bibliométrico exhaustivo de las publicaciones indexadas en Dialnet. Se han identificado un total de 160 publicaciones en Dialnet distribuidas de la siguiente manera: 3 libros, 54 capítulos de libros, 32 tesis doctorales, 71 artículos de revistas.

Figura 1.

Porcentaje de la presencia de publicaciones según tipología.



Fuente: elaboración propia.

Esta distribución resulta significativa ya que revela una preferencia por formatos como artículos y capítulos de libros, lo que podría indicar que la a/r/tografía se encuentra todavía en proceso de consolidación como metodología. El número relativamente bajo de libros completos sugiere que aún no ha alcanzado un nivel de desarrollo suficiente para generar obras monográficas extensas en nuestro contexto.

Esta distribución es coherente con un método todavía emergente. La exploración incipiente en el método tiene mejor acogida en publicaciones de reducida extensión. Otros factores que podrían explicar esta preferencia por formatos como artículos frente a volúmenes mayores residen en que el contexto académico y evaluador español valora las publicaciones en revistas de alto impacto por encima de las publicaciones en libros.

Revistan donde se publicaron artículos que emplean la a/r/tografía

El análisis de las revistas científicas que publican investigaciones a/r/tográficas revela datos muy interesantes sobre la difusión de esta metodología (ver tabla 2).

Tabla 2

Revistas donde se publicaron artículos que emplean a/r/tografía.

Revista	Nº de publicaciones	Años de publicación
Tercio creciente	19	2014**, 2015, 2017, 2020*****, 2021****, 2022**, 2024, 2025
Revista Educación y Pedagogía	4	2013****
EARI	4	2019, 2021, 2022, 2023
Afluir	3	2020, 2021, 2024
ReiDoCrea	3	2014, 2021, 2024
Arte, individuo y sociedad	3	2014, 2019, 2020
Communiars: Revista de imagen, artes y educación crítica y social	3	2020, 2021, 2024
IJABER. International Journal of Arts-based Educational Research	3	2023, 2024
Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social	2	2019, 2020
Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)	2	2021, 2024
Artseduca	2	2020, 2022
On the W@terfront	1	2023
Icono14	1	2018
Revista Académica Estesis	1	2022
Revista complutense de educación	1	2024
Didáctica de las ciencias experimentales y sociales	1	2023
Encuentros	1	2025
Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural (RSEHN)	1	2018
Socializar conocimientos	1	2019

Sophia	1	2017
Cartema	1	2016
Revista Lasallista de investigación	1	2023
Revista de estudios e investigación en psicología y educación	1	2017
Comunicación & métodos	1	2020
Acotaciones: revista de investigación teatral	1	2023
Ausart aldizkaria: arte ikerkuntzarako aldizkaria	1	2023
Pulso: revista de educación	1	2023
Fotocinema: revista científica de cine y fotografía	1	2022
REIRE: revista d'innovació i recerca en educació	1	2025
Qualitative Research Education	1	2014
Revista Iberoamericana de Educación	1	2019
Observar	1	2022
Revista Portuguesa de Educação	1	2019

Fuente: elaboración propia.

Históricamente, la primera revista que publicó sobre a/r/tografía en nuestro contexto fue la Revista de Educación y Pedagogía, que en 2013 incluyó cuatro artículos, entre cuyos autores figuraban Rita Irwin y Fernando Hernández, personas clave en la introducción de esta metodología en el ámbito hispanohablante. Es positiva la presión a favor de la a/r/tografía que pueden ejercer figuras investigadoras de reconocido prestigio y su autoridad en nuestra área de conocimiento.

Destaca de manera significativa la revista Tercio Creciente, que concentra el 27% de los artículos publicados sobre a/r/tografía, convirtiéndose en el principal vehículo de difusión de esta metodología en español. Este dato sugiere la existencia de un ecosistema de publicación especializado, aspecto que podría interpretarse de forma ambivalente: por un lado, como una fortaleza al contar con espacios específicos; por otro, como una posible limitación al restringir la difusión de estos trabajos fuera de círculos especializados. Tercio Creciente se caracteriza por apostar por criterios que benefician la pluralidad (idiomática, temática) y la innovación; al contrario de otras revistas que otorgan preferencia a los criterios que les permitirán indexarse o contar con certificados de reconocimiento.

Mientras que la concentración de publicaciones en revistas específicas del área de la educación artística favorece el desarrollo de este método. Por el contrario, podría estar limitando su impacto en otros ámbitos educativos de conocimiento, como, por ejemplo, en otras didácticas específicas.

En el contexto hispanohablante el ecosistema editorial es más localizado que en el anglosajón (Sinner, 2016) donde existe una distribución más diversificada y consolidada internacionalmente.

La difusión de la a/r/tografía como método propio de la investigación educativa basada en las artes, en revistas de diferentes disciplinas requeriría el conocimiento y la aceptación de la comunidad científica de este método; proceso que en el que se avanza progresivamente. A ello pueden contribuir positivamente los programas de doctorado, la celebración de jornadas y de congresos específicos en metodologías de investigación basadas en el arte.

Autores y autoras que más publicaron sobre a/r/tografía

La a/r/tografía en España y en general en los territorios hispanohablantes se vincula principalmente a la Educación Artística.

El listado de los 10 autores que más trabajos tienen en relación con la a/r/tografía considerando artículos, capítulos de libros, libros o dirección de tesis doctorales está formado por profesorado de la Universidad de Granada o de otras universidades, pero mayoritariamente con vinculación al programa de Doctorado en Artes y Educación de la UG. Por supuesto existen otras personas investigadoras que trabajan con este método pero que quizás no aparezcan reflejadas en estos datos de Dialnet. Destacan:

- Ricardo Marín Viadel. Universidad de Granada.
- Joaquín Javier Roldán Ramírez. Universidad de Granada.
- María Martínez Morales. Universidad de Granada.
- Jaime Mena. Universidad de Granada.
- Antonio Manuel Fernández Morillas. Universidad de Granada.
- Jessica Castillo Inostroza. Universidad de Las Américas Chile.
- Fernando Bayona González. Universidad de Granada.
- Paloma Palau Pellicer. Universitat Jaume I de Castelló.
- Martín Caeiro Rodríguez. Universidad de Zaragoza.
- Ricardo González García. Universidad de Cantabria.

Es importante destacar la contribución de las distintas personas investigadoras que han adoptado la a/r/tografía como método principal en sus trabajos.

Basándonos en los datos, podemos inferir que existe un grupo consolidado de investigadoras e investigadores, principalmente vinculados a la Universidad de Granada, liderado por Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán, quienes han sido fundamentales en la introducción y desarrollo de este método en España.

También resulta significativo mencionar a otras figuras que han contribuido a la diversificación geográfica e institucional de esta metodología. Personas que no son ajenas al núcleo de Granada, sino que comparten proyectos de investigación, colaboraciones en la docencia del doctorado, etc.

Lo que se evidencia con los resultados, es que las redes personales y profesionales juegan un papel fundamental en la difusión de métodos emergentes como la a/r/tografía, así como la capacidad de seducir o invitar a estudiantes a explorar sus posibilidades en la investigación. Esta cuestión es latente también en el contexto anglosajón (Sinner, 2016) mostrando ambos contextos redes académicas cohesionadas alrededor de figuras pioneras. Es por ello, que continúa siendo imprescindible el encuentro e intercambio científico entre integrantes del área, especialmente en la celebración de congresos y jornadas. Pero también la creación de redes de trabajo y el asociacionismo, como el promovido por SEA Sociedad para la Educación Artística, porque fomentan el diálogo e intercambio de iniciativas, la promoción de lecturas, su conocimiento y citación, y la creación de un corpus de intereses compartidos.

Tesis doctorales que emplearon a/r/tografía

El análisis de las tesis doctorales nos ofrece una perspectiva especialmente valiosa sobre cómo se está formando a nuevas generaciones de personas investigadoras en este método.

La primera tesis que, según los datos recogidos en Dialnet, empleó la a/r/tografía se defendió en la Universidad de Granada en 2012, apenas 9 años después de la formulación original de esta metodología por Rita Irwin, lo que demuestra una rápida adopción en el contexto hispanohablante. Si bien hay indicios de antecedentes previos (Abad Molina, 2009; De Miguel Álvarez, 2010). Desde entonces, según los datos de Dialnet, se han defendido 32 tesis doctorales que utilizan este enfoque metodológico.

Un dato especialmente relevante es la concentración de estas investigaciones doctorales: la Universidad de Granada destaca significativamente con el 56,25% de las tesis, lo que evidencia una clara apuesta institucional desde su programa de Doctorado en Artes y Educación. Otras universidades como la Complutense de Madrid, la Universidad de Barcelona, Girona, Jaén y otras aparecen también representadas, pero con una frecuencia notablemente menor.

Parece, por tanto, que existe una "escuela granadina" de a/r/tografía, posiblemente con características propias, como es el desarrollo del método en enfoques centrados en la fotografía y el audiovisual (Marín-Viadel y Roldán, 2019; Mena, 2023; Mora, 2013). Una escuela que fomenta la experimentación con estos lenguajes, promoviendo "su uso y la capacidad para 'hablar' conociendo sus formas semánticas y aquellos códigos que determinan la gramática audiovisual" (García Roldán, 2020, p. 122). Pero también en medios que se soportan bien en la expresión sobre papel como el diseño gráfico o la arquitectura.

Los factores que han favorecido que la Universidad de Granada se convierta en el principal centro de formación doctoral en a/r/tografía, tienen que ver con la apuesta realizada por Ricardo Marín y Joaquín Roldán, autores de los únicos libros que hasta el momento se han publicado en español específicos sobre este método. Y principalmente su labor en el programa de doctorado en Artes y Educación. El cual, es un programa inter-universitario organizado conjuntamente por cuatro universidades, Barcelona, Complutense de Madrid, Girona y Granada, para la formación especializada en investigación sobre las múltiples relaciones entre las artes y la educación en creación artística, cultura visual, patrimonio, museos y centros de arte, proyectos comunitarios de cooperación e inclusión social. Programa en el que otras tutorizaciones en esta misma línea también han tenido promoción.

Fomentar la diversificación de este método en otros programas doctorales se torna más complejo cuando estos estudios comparten su enfoque con otras didácticas específicas. Pues todavía se considera que la investigación educativa basada en el arte corresponde exclusivamente a artistas y que estudiantes de didáctica de la matemática, didáctica de la lengua y literatura, didáctica de las ciencias sociales, didáctica de las ciencias naturales, didáctica de la educación musical o didáctica de la educación física no podrán aplicarlas, solamente alumnado de didáctica de la educación artística. Es necesario romper este prejuicio que es tan absurdo como creer que los métodos cuantitativos solo interesan a personas procedentes del área de conocimiento de las matemáticas, o que los métodos cualitativos pueden ser empleados exclusivamente por especialistas en lengua y literatura. Para ello, es preciso visibilizar también los estudios y publicaciones existentes en otras áreas de conocimiento.

Autorías más citadas en los 71 artículos de revistas

Doce son las personas más citadas tras la consulta de las referencias bibliográficas de los artículos de revista analizados (ver tabla 3). Limitándose a 5 citaciones como mínimo su inclusión. Algunas de estas personas pertenecen a los mismos grupos de investigación pertenecientes en España a la Universidad de Granada o la Universitat de València. De esto se infiere que la a/r/tografía se fundamenta a partir del trabajo de pocos grupos de investigación.

Tabla 3

Listado de autorías más citadas en relación con la a/r/tografía en las referencias bibliográficas de artículos de revistas en Dialnet.

Frecuencia de citación	
Autor/a	
Irwin, R. L.	129
Marín-Viadel, R.	86
Roldán, J.	84
Springgay, S.	49
Kind, S.	15
Bickel, B.	13
Leggo, C.	12
Alonso-Sanz, A.	12
Beer, R.	11
Ramon, R.	11
Gouzouasis, P.	8
Sinner, A.	5

Fuente: elaboración propia.

El análisis de citas permite identificar las referencias teóricas y metodológicas más influyentes en el desarrollo de la a/r/tografía en el contexto hispanohablante. Estos nombres representan las personas investigadoras más influyentes en la a/r/tografía hispanoparlante.

Podemos inferir que figuras como Rita Irwin, como creadora original de la metodología, es la más citada. Al igual que en el contexto anglosajón (Sinner, 2016) donde se cita Rita Irwin como referente principal, junto a teóricos posestructuralistas (Deleuze, Guattari) y educadores como Dewey.

En el contexto español, Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán son autores muy citados dado su papel pionero en la introducción de esta metodología, pero también Amparo Alonso-Sanz y Ricard Ramon. Se observa que cuando se escriben publicaciones en español resulta habitual y necesario incluir también el diálogo con publicaciones hispanohablantes. La citación de textos en español permite recoger influencias teóricas que podrían estar conformando la versión hispanohablante de la a/r/tografía. Por ejemplo, existe una fundamentación teórica específica que diferencia la a/r/tografía desarrollada en nuestro contexto de la original canadiense en lo que respecta a acuerdos sobre cómo hacer citas visuales y de qué manera indicar a pie de imagen si las creaciones son fotografías independientes, series, fotoensayos, fotodiálogos, fotoresúmenes, etc. Estas y otras cuestiones, no solamente formales, si no también temáticas pueden orientar las líneas de investigación en nuestro contexto.

Temas emergentes en los títulos de las publicaciones

El análisis de los temas emergentes en las publicaciones (ver tabla 4) revela aspectos fundamentales sobre cómo se está aplicando la a/r/tografía en nuestro contexto.

Tabla 4

Frecuencia de aparición de códigos en la categorización de temas emergentes en a/r/tografía.

Categorías	Temas	Frecuencia
Metodologías	Metodología de investigación a/r/tografía	13
	Metodología pedagógica /didáctica /estrategias	8
	Metodologías artísticas / métodos visuales / métodos artísticos	9
	Narrativas	20
	audio-visuales	9
	autobiográficas /autoetnografía	6
	de ficción	1
	histórica / de archivo	2
Educación	materiales	2
	Educación (aprender, alumnado, aulas, profesorado, enseñar)	80
	Artes visuales	24
	Enseñanza-aprendizaje	19
	Educación artística	18

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.261>

	Profesorado (formación inicial o en activo)	17
	Educación artística patrimonial/patrimonio cultural	8
	Música /sordo / silencio /sonido	8
	Salud	6
	Interdisciplinariedad	2
	Matemáticas	1
	Deporte	1
	Didáctica de la Literatura	1
Disciplinas	Artistas /referentes (Historia del arte)	16
	Creación (Producción artística)	16
	Estética	3
	Fotografía	23
	Dibujo /representación gráfica	9
	Performance /arte de acción / artes escénicas	7
	TIC / era digital	6
	Grabado	5
	Cómic / narración gráfica /novela gráfica / album ilustrado	5
	Escultura	4
	Arquitectura	3
	Videoarte /videoensayo	3
	Libro de artista	3
	Tipografía	2
	Instalación artística / intervención artística	2
	Cine	2
	Pintura	2
Social	Arte comunitario / practicas artísticas colaborativas / participativo	10
	Proyectos	9
	Museo	8
	Mediación	3
	a/r/tografía social	3
	Arteterapia	2
	Identidad / autoconcepto /auto-conciencia	13

	Inclusión-Exclusión social	8
	Violencia de género / nuevas masculinidades	2
	Conflicto armado	1
	Decolonial	1
	Familia	1
	Inmigración	1
Walking	Espacio / lugar / entornos /territorio /escenarios	20
	Caminar / andar / deriva	16
	Cuerpo	8
	Ciudad /urbano /barrio	7
	Cartografías	2

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la categoría **Metodologías**, la tríada propia de la a/r/tografía se ve claramente reflejada en los intereses temáticos: hay un enfoque simultáneo en metodologías de investigación, metodologías artísticas y metodologías pedagógicas, correspondientes respectivamente a la R de researcher, A de artist y T de teacher que conforman el acróstico a/r/tography.

Resulta especialmente significativo que la dimensión gráfica (graphy) de la a/r/tografía reciba una atención destacada, con una fuerte presencia de las narrativas entre las temáticas vinculadas a esta metodología. Las narrativas visuales o audiovisuales son las más frecuentes, seguidas por las de carácter autobiográfico o autoetnográfico, y en menor medida, las narrativas materiales e históricas.

Esta distribución temática nos lleva a cuestionar si la a/r/tografía en nuestro contexto está privilegiando algunos tipos de narrativas sobre otras. Evidentemente el propio sistema de publicación de resultados en revistas y tesis doctorales limita las narrativas materiales que precisan de la tridimensionalidad y que hallan en los espacios públicos o en los expositivos medios más proclives de manifestación. Aun así, existe un potencial en las narrativas menos exploradas como las narrativas materiales o las históricas que podrían ampliar los temas de interés y los problemas de investigación abordados. Para ampliar el espectro narrativo de las investigaciones a/r/tográficas debemos defender espacios de exposición de resultados en museos, galerías, salas de exposiciones de congresos y espacio público. Y atender a su incorporación en la difusión en medios en papel a través de códigos QR, enlaces de vídeos o webs.

Esto contrasta con la revisión realizada por Sinner en 2016 que apuntaba al énfasis en procesos como *living inquiry* y metáfora, con influencia de la filosofía posestructuralista.

En relación con la categoría **Educación** se puede afirmar que la a/r/tografía en los países hispanohablantes, y particularmente en España, aparece claramente vinculada a investigaciones sobre educación, con un énfasis especial en las artes visuales y la educación artística, incluyendo la educación patrimonial.

Esta orientación educativa se manifiesta en un interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la a/r/tografía puede hacer importantes aportaciones como metodología de investigación. También se observa una atención significativa a la formación inicial del profesorado y la relación con docentes en activo, lo que resulta coherente considerando que uno de los ejes fundamentales de esta metodología es precisamente la educación.

Un aspecto particularmente interesante es que, aunque la educación artística es el área predominante, no es el único campo que emplea la a/r/tografía. Existe un interés creciente en otras áreas como la música, el sonido y el ámbito de la salud, así como aplicaciones más puntuales en deporte, didáctica de la literatura y matemáticas. Esta diversificación sugiere un potencial interdisciplinar que apenas comienza a explorarse.

Principalmente las áreas de conocimiento que podrían beneficiarse de la aplicación de la a/r/tografía son aquellas vinculadas a las didácticas específicas, a la mediación cultural, a la educación social, la psicopedagogía o la pedagogía. Aunque en realidad podría ser un método de utilidad para todo el profesorado (teachers) universitario desde su rol docente e investigador, si logra desarrollar un enfoque artístico (aunque no profesional sí al menos basado en el hacer de artistas consolidados como referentes). Si se produjera esta diversificación se fomentaría un diálogo interdisciplinar que enriquecería el propio método sin tener que diluirse sus características esenciales. Para ello, es necesario que se incorporen a las metodologías cuantitativas y a las cualitativas las metodologías de investigación basadas en el arte con métodos como la a/r/tografía, en los programas de doctorado.

La categoría nombrada como **Disciplinas** acoge un conjunto de 17 aspectos.

Por un lado, en cuanto a las disciplinas artísticas, emergen tres temas principales que podríamos relacionar con los ejes del Discipline-Based Art Education (DBAE): Creación (Producción artística), Estética, referentes artísticos (Historia del arte). Resulta significativo, sin embargo, que no exista un interés manifiesto desde este método por la Crítica de arte, que sería el cuarto pilar del DBAE. Futuras investigaciones podrían apuntar a esta vertiente y desarrollar así nuevos enfoques todavía por explotar. También se halla una falta de compromiso en la búsqueda de referentes artísticos femeninos, una cuestión que sí se explora en educación artística desde otros métodos (Fayos Bosch, 2019; Fayos Bosch y Palazón Cascales, 2020).

Entre las disciplinas artísticas, la a/r/tografía en nuestro contexto se ha aproximado principalmente a la fotografía y audiovisual, cabe destacar la 'Muestra Internacional de Videonarración A/r/tográfica' encuentro anual organizado desde 2014 por la Universidad de Granada (García Roldán, 2020). Seguida del dibujo, la performance y teatro, lo digital, el grabado, el cómic, la escultura, y en menor medida a otras formas como los libros de artista, el videoarte, la arquitectura, el cine, la tipografía o las instalaciones artísticas. A diferencia del contexto anglosajón (Sinner, 2016) inicialmente centrado en el arte visual, performance y escritura creativa como medios principales. Las disciplinas artísticas emergentes que han tenido menor presencia, pero que existen referenciadas en estudios, podrían incorporarse más

productivamente a la investigación a/r/tográfica en el futuro. Pues faltaría una mayor definición de en qué fases de la investigación unas son más útiles que otras.

Esta distribución nos invita a reflexionar sobre las razones que podrían explicar el predominio de algunas disciplinas sobre otras. Nada apunta a que existan medios artísticos inherentemente más compatibles con la aproximación a/r/tográfica pero sí algunos más cómodos de explorar que otros en cuanto a la necesidad de medios implicados o de la dificultad para su difusión. Posiblemente, tiene más que ver con tradiciones o tendencias académicas y formativas específicas de nuestro contexto.

La categoría **Social** tiene que ver con que la a/r/tografía también se orienta hacia lo benéfico desde un enfoque que documenta y analiza experiencias en el desarrollo de arte comunitario, con prácticas artísticas colaborativas o participativas. Estas experiencias se materializan mediante proyectos específicos, acciones en museos, o a través de procesos de mediación, arteterapia o lo que se ha denominado "a/r/tografía social".

En esta línea de trabajo de carácter social, destacan aspectos relacionados principalmente con la identidad, el autoconcepto y la autoconciencia, también de manera significativa con la inclusión social, y en menor medida con temas como la violencia de género, las nuevas masculinidades, la inmigración, los conflictos armados, las perspectivas decoloniales o la familia. En comparación con el contexto anglosajón (Sinner, 2016) hace una década existía ya un abordaje sobre la identidad y comunidades, pero con menor enfoque aplicado en aquel entonces. Posiblemente los activismos y su introducción en lo educativo son un gran potencial futuro (Mesías-Lema, 2018).

Esta dimensión social de la a/r/tografía abre interesantes retos de futuro, como por ejemplo de qué manera esta metodología puede contribuir efectivamente a procesos de transformación social, evitando ser un escaparate de buenas intenciones, asegurando que los procesos a/r/tográficos no se limiten a documentar realidades sociales, sino que contribuyan activamente a su evolución. Esta cuestión requiere de la implementación de sistemas de control de la calidad de las intervenciones, protocolos éticos que guíen el buen hacer, que garanticen acciones que se alejen de adoctrinamientos y se aproximen a formas de colaboración donde la figura del docente-artista-investigador sea mediadora de un aprendizaje entre iguales. Pero también que la investigación aporte formas de evaluar el impacto transformador o sensibilizador de cada tema abordado comunitariamente.

Quedan, además, por definir en mayor profundidad las ventajas específicas que la a/r/tografía ofrece frente a otros enfoques metodológicos en la investigación de problemáticas sociales complejas, e incluso los inconvenientes o desventajas. Pero también su hibridación en métodos mixtos, como por ejemplo con lo etnográfico (Sola, 2021).

Finalmente, bajo la categoría **Walking**, se recogen varios temas abordados desde la a/r/tografía que se encuentran fuertemente interrelacionados en torno a la exploración territorial: el espacio, el acto de caminar, el cuerpo, lo urbano y las cartografías. Ya en el 2016, Sinner, en el contexto anglosajón apuntaba a una mención incipiente a lo espacial desde una perspectiva teórica. Y en ambos territorios esta tendencia se está consolidando (Lasczik y Irwin, 2017; Ramon y Alonso-Sanz, 2022a, 2022b; Rousell y Lasczik, 2014).

Esta constelación temática configura una de las líneas de investigación más distintivas y prometedoras: la exploración del territorio de manera simultáneamente artística, pedagógica e investigadora. En este ámbito, la denominada "c/a/r/tografía" emerge como una variante metodológica específica que fusiona la cartografía tradicional con los principios a/r/tográficos.

Según Rousell y Lasczik (2014) la c/a/r/tografía es "an artwork, a curriculum, a teaching moment, a workshop, a social sculpture, a relational event, a painting, a map, a reflection, a story, a dialogue, and an inquiry" (p. 71). Como instrumento de investigación, facilita el análisis de datos, la exposición de resultados y la discusión compartida (Ramon y Alonso-Sanz, 2022a, 2022b).

De cara al futuro existe un gran potencial en esta exploración territorial a/r/tográfica para la comprensión de fenómenos socio-espaciales contemporáneos, pues pone en relación la acción con el entorno, aportando una contextualización que sitúa el conocimiento y lo aleja de posicionamientos abstractos o inconexos con realidades concretas.

Además, algunas disciplinas como las artes vivas, la didáctica de la expresión corporal o de la Educación Física podrían enriquecer nuestra comprensión de las relaciones entre cuerpos, espacios y territorios si se sintieran apelados a profundizar en estos asuntos mediante a/r/tografía.

Conclusiones

A modo de síntesis, esta investigación nos ha permitido trazar un mapa bastante completo del desarrollo de la a/r/tografía en el contexto hispanohablante durante la última década. En respuesta a las preguntas iniciales de esta investigación, podemos afirmar que el panorama actual de la a/r/tografía en hispanoamérica (a partir del análisis de las publicaciones científicas disponibles en Dialnet) tiene un balance muy positivo que la confirma como un método ya no emergente sino en vías de consolidación. Si bien, para que esto ocurra, el número relativamente de obras monográficas extensas en nuestro contexto o las traducciones debería aumentar. A esta consolidación también contribuiría la apertura a la investigación educativa basada en las artes y sus variados métodos en otras revistas que no sean específicas del área de educación artística pero sí de la educación, para ampliar el impacto en otros ámbitos educativos de conocimiento. Junto con su difusión en programas de doctorado, jornadas y congresos.

Se observa un crecimiento sostenido, pero geográficamente concentrado, con la Universidad de Granada como principal polo de desarrollo. La presencia fuera de España, en otros territorios hispanohablantes es muy inferior, no solo en personas investigadoras sino en revistas que publiquen estos trabajos a/r/tográficos. Se identifica también una fuerte vinculación con la educación artística, aunque con incursiones crecientes en otros ámbitos disciplinares.

Las tendencias actuales llevan a la exploración de un gran número de disciplinas y sus posibilidades desde el rol docente, investigador y artístico, especialmente centrado en la producción y su estética y tomando referentes artísticos como guía. Se suma la tendencia de la a/r/tografía social ante múltiples situaciones de conflicto que son denunciadas por el arte contemporáneo.

En nuestros territorios, como en los contextos anglosajones, este método deriva hacia la exploración territorial como forma de conocimiento del entorno y contextualización, adquiriendo matices propios de nuestros entornos culturales y lingüísticos. Si bien este no ha sido un estudio comparativo, la literatura revisada permite responder parcialmente hacia las semejanzas y diferencias de uso del método respecto al contexto anglosajón. Sabemos que las colaboraciones entre grupos de investigación a nivel internacional favorecen el intercambio de ideas y tendencias. Así pues, son coincidentes en la centralidad de la educación artística, la influencia de redes académicas lideradas por figuras clave y el uso de narrativas visuales como eje metodológico. Si bien, el contexto hispano prioriza proyectos sociales y territoriales, en la consolidación del método, mientras el anglosajón, especialmente hace más de una década, en la emergencia del método, se centraba en la fundamentación teórica.

Todavía es pronto para definir una "versión hispanohablante" de la a/r/tografía, con rasgos distintivos propios. Aunque el grupo de Granada, alejándose del universalismo inicial anglosajón, se caracteriza por enfoques centrados en las oportunidades que ofrece la fotografía y el audiovisual principalmente a través de múltiples instrumentos de exposición de resultados y propuesta de normas para el empleo de citas visuales.

Entre los desafíos futuros, podríamos señalar la necesidad de:

- Ampliar la difusión de este método en diversas instituciones y programas doctorales.
- Consolidar el método a través de libros que compilen los avances de la comunidad científica. Especialmente en relación con los criterios de calidad del método.
- Fomentar las redes profesionales y el encuentro e intercambio científico entre integrantes del área de educación artística, especialmente en la celebración de congresos y jornadas específicas sobre investigación educativa basada en el arte.
- Sostener el asociacionismo en SEA Sociedad para la Educación Artística, para fomentar el diálogo e intercambio de iniciativas, la promoción de lecturas, su conocimiento y citación, y la creación de un corpus de intereses compartidos.
- Potenciar narrativas materiales e históricas que podrían ampliar los temas de interés y los problemas de investigación abordados, frente a otras privilegiadas por los formatos de publicación en papel. Mediante la muestra de resultados en exhibiciones y exposiciones en museos, galerías, salas de exposiciones, exposiciones en congresos y en el espacio público.
- Potenciar dentro de la a/r/tografía la investigación basada en referentes artísticos femeninos o invisibilizados.
- Explorar la aplicación de la a/r/tografía en áreas de conocimiento hasta ahora menos representadas. Visibilizando también los estudios y publicaciones existentes en otras áreas de conocimiento.
- Incorporar no solo las aportaciones de la estética, la historia del arte y la producción artística a las a/r/tografías, sino también la crítica. Este aspecto podría mejorar la definición de los criterios de calidad de las investigaciones que emplean este método.
- Explorar todos los medios, formatos y disciplinas propias de las artes y las opciones que ofrecen para las distintas fases de la investigación, ya sea en la creación de marcos teóricos, en

la recogida de datos y su análisis, en la exposición de resultados y su discusión o en el establecimiento de conclusiones.

- Fortalecer la dimensión social y transformadora de la a/r/tografía.
- En el uso de la a/r/tografía social, evaluar el impacto transformador o sensibilizador de cada tema abordado comunitariamente, para evitar lo anecdótico de la narración de experiencias y desarrollar ciencia.
- Definir ventajas e inconvenientes del uso de la a/r/tografía frente a otros enfoques metodológicos en la investigación de problemáticas sociales complejas.
- Continuar con las c/a/r/tografías que mejoran la comprensión de fenómenos socio-espaciales contemporáneos, poniendo en relación la acción con el entorno, aportando una contextualización que sitúa el conocimiento y lo aleja de posicionamientos abstractos o inconexos con realidades concretas.

La a/r/tografía en Hispanoamérica evidencia una evolución desde su importación inicial hacia un marco con identidad propia, ampliando su alcance social y disciplinar mientras mantiene su esencia transnacional.

Referencias

- Abad Molina, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Bayona, F. (2021). Hibridación entre fotografía documental y escenográfica como medio para la investigación artística: serie fotográfica *The life of the other*. *Afluir*, 5, 115-137. <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.5.83>
- Calviño-Santos, G. (2024). Elicitación visual y narrativa histórica en la educación: un estudio del retrato de Alfred Krupp por Arnold Newman. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 11, 43-57. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.03>
- Castro-León, E. y Uceda-Gutiérrez, P. (2020). Conocimiento artístico generado por la escultura en el espacio no museístico. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 3, 156-160.
- De Miguel Álvarez, L. (2010). *La huella, la tela, el blanco y el negro en la manifestación de ser: modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Fayos Bosch, L. (2019). Tres mujeres para una O.R.G.I.A artística: Nuevos lenguajes didácticos para una educación en valores basados en el arte feminista y queer. *Estúdio*, 10(25), 138-148.
- Fayos Bosch, L. y Palazón Cascales, B. (2020). Susana Guerrero: del mito a la feminidad. *Revista Croma*, 8(15), 97-106.
- Huerta, R. (2014). La supuestamente ilegible escritura de médico como artefacto visual y estímulo creativo para la educación artística. *Arte, individuo y sociedad*, 26(2), 317-336. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41883

- Lasczik, A. y Irwin, R. L. (2017). Walkings-through paint: A c/a/r/tography of slow scholarship. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 14(2), 116-124. <http://dx.doi.org/10.1080/15505170.2017.1310680>
- Marín Viadel, R. y Roldán Ramírez, 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://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>
- Mena, J. (2023). Marcos semánticos y a/r/tografía visual en educación patrimonial. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 44, 17-30. <https://dx.doi.org/10.7203/DCES.44.26367>
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 26(57), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Mora, A. (2013). El FotoDiálogo como instrumento didáctico de enseñanza, comunicación y desarrollo personal e interpersonal; Análisis de estado y propuesta de una web de diálogo por medio de arte. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 4, 251-264.
- Paez, A. (2017). Gray literature: An important resource in systematic reviews. *Journal of Evidence-Based Medicine*. 10(3), 233–240. <https://doi.org/10.1111/jebm.12266>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... i Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Bmj*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2022a). La deriva paralela como método en la investigación basada en las artes. *Arte, individuo y sociedad*, 34(3), 935-954. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.76203>
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2022b). La c/a/r/tografía en el aula como instrumento de desarrollo creativo, visual y de pensamiento complejo a través de las artes. *Kepes*, 19(25), 531-563. <https://dx.doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.18>
- García Roldán, Á. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías artísticas de investigación en educación. *Comunicación & métodos*, 2(1), 108-125. <https://doi.org/10.35951/v2i1.68>
- Rousell, D. y Lasczik, A. (2014). Echoes of a C/a/r/tography: Mapping the practicum experiences of pre-service visual arts teachers in the 'visual echoes project'. *Australian Art Education*, 36(2), 69-82
- Rubio Fernández, A. y Fombella Coto, I. (2020). Desanestesia en la didáctica de la educación artística. Fotoensayo desde un enfoque a/r/tográfico. *Afluir* (Monográfico extraordinario I), 39-48. <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra1.70>
- Salido-López, Pedro V. (2024). El concepto de competencia en conciencia y expresiones culturales en la formación inicial de docentes: evaluación de un programa pedagógico basado en los principios de las metodologías activas. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 175-185. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82979>
- Sinner, A. (2016). Cultivating researchful dispositions: A review of a/r/tographic scholarship. *Journal of Visual Art Practice*, 16(1), 39-60. <https://doi.org/10.1080/14702029.2016.1183408>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.261>

- Sola, B. (2021). Prácticas artísticas colaborativas como propuesta metodológica para la educación artística. Estudio de caso del proyecto Libertad. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 12, 126-138. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.20697>
- Solé Coromina, L. (2023). Linescapes: Apuntes sobre el trazo y la huella en el contexto de densificación visual. *AusArt*, 11 (1), 89-103. <https://doi.org/10.1387/ausart.24245>
- Springgay, S., Irwin, R. y Wilson, S. (2003). A/r/tography as Living Inquiry through Art and Text and/or A/r/tography as Writing One's Life through Art. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>

Alfabetización en IA en la educación superior: repensar los deepfakes en el marco de la cultura visual

AI Literacy in Higher Education: Rethinking Deepfakes within the Framework of Visual Culture

Felipe Aristimuño

Faculdade de Belas-Artes,
Universidade de Lisboa
Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes

Recibido 28/11/2025 Revisado 15/12/2025

Aceptado 15/12/2025 Publicado 16/02/2026

Ana Tudela de Sousa

Faculdade de Belas-Artes,
Universidade de Lisboa

Resumen:

Este artículo analiza los resultados del taller experiencial *Introdução aos Deepfakes na Cultura Visual*, desarrollado en 2025 en la asignatura *Arte, Educação e Novas Tecnologias* del Máster en Educación Artística de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Lisboa. Guiado por un modelo A/r/tográfico de investigación educativa basada en artes visuales, el taller exploró de forma crítica cómo la inteligencia artificial generativa (GenAI) puede apoyar el desarrollo de Recursos Educativos Abiertos en educación artística y mediática. El alumnado participó en debates éticos, analizó obras contemporáneas que emplean GenAI y produjo vídeos educativos breves con herramientas como ChatGPT, NotebookLM, D-ID y HeyGen. Las actividades se diseñaron para promover una discusión crítica sobre los deepfakes, la autoría, la apropiación de imágenes y la circulación de contenidos mediada por IA, y para reforzar la conciencia de los participantes sobre cuestiones como el plagio algorítmico, la manipulación simbólica y la reconfiguración de la percepción visual en contextos educativos formales e informales.

Sugerencias para citar este artículo,

Aristimuño, Felipe; Tudela de Sousa, Ana (2026). Alfabetización en IA en la educación superior: repensar los deepfakes en el marco de la cultura visual. *Afluir* (Extraordinario VI), págs. 211-228,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.262>

ARISTIMUÑO, FELIPE; TUDELA DE SOUSA, ANA (2026). Alfabetización en IA en la educación superior: repensar los deepfakes en el marco de la cultura visual. *Afluir* (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 211-228,

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.262>

Abstract:

This article analyzes the results of the experiential workshop “Introdução aos Deepfakes na Cultura Visual”, developed in 2025 within the course *Arte, Educação e Novas Tecnologias* of the Master’s Degree in Art Education at the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon. Guided by an A/r/tographic model of arts-based educational research, the workshop critically explored how generative artificial intelligence (GenAI) can support the development of Open Educational Resources in art and media education. Students participated in ethical debates, analyzed contemporary artworks that employ GenAI, and produced short educational videos using tools such as ChatGPT, NotebookLM, D-ID, and HeyGen. The activities were designed to foster critical discussion about deepfakes, authorship, image appropriation, and AI-mediated content circulation, while strengthening participants’ awareness of issues such as algorithmic plagiarism, symbolic manipulation, and the reconfiguration of visual perception in both formal and informal educational contexts.

Palabras Clave: *Cultura visual, Deepfakes, Educación artística, Inteligencia Artificial, A/r/tografía*

Key words: *Visual Culture, Deepfakes, Artistic Education, Artificial Intelligence, A/r/tography*

Sugerencias para citar este artículo,

Aristimuño, Felipe; Tudela de Sousa, Ana (2026). Alfabetización en IA en la educación superior: repensar los deepfakes en el marco de la cultura visual. *Afluir* (Extraordinario VI), págs. 211-228, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.262>

ARISTIMUÑO, FELIPE; TUDELA DE SOUSA, ANA (2026). Alfabetización en IA en la educación superior: repensar los deepfakes en el marco de la cultura visual. *Afluir* (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 211-228, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.262>

Introducción

El desarrollo reciente de generadores de imágenes basados en inteligencia artificial (GenAI), capaces de producir representaciones visuales altamente verosímiles, ha puesto en cuestión la comprensión tradicional de la fotografía y del vídeo como documentos de lo real. Estas tecnologías están transformando prácticas consolidadas de producción y circulación mediática y, como se analiza en este estudio, también inciden en los procesos creativos del arte contemporáneo (The Dalí Museum, 2024; The Dor Brothers, 2024; Elgammal, 2021; Klingemann, 2018; Paglen, 2019; Sherman, 2021). En este escenario, la proliferación de imágenes «fabricadas», conocidas como *deepfakes*, constituye uno de los fenómenos más controvertidos.

Según Internet Matters (2023), los *deepfakes* son manipulaciones audiovisuales generadas mediante sistemas de GenAI que recrean de forma convincente rostros y voces, y que pueden emplearse tanto con fines lúdicos como para engañar o facilitar fraudes. Aunque a menudo circulan como memes aparentemente inofensivos, comportan riesgos relevantes, entre ellos la difusión de desinformación, el daño reputacional o diversas formas de ciberacoso, con un impacto particular en menores y jóvenes en situaciones de mayor vulnerabilidad (Internet Matters, 2023).

La accesibilidad de estas herramientas —hoy disponibles para cualquier persona con un dispositivo móvil— ha reconfigurado nuestra relación con las imágenes. Como advierte Charréu (2024), «los jóvenes de hoy están a merced de dispositivos de medios digitales que constituyen y generan posverdad; es decir, fuerzas políticas contrarias a la constitución plural de las sociedades modernas». Ante este contexto, la educación artística y la cultura visual se revelan como espacios fundamentales de análisis, resistencia y reflexión crítica, capaces de cuestionar las lógicas económicas y las infraestructuras tecnológicas que sustentan estas herramientas.

Con el propósito de explorar pedagógicamente estas cuestiones, se desarrolló el taller experiencial *Introdução aos Deepfakes na Cultura Visual* entre marzo y abril de 2025, en la asignatura *Arte Educação e Novas Tecnologias* del Máster en Educación Artística de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Lisboa. Este programa, con más de dos décadas de trayectoria, reúne a un alumnado diverso compuesto por docentes, educadores de artes visuales y profesionales vinculados a museos, centros culturales y otros ámbitos educativos formales y no formales. La experiencia se inscribió en el proyecto posdoctoral *Empowerment Through ARTificiality* (E-ARTi, FCT, 2024–2030) y se articuló a partir de la siguiente pregunta: ¿de qué maneras puede la GenAI contribuir a la creación de Recursos Educativos Abiertos (REA) en educación artística?

A partir de esta cuestión, la propuesta buscó examinar los *deepfakes* no solo como objeto de análisis crítico, sino también como herramienta para la experimentación creativa y la mediación cultural. Más allá del aprendizaje técnico, se pretendió fomentar una aproximación consciente a sus dimensiones estéticas, simbólicas y éticas, generando espacios de debate sobre autoría, apropiación de imágenes, manipulación mediática y desinformación.

Este trabajo dialogó con marcos de referencia como las *Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence (AI) and Data in Teaching and Learning for Educators* (2022) y el módulo *Media Literacy in the Age of Deepfakes* (Harrell et al., 2021), al tiempo que promovió una cultura mediática participativa basada en principios de educación transmedia y empoderamiento mediático (Aristimuño, 2024).

En la práctica, el taller integró herramientas digitales accesibles —entre ellas ChatGPT, NotebookLM, D-ID y HeyGen— para el desarrollo de REA mediante la creación, en parejas, de vídeos breves inspirados en los formatos de circulación propios de plataformas como TikTok, vinculados a los contextos educativos de los participantes. Esta aproximación permitió situar la relación entre inteligencia artificial y creatividad como una tensión productiva: si bien los *deepfakes* se asocian a riesgos evidentes, también abren posibilidades de exploración expresiva que obligan a replantear cuestiones de autenticidad, representación y fiabilidad de las imágenes digitales.

Desde esta perspectiva, el arte —a través de su potencial contravisual (Mirzoeff, 2016)— puede propiciar formas de compromiso crítico con las tecnologías emergentes, reimaginando narrativas e interrogando los sistemas que las hacen posibles. La experiencia se concibió así como un espacio pedagógico en el que análisis cultural, experimentación artística y reflexión ética se entrelazaron, combinando el estudio de obras de arte contemporáneas con la producción creativa del propio alumnado.

Enfoque Metodológico

La actividad se estructuró en torno a un enfoque a/r/tográfico de investigación basada en las artes visuales (Irwin et al., 2018; Barone & Eisner, 2012). Este enfoque propone una enseñanza que trasciende la transmisión fragmentada de contenidos y el uso de evaluaciones estandarizadas, al valorar la incertidumbre, la intuición, la subjetividad y los procesos creativos como dimensiones constitutivas del conocimiento. Al situar la práctica artística como herramienta pedagógica, la a/r/tografía cuestiona los modelos instructivos tradicionales y favorece la indagación, la experimentación y la coautoría.

Desde esta perspectiva, la propuesta se configuró con el propósito de convertir el aula en un *atelier* de creación y aprendizaje exploratorio, en el que se invitó al alumnado del máster a desarrollar contenidos mediáticos orientados a su uso como REA, asistidos por tecnologías de GenAI, comprendida aquí como un dispositivo cultural y epistemológico. El énfasis se situó en el proceso creativo y la reflexión crítica, promoviendo conexiones entre el trabajo desarrollado, las experiencias cotidianas y profesionales de los participantes y los horizontes de una educación emancipadora.

Al considerar la a/r/tografía como una «investigación viva» que entrelaza práctica artística, investigación y docencia (Martín-Viadel & Roldán, 2019), la experiencia incorporó una evaluación de carácter formativo y continuo orientada a acompañar —más que a cuantificar— el trabajo del alumnado. La valoración se articuló en torno a tres dimensiones: (1) la iniciativa en la experimentación técnica; (2) la profundidad de la reflexión crítica; y (3) la capacidad de comunicar el proceso creativo durante su desarrollo y presentación final. Este

planteamiento permitió atender tanto a los procesos individuales y colectivos como a la evolución del pensamiento a lo largo de la práctica, y no únicamente a los resultados finales.

En términos de investigación, el estudio se inscribe en el marco del proyecto posdoctoral E-ARTi (2024–2030), que combina la investigación basada en el aula (Irwin et al., 2018; Sullivan, 2005; Hopkins, 2008) con la etnografía visual participativa (Pink, 2021; Hine, 2015) en un contexto de educación superior. La experiencia se analizó como un estudio de caso centrado en el aprendizaje, la creación y la interrogación crítica de la GenAI. La recogida de datos incluyó observación participante y notas de campo de las cinco sesiones, los artefactos generados por los grupos —guiones, *prompts*, imágenes y vídeos producidos con las herramientas empleadas— y los registros de las presentaciones finales y discusiones colectivas. Dichos materiales se examinaron mediante un enfoque interpretativo y reflexivo, apoyado en el análisis de contenidos digitales propio de la etnografía visual propuesta por Pink (2021).

Siguiendo a esta autora, el análisis comenzó con la organización sistemática de los vídeos y los datos, proceso que permitió identificar progresivamente patrones y significados etnográficos. Esta fase estuvo guiada por una sensibilidad etnográfica entendida como intuición analítica situada, capaz de reconocer temas emergentes y conexiones sutiles entre los materiales, orientando su selección y articulación en la narrativa interpretativa. De este modo, la construcción del conocimiento se desarrolló de manera reflexiva y temporalmente situada, incorporando la implicación de los participantes y atendiendo al devenir de las experiencias tal como fueron vividas en el trabajo de campo.

Obras y artistas analizados en el taller

Se seleccionó un conjunto de obras de referencia con el fin de contextualizar el debate sobre las nuevas formas de producción de imágenes con GenAI e ilustrar las distintas maneras en que los *deepfakes* están siendo incorporados al arte contemporáneo. Estas piezas no se eligieron únicamente por sus cualidades estéticas o técnicas, sino por su potencial pedagógico y reflexivo. Funcionaron como detonantes de discusión, invitando a reconsiderar cómo la autoría, la representación, la identidad y la ética se reconfiguran en una cultura visual mediada por la IA.

La primera obra analizada fue *The Hustle* (Figura 1), creada por los Dor Brothers, conocidos por desarrollar narrativas generadas con IA que combinan comentario social y una estética visual propia de la cultura del remix. El vídeo (Dor Brothers, 2024) sitúa a figuras públicas como Donald Trump, Elon Musk y Vladimir Putin en escenas ficticias de robos construidas con gran verosimilitud mediante imágenes generadas en la plataforma Grok2. La pieza evidencia cómo la imaginaria sintética puede difuminar las fronteras entre realismo, ficción y desinformación.



Fig. 1: Fotograma del vídeo *The Hustle*. Fuente: The Dors Brothers, 2024

Las reacciones del grupo reflejaron una preocupación compartida por las implicaciones políticas y éticas de este tipo de hiperrealismo. Varias intervenciones señalaron que la representación de figuras públicas en situaciones delictivas escenificadas pone de manifiesto la capacidad de estos vídeos para influir en la opinión pública cuando su carácter fabricado no es evidente. Otras subrayaron la tensión entre sátira, libertad de expresión y derecho a la imagen, cuestionando hasta qué punto es legítimo apropiarse de identidades reales con fines humorísticos o críticos cuando existe riesgo de daño reputacional o de amplificación de la desinformación.

A continuación se discutió *Memories of Passersby I* (Figura 2), del artista alemán Mario Klingemann (2018). Pionero en el uso artístico de redes generativas adversarias (GAN), Klingemann desarrolló una instalación autónoma que produce retratos ficticios en tiempo real a partir de conjuntos de datos de pintura histórica. La obra desplaza el gesto autoral tradicional, ya que el artista no modela cada imagen, sino que diseña el sistema que las genera, invitando a reflexionar sobre la creatividad algorítmica y sobre el papel del artista como programador de procesos.



Fig. 2: Fotograma de la instalación *Memories of Passersby I*. Fuente: Klingeman, 2018

También se analizó una serie de autorretratos de Cindy Sherman realizados con la aplicación de manipulación facial basada en IA Lensa (Sherman, 2022). Fiel a su trayectoria crítica sobre la identidad y el género, Sherman prolonga aquí su exploración del yo performativo mediante herramientas digitales. Las imágenes parten de fotografías escenificadas en las que altera su apariencia a través del maquillaje —o, en sus palabras, «making myself look weird» (Sherman, citada en Growcoat, 2023)—, para posteriormente someterlas a variaciones algorítmicas mediante distintos preajustes visuales. El proceso combina intervención performativa y transformación computacional, generando un diálogo entre cuerpo, imagen y software.

Concebidas para su circulación en Instagram (Figura 3), estas imágenes cuestionan formas contemporáneas de auto-representación y auto-vigilancia visual, presentando rostros distorsionados que incorporan errores del propio sistema —extremidades duplicadas, manos con seis dedos o deformaciones inesperadas— como parte del proceso creativo. Tales anomalías refuerzan su crítica a los filtros digitales como dispositivos que modelan las identidades visuales actuales.



Fig. 3. Selfies de Cindy Sherman modificados con IA. Fuente: Growcoot, 2023

Estas cuestiones se profundizaron con *Wearing Masks* (Figura 4), de Gillian Wearing, instalación en la que la artista vuelve sobre el uso de su propio rostro —estrategia desarrollada a lo largo de décadas— para desestabilizar categorías identitarias mediante técnicas próximas al *deepfake*. La obra plantea interrogantes sobre performatividad, privacidad y construcción del yo en un entorno saturado de imágenes idealizadas.



Fig. 4. Gillian Wearing, *Wearing Masks*. Fuente: Elgammal, 2021

Las reflexiones del alumnado sobre *Wearing Masks* convergieron en torno a la identidad, la autenticidad y la inquietante ambigüedad producida por el uso de técnicas *deepfake* por parte de Gillian Wearing. Varias intervenciones señalaron cómo la superposición de distintos rostros sobre el de la artista desestabiliza la capacidad del espectador para distinguir lo real de lo escenificado, ilustrando la capacidad más amplia de los *deepfakes* para confundir o manipular según las intenciones de uso. Otras destacaron que la práctica de Wearing pone en primer plano la fluidez y el carácter construido de la identidad, mostrando con qué facilidad nuestro sentido visual del yo puede reconfigurarse —tecnológica, narrativa o culturalmente—. Los comentarios también subrayaron la condición híbrida sugerida por la obra, apuntando a una experiencia contemporánea en la que lo humano y lo algorítmico se fusionan cada vez más. Junto a estas lecturas artísticas, el alumnado expresó preocupación por el posible uso indebido de los *deepfakes* para el engaño, el daño reputacional y la desinformación, insistiendo en que la responsabilidad ética sigue siendo central al trabajar con estas tecnologías.

Trevor Paglen fue el cuarto artista analizado, a través de su instalación *From Apple to Anomaly* (2019), que expone sesgos ideológicos en sistemas de clasificación de imágenes utilizados para entrenar modelos de IA (Figura 5). La obra se apoya en el conjunto de datos ImageNet —criticada por Paglen por sus categorías racistas, sexistas y estigmatizantes— y muestra cómo las taxonomías automatizadas modelan la mirada algorítmica. Sirvió como punto de partida para debatir los riesgos asociados a procesos técnicos opacos y la necesidad de una alfabetización crítica de datos respecto a los conjuntos que configuran los sistemas de IA. El debate buscó ayudar al alumnado a reconocer cómo la práctica artística puede hacer visibles los supuestos políticos y epistemológicos incrustados en tecnologías cotidianas.



Fig. 5. *From Apple to Anomaly*. Fuente: Paglen, 2019

Por último, se analizaron *Dalí Lives* (2019) y *Ask Dalí* (2024), proyectos del The Dalí Museum que emplean *deepfakes* y chatbots para recrear digitalmente la presencia de Salvador Dalí (Figura 6). Estas iniciativas ofrecen una experiencia interactiva en la que el artista parece dialogar con los visitantes, reproduciendo su apariencia y su voz. Aunque innovadoras desde el punto de vista museográfico, suscitan interrogantes sobre los límites entre homenaje, simulación y explotación de la imagen póstuma.



Fig. 6. *Ask Dalí*. Fuente: The Dalí Museum, 2024

Al debatir *Dalí Lives* y *Ask Dalí*, el alumnado se centró en las tensiones éticas de «resucitar» digitalmente a un artista fallecido. Muchas personas cuestionaron la legitimidad de usar la imagen de Dalí sin consentimiento, señalando preocupaciones sobre derechos póstumos, respeto a la identidad y la exactitud de las narrativas que se le atribuyen. Varias intervenciones destacaron lo frágil de la frontera entre homenaje y explotación, especialmente cuando afirmaciones ficticias se presentan como si procedieran del propio artista. Aunque algunas personas reconocieron la capacidad del proyecto para generar una experiencia atractiva para el visitante, otras lo describieron como inquietante y subrayaron la incomodidad de interactuar con una simulación que la persona real no puede rebatir. En conjunto, el alumnado coincidió en que estas tecnologías difuminan las distinciones entre autenticidad e ilusión, y que su uso en instituciones culturales exige directrices éticas claras, dadas las amplias posibilidades de apropiación indebida, desinformación y mercantilización de la identidad personal en contextos mediados por IA.

En conjunto, el análisis de estas obras permitió comprender las complejas intersecciones entre arte, GenAI y sociedad. Más que modelos a imitar, funcionaron como referencias contravisuales que impulsaron a los participantes a desarrollar narrativas propias con herramientas de IA, atendiendo no solo a sus posibilidades expresivas, sino también a sus implicaciones simbólicas, éticas y políticas. Este marco crítico preparó el terreno para la fase práctica posterior y orientó los temas y preguntas que emergieron durante la experiencia.

Herramientas utilizadas (GENAI)

Durante la experiencia, el alumnado exploró diversas herramientas de GenAI de fácil acceso, cada una orientada a distintas fases de creación y reflexión. Aunque estas aplicaciones facilitaron la producción de contenidos con potencial para funcionar como REA, también se prestó atención a las infraestructuras opacas que sustentan las plataformas propietarias de las que dependen. El debate se centró en la huella de datos y en las implicaciones éticas de proporcionar a estos sistemas imágenes y voces de los usuarios, planteando si una «educación emancipadora» puede desarrollarse dentro de ecosistemas comerciales de IA que se nutren del trabajo intelectual de quienes los utilizan. Como respuesta a estas tensiones, el grupo experimentó con prácticas artísticas contravisuales para explorar de qué modo la apropiación crítica de estas tecnologías puede operar como forma de resistencia.

En la fase inicial de elaboración de guiones se emplearon ChatGPT y NotebookLM. A partir de instrucciones textuales (*prompts*) (figura 7), los participantes utilizaron estos modelos de lenguaje para estructurar ideas, organizar argumentos y redactar textos con distintos niveles de coherencia narrativa. Más allá de su función instrumental, esta etapa favoreció la reflexión sobre cómo el significado se configura mediante la mediación algorítmica y sobre la influencia de estos sistemas en la producción discursiva en arte y educación.



Fig. 7. Ejemplo de un Prompt experimental para la generación de un guion en ChatGPT.

Fuente: Trabajo producido por participantes en el taller

Para el desarrollo visual y el diseño de personajes se recurrió a plataformas de generación de imágenes como las funciones nativas de imagen de ChatGPT, Microsoft Designer y las herramientas de IA integradas en Canva. Estas aplicaciones permitieron crear protagonistas y escenarios posteriormente animados en los vídeos. La generación de imágenes a partir de descripciones textuales propició una experimentación estética automatizada y llevó al alumnado —en muchos casos con formación previa en artes visuales— a reconsiderar cómo la IA está transformando prácticas consolidadas de producción de imágenes, especialmente en relación con la apropiación, la iteración y la reutilización.

En la fase de animación y edición se trabajó con D-ID y HeyGen. D-ID permitió animar rostros estáticos mediante sincronización labial realista, generando la ilusión de habla en personajes ficticios o históricos. HeyGen ofreció funcionalidades similares, posibilitando la integración de voz, movimiento y fondos personalizados, lo que hizo accesible la producción audiovisual incluso para quienes contaban con escasa experiencia técnica.

Dado que los proyectos se concibieron como vídeos de formato breve, la posibilidad de publicarlos en plataformas como TikTok o YouTube Shorts abrió un espacio de reflexión sobre la relación con las audiencias. Esta dimensión se incorporó deliberadamente al proceso pedagógico, invitando a analizar los modos de recepción, las limitaciones expresivas de los formatos breves —que exigen claridad y síntesis— y las dinámicas de circulación propias de los entornos digitales frecuentados por los jóvenes. Al estar orientados a su uso como REA, estos formatos se eligieron por su accesibilidad, su potencial educativo y su relevancia cultural.

Discusión de resultados: una lectura etnográfica de las producciones

Las piezas audiovisuales elaboradas durante la experiencia no se presentaron únicamente como resultados finales, sino como momentos de un proceso de exploración compartida en el que la comprensión de la GenAI fue tomando forma a través de la práctica. En este sentido, los vídeos funcionaron como artefactos culturales situados que permitieron observar cómo los participantes negociaban cuestiones de autoría, representación e intencionalidad crítica mientras desarrollaban contenidos concebidos para su posible uso como REA. Más que evidencias cerradas, estas producciones se constituyeron como superficies de diálogo donde se entrelazaron referencias personales, preocupaciones sociales y decisiones estéticas mediadas por herramientas algorítmicas.

Entre las siete piezas realizadas, uno de los grupos retomó el mito de Medusa (Figura 8), desplazando el punto de vista narrativo hacia el propio personaje. Durante el proceso, la discusión giró en torno a la posibilidad de “darle voz” a una figura históricamente silenciada, cuestión que orientó tanto la escritura del guion como la elección de imágenes generadas por IA y la animación facial utilizada. La reinterpretación del mito emergió como una forma de interrogar los relatos heredados y su relación con la violencia de género en el presente.



Fig. 8: *O mito de Medusa segundo Ovidio*. Fuente: Trabajo producido por participantes en el taller

Otra propuesta, *O drama dos Tuk-Tuks em Lisboa* (Figura 9), se desarrolló a partir de experiencias cotidianas vinculadas a la transformación turística de la ciudad. La idea inicial del vídeo surgió de una noticia publicada en el diario portugués *Público* el mismo día en que las alumnas comenzaron su trabajo, en la que se informaba de que el Ayuntamiento de Lisboa iba a reforzar la fiscalización y las restricciones a la circulación de tuk-tuks en gran parte del centro histórico (Serafim, 2025). A partir de esta noticia, las conversaciones del grupo revelaron tensiones entre humor y crítica social, exploradas mediante un montaje que combinaba escenarios generados por IA con personajes animados. El uso de un formato breve, cercano a los lenguajes de circulación digital, fue entendido por las propias participantes como una estrategia para trasladar un problema urbano local al espacio educativo.



Fig. 9: O drama dos TukTuks em Lisboa. Fuente: Trabajo producido por participantes en el taller

En el vídeo #SemWiFiComDiversão (Figura 10), el punto de partida fue una preocupación compartida por la omnipresencia de los dispositivos digitales en la vida juvenil, lo que llevó a situar el bienestar digital como una problemática a trabajar desde la educación mediática. A partir de una evocación de sus propias infancias offline en la década de 1980, las alumnas construyeron la narrativa de un “apagón” digital, que surgió como metáfora colectiva durante la fase de planificación. Las decisiones visuales buscaron contrastar la mediación tecnológica —representada por una protagonista generada como deepfake realista del personaje mediático Dora la Exploradora— con formas de interacción corporal, lúdica y no mediada por pantallas. De manera paradójica, la misma tecnología utilizada para crear las imágenes sirvió para cuestionar su centralidad, dando lugar a una reflexión de las autoras sobre el potencial contravizual del arte: emplear las herramientas del propio sistema para interrogarlo y desestabilizarlo.



Fig. 10: #SemWiFiComDiversão. Fuente: Trabajo producido por participantes en el taller

A lo largo del proceso se hizo evidente que el trabajo con *deepfakes* y sistemas generativos no se percibía simplemente como una cuestión técnica. Las discusiones visuales, hechas a través de la creación artística, sobre veracidad, manipulación o responsabilidad mostraron una comprensión progresiva de la GenAI como práctica cultural que afecta a la confianza en las imágenes y a las formas contemporáneas de representación. La totalidad de las propuestas se orientó hacia una apropiación crítica, conectando temas sociales con lenguajes visuales cuestionadoras y provocadoras.

Desde la perspectiva de la etnografía visual, estas producciones pueden entenderse como instancias de indagación situada, en las que la tecnología actuó simultáneamente como instrumento y como agente que reorganizaba —y, en muchos momentos, desorganizaba— preguntas, decisiones y relaciones entre los participantes. El proceso creativo se convirtió así en un espacio contravizual donde las visualidades propias de las plataformas de IA, como los filtros que habitualmente “embellecen”, se invertían deliberadamente para “afear” y poner en cuestión qué se entiende por belleza en este nuevo escenario. En este desplazamiento, práctica artística, reflexión pedagógica y mediación algorítmica dejaron de operar como dimensiones separadas para entrelazarse de forma inestable y productiva.

Conclusiones

El desarrollo de esta experiencia permitió observar cómo la incorporación de tecnologías de GenAI en contextos formativos puede vivirse como un proceso de negociación crítica con nuevos regímenes de (re)producción de imágenes. A lo largo de las sesiones, la IA fue apareciendo menos como un recurso técnico y más como un campo de interrogación estética, social y pedagógica, capaz de activar prácticas de análisis, apropiación y creación. En este sentido, el arte basado en GenAI se configuró como un dispositivo contravisual desde el que repensar la relación entre imagen, verdad y agencia.

Dado que se trata de un estudio de caso centrado en un grupo específico de 16 estudiantes de máster, los hallazgos no buscan generalización, sino ofrecer una lectura situada que pueda dialogar con otros contextos educativos. La experiencia apunta, más bien, a una práctica pedagógica que se construye en relación con cada entorno y que encuentra en la educación artística un espacio desde el que explorar, a través de la creación, las tensiones de una cultura visual atravesada por sistemas algorítmicos.

El seguimiento continuado del proceso permitió apreciar desplazamientos en las posiciones iniciales del grupo. Las primeras sesiones estuvieron marcadas por reacciones contrastadas —entre la cautela ante los riesgos de los *deepfakes* y la curiosidad por sus posibilidades—, mientras que, con el avance del trabajo, estas polaridades dieron lugar a posturas más matizadas. En las presentaciones finales, la IA fue utilizada como medio para cuestionar narrativas dominantes y examinar críticamente los modos en que las imágenes producen realidad. Como expresó una de las participantes en el debate de cierre: «La facilidad con la que la IA genera una “verdad” visual exige una responsabilidad ética y ecológica que va más allá de dominar la herramienta; debemos pasar de ser consumidores de imágenes a curadores de realidades alternativas».

La experimentación con herramientas accesibles favoreció así la reflexión sobre los regímenes de realismo, las dinámicas de apropiación y los límites éticos de la generación visual, al tiempo que los participantes se situaban como mediadores culturales capaces de producir relatos alternativos. La IA apareció como un agente que reorganiza prácticas, preguntas y relaciones con las imágenes, mostrando que su impacto en la educación no depende solo de su uso instrumental, sino de las formas en que se incorpora a procesos de creación y reflexión compartida.

La investigación en torno al uso educativo de la IA sigue siendo un campo abierto y en transformación, actualmente ampliado por el trabajo de campo del proyecto E-ARTi en distintos niveles educativos y contextos comunitarios. Más que ofrecer respuestas, la experiencia aquí descrita contribuye a una conversación en curso sobre cómo habitar pedagógicamente estos entornos tecnológicos. En palabras de Charréu (2024), la educación artística puede desempeñar un papel decisivo al preparar a los jóvenes para reconocer y cuestionar las lógicas de la posverdad, afirmando —a través de la práctica artística— modos más conscientes, críticos e inclusivos de relacionarse con los mundos visuales emergentes.

Agradecimientos

Este trabajo se desarrolló en el marco del proyecto E-ARTi (*Empowerment through ARTificiality*), financiado por la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (FCT) en el ámbito del Programa Estímulo al Empleo Científico, referencia 2023.09132.CEECIND/CP2893/CT0002.

Referencias

- Aristimuño, F. (2024). *Visual empowerment through synthetic media: The E-ARTi Project in Art and Media Education*. <https://doi.org/10.57843/ulisboa.fba.cieba.00003.2025>
- Cardillo, S. (2021). Teaching and creating micro-documentary. *Journal of Media Education*, 12(2), 33–41. <https://www.researchgate.net/publication/351334073>
- Castro, J. (2024). In F. Hernández & K. Freedman (Eds.), *Media, arte y cultura visual*. Graó.
- Charréu, L. (2024). Educação artística e democracia: Repensar conceitos e práticas na era da pós-verdade. In A. Tudela de Sousa et al. (Eds.), *Se não agora, quando?* (pp. 98–115). CIEBA.
- European Commission. (2022). Orientações éticas para educadores sobre a utilização de IA e de dados no ensino e na aprendizagem. <https://doi.org/10.2766/795588>
- The Dor Brothers. (2024, August 24). *The Hustle* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/aIxqms8KSsA>
- Elgammal, A. (2021, November 19). Art, artificial intelligence, and the question of authentic identity. The Guggenheim Museums and Foundation. <https://www.guggenheim.org/articles/checklist/art-artificial-intelligence-and-the-question-of-authentic-identity>
- Fundação para a Ciência e a Tecnologia. (2024–2030). *Empowerment Through Artificiality: How synthetic media promotes social justice and inclusiveness in visual culture and media education* (Ref. 2023.09132.CEECIND/CP2893/CT0002). <https://doi.org/10.54499/2023.09132.CEECIND/CP2893/CT0002>
- Harrell, D. F., et al. (2021). Media literacy in the age of deepfakes. MIT Center for Advanced Virtuality. <https://deepfakes.virtuality.mit.edu>
- Internet Matters. (2023). *Deepfakes: A guide for parents and carers*. <https://www.internetmatters.org/resources/what-is-a-deepfake/>
- Irwin, R. L., LeBlanc, N., Ryu, J. Y., & Belliveau, G. (2018). *A/r/tography as living inquiry*. En P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 37–53). The Guilford Press.

- Klingemann, M. (2018). Memories of Passersby I [Interactive AI installation].
- Makeaigreatagain47 [@makeaigreatagain47]. (2026, January 5). Trump's Maduro capture op goes unexpected [Reel]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/DTH74GwjQnY/>
- Mirzoeff, N. (2016). O direito a olhar. ETD – Educação Temática Digital, 18(4), 745–768. <https://doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646472>
- Paglen, T. (2019). From Apple to anomaly. Barbican Art Gallery.
- Paris, B., & Donovan, J. (2019). Deepfakes and cheap fakes. Data & Society. <https://datasociety.net/library/deepfakes-and-cheap-fakes>
- Serafim, T. (2025, 21 de marzo). Câmara de Lisboa cria brigada da EMEL para fiscalizar tuk-tuk. Público. <https://www.publico.pt/2025/03/21/local/noticia/camara-lisboa-cria-brigada-emel-fiscalizar-tuktuk-2126924>
- Sherman, C. (2021). Autorretratos com o app Lensa [Series of AI-manipulated images].
- The Dalí Museum. (2024). Ask Dalí (via Artificial Intelligence). <https://thedali.org/exhibit/ask-dali/>
- UNESCO. (2011). Guidelines for open educational resources (OER) in higher education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213605>

afluir

revista de investigación
y creación artística

AASA