

# **Absorbencias y transferencias entre la educación artística y la universidad como oportunidad inclusiva: 14 pares conceptuales**

**Absorbencies and Transfers between Arts Education and the University as an Inclusive Opportunity: 14 Conceptual Pairs**

**Martín Caeiro Rodríguez**

Universidad de Zaragoza

mcaeiro@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0001-5616-3747>

Recibido: 10/07/2025

Revisado: 02/09/2025

Aceptado: 02/09/2025

Publicado: 01/11/2025

**Sara Fuentes Cid**

Universidade de Vigo

sarafuent@uvigo.es

<https://orcid.org/0000-0001-9408-2331>

Sugerencias para citar este artículo:

Caeiro Rodríguez, Martín y Fuentes Cid, Sara (2025). «Absorbencias y transferencias entre la educación artística y la universidad como oportunidad inclusiva: 14 pares conceptuales», *Tercio Creciente*, extra10, (pp. 255-266), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra10.9876>

## **Resumen**

Este artículo reflexiona sobre la interacción simbiótica entre la universidad y la educación artística desde una doble metáfora: la transferencia y la absorbencia. A través del desarrollo de catorce pares conceptuales, se evidencia cómo la educación artística no solo transfiere conocimiento, prácticas y valores a la institución académica, sino que también demanda una absorción estructural, epistemológica y política por parte de esta. El texto plantea la necesidad de una transformación profunda en la universidad, de forma que acoja e integre los saberes artísticos en igualdad con otros saberes científicos, humanísticos o

tecnológicos. Se destaca la creación artística como núcleo de producción académica, se propone el reconocimiento de metodologías propias y se aboga por la institucionalización real de lo artístico en las facultades de educación. El artículo adopta un enfoque situado y crítico, y propone como contribución una red conceptual de pares que pueden orientar futuras políticas inclusivas desde y para la educación artística.

**Palabras clave:** absorbencia; transferencia; universidad; educación artística

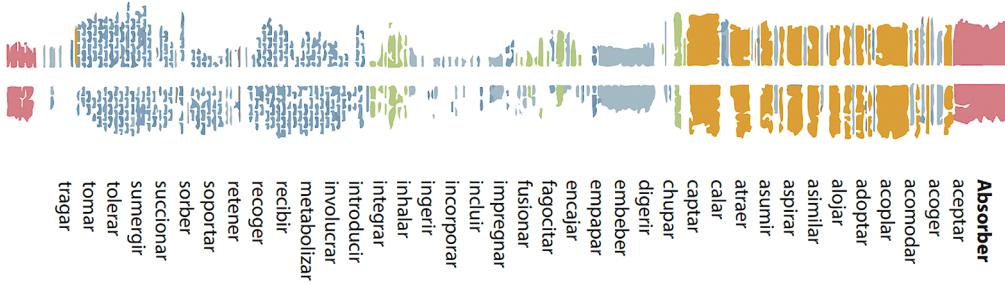
### **Abstract**

This article reflects on the symbiotic interaction between the university and art education from a double metaphor: transference and absorbency. Through the development of fourteen conceptual pairs, it is evident how art education not only transfers knowledge, practices and values to the academic institution, but also demands a structural, epistemological and political absorption by it. The text raises the need for a profound transformation in the university, so that it welcomes and integrates artistic knowledge on an equal footing with other scientific, humanistic or technological knowledge. Artistic creation is highlighted as the nucleus of academic production, the recognition of its own methodologies is proposed, and the real institutionalization of the artistic in the faculties of education is advocated. The article adopts a situated and critical approach, and proposes as a contribution a conceptual network of peers that can guide future inclusive policies from and for arts education.

**Keywords:** Absorbency; Transfer; University; Art Education.

### **1. Introducción**

La universidad contemporánea se encuentra inmersa en un paradigma de transferencia del conocimiento en el que prima el impacto social, económico y tecnológico de sus producciones académicas. Este marco, reforzado por políticas institucionales, valora principalmente modelos científicos de validación y difusión del saber, marginando otras formas de conocimiento, como las vinculadas a la Educación Artística. En este contexto, proponemos recuperar y problematizar la idea de “transferencia” desde una perspectiva bidireccional, introduciendo la metáfora complementaria de la “absorbencia”.



Elaboración: Sara Fuentes y Martín Caeiro

Figura 1. *Título visual. Absorber, acoger, incluir, tragarse...*

La absorbencia, entendida como la capacidad de la institución universitaria para acoger e integrar lo artístico en sus estructuras y políticas, permite pensar una universidad más inclusiva y permeable a saberes que tradicionalmente han sido considerados periféricos. Desde este planteamiento, articulamos catorce pares conceptuales que permiten mapear las relaciones, tensiones y oportunidades entre la Educación Artística y la universidad, proponiendo un horizonte de simbiosis institucional.

## 2. Transferencia y absorbencia

La noción de transferencia ha sido largamente promovida como parte del compromiso social de las universidades. En el caso de la Educación Artística, esta transferencia no es unidireccional, ni se limita a productos o datos cuantificables. La transferencia artística se manifiesta en formas sensibles, experienciales y poéticas, y cobra sentido en tanto que acto relacional entre contextos.

En el ámbito universitario, la transferencia de conocimiento ha ido ganando protagonismo como dimensión estratégica, pero su despliegue en el campo educativo —y particularmente en el área de Educación Artística— aún requiere una reflexión crítica y situada. Como indican autoras como Herrera Ruiz de Eguino y Cilleruelo, resulta urgente revisar cómo nos posicionamos en este plano sin desatender a las características propias del área, dado que originalmente se fundamenta en criterios del ámbito científico-tecnológico (Herrera Ruiz de Eguino & Cilleruelo, 2022). El objetivo, entonces, no es solo definir qué entendemos por transferencia en nuestro campo, sino también explorar desde dónde transferimos y a través de qué acciones lo hacemos.

Desde una perspectiva pedagógica más amplia, se ha señalado que el lugar de la transferencia en relación con la educación “no ha sido bien estudiado y tampoco bien gestionado”, a pesar del potencial específico que encierra el conocimiento educativo en este

proceso (Touriñán, 2019, p. 20). Este autor subraya que la transferencia implica “agentes, acciones y procesos” (p. 22) que deben ser comprendidos como parte de una dinámica compleja y sistémica, y no como una mera transmisión unidireccional de resultados. En esta línea, enfoques contemporáneos insisten en que transferir conocimiento “es también hacer con otros”, subrayando el carácter relacional, colaborativo y situado del proceso.

Complementariamente, la absorbencia institucional remite a la capacidad de las estructuras académicas para reconocer, acoger y transformarse desde los aportes de la Educación Artística. Esta idea, inspirada en la materialidad de una esponja, exige un desplazamiento del enfoque exclusivamente emisor para asumir una lógica receptiva. Como sugiere Bachelard (1993), “una esponja nos muestra la esponjosidad. Nos muestra cómo una materia particular ‘se llena’ de otra materia” (p.94), aludiendo a una disposición sensible y porosa que permite el ingreso de lo otro sin perder la forma. En el plano educativo, esta imagen convoca a una universidad capaz de dejarse afectar y reconfigurar por saberes no hegemónicos. En esta línea, se fundamenta la necesidad de una universidad porosa, capaz de absorber lo artístico no como añadido decorativo, sino como núcleo epistemológico, político y pedagógico.

### **3. Catorce pares conceptuales**

En esta sección presentamos los catorce pares conceptuales que configuran el entramado simbiótico entre la transferencia y la absorbencia en la relación entre la Educación Artística y la universidad. Cada par está estructurado en dos dimensiones: transferencia (T) y absorbencia (A), con el fin de evidenciar tensiones, contrastes y potenciales horizontes inclusivos. Para facilitar su lectura y comprensión, se han agrupado en bloques temáticos que dialogan con las políticas, prácticas, epistemologías y estructuras universitarias.

#### **3.1. Investigación, creación y reconocimiento institucional**

##### **Uno**

T. La “investigación” como quehacer implica una transferencia desde la universidad hacia la educación artística y viceversa.

Cuando la “creación” esté incluida en los esquemas, políticas y prácticas de las Facultades de Educación junto a investigación, transferencia, docencia e innovación se habrá producido absorbencia institucional desde la educación artística.

##### **Dos**

T. El profesorado de Bellas Artes, al integrarse en la universidad en 1978, tuvo la responsabilidad de instruir a la administración pública y a la propia institución académica acerca de sus características distintivas. Este esfuerzo se centró en garantizar que la normativa, legislación y carrera profesional fueran inclusivas para las artes, abordando aspectos como sexenios, convocatorias, becas, contratos, acreditaciones y planes de estudios. Dado que su incorporación a la universidad ocurrió posteriormente a otras

áreas científicas, tecnológicas y humanísticas, esta transferencia demandó varios años de dedicación.

A. El profesorado de las Facultades de Educación de las áreas artísticas continúa educando a la administración pública y a la universidad en todo lo que le caracteriza para que la normativa, legislación y carrera profesional sea inclusiva para las artes, abordando aspectos como sexenios, convocatorias, becas, contratos, acreditaciones y planes de estudios. Cuando la especificidad de la Educación Artística sea una realidad en todos esos hitos se habrá producido absorbencia por parte de la universidad.

### Tres

T. En Bellas Artes, la creación otorga sentido a las otras categorías que la universidad emplea (y no al revés): la investigación artística, la innovación artística, la transferencia artística. Sin lo que ocurre en los procesos de creación, estas categorías carecerían de existencia y serían otra cosa. Porque fundamentalmente, en estas facultades se forma para ser artista o para el desempeño de profesiones relacionadas con el Mercado del Arte o el ejercicio profesional artístico tales como comisariado, mediación, crítica, estética, etcétera.

A. Lo poético de la creación artística entra en conflicto con los modelos y parámetros de las denominadas Ciencias de la Educación. El arte no es una ciencia pura. La educación no es una ciencia pura. Ambos son procesos en los que lo indeterminado, lo borroso, lo impredecible e imprevisible forman parte intrínseca del acto de educar. La educación, es un acto entre seres humanos y en sus primeras etapas, tiene como función principal contribuir al proceso civilizatorio: ¿qué tipo de sociedad y, por extensión, de humanidad queremos tener, mantener, provocar? El arte trabaja tanto con lo desconocido como con lo conocido, con lo existente y lo inexistente, con lo controlable didáctica y pedagógicamente, así como con el porvenir; tiene tanto programa como postgrama: construye con el acontecimiento y el devenir tanto como con lo pretérito. Cuando la capacidad de lo artístico para trabajar desde lo poético, con categorías difusas y con lo biográfico, sea reconocida como un valor para las Facultades de Educación se habrá producido absorbencia por parte de la universidad.

### 3.2. Lenguaje, categorías y departamentos académicos

### Cuatro

T. Las diversas áreas de conocimiento han ido incorporando en los parámetros, modelos y esquemas utilizados por la universidad aquello que les es propio, educándola en las posibilidades y necesidades científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas. Y así se encuentran en la actualidad acciones, discursos y productos resultado de esa transferencia.

A. El lenguaje de la universidad no es inclusivo para la Educación Artística porque todo lo filtra desde el binomio científico-tecnológico. Se considera que todo es producción científica. ¿Pero en la universidad y las Facultades de Educación todo

es “ciencia”? Debería utilizarse la denominación de producción académica en vez de científica. Hay una producción académica científica pero también una producción académica artística, una producción académica humanística, una producción académica tecnológica. Cuando se incluya una terminología más inclusiva de las diversas áreas que conforman las Facultades de Educación y se abran los modelos y categorías al arte y lo artístico, se habrá generado absorbencia. Ciencia tiene el sentido de lo que es científico y hecho por científicos. ¿Los educadores artísticos son científicos? Deberíamos hablar de saberes y no de ciencias: saberes científicos, saberes humanísticos, saberes tecnológicos, saberes artísticos.

## Cinco

T. En algunas Facultades de Educación, existen departamentos denominados “Educación Artística” que integran diversas áreas artísticas, principalmente “plástica” y “música”. Sin embargo, la categoría “corporal” tiende a asociarse y transferirse al área de Educación Física, estableciendo una relación más estrecha con las Ciencias de la Salud y del Deporte que con lo artístico.

A. No existen casi departamentos de Educación Artística en las Facultades de Educación, y rara vez están integrados por diferentes áreas artísticas como teatro, danza, artes plásticas y visuales, música... lo cual sería deseable. La formación en todo lo que atañe al arte en las diferentes etapas de la vida (infantil, primaria, secundaria, universidad) es parte de nuestra labor. Sin embargo, la falta de una institucionalidad adecuada que dé contexto y desarrollo a esta actividad es evidente. Es esencial promover la idea de contar con un Departamento de Educación Artística en cada Facultad de Educación, con docentes titulados en teatro, danza y materias directamente relacionadas con esas disciplinas, además de sumarse a las ya existentes en “plástica”, “música” y “corporal”. Este impulso debe ser promovido en los decanatos y rectorados, destacando la conveniencia y oportunidad de fortalecer la presencia y desarrollo de las artes en la educación. Igualmente, es una necesidad de la infancia y una responsabilidad de los futuros maestros y futuras maestras adquirir una excelente formación artística.

### 3.3. Profesores, cátedras y revistas especializadas

## Seis

T. El contexto de la Educación Artística en las Facultades de Educación cuenta con catedráticas y catedráticos y titulares de universidad en el área, que representan acciones, ideales, políticas y poéticas conectadas con la profesionalidad de la carrera académica desde las artes. Este logro es el resultado de muchas décadas y generaciones de trabajo.

A. Las cátedras artísticas en las facultades de educación son escasas: en algunas universidades, hay más cátedras en otras áreas de conocimiento que de Educación Artística en todo el territorio español. Se debería facilitar desde el área y exigir más acreditaciones para cátedras y titularidades favoreciendo una trayectoria basada más en la calidad que en la cantidad (de años, de méritos, de vida...). El objetivo es contar con catedráticas, catedráticos y titulares más jóvenes y que cuenten con muchos más años para trabajar con

una mayor independencia, libertad y autoridad académica.

**Siete**

T. Existen algunas revistas del área que atienden a las especificidades metodológicas y poéticas de la investigación, docencia, creación y transferencia de la Educación Artística.

A. La cantidad de publicaciones en revistas del área que fortalezcan nuestras propias revistas como referentes es limitada. Esto es esencial tanto para nosotros como para la comunidad académica, como para la administración, y para complementar lo que se realiza en otras áreas. Cuando enviamos nuestros trabajos más representativos a las revistas del área, se habrá generado absorbencia por y para el área, además de para la universidad.

**3.4. Prácticas, métodos y didácticas****Ocho**

T. Educación Artística es lo que propicia experiencias de creación y co-creación como resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y la crítica del arte, la teoría del arte, estética del arte, sociología del arte, pedagogía del arte, antropología del arte, historia del arte, etcétera, solo adquieren sentido en el círculo de educar-crear-educar-crear.

A. Las propuestas que generan resultados creadores en forma de acciones, objetos, imágenes... posibilitan exponer en el contexto de las Facultades de Educación unos resultados de la actividad docente, investigadora, innovadora... propia que educan a la comunidad. Estas exposiciones generan absorbencias más allá del alumnado y el profesorado del área, extendiéndose a un sector más amplio de la comunidad académica.

**Nueve**

T. Las Ciencias Sociales y Humanas lograron desarrollar y establecer todo un conjunto de métodos de investigación e indagación al margen y como complemento a métodos y modelos cuantitativos que no representaban ni posibilitaban su especificidad científica, epistemológica, metodológica.

A. La Educación Artística ha cultivado un conjunto de métodos surgidos a partir de la insistencia, práctica y teorización del profesorado de áreas artísticas, materias artísticas, contextos artísticos educadores. Se ha generado un conjunto de métodos que hablan de la especificidad del arte y sus procesos: la Investigación Basada en las Artes (IBA), la Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA) y las Metodologías Artísticas de Investigación (MAI), entre otros (Marín-Viadel y Roldán, 2019; Henke, Mersch et al., 2020). Quizá sea pertinente considerar un tercer modelo en el binomio “métodos de investigación cualitativos y métodos de investigación cuantitativos”: los métodos artísticos. Estos comparten la característica de que la creación se mezcla y confunde con la investigación, comprendiendo la educación en la creación-investigación y creación-innovación. Además, se sugiere diferenciar el uso de los términos “metodología” para referirse a la “ciencia o estudio de los métodos” y “método” para referirse a tipos

específicos utilizados en la práctica. No se debería confundir la teoría con la vivencia del método.

### **Diez**

T. La existencia de unas Didácticas específicas relacionadas con el arte y su educación ha permitido que lo artístico se desarrolle en los planes de estudios de los grados de infantil y primaria, máster de secundaria y otras titulaciones oficiales o propias en la universidad, de manera similar a otras didácticas también específicas.

A. En cada cambio de planes de estudio se ha reducido la presencia de las didácticas específicas a favor de otras áreas y formaciones, y por extensión, de las materias artísticas (o no se incrementan). La especificidad del arte y su educación no implica que esta no adquiera sentido actualmente como Didáctica General de la Educación Artística. Cuando deje de verse como una Didáctica Específica y se comprenda que la Educación Artística articula todo aquello que tiene que ver con el arte, incluyendo lo poético de la creación humana, se habrá generado absorbencia por parte de la universidad. Esto implica actualizar su denominación en consonancia con la práctica contemporánea que está sucediendo en el área: pasar de la Didáctica de la Expresión Plástica a denominarse Educación Artística (que recursivamente incluya a las diferentes didácticas artísticas).

### **3.5. Sociedad, grados y pensamiento artístico**

#### **Once**

T. La creación de la Sociedad para la Educación Artística (SEA) ha permitido una mayor visibilización del área de “Didáctica de la Expresión Plástica” frente a las instituciones y la administración pública.

A. Educación Artística abarca todo lo relacionado con las artes: plásticas, visuales, audiovisuales, dramáticas y escénicas, performativas, musicales, etc. Por tanto, en coherencia con la denominación, hay que atraer a la Sociedad para la Educación Artística a profesorado de teatro y danza. Esto implica significar en los nuevos planes de estudio y libros blancos de los grados de infantil y primaria y máster de secundaria la necesidad de contar con ese profesorado y más asignaturas relacionadas.

#### **Doce**

T. Lo que ha ocurrido en otros países en relación con la Educación Artística retroalimenta al área en España.

A. Cuando exista en España un grado en Educación Artística con materias y especialidades en artes plásticas y visuales, dramáticas y escenográficas, performativas, que sea habilitante para impartir las materias artísticas en infantil y primaria, se habrá generado absorbencia en la administración pública, el gobierno y la universidad acorde al potencial del arte para educar desde la infancia y responder a los retos sociales, culturales, económicos venideros.

**Trece**

T. La universidad ha transferido al área artística la idea de que lo único que le atañe es la creatividad, y además una creatividad aplicada, por tanto, cuantificable, medible, proyectable, controlable, desarrollable. Asociado a esto, se considera que los docentes del área artística tienen un pensamiento creativo y que a esto se reduce la función y aportación artística.

A. La experiencia artística genera pensamiento artístico, y en este pensar artísticamente el mundo, la educación, la investigación... hay momentos de creatividad, de imaginación, de crítica, de lógica, de pensamiento social y cultural. Cada área tiene su propia creatividad; incluso la creatividad puede ser algo negativo y peligroso sin control. El pensamiento artístico genera conocimiento artístico, no creativo. Cuando se entienda que el valor de la Educación Artística es que enseña y aprende con formas de pensar, conocer, hacer... propias se habrá producido absorbencia en la universidad.

**Catorce**

T. El alumnado que cursa los grados de infantil y primaria y el máster de secundaria contribuye durante su periodo de prácticas a transferir lo que ha aprendido a los contextos educativos: centros de infantil y primaria, institutos de secundaria, museos y centros de arte.

A. A pesar de que el alumnado de los grados de magisterio se forme en prácticas artísticas contemporáneas, aún enfrentamos resistencia durante las prácticas escolares a la aplicación de lo aprendido. En muchos centros se les insta, condiciona y dirige hacia la ideación e implementación de manualidades inertes con poco o nulo valor artístico. La coincidencia de festividades como Halloween, Navidad, etcétera condiciona a nuestro alumnado en lo que percibe y realiza en el tiempo dedicado a la Educación Artística, sumido por las inercias de los tutores y los programas del centro. Cuando cambie la mentalidad de los centros de infantil y primaria, y se respete el tiempo dedicado a la Educación Artística para lo que le es propio, se habrá producido absorbencia en los centros educativos

**4. Conclusiones****4.1. Hacia una universidad plural, situada y porosa**

La universidad contemporánea no puede seguir operando desde categorías unívocas y excluyentes. Las lógicas hegemónicas de producción de conocimiento, sustentadas en modelos racionalistas, meritocráticos y disyuntivos, han demostrado su insuficiencia para atender los desafíos complejos y relacionales del presente (Llano et al., 2016). La universidad debe abrirse a una ecología de saberes en la que los conocimientos artísticos no sean meramente tolerados, sino activamente incorporados como agentes de transformación epistémica.

Cuando defendemos una universidad que absorba lo artístico, no estamos reclamando solo más espacio para talleres, exposiciones o créditos optativos. Apostamos por una transformación estructural: por una institución que asuma lo artístico como un modo de conocer, investigar y convivir. Esto implica revisar sus sistemas de validación (qué se considera conocimiento), de acreditación (quién puede producirlo y cómo) y de difusión (a través de qué lenguajes y formatos).

Lo artístico introduce opacidad, ironía, tacto, afecto, disenso, errores, silencios, desvíos. Todos ellos elementos que incomodan a los modelos de ciencia hegemónica, pero que son necesarios para cultivar una universidad porosa, situada y plural. Una universidad que no mida su impacto solo en métricas cuantificables, sino en la capacidad de generar sentido, comunidad y pensamiento crítico.

En este sentido, la creación artística debe dejar de ser un apéndice del conocimiento, subordinada a los sistemas tradicionales de investigación, y pasar a ser un eje epistémico y político. Porque crear también es pensar, y pensar desde el arte es una forma de resistir a las lógicas de productividad sin reflexión, de competencia sin colaboración, de experticia sin escucha.

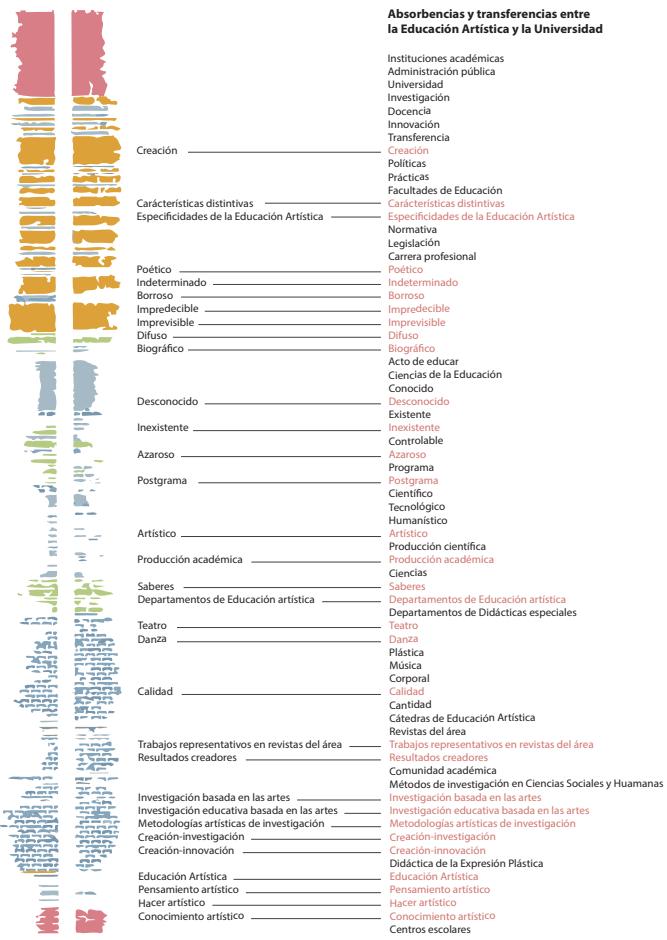


Figura 2. *Conclusión visual. Absorcencias y transferencias entre la Educación Artística y la Universidad*

## 4.2. Apertura a líneas futuras: pedagogías artísticas para desinstitucionalizar lo institucional

Si queremos una universidad que absorba lo artístico, es necesario pensar también en las pedagogías que pueden propiciar esa transformación desde dentro. Es fundamental reflexionar también sobre las pedagogías capaces de fomentar esa transformación desde su interior. Las prácticas educativas que emergen desde el arte, especialmente aquellas alineadas con metodologías activas, posibilitan la exploración de formas de conocimiento que no se basan en la acumulación, sino en la experiencia, la resonancia, la co-creación y otros procesos similares (Murillo Ligorred et al., 2023).

Esto nos lleva a imaginar un rol ampliado del docente universitario: no como transmisor de contenidos cerrados, sino como facilitador de procesos abiertos, que se articulan con lo sensible, lo contextual y lo situado. Es aquí donde las pedagogías artísticas se convierten en tecnologías críticas para desinstitucionalizar lo institucional: para abrir grietas, desplazar los centros, redistribuir las voces, legitimar los márgenes (Kaplún, 2005).

Como ya sugiere esta red de pares conceptuales, no se trata de sustituir un modelo por otro, sino de tensar el espacio universitario desde sus contradicciones internas. Absorber lo artístico no es cancelar lo académico, sino pluralizar lo que entendemos por universidad.

## Referencias

- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo Veintiuno Editores.
- Henke, S; Mersch, D. et al. (Eds) (2020). *Manifesto of Artistic Research. A defense against its advocates*. Diaphanes. <https://doi.org/10.4472/9783035802665>
- Herrera Ruiz de Eguino, N. & Cilleruelo, L. (2022). La transferencia en el Área de Educación Artística. En Aberasturi-Apraiz, E., & Peña-Zabala, M. (Eds.). (2022). *Paisajes de la educación artística: una aproximación desde el contexto universitario*. Universidad del País Vasco.
- Kaplún, G. (2005). Indisciplinar la universidad. En Walsh, C. (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial* (pp. 213-250). Ediciones Abya-Yala.
- Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M., Masó, R., y Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327.
- Touriñán López, J. M. (2019). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la pedagogía. *Boletín Redipe*, 8(3), 19-65. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.695>

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación educativa basada en Artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación artística. En *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>

Murillo Ligorred, V., Revilla Carrasco, A., & Caeiro Rodríguez, M. (Coords.). (2023). *Perspectivas contemporáneas de la educación artística: métodos, creación, investigación y buenas prácticas docentes* (1<sup>a</sup> ed.). Servicio de Publicaciones, Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/124316#> <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-70-2>