

Estudio recapitulativo

La écfrasis como referente para la educación ambiental

Ekphrasis as a theoretical reference for environmental education

Isidro E. Méndez Santos^{1*}, <https://orcid.org/0000-0002-0437-8057>

Daemar Ricardo Marrero¹, <https://orcid.org/0000-0001-7079-8626>

Yissel Ronquillo Basulto¹, <https://orcid.org/0009-0002-0865-9750>

Katia González López², <https://orcid.org/0009-0000-5856-363X>

¹ Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz.

² Academia de las Artes Vicentina de la Torre, Camagüey.

* Autor para la correspondencia: jemendezs58@gmail.com

Resumen

Introducción: El siguiente resultado emana de esfuerzos por dotar a la educación ambiental de un carácter multidimensional y establecer para ello nuevas relaciones interdisciplinarias con otras ramas del saber¹.

Objetivos: Sistematizar categorías psicológicas y referentes provenientes de la teoría del arte y de la enseñanza artística que pueden formar parte del sustento epistemológico de la dimensión afectiva de la educación ambiental.

Metodología: La información recopilada se interpretó, desde perspectivas hermenéutica, histórico-lógica, analítico-sintética e inductivo-deductiva, a partir del análisis documental y el intercambio de opiniones con especialistas en psicología, medio ambiente, educación ambiental y teoría del arte de otras universidades cubanas y extranjeras.

Resultados: El proceso pedagógico de la educación ambiental, entre otras metas, debe contribuir a regular emociones, afectos, estados de ánimo, sentimientos y pasiones que surgen de la interacción del sujeto con su entorno. La necesidad de acudir a alternativas tradicionalmente utilizadas para dialogar sobre lo que se siente, llevó a que, en el dominio teórico del arte se exploraran las potencialidades de la écfrasis, dada su esencia intertextual, transtextual e intersemiótica.

Conclusiones: La educación ambiental puede utilizar a la écfrasis como referente para organizar ejercicios descriptivos y comunicativos de vivencias afectivas surgidas de la interacción directa o

¹ A la memoria del †Dr. Saulo Antonio Fernández Núñez (1947 - 2024), quien sugirió que se investigara este tema.



indirecta de los sujetos con el entorno, a partir de lo cual se promuevan procesos de reflexión crítica grupal, destinados a fomentar la empatía por la multiplicidad de elementos estructurales y funcionales que lo componen.

Palabras clave: Afectividad, regulación emocional, arte, reflexión crítica.

Abstract

Introduction: This paper derives from the efforts to provide a multidimensional character to environmental education by means of recognizing its interdisciplinary relationships to other branches of knowledge².

Objective: To systematize psychological categories and notions from art theory and art education that may contribute to the epistemological foundations of the affective dimension of environmental education.

Method: Collected information was interpreted from hermeneutic, historical-logical, analytical-synthetic, and inductive-deductive perspectives, on the bases of documentary analysis and the exchange of opinions with psychologist, environmental researchers, environmental educators, and art theoreticians linked to Cuban and foreign universities.

Results: The regulation of emotions, affects, moods, feelings, and passions that arise from the interaction of the individual with their environment must be assumed as objectives of the pedagogical process of environmental education, among other goals. Ekphrasis, with its proven potential to establish bridges of communication between the arts, can serve such purposes, given its intertextual, transtextual, and semiotic nature.

Conclusions: Environmental education can use ekphrasis, a theoretical support for organizing descriptive and communicative exercises about affective experiences, arising from direct or indirect interaction between individuals and their environment. This might be used to promote group critical reflection processes aimed to fostering empathy for the multiplicity of structural and functional elements that comprise it.

Keywords: Affectivity, emotional regulation, art, critical reflection.

Recibido: 16 de febrero de 2026

Aprobado: 16 de marzo de 2026

Introducción

Para que la educación ambiental cumpla el objetivo de lograr la contribución personal de cada sujeto a la conservación y sostenibilidad, no sólo está llamada a transmitir conocimientos científicos, normas de comportamiento y formas de proceder, sino que necesita también formar

² In memory of Ph. D. Saulo Antonio Fernández Núñez† (1947 - 2024), who suggested to conduct research on the topic.



una sensibilidad y una relación emocional con el entorno (Arsyad et al., 2024; Barinas et al., 2023; Brosch and Steg, 2021; Carrasco, 2021; Maldonado et al., 2023). Únicamente así será posible contribuir a que se deje atrás la nociva escisión que históricamente ha existido entre naturaleza y cultura, la cual ha resultado severamente perjudicial para ambas partes.

Para lograr esa conexión emocional con el entorno y promover cambios reales en actitudes y comportamientos con respecto a este último, la educación ambiental está obligada a asumir su dimensión afectiva como un objetivo legítimo y necesario (Martínez et al., 2020; Nair and Chithra, 2025) y atribuyéndole importancia equivalente a la cognitiva, procedimental y actitudinal. Por esa vía podrá estimular la reflexión crítica con respecto a la realidad; fomentar conductas positivas, encontrar resortes de movilización frente a la degradación, así como establecer bases sólidas para la formación bioética y el fortalecimiento de valores ciudadanos.

En este contexto, cada vez adquiere mayor importancia la precisión y sistematización de categorías psicológicas que deben formar parte del sustento teórico para tales propósitos, algo que no fue posible localizar, al menos desde la perspectiva ambiental, como resultado de la revisión documental realizada. Por otra parte, de la interacción epistemológica entre esta última disciplina y las denominadas ciencias del ambiente han ido surgiendo nuevos términos (eco-emociones, eco-ansiedad, etc.) para designar manifestaciones síquicas particulares (Brière, 2025; Cianconi et al., 2023; Kurth and Pihkala, 2022). Desde una educación innovadora se puede contribuir también a atenuar la negativa manifestación que algunas de ellas adquieren en la medida en que se acentúa la degradación del entorno, antes de que adquieran un carácter patológico y exijan tratamiento clínico.

El arte es reconocido como una vía efectiva de regulación emocional (Ahmadi et al., 2024; Chen & Zeng, 2025; Haeyen & Noorthoorn, 2021). Sobre esta base y teniendo en cuenta que la interdisciplinariedad constituye el eje central de la investigación en educación ambiental (Sánchez et al., 2024.), para el presente artículo se partió de la premisa de que, profundizar en el dominio teórico del arte y la enseñanza artística, permitirá encontrar referentes inéditos o poco usados para potenciar la dimensión afectiva de la educación ambiental.

Se asume como objetivo del presente artículo, sistematizar categorías psicológicas y referentes provenientes de la teoría del arte y de la enseñanza artística que pueden formar parte del sustento epistemológico de la dimensión afectiva de la educación ambiental.

Métodos

En el orden empírico se utilizó el análisis documental y, como complemento, el intercambio de opiniones con profesionales de otras universidades cubanas y extranjeras, especializados en temas de psicología, medio ambiente, educación ambiental y teoría del arte.



Como parte del análisis documental se buscó información en las bases de datos: Wos, Scopus, Scielo, Redalyc y *Google Scholar*. Se utilizaron palabras clave que, junto a los operadores booleanos AND, OR y NOT, permitieron establecer la estrategia de búsqueda que se relacionan a continuación: “afectividad” AND “regulación afectiva”; “regulación emocional” OR “autorregulación”; “medio ambiente” NOT “naturaleza”; “medio ambiente” AND “educación ambiental”; “medio ambiente” AND “regulación emocional”; “ecopsicología” OR “eco-emociones”; “visualización” AND “verbalización”; “arte” AND “enseñanza artística”; “arte” AND “écfrasis”; “écfrasis” AND “estética”; “écfrasis” AND “semiótica”; “retórica” AND “écfrasis”; “mimesis” AND “écfrasis”; “écfrasis” AND “hipotoposis”; “écfrasis” AND “enargeia”; “écfrasis” AND “educación”. Como criterios de exclusión se utilizaron los enfoques: estrictamente clínicos de la regulación emocional; reducción del medio ambiente al componente natural; educación ambiental limitada a la vía formal y al contexto de la institución escolar; así como los que reducen unilateralmente la écfrasis al ejercicio descriptivo, herramienta retórica, género literario o a procedimiento de comunicación entre expresiones específicas del arte (sobre todo entre la literatura y la plástica).

Se tuvieron en cuenta también las mejores experiencias de los autores al dirigir el tratamiento de estos temas durante más de 30 años de labor docente universitaria, con énfasis en el postgrado y la tutoría de tesis doctorales.

Se emplearon básicamente cuatro métodos del nivel teórico del conocimiento, a saber:

- 1) Histórico-lógico, para identificar tendencias epistemológicas referidas a los temas abordados, a partir de contrastar evidencias cronológicas con rasgos de esencialidad, identificados desde perspectiva teórica de la educación ambiental.
- 2) Analítico-sintético, para establecer regularidades a partir de la evaluación, por separado, de postulados singulares y ajustar criterios para nuevos bucles valorativos.
- 3) Inductivo-deductivo, con el fin de establecer generalizaciones emanadas de premisas e, indistintamente, llegar a conclusiones específicas derivadas de principios generales, cuando las circunstancias lo ameritaron.
- 4) Hermenéutico, con vistas a interpretar el sentido que, para el sujeto, adquieren textos, obras de arte, experiencias vividas y fenómenos con los cuales interactúa, en el contexto de su operar como sistema viviente.

Resultados

Esta investigación incursiona en tres dominios disciplinarios: las ciencias ambientales (incluida la educación ambiental, de cara al desarrollo sostenible), la psicología y la teoría de arte. Se intentará, primero determinar y caracterizar las principales categorías de cada uno, de cuya interacción pueden emerger nuevos referentes epistemológicos para fortalecer la dimensión afectiva en la relación del sujeto con su entorno.



La dimensión afectiva de la educación ambiental

A los efectos del fundamento epistemológico en construcción, es necesario, en primer lugar, asumir un concepto amplio de medio ambiente (en el sentido de Rossi & Attianese, 2023), entendido en toda su complejidad estructural y funcional, que no se le restrinja a la naturaleza, sino que se dé cabida en él también a la actividad del hombre como ser social. Las experiencias emocionales se generan en el sujeto al relacionarse consigo mismo, con sus semejantes y con los restantes elementos de su entorno, en un contexto social. Por otra parte, el arte constituye una forma de expresión humana que comunica ideas, emociones o visiones del mundo a través de distintos medios estéticos. Solo en el contexto cultural se concreta la interacción entre los aspectos abordados en el presente artículo: lo ambiental, lo psicológico, lo educativo y el diálogo entre las artes.

Es en la dinámica de ese medio social donde surge, igualmente, la gestión ambiental, entendida como un conjunto de políticas, normativas, acciones estratégicas orientadas a regular la actuación humanas con respecto al medio ambiente. La educación ambiental constituye una componente esencial de esta última, a quien le corresponde formar ciudadanos responsables, en apoyo de políticas públicas (Zhang et al., 2025).

Pero la educación ambiental es también un proceso pedagógico permanente destinado a todas las personas, con independencia de su edad, profesión o condición social. Incluye, cuatro dimensiones (Orlovic & Marusic, 2023): 1) Cognitiva (desarrollo de conocimientos referidos al entorno). 2) Procedimental (estímulo al emprendimiento para alcanzar el desarrollo sostenible, a enfrentar los desafíos que ello presupone). 3) Actitudinal (fomento del compromiso ético, visión de mejoramiento continuo y fortalecimiento de valores desde la perspectiva ambiental, entre otros aspectos). 4) Afectiva, que constituye el objeto de estudio principal del presente artículo.

La dimensión afectiva de la educación ambiental, entre otros aspectos, busca construir vínculos emocionales con el medio ambiente, regular las vivencias afectivas del sujeto con respecto a este último, desarrollar integralmente su sensibilidad y empatía con relación a los restantes elementos del entorno e incrementar su motivación para accionar en la búsqueda del desarrollo sostenible (Dunlop & Rushton, 2022; Nair & Chithra, 2025; Williamson & Thulin, 2022).

La afectividad se encuentra íntimamente asociada a lo motivacional, al extremo de que frecuentemente se les une en una designación conjunta (afectivo-motivacional). Se denomina motivos (unidad básica de la motivación), a aquellas fuerzas internas (de naturaleza consciente o inconsciente) que impulsan, orientan y sostienen la actividad del sujeto (Reeve, 2023). Permiten convertir las necesidades y las vivencias afectivas en acciones concretas. La educación ambiental debe ayudar a cada sujeto a identificar, en sí mismo, y potenciar, dentro de lo posible, ese tipo

de resortes que lo pueden llevar a actuar de manera individual o articularse en intervenciones colectivas que busquen revertir el deterioro del entorno y de avanzar hacia el desarrollo sostenible.

Las vivencias afectivas constituyen la expresión subjetiva de la relación existente entre la realidad y la satisfacción o no (según sean de agradables o desagradables) de la esfera motivacional. Expresan la relevancia que han adquirido para el individuo los objetos, fenómenos, hechos y situaciones con los que se relaciona (López, 2024). Se trata de experiencias emocionales que surgen de una compleja dinámica de interacciones entre elementos que actúan desde el plano interno del sujeto (fisiología y demás cualidades biológicas, psiquis) y externo (naturaleza, sociedad, cultura).

Se distinguen diversas vivencias de este tipo, en dependencia de su efecto sobre el sujeto (incluidas las alteraciones fisiológicas que provocan), la intensidad con que se producen y su duración, entre otros aspectos. Sin pretender agotar el tema y al efecto de lo que interesa para el presente artículo, se hará una breve referencia, primero, a aquellas que, por su esencia, se enmarcan estrictamente dentro del ámbito afectivo propiamente dicho (emociones, afectos, estados de ánimo, sentimientos y pasiones) y, finalmente, a otro grupo que, por su articulación con otras cualidades de la personalidad, son de carácter más complejo. Se asumirán para ello, básicamente, puntos de vistas manejados por Pessoa (2024) y TenHouten (2025).

Las emociones se caracterizan por su elevada intensidad, aparición súbita (en casos extremos, a manera de estallidos), corta duración y evidencias fisiológicas por lo general inmediatas, que van desde alteraciones del ritmo cardíaco, hasta espasmos musculares, sudoración y llanto. Pueden resultar positivas para el sujeto (como es el caso de la alegría), tener repercusión negativa (tristeza, miedo, angustia, ira), o resultar ambivalentes (deseo espontáneo, asombro).

Los afectos, por su parte, tienen un carácter básico y difuso; son de moderada intensidad, no siempre se manifiestan de manera inmediata (pueden presentarse incluso al evocar situaciones pasadas) y no siempre se conectan con alteraciones fisiológicas (y de existir tal conexión, estas últimas son, por lo general, poco notables). Su manifestación es relativamente prolongada y suelen repetirse ante escenarios similares. Algunas de ellas, como la vergüenza y la culpa, se presentan de manera individual, pero otras se manifiestan como pares de contrarios formales (placer / displacer; atracción / rechazo; bienestar / malestar; simpatía / antipatía).

Los estados de ánimo (humor, entusiasmo, optimismo/pesimismo, abatimiento, aburrimiento, melancolía, soledad, serenidad, tranquilidad, tensión y ansiedad, entre otros), son también de escasa intensidad, pero relativamente estables y prolongados. No siempre tienen una causa suficientemente evidente, pero en general guardan relación con la percepción que, en un momento determinado, tiene el sujeto de las incongruencias existentes entre sus aspiraciones e

ideales y la realidad de su existencia. Matizan la personalidad, a la vez que contribuyen a regular el nivel de decisión, tenacidad, ritmo y energía con que se realiza cualquier tipo de actividad.

Los sentimientos (simpatía, amor, odio, gratitud, esperanza, compasión) tienen una base reflexiva (surgen de la interpretación consciente de emociones y afectos) y son duraderos. Su intensidad suele variar en el tiempo y, en casos extremos, el sujeto puede perder el control sobre ellos.

Las pasiones (ambición, celos, anhelos, venganza) son vivencias afectivas intensas y persistentes, que se manifiestan con fuerza, capacidad para arrastrar al sujeto y dominar su vida psíquica. Tienden a orientar la conducta de manera prolongada y a veces irracional.

En otras cualidades de la personalidad, esencialmente más complejas, se reconoce una base afectiva, pero sobrepasan con creces este ámbito e incorporan un componente ejecutor, por lo que a veces son vistas también como fortalezas del carácter o como actitudes. En ese caso se encuentran, entre otras, la empatía y el altruismo.

Se denomina empatía a la capacidad del sujeto para ponerse en el lugar de otro semejante, de experimentar sus propias sensaciones y vivencias afectivas. Desde la perspectiva ambiental debe entenderse como aquella facultad de afligirse ante el deterioro y de alegrarse por la recuperación y/o conservación de cualquiera de los componentes estructurales o funcionales presentes en su entorno existencial.

El término altruismo, por su parte, hace referencia a la disposición consciente para actuar en beneficio de alguien o de algo inherente a la realidad. Dado que el medio ambiente opera como un sistema complejo, es necesario lograr que esa actitud aflore en el individuo con independencia de la proximidad e incidencia del vínculo que mantiene con el elemento que moviliza su actuación. En ese contexto, la solidaridad se asume como el accionar recurrente en función de concretar esa ayuda a todo aquello que lo necesite.

Estas categorías han sido utilizadas históricamente en referencia a los vínculos que se establecen entre seres humanos, pero la educación ambiental enfrenta el reto de formar sujetos empáticos, altruistas y solidarios, no solo desde el punto de vista social, sino también con respecto al medio ambiente en su integralidad. Ello implica que lo sean en relación con la totalidad de elementos bióticos y abióticos que interactúan en los ecosistemas y a la complejidad de su dinámica operativa (asumido desde la visión más amplia de las dimensiones espacio-temporal y estructural-funcional).

Con independencia de la base biológica (innata) que subyace en la afectividad, así como la espontaneidad y, a veces también, la rapidez con que muchas de esas vivencias se ponen de manifiesto, todas son factibles de ser modeladas, por lo que existen amplias posibilidades de lograr mejoras en la interacción del sujeto con su entorno. El universo epistemológico que sustenta la implementación de acciones en esa dirección es amplio y resulta necesario

frecuentemente diferenciar el significado preciso de determinadas designaciones semejantes por su denominación. Por ejemplo, en lo referido específicamente al ámbito emotivo, se manejan los términos: educación emocional, inteligencia emocional, regulación emocional y autorregulación emocional. Con el primero de ellos se identifica al proceso educativo especialmente orientado a tales objetivos (Huaman & Garcia, 2025). El segundo alude a la cualidad que, como resultado de este último, se modifica en la persona (Sáenz-Cavia & Delfino, 2024). Con el tercero se designa al conjunto de estrategias y técnicas utilizadas para modificar, mantener o controlar dichos trastornos, ante una situación concreta (Martínez-Priego et al., 2024). El cuarto, por su parte, señala la capacidad del sujeto para gestionar de manera autónoma las emociones propias, sin depender de agentes externos (Martínez et al., 2022). Semejante concreción epistemológica exigirá abordar de aspectos relacionados con los afectos, estados de ánimo, sentimientos y pasiones.

Educar la afectividad, desde la perspectiva ambiental, presupone: Aprender a identificar qué se siente al interactuar con el entorno social y natural; ponerle nombre a ese sentir, para comunicarlo de manera respetuosa y constructiva; desarrollar estrategias para manejar vivencias intensas pero mal orientadas, que pueden conllevar a incrementar los impactos provocados; vincular esa regulación con principios como: el respeto, la justicia, la equidad; favorecer la convivencia con otras formas de vida, las condiciones físico químicas que las hacen posibles y los procesos en que las mismas se involucran, así como compatibilizar el bienestar personal con la inserción en sociedades empáticas y solidarias; promover cambios en la actuación del sujeto.

Es por eso que la educación ambiental debe asumir, como parte de sus objetivos, generar vínculos duraderos con el contexto en el que actúa; fortalecer conductas que resulten consustanciales a la sostenibilidad, a partir de experiencias afectivas positivas (esperanza, gratitud, amor); reforzar la movilización ciudadana en respuesta a la degradación, sobre la base de otras que resultan negativas (tristeza, indignación). Todo con vistas a desarrollar la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la convivencia.

A tal efecto, resulta indispensable que: Se promueva el intercambio de opiniones con respecto a las vivencias que se generan a partir de la interacción del sujeto con el entorno, así como la manera en que cada uno las maneja. Propiciar para ello un contexto caracterizado por la franqueza y la confianza mutua, aunque no exento de actitud crítica y autocrítica. Se acuda a expresiones tradicionalmente utilizadas para transmitir lo que se siente en diferentes campos del saber, entre los cuales resalta el arte y las diferentes manifestaciones artísticas.

Écfrasis.

Ante la evidencia de que la práctica artística ayuda a canalizar emociones intensas y a transformarlas en experiencias constructivas (Ahmadi et al., 2024; Chen & Zeng, 2025) se

procedió a profundizar en la teoría del arte y de la enseñanza artística, para encontrar nuevos referentes para potenciar la dimensión afectiva de la educación ambiental. Un estudio preliminar permitió identificar, en lo que a la écfrasis se refiere, un amplio potencial para fomentar la sensibilidad estética, la reflexión crítica y el compromiso emocional con el entorno. Se procedió entonces a profundizar en el tema.

El término griego ἐκφρασις (ekphrasis; ecphrasis en latín; écfrasis en castellano) se ha utilizado para designar varios conceptos que, si bien guardan relación entre sí, no son totalmente congruentes (Schaefer and Rentsch, 2004). Dado que en el presente artículo no se utilizará estrictamente una de esas acepciones, sino que se incorporarán electivamente significados provenientes de varias de ellas, será necesaria una breve valoración histórico tendencial.

La acepción más antigua guarda relación con la etimología del término. En idioma griego el prefijo *ek*, indica “fuera”, y el sufijo “phrasein” (del verbo *frasso*), significa hablar, lo que literalmente expresaría “hablar de lo que está afuera o de lo que está ausente” (Fernández, 2019; Krieger, 2000). Ya desde esa embrionaria concepción, implica la existencia de: a) un elemento de la realidad que sea objeto potencial de la écfrasis (una determinada cosa, hecho, obra, proceso, acto, circunstancia, estado, condición, etc.); b) un sujeto que viva una experiencia relacionada con ese objeto y la comunique; c) uno o varios receptores (escuchas, lectores, etc.) y; d) un lenguaje en el cual se comuniquen los resultados. Se acostumbra a calificar con el adjetivo “ecfrástico”, tanto al proceso en sí mismo, como al resultado que deriven de él.

Todavía en la antigüedad clásica, pero algo más tarde, pasó a la retórica (Pineda, 2000), para designar descripciones vívidas que, por su carácter detallado, realista, eficaz, sorprendente (que le confieren la cualidad de *hipotiposis*, razón necesaria), logran el efecto de hacer ver lo que está ausente, de colocar lo descrito ante de los ojos del receptor (Agudelo, 2012; Krieger, 2000), de transmitir lo vivido para que el interlocutor, en alguna medida, lo viva también y, en caso extremo, hacer sensible esa realidad ante la imaginación de este último (cualidad de *enargeia*, razón suficiente).

Ya al finalizar esa etapa se generalizó el uso del término con dos concepciones de alcance diferentes. La primera, relativamente constreñida, indica la reproducción del efecto de la visualización mediante la verbalización. La otra, algo más abierta, referida a la reproducción mediante palabras de cualquier tipo de realidad sensorialmente perceptible (Koopman, 2018). En aquel momento se reconocía que podían ser objeto de écfrasis una gran variedad de temas, incluidos los elementos integrantes de la naturaleza y las creaciones humanas, mientras que como lenguaje para comunicar los resultados se utilizaba, fundamentalmente, a la expresión oral y, en menor medida, la escrita (Fernández, 2019).

Fue a partir del Renacimiento que la écfrasis entró en el dominio del arte, en correspondencia con la finalidad esencial que esta asume de imitar a la naturaleza (mimesis), según la estética



clásica. En ese nuevo escenario el término pasó a hacer referencia, esencialmente, a la descripción verbal de obras de arte (Harmash, 2020), pero también se fueron poniendo de manifiesto otras tendencias. En un sentido estrecho, fue orientado a la representación poética de pinturas y esculturas (Koopman, 2018), por lo que pasó de simple discurso a convertirse en un género literario específico. Paralelamente y con una visión más amplia comenzó a utilizarse en la representación de productos ya no únicamente visuales, sino también relacionados con la música, la danza, el teatro, la arquitectura y, más modernamente, la fotografía, el cine y la televisión (Rusieshvili-Cartledge and Dolidze, 2015). A todo ello es posible sumar, actualmente, los amplios escenarios que se han creado con las tecnologías de la información y la comunicación, así como con las redes sociales que a través de ellas se establecen. Por tanto, si bien es cierto que durante la modernidad y la contemporaneidad se ha evidenciado una tendencia a limitar a la esfera del arte los temas que pueden ser objeto potencial de écfrasis, sin lugar a dudas también se han ampliado considerablemente las alternativas de lenguaje a utilizar para comunicar los resultados.

La écfrasis puede ser asumida como ejercicio descriptivo, como procedimiento o herramienta retórica, como género literario, etc. Desde cada uno de estos puntos de vista, es utilizada como proceso que propicia la interacción y mediación entre contextos, lo que permite articular diferentes lenguajes. Esa esencia intertextual, transtextual e intersemiótica le confiere indudable valor epistemológico y metodológico, que han sido reconocido en variados campos del conocimiento, especialmente en la creación artística y la crítica del arte (Boyd, 2019; Harmash, 2020), así como en la enseñanza artística (Grierson and Orme, 2015; Gulla, 2020; Kulnieks and Young, 2014; and Young, 2019).

Sin embargo, lo que resulta de mayor interés, a los efectos del presente artículo, es el hecho de que constituye también una alternativa para abordar críticamente la experiencia que genera la relación del sujeto con la realidad (Al-Joulán, 2010), así como estimular una metacognición en la que encuentren cabida las emociones y sentimientos que esa interacción despierta. Quien describe deberá memorizar, recordar, reanalizar, reestudiar y comprender (tanto cognitiva, como emocional y afectivamente) la experiencia vivida, así como encontrar un lenguaje apropiado para lograr *hipotiposis* y *enargeia* en la comunicación. Los receptores, por su parte, construyen su propia vivencia de esa realidad, aún sin entrar en contacto directo con ella, gracias a la mediación del comunicador, del que recibirán también su influencia axiológica. Enriquecerán así su subjetividad y podrán actuar como comunicadores respecto al tema en nuevas espirales del proceso ecfrástico.

La écfrasis como referente para la educación ambiental

De acuerdo con lo expresado en el epígrafe anterior, el uso planificado de la écfrasis en un contexto de trabajo grupal constituye una alternativa educativa potencialmente efectiva. Sin embargo, a pesar de estar bien documentada su utilización en la enseñanza artística (véase, por

ejemplo: Cacciatore, 2024; Wood, 2024), no fue posible encontrar evidencias de ello fuera de este ámbito y mucho menos en lo que a la educación ambiental se refiere. En este artículo se defiende, precisamente, que esto último es posible. En los párrafos siguientes se argumentará tal afirmación.

Ante todo, es necesario aclarar que lo que se defiende es tomar a la écfrasis como referente para la educación ambiental y no una implementación generalizada de la misma en toda la concepción teórico-metodológica que al respecto se ha generado desde la praxis artística. De lo que se trata es de diseñar e implementar acciones educativas inspiradas en ella, asumida en términos de ejercicio descriptivo, que se utilizará como punto de partida para procesos posteriores de reflexión crítica.

El proceso educativo deberá organizarse de manera tal que se le dé, a cada participante, la oportunidad de percibir directa o indirectamente determinadas aristas de la realidad ambiental, propiciar la generación de respuestas enérgicas y profundamente personales, que los impulsen a expresarse de manera creativa con relación a temáticas previamente indicadas (Gulla, 2020) y utilizar para ello el lenguaje de alguna de las manifestaciones artísticas. Finalmente, será necesario propiciar que la socialización de las descripciones resultantes se realice en el seno de grupos de reflexión, en los cuales cada integrante asuma, indistintamente, funciones de comunicador **de** las vivencias afectivas que subyacen en su creación y de receptor-valorador de las experiencias de los demás.

Se propone hacerlo desde la acepción más antigua del término écfrasis, referido a hablar de lo que está afuera o de lo que está ausente, mediante descripciones vívidas, detalladas, realistas, eficaces para lograr sorpresa en el interlocutor. No constreñirla a la descripción verbal de obras de arte, sino extender su objeto a la realidad ambiental (naturaleza + creación humana) y a la comunicación de los resultados en cualquiera de los lenguajes artísticos.

El objetivo, desde la educación ambiental, no es formar artistas (siquiera aficionados), aunque no se descarta cualquier contribución que pueda hacerse en esa dirección. De lo que se trata es de desarrollar habilidades comunicativas, al menos a través de la prosa oral y/o escrita (quizás sencilla, en cuanto a estilo, pero estéticamente profunda al transmitir la significación espiritual que para el sujeto adquiere interactuar con el entorno); de transferir lo sentido para intentar hacer sensible esa realidad ante la imaginación del interlocutor; de incitar al debate y, como resultado final, fomentar por esa vía la empatía **y el altruismo** por el medio ambiente.

Ejercicios de este tipo, promovidos desde la educación ambiental, pueden implementarse directamente a partir de la propia realidad (poniendo al estudiante en contacto con ella) o indirectamente, si se genera la experiencia desde una mimesis de esta última (fotografía, imagen en movimiento u obra de arte en cualquiera de sus formas de expresión). En este último caso, el lenguaje artístico en que se comunique el resultado pudiera ser el mismo utilizado en la obra que

desencadena la respuesta ecfrática, pues a lo que se aspira es a socializar y valorar vivencias afectivas que el contacto con ese contexto desencadenaron en el sujeto que participan directamente en el grupo de reflexión y, por inferencia también, en aquellas que pudieron haber inspirado al autor original.

Con independencia de que se implemente de manera directa o indirecta, deberá velarse por promover respuestas ecfráticas en los educandos desde las múltiples aristas del medio ambiente asumido en toda su complejidad estructural (elementos bióticos y abióticos) y funcional (autonomía, interacciones, sinergias, tendencias homeostáticas y emergencia de propiedades, entre otros aspectos). Atender, por igual, a su dimensión natural y social; en toda la amplia gama de situaciones que median entre estados relevantes de conservación y el predominio de la degradación, con todas las consecuencias que acarrea.

Tales formas de proceder se han venido utilizando desde hace mucho tiempo, aunque no alineadas integralmente con sustento epistemológico que se defiende en el presente artículo. La convocatoria y ejecución de concursos artísticos referidos a diferentes temáticas del entorno constituye una práctica habitual en la educación ambiental que se realiza por la vía no formal. Con ello se promueve la expresión de los participantes en diversas manifestaciones del arte, sin que la formación en este campo figure como objetivo central. La novedad de la presente propuesta radica en sustentar esa alternativa desde el amplio caudal teórico y metodológico en que el campo de praxis artística se ha generado alrededor de la écfrasis.

Conclusiones

La educación ambiental puede utilizar a la écfrasis como referente para organizar ejercicios descriptivos y comunicativos de vivencias afectivas surgidas de la interacción directa o indirecta de los sujetos con el entorno, a partir de lo cual se promuevan procesos de reflexión crítica grupal, destinados a fomentar la empatía y el altruismo por la multiplicidad de elementos estructurales y funcionales que lo componen.

El establecimiento de relaciones interdisciplinarias entre la écfrasis y la educación ambiental, puede adquirir relevante significación práctica para ambas. Dota a la primera de una aplicación pedagógica directa en un área hasta ahora no explorada con esos fines; fortalece el papel del arte en la transformación de la realidad, a la vez que lo coloca en una posición relevantes en acciones escolares y comunitarias, que se realicen en función de la conservación y el desarrollo sostenible. Para la segunda, proporciona una vía efectiva para optimizar su dimensión afectivo-motivacional, un instrumento transformador de la conciencia y en un motor impulsor de la acción individual y colectiva en pro del medio ambiente.

Bibliografía



- Agudelo, P. (2012). Entre realidad y ficción. La écfrasis literaria en “El engañoso cuadro” de Pedro Gómez Valderrama. *Revista Co-herencia*, 9(17): 71-93.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-58872012000200004
- Ahmadi, S., Rezapour-Mirsaleh, Y., & Choobforoushzadeh, A. (2024). Effectiveness of mindfulness-based art therapy (MBAT) utilizing watercolor painting on emotion regulation, mindfulness, and obsessive symptoms. *Mindfulness*, 15(10), 2554–2567.
<https://doi.org/10.1007/s12671-024-02454-y>
- Ahmadi, S., Rezapour-Mirsaleh, Y. & Choobforoushzadeh, A. (2024). Effectiveness of Mindfulness-Based Art Therapy (MBAT) Utilizing Watercolor Painting on Emotion Regulation, Mindfulness, and Obsessive Symptoms. *Mindfulness*, 15, 2554–2567. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02454-y>
- Al-Joulán, N. (2010). Ekphrasis Revisited: The Mental Underpinnings of Literary Pictorialism. *Studies in Literature and Language*, 1(7): 39-54.
<http://cscanada.net/index.php/sll/article/view/j.sll.1923156320100107.004>
- Arsyad, M., Laylir, N. and Abdullah, G. (2024). The Role of Nature Education in Building Students' Emotional Connections with the Environment. *Journals Scientica Education Journal*, 1(5), 1-9.
<https://doi.org/10.62872/0ss24v15>
- Barinas, G., Cañada, F., Castillo, E. y Amórtegui, E. (2023). Emociones hacia las ciencias naturales y la educación ambiental en estudiantes de Básica Primaria en Colombia. *CIEG*, 62, 120-136.
<https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/06/Ed.62120-136-Barinas-et-al.pdf>
- Boyd, C. (2019). *Ekphrastic Poetry as Method*.
https://www.academia.edu/42173083/Ekphrastic_Poetry_as_Method
- Brière, L. (2025). Apprendre de la politique des émotions écologiques. *Frontières*, 36(1), 1-16.
<https://doi.org/10.7202/1117118ar>
- Brosch, T. and Steg, L. (2021). *Leveraging emotion for sustainable action*. *One Earth* 4.
<https://doi.org/10.1016/j.oneear.2021.11.006>
- Carrasco, F. (2021). Educación socioambiental: pedagogía de reconexión con la naturaleza con enfoque sensorial, emocional y creativo. *Ambientico*, 279, 71-78.
<https://www.ambientico.una.ac.cr/wp-content/uploads/tainacan-items/5/36768/011-Carrasco.pdf>
- Chen, X., & Zeng, M. (2025). Multimodal modeling of emotion regulation in interactive art therapy: EEG and PANAS-based dynamic simulation. *Frontiers in Psychology*, 16, 1665506.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1665506>



- Cacciatore, C. (2024). *Ekphrasis: An exploration of poetry inspired by art (Master's capstone project)*. The Graduate Center, City University of New York.
https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/5900/
- Cianconi, P., Hanife, B., Grillo, F., Betro, S., Bagus, C. J., and Janiri, L. (2023). Eco-emotions and Psychoterratic Syndromes: Reshaping Mental Health Assessment Under Climate Change. *Yale Journal of Biology and Medicine* 96, 211-226. <https://doi.org/10.59249/EARX2427>
- Dunlop, L. & Rushton, E. (2022). Education for Environmental Sustainability and the Emotions: Implications for Educational Practice. *Sustainability*, 14(8), 4441.
<https://doi.org/10.3390/su1408444> 1
- Fernández, R. (2019). Relato (διήγημα) y écfrasis (ἐκφρασις) en la novela griega. *Myrtia*, 34: 105-129. <https://doi.org/10.6018/myrtia.411981>
- Grierson, S. and Orme, S. (2015). Speak Out! How Ekphrasis Inspires Writing on the Edge. *English Journal*, 104(6), 47–54. <https://doi.org/10.58680/ej201527404>
- Gulla, A. (2020). Aesthetic experiences and Dewey's descendants. Poetic inquiry as a way of knowing. In: Maarhuis, P. and Rud, A. *Imagining Dewey: Artful works and dialogue about Art as Experience*, Brill Sense p. 205-224..
- Haeyen, S. & Noorthoorn, E. (2021). Validity of the Self-Expression and Emotion Regulation in Art Therapy Scale (SERATS). *PLoS ONE*, 16(3), e0248315.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248315>
- Harmash, L. (2020). Ekphrasis in arts and wonders by Gregory Norminton: Giuseppe Arcimboido and Tommaso Grilli. *Філологічні трактати», 12(1): 49-60.*
[https://doi.org/10.21272/Ftrk.2020.12\(1\)-5](https://doi.org/10.21272/Ftrk.2020.12(1)-5)
- Huaman, G. & Garcia, O. (2025). Emotional education: A systematic approach to recent literature. *Aula Virtual*, 6(13), e457. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15442709>
- Koopman, N. (2018). *Ancient Greek Ekphrasis: Between Description and Narration*. Academisch Proefschrift. Universiteit van Amsterdam.
https://pure.uva.nl/ws/files/2221641/152869_Thesis_complete_2_.pdf
- Krieger, M. (2000). El problema de la écfrasis: imágenes y palabras, espacio y tiempo - y la obra literaria". En: Monegal, A. *Literatura y pintura*, p. 48-76. Editorial Arco Libros
- Kulnieks, A. and Young, K. (2014). Ekphrastic Poetics: Fostering a Curriculum of Ecological Awareness Through Poetic Inquiry. *In Education*, 20(2): 78-89.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1261434.pdf>



- Kurth, C. and Pihkala, P. (2022). Eco-anxiety: What it is and why it matters. *Frontiers in Psychology*, 13, 981814. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.981814>
- López, O. (2024). Los giros del giro afectivo: la centralidad de la vida sensible para teorizar lo social. Una lectura en clave latinoamericana. *Historia y Grafía*, 31(62), 263 -301. <https://doi.org/10.48102/hyg.vi62.497>
- Maldonado, A., Acuña, B., Pérez, J. y Acosta, E. (2023). Emociones, reacciones y aprendizajes identificados por jóvenes participantes en un juego serio sobre educación ambiental. *Inter Disciplina*, 11(29), 359-385. <https://doi.org/10.22201/ceich.24485705e.2023.29.84495>
- Martínez, R., Belén, M. y Varela, L. (2020). El ocio en el medio natural como promotor de la conexión emocional con la naturaleza. Un estudio en clave ambiental con adolescentes pontevedreses (Galicia-España). *Pensamiento Educativo*, 57(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.6>
- Martínez, Z., Villar, E., Castro, M., & Tinajero, C. (2022). Self-regulation of academic emotions: Recent research and prospective view. *Anales de Psicología*, 37(3), 415–428. <https://doi.org/10.6018/analesps.415651>
- Martínez-Priego, C., Poveda García-Noblejas, B., & Roca, P. (2024). Strategies and goals in emotion regulation models: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1425465. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1425465>
- Nair, H. & Chithra, G. (2025). A psycho-emotional framework for environmental education: integrating ecopsychology, eco-emotions and eco-narratives. *Frontiers in Education*, 1657999. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1657999>
- Orlovic, V. & Marusic, M. (2023). Bridging the Gap: The Affective Dimension of Learning Outcomes in Environmental Primary and Secondary Education. *Sustainability*, 15(8), 6370. <https://doi.org/10.3390/su15086370>
- Pineda, M. (2000). La invención de la écfrasis, En: *Homenaje a la profesora Carmen Pérez Romero* p. 151-262. Universidad de Extremadura.
- Pessoa, L. (2024). Affective integration in experience, judgment, and decision-making. *Nature Reviews Psychology*, 3(7), 543–556. <https://doi.org/10.1038/s44159-024-00123-7>
- Reeve, J. 2023. *Understanding Motivation and Emotion*. 7th Edition. Wiley. New York.
- Rossi, E. & Attianese, E. (2023). Research Synergies between Sustainability and Human Centered Design: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 15(17), 12884. <https://doi.org/10.3390/su151712884>



- Rusieshvili-Cartledge, M. and Dolidze R. (2015). Ekphrasis and Its Multifaceted Nature: Ways of Its Usage in Literature and Cinematography. *The International Journal of Literary Humanities*, 13(3): 1-8. https://www.academia.edu/attachments/57615919/download_file
- Sáenz-Cavia, A. & Delfino, G. (2024). Emotional intelligence: Concept, definition, and approaches. *Journal of Emotional Studies*, 12(3), 45-62. https://repositorio.comillas.edu/jspui/retrieve/736288/2025715191346585_Saenz-CavaliaDelfino2025.pdf
- Sánchez, V., Rosas, G., y Clavijo, T. (2024). Análisis de la producción científica sobre educación ambiental en la base de datos Scopus (2013-2023). *Sophia*, 20(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1489>
- Schaefer, C. and Rentsch, S. (2004). Ekphrasis: Anmerkungen zur Begriffsbestimmung in der neueren Forschung. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 114(2): 132-135.
- TenHouten, W. D. (2025). *The spectrum of affect: A classification of the 64 emotions*. In Meyer, C. & Vanderheiden, E. *International Handbook of Emotions*, pp. 15–31. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56345-4_2
- Williamson, K. & Thulin, E. (2022). Leveraging emotion-behavior pathways to support environmental behavior change. *Ecology and Society*, 27(3), 27. <https://doi.org/10.5751/ES-13363-270327>
- Wood, K. (2024). Ekphrastic poems: How to use language arts to hone visual literacy skills. *The Art of Education University*. <https://theartofeducation.edu/2024/04/april-ekphrastic-poems-language-arts-responding-to-visual-art/>
- Young, K. (2019). Exploring a Curricula of Visual and Poetic Aesthetics. *Canadian Review of Art Education*, 45(1), 44-59. <https://doi.org/10.26443/crae.v46i1.49>
- Zhang, X., Jung, W. & Asari, M. (2025). Systematic Review of Environmental Education Teaching Practices in Schools: Trend and Gaps (2015-2014). *Sustainability*, 17(19), 8561. <https://doi.org/10.3390/su17198561>

Síntesis curricular:

Isidro E. Méndez Santos: es Doctor en Ciencias Biológicas, y Profesor Titular del Centro de Estudios de Gestión Ambiental de la Universidad de Camagüey. Ha alcanzado experticia en temas de sistemática vegetal, biodiversidad, educación ambiental y ética ambiental, por la que ha sido reconocido con el Premio Nacional de Botánica a la obra de toda la vida y dos veces con premios Academia.



Daemar Ricardo Marrero: es Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Investigación Educativa y Licenciada en Educación, Especialidad Biología. Se desempeña como Profesora Titular del Centro de Estudios de Gestión Ambiental de la Universidad de Camagüey y Coordinadora del Comité Académico de la Maestría en Educación Ambiental.

Yissel Ronquillo Basulto: Es Master en Educación Ambiental y actualmente es alumna del Programa de Formación Doctoral en Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad de Camagüey.

Katia González López: Licenciada en Historia actualmente cursa el Programa de Maestría en Educación Ambiental, perteneciente a la Universidad de Camagüey.

Declaración de responsabilidad autoral:

Isidro E. Méndez Santos: Concepción general de la investigación, registro y procesamientos de experiencias, curaduría de contenido y redacción general del texto.

Daemar Ricardo Marrero: Registro y procesamientos de experiencias, curaduría de contenido y redacción general del texto.

Yissel Ronquillo Basulto: Registro y procesamientos de experiencias, curaduría de contenido y redacción general del texto.

Katia González López: Registro y procesamientos de experiencias, curaduría de contenido y redacción general del texto.

Editado por: Dr. C. Manuel N. Montejo Lorenzo

Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la Licencia Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

