

La construcción de monstruos con alumnado cubano y español. Una propuesta comparativa de Educación Artística

The Construction of Monsters among Cuban and Spanish Students. A Comparative Proposal for Art Education

Vicente Monleón Oliva*

 <https://orcid.org/0000-0001-8357-1316>

Recibido: 9 de octubre de 2025. Aceptado: 4 de febrero de 2026. Liberado: 27 de marzo de 2026.

* Universitat de València (UV). Av. de Blasco Ibáñez, 13, El Pla del Real, 46010 València, Valencia, España. vicente.monleon@uv.es



RESUMEN

Objetivo: abordar el concepto de maldad desde una perspectiva filosófica y cultural en una comunidad estudiantil compuesta por alumnado de 8 a 11 años de Educación Primaria en La Habana, Cuba; y con alumnado de 4 años de Educación Infantil en Manises, España. Metodología: se combinan técnicas cualitativas y artísticas, enmarcadas en la Investigación Educativa Basada en las Artes. El análisis se desarrolla mediante el dibujo en Cuba y la escultura con elementos naturales en España. Resultados: se advierte cómo el estudiantado construye su idea sobre la identidad de quienes ejercen el mal, con una tendencia al estereotipo y una visión maniquea. Valor: se reconoce la persona y voz de las infancias como colectivo en la construcción de su narrativa sobre la maldad. Limitaciones: se analizan dos muestras de escolares en edad infantil. Se propone ampliarla a un conjunto más extenso, manteniendo la combinación de ambos entornos. Conclusiones: el alumnado reproduce estereotipos y componentes maniqueos en sus representaciones, evidenciando la influencia del bagaje cultural en la percepción y simbolización del mal.

■ **Palabras clave:** monstruo; maldad; Educación Artística; Investigación Educativa Basada en las Artes.

ABSTRACT

Objective: To examine the concept of evil from a philosophical and cultural perspective, within a student community composed of pupils aged 8 to 11 in Primary Education in Havana, Cuba, and with pupils aged 4 in Early Childhood Education in Manises, Spain). Methodology: Qualitative and artistic techniques are employed, specifically Arts-Based Educational Research. Analysis is conducted through drawing in Cuba and sculpture with natural elements in Spain. Results: The study observes how students construct the identity of those who enact evil, with a tendency toward stereotyping and Manichean perspective. Value: The personhood and voices of children are recognized as a collective in the construction of their own narratives about evil. Limitations: Two samples of school-aged children are analyzed. Expanding the scope to a larger group is proposed, while maintaining the combination of both settings. Conclusions: Students reproduce stereotypes and Manichean elements in their representations, evidencing the influence of cultural background on the perception and symbolization of evil.

■ **Keywords:** Monster; evil; Art Education; Arts-Based Educational Research.

Citar como: Monleón Oliva, V. (2026). La construcción de monstruos con alumnado cubano y español. Una propuesta comparativa de Educación Artística. *región y sociedad*, 38, e2064. <https://doi.org/10.22198/rys2026/38/2064>



INTRODUCCIÓN

La presente investigación adopta un enfoque comparativo de carácter regional que atiende a dos contextos educativos diferenciados, situados en La Habana (Cuba) y Manises (Valencia, España). En ambos casos, el estudio se desarrolla en centros de titularidad pública, lo que permite establecer un marco común en cuanto al papel de la escuela como institución garante del derecho a la educación y como espacio central de socialización infantil.

El primer contexto corresponde a alumnado de los cursos superiores de Educación Primaria. Se inserta en un sistema educativo de carácter estatal, con un fuerte énfasis en la función social y comunitaria de la educación. El segundo contexto se sitúa en una escuela pública de Manises, ubicada en la Comunidad Valenciana (en la ciudad de Valencia), concretamente en un aula de Educación Infantil de alumnado de 4 años de edad.

Manises es un municipio del área metropolitana de Valencia, caracterizado por una tradición histórica vinculada a la industria cerámica y, en la actualidad, por una economía predominantemente de servicios y pequeña industria. El contexto geosocial presenta una composición sociocultural diversa, con presencia de familias trabajadoras y, en determinados barrios, de población con niveles socioeconómicos medio-bajos. La escuela pública desempeña un papel relevante como espacio de atención educativa, socialización y compensación de desigualdades, especialmente en las primeras etapas educativas, como la Educación Infantil, donde se refuerzan dinámicas de cuidado, inclusión y acompañamiento familiar.

La Habana, capital de Cuba, se inscribe en un contexto urbano marcado por un sistema sociopolítico de carácter estatal y por una fuerte centralidad de las políticas públicas en ámbitos como la educación. El sistema educativo cubano se caracteriza por su orientación universalista y por el acceso generalizado a la escolarización, lo que sitúa a la escuela pública como un espacio clave de formación académica y social. En el plano geosocial, el alumnado de Educación Primaria se desarrolla en entornos comunitarios donde la escuela mantiene una estrecha relación con la vida cotidiana y el ámbito familiar; asumiendo una función educativa que trasciende lo estrictamente curricular.

A pesar de las diferencias en cuanto a edad del alumnado, etapa educativa y marco sociopolítico, ambos contextos comparten elementos estructurales relevantes para el estudio, tales como la atención a población infantil en entornos no privilegiados, la centralidad del espacio escolar en la construcción de vínculos sociales y la



mediación pedagógica como eje fundamental del desarrollo educativo. Estas similitudes permiten establecer una lectura comparativa orientada no a la generalización de resultados, sino a la comprensión situada de las prácticas y discursos educativos en ámbitos socioculturales diversos. La comparación planteada se materializa a través de una perspectiva interpretativa y contextual, atendiendo a las particularidades de cada realidad educativa y evitando lecturas de tipo jerarquizado o deficitarias entre los contextos seleccionados.

El problema del mal es uno de nuestros acertijos intelectuales más antiguos. Se han escrito infinidad de libros intentando definir el mal, catalogar sus horrores, dar fe de su persistencia, explicar su atractivo y enfrentarse a sus consecuencias. El tema ha atraído a filósofos, poetas, artistas, teólogos, psicólogos, novelistas, compositores y médicos. Todas las lenguas importantes tienen un término para referirse al mal, y todas las religiones importantes (ya sean panteístas, dualistas o monoteístas) muestran preocupación por él. Los seres humanos quizá quieran ser buenos, pero han reconocido hace mucho tiempo que tienen que familiarizarse con la maldad. Como atañe tan de cerca al misterio de la naturaleza humana, el mal es un tema al que conviene acercarse con muchísima cautela. Afortunadamente, eso no ha sido obstáculo para que los mejores pensadores que ha conocido jamás el mundo se ocuparan de él (Wolfe, 2013, pp. 9-10).

Esta investigación se queda fundamentada en el concepto de “maldad” el cual es presentado desde su acepción más metafórica y vinculada con diferentes ejemplificaciones a través de las cuales llega a definirse y entenderse por la comunidad de habitantes. Esta terminología engloba conductas, actitudes y representaciones que atentan contra las minorías, las desigualdades o contra quienes no se les dota de visibilidad y reconocimiento comunitario (Tobena, 2017).

Es susceptible de ser tomada en consideración la presentación del concepto desde su construcción social, la cual depende de un contexto y grupo poblacional para etiquetar un suceso como bueno o malo, como positivo o negativo, y como moral o amoral con base en la ética del territorio (Soto Rodríguez, 2017). La peligrosidad del concepto reside en que, dependiendo de los principios, valores o dogmas religiosos que se tomen como modelos de conducta en una geolocalización, las conductas son consideradas como “buenas” o “malas” independientemente de la repercusión humanitaria que tengan con respecto a las minorías y diversidades.

El concepto subjetivo de maldad, deudor de su categorización religiosa en Oriente Medio como opuesto a las figuras de los dioses benévolos, construye en la modernidad sus propios mitos con toda suerte de ramificaciones psicológicas y terrores



sociales, que han alimentado la narrativa cinematográfica desde su nacimiento (Fuentefrías Rodríguez, 2022, p. 114).

Al margen de la definición adoptada para el concepto de “maldad”, el cual se aborda siempre desde un paradigma filosófico y tiende a definirse por oposición a su alterno de “bien”; la comunidad de habitantes requiere de ejemplificaciones a través de las cuales moralizar a su población sobre qué conductas deben reproducirse y cuáles de estas deben evitarse para convertirse en una ciudadanía ética y comprometida con el desarrollo social. Estas ejemplificaciones acostumbran a provenir del ámbito de la cultura visual a través de figuras o situaciones ficticias recreadas por medio de imágenes mediante las cuales el concepto de “maldad” cobra vida y se muestra ante la ciudadanía como una realidad.

La cultura visual es el campo interdisciplinario que estudia cómo las imágenes –artísticas, mediáticas, científicas o populares– configuran percepciones, significados e identidades dentro de contextos sociales específicos, considerando que lo visual no es neutral, sino una construcción ideológica vinculada al poder (Martínez Luna, 2019). Analiza tanto la producción como la circulación y recepción de las representaciones, atendiendo a cómo intervienen en la formación del conocimiento, la subjetividad y las estructuras sociales. Este proceso también toma en cuenta factores como su accesibilidad, el atractivo que presentan y el consumo masivo y cotidiano que generan, condiciones que amplifican su influencia en la ciudadanía de forma inadvertida. Este compendio favorece que la cultura visual ejerza una notoria influencia sobre la propia ciudadanía, además de hacerlo de una manera no consciente.

Las figuras recogidas en los elementos de la cultura visual son clave para la transmisión de discursos que son interiorizados por la comunidad de habitantes. Esta presenta una serie de personajes con unas características específicas –lo cual conlleva estereotipos sociales y ciertos maniqueísmos– que facilitan que el colectivo poblacional las asimile como la verdad absoluta a tomar como referente. En el caso de la representación de la “maldad” se tiende a recurrir a figuras que a nivel de estética son repudiables por la ciudadanía (Monleón y Carbonell-Moliner, 2023). Estas creaciones tienen una relación directa con el concepto de figura monstruosa entendida como:

plasmación unitaria del ‘mal de ser’ y el ‘mal de acción’, y con una fealdad entendida como ‘privación de gloria’, en su significación filosófica profunda [...] al monstruo se le concibe históricamente como presagio adivinador de circunstancias, prodigio extraordinario o castigo divino (Fuentefrías Rodríguez, 2022, p. 123).



Figuras que generan rápidamente un rechazo por sus cuerpos poco normativos, sus emociones menos aceptadas, los roles desarrollados, su condición y otras marcas de diferenciación. En ese sentido, Fuentefría Rodríguez (2022) explica que “lo anómalo, en este caso, impregna casi siempre el cuadro con una idéntica voluntad de dominio ligada, si no a un feísmo totalmente desatado, sí a una suerte de antibelleza cincelada conscientemente” (p. 122).

Esta situación genera susceptibilidad y un discurso algo sesgado que influye en la configuración cognitiva del concepto por parte de la ciudadanía. Más aún cuando el consumo de los productos del imaginario cultural visual se realiza sin una crítica o reflexión complementaria, en ausencia de los procesos de alfabetización audiovisual básicos. Así se genera la perpetuación de sesgos sobre la conceptualización y representación de términos como “maldad” y “bondad”.

Las sinergias tejidas entre los conceptos de “maldad” y “cultura visual” conllevan que la investigación sea abordada desde el campo de estudio de la Educación Artística. Se trata de un proceso que promueve el desarrollo integral de la persona a través de la experiencia, la apreciación y la producción en lenguajes. Más allá de la técnica, fomenta la sensibilidad, la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión subjetiva, favoreciendo la construcción de sentido y la comprensión cultural del mundo (Caeiro Rodríguez, Fuentes Cid y Alonso-Sanz, 2024). Se fundamenta en el arte como medio de conocimiento y transformación personal y social; integrando dimensiones emocionales, cognitivas y estéticas. Como explica Touriñán López (2016), “desde la perspectiva del conocimiento de la educación, educamos ‘CON’ las artes: podemos educar ‘por’ las artes y educar ‘para’ un arte. Todos podemos y debemos tener educación artística, aunque no seamos vocacional ni profesionalmente especialistas de un arte” (p. 72).

MARCO EMPÍRICO

El estudio presentado parte de un paradigma socioeducativo (Padilla, Acosta y Perrozo, 2016) y sociocrítico (Martínez-Rosales y Gross-Tur, 2024); debido a que las pretensiones de este emergen del ámbito educativo. Se efectúa un proceso investigativo a partir de un contexto educacional mediante el que se analizan discursos artísticos de sujetos de dicho ámbito socio-comunitario. De esta manera, se obtiene información sobre el estado de la cuestión en los grupos poblacionales seleccionados y vinculados con el ámbito de la educación.



El paradigma socioeducativo se define como un enfoque que considera que la educación queda influenciada por la pluralidad de contextos vinculantes a la misma (social, cultural, político y de corte económico), y a través de los cuales se desarrolla. Así se entiende que el proceso educativo queda cargado de subjetividad y de falta de neutralidad, debido a que esta depende de las dinámicas de poder, de las estructuras sociales y de los valores predominantes en la comunidad de habitantes. Así se rescata la importancia de generar una mirada crítica respecto a dicha situación, la cual se percibe como normativa.

Esta mirada se facilita mediante el paradigma sociocrítico, entendido como una corriente de las ciencias sociales y de la educación que persigue el análisis, cuestionamiento y transformación de las estructuras sociales carentes de justicia a través de procesos de corte educativo. Así se introduce la máxima que equipara el conocimiento con una herramienta de emancipación. Entendiendo la educación como un instrumento de cambio social, la participación activa y reflexión crítica como sus características, y el diálogo horizontal entre figuras docentes y discentes.

Por su parte, componentes vinculados con la pedagogía crítica (Giroux, 2013) y la pedagogía de la sospecha (Suárez, 2018) están latentes en el desarrollo del análisis científico; ya que se adopta una mirada y perspectiva crítica respecto al análisis de los datos recogidos por parte de la muestra poblacional. La pedagogía crítica persigue como objetivo empoderar al estudiantado para que genere cuestionamiento y transformación de aquellas realidades tildadas de injustas. Una rama de la pedagogía crítica es la pedagogía de la sospecha, la cual invita a desconfiar de los discursos oficiales y de las estructuras presentadas como naturales y neutrales para disponer de privilegios sobre la dominación social.

La pluralidad de ejemplos que sustenta el proceso presentado se vincula con el concepto defendido por Morín (2011) acerca del pensamiento complejo que, en términos de investigación, asienta y presenta el paradigma de la complejidad (Celin Vargas, 2012). Se presenta la importancia de generar sinergias entre sus características para abordar contextos actuales entramados y más conectados con otros escenarios. Esta perspectiva favorece la toma de conciencia sobre los límites que permiten la humanización en los procesos investigativos, al tiempo que se evitan los absolutismos tradicionales ligados a estos.

Siendo coherentes con el paradigma de la complejidad y del intento que hemos realizado para aplicarlo en el proceso evaluativo creemos que podría ser la claraboya que necesitamos en estos tiempos de crisis educativa para lograr una formación coherente con los retos que impone la nueva sociedad (Celin Vargas, 2012, p. 87).



El paradigma de la complejidad traza entramados y conexiones entre una pluralidad de metodologías para enriquecer el proceso y método de investigación del estudio presentado. Se aplica el concepto de pluralidad en los procesos de investigación que defiende Alonso-Sanz (2013) en su publicación.

Arts Based Educational Research (ABER) o Investigación Educativa Basada en las Artes (Mesías-Lema y Ramon, 2021) es el proceso metodológico que se sigue para el presente artículo. Se trata de un sistema que combina elementos de los métodos cualitativos (Aguirre y Jaramillo, 2015) como el análisis y utilización de los discursos poblacionales, junto a aspectos de los procesos artísticos y que le son característicos de la Investigación Basada en las Artes (Huerta, 2022).

En cuanto a la vinculación con las metodologías de corte artístico se adopta el enfoque de la a/r/tografía (Marín Viadel y Roldán, 2021), debido a que el presente estudio incorpora las tres dimensiones analíticas planteadas en dicho modelo: A (*art* [arte]) por el corte artístico de los datos; R, referente a *research* (investigación), y T por *teacher* (profesor), ya que la mirada docente es fundamental para la interpretación. La investigación tiene como objetivo el análisis de creaciones artísticas hechas por alumnado de contextos hispanos (Cuba y España) en lo referente a la elaboración de figuras perversas a través de técnicas como el dibujo (Cuba) y la escultura (España). Por un lado, se implementa la propuesta con la muestra de España por medio del desarrollo de la tutoría que se efectúa con el grupo en el curso escolar 2024-2025. Por otro lado, se accede al subconjunto cubano mediante la participación en la investigación de Monleón y Carbonell-Moliner (2023). Con ello, se decide generar una comparativa entre las creaciones de ambos grupos. A pesar de haber un criterio diferencial entre las edades, este no es un factor excluyente de la selección, ya que el propósito es, a partir de dos entornos dispares y no conectados en el espacio ni en el tiempo, valorar la manera en la que se construye el concepto de maldad, con el fin de establecer si se aprecia un imaginario común a pesar del factor geopolítico y sociocontextual. El criterio de producir las obras en diferente soporte (dibujo y escultura) tampoco se contempla como una variable diferencial porque lo que se busca es indagar en la noción del mal desde la comparación y la presentación de diferentes producciones y formatos. Por ello, el aporte se complementa con la introducción de la perspectiva de la inteligencia artificial (IA) para enriquecer la construcción y perpetuación maniquea de lo que se conoce y percibe como perverso.

Este análisis examina los estereotipos y maniqueísmos que presenta el alumnado y que tiene arraigado en su simbología sociocomunitaria para la percepción y recreación del concepto de maldad mediante figuras. También se ofrece la



visibilidad de discursos actualizados y susceptibles de generar cambios en cuanto a la concepción y presentación de la idea del mal en la ciudadanía.

Por un lado, en el caso del contexto español, se recoge una muestra de 13 participantes de 4 años (segundo nivel del segundo ciclo de Educación Infantil) del Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Benjamín Benlloch de Manises (Valencia). A través del desarrollo de una situación de aprendizaje sobre los monstruos valencianos, como propuesta artística de la actividad, deben recrear sus figuras perversas utilizando elementos otoñales obtenidos de la naturaleza (piedras, palos, piñas y hojas). Así se introduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje la técnica del Land Art (Boetzkes, 2010; Raquejo, 1998) como medio para generar una vinculación entre la población infantil y el respeto, gusto y mantenimiento hacia la naturaleza de la que emanan y con la que deben convivir. De esta forma se potencia una conciencia ecológica y medioambiental en el grupo.

Por otro lado, en el caso cubano, se utiliza como material de análisis las creaciones del propio alumnado y el discurso que emana a partir de la entrevista oral realizada con los grupos en cuestión. Como muestra de estudio se toma al estudiantado de 4º y 5º grado. Para la aplicación de estas herramientas de diagnóstico se aprovechan las sesiones de Educación Plástica. Cada pregunta corresponde a un taller de creación en el horario curricular. En el primero se obtienen las respuestas después de introducir el tema sobre los deseos y cada participante expresa el suyo a partir de la técnica del dibujo. La segunda clase se dedica al tratamiento de los desagradados, donde pintan sobre una de las cuestiones que mayor aversión les provoca, aplicando la técnica de la acuarela. Y en el tercer momento se trabaja con los *asustadores*, como concepto central sobre el cual generar diálogo y reflexión crítica. El colectivo infantil dibuja sobre los que más conocen aplicando la técnica de la crayola. El presente trabajo hace referencia a la tercera clase porque guarda relación con el abordaje del tema. Se selecciona una muestra aleatoria de 16 dibujos hechos por estudiantes entre las edades de 8 a 11 años, que son discutidas en un primer momento.

Se está en posesión del consentimiento informado y firmado de las familias para el tratamiento pedagógico-didáctico e investigativo desarrollado en estos procesos de enseñanza-aprendizaje, respecto a la utilización del material (muestra de análisis) producido por el alumnado.

Seleccionada la metodología se aterriza en la cuestión de planteamiento del método y la recolección de los datos. A través de estos, se genera una revisión visual del contenido de las producciones respecto al concepto planteado en el marco teó-



rico sobre la apreciación de la maldad. Todo ello, se complementa con el discurso verbal y la aportación narrativa compartida por el propio alumnado participante.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Toda la presentación y discusión de los resultados queda amparada desde un posicionamiento artístico-educativo, desde el cual se pondera la necesidad de generar campo de conocimiento por medio de la Investigación Basada en las Artes y la indagación sobre los discursos que la propia obra guarda y comparte con la ciudadanía, como un lenguaje y medio de comunicación.

Huerta (2020) retoma lo expuesto por Aguirre (2005), Gariboldi y Salsa (2019) y Moreno Candel (2018):

La investigación en educación artística evoluciona en base a los intereses más generales de determinadas teorías y prácticas pedagógicas y estéticas (Aguirre, 2005). No obstante, algunas dimensiones de la investigación que resultan muy apropiadas para nuestra área de conocimiento siguen siendo poco abordadas [...]. Algo similar ocurre con el dibujo y la educación artística en general (Gariboldi y Salsa, 2019). Resulta necesaria una toma de conciencia, y sugerimos un acercamiento hacia las realidades diversas y cambiantes, realidades que ya se han instalado en el espectro poroso de lo cotidiano, afianzadas en nuestro entorno por la legalidad y las costumbres. No podemos permanecer ajenos a esta realidad (Moreno Candel, 2018) (p. 121).

La figura 1 recoge las creaciones escultóricas del alumnado de 4 años de edad del ámbito español en las cuales se corrobora y perpetúa un componente maniqueo en la construcción estética de la figura perversa. A dicha conclusión se llega mediante la percepción de la estética recreada por el propio grupo participante. Las esculturas presentan antropomorfismos, diversidades funcionales, como ausencia del número de extremidades normativas y pérdida de elementos en el rostro. Así se genera un discurso tradicionalista y normativo que vincula la apariencia de lo malvado hacia aquella forma y materialización del ser que no se corresponde con el modelo genérico y aceptado por la propia sociedad. Esta idea no solo genera una representación maniquea de la concepción de la maldad, sino que agudiza la conceptualización metafórica del término, al vincularla hacia lo diferente y disidente. Publicaciones como las de Monleón (2018, 2022a, 2023 y 2024) mencionan este rasgo estereotipado y en ocasiones sesgado sobre la construcción de las figuras perversas en filmes de animación; mediante las cuales se difunden en la comunidad



Figura 1. Representación arquetípica de la maldad en esculturas de Land Art



Fuente: fotografía del autor, tomada el 15 de noviembre de 2025 en Manises (Valencia) a partir de las creaciones del alumnado del CEIP Benjamín Benlloch.



consumidora de las mismas un arquetipo respecto a la percepción y concepción del término “maldad”. Estas centran la atención en el análisis estilístico y ético de las figuras villanas de la productora de animación Disney.

El villano como rol cinematográfico (y por extensión ficcional) parte de una concepción maniquea: en la historia hay buenos y malos, y ambos bandos son claramente identificables no sólo por sus actitudes y sus acciones sino también desde el punto de vista físico (Jiménez, 2010, p. 293).

El alumnado seleccionado para esta creación de Land Art presenta una tendencia en la recreación de figuras perversas a las que atribuyen deformidades, antropomorfismos y combinaciones corpóreas que las alejan estéticamente de todo componente humanitario. Se procede a una deshumanización de la figura para evitar conectar con ella de manera visual o incluso de percibirla como una opción normativa dentro de la realidad. Esta última aportación resulta susceptible de ser analizada, ya que aquellas figuras con diversidad funcional deben ser visibles, reconocidas y aceptadas como una realidad latente y plena de derechos. Al respecto, Fuentesfría Rodríguez (2022) explica que “el villano puede [...] albergar deformidades o cualidades físicas que lo delaten como una criatura de otro mundo, o como producto del azar genérico o de una configuración sobrenatural, y en todas ellas cabe tanto la belleza como la fealdad” (p. 117).

Retomando la figura 1, en la primera fila se advierte una variación en la cantidad de extremidades superiores, con una tendencia a poner mayor cantidad. En alguna ocasión, también se advierte la eliminación de las inferiores. En la segunda hilera, se aprecia como significativa la creación de una escultura en la que aparecen varios cuerpos fusionados en uno solo, generando así la apariencia antropomorfa que caracteriza a las formas perversas. Esto mismo ocurre en la cuarta línea, ya que las representaciones carecen de elementos en el rostro con respecto a las humanas.

Estos ejemplos visuales atienden a la deshumanización comentada. Se pretende generar un rechazo hacia las creaciones estéticas mediante la presentación de elementos desvinculados de la tradicionalidad y normatividad en cuanto a la apariencia física. Así se evita una conexión positiva entre las obras y quienes las consumen, lo cual facilita la tarea de percibir las como aspectos vinculados con la villanía. Más aún, la concepción de villanía queda vinculada con el posicionamiento de Dondis (1976) sobre la teoría de la sintaxis de la imagen y los procesos utilizados para la creación de obras de monstruos.



Esta teoría profundiza y radica en estudios sobre la semiótica de la imagen como los contemporáneos de Parra Valencia (2014) y Caivano (2023).

Ahora bien, la semiótica visual ha intentado frecuentemente construir categorías verbales que reducen y simplifican el análisis visual en oposiciones o categorías cerradas mediante una lógica binaria. Pero no necesitamos verbalizar situaciones visuales para producir interpretantes. Los sistemas signícos capaces de representar evoluciones graduales, cambios, acumulaciones y variaciones ofrecen un conocimiento más rico del mundo visual. A partir de estos señalamientos, argumentaremos que una perspectiva semiótica basada en una concepción gradualista —con antecedentes en biología, geología, humanidades, historia, economía, etc.— permite enfrentar las complejidades propias del análisis visual (Caivano, 2023, p. 34).

Retomando el posicionamiento de Dondis (1974 y 1976) se atiende a la creación de elementos nunca vistos en la realidad física, sino en la recreación de la propia realidad; ofreciendo así una visión o previsualización ligada de manera íntima a las capacidades creativas e inventivas a partir de arraigos estereotipados y discursos visuales ya interiorizados. De manera que gran parte de estas representaciones sobre figuras villanas se corresponden con las características estéticas tradicionales y maniqueas de la maldad, debido a que son las que el alumnado percibe con anterioridad a partir del consumo de los productos audiovisuales y culturales que están presentes en su cotidianidad.

Para concluir con el análisis de la figura 1, se atiende a la tercera fila de imágenes de esta serie fotográfica. Las creaciones de entidades perversas recogidas en esta tira se caracterizan por vincular el concepto de maldad con emociones consideradas socialmente como negativas, tales como el enfado, la rabia y la tristeza. Así, las obras se presentan con rostros de líneas rectas en la forma de la boca e incluso de ceños fruncidos. Se hace referencia a la cuestión estética del fenotipo del rostro. La sociedad tiende a necesitar de atributos marcados, como los comentados, para que la maldad sea fácilmente reconocible e identificable por medio de procesos visuales (Chacón y Morales, 2015). De acuerdo con Fuentefría Rodríguez (2022) a estos rasgos se le añaden otros para complementar, como son la nariz, las garras, las cejas mefistofélicas, las orejas puntiagudas o los colmillos. Lo anterior coincide con las conclusiones de publicaciones como las de Monleón (2018 y 2020).

Se amplía el marco analítico con el objetivo de generar un discurso mediante el uso de la IA como artefacto actual con tendencia al control social (Arbeláez-Campillo, Villasmil Espinoza y Rojas-Bahamón, 2021). Se busca analizar en qué medida esta herramienta contribuye a perpetuar el concepto maniqueo y estereotipado de maldad.



Los resultados advierten sobre los estereotipos y maniqueísmos que el alumnado tiene arraigados sobre las características y símbolos de identidad de las figuras malvadas, debido a la influencia de la cultura visual que está presente en su cotidianidad, así como el consumo que dicho grupo poblacional hace de estas imágenes.

Para complementar el marco analítico respecto a la construcción y presentación de figuras villanas, a partir de las producidas por el grupo español, se realiza una extensión de recreación de esculturas por medio de IA. En el área de la educación artística, la cuestión tecnológica cobra impulso en el escenario contemporáneo. En este plano la IA se muestra como un medio líquido y superficial a través del cual se genera contenido, incluso de tipo artístico. Este carece de todo proceso reflexivo, indagatorio, experimental, y de todas las características y percepciones básicas que implica el propio desempeño de la persona artista (Clemente Alcocer, Cabello Cabrera y Añorve García, 2024). De ahí que la producción de arte mediante la IA sea un trámite banal que no contribuye al progreso de la sociedad en términos de mejora. Se considera imprescindible comenzar a indagar en estas cuestiones y hacer visible ante la comunidad las carencias que supone recurrir a esta IA como medio de generación de conocimiento sustancial para la ciudadanía. Así se atenta contra el progreso iniciado desde corrientes poshumanistas que buscan generar una inclusión real con respecto a la disidencia, a través de la deconstrucción de ideas normativas encorsetadas y estructuralistas. Moreno Padilla (2019) considera que “en el caso específico de la educación [...] debemos mirar la aparición de la inteligencia artificial [...] como un posible campo de estudio” (p. 262).

Para ello, se accede la versión web de ChatGPT (OpenAI, 2023) se le da la siguiente instrucción: “A partir de la imagen facilitada en la que se recoge una serie fotográfica con representación de esculturas creadas por alumnado de 4 años de edad sobre figuras villanas y monstruosas, crea una extensión de la misma en la que dichas formas escultóricas queden recogidas como animaciones susceptibles de ser consumidas por quienes forman parte del colectivo infantil”. Con estas indicaciones, el modelo de IA genera la figura 2. A partir del resultado generado, se advierte el riesgo que, al igual que el colectivo infantil participante en el estudio, la herramienta recurre a elementos maniqueos y construcciones sociales estereotipadas sobre el concepto de “lo perverso”. Se advierte que la IA, siguiendo el mismo patrón estructural, en lugar de desarrollar un discurso más reflexivo y visible con respecto a lo diferente y a la disidencia en la realidad objeto analizado. Esta actividad se plantea como una reflexión sobre la importancia que tiene generar conciencia y promover la alfabetización respecto a la utilización del recurso (Zamora Varela y Mendoza Encinas, 2023).



Figura 2. Recreación con IA de las figuras malvadas representadas por el alumnado de 4 años en el contexto español



Fuente: recreación generada por ChatGPT (OpenAI, 2023) mediante la reinterpretación de una imagen proporcionada por el autor a partir de las representaciones creadas por el alumnado de 4 años del contexto español.

En la figura 2 se recogen características maniqueas de la representación de la maldad a través de rasgos en figuras –todos ellos apuntados en publicaciones como las de Monleón (2018, 2022a, 2023 y 2024)– entre los que se encuentran los ceños fruncidos para transmitir enfado, la falta de elementos o la estructura corpórea no normativa (carencia de bocas y de extremidades), así como la relación de las esculturas con personajes socialmente vinculados con el bando maléfico, por ejemplo, quienes ejercen la brujería. La última ilustración se relaciona con el componente moralizador que persiguen muchas religiones, que por esa razón tienden a asociar el comportamiento perverso con quienes se alejan de los postulados de sus dogmas.



Monleón (2022b) aborda en su publicación una investigación reflexiva sobre el componente cristiano en los largometrajes de Disney a través de la cual se verifica que los principios de dicho dogma son difundidos en la comunidad de habitantes por medio de actuaciones para alcanzar el éxtasis religioso (cumplir con sacramentos como el matrimonio, o formar una familia de corte nuclear). Asimismo, se promueven conductas y comportamientos a evitar por contradecir los cimientos de dicha religión. Un ejemplo latente son las prácticas de curandería, la medicina e incluso los rituales propios del colectivo de brujas, quienes son percibidas como una amenaza para dicho culto por ser catalogadas como mujeres inteligentes, resolutivas y organizadas en un grupo. De esta manera se rescata la relación existente, al tiempo que se pone en valor, la vinculación entre la brujería y el movimiento feminista (Chollet, 2019).

Elevar a brujas y hechiceras como emblema feminista y reclamarlas como metáfora del poder y la sororidad femenina permite denunciar la continuidad del control y la violencia sobre el cuerpo femenino y desenmascarar la demonización de las «nuevas criaturas del mal» en la sociedad actual (Quintano Martínez, 2021, p. 120).

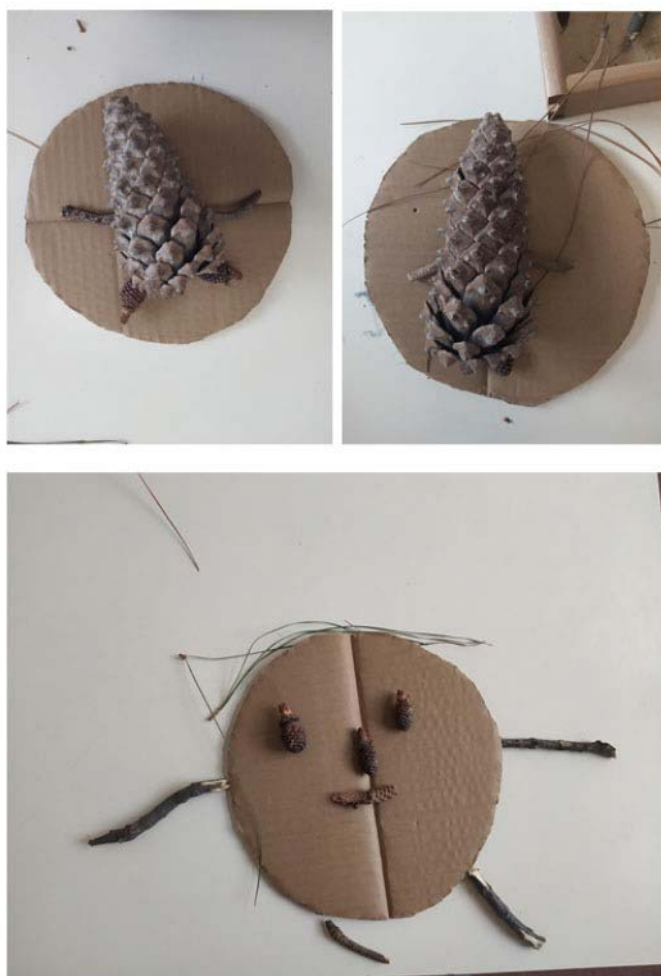
En la figura 3 se recopila un conjunto de figuras perversas –mínimas– elaboradas por el alumnado que rompen con el patrón estereotipado y maniqueo que es tendencia en el imaginario de la cultura visual vinculante a la entidad villana o al concepto de monstruo. En la primera fila de la serie fotográfica se presentan tres creaciones que atienden a estructuras corpóreas normativas en cuanto a formas, proporciones y número de extremidades.

Esta tendencia genera una doble vertiente. El alumnado todavía no tiene interiorizada una visión sesgada referente a la estética de las figuras tildadas de perversas, lo cual genera un discurso positivo con respecto a la moralización de la sociedad. Cualquier persona es susceptible de presentar conductas malévolas debido a que el comportamiento no presenta una relación directa y vinculante a la percepción visual y apariencia de estas. Eco (2007) comenta esta dualidad o fenotipo no maniqueo en el componente monstruoso.

La segunda fila de la serie fotográfica de la figura 3 presenta una escultura de figura villana en la que todos los rasgos tienden a relacionarse con los normativamente vinculados a los personajes protagonistas o heroicos de las historias y audiovisuales clásicos. Aparece un elemento con rasgos humanos, sonrisa en el rostro y postura acogedora para quien la observa. Esta tendencia presenta el concepto de dualidad defendido en publicaciones como las de Jiménez (2010) y la de Ingwersen e Ingwersen (1990).



Figura 3. Representación no estereotipada de la maldad (introducción del concepto de dualidad) a través de esculturas de Land Art



Fuente: fotografía del autor a partir de las figuras creadas por el alumnado de 4 años del CEIP Benjamín Benlloch (Manises, Valencia).

Con relación al contexto cubano, en los trabajos hay una gran variedad de asustadores; desde animales (lobos) hasta los más comunes (brujas, hombre del saco, el coco y fantasmas); pero además se destaca la presencia de otros que proceden del ámbito audiovisual, como son monstruos, vampiros y/o La Güija. Estos asustadores aparecen indistintamente en los dibujos realizados por ambos grados. Los asustadores más representados siguen siendo el Hombre o el viejo del saco y El Coco, figuras clásicas utilizadas para infundir temor. El miedo a estos dos entes en

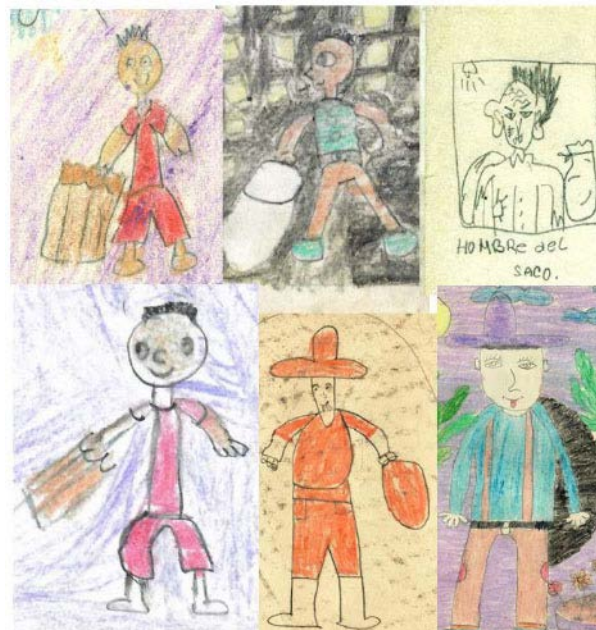


algunos casos representa el miedo a lo desconocido, lo extraño, lo que no se puede definir, ni dominar (Carbonell-Moliner y Alonso-Villasuso, 2018).

Otro de los asustadores que es también representado se vincula con el concepto de lugar, que se construye a partir de determinados elementos que en su conjunto crean una atmósfera: la tumba, la noche, la luna entre las nubes o un árbol sin hojas (González, 2011). Son factores que acrecientan aún más el significado en torno a los asustadores. Hay una visualidad de la maldad que todavía persiste, una estética creada en un primer momento por la literatura y luego por los medios de comunicación masiva. Son símbolos y signos que se justifican culturalmente (Cuzme, 2015).

Los asustadores masculinos es uno de los grupos más representados y entre ellos el que más aparece es el Hombre o el viejo del saco, quien tiene la misión de llevarse a los/as niños/as que se comportan de una manera socialmente no aceptada o correcta. Este asustador se identifica en los dibujos con un saco ubicado en la mano del monigote. Es diseñado, en algunos casos, con un sombrero, viste de colores oscuros (azul, verde, naranja o rojo). Algunos ejemplos de estos seres se muestran en la figura 4.

Figura 4. Representación del Hombre del Saco



Fuente: fotografía del autor a partir de las creaciones del alumnado de La Habana (Cuba).



Recurrir al Hombre del Saco como figura masculina para asustar es una práctica de control que tiene raíces patriarcales, aún en la posmodernidad, donde el nuevo asustador promovido por los *mass media* son los terroristas. El “oficio de meter miedo”, al parecer es solo de hombres, así también como el de ser peligroso, violento, perseguidor, asesino de niños/as o, secuestrador; características que se proyectan culturalmente en el modo de ser varón, en un proceso de construcción de la masculinidad mediado por el ejercicio de la violencia hacia la mujer, hacia los niños y las niñas e incluso hacia otros hombres (González Pagés, 2010). Se recuerda que el asustador parte de la visión de la víctima, sobre quien se ejerce la violencia, y esta perspectiva está contaminada por el miedo. Los estereotipos, los valores, las normas y las conductas van a reafirmar la hegemonía masculina, por lo tanto, la representación del asustador hombre reafirma cierta visualidad de la violencia.

El estudiantado cubano atribuye a este asustador características negativas que guardan relación con el comportamiento social –violento, alcohólico, fumador, ladrón, delincuente, sucio y emplean ciertos rasgos físicos y sociales que son usados en actitudes discriminatorias para caracterizar a una “persona mala”: tener una cicatriz en la cara, ser feo, ser negro, llevar un saco, entre otros.

Los asustadores se describen con conductas carentes de ética, que van en contra del concepto de bondad y visualmente son marcados por determinados rasgos físicos y estéticos de lo extraño, raro, que no es más que lo diferente a la comunidad de habitantes. El predominio de la población negra en un entorno violento alimenta los miedos en el sentido que los/as niños/as ven el peligro relacionado, entre otras cosas, con el color de la piel. En este imaginario, encontrarse en una habitación o sitio oscuro no solo representa estar en desventaja frente a lo desconocido, sino también, que un “negro” puede estar acechando. La fijación, desde edades tempranas, de posiciones racistas en la interpretación del entorno será entonces consecuencia de un medio violento. Se aclara que aquí se está utilizando la palabra “negro” como reforzador del discurso presentado en el contexto, pero sin ningún tipo de fines negativos.

En cuanto a los asustadores femeninos, recogidos en la figura 5, las más representadas son las brujas, mujeres que tiene un pacto con el diablo, matizadas por una gama de colores fríos y también por el color negro. Las brujas son feas con un gran sombrero de pico, van encima o llevando de la mano una escoba de paja. La representación visual de estos personajes se construye en contraposición a las imágenes de las princesas:



Figura 5. Representación de las brujas



Fuente: fotografía del autor a partir de las creaciones del alumnado de La Habana (Cuba).

La bruja es vieja, fea y, en las versiones más modernas gorda, pero sobre todo es mala [...] Muchas veces este estereotipo es pobre y su representación visual vestida de negro, con pocos dientes, verrugas y una nariz ganchuda constituye la oposición visual de la mujer objeto (Acaso, 2006, p. 100).

En la totalidad de las expresiones plásticas infantiles aparece acompañada de otros asustadores como el fantasma, el Hombre del Saco y El Coco. Si se repasa la bibliografía referente a la mitología cubana, se observa que en varios casos hay una relación de subordinación de las figuras femeninas a un personaje masculino, ya sea por violencia física, como es el caso de La Llorona o como sirvienta, den la caracterización de la bruja en relación con el brujo o el diablo (Feijóo, 1996). La relación histórica hombre-mujer se pauta por patrones patriarcales en los cuales la medida es siempre el hombre. Esta característica tiene su reflejo incluso en la representación visual del género de los asustadores.



Figura 6. Representación de El Coco



Fuente: fotografía del autor a partir de las creaciones del alumnado de La Habana (Cuba).

Otro de los asustadores es El Coco, ilustrado en la figura 6, definido como un ser horrendo de miles de formas, con el cual se obliga a los/as niños/as a dormir, a comer, y a comportarse correctamente (Rivero y Chávez, 2005).

En algunas expresiones plásticas infantiles se le da forma esférica o es una figura con muchos brazos. Estas dos representaciones remiten a las varias definiciones de El Coco (Corominas, 1987; Ortiz, 1990). Su ilustración es antropomorfa y no se le define sexo. Es válido notar que hay un dibujo donde El Coco es caracterizado como una figura masculina, es decir, es un hombre, no una mujer. Por lo tanto, si se muestra todo aquello que asusta fuera de los límites de lo real, que da miedo, que no se logra visualizar, esta imagen es un hombre. El hombre es el asustador por antonomasia.



Estos asustadores, así como los elementos que se identifican para crear una atmósfera de terror, son referenciados por los niños y las niñas como seres y lugares de los animados y las películas. Es significativo que, cuando el colectivo infantil dibuja, sus representaciones remiten a personajes recreados por el cine y la televisión, presentes también en Internet y en los videojuegos. De tal forma, se advierte sobre la gran presencia de la cultura visual en la conformación de su identidad.

CONCLUSIONES

El análisis de las creaciones artísticas de alumnado cubano y español permite constatar que la construcción de lo monstruoso y de las figuras asociadas al mal sigue estando condicionada por estereotipos y maniqueísmos heredados de la cultura visual contemporánea. Esta idea no solo parte de la propia cultura visual y se perpetua en la construcción de imaginarios sociales, sino que la propia IA como tendencia de “producción” actual, continúa perpetuando el discurso; lo cual pone el foco de atención en la necesidad de promover la alfabetización para su utilización crítica y reflexiva. Tanto en los dibujos de “asustadores” del contexto cubano como en las esculturas de Land Art del alumnado español, se observa una tendencia a vincular lo perverso con rasgos físicos anómalos, corporalidades no normativas o atributos estéticos asociados socialmente a lo negativo. Estas asociaciones confirman la influencia de los productos audiovisuales y mediáticos en la configuración cognitiva infantil respecto al concepto de maldad.

También emergen discursos y representaciones que apuntan hacia una ruptura parcial con estos patrones. Algunas creaciones muestran una concepción más compleja, en la que la maldad no se identifica de manera exclusiva con lo feo, lo deforme o lo diferente, sino que se vincula con actitudes, emociones o comportamientos concretos. A esta conclusión se llega mediante el diálogo reflexivo generado por el alumnado, quienes argumentan que una parte de las figuras que encierran maldad no lo hacen por la estética que presentan, sino por los comportamientos perversos que desarrollan con el resto de los miembros de su comunidad. Esta tendencia introduce la noción de dualidad y abre la posibilidad de representaciones menos estereotipadas y más cercanas a la diversidad humana. Es a partir de este concepto que debe trabajarse en las aulas con la población estudiantil para generar un discurso mucho más actualizado y contextualizado en la sociedad actual, a través del cual se posibilite el entendimiento del concepto “maldad” desde su acepción filosófica y no solo estética.



La investigación destaca el valor de la educación artística como espacio para promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre los discursos visuales que circulan en la sociedad. Trabajar con figuras monstruosas o villanas permite visibilizar cómo se construyen las categorías de lo bueno y lo malo, así como cuestionar los sesgos de género, raza y corporalidad que subyacen en dichas construcciones. Así se destaca, y se da primacía a la importancia de integrar metodologías artísticas y críticas que favorezcan la alfabetización audiovisual desde edades tempranas. Solo de este modo se llega a fomentar en el colectivo de estudiantes una mirada consciente y emancipadora frente a las narrativas culturales dominantes; contribuyendo a una ciudadanía más inclusiva, reflexiva y capaz de reconocer en la diferencia no una amenaza, sino una oportunidad de aprendizaje y convivencia. La implementación de una metodología de investigación de corte artística y con un trasfondo social contribuye a dar visibilidad a la importancia que adquiere el proceso creativo, el discurso reflexivo interno de quien produce arte, la relación comunicativa entre quienes son artistas y quienes consumen la obra. Sobre todo, se destaca que el arte tiene un potencial para generar discursos y narrativas más poéticas y que también ayudan a generar conocimiento en el ámbito pedagógico-didáctico.

El estudio comparativo entre alumnado cubano y español proporciona elementos cruciales para comprender la persistencia de los estereotipos visuales y maniqueísmos en la representación de la maldad. La observación de que tanto los “asustadores” cubanos como las figuras villanas en el Land Art español se vinculan con deformidades físicas o atributos socialmente considerados negativos revela que, a pesar del acceso a diversas fuentes de información, los imaginarios culturales tradicionales siguen ejerciendo un fuerte influjo en la formación cognitiva y estética de quienes pertenecen a la infancia. Este hallazgo refuerza la necesidad de incorporar en la educación artística estrategias que permitan el cuestionamiento crítico de las representaciones mediáticas y culturales, favoreciendo el desarrollo de habilidades reflexivas y éticas.

Desde una perspectiva pedagógica, la identificación de patrones recurrentes en la construcción del mal evidencia que los discursos visuales no son neutros. La asociación sistemática entre fealdad y perversión reproduce jerarquías simbólicas que afectan la percepción de la otredad y de lo diferente, consolidando prejuicios relacionados con el género, la raza y la corporalidad. Por ello, la educación basada en las artes se presenta como un espacio fundamental para el análisis crítico, ya que permite al estudiantado identificar los mecanismos de normalización social y explorar alternativas creativas que promuevan la diversidad y la inclusión. Las prácticas de dibujo y escultura, al ser interpretadas desde una perspectiva reflexiva, no solo desarrollan competencias técnicas, sino que también constituyen herramientas para la alfabetización ética y audiovisual del colectivo infantil.



La aparición de representaciones más complejas, que vinculan la maldad con actitudes, emociones o decisiones éticas en lugar de la apariencia física, demuestra que es posible introducir nociones de dualidad y matiz moral desde edades tempranas. Este enfoque no solo rompe con los estereotipos tradicionales, sino que también refuerza la comprensión del mal como un constructo filosófico y social, más allá de la estética superficial. Conceptos teóricos, abstractos y versátiles en cuanto a definición y entendimiento de estos, que se manifiestan como aspectos procesuales y significativos en los procesos de desarrollo y de enseñanza-aprendizaje del alumnado. La capacidad de reconocer que la maldad tiene posibilidad de residir en comportamientos, y no necesariamente en atributos físicos, amplía el horizonte pedagógico, contribuyendo a la formación de una ciudadanía crítica, empática y capaz de interpretar las complejidades del mundo social.

La investigación posee relevancia para los estudios culturales y regionales, ya que permite analizar cómo los imaginarios colectivos se configuran en contextos específicos y cómo interactúan con la globalización mediática. La figura del “asustador” en Cuba se inscribe en una tradición local ligada a la moral, el control social y las narrativas populares, mientras que la figura villana en España refleja influencias mediáticas más globalizadas y procedentes de contextos y entornos occidentalizados. La comparación de estos contextos evidencia tanto las particularidades locales como las convergencias transnacionales en la construcción de lo monstruoso y del mal. Esta perspectiva contribuye a la comprensión de los procesos de circulación cultural y su impacto en la formación de identidades en quienes son menores y se encuentran en proceso de desarrollo personal.

Desde un enfoque social, la investigación destaca la capacidad del arte para visibilizar y cuestionar los prejuicios y estereotipos que subyacen en las construcciones de lo bueno y lo malo. La educación artística, al integrar metodologías críticas y participativas, se convierte en un vehículo para promover la reflexión sobre la diversidad y la otredad, fomentando una ciudadanía más inclusiva y consciente de las desigualdades culturales. Trabajar con representaciones de figuras villanas y monstruosas permite, además, analizar cómo las normas estéticas y morales de una sociedad influyen en la percepción de la otredad y de la alteridad, ofreciendo un marco para la discusión ética y sociocultural.

Con todo, investigaciones de este tipo consolidan la educación artística como un campo estratégico para el pensamiento crítico, la alfabetización audiovisual y la formación ética en contextos educativos diversos. La integración de métodos cualitativos y artísticos, como la ABER, facilita la comprensión profunda de los imaginarios culturales y su influencia en la construcción de identidades. Asimismo,



estos estudios refuerzan la importancia de considerar la educación como un espacio transformador, capaz de promover la reflexión sobre la sociedad y la cultura, y de formar ciudadanos/as capaces de reconocer la diversidad no como amenaza, sino como oportunidad de aprendizaje, diálogo y convivencia intercultural.

Como perspectiva de futuro, con base en el componente replicable del estudio, la representación del mal y lo monstruoso en contextos educativos deben ampliarse incorporando metodologías digitales, estudios longitudinales y enfoques interculturales integrales. Explorar cómo las tecnologías emergentes, las redes sociales y los videojuegos influyen en la construcción de imaginarios permite comprender mejor las transformaciones culturales contemporáneas. Asimismo, integrar perspectivas críticas de género, diversidad étnica y capacidades diferentes contribuye a generar representaciones más inclusivas y matizadas. Estas iniciativas fortalecen la educación artística como herramienta de reflexión ética y social, consolidando su papel en la formación de la ciudadanía crítica, consciente y culturalmente competente.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Aguirre, J. C., y Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, 53, 175-189. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la investigación plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(11), 111-120. doi: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- Arbeláez-Campillo, D. F., Villasmil Espinoza, J. J., y Rojas-Bahamón, M. J. (2021). Inteligencia artificial y condición humana: ¿Entidades contrapuestas o fuerzas complementarias? *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 502-513. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927679>
- Boetzkes, A. (2010). *The ethics of earth art*. Minnesota: University of Minnesota Press.



- Caeiro Rodríguez, M., Fuentes Cid, S., y Alonso-Sanz, A. (2024). Buscando el Arte en la A de proyectos STEAM: una revisión crítica desde la Educación Artística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.1), 13-36. doi: <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.102900>
- Caivano, J. L. (2023). Una perspectiva gradualista para el abordaje semiótico de las imágenes visuales. *Tópicos del seminario*, 50, 34-56. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/tods/n50/2594-0619-tods-50-34.pdf>
- Carbonell-Moliner, R. F., y Alonso-Villasuso, C. F. (2018). Una cita con los asustadores. *Revista Signos*, 77(2), 59-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9225166>
- Celin Vargas, M. (2012). Evaluar desde el paradigma de la complejidad: Un reto para la educación del nuevo milenio. *Escenarios*, 10(1), 83-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4496089>
- Chacón, P., y Morales, X. (2015). El rol del monstruo en las narraciones audiovisuales dirigidas a los niños y niñas. Un análisis semiótico cultural a través del dibujo infantil. *Foro de Educación*, 18, 51-68. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.003>
- Chollet, M. (2019). *Brujas. ¿Estigma o la fuerza invencible de las mujeres?* Madrid: EDICIONES B.
- Clemente Alcocer, A. A., Cabello Cabrera, A. y Añorve García, E. (2024). La inteligencia artificial en la educación: Desafíos éticos y perspectivas hacia una nueva enseñanza: Artificial intelligence in education: ethical challenges and perspectives towards a new teaching. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 464-472. doi: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3019>.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Barcelona: Editorial Gredos.



Cuzme, A. (2015). Satanás: Un símbolo de la maldad en cuernos. *Revista EAC*, 5, 84–88. Recuperado de https://www.academia.edu/32185075/satanas_un_simbolo_de_la_maldad_en_cuernos_pdf.

Dondis, D. A. (1974). *A primer of visual literacy*. Reino Unido: Mit Press.

Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Madrid: Gustavo Gili.

Eco, U. (2007). *Historia de la fealdad*. Barcelona: Lumen.

Feijóo, S. (1996). *Mitología cubana*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Fuentefría Rodríguez, D. (2022). Fealdad y belleza en las representaciones del villano del cine mudo europeo y estadounidense. *Revista Latente*, 20, 113-134. doi: <https://doi.org/10.25145/j.latente.2022.20.05>

Gariboldi, M. B., y Salsa, A. M. (2019). Conocimientos sobre dibujo, escritura y numerales en la producción gráfica materno-infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-24. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.17204>.

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *PRAXIS educativa*, 17(1 y 2), 13-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8602294>.

González, J. F. (2011). Héroes, antihéroes y villanos en el Western español. *Razón y Palabra*, 78(4), 1–16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3819918>.

González-Pagés, J. C. (2010). *Macho Varón Masculino. Estudios de Masculinidades en Cuba*. La Habana: Editorial de La Mujer.

Huerta, R. (2020). Educación artística para formar docentes en derechos humanos y diversidad sexual. *PULSO Revista de Educación*, 43, 119-136. doi: <https://doi.org/10.58265/pulso.4802>

Huerta, R. (2022). La memoria. Investigación Basada en las Artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27-45. doi: <https://doi.org/10.5209/aris.70081>



Ingwersen, N., e Ingwersen, F. (1990). A Folktale/Disney Approach. *Scandinavian Studies*, 62, 412-415. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/i40041257>

Jiménez, Z. (2010). La construcción del villano como personaje cinematográfico. *Frame*, 6, 285-311. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3142360>

Martínez-Rosales, Y., y Gross-Tur, R. (2024). Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales. *Revista Científica del Amazonas*, 7(13), 56-67. doi: <https://doi.org/10.34069/RA/2024.13.06>

Marín Viadel, R., y Roldán, J. (2021). A/r/tografía Social y Educación Artística para la Justifica Social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 91-102. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006>

Martínez Luna, S. (2019). *Cultura visual. La pregunta por la imagen*. País Vasco: Sans soleil ediciones.

Mesías-Lema, J. M., y Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 7-22. doi: <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>

Monleón, V. (2018). “El malo de la película”. Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016). *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 131-148. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/eari.9.12212>

Monleón, V. (2020). Patrones malvados en Disney. Una reflexión crítica sobre las figuras malvadas de la colección “Los clásicos” (1937-2016) desde un componente estético. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 11, 151-167. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/eari.11.16524>

Monleón, V. (2022a). La construcción de la villana en películas clásicas de Disney. *Tercio Creciente - Revista de Estudios en Sociedad, Arte y Gestión Cultural, Monográfico Extraordinario IV*, 7-37. doi: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6509>



Monleón, V. (2022b). El componente cristiano en películas Disney. *Revista SONDA: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, 11, 119-139. doi: <https://doi.org/10.4995/sonda.2022.18690>

Monleón, V. (2023). Figuras malvadas principales en las secuelas de los clásicos Disney. *SiturArte - Revista Arbitrada de la Facultad Experimental de Arte de la Universidad de Zulia*, 17(29), 24-34. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/situarte/article/view/40274/45709>

Monleón, V. (2024). Por una deconstrucción psicológica y ética de las figuras malvadas en el cine de animación Disney. Análisis de la colección “los clásicos” (1937-2016). *ProPulsión. Revista Interdisciplinaria en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 98-115. doi: <https://doi.org/10.53645/revprop.v9i2.133>

Monleón, V., y Carbonell-Moliner, R. F. (2023). Influencia de los asustadores cubanos en el imaginario visual del colectivo infantil. *OBSERVAR Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 17, 22-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9225166>.

Moreno Candel, F. (2018). Diversidad sexual a través de la Educación Artística. Práctica en la Escuela de Arte y Superior Fernando Estévez de Tenerife. *PULSO Revista de Educación*, 41, 85-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/6742344>.

Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI Journal*, 7(14), 260-270. doi: <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>

Morin, E. (Ed.). (2011). *Introducción al pensamiento complejo* (10ª impresión). Barcelona: Gedisa.

OpenAI. (2023). *ChatGPT* [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>

Ortiz, F. (1990). *Glosario de Afrocubanismos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Padilla, Y., Acosta, J., y Perozo, D. (2016). Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad. *Alteridad*, 11(1), 88-100. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.07>



Parra Valencia, J. D. (2014). La imagen y la esfera semiótica. *Iconofacto*, 10(14), 76-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204310>

Quintano Martínez, P. (2021). “Las brujas que no pudisteis quemar”. Deconstrucción y resignificación de la bruja como figura femenina monstruosa dentro del movimiento feminista. En E. Gómez Nicolau y M. Medina-Vicent (Eds.), *Mujeres y resistencias en tiempos de manadas* (pp. 101-121). Castellón: Universitat Jaume I.

Raquejo, T. (1998). *Land art* (Vol. 1). Madrid: Editorial Nerea.

Rivero, M., y Chávez, G. (2005). *Catauro de seres míticos y legendarios en Cuba*. La Habana: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello.

Soto Rodríguez, J. I. (2017). La problemática de la maldad del hombre. *Miscelánea Filosófica αρχή Revista Electrónica*, 1(1), 167-177. Recuperado de <https://miscelaneafilosofica.unach.mx/index.php/arche/article/view/15>

Suárez, M. (2018). El Efecto Frankenstein en la investigación en las ciencias sociales. Desvelamiento desde la pedagogía de la sospecha. *Acción Pedagógica*, 27(1), 76-85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7442974>

Tobeña, A. (2017). *Neurología de la maldad: mentes predatoras y perversas*. Barcelona: Plataforma.

Touriñán López, J. M. (2016). Educación Artística: sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XXI*, 19(2), 45-76. doi: <https://doi.org/10.5944/educXXI.14466>

Wolfe, A. (2013). *La maldad política*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Zamora Varela, Y. y Mendoza Encinas, M. C. (2023). La inteligencia artificial y el futuro de la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Horizontes Pedagógicos*, 25(1), 1-13. doi: <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.25101>