

Repensar lo periférico: una metodología activa para conectar arte, identidad y globalización en el aula universitaria

Rethinking the Peripheral: An Active Methodology for Connecting Art, Identity, and Globalization in the University Classroom.

MANUELA GARCÍA LIRIO

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0001-7734-8142>

ANTONIO LABELLA MARTÍNEZ

Universidad Internacional de La Rioja

<https://orcid.org/0000-0001-6810-818X>

Recibido: 31/10/2025

Aceptado: 13/01/2026

PALABRAS CLAVES

innovación docente, culturas no occidentales, historia del Arte, aprendizaje activo, identidad cultural, globalización

RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta de innovación docente que ha sido aplicada en el Grado en Historia del Arte de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2023-2024. Enmarcado en la asignatura “Arte de las culturas no occidentales”, el proyecto implementó una dinámica práctica y colaborativa que vinculó la investigación sobre obras tradicionales con la producción artística de la contemporaneidad global de creadores procedentes de contextos culturales no occidentales. La propuesta permite reforzar el análisis de diferencias y semejanzas entre el arte antiguo y el contemporáneo, así como ofrecer una oportunidad al alumnado de repensar la tensión entre lo global y lo local como categoría analítica en el estudio del arte. El enfoque metodológico —basado en el aprendizaje activo, el trabajo en equipo y la reflexión crítica— permitió al alumnado establecer conexiones entre arte, identidad, patrimonio y globalización, fomentando una comprensión descolonizadora del hecho artístico.

KEYWORDS

teaching innovation, non-western cultures, art history, active Learning, cultural identity, globalization

ABSTRACT

This article presents a proposal for teaching innovation that was implemented in the Bachelor’s Degree in Art History at the University of Malaga during the 2023-2024 academic year. As part of the course “Art of Non-Western Cultures,” the project implemented a practical and collaborative dynamic that linked research on traditional works with the global contemporary artistic production of creators from non-Western cultural contexts. The proposal strengthens the analysis of differences and similarities between ancient and contemporary art, as well as offering students an opportunity to rethink the tension between the global and the local as an analytical category in the study of art. The methodological approach—based on active learning, teamwork, and critical reflection—allowed students to establish connections between art, identity, heritage, and globalization, fostering a decolonizing understanding of the artistic process.



Para citar este artículo: García Lirio, M. y Labella Martínez, A. (2026). Repensar lo periférico: una metodología activa para conectar arte, identidad y globalización en el aula universitaria. *EA, Escuela Abierta*, 29, 79-94. <https://doi.org/10.29257/ea.3537>

1. INTRODUCCIÓN: ENSEÑAR LO GLOBAL DESDE LOS MÁRGENES

La enseñanza universitaria de la Historia del Arte, en su configuración tradicional, ha continuado arrastrando una tradición disciplinar profundamente centrada en la producción europea, masculina y académica. Esta mirada eurocéntrica, ampliamente criticada desde hace décadas por la teoría poscolonial y los estudios de género, no solo limita el horizonte de la comprensión del arte, sino que disminuye su análisis como un fenómeno intrínsecamente global y heterogéneo dentro de complejas redes culturales. Al perpetuar esta perspectiva hegemónica, se corre el riesgo de silenciar otras narrativas y empobrecer la riqueza de la diversidad artística global.

En las últimas décadas, diversas corrientes de pensamiento –desde la sociología de la globalización (como las aportaciones de Thomas Friedman y Roland Robertson) hasta los estudios culturales y la teoría poscolonial (en la obra de Homi J. Bhabha) y las nuevas perspectivas sobre las narrativas visuales (como las de Tijen Tunali)– han ejercido una presión intelectual considerable, cuestionando las estructuras epistemológicas que sostienen el canon tradicional. Estos estudios han abierto nuevos caminos hacia un paradigma de análisis más crítico, plural y culturalmente sensible, que reconoce la interconexión global y los múltiples actores en la creación artística.

A pesar de este avance teórico significativo, en el plano docente la traducción de estas perspectivas en las aulas ha sido, mayoritariamente, más lenta. El desafío que se nos presenta es, por tanto, doble: por un lado, descentrar la mirada del aula para trascender los límites geográficos y conceptuales impuestos por el canon; por otro, idear y producir nuevas formas de aprender que activamente reconozcan a los estudiantes como constructores de conocimiento y abracen la complejidad inherente a los contextos culturales que dan forma al arte. En este sentido, las pedagogías críticas, con sus raíces en la obra de pensadores como Paulo Freire, ofrecen marcos educativos potentes basados en el diálogo, la experiencia directa y la problematización constante del conocimiento, invitando a una reflexión sobre las estructuras de poder inherentes a los discursos dominantes.

Desde esta perspectiva, la asignatura “Arte de las culturas no occidentales” ofrece un panorama extraordinariamente propicio para experimentar con estas nuevas metodologías. Lejos de limitarse a una mera descripción etnográfica o una historización lineal y descontextualizada de “lo otro”, la experiencia didáctica desarrollada durante el curso académico 2023-2024 propuso un ejercicio activo de lectura crítica. En este marco, el arte tradicional y el arte contemporáneo de diversas latitudes se entrelazaron de forma dinámica, sirviendo como catalizadores para plantear interrogantes esenciales sobre la identidad, la memoria, la agencia cultural y los complejos procesos de globalización.

Aunque la experiencia que aquí se describe se cimenta en un caso concreto de aplicación, su planteamiento metodológico ha sido concebido para ser extrapolable y escalable. Gracias a su estructura modular y a sus sólidos fundamentos teóricos, esta aproximación didáctica puede adaptarse eficazmente a otras asignaturas dentro del ámbito de la creación artística, la historia visual, los estudios culturales o el pensamiento estético. Resulta particularmente pertinente en aquellos contextos donde se busca reforzar el análisis crítico de las continuidades, rupturas y desplazamientos entre lo antiguo y lo contemporáneo, así como fomentar una mirada genuinamente plural frente a la dicotomía simplista entre lo local y lo global.

2. MARCO TEÓRICO: PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Y APRENDIZAJE ACTIVO

2.1. Hacia una epistemología plural

Desde los años ochenta, las críticas poscoloniales y los estudios culturales han cuestionado la concepción universalista y la supuesta neutralidad ideológica de la Historia del Arte. Se ha puesto en evidencia cómo los relatos hegemónicos –forjados desde una perspectiva occidental dominante– han tendido sistemáticamente a marginalizar producciones culturales no europeas, confinándolas a un estatuto secundario: el de lo meramente exótico, lo puramente decorativo o lo exclusivamente antropológico. Esta categorización despoja a estas obras de su intrínseco valor estético, conceptual y político, negándoles su plena inserción en la gran narrativa del arte.

Esta situación ha impulsado la ineludible necesidad de construir una epistemología plural que trascienda la mera ampliación cuantitativa del canon, buscando en su lugar cuestionar sus fundamentos mismos y las estructuras de poder y conocimiento que lo sustentan. En este sentido, las teorías poscoloniales —articuladas en torno a autores de referencia como el palestino Edward Said (1935-2003) y los indios Gayatri C. Spivak (1942) y Homi K. Bhaba (1949) y, más recientemente, la perspectiva decolonial latinoamericana han operado como marcos críticos fundamentales para desnaturalizar la supuesta universalidad del canon artístico occidental. No obstante, como han puesto de manifiesto Mendes y Hernández Díaz (2022), la incorporación de estos enfoques en el contexto académico español ha sido progresiva, desigual y concentrada mayoritariamente en disciplinas como la filología, los estudios culturales o la sociología, manteniendo todavía una presencia limitada y fragmentaria en el ámbito específico de la Historia del Arte y, particularmente, en su enseñanza universitaria.

La exigencia de un marco epistémico más abierto y permeable se vuelve especialmente urgente si se considera que la contemporaneidad artística se despliega hoy en un escenario global. Como ha señalado Anna María Guasch (2016), desde finales del siglo XX asistimos a una reconfiguración estructural del arte en lo que ella denomina la “era de lo global”. Esta fase se caracteriza por una interconectividad creciente entre culturas, la superposición de múltiples temporalidades que desafían la linealidad histórica y una circulación sin precedentes de imágenes, personas y discursos a través de las fronteras. La irrupción de internet y las tecnologías digitales, la aceleración de los flujos migratorios y la consolidación de grandes eventos internacionales (como bienales, ferias y residencias artísticas) han contribuido a generar un campo creativo descentralizado, donde las periferias ganan voz y las jerarquías tradicionales se diluyen, al menos en apariencia.

Thomas Friedman (2007) ha descrito este fenómeno como el “aplanamiento del mundo”, una metáfora que alude a una nivelación –más simbólica que material– de las condiciones para la producción y distribución de contenidos en la globalización avanzada. Sin embargo, lejos de unificar culturas en una homogeneidad plana, este proceso ha generado dinámicas profundamente contradictorias: por un lado, una tendencia hacia la homogeneización estética, impulsada por las lógicas del mercado global y las plataformas digitales; y por otro, una notable revitalización de identidades y prácticas locales que buscan afirmarse con vigor ante la presión de la hegemonía cultural global. En este complejo contexto, como recuerdan Schultheis et al. (2016), conceptos como “glocalización” (Robertson), “hibridación” (Bhabha) o “criollización” (Hall) resultan herramientas analíticas fundamentales para pensar la compleja interacción dialéctica entre lo global y lo local, entre lo impuesto y lo resignificado, entre la tradición y la innovación.

Esta compleja interacción global no puede comprenderse sin atender a las profundas transformaciones geopolíticas acaecidas a finales del siglo XX. La caída del Muro de Berlín y la subsiguiente expansión del neoliberalismo (Tunali, 2017) propiciaron la emergencia de un nuevo sistema del arte; uno que, si bien se presentaba como más

horizontal y accesible, se tornó también más competitivo y mercantilizado. En este panorama de interconexiones fluidas, la noción de movilidad adquiere un carácter estructural, no sólo anecdótico. Joaquín Barriendos Rodríguez (2007) la define como una condición inherente que afecta tanto a los cuerpos de los artistas y sus públicos como a los símbolos y las obras que circulan, y que, en su dinamismo, deshace los antiguos sistemas de medida del tiempo y el espacio, reformulando las geografías artísticas. Es muy ilustrativo cómo Érica Durante (2016) ha utilizado la imagen de la maleta como una potente metáfora para aludir a la experiencia simultánea de inseguridad, deslocalización y nomadismo que marca la circulación de artistas, obras y discursos en el seno de la globalización.

En este dinámico contexto, resulta cada vez más insuficiente seguir utilizando la categoría de “arte contemporáneo” como unívoca, universal o ahistórica. La innegable pluralidad de escenas artísticas, las diversas estéticas y las múltiples temporalidades que coexisten hoy exigen una reformulación urgente del marco analítico con el que abordamos la producción artística actual. Se hace, por tanto, más preciso y correcto hablar de un arte de la contemporaneidad global: un campo intrínsecamente múltiple, fluido y permeado por tensiones constantes entre la memoria histórica y el presente vivo, entre el arraigo territorial y la conectividad en red, entre la herencia recibida y la disrupción. Esta categoría, más flexible y abarcadora, permite incorporar con propiedad producciones híbridadas que, lejos de encajar dócilmente en paradigmas occidentales, articulan sus propias genealogías, temporalidades e intenciones estéticas y políticas.

Desde esta perspectiva, la enseñanza universitaria de la Historia del Arte no puede ni debe mantenerse al margen. Enseñar historia del arte en el siglo XXI implica, ineludiblemente, asumir esta complejidad inherente al campo y dotar al alumnado de las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para navegar críticamente. Ello requiere, a su vez, una pedagogía que active y fomente la conciencia intercultural, que legitime y valore los saberes situados provenientes de diversas tradiciones, y que, en última instancia, haga del estudio del arte un lugar privilegiado para interrogar el mundo y sus múltiples realidades.

2.2. Aprendizaje basado en proyectos

Esta metodología consiste en diseñar proyectos que requieran investigación, planificación y ejecución. Para ello, se trabajará en el diseño de una propuesta desde cero, partiendo del concepto hasta la presentación final. La estrategia de enseñanza a través de proyectos, busca que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen competencias a través de la elaboración de un proyecto que dé respuesta a un problema o reto del mundo real. Se diferencia del modelo tradicional en que el alumno deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en un participante activo y protagonista de su propio aprendizaje. Se caracteriza porque el alumno es el centro del proceso de aprendizaje, tomando un rol activo en la investigación, creación y resolución de problemas, mientras que el docente deja de ser el único transmisor de conocimientos para convertirse en un guía, facilitador y orientador del proceso, creando escenarios de aprendizaje adecuados y apoyando a los alumnos en su investigación y desarrollo.

La metodología aplicada se fundamenta en tres pilares fundamentales: aprendizaje activo, entendido como un proceso en el que el estudiante construye conocimiento desde la experiencia (Efland et al., 1996; Alomá et al., 2022); aprendizaje situado, donde el conocimiento se construye en contextos significativos y culturalmente anclados y trabajo cooperativo, que favorece la toma de decisiones conjunta y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Este modelo metodológico se articula además con principios de las pedagogías invisibles (Acaso, 2012), según las cuales el espacio, la emoción y la subjetividad son ejes clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su diseño flexible y su atención a los vínculos entre herencia cultural y creación contemporánea, la metodología desarrollada resulta transferible a otras materias que aborden los procesos de producción y recepción artística desde perspectivas interculturales, históricas o simbólicas. En contextos docentes que necesiten reforzar el estudio comparado del arte pasado y presente, o repensar las categorías de lo autóctono y lo transnacional, esta propuesta se convierte en una herramienta útil y adaptable.

Desde la perspectiva del docente, esta propuesta representa una apuesta clara por una innovación pedagógica que combina investigación cultural, análisis visual y reflexión crítica favorecida por el uso de herramientas de nueva generación. Este tipo de herramientas no solo ha transformado las dinámicas de aprendizaje y los modos de relación entre docentes y estudiantes, sino que ha abierto nuevas vías para facilitar el acceso a contenidos globales, personalizar la experiencia educativa y reforzar el vínculo con saberes esenciales (Escueta et al., 2020). Su incorporación en el aula permite además el desarrollo de competencias digitales y transversales, fundamentales en el contexto global: pensamiento crítico, creatividad, trabajo en equipo y autonomía (Zermeño et al., 2022; Keuning et al., 2024). En el ámbito específico de la enseñanza artística, experiencias recientes muestran cómo el uso de tecnologías emergentes, como la robótica o las artes electrónicas, favorece no solo la interdisciplinariedad, sino también una implicación más activa por parte del alumnado en los procesos de investigación y creación (Flores et al., 2024; Cuenca Moncada, 2023). La dinámica propuesta parte de una consigna sencilla pero profundamente estratégica: que el alumnado seleccione una región o cultura no occidental anterior a la contemporaneidad. Esta elección inicial sirve de punto de partida para un trabajo en profundidad sobre los contextos históricos, rituales, simbólicos y estéticos de dicha cultura.

Posteriormente, cada grupo debe identificar un/a artista o producción artística actual vinculada a esa región —ya sea por pertenencia territorial, filiación cultural o continuidad simbólica— y analizar su obra desde una mirada crítica. El objetivo es establecer un diálogo entre pasado y presente, entre la herencia cultural y las dinámicas artísticas de la contemporaneidad global. A través de este contraste, se invita al alumnado a distinguir qué elementos permanecen localizados y cuáles se globalizan o transforman en las producciones actuales.

Este enfoque fomenta no solo el desarrollo de competencias analíticas, sino también una mayor conciencia sobre los procesos de construcción de sentido, circulación simbólica y negociación identitaria en el arte contemporáneo. La elección libre de los casos de estudio, así como la progresiva complejización del análisis, favorecen una implicación activa del alumnado y una comprensión más profunda de las tensiones entre lo global y lo local en el sistema artístico actual.

3. DINÁMICA DE LAS PRÁCTICAS: ENTRE LA HERENCIA Y LA CONTEMPORANEIDAD

Durante el segundo cuatrimestre del curso 2023-2024, el alumnado de la asignatura Arte de las culturas no occidentales —organizado en parejas de dos o grupos de tres personas— participó en una propuesta orientada a establecer un puente crítico entre producciones artísticas tradicionales y contemporáneas en contextos no occidentales. La selección de las culturas de estudio se hizo de manera libre, respetando los intereses personales y afinidades culturales del alumnado, con el objetivo de fomentar la implicación activa en el proceso.

El proceso se estructuró en tres fases: fase de formación y selección, fase de investigación y fase de presentación. El eje vertebrador fue la redacción de un trabajo escrito acompañado de una exposición oral ante el resto del grupo.

El objetivo era no solo analizar objetos culturales sino propiciar una reflexión crítica sobre la persistencia simbólica de ciertos imaginarios, técnicas o sensibilidades en el contexto de la globalización.

3.1. Fase de formación y selección

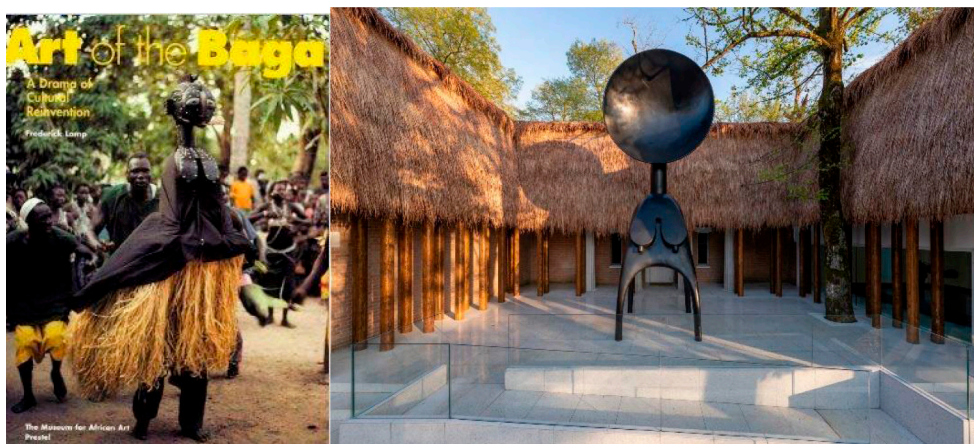
El proyecto se inició con una fase formativa destinada a proporcionar al alumnado los marcos conceptuales y las herramientas de análisis necesarias para abordar la actividad. Esta etapa consistió en una serie de clases teóricas, orientadas a fomentar la reflexión crítica en torno a la producción artística en contextos no occidentales y sus resonancias en la contemporaneidad global.

Entre las actividades realizadas se incluyeron:

- Mapeo geográfico de culturas no occidentales, como estrategia para familiarizarse con la diversidad espacial y simbólica de los territorios culturales estudiados.
- Lectura y discusión del artículo “El brujo Pablo Ruiz Picasso. Influencias simbólicas de lo picassiano en la creación artística de la contemporaneidad global” (Labella, 2023), con el objetivo de analizar los procesos de apropiación, reinterpretación y contaminación simbólica en el arte contemporáneo desde una perspectiva decolonial. (Fig. 1)
- Debate guiado en torno a la pregunta “¿Qué es arte y quién lo decide?”, destinado a problematizar los criterios de legitimación estética y las estructuras de poder simbólico.
- Visionado crítico de textos sobre producción artística no occidental y museología global.
- Análisis comparado de obras clásicas y actuales, fomentando el diálogo entre piezas patrimoniales y creaciones contemporáneas de artistas decoloniales.

Figura 1

Anónimo, Máscara de hombro Nimba (s.f.) de la cultura Baga y la obra de la artista Simone Leigh. Satellite (2022) expuesta en Bienal de Venecia 2022.



Estas actividades sirvieron como base para la selección autónoma de los casos de estudio. Cada grupo eligió libremente una cultura no occidental —previa al desarrollo del arte moderno— y, dentro de ella, una pieza representativa. A partir de dicha elección, se propuso localizar un creador o creadora contemporánea vinculado/a a la región o sus diásporas, generando así un posible diálogo entre pasado y presente, entre tradición y disrupción.

Tabla 1

Relación de grupos y temáticas trabajadas

Nº	Grupo	Temática del trabajo	Cultura / Región
1	Grupo 1	El textil precolombino y la obra de Cecilia Vicuña	Culturas andinas precolombinas (Chile/Perú)
2	Grupo 2	Jiu Jitsu como arte y no como deporte	Japón / Brasil
3	Grupo 3	La arquitectura asiática tradicional y contemporánea con Riken Yamamoto	Asia oriental / Japón
4	Grupo 4	Diálogo a través del tiempo: de la porcelana azul a las prácticas artísticas contemporáneas	China
5	Grupo 5	Pintura de paisaje en Corea, ayer y hoy	Corea del Sur
6	Grupo 6	La indumentaria samurái: ¿práctica o ceremonial?	Japón feudal
7	Grupo 7	El arte del bonsái	Japón
8	Grupo 8	Influencia de la moda tradicional china en la diseñadora Guo Pei	China
9	Grupo 9	La ropa tradicional japonesa en el arte y la cultura visual actual	Japón
10	Grupo 10	Vinculando los hilos del tiempo: arte armenio a través de los siglos	Armenia
11	Grupo 11	Arte aborigen australiano y su resignificación actual	Australia
12	Grupo 12	Las pirámides de Guiza y el “Forever is Now” de Art d’Égypte	Egipto
13	Grupo 13	Arte hawaiano y su influencia en artistas contemporáneos	Hawái / Polinesia
14	Grupo 14	Arte hindú y B. Prabha	India
15	Grupo 15	Shade Thomas-Fahm y Yinka Shonibare: moda, identidad y colonialismo	Nigeria / África occidental
16	Grupo 16	La evolución del manga a través de la influencia del Ukiyo-e	Japón

3.2. Fase de investigación y redacción

Estructura del trabajo escrito

El documento, que debía entregarse en formato PDF a través del Campus Virtual y conforme a las normas de estilo APA 7, tuvo una extensión máxima de diez folios, excluyendo portada, bibliografía y anexos gráficos o documentales. La estructura común —compartida por todos los grupos— debía ajustarse a los siguientes bloques:

- **Introducción:** Breve presentación del trabajo, indicando los objetivos, la metodología adoptada y los criterios de selección de las piezas. Debía justificar la elección de la región cultural y del artista contemporáneo, explicando su interés y su vinculación con el temario general de la asignatura
- **Selección de la obra anterior al arte contemporáneo:**

Se solicitaba una descripción detallada de una pieza producida en un contexto cultural no occidental previo a la modernidad. Este apartado debía incluir:

 - Información sobre la cultura de origen.
 - Descripción de los usos rituales o simbólicos de la obra.
 - Ficha técnica y localización actual (en caso de estar musealizada o documentada). Como ayuda para esta selección, se proporcionó una tabla orientativa de culturas que permitiera conectar el trabajo con los contenidos teóricos del temario.
- **Selección de un artista contemporáneo:** El objetivo era identificar un creador o creadora vinculado/a a la región de estudio (por nacimiento, herencia, activismo, etc.) cuya obra pudiera dialogar de algún modo con el legado cultural seleccionado. Para facilitar esta tarea, se ofreció al alumnado un mapa-guía de regiones culturales y una lista básica de eventos de exhibición relevantes (Bienal de Dakar, Documenta, Asia Art Archive, etc.) que sirvieran como punto de partida para localizar artistas contemporáneos.
- **Breve análisis del artista y su obra:** Una vez elegido el creador/a, se solicitó un análisis sintético de su trayectoria (CV, formación, exposiciones clave), seguido del comentario crítico de una obra representativa, en la que se valorarán tanto los aspectos formales como los conceptuales o políticos.
- **Relación crítica entre la obra tradicional y la producción contemporánea:** El bloque final del trabajo debía reflexionar sobre los vínculos (explícitos o sutiles) entre la cultura local y el artista global, atendiendo a aspectos como la continuidad de imaginarios, la apropiación de lenguajes visuales, las relecturas críticas del pasado o las tensiones entre identidad, globalización y mercado.

3.3. Fase de presentación oral

La fase final del proyecto consistió en la presentación oral de los trabajos ante el conjunto del grupo, en formato expositivo de máximo 15 minutos por pareja. Cada equipo debía explicar el proceso de selección, contextualizar las piezas analizadas y desarrollar la relación crítica establecida entre la obra tradicional y la producción artística contemporánea. (Fig. 2)

Figura 2

Imagen de presentación del grupo 1. *El textil precolombino y la obra de Cecilia Vicuña.* (2024)



Se promovió el uso de recursos visuales mediante una presentación en Power Point (imágenes, esquemas, citas) y un lenguaje claro, accesible y argumentado. Al finalizar cada presentación, se abrió un espacio de diálogo colectivo, en el que el resto del alumnado podía plantear preguntas, observaciones o conexiones con sus propios trabajos. Esta dimensión pública y dialógica permitió enriquecer los enfoques, contrastar miradas y activar procesos de aprendizaje horizontal.

Además, esta etapa final funcionó como un ejercicio de validación crítica del conocimiento: se invitó al alumnado a reflexionar sobre los límites y posibilidades de la comparación propuesta, los sesgos que pudieron aparecer durante el proceso y la pertinencia de las categorías empleadas (arte, cultura, identidad, globalización). De este modo, la práctica no solo culminaba con la exposición de resultados, sino que abrió un espacio para la revisión, la escucha y la reformulación compartida de los propios marcos de análisis. (Fig. 3).

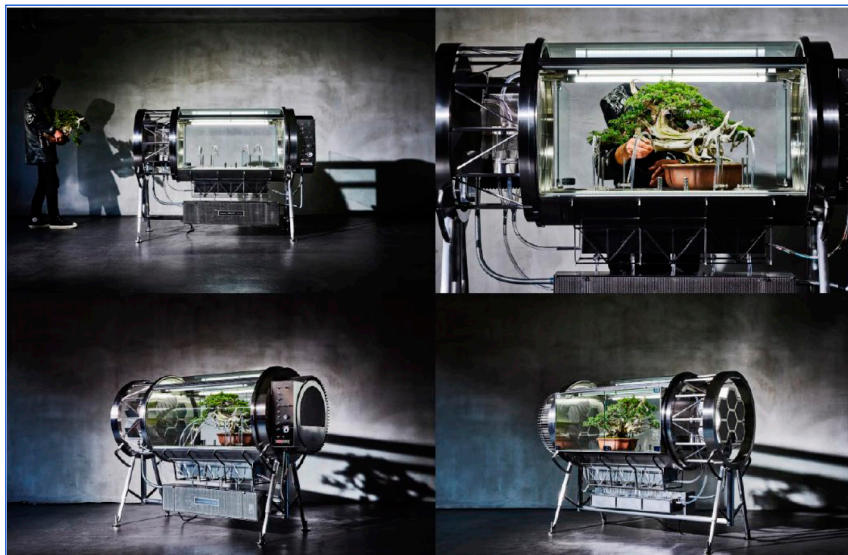
4. RESULTADOS Y VALORACIÓN

Los hallazgos derivados de la aplicación de esta metodología didáctica en la asignatura Arte de las culturas no occidentales evidencian un impacto sustancial y multifacético tanto en los procesos de aprendizaje cognitivo como en la producción reflexiva del estudiantado. Más allá de las calificaciones obtenidas o de la calidad formal intrínseca de los trabajos finales, lo verdaderamente notable y digno de ser destacado fue el giro epistémico en la forma en que los alumnos y alumnas se aproximaron a las obras de arte, a los contextos culturales que las gestaron y,

fundamentalmente, a la propia y compleja noción de “arte” en su sentido más amplio. Este cambio de perspectiva sugiere una transformación profunda en sus marcos de comprensión.

Figura 3

Imagen de presentación del grupo 7. El arte del bonsái. (2024)



En primer lugar, se constató una relectura crítica y descolonizada del arte no occidental, liberada de los tópicos habituales que lo confinan a lo pintoresco, lo exótico o lo meramente funcional. El tratamiento analítico y contextualizado de las piezas seleccionadas permitió a los estudiantes visibilizar su inherente complejidad simbólica y su profunda inserción en sistemas rituales, sociales y políticos densamente estructurados, reconociendo así su plena agencia artística y cultural. De hecho, en numerosos casos, los grupos de trabajo incorporaron a sus análisis cuestiones de gran calado, como la colonialidad del saber, la problemática de la desposesión museográfica, los intrincados mecanismos de transmisión de saberes orales o las complejas transformaciones contemporáneas de determinados imaginarios culturales ancestrales. Esto denota una capacidad analítica que trasciende la mera descripción.

En segundo lugar, el enfoque comparativo incentivó una toma de conciencia aguda y matizada sobre la producción artística contemporánea como un territorio de constante negociación entre la tradición y la modernidad, entre la persistencia de la memoria cultural y las dinámicas aceleradas de la circulación global. El análisis crítico de obras recientes permitió al estudiantado observar cómo determinados artistas, lejos de asumir un papel de “herederos pasivos” de sus culturas de origen, reformulan activamente sus propias genealogías visuales y operan como agentes críticos en el complejo entramado del arte global. Comprendieron que el arte contemporáneo de contextos no occidentales es un espacio de resistencia y resignificación.(Fig. 4).

Figura 4

Imagen de presentación del grupo 5. Pintura de paisaje en Corea, ayer y hoy (2024)



Por otro lado, la naturaleza colaborativa del trabajo en equipo fomentó el desarrollo de habilidades transversales esenciales para el ámbito académico y profesional. Entre ellas, se observó, salvo un caso, una mejora considerable en la organización del tiempo, la toma de decisiones compartida, la negociación constructiva de ideas y el respeto por la diversidad de perspectivas entre los miembros del grupo. Del mismo modo, el momento culminante de la presentación oral supuso un ejercicio integral de exposición pública y validación crítica del conocimiento. En esta instancia, los estudiantes no solo ensayaron formas de comunicación rigurosas, claras y argumentadas, sino que también aprendieron a defender sus hipótesis y a responder a las interpelaciones de sus pares.

Asimismo, las autoevaluaciones finales que realizaron los propios estudiantes evidenciaron un alto grado de implicación personal y una resonancia significativa con el proyecto. Este compromiso fue especialmente profundo en aquellos casos en los que existía una vinculación cultural, afectiva o incluso lingüística con las regiones o temáticas estudiadas. Se dieron casos entre el estudiantado de descendientes de la diáspora armenia o estudiantes de intercambio de procedencia coreana. Ello generó procesos genuinos de identificación o revalorización de sus propias herencias o de las de otros, procesos que, sin duda, exceden el mero marco académico y que refuerzan de manera contundente el papel del aula universitaria como un espacio privilegiado para la experiencia intercultural transformadora.

En suma, los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos permiten afirmar con solidez que esta metodología no solo es eficaz para la adquisición y consolidación de competencias académicas fundamentales, sino que, de manera más trascendente, facilita una transformación profunda en las formas de mirar, pensar y posicionarse críticamente ante la vasta y compleja diversidad cultural del mundo contemporáneo. Constituye, por tanto, un modelo valioso para una pedagogía del arte en el siglo XXI.

5. PROYECCIÓN Y REPLICABILIDAD DE LA METODOLOGÍA

La propuesta metodológica aquí delineada, si bien fue concebida y desarrollada en el marco concreto de una asignatura de Historia del Arte, posee un elevado grado de transferibilidad y una notable adaptabilidad a otras disciplinas afines. Su estructura intrínsecamente modular, su inherente flexibilidad temática y su sólido anclaje en metodologías pedagógicas activas son las claves que permiten su replicación exitosa. Estas características facilitan su implementación en diversos ámbitos académicos, como la educación artística, la antropología visual, los estudios culturales, la filosofía del arte e incluso en entornos educativos no universitarios que busquen abordar la diversidad cultural desde perspectivas genuinamente críticas y descolonizadoras.

Una de las principales virtudes distintivas de este modelo radica en su probada capacidad para generar contextos de aprendizaje dinámicos y enriquecedores, donde se entrelazan el análisis visual riguroso, la investigación historiográfica profunda y una reflexión ética. Lejos de reducirse a la aplicación de una dinámica puntual y aislada, el modelo permite activar y consolidar una serie de competencias de orden superior: el pensamiento crítico, una acentuada sensibilidad intercultural, una autonomía investigadora sólida y una creatividad comunicativa eficaz. Estas capacidades son, hoy más que nunca, absolutamente fundamentales y estratégicas en una sociedad globalizada, caracterizada por la movilidad constante de personas e ideas y la circulación intensiva y a menudo descontextualizada de imágenes.

Desde una perspectiva institucional, este tipo de experiencias pedagógicas innovadoras se alinean de manera directa y coherente con los objetivos estratégicos que muchas universidades contemporáneas persiguen activamente. Estas metas incluyen la promoción de la innovación docente, la internacionalización curricular y el fomento de la transversalidad formativa, aspectos clave para formar profesionales adaptados a la nueva realidad global. Además, y no menos importante, su enfoque descolonizador responde a una demanda creciente y cada vez más articulada por parte del propio estudiantado, que reclama de forma legítima espacios de aprendizaje que sean más inclusivos, diversos, dialógicos y representativos de la complejidad del mundo.

La replicabilidad de esta metodología puede ampliarse y potenciarse significativamente mediante diversas estrategias. Una de ellas es la creación sistemática de bancos de recursos didácticos (como fichas de obras, mapas culturales interactivos, guías detalladas de artistas y rúbricas de evaluación estandarizadas), lo que facilitaría su implementación por otros docentes. Asimismo, la colaboración interdepartamental o interfacultativa abriría nuevas vías para su expansión dentro de la propia institución, enriqueciendo el diálogo interdisciplinar. Su implementación en red —estableciendo alianzas estratégicas con instituciones culturales (museos, galerías, centros de arte), archivos especializados o asociaciones civiles— abre también la posibilidad de extender su impacto más allá de los muros del aula, generando sinergias valiosas con el tejido cultural y social circundante, y contribuyendo a una comprensión más amplia del arte.

En definitiva, esta metodología no solo representa una transformación profunda en la manera de enseñar Historia del Arte, ampliando el marco del canon convencional, sino que también redefine el papel del docente como un mediador crítico y activo entre saberes diversos, territorios culturales complejos e imaginarios artísticos múltiples. Su proyección y alcance no se limitan únicamente a la transmisión de contenidos académicos; implican, de forma explícita, una apuesta política y pedagógica decidida por un conocimiento plural, inherentemente crítico y profundamente comprometido con la construcción de una ciudadanía global consciente y reflexiva.

6. CONCLUSIÓN: PEDAGOGÍAS PARA DESCENTRAR LA MIRADA

La experiencia didáctica que ha sido desarrollada y descrita en el marco de la asignatura Arte de las culturas no occidentales proporciona una demostración de la viabilidad y eficacia de reconfigurar los modos tradicionales de enseñar Historia del Arte. Esto se logra a través de la aplicación de metodologías activas y culturalmente sensibles. Prácticas como las aquí detalladas permiten transformar el aula universitaria en un espacio crítico de interrogación constante, donde las narrativas dominantes, las categorías analíticas establecidas y las jerarquías culturales que aún perviven en el relato académico son sistemáticamente repensadas.

Enseñar desde lo que históricamente ha sido considerado “periférico” no implica simplemente ampliar el temario para incluir geografías ajenas al canon hegemónico. Va mucho más allá: significa cuestionar activamente las propias estructuras de centralidad que han configurado y legitimado los estudios artísticos occidentales a lo largo de la historia. Supone, además, asumir de forma consciente que toda enseñanza es un acto inherentemente situado, y que los saberes se producen siempre desde contextos concretos, atravesados de manera ineludible por relaciones de poder, pertenencia y exclusión. En este sentido profundo, la propuesta metodológica aquí presentada no se limita a una mera diversificación de contenidos, sino que opera una transformación radical en el modo mismo en que se construye y se valida el conocimiento artístico en el aula.

La actividad implementada permitió al alumnado experimentar un aprendizaje auténticamente profundo, en el cual la investigación rigurosa, la creación de conocimiento y la crítica reflexiva se entrelazaron de forma orgánica en un proceso formativo complejo y dinámico. Lejos de fomentar la reproducción acrítica de respuestas cerradas, la metodología favoreció decididamente el desarrollo de preguntas relevantes, la exploración autónoma de horizontes conceptuales y un diálogo horizontal y genuino entre culturas, entre distintas generaciones y entre sensibilidades estéticas diversas. Esta actitud investigadora, inquisitiva y profundamente reflexiva es, sin duda, uno de los principales logros pedagógicos de la propuesta.

Además, el carácter intrínsecamente comparado del ejercicio contribuyó de manera decisiva a desarticular visiones esencialistas y monolíticas del arte, revelando cómo los lenguajes visuales contemporáneos —lejos de responder a una universalidad preestablecida— se tejen y resignifican a partir de un entramado complejo de fricciones, apropiaciones culturales y reinterpretaciones constantes. Se evidenció así que la historia del arte no es un relato lineal, homogéneo ni definitivo, sino un campo intrínsecamente plural y en constante disputa, donde se actualizan y negocian permanentemente memorias colectivas, identidades culturales y diversas formas de resistencia frente a la hegemonía.

En este sentido, y con el fin de dotar a las conclusiones de un mayor rigor científico, resulta necesario precisar las condiciones específicas de aplicación de la propuesta metodológica, así como señalar algunas de sus limitaciones potenciales. En primer lugar, esta experiencia se revela pertinente en el marco de asignaturas vinculadas a las culturas no occidentales o a materias específicas centradas en la creación artística de regiones no europeas —como el arte de la India, Asia oriental u otros contextos culturales no occidentales—, donde el cruce entre tradición, contemporaneidad e identidad constituye un eje estructural del aprendizaje. Su implementación en asignaturas ajenas a este enfoque podría diluir parte de su capacidad crítica y de su coherencia epistemológica.

Asimismo, debe tenerse en cuenta el grado de madurez académica y experiencia previa del alumnado en relación con la creación artística contemporánea. La propuesta alcanza un mayor rendimiento formativo cuando se aplica en cursos avanzados del grado, en los que el estudiantado ya ha desarrollado competencias analíticas, discursivas y metodológicas suficientes para abordar con solvencia procesos creativos complejos y marcos teóricos contem-

poráneos. En niveles iniciales, o en contextos formativos donde dicha base no esté consolidada, pueden surgir dificultades derivadas de una comprensión limitada de los lenguajes artísticos actuales o de una falta de herramientas críticas para contextualizarlos.

En cuanto a las limitaciones, una de las más singulares —aunque poco frecuente— podría darse en aquellos casos en los que exista un rechazo generalizado del alumnado hacia la creación artística contemporánea. Este condicionante puede comprometer el desarrollo pleno de la experiencia, al reducir la implicación crítica y creativa necesaria para su correcta ejecución.

Por otro lado, al tratarse de una metodología basada en el trabajo colaborativo, pueden aparecer desequilibrios en la distribución de las cargas de trabajo dentro de los grupos, lo que en algunos casos puede impedir la finalización adecuada de la actividad. La estructura en dos fases incrementa este riesgo, especialmente si se producen problemas de comunicación interna o una fragmentación del equipo que derive en la asunción desigual de responsabilidades. Para suavizar estas situaciones, se consideran dos medidas fundamentales: por un lado, la configuración de los grupos por parte del docente, con el objetivo de equilibrar perfiles, competencias y niveles de implicación; y, por otro, el mantenimiento de un canal de comunicación constante entre el profesorado y los equipos, que permita un seguimiento continuo de los procesos de trabajo y la detección temprana de posibles conflictos.

Finalmente, otra dificultad recurrente puede estar relacionada con la selección de las obras y contextos culturales objeto de estudio. En algunos casos, el alumnado tiende a mostrar afinidades marcadas hacia determinadas regiones o culturas —como ocurre actualmente con Corea o Japón—, mientras que en otros puede manifestar un desinterés generalizado por la elección de los materiales. Ante estas situaciones, se recomienda que sea el propio docente quien asuma la asignación de regiones, culturas o ámbitos de estudio, de modo que el alumnado centre sus esfuerzos en la investigación, el análisis comparado y la reinterpretación crítica de las producciones artísticas pasadas y contemporáneas.

Desde una perspectiva netamente docente, la implementación de esta propuesta implica una redefinición fundamental del rol del profesorado. Más que meros transmisores de contenidos preestablecidos, los docentes se convierten en mediadores críticos, en generadores de contextos de sentido que propician el aprendizaje significativo, y en facilitadores activos de experiencias educativas transformadoras. Este cambio de posición exige una constante revisión metodológica, una apertura genuina a lo inesperado que surge del proceso de aprendizaje, y una profunda disposición ética a compartir la autoridad académica con los propios estudiantes, fomentando así una corresponsabilidad en la construcción del saber.

En suma, el acto de repensar lo periférico es, en esencia, repensar el centro mismo: asumir que no existe un único foco privilegiado desde el cual observar y comprender el arte, ni una única forma legítima y universal de enseñarlo. Esta convicción profunda y transformadora sustenta la totalidad del proyecto pedagógico aquí defendido: formar profesionales y ciudadanos capaces de leer el complejo mundo visual con una mirada crítica, con una sensibilidad intercultural genuina y con una conciencia histórica agudizada. En los tiempos actuales, marcados por una globalización acelerada, la intensificación de flujos migratorios y el resurgimiento de tensiones identitarias, esta tarea educativa no es solo pertinente; es, sin lugar a dudas, de una urgencia inaplazable.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Alomá, M. et al. (2022) Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive*, 20(4). 1353-1368. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3128>
- Barriendos, J. (2007). El arte global y las políticas de la movilidad. Desplazamientos (trans)culturales en el sistema internacional del arte contemporáneo. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*. V(1). 159-182.
- Cristoffanini, P. y Dam, L. (2012) Representaciones y discursos sobre la cultura y la identidad en una diáspora laboral hispánica en una capital europea. *Sociedad y Discurso*, 22, 15-32.
- Cuenca, J.L. (2023) Integración de las artes electrónicas en la enseñanza artística. Un marco teórico para su implementación. (Manglar: I Congreso internacional de Educación Artística e Interculturalidad, Guayaquil, 20-21 de julio de 2023).
- Durante, E. (2016). Entre inseguridad y nomadismo: la maleta como símbolo y objeto de globalización. *Cuadernos de Literatura*, 20(40). 340-356. <http://doi:10.11144/Javeriana.cl20-40.einm>
- Efland, A. et al. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston: National Art Education Association.
- Escueta, M. et al. (2020) Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research, *Journal of Economic Literature* 58(4), 897-996, <http://dx.doi.org/10.1257/jel.20191507>
- Flores, G. et al. (2024). De la extensión a la investigación: como la Robótica estimula el interés académico en estudiantes de grado, *ArXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.05011>
- Friedman, T. (2007). *La tierra es plana: breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Martínez Roca.
- Guasch, A. M^a (2016). *El Arte en la era de lo global, 1989-2015*. Alianza Editorial.
- Keuning, H. et al. (2024). Students' perceptions and use of generative AI tools for programming across different computing courses, *ArXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.06865>
- Labella, A. (2023). El brujo Pablo Ruiz Picasso: Influencias simbólicas de lo picassiano en la creación artística de la contemporaneidad global. *Revista Eviterna*, (14), 108–125. <https://doi.org/10.24310/re.14.2023.17010>
- Mendes, V. H., y Hernández Díaz, J. M. (2022). Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal. *Aula*, 28, 203–216. <https://doi.org/10.14201/aula202228203216>
- Schultheis et al. (2016) *Art Unlimited? Dynamics and Paradoxes of a Globalizing Art World*. Bielefeld, Germany transcript Verlag.
- Tunali, T. (2017) Contemporary Art and the Post-1989 Art World, *Dandelion. Postgraduate arts journals and y research network* (8)1.
- Zermeño, A.I. et al. (2022) Prácticas tecnológicas de los jóvenes universitarios y cómo inciden en su autonomía personal, *Paakat* 12 (22). <https://dx.doi.org/10.32870/pk.a12n22.678>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Manuela García Lirio. Doctora Internacional en Historia y Artes por la Universidad de Granada y Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Málaga. Previamente ha trabajado en las Universidades de Granada, Málaga, Jaén e Internacional de Valencia y realizó estancias de investigación en Perú, Portugal y México. Actualmente es profesora invitada honoraria en la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente en la Maestría de Gestión Cultural de la Universidad Politécnica de Ecuador. Participa en varios proyectos I+D y es miembro activo de ICOM, UMAC y CEHA

✉ magali@uma.es

Antonio Labella Martínez. Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de Málaga y máster en Investigación en Arte y Creación por la Universidad Complutense de Madrid, donde defendió en 2021 su tesis doctoral la contemporaneidad global en las bienales de arte. Sus líneas de investigación se centran en la creación artística contemporánea, las redes globales y el papel del espectador. Ha participado en diversos proyectos de investigación vinculados al arte, los datos y la visualización. Entre 2023 y 2025 realizó una estancia posdoctoral Margarita Salas en la Universidad de Málaga. Actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en la UNIR y en la Universidad de Jaén.

✉ alabella@ucm.es