

A/R/TOGRAFÍA PARA EXPLORAR
TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS CON EL ART
THINKING. INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA BÁSICA EN GRECIA

Carlota Blasco Aguirre



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike licence



TESIS DOCTORAL

**A/r/tografía para explorar
transformaciones educativas con el
Art Thinking**

Innovación en la educación artística básica en Grecia

Carlota Blasco Aguirre

2024

**A/r/tografía para explorar transformaciones
educativas con el
Art Thinking**

Innovación en la educación artística básica en Grecia

Carlota Blasco Aguirre



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.



TESIS DOCTORAL

**A/r/tografía para explorar transformaciones educativas con el
Art Thinking**

Innovación en la educación artística básica en Grecia

Anexo

Carlota Blasco Aguirre

2024

Programa de Postgrado Artes y Educación

Línea de Investigación:

Educación de las artes, museos y cultura visual: políticas culturales

Dirigida por: Dra. Montserrat Calbó Angrill

Co-dirigida: Dra. Débora da Rocha Gaspar

Co-dirigida: Dr. Panagiotis Dafiotis

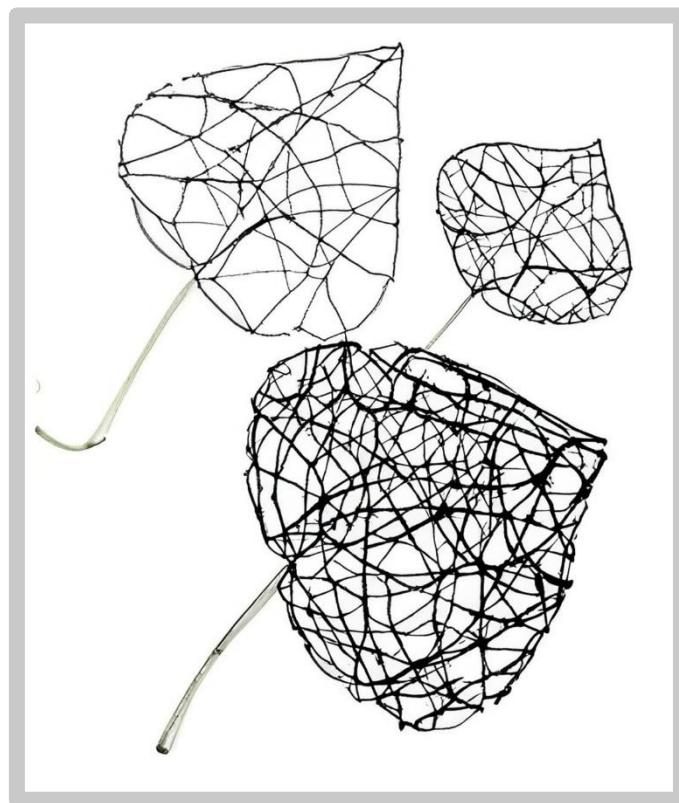
Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universitat de Girona,

Mención Internacional

A/r/tografía para explorar
transformaciones educativas con el

Art Thinking

Innovación en la educación artística
básica en Grecia



Lista de publicaciones derivadas de la tesis

Blasco Aguirre, C. (2021). Art thinking as experimentation in educational innovation. Socio-educational impact on Greek society: analysis, implementation and evaluation as a challenge to enhance to society of tomorrow. En M. Solà (Comp.). *V Conference of Pre-doctoral Researchers Abstract Book*, (p.33-34). Girona: Publicacions UDG.

Blasco Aguirre, C. (2022). Art thinking as experimentation in educational innovation. Socio-educational impact on Greek society: analysis, implementation and evaluation as a challenge to enhance to society of tomorrow. En M. Solà (Comp.). *VI Conference of Pre-doctoral Researchers Abstract Book*, (p. 197-198). Girona: Publicacions UDG.

Blasco Aguirre, C. (2023). Πλέκοντας στρατηγικές και λύσεις για την προστασία του περιβάλλοντος μέσα από καλλιτεχνικές προτάσεις: το καλλιτεχνικό-εκπαιδευτικό Οικολογικό έργο «Ιχνηλατώντας εικαστικά το βίωμα της επαφής με τη φύση μέσω της a/r/tography». [Tejiendo estrategias y soluciones para la protección del medio ambiente a través de propuestas artísticas: el proyecto artístico-educativo Ecológico “Trazando visualmente la experiencia de contacto con la naturaleza a través de la a/r/tografía”]. En E. Kantarzis y A. Fourgatsiotis Κανταρτζή (Eds.). *III Congreso Panhelénico “El juego educativo en el aprendizaje formal y no formal”*, 2(p. 14-25). Atenas: Museo de la Vida Escolar y la Educación de EKEDISY (Griego).

Blasco Aguirre, C. (2024). Πλέκοντας στρατηγικές και λύσεις για την προστασία του περιβάλλοντος μέσα από καλλιτεχνικές προτάσεις: το καλλιτεχνικό-εκπαιδευτικό Οικολογικό έργο Habitat Project. [Tejiendo estrategias y soluciones para proteger el medio ambiente a través de propuestas artísticas: el ámbito artístico-educativo Proyecto ecológico Habitat Project]. En M. Grigoriou, K. T. Mardiri y T. Mardiris (Comps.). *1º Congreso Científico Panhelénico con Participación Internacional "Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación" Enseñanza, Aprendizaje Permanente, Inclusión e Innovación para la Transición Verde y Digital, Kastoriá 29/09 hasta 01/10/2023*, (p. 31-40). Kastoriá: Formación - Organización de Innovación para el Desarrollo Sostenible (Griego).

Balafa, T., Blasco Aguirre, C. y Patras, G. (2024). Περιβάλλον, τέχνη και εκπαίδευση: μια βιώσιμη δράση από το Δημοτικό Σχολείο Κορησού [Medio ambiente, arte y educación: una acción sostenible desde la Escuela de Primaria Korisó]. En M. Grigoriou, K. T. Mardiri y T. Mardiris (Comps.). *1º Congreso Científico Panhelénico con Participación Internacional "Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación" Enseñanza, Aprendizaje Permanente, Inclusión e Innovación para la Transición Verde y Digital, Kastoriá 29/09 hasta 01/10/2023*, (p. 126-135). Kastoriá: Formación - Organización de Innovación para el Desarrollo Sostenible (Griego).



A mi Sol, Christos, que con su sabiduría y madurez me ha dado la fuerza diaria de seguir adelante.

Agradecimientos

Siguiendo los pensamientos del antropólogo Tim Ingold, este espacio se convierte en el tejido de mi ser y mi cultura. De todas las personas que me han ayudado y alentado a seguir este camino intrigante, incansable y productivo. Siento una agradable y a la par desazonadora sensación de no poder incluir todas las voces, sentimientos y vivencias de estos cuatro años de impás vivencial personal. Por ello debo agradecer primeramente a *mi sol*, mi hijo, que se ha convertido en mi inspiración para las prácticas educativas, me ha aportado la inocencia y luz necesarias para entender actitudes y posicionamientos de los niños y las niñas con los que he convivido un año escolar.

A mi mamá, que es la viva imagen de la fuerza y el tesón. Desde pequeña siempre me ha repetido lo mismo “no te quedes con el ¡ay!” el de no haber hecho, no haber soñado, no haber vivido. Pues todo eso mamá lo he hecho y aunque por circunstancias de la vida no lo recordarás, eres mi heroína, mi norte y mi guía. A mi padre, que me ha aportado una visión pluralista del mundo, ha sido mi calor y la voz que silenciosamente me ha ido guiando en toda este camino. Es un incansable lector, además de escritor de relatos publicados, de él ha salido mi vena literaria y sobre todo ética y constructiva con la realidad del mundo. A su mujer, mi querida Carol, convertida en mi consejera y animadora incansable, me ha ofrecido una isla de tranquilidad cada vez que he visitado mi estimada Barcelona. A mi querida hermana y hermano, primos, primas, tías y familiares políticos que me habéis sacado la sonrisa cada vez que me decíais, ¡cuánto te queda! Mis entrañables, Espe, Gerardo, Yanis, Dinos, María, Katerina, Alex, Lia, Dimitra, Dimitri, Kosta, Agnί podría decir muchos más, pero no acabaría, a todas vosotras mis amigas y amigos en Barcelona, Kastoriá, Tesalónica, Prespes, gracias por vuestra ayuda.

A mis compañeros y compañeras del colectivo artístico DOMUN que me han abierto una nueva puerta a la creación, la investigación y el activismo social en Grecia. A mis profesores y profesoras del Máster que realicé en la Universidad de Macedonia Occidental (2020-22), Yiannis Ziogas, Panagiotis Dafiotis, Theodoro Zirpiadis, Filipos Kalamaras y Sofia Papadopoulou, que me han brindado una fuente de conocimiento y cultura artística y me alentaron a crear el proyecto ecoartístico que actualmente ha derivado en *Habitat Project*.

Como los dos mundos en los que vivo el arte y la arqueología, llega el momento de agradecer la pieza clave que ha convertido la excavación arqueológica de Dispilió en mi casa, mis vivencias más entrañables y mi proyecto artístico. A la arqueóloga Lena que con su ayuda he podido acceder a profesora interina de Artes en la educación Primaria y Secundaria griega e iniciar esta tesis doctoral. Gracias por nuestros maravillosos momentos, pues entre excavación y museo, entre pegar piezas cerámicas y restaurar maderas sumergidas, he aprendido y vivido tanto. Mil gracias a mis queridas arqueólogas y arqueólogos Marina, Litza, Taso, Evita, Sofia, y demás componentes de la Universidad Aristotle de Tesalónica y especialmente a mi respetado profesor Konstantinos Kotsakis. Con sus conversaciones y recurrentes diálogos me ha aportado una visión contemporánea de la arqueología. A todas las compañeras y compañeros del proyecto EXPLO de la Universidad de Bern en Suiza y Oxford en Inglaterra. Tener el privilegio de trabajar durante estos últimos cuatro años con tantos especialistas en arqueología, geología, biología, zoología y palinología ha contribuido en ampliar mi óptica de lo que significa investigar y trabajar interdisciplinariamente. A mis queridos compañeros del CSIC en Barcelona Juan, Gerard, Millán, Javi y a mi estimado Oriol de la Universidad Autónoma de Barcelona, que habéis convertido el Yacimiento Lacustre de Época Neolítica de Dispilió en una joya internacional.

A Joan Fontcuberta, Chiara Sgaramella y David Bueno i Torrens por regalarme su tiempo y mediante nuestras conversaciones, nutrir y ampliar esta investigación.

Finalmente, quiero expresar mi gratitud a los dos pilares fundamentales de esta indagación. En primer lugar, a las directoras, el director y las alumnas y los alumnos de los Colegios de Primaria de Korisó y Mesopotamía en Grecia, por su apoyo, ayuda y participación en este estudio. Como pilar central se encuentran mi directora de tesis Muntsa Calbó Angrill y coodirectores, Débora da Rocha Gaspar y Panagiotis Dafiotis. A vosotras, mis almas gemelas en las que he encontrado la sabiduría y la guía para encauzar un camino repleto de incertidumbres, motivaciones y deseo de crear una investigación a/r/tográfica. Para concluir a mi segundo coodirector, profesor de didáctica de las Artes en la Universidad Aristotle de Tesalónica, Panagiotis Dafiotis. Por aportarme tanto conocimiento y orientación en el mundo del arte y la educación, desde que lo conocí en 2019 para convalidar mi titulación y posteriormente como profesor en el citado máster que realicé en 2020-22.

Gracias por vuestra confianza y apoyo constante durante todo este viaje.

Resumen

La sociedad actual enfrenta desafíos como la crisis económica global, los cambios sociales y políticos, y una crisis sanitaria. Entre estos desafíos, la educación encara una crisis propia, con la necesidad urgente de preparar a las actuales y futuras generaciones para un mundo en constante evolución. Sin embargo, las escuelas permanecen en prácticas tradicionales que no cumplen con las demandas de una sociedad tecnológica y compleja, enfocándose en la lógica y descuidando el potencial creativo y artístico.

En respuesta a esta necesidad de cambio han surgido propuestas educativas innovadoras, como la metodología Art Thinking, que integra el arte y la educación. Basándose en la neurociencia y recurriendo al arte contemporáneo como formato de expresión y como guía a la par que metodología pedagógica, persigue desarrollar en las alumnas y los alumnos de hoy una mentalidad creativa y crítica. Permite dotarles de habilidades para encarar los retos de manera innovadora y reflexiva, contribuyendo así a la mejora de nuestra sociedad.

Esta investigación a/r/tográfica analiza y evalúa el Art Thinking como enfoque educativo en el currículum artístico griego, destacando su potencial para fomentar la creatividad, el pensamiento divergente, la empatía, el juicio crítico y el trabajo colaborativo. El telar en el que se convierte esta investigación entreteje tres tramas que corresponden a los tres proyectos ecoeducativos y artísticos con las urdimbres que conforman los dos estudios de caso.

Este proyecto aborda la educación desde nuevas perspectivas, añadiendo conocimiento y llenando vacíos existentes. Representa una contribución significativa en el conocimiento académico en España y Grecia, al aplicarse por primera vez estrategias artísticas de la metodología AT en contextos formales griegos. Esto podría marcar un punto de inflexión en la elaboración de proyectos artísticos siendo este documento escrito una ayuda en la proyección de nuevas ideas. La investigación muestra que la educación artística ha generado nuevo conocimiento en las y los participantes destacando la importancia de potenciar las cinco capacidades del arte (creatividad, pensamiento divergente, empatía, pensamiento crítico y trabajo colaborativo) en la educación formal.

Resum

La societat actual enfronta desafiaments com la crisi econòmica global, els canvis socials i polítics i una crisi sanitària. Entre aquests desafiaments, l'educació encara una crisi pròpia, amb la necessitat urgent de preparar les generacions actuals i futures per a un món en constant evolució. Tot i això, les escoles romanen en pràctiques tradicionals que no compleixen amb les demandes d'una societat tecnològica i complexa, enfocant-se en la lògica i descuidant el potencial creatiu i artístic.

En resposta a aquesta necessitat de canvi han sorgit propostes educatives innovadores, com ara la metodologia Art Thinking, que integra l'art i l'educació. Basant-se en la neurociència i recorrent a l'art contemporani com a format d'expressió i com a guia alhora que metodologia pedagògica, persegueix desenvolupar en les alumnes i els alumnes d'avui una mentalitat creativa i crítica. Permet dotar-los i dotar-les d'habilitats per encarar els reptes de manera innovadora i reflexiva, contribuint així a millorar la nostra societat.

Aquesta investigació a/r/togràfica analitza i avalua l'Art Thinking com a enfocament educatiu al currículum artístic grec, destacant el seu potencial per fomentar la creativitat, el pensament divergent, l'empatia, el judici crític i el treball col·laboratiu. El teler en què es converteix aquesta investigació entreteixeix tres trames que corresponen als tres projectes ecoeducatius i artístics amb els dos ordits que conformen els dos estudis de cas.

Aquest projecte aborda l'educació des de noves perspectives, afegint-hi coneixement i omplint buits existents. Representa una contribució significativa al coneixement acadèmic a Espanya i Grècia, en aplicar-se per primer cop estratègies artístiques de la metodologia AT en contextos educatius formals grecs. Això podria marcar un punt d'inflexió en l'elaboració de projectes artístics, sent aquest document escrit un ajut en la projecció de noves idees. La investigació mostra que l'educació artística ha generat nou coneixement als participants i destaca la importància de potenciar les cinc capacitats de l'art (creativitat, pensament divergent, empatia, pensament crític i treball col·laboratiu) a l'educació formal.

Abstract

Today's society faces challenges such as the global economic crisis, social and political changes, and a health crisis. Among these challenges, education faces a crisis of its own, with the urgent need to prepare current and future generations for a constantly evolving world. However, schools remain in traditional practices that do not meet the demands of a technological and complex society, focusing on logic and neglecting creative and artistic potential.

In response to this need for change, innovative educational proposals have emerged, such as the Art Thinking methodology, which integrates art and education. Based on neuroscience and using contemporary art as a form of expression, a guide as well as a pedagogical methodology, it aims to enhance students' creative and critical mentality. It allows us to provide them with skills to face challenges in an innovative and thoughtful way, thus contributing to the improvement of our society.

This a/r/tographic research analyzes and evaluates Art Thinking as an educational approach in the Greek artistic curriculum, highlighting its potential to foster creativity, divergent thinking, empathy, critical judgment and collaborative work. This research interweaves three strands that correspond to the three eco-educational and artistic projects with emphasis on two case studies.

This project approaches education from new perspectives, adding knowledge and filling existing gaps. It represents a significant contribution to academic knowledge in Spain and Greece, by applying artistic strategies of the AT methodology for the first time in formal Educational Greek context, and moreover employing a/r/tography to understand its effect. This could mark a turning point in the development of artistic projects, with this written document being an aid in the projection of new ideas. The research shows that art education has generated new knowledge in the participants and highlights the importance of enhancing the five capacities of art (Creativity, Divergent Thinking, Empathy, Critical Thinking and Collaborative work) in formal education.

Lista de publicaciones derivadas de la tesis

Agradecimientos

Resumen/Resum/Abstract 9

Índice

Índice de tablas

Índice de figuras

INTRODUCCIÓN: el telar de mi investigación 25

1. Introducción 26
2. Justificación para una indagación a/r/tográfica 31
3. Elección del tema de estudio: mi forma de estar en el mundo y recorrerlo 32

**PRIMERA PARTE: Cartografía de la Metodología de investigación:
el Multimétodo de la investigadora *bricoleur* 36**

- 1.1. Hipótesis, preguntas de investigación y objetivos 37
- 1.2. Objeto de Estudio 40
- 1.3. Metodología ...el quehacer de la investigación 43
 - 1.3.1. Tres enfoques, tres perspectivas, tres perfiles 48
 - El giro postcualitativo de esta investigación, la investigación basada en las artes 48
 - Un enfoque revelador: tejer, tramar, hilar y entrelazar como investigadora *bricoleur* 56
 - El espacio plausible de mi indagación de vida: la ar/to/grafía y su concepto de investigación rizomática 59
 - Contigüidad 61
 - Indagación viva 61
 - Aperturas 63
 - Metáfora/metonimia, reverberaciones y excesos 64
 - 1.3.2. Estética relacional o comparación constante... Como actos relacionales de vivir investigación 66
 - 1.3.3. Hilos sueltos: conexiones y rizomas, creando comunidades en práctica 69
 - 1.3.4. Hilos sueltos: Investigar versus indagar como forma de vida 70

SEGUNDA PARTE: Teorías, Estrategias, Métodos y herramientas de investigación, hilando diferentes aproximaciones 75

- 2.1. Entre paradigmas y teorías: rizomas básicos del telar 78

2.1.1. Tejiendo relaciones y discursos con la fenomenología hermenéutica	80
2.1.2. Teoría Crítica, Construcciónismo y Teoría Ecológica: hilando y creando discurso	83
2.1.3. Investigación Acción e Investigación Colaborativa dentro de la misma esfera de cristal (Deleuze)	95
2.2. Las herramientas del telar: recolección de hilos (datos)	98
2.2.1. Análisis interpretativo y métodos visuales	99
○ Citas visuales, series y pares fotográficos	103
○ Cartografías	105
○ Artbook	109
2.2.2. Observación participante: una posición de estar en el mundo	111
2.2.3. Entrevistas abiertas: dialogando y conversando el mundo de la educación y el arte	116
○ Entrevista al Profesor e investigador: David Bueno Torrens	117
○ Entrevista al Fotógrafo, Teórico y profesor: Joan Fontcuberta	119
○ Entrevista a la artista ecológica y profesora: Chiara Sgaramella	121
2.2.4. Estudios de caso	122
○ De pueblo en pueblo y tiro porque me toca...	124
○ Caso K (Ciudad de Koriso, Municipio de Kastoriá)	124
○ Caso M (Ciudad de Mesopotamía, Municipio de Kastoriá)	126

THIRD PART: 5 categories of analysis, as filters to experience the functionality of the 5 capacities of art according to Art Thinking

3.1. Art Thinking: how art can transform education	132
3.2. 5 Categories of analysis, 5 Capacities of art as filters that experience it	138
3.2.1. State of the art: where artistic teachings are found	138
3.2.2. Creativity, Divergent Thinking and Empathy	140
3.2.3. Critical Thinking	144
3.2.4. Collaborative work as immersion in educational practices	146

CUARTA PARTE: Descripción y análisis de las Tramas del telar: tres prácticas ecoartísticas educativas como hilos centrales del telar de esta indagación

4.1. Tres tejidos, tres ambientes, tres proyectos	150
4.1.1. Criterios en el orden temporal de las 3 Tramas o prácticas Ecoartísticas y educativas	151
4.1.2. Criterios para la protección de la imagen de las alumnas y los alumnos participantes en la investigación	152
4.2. ¿Desde dónde partimos? Situando los contextos docente-artista y comunidades en práctica	152
4.3. Hilando los tres proyectos ecoeducativos y artísticos	156

4.4. Tejiendo conocimiento, arte y ecología de acción	162
4.5. Compactando los primeros pases de hilo: estructura del proyecto artístico y estrategias pedagógicas	167
4.5.1. Sesión previa: Detonantes	170
4.5.2. <i>Conciencia ecológica</i> : la instalación como estrategia pedagógica para promover las capacidades del arte, creando conocimiento, creando conciencia	178
4.5.3. <i>Analfabetismo visual</i> : stop motion, un proyecto educativo y artístico contemporáneo	193
4.5.4. <i>Habitat project</i> : tejiendo mundos, tejiendo cultura, potenciando una ciudadanía resiliente con nuestros ambientes naturales	216
4.6. Hilos sueltos: La teoría ecológica de Gibson e Ingold en contraposición a la semiología de Rudolf Arheim, diálogo y comprensión de los procesos cognitivos	234
QUINTA PARTE: Triangulación y análisis de datos: compactando suposiciones, artefactos y vivencias investigadoras	238
5.1. La estratigrafía cartográfica como metáfora de la triangulación	243
5.2. Detonantes	249
5.3. Trama 1 Aprender haciendo	250
5.4. Trama 2 Aprendizaje significativo	254
5.4.1. Análisis, sinopsis de algunos contenidos de los cortometrajes	256
5.4.2. Resolución de problemas	260
5.4.3. Análisis de las valoraciones de los alumnos	261
5.5. Trama 3 Aprendizaje basado en la experiencia	263
5.5.1. Tabla valoraciones actividad David Perkins (sesión 2)	265
5.6. Análisis global	268
5.7. Análisis global de las herramientas de investigación	275
5.8. Derivas de la investigación: actitudes y situaciones que no esperaba	278
SEXTA PARTE: Hilando y tejiendo los tres perfiles como a/r/tógrafa	282
6.1. El devenir y la práctica como Investigadora	286
6.2. El devenir y la práctica como Artista	287
6.3. El devenir y la práctica como Docente	290
Conclusiones del tejido investigador	294
1. Contextualizando y tejiendo cultura: urdimbre y trama como discusiones generales	295
2. Investigar a través del arte como trama y creando urdimbre con la educación	301

3.	Entrelazando y recogiendo los hilos finales: la Investigación Basada en las Artes y la A/r/tografía	303
4.	Apreciaciones de mi perfil a/r/tográfico: las tres urdimbres y tramas del telar	
4.1.	Devenir Investigadora – Artista	306
4.2.	Devenir Artista – Docente	308
5.	Mirando al futuro, redefiniendo el telar a/r/tográfico	313
	Bibliografía	317
	Anexo	345

Índice de figuras

- Figura 1. Cartografía vivencial de la autora (2024).
- Figura 2. Cultura Visual del alumnado, 6° de Primaria, Escuela de Korisó (2023).
- Figura 3. Ambientes que cambian tu concepción del mundo, Prespes (2023).
- Figura 4. Enfoques cuantitativo, cualitativo e Investigación Basada en las Artes (2024).
- Figura 5. Arqueólogas, topógrafos, conservadoras, colaboración e interdisciplinaridad (2022).
- Figura 6. “Esculpo” no descubro mis herramientas y estrategias de investigación (2024).
- Figura 7. Generando conocimiento mediante nuestras creaciones (2024).
- Figura 8. Huellas de la naturaleza, obra artística (2022).
- Figura 9. Utilicemos el Arte Contemporáneo como formato (2023).
- Figura 10. Exposición de la Autora del Trabajo fin de Máster UOWM, Huellas de la naturaleza (2022).
- Figura 11. Proyecto artístico *Habitat Project* (2023).
- Figura 12. Empoderamiento de la docente según la metodología Art Thinking (Acaso y Megías, 2019).
- Figura 13. Cambiando las metodologías pedagógicas artísticas (2023).
- Figura 14. Herramientas de recolección de datos (2024).
- Figura 15. Representando relatos de la vida (2024).
- Figura 16. El telar como recurso metonímico (2023).
- Figura 17. Estrategia indagativa: cuando las vivencias, experiencias y prácticas laborales impregnan tus formas de hacer y proceder(2021-22).
- Figura 18. Coordenadas cartográficas: formas, ritmos y direccionalidad (2024).
- Figura 19. La cartografía se va transformando con el paso del tiempo (2023).
- Figura 20. Creando y recreando mis artbooks (2022-23).
- Figura 21. Mis tres perfiles (2019, 2020, 2022).
- Figura 22. Cartografía fotográfica espacial de la entrevista al profesor David Bueno (2023).
- Figura 23. Entrevista con Joan Fontcuberta (2023).
- Figura 24. Conociendo a Chiara Sgaramella (2022).
- Figura 25. Colegio de Primaria de Korisó, Kastoriá (Grecia), Caso K (2023).
- Figura 26. Actividad colectiva en el Caso M, participaron alumnas y alumnos de 1, 2 y 3 de primaria. Escuela de Primaria de Mesopotamia (2023).

Figura 27. Colegio de Primaria de Mesopotamía, Kastoriá (Grecia), Caso M (2023).

Figura 28. Mapa del exilio “pondio” en la Escuela Primaria de Mesopotamia (2022).

Figura 29. Bibliografía Art Thinking, ayudando a su comprensión (2024).

Figura 30. Curso online: Escuela de Art Thinking, 4 sesiones en octubre de 2021, organizado por Pedagogías Invisibles.

Figura 31. Curso online: Una propuesta de contagio: por una mediación cultural para la vida, 4 sesiones en octubre de 2022 organizado por el colectivo Pedagogías Invisibles.

Figura 32. Proyecto artístico: llevando las estrategias del Design Thinking al aula, promoviendo el pensamiento divergente (2023).

Figura 33. La creatividad permite el desarrollo de propuestas infinitas (2024).

Figura 34. Ejemplos de comportamiento empático, sin palabras (2023).

Figura 35. El arte en sus diferentes versiones y materializaciones (2023).

Figura 36. La transformación de ideas, vivencias y experiencias en aporte académico (2024).

Figura 37. Sombras y presencias día a día (2023).

Figura 38. Sombras y presencias que me acompañaran siempre (2023).

Figura 39. Creando y desarrollando investigación, formando más rizoma (2023).

Figura 40. Transformándonos en comunidad educativa (2024).

Figura 41. Pedagogía tóxica según Acaso y Megías (2019, 2021).

Figura 42. Conflicto con respecto a la idea de arte (2023).

Figura 43. Fases que empoderan el aprendizaje, según el Art Thinking, (Acaso y Megías, 2021).

Figura 44. “Ni faro ni guía: el profesor como coacher” según Acaso y Megías, 2019, p. 84.

Figura 45. Detonante, las manzanas en el aula (2022).

Figura 46. Modelo de aula en la educación pública griega, Aula de 5ª de Primaria, Argos Orestikó (Grecia, 2023).

Figura 47. Dibujos del 3º Detonante Caso K (2022).

Figura 48. Dibujos del 3º Detonante Caso M (2022).

Figura 49. Exposición de dibujos improvisada, Caso K y Caso M (2022).

Figura 50. Sin comentarios (2022).

Figura 51. Bienvenido reciclaje (2022).

Figura 52. Procesos de construcción de los cuerpos reciclados, Caso K (2022).

Figura 53. Procesos de construcción de los cuerpos reciclados, Caso M (2022).

Figura 54. Obra colectiva de los cuerpos reciclados, Caso K (2022).

Figura 55. Obra colectiva de los cuerpos reciclados, Caso M (2022).

Figura 56. Mi visión de los cuerpos reciclados (2024).

Figura 57. El arte como contenido y herramienta educativa (2022-23).

Figura 58. Propuesta libre para la animación, Caso M (2023).

Figura 59. Ejemplos de tres storyboard de las alumnas y los alumnos, Caso M (2023).

Figura 60. Construcción de la cartografía, Caso K (2023).

Figura 61. Construcción de la cartografía, Caso M (2023).

Figura 62. Quien maneja el ordenador tiene el poder, el poder en manos del y la estudiante, Caso M (2023).

Figura 63. Transformando la biblioteca del Colegio en nuestro estudio de animación, Caso M (2023).

Figura 64. Traspasemos las barreras ampliando el uso de otros materiales y técnicas(2022-23).

Figura 65. Secuencia animación, Caso K. Título: el campo de fútbol (2023).

Figura 66. Secuencia animación, Caso M. Título: los prisioneros se escapan de prisión (2023).

Figura 67. Secuencia animación, Caso M. Título: el principio de nuestra carrera futbolística en el Real Madrid (2023)

Figura 68. Interdisciplinariedad como metodología y estrategia educativa (2023).

Figura 69. Evaluación artística de las y los estudiantes, Caso M (2023).

Figura 70. Evaluación artística de las y los estudiantes, Caso M (2023).

Figura 71. Evaluación artística de los y las estudiantes, Caso M (2023).

Figura 72. Evaluación artística de las y los estudiantes, Caso K (2023).

Figura 73. Evaluación artística de las y los estudiantes, Caso M (2023).

Figura 74a. *Auto-evaluación de las y los estudiantes después de la proyección de la animación a todo el colegio, Caso M. (2023).*

Figura 74b. *Autora (2023) Anuncio en el blog del colegio sobre la proyección pública de la animación en la Sala de actos del Colegio, Caso M.*

Figura 75. Noticias de desastres ecológicos, los incendios forestales que asolaron a Grecia el verano de 2023 (2023).

Figura 76. Imagen de la Autora retocada por Photoshop como cartel que anuncia la actividad *Habitat Project* (2024).

Figura 77. *Habitat Project* proyecto artístico de la Autora (2023).

Figura 78. El artbook como cuaderno de apuntes y como testigo de mi investigación a/r/tográfica (2023).

Figura 79. Actividades que actúan como detonantes (2023).

Figura 80. Sesión 2: Empatizando con nuestra realidad, recurriendo a David Perkins (2015).

Figura 81. Análisis sensorial y empático de las imágenes, ¿qué sensaciones, sentimientos, recuerdos tenéis cuando miráis las imágenes?, Sesión 2 Caso K (2023).

Figura 82. Análisis sensorial y empático de las imágenes, ¿qué sensaciones, sentimientos, recuerdos tenéis cuando miráis las imágenes?, Sesión 2 Caso M (2023).

Figura 83. Sesión 3: Familiarizándonos con el entorno natural, Caso K (2023).

Figura 84. Sesión 3: Familiarizándonos con el entorno natural, Caso M (2023).

Figura 85. Autora 2023. Cuadernillo en forma de Herbario de Investigación que he creado para las actividades ecopedagógicas de Habitat Project (2023).

Figura 86. Sesión 4: Uniendo Arte de caminar y cartografías físicas, Caso K (2023).

Figura 87. Sesión 4: Uniendo Arte de caminar y cartografías físicas, Caso K (2023).

Figura 88. Sesión 4: ejemplos de reconocimiento de la flora situada en los Casos K y M, utilizando la App PlantNet (2023).

Figura 89. Cuadernillo en forma de Herbario de Investigación que he creado para las actividades ecopedagógicas de *Habitat Project*, Procedimiento(2023).

Figura 90. Cuadernillo en forma de Herbario de Investigación que he creado para las actividades ecopedagógicas de *Habitat Project*, Hoja de Trabajo 1 (2023).

Figura 91. Cuadernillo en forma de Herbario de Investigación que he creado para las actividades ecopedagógicas de *Habitat Project*, Hoja de Trabajo 2 y 3 (2023).

Figura 92. Sesión 5: Analizando y catalogando la flora recolectada, Caso K (2023).

Figura 93. Sesión 5: Analizando y catalogando la flora recolectada, Caso M (2023).

Figura 94. Sesión 5: Compartiendo experiencias, Caso K (2023).

Figura 95. Sesión 5: Compartiendo experiencias, Caso M (2023).

Figura 96. Como las alumnas y los alumnos se transforman después de vivir las tres tramas (2024).

Figura 97. Los restos vegetales, hilos de colores incluidos y las propias manos que lo tejen son los objetivos de aprendizaje así como las metodologías y estrategias educativas. La pieza o tela, en el proceso de tejer y tejer, se convierte en la arquitectura de transmisión (2024).

Figura 98. La excavación como metáfora del proceso investigador (2024).

Figura 99. La huella del último estrato de excavación (2024).

Figura 100. Metonimia de los cuerpos reciclados y el estrato arqueológico (2024).

Figura 101. Serie secuencia. Grupo de dos chicas Caso M titulado: el bosque embrujado (2024).

Figura 102. Serie secuencia. Grupo de tres chicas Caso K titulado: El zorro y el árbol (2023).

Figura 103. Serie secuencia. Grupo de tres chicas Caso K titulado: el árbol y el niño (2023).

Figura 104. Grupo de tres chicos Caso K titulado: nuestro día (2023).

Figura 105. Grupo de dos chicas Caso M titulado: la boda más loca (2023).

Figura 106. Grupo de chicos Caso K titulado: el futuro (2023).

Figura 107. Valoraciones de la Trama 2 mediante dibujos, Caso K y M (2023).

Figura 108. Dos valoraciones de los alumnos y las alumnas Caso M (2023).

Figura 109. Valoraciones en Caso M y Caso K y K (2023).

Figura 110. Valoraciones escritas de los alumnos y las alumnas del Caso M sobre las imágenes proyectadas en la Sesión 2 de la Trama 3 (2023).

Figura 111. Valoraciones escritas de las alumnas y los alumnos del Caso K sobre las imágenes proyectadas en la Sesión 2 de la Trama 3 (2023).

Figura 112. Grupo de chicos Caso M titulado: judías tiernas con carne (2023).

Figura 113. Apropiándonos de los espacios. Serie secuencia Imagen superior Grupo de tres chicas Caso M (2023).

Figura 114. Autora (2024) En el proceso de postproducción no se recortaron las animaciones. Caso M Corto: el niño y el árbol (2023).

Figura 115. Sus creaciones (2023).

Figura 116. Las alumnas y los alumnos participan en el artbook, se encuentran representadas todas las voces de la investigación. Alumna Caso M (2023).

Figura 117. Serie secuencia. Cuando crean la caña de pescar en Trama 1, ponen la gota en la cartografía (Trama 2), cuando traen de su casa los herbarios recreados e inventados por ellas y ellos (Trama 3), (2023).

Figura 118. ¿SILLA o silla? (2023).

Figura 119. ¡Sorpresa! Fotografía del instante final del corto “El campo de fútbol Korisó”, Caso K, historias de vida (2023).

Figura 120. Mis experiencias e investigación artística: herbarios (2023).

Figura 121. Transformación de los tres perfiles a/r/tográficos (2023).

Figura 122. Cartografías entre montañas, mis ambientes (2023).

Figura 123. Yacimiento Lacustre de Época Neolítica de Dispilió (5.750 a.C), colores, texturas y sensaciones vividas. (2022).

Figura 124. Cartografía sensorial y experiencial de mi perfil investigador (2022).

Figura 125. Devenir investigadora, devenir artista, devenir docente (2024).

Figura 126. La jerarquía es difícil de deshacer, al menos me llaman Srta. Carla (Acaso y Megías, 2019)

Lista de abreviaturas

Art Thinking (AT)

Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)

Estrategias de Pensamiento Visual (EPV)

Estudio de Caso ciudad de Korisó (CK)

Estudio de Caso ciudad de Mesopotamia (CM)

Estética relacional (ER)

Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermedia (GREPAI)

Instituto de Políticas Educativas del Ministerio de Educación en Grecia (IEP)

Investigación Acción (IA)

Investigación Basada en las Artes (IBA)

Investigación Rizomática (IR)

Máster: “Artes visuales y paisaje: aproximaciones al espacio natural y urbano”. Universidad de Macedonia Occidental, Facultad de Bellas Artes. (Máster UOWM)

Organización de las Naciones Unidas (ONU)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Programa ERC-EXPLO (2019-2025): Explorando la dinámica y las causas del cambio prehistórico del uso del suelo en la cuna de la agricultura europea. Programa de dendrocronología y medio ambiente en el Yacimiento Lacustre de Época Neolítica en Dispilió (5.750 a.C), Kastoriá (Grecia). Universidad Aristotle de Tesalónica (Grecia), Universidad de Bern (Suiza), Universidad de Orxord (Inglaterra)

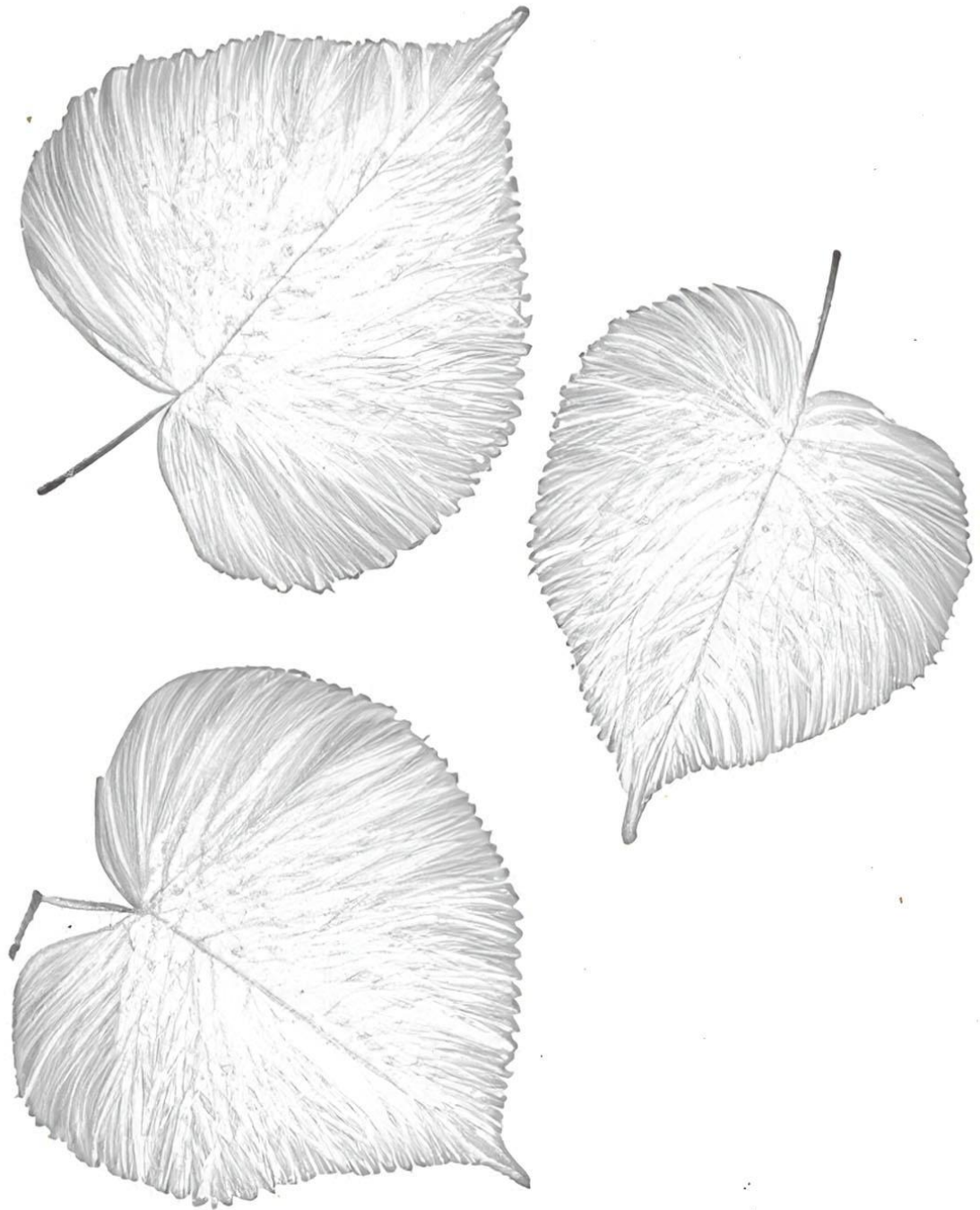
Teoría Crítica (TC)

Traducción de la valoración de la experiencia (TVE)

Universidad Aristotle de Tesalónica (AUTH)

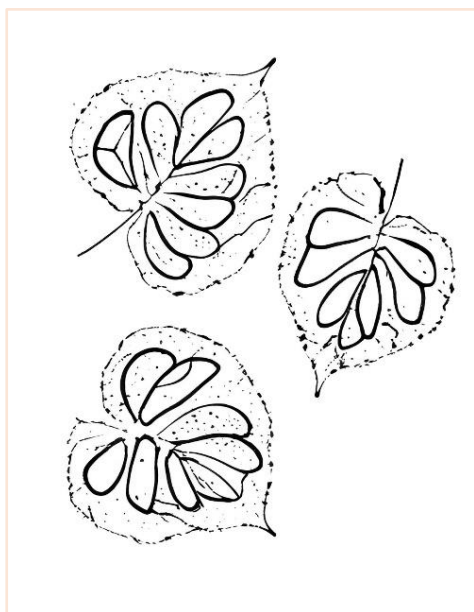
Universidad de Macedonia Occidental (UOWM)

Unión Europea (UE)



Una Introducción al telar de mi
investigación

1. Introducción



HIPERTEXTO: *Cuando lo que ocurre en el aula se conecta con la vida real logramos que el conocimiento pase de ser una representación a ser una experiencia, de ser algo ajeno a ser algo nuestro y de ser algo muerto a ser algo vivo.* (Acaso y Megías, 2019, p. 26)

Actualmente, nuestra sociedad enfrenta grandes tensiones debido a la última crisis económica mundial, los cambios sociales y políticos, y una crisis sanitaria. Uno de los principales desafíos es formar a las futuras generaciones, pero se reconoce que las escuelas están en crisis. La educación debe adaptarse a una sociedad

tecnológica para desarrollar habilidades críticas en los estudiantes. A pesar de algunos ligeros cambios, las escuelas se mantienen estáticas, por lo menos en el país donde trabajo. Esto se atribuye, en parte, a una educación tradicional basada en promover el hemisferio izquierdo del cerebro, la lógica, mientras que se descuida el desarrollo del hemisferio derecho y sus capacidades artísticas y creativas. Por otra parte, la UNESCO aduce otras razones para potenciar y utilizar la educación artística como motor de transformación.

En respuesta a estas necesidades, han surgido propuestas educativas internacionales, como la metodología AT, que fusiona arte y educación basándose en la neurociencia. Esta metodología busca cultivar una mentalidad creativa y crítica en las y los estudiantes, equipándolos con habilidades para abordar problemas de manera innovadora y reflexiva, con el objetivo final de mejorar la sociedad. Este enfoque multidisciplinario reconoce la importancia de adaptarse a los desafíos actuales en lugar de simplemente repetir conocimientos pasados.

Es crucial aclarar que el concepto de AT no está protegido por derechos de autor como una metodología exclusiva, sino que se aplica en áreas como el diseño y las artes visuales. El proyecto, iniciado por las profesoras españolas de la Universidad Complutense de Madrid, María Acaso¹ y Clara Megías, se basa en la **neuroeducación**, la **Teoría Crítica** y las ideas de varios y varias

¹ Actualmente Jefa del Área de Educación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

pensadoras y artistas contemporáneos, incluido Luis Camnitzer (1937), un destacado artista, teórico y pedagogo uruguayo (2015, 2016, 2018, 2019).

Camnitzer sostiene que el arte es una ventana al conocimiento, no solo un medio de producción (De Pascual y Lanau, 2018). Desde esta perspectiva, el Art Thinking se convierte en una herramienta educativa y divulgativa. Considera el arte como experiencia (Dewey, 2010) y como generador de sorpresas y nuevos pensamientos, por los que nuestro cerebro se activa, cuestiona y busca respuestas. Al recurrir al **Arte Contemporáneo** como formato de expresión y como guía pedagógica, se convierte en un catalizador de procesos de reflexión y nuevos significados.

A la luz de las reflexiones presentadas y el contexto proporcionado, surge la pregunta de esta investigación artístico-educativa:

¿El Art Thinking es una innovación educativa que provee y promueve en el alumnado las capacidades intrínsecas del arte y por tanto capacitador de conocimiento?

Y por consiguiente: **¿ Permite un aprendizaje compartido, crea experiencias y promueve el establecimiento de vínculos entre arte y sociedad?**

Entendemos la metodología como el conjunto de pasos racionales para guiar una investigación científica. Pero cuando nos adentramos en el mundo de las artes, las humanidades y las ciencias sociales e incluimos la educación, como apunta Eisner (1998) : “lo que se realiza es un proceso de *indagación* que trata de dar sentido a fenómenos que no son de naturaleza estable y predecible y que no siempre se adaptan a una estrategia metodológica predeterminada” (Calderón García y Hernández, 2019, p.16). Es por ello que esta investigación se enmarca dentro de las metodologías en Investigación Basada en las Artes y más concretamente en la A/r/tografía “como una metodología de investigación que desvela las tres identidades interconectadas del «artista, investigador y profesor», como aquella persona que, en su acción docente, es capaz de desarrollar una práctica creadora con su alumnado a través de procesos experimentales en la investigación artística” (Mesías-Lema, 2018, p.19).

Las categorías del arte que experimento, las prácticas creadas, las personas implicadas están acotadas a un contexto que “se constituye a través de procesos sociales, económicos, culturales y políticos en lo que Nicholas Bourriaud (2002, 2004) denomina *estética relacional*” (Irwin et al., 2009, p. 64). El concepto de *bricolaje* o *bricolage* es fundamental al mismo tiempo, pues se refiere a la capacidad de mi “yo” como investigadora de utilizar herramientas y recursos variados, para construir mi investigación y producir conocimiento. Este concepto o idea de “hágalo usted

mismo” (Denzin y Lincoln, 2012; Onsés y Hernández, 2017) se hace explicativo y se revela a través de mi propio trabajo y mis experiencias profesionales desde hace años.

Esta investigación interdisciplinaria se desarrolla como un proceso dinámico, no lineal, que se adapta según el tiempo, los y las participantes, sus intereses, mi progreso artístico y mis experiencias personales, todas influenciadas por el entorno circundante. A lo largo de él, hago palpable mi personalidad artístico-investigadora en la forma y modo en que escribo, en cómo distribuyo los apartados, en como recabo las informaciones y *datos* (Given, 2008; Leavy, 2021; Marín Viadel, Roldán y Caeiro, 2020) destacando de forma importante, la necesidad de justificar el porqué, cómo y para qué de todas las informaciones aportadas. He entretejido un método descriptivo e interpretativo que requiere la colaboración de diversas disciplinas científicas y humanas para respaldar y argumentar las diferentes referencias, circunstancias y vivencias interrelacionadas. Este enfoque refleja mi proceso de creación, organización y fundamentación, que podría considerarse como "mi propio método científico" o, como lo interpreto, "mi propio enfoque artístico de investigación" (Blumenfeld, 2016; Sullivan y Gu, 2017). Es el transitar de las experiencias a la investigación que Hernández (2012) clarifica como exploraciones alternativas a la investigación científica, pero que se formulan y trabajan para seguir la *estrategia del rigor y la exigencia*.

¿Cómo me enfrento a esta investigación? Mediante la reflexión activa y el perfil como investigadora preparada para enfrentarse a los imprevistos. Mis ejes orientadores incluyen mi bagaje cultural, mi carácter² intrépido y mi habilidad para colaborar e integrarme en diversos campos profesionales como la arqueología, la restauración y la educación. Estos aspectos se complementan con un sentido pragmático y una conciencia ciudadana, que guían mis pasos, los caminos que transito y los puentes simbólicos que recorro día a día. Abordo la investigación con rigor y reflexión, reconociendo la importancia de estos aspectos para la evaluación. Mi sentido de responsabilidad personal y profesional me ha generado incertidumbre y fragilidad, pero son entendidos como procesos esenciales para el progreso de este estudio. Este proceso personal se refleja en todas las áreas del trabajo, creando un *bucle de retroalimentación*, que se puede entender como una metáfora posmoderna dentro del modelo de bricolaje que utilizo. Al igual que en la investigación, sostengo que no se debe obsesionar con el progreso en el aprendizaje y la generación de conocimiento. Siguiendo a Ellsworth (2005), entiendo el conocimiento no como un objeto estático, sino como algo que se construye en el proceso mismo. Por lo tanto, tanto el conocimiento como la investigación no son fines en sí mismos, sino caminos a seguir y explorar.

² A la vez que mi procedencia, sexo, raza, cultura, estrato social (Kincheloe y McLaren, 2011).

Estamos por tanto, ante una forma diferente de aproximación y comprensión de la realidad. Entiendo que son los procesos y las actividades las que condicionan, delimitan y a la par amplían mis formas de estar fuera y dentro del mundo, dentro y fuera de esta investigación, crear tejidos y rizomas entre naturaleza y cultura, entre arte y ciencia, entre educación y enseñanza, ponderando la idea de una investigación versátil y agitada que relaciona los cimientos y derivas que la justifican. Estos son los hilos del estilo, fórmula y proceder que se pliegan en el *multimodelo* o *bricolaje* que exploro y valido en esta investigación.

Indago desde y a través del arte y la cultura, participando críticamente en la sociedad que vivo, dando forma a complejos pensamientos habilitados y condicionados por la acción humana. Esta otra forma de “hacer”, de tejer, de forjar y crear conexiones entre diferentes mundos, son las que me llevan a emplear diferentes herramientas en la *recolección de datos*. Dentro del marco fenomenológico en el que se encuentra esta investigación que *da sentido* a mi *experiencia* (Hernández, 2006) recurro al uso de cartografías, collages, citas/series visuales y al Artbook, como mis *formas de relatar* mi relación con la indagación.

Las tres tramas ecoartísticas y educativas están basadas en la metodología por proyectos o como lo denomina el Art Thinking, *Método Placenta*;³ como enfoque o guía educativa que permite una intervención activa y cooperativa de todos los participantes. Estas *experiencias de aprendizaje* (Sancho-Gil, 2018) se entienden al mismo tiempo como dispositivos, que pueden fomentar la faceta indagadora y creativa del participante. Les estimula a crear los espacios donde se precise la toma de decisiones y la resolución de problemas para alcanzar los objetivos educativos (Hoff, 2012). El juego es la estrategia educativa que utilizo en las actividades, pero no solo como el canal que facilita la interacción entre todos, sino que se transforma a la vez en el medio mediante el cual crear *estrategias simbólicas* (López F. Cao, 2003). Crear instalaciones, animación stop motion, formular herbarios o practicar el Arte de Caminar, incentivan los ambientes y situaciones propicias para prácticas comunitarias. Mi posición lugar como profesora en la escuela adquiere una nueva posición, no como mentora o figura que traslada un conocimiento y una verdad,⁴ sino como *mediadora cultural* (Arriaga Azcárate, 2008; Arrufat Pujol, 2019; Rivaldo y Hoff, 2015)⁵ a la vez que *observadora participante*. Por ende, estas propuestas entrelazan la arqueología, la antropología y el arte contemporáneo como disciplinas que conciben nuevos modos de

³ Compuesto por estrategias docentes con el orden: detonante, debate, actividad práctica y puesta en común (Acaso, 2014).

⁴ Sesgada, cada uno tiene la suya es personal y singular.

⁵ Una persona que comprende las necesidades creativas de su comunidad y sus posibilidades, ejercitándolas desde una actitud abierta a la diversidad de las narraciones, a la multiplicidad de los relatos y a la necesidad de encontrarse con la producción de extrañamientos (Rodrigo y Colado, 2015).

explorarlas relaciones humanas y el entorno en el que vivimos. Las actividades o como dice Eisner (2004) *situaciones de enseñanza*, son entendidas como tramas del telar y los participantes van creando las urdimbres que en su conjunto entretejen el telar de esta indagación viva.

HIPERTEXTO: “Realizar una investigación es resolver problemas del mundo real” (Trainor, 2018, p. 3).

Este escrito convertido en la tela de esta investigación está dividido en seis partes. En la presentación se detallan tanto la justificación como la elección del tema de estudio, que acotan y disponen las decisiones personales y circundantes que conducen a esta indagación a/r/tográfica. La **PRIMERA PARTE** expone los objetivos, el objeto de estudio y las metodologías entendidos como el telar de esta investigación. La **SEGUNDA PARTE** es la base teórica que da cuenta del multimétodo al que recorro. Mediante cartografías en la **TERCERA PARTE** se detallan los preceptos del enfoque de estudio, la metodología Art Thinking y las cinco capacidades del arte que se experimentan. La **CUARTA PARTE** comprende las 3 prácticas artísticas o tramas del telar que se han experimentado en los dos casos de estudio. Las tres tramas en su desarrollo, proyectan la faceta social y multicultural de la sociedad en la que están inmersos todos los participantes. A continuación, la **QUINTA PARTE** engloba la triangulación y el análisis de los datos empíricos extraídos de tres años de indagación. La **SEXTA PARTE** especifica el tránsito y recorrido de mis tres perfiles como a/r/tógrafa. Finalmente, las **CONCLUSIONES** se convierten en la tela que deriva esta investigación.

Aclaraciones de la disertación: Ante la disyuntiva a la hora de situar la designación de plural en femenino o masculino y aconsejada por voces expertas he decidido utilizar un lenguaje inclusivo. En negrita se encuentran las palabras que son claves e importantes en este estudio y que preciso resaltar. En cursiva están escritas las palabras o locuciones gramaticales, creadas o utilizadas por diferentes teóricos e investigadores que aparecen en este escrito de tesis.

Haciendo un pequeño inciso en esta disertación debo realizar una necesaria aclaración acerca de lo que la lectora o el lector se van a encontrar. El concepto de rizoma⁶ me permite daros a

⁶ Gilles Deleuze y Félix Guattari (1977, 1987) desarrollan el concepto de *rizoma* como una forma de entender la realidad y el conocimiento de manera no lineal. Para ello recurren de forma metafórica a este concepto, proveniente de la estructura de la plantas. El rizoma funciona como una raíz, como la rama de un árbol o el mismo tallo entendiendo que el conocimiento no se encuentra en un punto, sino que se diversifica como una estructura no jerárquica. Se conecta y

entender el sentido y funcionamiento de esta investigación, de cómo se interrelacionan y se entrelazan las tres tramas o prácticas ecoartísticas y educativas⁷ en los dos estudios de caso.



Os vais a convertir en co-viajeros y co-viajeras de un camino repleto de experiencias, de conexiones y rizomas entre disciplinas humanas y experimentales, de visiones personales del mundo del arte y la arqueología, de metáforas y conceptos relacionados con el mundo del tejido y la presencia constante de las actitudes y devenires de las múltiples voces que componen esta investigación: las niñas y los niños de dos colegios situados en el noroeste de Grecia. Para analizar, desarrollar y describir todos los aspectos teóricos, metodológicos y formales recurro al texto y a la imagen como co-dialogantes interconectados e imposibles de desligar para entender esta investigación.

2. Justificación para una indagación a/r/tográfica

A veces, tengo la sensación de encontrarme en un precipicio o en una de las cimas de montañas que recorro; me embriagan y se aglutinan tantos pensamientos, tantas ideas, tantas decisiones por explicar, por entender, ¿por qué surgen? Ha sido a través de la **a/r/tografía** y su concepto de **investigación rizomática** que han encontrado el espacio plausible y el plano ontológico en el que entender tanto ir y venir, tanto caos... La a/r/tografía se convierte en el espacio teórico y práctico donde se entrelazan y tejen los planos investigadora-artista-docente que dan cuenta de los movimientos, tránsitos y devenires que han impulsado la realización, desarrollo y futuro seguimiento de esta investigación viva (LeBlanc, Davidson, Ryu e Irwin, 2015). Surge la pregunta: ¿Qué intereses, pensamientos e inquietudes motivan y emergen para llevar a cabo esta investigación?

se multiplica sin un centro específico, lo que podemos entenderlo como una cartografía, que cambia, se reconfigura y se adapta dependiendo de las circunstancias.

⁷ Las tres tramas que forman los tres proyectos educativos son denominadas ecoartísticas al aunar la educación artística y la ecología. Me considero una artista que crea arte ecológico (entendiendo que no intervengo en el territorio o espacio físico desde donde creo mis obras) y por ética y criterio personal aplico la misma directiva en los proyectos. Las actividades van dirigidas a tratar y conversar con el tema de la ecología desde un prisma empático, enfatizando la importancia de su protección y la necesidad de ser coherentes con la sociedad actual. Son prácticas desde el momento en que son las niñas y los niños los que mediante el juego, la colaboración y la implicación activa en nuevas formas de producción artística son creadores y poseedores de nuevos cuerpos de conocimiento.

Con el fin de comprender y evaluar cómo puede el arte influir y transformar la educación, se han seleccionado cinco capacidades. Hablamos del *pensamiento divergente*, *la empatía*, *el juicio crítico*, *la creatividad* y *el trabajo colaborativo* que se llevan a la práctica mediante tres proyectos artísticos. La metodología Art Thinking entiende estas competencias derivadas del arte como las necesarias para preparar a los estudiantes para la sociedad a la que se enfrentan. Las tres prácticas enfatizan la ruptura de las barreras entre expertos, expertas y estudiantes, el trabajo colaborativo y la adopción de la imprevisibilidad y los métodos de aprendizaje exploratorios. Como creadora y autora de estas prácticas, mantengo un **enfoque interdisciplinario** que, al mismo tiempo, profundiza en diversos campos de interés actual para involucrar a los estudiantes y hacerlos partícipes de la realidad. El método utilizado implica la integración de conocimientos de múltiples disciplinas para lograr una comprensión integral, lo que convierte esta investigación en una forma de hibridez metodológica.

Este *mestizaje metodológico* (Denzin y Lincoln, 2012) al que hago referencia en muchos momentos, fomenta un enfoque de investigación flexible, adaptable e innovador. Por lo tanto, se va permitiendo el realce y la riqueza del análisis y comprensión de dicha investigación. En varios momentos, hago referencia a aceptar la imprevisibilidad y aprender de las diferentes **derivas** (Hernández y Sancho Gil, 2020; Sancho Gil, 2018) a las que me ha ido empujando esta indagación, promoviendo así la adaptabilidad a situaciones inesperadas que en gran medida, han mejorado la capacitación y la creatividad en mi forma de enfrentarme al hecho investigado, entender qué recursos son los pertinentes para las edades que participan, cómo una y otra teoría, estrategia o herramienta de investigación compactaba y mostraba tanta información.

3. Elección del tema de estudio: mi forma de estar en el mundo y recorrerlo

Somos vida, somos materia, somos alma y vida, rodeados de un sinfín de mundos, movimientos y fuerzas que por derivas de la vida, te lanzan de un lugar a otro. El concepto de *lanzar*, aunque parezca muy potente, es el que refleja lo que sentí en el momento de entender que quería escribir esta tesis. Sucédían a mi alrededor una innumerable cantidad de eventos y acciones que analizaba e iba relacionando en mi pensar y pensar. Mi faceta crítica y ética con respecto a la sociedad en que vivimos, me llevaba a preguntarme ¿qué está sucediendo?, ¿puedo ayudar a cambiar algo? Estas divagaciones se manifestaron a raíz de las experiencias que relataré a continuación. No deben ser entendidas como un todo, sino como un paso a paso, camino a

camino que me fueron llevando a este final.

Antes que cualquier otra cosa, todos y todas somos ciudadanos y ciudadanas, habitantes de un entorno que nos rodea, donde tanto como protagonistas como espectadores, somos conscientes de los cambios que ocurren. Se observa una brecha entre la educación formal y la realidad cotidiana: las niñas y los niños continúan aprendiendo en aulas estáticas con metodologías y contenidos desactualizados, a pesar del vertiginoso avance tecnológico y social. Como ciudadana crítica que soy, creo que no es posible que todo siga igual. Viene a colación una experiencia personal de la que fui protagonista hace relativamente poco tiempo. En Grecia, un borrón o llamado vulgarmente “garabato” no está bien considerado, denota desinterés en el trabajo e imprecisión en la tarea requerida. Me encontraba con mi hijo de 4 años dibujando y vino su primo de 7 y le dijo que lo que hacía eran garabatos, su abuela detrás le dijo lo mismo, con lo cual me quedé atónita. Alarmada de pensar que había una diferencia de 65 años entre uno y otra y no había cambiado nada en la simple concepción de un dibujo, un dibujo es más que insertar correctamente un color dentro de un dibujo.

Después de la llegada de los “hombres de negro”, con la crisis económica que afectó a Grecia desde 2008, a falta de recursos económicos y la degradación de las instituciones han llevado a las escuelas a una situación crítica. Todo lo citado ha afectado negativamente la imagen e idea que los jóvenes tienen de su país. A pesar de los esfuerzos de los agentes sociales para revertir la situación, la pandemia del Covid-19 ha sido un punto de inflexión crítico, que ha desbaratado los cimientos de la educación tradicional en Grecia. La pandemia ha creado un nuevo conjunto de desafíos para el sistema educativo. La educación a distancia, la falta de contacto social y el aumento de la brecha digital, han exacerbado los problemas existentes en el sistema educativo y han dejado a muchos jóvenes en desventaja.

A todo este cóctel explosivo, debemos añadir la situación geopolítica de Grecia, en continuo ir y venir conflictivo con Turquía y muy cerca de las guerras que se han desatado a uno y otro lado de Europa. Esta situación crispante revierte en la sociedad de una forma impactante. Debido a que los sucesos históricos del país están muy presentes en el contenido lectivo en educación, todo lo citado anteriormente incide de forma abrupta en el alumnado. Los sucesos históricos, además, son fundamentalmente las invasiones y guerras que ha sufrido el país a lo largo de los últimos 400 años, con lo cual queda poco más que decir...

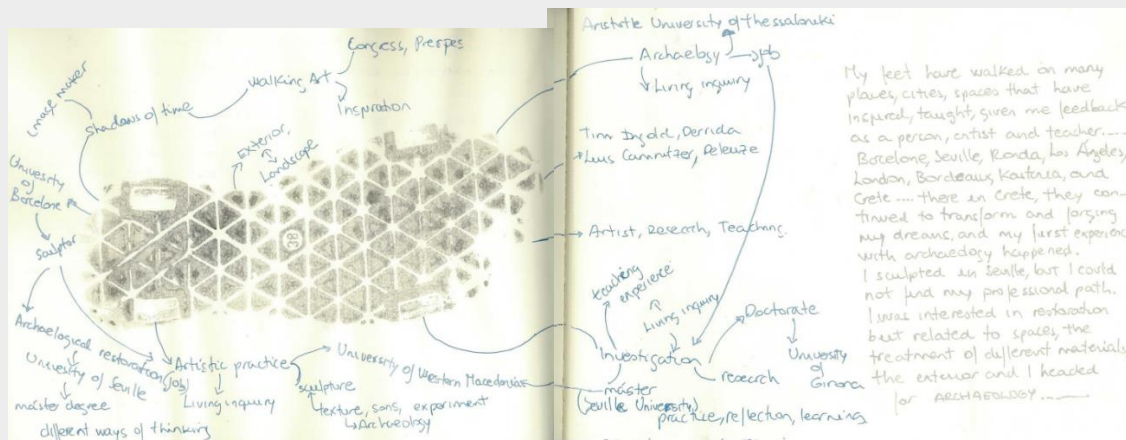
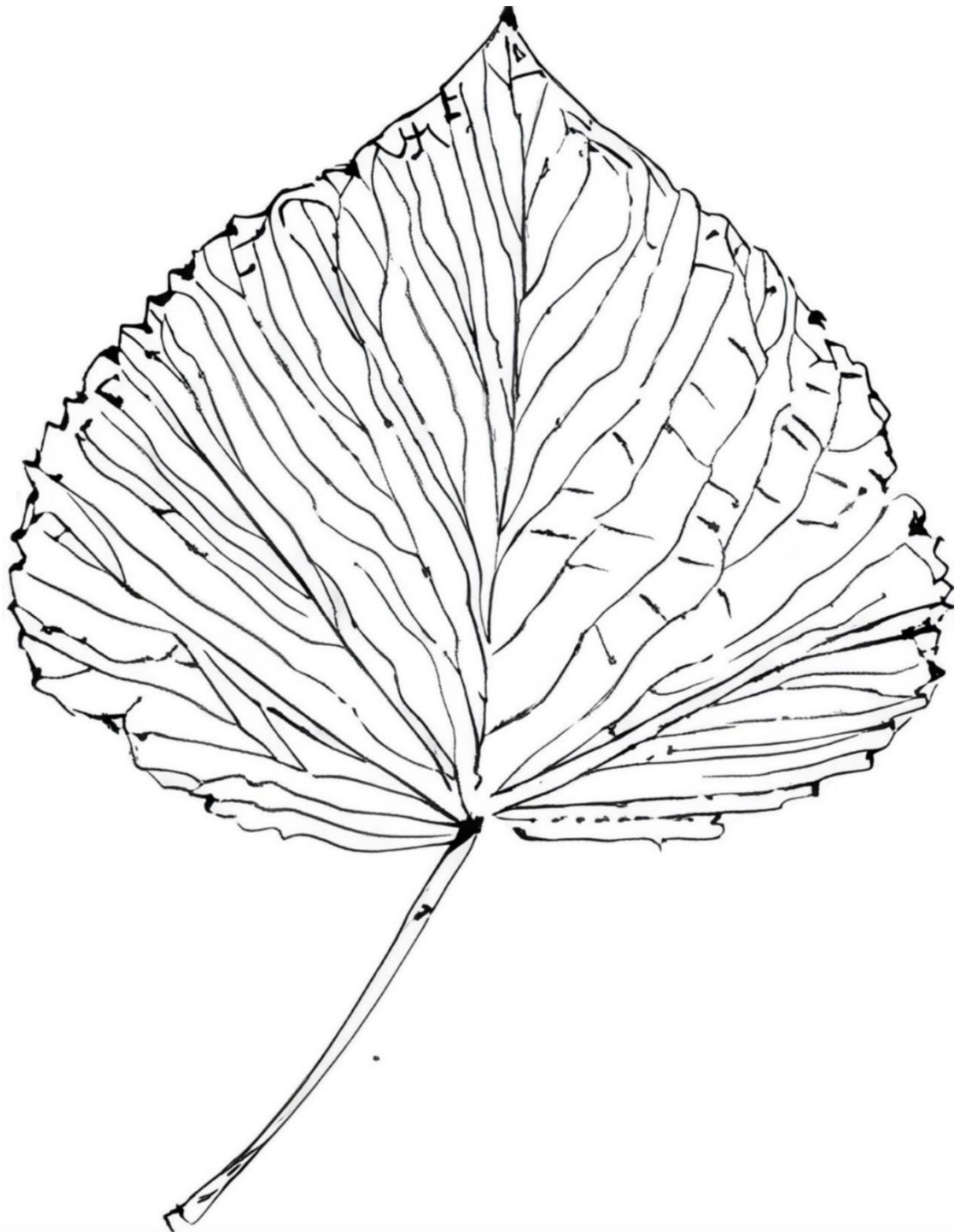


Figura 1. Autora (2024) Cartografía vivencial de la autora. FOTOENSAYO compuesto por dos páginas del ArtBook de la Autora (2022).

La inspiración para esta tesis doctoral surge de mi experiencia tanto en el ámbito académico como en el profesional de la investigación. Hace cinco años, decidí explorar nuevos horizontes en mi carrera al fundar un taller de escultura y cerámica, abandonando temporalmente mi labor como restauradora de arqueología. Esta iniciativa me condujo a establecer conexiones con diversas galerías de arte, participar en exposiciones y eventos culturales de renombre, como la Feria de Arte Contemporáneo de Tesalónica. Paralelamente, me involucré activamente en redes sociales colaborativas con otros artistas; y todo ello enlazado con la crianza y educación de mi hijo, y mi posición crítica ante la situación política y social que vivimos. Estos acontecimientos me encaminaron hacia la participación en el Seminario para la Educación de Adultos y mi ingreso como docente en la Formación Profesional Griega, donde comencé a implementar el enfoque metodológico del Art Thinking. Cuando fui seleccionada como docente interina en la educación primaria, se consolidó la oportunidad, tanto personal como profesional, de formalizar este proyecto de investigación doctoral.

PRIMERA PARTE



Cartografía de la Metodología de investigación:
el Multimétodo de la investigadora *bricoleur*

1.1. Hipótesis, preguntas de investigación y objetivos

Actualmente, nuestra sociedad se encuentra en un complicado mapa de tensiones, derivado de la última crisis económica mundial, abruptos cambios a nivel social y político y una inesperada crisis sanitaria. Ante esta difícil situación uno de sus grandes retos es promover y ayudar en su formación a las y los habitantes del hoy que son nuestro futuro. Se palpa que los actores implicados e implicadas (a nivel social, pedagógico, económico y político) en su formación son conscientes que la escuela e instituciones de enseñanza están en crisis (Cuesta, 2016). Nos encontramos ante una sociedad tecnológica de la información y el conocimiento, donde la educación necesita re-educarse, re-generarse para afrontar los retos educativos y sociológicos a los que debe hacer frente, para posibilitar que el alumnado pueda saber evaluar, clasificar, interpretar, y usar lo aprendido, así como potenciar sus habilidades críticas. A la vez que se suceden infinidad de cambios en la configuración, forma y manera de socializarnos y de ver la vida (plataformas digitales, teletrabajo, conectividad las 24h), los espacios o contextos educativos se mantienen de la misma forma: la alumna o el alumno en fila, en mesas individuales, la profesora dictando y las y los estuantes memorizando, por poner ejemplos. Son multitud las causas que han llevado a esta situación de disociación, una de ellas es a nivel teórico. Hasta hace relativamente poco tiempo, las instituciones educativas, han basado la educación y su enseñanza desde la perspectiva teórica lógica. Han primado el aprendizaje del habla, el hemisferio izquierdo, donde se encuentran; el razonamiento, el habla, la lectura y el lenguaje escrito (Gardner, 2017). Por contra, las capacidades del hemisferio derecho como la imaginación, la intuición y el sentido de las artes debido a su carácter subjetivo, han sido infravaloradas.

Ante esta situación a lo largo de los últimos años a nivel internacional, se han creado propuestas metodológicas, proyectos e investigaciones, enfocados a la utilización de las capacidades artísticas como el trabajo en grupo, la creatividad, la empatía y el pensamiento divergente. Éstas, son potentes herramientas para impulsar el conocimiento y el desarrollo de las habilidades necesarias, que deben implementar los estudiantes en los centros educativos. Una de estas propuestas metodológicas la está promoviendo el **Art Thinking** cuya metodología pedagógica basada en la neurociencia, apela a la enseñanza a través del arte. Entrelazando arte y educación, su propósito es desarrollar en los estudiantes una nueva forma de pensar, en la que se les capacite para hacer frente a sus problemas de manera creativa y crítica, es mejorar la educación para mejorar la sociedad, es un enfoque integrador y multidisciplinar (Guillén, 2017). La

característica principal de este pensamiento creativo es entender que no podemos continuar reproduciendo el conocimiento que ya tenemos; las nuevas circunstancias requieren el reconocimiento de la generación actual (Acaso y Megías, 2019, 2020).

Basándonos en lo expuesto y considerando la información que se presenta a continuación, surge la pregunta de esta investigación artístico-educativa:

¿Por qué el Art Thinking es una innovación educativa que provee y promueve en el alumnado las capacidades intrínsecas del arte y por tanto es capacitador de conocimiento?

Y por consiguiente: **¿Cómo y cuándo permite un aprendizaje compartido, crea experiencias y promueve el establecimiento de vínculos entre arte y sociedad?**

El **Art Thinking** es una innovación educativa que utiliza como eje vertebrador las artes y estudia, analiza y posibilita soluciones de los diferentes ámbitos y esferas que se encuentran implicadas en la educación. Este amplio campo de actuación abarca, desde la creación de estrategias educativas (currículum), pasando por el estudio de los actores implicados, hasta el análisis formal y estructural de los espacios donde se practica la enseñanza. Puesto que es un amplio espectro de investigación, esta indagación se ha centrado en el ámbito teórico-práctico de las enseñanzas artísticas, es decir, se ha acotado al ámbito del currículum, en consonancia con las ideas de Acaso (2014):

creo que hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no sólo enseñar a hacer con las manos. (p. 17)

El objetivo principal de este estudio es analizar, evaluar y determinar el valor de la metodología AT como enfoque metodológico, que fomenta y estimula en los estudiantes los procesos de aprendizaje, dotándolos de las herramientas y habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea. Explorando el potencial de las capacidades del arte como: *la creatividad, el pensamiento divergente, la empatía, el juicio crítico y el trabajo colaborativo*, se pretende examinar cómo el AT puede fortalecer la autonomía, la capacidad de resolución de problemas y la adaptabilidad de los alumnos y las alumnas, brindándoles las competencias necesarias para enfrentarse a los desafíos y demandas de la sociedad actual.

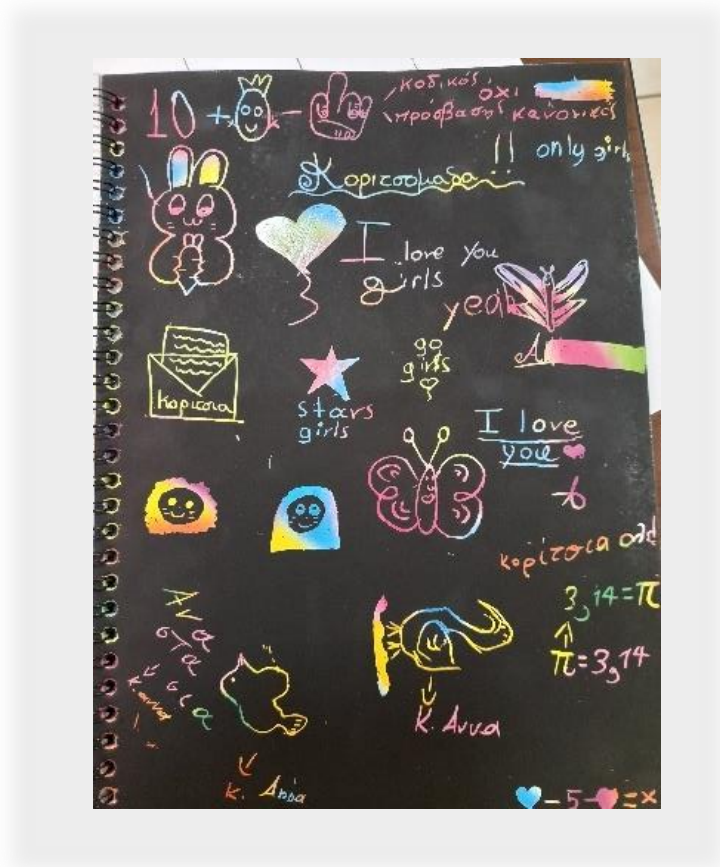


Figura 2. Autora (2024) Cultura Visual del alumnado, 6º de Primaria, Escuela de Korisó (2023). FOTOGRAFÍA.

En consecuencia, han surgido un compendio de subpreguntas a responder:

-*Implicación de las y los participantes:* ¿podemos constatar que el proceso y su inmersión en las prácticas artísticas ha promovido la reflexión crítica y el compromiso cívico en ellos y ellas? ¿Qué indicadores o referencias respaldan esta relación?

-*Sobre el aprendizaje:* ¿las evidencias recopiladas permiten afirmar que se han adquirido una comprensión del arte entendido como vehículo generador de conocimiento?, ¿los y las participantes son capaces de articular, expresar y verbalizar lo aprendido?, ¿qué tipos de interacción se observan entre el conocimiento académico y las culturas de ambos?

-*Sobre el desarrollo del proceso:* ¿cómo perciben los y las participantes el proceso seguido?, ¿cómo es su relato de la experiencia vivida?, ¿las evidencias recopiladas denotan comprensión del alcance y la naturaleza de la propuesta?

Los objetivos que perseguimos al utilizar diferentes metodologías y estrategias educativas como el juego, las cartografías, la instalación, el arte de caminar, la creación de cortometrajes, los herbarios, son:

- Ampliar los conocimientos sobre el arte contemporáneo.
- Impulsar actitudes como el deseo de investigar, el deseo de aprender solo, en definitiva, aumentar el abanico de posibilidades de experimentar y descubrir el mundo.
- Dinamizar procesos creativos, simbólicos y metafóricos que potencien las competencias intelectuales y cognitivas. No existe solo el cerebro, existe nuestro cuerpo y otros sentidos a activar y fomentar que inciden en las capacidades del ser humano. Estrategias necesarias para la adquisición y procesamiento del conocimiento.
- *Habitar* los diferentes espacios educativos de nuestro colegio y alrededores. No existe solo nuestra clase, existen otras estancias; el patio, las vistas desde la ventana, los olores, la temperatura...

1.2. Objeto de Estudio

En la investigación educativa tradicional, el investigador diseña su propuesta “desde fuera” (Ronny, 2011, p. 54) al correlacionar el qué y cómo hará la investigación como un proceso derivado de la formalización del objeto de estudio. Esta posición coarta en cierta manera las interpretaciones que podemos extraer de nuestra observación y práctica y, por tanto, del resultado. Alejándonos un poco de esta concepción en el ámbito de la ciencia (St. Pierre y Roulston, 2006), el objeto de estudio queda enclaustrado por las metodologías que utiliza; pero en el caso de la educación artística, estudiamos, analizamos y desarrollamos una indagación desde un plano creativo afrontando “la investigación desde lo que se encuentra, y no desde lo que se fija de antemano” (Hernández, 2019, p. 12).

Desde un principio, la propuesta de investigación iba dirigida a analizar y determinar si la metodología AT, mediante sus herramientas teóricas y metodológicas puede promover la creación de conocimiento y por tanto ser una estrategia educativa para ayudar a los y las habitantes del hoy. Siendo ésta una afirmación demasiado potente o prepotente de lo que una metodología artística pueda aportar a la enseñanza en general, desde la perspectiva constructivista (Henríquez y Barriga, 2003) en la que se asienta esta indagación, se fue acotando el marco a investigar. Si lo que indago es una metodología artística, que ejemplifico en las actividades artísticas que son a la par la práctica empírica para la validación de esta indagación y a

todo ello se entrelaza mi posición investigadora-artista-docente extendiendo de forma infinita mi objeto de estudio (Álvarez Hernández, 2019; Hernández y Revelles Benavente, 2019; Martínez Barragán, 2012). Estos varios “yoes” que referencian Gergen y Gergen (2000) en sus escritos son la inmanencia en esta indagación y por tanto el objeto de estudio debe dar cuenta de ella. Estas “voces múltiples” que transitan por este escrito no son solo las de mis diferentes perfiles, sino además y de forma importante la de los actores y las actrices implicadas en este proyecto artístico: “La voz múltiple es especialmente prometedora en su capacidad para reconocer los problemas de validez y al mismo tiempo proporcionando una variedad potencialmente rica de interpretaciones o perspectivas (Hertz, 1996)” (citado por Gergen y Gergen, 2000, p. 1028). Si me encuentro ante una realidad humana y social (Álvarez Hernández, 2019) que por ende y naturaleza propia es cambiante, se transforma e incluso trasciende a un proceso de metamorfosis, este objeto investigado es una forma personal de percibir el mundo. Es decir, la concepción que tengo de la realidad (con todo lo que eso implica) potencia, establece y determina las formas de entender, observar e indagar mi objeto de estudio. Por lo tanto, lo que podríamos llamar este mi primer fundamento personal, “mi estar el mundo”, perfila de una forma particular como se generan y crean los marcos de acción (actividades educativas que experimento). Se traspasa el plano objetivo y nos sumergimos en el plano subjetivo en el que mis percepciones, experiencias (Dewey, 2010) e interpretaciones del mundo se despliegan en el objeto a indagar, pues lo que intento es hacer de un fragmento de la realidad el centro de mi actividad investigadora. Será, como dice Álvarez Hernández (2019) que “no queda más que aceptar con ánimo y entusiasmo que los objetos de estudio en el campo educativo son construcciones y reconstrucciones constantes, ya sea por un impulso subjetivo o por las circunstancias sociales y culturales, o por ambas” (p. 6).

HIPERTEXTO: *“Si concebimos la investigación, la enseñanza y la creación como actividades que se entrelazan entre sí y a través de ellas, un entretelado y entretelado de conceptos, actividades y sentimientos, estamos creando tejidos de similitud y diferencia”.* (Irwin, 2004, p. 29)

Es por ello que serán los cimientos epistemológicos, los principios teóricos y los cruces metodológicos los que permitirán al lector la aceptación de esta indagación artístico-educativa a través de este proyecto artográfico que entrecruza narrativas, imágenes y sonidos de una realidad viva y cambiante.

Como se irá testando visualmente a lo largo de este escrito, la formulación del objeto de estudio ha sido elaborado mediante un complicado proceso de introspección y retrospección personal

para entender realmente ¿qué es lo quiero saber? Como resulta de los escritos de Henríquez y Barriga (2019), “ es el recorte de la “realidad” que quiero aprehender de una forma científica” (p. 4) pero que en mi caso se formula y reformula como si de vida propia se tratara pues debe estar elaborado, delimitado y conceptualizado de forma empírica. Éste parte de mis inquietudes, mis preocupaciones... y está sazonado con la idea de ser un tema de interés común para muchos de nosotros, la educación y en concreto la educación artística.

La aproximación que he hecho a este espacio o apéndice esencial de la indagación (el objeto de estudio) parte de los tres perfiles que van hilando uno de los rizomas (Deleuze y Guattari, 1977) de este trabajo. El perfil investigador pretende analizar y procesar las conexiones entre la metodología AT, la educación y el arte, desarrollando los enfoques y devenires que los unen en lugar de los que los separan. El perfil de educadora se enfrenta a la realidad social en la que vive, reconociendo la imposibilidad de abarcar en la práctica todos los rasgos que sustentan y componen el AT en su totalidad. Por otro lado, el perfil artístico me ha permitido ir desentrañando e ir levantando las capas (Greene, 1995) de las cualidades que tanto el arte me aporta como las que ofrece a la sociedad.

He delimitado las cinco cualidades que promueve el arte; *la creatividad* (de Bono, 2018), *el pensamiento divergente* (Santos, 1986), *el juicio crítico* (Fontcuberta, 2015, 2016, 2022b), *la empatía* (Albelda y Sgaramella, 2015), *el trabajo en grupo* que analizo, implemento y empodero a través de mis prácticas artístico-educativas mediante la estrategia AT. Es decir, mi objeto de estudio radica en la relación que establezco entre las capacidades del arte y el AT. Como apuntaba mi directora de tesis Muntsa Calbó (2023) en una de nuestras reuniones “el AT surge de aprovechar las capacidades del arte” (Calbó y Gaspar, 3;16) lo que implica que ambos espacios se entrelazan. A través de estas conexiones y formas de relación, construyo objetos de intervención con los y las estudiantes y objetos artísticos para mi propio proceso de construcción del conocimiento (Barone y Eisner, 2012). Utilizo el lenguaje artístico para “investigar, aprender y conocer la potencialidad del Art Thinking como metodología y como área de conocimiento” (Calbó y Garpar, 2023, 3:56). En suma, es la relación que establezco entre una escritura artística para comprender una forma de educación artística.

1.3. Metodología...el quehacer de la investigación

El apartado que se especifica a continuación comprende los factores teóricos y metodológicos que han sido investigados a lo largo de estos últimos dos años y de los cuales resultan tanto la práctica artística de esta investigadora como el proyecto artístico docente que deriva de la misma. Ambas esferas están relacionadas y coexisten en una mirada crítica y creativa que nacen de los intereses, preocupaciones y recorrido de vida que aúnan esta visión artográfica e investigadora. Desligar una parte de otra no tiene sentido, pues la investigación ha servido para asentar las bases teóricas y justificar una práctica artística que resulta de los intereses profesionales y personales de “mi yo como investigadora”. Lo mismo sucede en la faceta docente. “Mi yo docente” se encuentra potenciado por el carácter investigador y por la visión particular que ofrece un artista a la hora de crear y desarrollar prácticas docentes, donde la creatividad, la visión crítica y el trabajo el grupo son capacidades inherentes en el proceso creativo y se trasladan en forma de huella personal a la práctica docente.

Cuando nos encontramos en el acto de plasmar, interpretar, dar cuenta, objetivar, relativizar y enmarcar lo que llamamos investigación e indagación, surge la angustiada e imprevista pregunta de ¿por dónde empezar?, ¿cómo puedo verter la información recopilada que yace en mi mente, en mi voz, en mi piel?, ¿cómo unir todos los hilos de los aspectos, formas y contenidos que se construyen y deconstruyen en esta indagación?, ¿cómo hacerlo comprensible a los ojos del otro?, ¿cómo lograr que la persona ajena al campo artístico pueda entenderlo?

Toda investigación e indagación precisa de una base metodológica (Hernández, 2012) completa y justificable que englobe el abanico de procedimientos a seguir (Marín Viadel, 2005). Una metodología debe ser el plano ontológico, epistemológico y conceptual (Carrasco y Villanueva, 2019; Hernández y Revelles, 2019) que debe dar cuenta del hecho investigado, de cómo y porqué se investiga y sobre todo y ante todo “crear conocimiento” o como asientan de forma categórica muchos académicos “crear conocimiento verdadero” o doblando aún más el pliegue tratando “de hacer más accesible y eficaz el conocimiento” (Martínez Barragán, 2012, p.47).

El cómo abordamos la indagación, es decir, bajo qué enfoque, el cómo obtenemos los datos, cómo los organizamos, prescriben el método o métodos a los que recurrimos para poder justificar y obtener un cierto grado de confianza en la interpretación de resultados. En cierta manera nos sostienen o protegen para evitar posibles errores en la senda que recorreremos. Nos topamos de frente con la metodología que se convierte en el elemento o bloque imprescindible y

primordial para construir nuestra investigación, pues como las diferentes corrientes metodológicas nos anuncian, definen, alertan “de ella dependen la validez de los datos, conceptos y teorías que se establecen” (Marín Viadel, 2005, p. 223).

La metodología es a su vez, la esfera o plano abstracto en el que revierte la evolución, estabilidad y aplicación de ideas y conocimientos de la investigación, por lo tanto se convierte en el tronco fundamental que la sustenta. Nos ayuda, por tanto, a que los demás “reproduzcan y comprendan dichos conocimientos” (Barret, 2004, p. 1).

El advenimiento de cambios sociales, económicos y políticos fuerzan cambios y provocan tensiones en el campo científico e investigador. Las diferentes corrientes filosóficas se entrelazan con los diferentes modos en los que la ciencia postula y establece sus modelos y reglas para analizar, reglar, y corroborar el conocimiento del mundo. Este querer conocer y descubrir se fundamenta en reglas y cánones que son reglados mediante las metodologías cuantitativas y cualitativas.

Este dualismo (Hernández, 2006) entre metodologías ha marcado el pensamiento científico y académico occidental hasta finales del pasado siglo. Por un lado, tenemos la metodología cuantitativa⁸ que basa su método de investigación en el uso de herramientas de análisis estadísticos. Llegan a la certeza o la verdad de su hipótesis aplicando el método científico o heurístico. Por tanto, este proceso deductivo de observación de la realidad dada, intenta dar respuesta a una pregunta basada en la objetividad.

Estas investigaciones precisan de unos espacios concretos, por ejemplo laboratorios (Hernández, 2008) o *ambientes*⁹ en condiciones similares, es decir, en los que existe un control exhaustivo pero no absoluto del proceso. Esta forma de pensamiento basado en la razón exhorta a las disciplinas que lo utilizan, a que les llamemos “ciencia”. A comienzos del pasado siglo las disciplinas que basan sus investigaciones en la metodología cualitativa pasan a ser consideradas “ciencia” como la educación, Humanidades, Sociales. Al unir el concepto de ciencia, “en cierta manera estamos legitimando un ámbito del conocimiento humano” (Hernández, 2006, p. 17), pero se convierte en verdadero y aplicable cuando se estructura y ensambla mediante el método científico, que por ejemplo en el enfoque positivista “se basa en una clara distinción entre hecho y valor” (Siegismund, 2014, p. 3). Ve el mundo como “si fuera una “verdad” conocible que debe

⁸ Al trabajar de forma continua en el Yacimiento Lacustre de Época Neolítica de Dispilió, he sido testigo de varias investigaciones que se han convertido en tesis doctorales en la AUTH. He podido entender, analizar y comprobar como la relación que se entabla entre el objeto de estudio y la realidad dada del investigador se encuentra alejada de las formas y modos de investigar en artes .

⁹ Es como denomina espacios Tim Ingold, 2011a, 2012, 2015a.

ser descubierto” (Leavy, 2020a, p. 7) mediante métodos objetivos por investigadores neutrales. Por lo tanto, no se implican emocionalmente, deben alejar cualquier ápice de subjetividad de los sujetos implicados. Lo mismo ocurre en el pospositivismo y apretando aún más la tuerca, el investigador y el método son “instrumentos objetivos” (Leavy, 2020a, p. 7). Por lo tanto, estamos viendo el mundo como un espacio gobernado por reglas y normas, es decir, el espacio en el que nos movemos, la realidad en la que vivimos, el suelo que pisamos, nuestras relaciones, todo, es predecible y controlable. Los avances, crisis y cambios que se derivan de estas posturas epistemológicas (Barret, 2004; Hernández, 2008) posibilitan una ampliación y otra forma de ver, qué es investigación científica. Es por todo ello que, como consideran muchos autores (Eisner, 1998; Hernández, 2012, 2019) “la investigación científica es un tipo de investigación, pero que no puede considerarse como la única forma de investigación” (Hernández, 2006, p. 18). Ambas corrientes filosóficas legitiman la valía de sus descubrimientos al basarse en la “empiría (ἐμπειρία)”, es decir, la experiencia. Y aquí radica una gran incongruencia, si entendemos de forma profunda y sensorial este concepto. Al hablar el griego, creo tener una imagen real de lo que significa este vocablo a nivel semántico, semiótico y simbólico (Acaso, 2006; Barthes, 1981; Kress y Leeuwen, 2006). Puedo asegurar que no se puede relacionar con objetividad, ni se puede acercarse a lo que entendían los científicos para encapsular el método cuantitativo. Pues como afirman Barone y Eisner (2012) “lo que es difícil de la experiencia es un conjunto de números. Lo que es comparativamente fácil de experimentar es un conjunto de cualidades” (p. xi). Esta cosmovisión¹⁰ da paso a otra enfrentada en casi todos los aspectos: el paradigma cualitativo. Surge debido a la necesidad, entre otras, de poder estudiar, medir, encajar y establecer como conocimiento la experiencia humana.

Las ciencias humanas, sociales y artísticas difícilmente pueden crear conocimiento empleando las mismas herramientas y enfoques que lo que conocemos por “ciencias puras o duras”. A todo ello se suma que:

a mediados del siglo XX, lingüistas, filósofos y sociólogos comenzaron a poner en tela de juicio el rol del lenguaje – que también se pretendía objetivo y neutral – en el terreno de la obtención y transmisión de conocimiento en todas las esferas académicas, de la política y de la experiencia humana. (Picinni, 2012, p. 3)

Es por ello que estos campos de estudio recurren a una combinación de ambas metodologías para poder legitimar sus estudios como investigación. Estas “perspectivas alternativas de investigación” (Hernández, 2006, p. 18) fomentan una nueva relación entre el sujeto estudiado,

¹⁰ Concepto desarrollado por Thomas Khun (1962) y citado por Patricia Leavy (2020a).

nuevos modelos de observación de la realidad y con su avance temporal, como señala Given, (2008):

la necesidad crucial de abordar las formas en que las personas se relacionan y dan sentido a su entorno social, cultural y material. Esto apunta a la aceptación del papel que juegan la subjetividad humana, el contexto y (además) los valores humanos en la generación de conocimiento y en la lógica de la investigación. (p. 53)

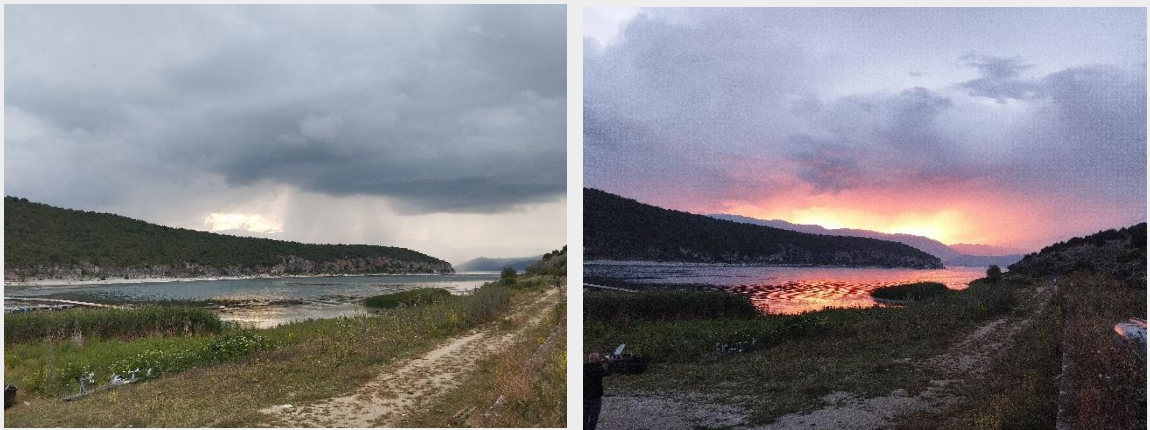


Figura 3. Autora (2023) *Ambientes que cambian tu concepción del mundo*. PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), izquierda y derecha el atardecer en Psarades (Prespes, Grecia) donde se encuentra la extensión de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de la UOWM.

Otro de los rasgos que diferencia en gran medida los bloques metodológicos cuantitativo y cualitativo hace referencia a su objeto de estudio (Marín Viadel, 2005). En el primero medimos, cuantificamos formas, hechos, procesos que intentan dar una explicación de cómo es el mundo y el universo. Ambas perspectivas metodológicas utilizan el campo del arte y su producción como temáticas o como un sujeto aparte. Es decir, ambas corrientes investigan el arte pero como apostillan Marín-Viadel y Roldán (2019):

investigan sobre las artes y los problemas artísticos, pero ninguna de las dos reconoce las artes como metodología de investigación. Tanto para unas como para otras el arte es creación y la investigación es ciencia, y cada ámbito tiene perfectamente diferenciados sus propósitos, instituciones y criterios de la calidad. Comúnmente aceptada e implícitamente dada por supuesta la separación (y oposición) entre las ciencias y las artes es fácil acrecentar sus diferencias. La demarcación fundamental suele ser la disyuntiva entre objetividad (científica) frente a subjetividad

(artística), y a continuación la de pensamiento frente a emoción, y también la de exactitud de los datos frente a lo sugestivo de las interpretaciones, y así sucesivamente. (p. 883)

	Cuantitativo	Cualitativo
Marco epistemológico	Positivismo	Post-positivismo
Posición investigacional	Objetividad	Subjetividad
Lugar de trabajo	Laboratorio	Contexto natural
Finalidad	Generalizaciones abstractas	Riqueza y complejidad de los detalles descriptivos
Atmósfera ideológica	Convicción moderna de progreso científico	Aceptación de las sensibilidades posmodernas

Cuadro 3.- Cuadro comparativo de algunas de las principales características que se utilizan actualmente para diferenciar los enfoques ‘cuantitativos’ de los ‘cualitativos’.

Tabla 1. Cuadro comparativo de algunas de las principales características que se utilizan actualmente para diferenciar los enfoques “cuantitativos” de los “cualitativos” de Marín Viadel (2005, p. 232).

En paralelo “lo cualitativo” como apunta Marín Viadel (2005), intenta dar explicación al ser humano, ¿cómo vivimos la experiencia humana? (Piccini, 2012), ¿por qué nos agrupamos como sociedad?, ¿qué nos lleva a crear un arado, por ejemplo? Ésta es una cuestión de suma importancia para esta indagación: ¿por qué hacer esta investigación?, ¿qué me incita a descubrir sobre ese tema?, ¿son mis inquietudes profesionales, personales o mi necesidad de cambiar algo?, y ese algo ¿qué es? Pues es una mezcla de todo; es un ser, hacer y transformar nuestra presencia en el mundo.

Como el teclado de mi ordenador que está predeterminado para tres lenguas, griego, inglés y español; como los tres espacios artísticos¹¹ en los que desarrollo mis prácticas artísticas; como los tres proyectos artístico-educativos diseñados para experimentar a nivel práctico la metodología AT; como las tres aristas, los tres ángulos, las tres facetas en mi personalidad interactúan, atraviesan y tejen los espacios artístico, docente e investigador de la cual se desprende esta indagación. De toda esta intrincada *indagación rizomática* que entrelaza intereses, actitudes, experiencias y vivencias propongo indagar, examinar y sondear una metodología educativa. Esta metodología se fundamenta en las categorías experienciales, operativas y perceptivas que están conectadas y alineadas con el arte (Dewey, 2010; Eisner,

¹¹ Situados en el Municipio de Kastoriá: Yacimiento Neolítico Lacustre de Dispilió, Profitis Ilias y Montaña Negra.

2004a).¹² Además se indaga, se piensa, se reflexiona y se plasma mediante el arte, con el arte y a través del arte. Sin embargo, para canalizar y dirigir adecuadamente este bloque metodológico, ha sido necesario emplear diferentes enfoques, prismas y perfiles (Calderón García y Hernández, 2019).



Figura 4. Autora (2024) *Enfoques cuantitativo, cualitativo e Investigación Basada en las Artes*. SERIE SECUENCIA compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de izquierda a derecha, *material vegetal seleccionado en mis caminatas de 2022 en Montaña Negra y Profitis Elias (Kastoriá)*.

1.3.1. Tres enfoques, tres perspectivas, tres perfiles

HIPERTEXTO: “Crear una metodología propia es una de las características de nuestra carrera y, al igual que los artistas, cada investigador tiene su propia metodología” (Morales, 2006, p. 89).

- **El giro postcualitativo de esta investigación, la Investigación Basada en las Artes**

Los cambios en el campo académico y científico, las transiciones sociales y políticas de la modernidad a la postmodernidad (Ruiz Bolívar, 2011, p. 29), la creciente “complejidad de la existencia humana” (Barret, 2007b, p. 1) la situación del arte y concretamente la educación artística (Acaso, Ellsworth y Padró, 2011), fomentan la proliferación de enfoques que fusionan las artes y la investigación cualitativa. Estas nuevas posiciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas “están cambiando el rostro de la investigación en ciencias sociales, abriendo

¹² Creatividad, empatía, juicio crítico, empoderamiento, trabajo en grupo.

posibilidades para perspectivas, modos, medios y géneros alternativos a través de los cuales comprender y representar la condición humana” (Knowles y Cole, 2008, p. xi).

La idea comúnmente aceptada por los círculos académicos nos empuja de forma primaria a la necesidad de encajar o enmarcar nuestra investigación dentro de unos cánones o criterios para que pueda ser aceptada en los círculos académicos como investigación científica, apta, verdadera, verificada o validada. Por lo tanto estamos ante un espacio objetivado, mediante los cánones que denominamos acto científico o conocimiento científico. Este posicionamiento difiere cuando tratamos con el arte y la educación, pues seducidos por lo que llamamos “objetivar el conocimiento” perdemos de vista que estamos ante entes subjetivos de vida propia que no pueden ser medibles, cuantificables, ni valorables (Gergen y Gergen, 2000).

Tradicionalmente, las investigaciones cualitativas en ciencias sociales revelan el método y cómo se recaba la información mediante la mirada del investigador que la lleva a cabo. Éste, como sujeto que observa un mundo exterior del que se extrae la información, establece una relación distante con el otro objeto investigado (Given, 2008). En mi caso, esas “diferentes personalidades” a las que hago referencia son los y las co-participantes que permiten la coproducción y el codiseño de la investigación, son colaboradores de igual a igual (Bolaños y Pérez Rodríguez, 2019). Es una forma de desmoronar la jerarquía tradicional de la investigación y de ofrecer una visión pluralista e innovadora de lo que significa investigar (Leavy, 2020b). Podemos entender, por las reflexiones expuestas que el método científico “no es el único modelo para la actividad investigadora” (Marín Viadel, 2005, p. 234), sino que existen otros modos de conocimiento para poder dar sentido y comprender el mundo (Barrett, 2007a). Los y las artistas y educadores acoplamos y desplegamos nuestra forma y modo de observar, entender y volcar ese conocimiento mediante nuestras técnicas y herramientas (Barone y Eisner, 2012; Leavy, 2021; Mcniff, 2018; Sullivan, 2005) acordes a nuestra forma de ser y actuar en el mundo. Es la propia experiencia de mi yo como investigadora y de los implicados e implicadas en este estudio que forjan y conforman el método del que deriva la formulación de esta tesis. Por lo tanto el cruce entre subjetividades, habilidades (Reeder, 2015), diferentes personalidades, los ambientes (Echevarri, 2012) que lo recorren, convergen dándonos a entender el cómo actuamos y practicamos nuestras vidas de las que deriva el conocimiento. Esto determina que *el conocimiento es relacional*, no hay una verdad única sino la que deriva de ese campo de estudio;

el empleo de este procedimiento cambia y transforma su objeto (Heisenberg 1972: 189). El trabajo de Heisenberg y otros incluyendo: Lincoln y Denzin (2003), Schwandt, (2001) y Schon (1983) revela que el conocimiento es relacional y que diferentes modelos de investigación producirán diferentes formas de conocimiento. (Barret, 2007b, p. 1)

El hecho de realizar una investigación científica lleva solapada una serie de presuposiciones inherentes al proceso científico, el cual se desafía, como apunta Marín Viadel (2011):

cuando ésta se trata del arte, parece surgir una cierta contradicción entre el intenso carácter emocional, creativo y subjetivo de los procesos artísticos y la necesaria objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad de una investigación educativa. Hay ciertos temas que parecen refractarios a la actividad investigadora y científica, y entre ellos las artes y su aprendizaje es uno de los más evidentes. (p. 213)

A lo que debería de añadir que la gran diferencia que radica entre el arte y la ciencia es el método. Es lo que Ariza (2021) fundamenta, a través de las investigaciones de Boomgaard (2011), “el método [...] parece ser el sello distintivo de la verdadera ciencia, mientras que su ausencia o evitación, o en realidad su subversión, es el sello distintivo del verdadero arte (Boomgaard, 2011, p. 58)” (p. 538).



Figura 5. Autora (2022) arqueólogas, topógrafos, conservadoras, colaboración e interdisciplinaridad. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de diez FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2020-21), de izquierda a derecha, la Autora restaurando cerámicas neolíticas en el Laboratorio del Departamento de Arqueología de la AUTH, después grupo interdisciplinar del Programa ERC-EXPLO, a continuación mediciones topográficas, tratamientos de extracción de polen y microorganismos, excavación, la Autora restaurando maderas neolíticas, el Profesor Konstantinos Kotsakis dibujando una estratigrafía, arqueólogas realizando dataciones y mediciones de tipologías cerámicas. Yacimiento Lacustre de Época Neolítica de Dispilió, (5.750, a.C.).

Pero, ¿qué ocurre con las artes y en concreto la educación artística?, “¿bajo qué modelo de investigación podemos encajar una investigación en educación artística, con la investigación desde la práctica artística desarrolladas por los propios prácticos o en colaboración con otros investigadores?” (Hernández, 2012, p. 11). Además, ¿qué fundamentos epistemológicos, ontológicos y enfoques metodológicos pueden soportar tales indagaciones? A partir de estas premisas, es factible comprender cómo a lo largo de los últimos treinta años se ha dado lugar a una revolución en la integración de las investigaciones artísticas o de educación artística en el campo cualitativo (Marín Viadel, 2011).

A la hora de determinar, establecer y en consecuencia defender la metodología empleada en esta investigación, no se puede estudiar o teorizar desde la perspectiva analítica y rigurosa de la investigación cualitativa (Hernández, 2019). Puesto que investigo una novedosa innovación educativa,¹³ ella misma pide que ese cambio se traslade y se refleje en esta tesis doctoral. Es por ello que tanto a nivel teórico, formal y expositivo, debe conllevar un cambio en la forma de cuestionar, planificar, desarrollar, aplicar, estudiar y teorizar. En suma, son los pasos que inevitablemente nos llevan al ejercicio *de proponer e investigar*. Todo lo anteriormente desarrollado, no anula el valor de una investigación cualitativa (que, por otro lado, es parte del camino a recorrer en esta investigación), sino que estas nuevas formas de investigación educativa, como formula Hernández (2019) “nos brindan espacios para el pensar y resituar la praxis de la investigación. Espacios que nos generan desafíos, interrogantes y necesarias críticas a los modos establecidos de conceptualizar y desarrollar la investigación educativa” (p.12). En consecuencia, esas “otras formas de investigar” son las llevadas a cabo por los y las artistas y también educadores (como es mi caso) a través de la “creatividad y la cultura” (Sullivan, 2005, p. 111). Es como Graeme Sullivan (2005) argumenta, que “los artistas pueden alcanzar metas de investigación legítimas mediante métodos diferentes a los ofrecidos por las ciencias sociales” (p. 111). Además plantea la idea que sobrevuela esta tesis en todo momento, que la investigación llevada a cabo por artistas en el campo de las artes visuales es una forma legítima de investigación. El denominador común de ambos enfoques es la atención prestada al rigor y la investigación sistemática. Los y las artistas enfatizan el papel del intelecto imaginativo en la creación, la crítica y la construcción de conocimientos que no solo son nuevos, sino que también tienen la capacidad de transformar la comprensión humana.

Este giro cualitativo o como lo llama Hernández “lo postcualitativo” (Hernández, 2008, 2019; Hernández y Revelles, 2019) es uno de los planos o enfoque en los que se asienta esta indagación, pues no se trata de observar, recoger información y hacer un volcado de datos sino de

¹³ Me refiero al objeto de estudio, el Art Thinking como metodología artística.

“componer, orquestar y tejer” (Leavy citado por Piccini, 2012, p. 4) vivencias, experiencias y conocimientos de todos los componentes que sustentan esta indagación. He asumido de partida (como dice Hernández) que “transito entre conversaciones y derivas” (Hernández y Revelles, 2019, p. 26), pero el hecho implícito de a veces no poder escapar de lo que St. Pierre (2011) denomina “nuestras herencias”, ha provocado ciertas tensiones a la hora de elaborar y encajar los diferentes apartados y componentes que conforman este proyecto (Guttorm, Hohti y Paakkari, 2015).

HIPERTEXTO: *“La perspectiva post-cualitativa conlleva la invitación a realizar una investigación que no separe ontología, epistemología, metodología y ética. Es decir, una investigación que preste atención a los entramados entre lo humano, lo no humano y lo material”* (Hernández y Revelles, 2019, p. 41).

El modelo de Investigación Basada en las Artes (IBA), surge ante la necesidad de fusionar los métodos cualitativos de las ciencias sociales y el arte. Este enfoque metodológico utiliza las artes¹⁴ como herramientas y métodos para llevar a cabo investigaciones en diversos campos como por ejemplo el educativo. Barone y Eisner (2012), en su reconocida contribución a este campo de estudio, defienden como el arte se convierte en una nueva forma y medio de pensar, comprender y representar la realidad. Su investigación se centra en el desarrollo de la inteligencia estética y en el uso de métodos críticos basados en las artes para estudiar y mejorar la práctica educativa. Todo lo citado son bases e ideas que se estudian, trabajan y defienden en esta investigación. Por otro lado, lo que legitima esta tesis como indagación artística, no es solo el hecho de recurrir al arte para generar y experimentar las prácticas artísticas que se estudian, se interpretan, se investigan, sino que como apuntan Knowles y Cole (2008) se utilice cualquier forma de arte “en cualquier momento del proceso de investigación, ya sea para generar,¹⁵ interpretar y/o comunicar conocimientos” (Chow et al., 2019, p. 2). Estas investigaciones promueven el diálogo y la posibilidad de investigar y experimentar, desde otros prismas y percepciones y, al mismo tiempo, “expande los límites de nuestro repertorio metodológico” (Leavy, 2021, p. 49).

HIPERTEXTO: *“Emplear las cualidades de la forma para permitir que el lector de esta investigación participe de la experiencia del autor”* (Barone y Eisner, 2012, p. xii). *Para entendernos el cómo está distribuida esta tesis, cómo está organizada e impresa parte de las formas y maneras en las que interactúa el arte. Expresa, proyecta y transmite ideas “que de otro modo serían inaccesibles al lenguaje por sí solos”* (Barone y Eisner, 2012, p. xii).

¹⁴ “Como un enfoque diferente a la construcción de conocimiento” (Leavy, 2021, p. 41).

¹⁵ Generamos datos, análisis (Leavy, 2021).

Esta forma de “investigación posible” que designan Barone y Eisner (2012) trata de investigar fenómenos relacionados con el comportamiento humano, relacionados en una sociedad determinada y con sus propias representaciones simbólicas (Hernández, 2006), por tanto estamos ante “OTRA forma de investigación posible” (Hernández, 2008, p. 89). De todo ello se desprende que las y los investigadores, como dice Eisner “necesitan buscar nuevas formas de representar las ideas y de iluminar el mundo y los dominios del conocimiento” (Barret, 2004, p. 3).



Figura 6. Autora (2024) “Esculpo” no descubro mis herramientas y estrategias de investigación. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de seis FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2024), de izquierda a derecha, artbook, cartografía de indagación, cartografías estratigráficas y formas diversas de redacción que ejemplifican mi forma de expresar y plasmar el hecho investigado.

La IBA busca, por tanto, esas nuevas formas de ampliar las formas de conocimiento (Knowles y Cole, 2008; Morris y Paris, 2022) y comprensión mediante el uso de métodos y herramientas relacionados con el campo del arte y la estética. En esta indagación, esas herramientas no han sido “descubiertas” sino que han sido “esculpidas” (Leavy, 2020a) para dar cuerpo, forma y comprensión a esta indagación; “esculpimos” las citas visuales, las cartografías, los collages fotográficos o el artbook “como formas primarias de exploración o recolección de datos” (Mela-Contreras, 2019, p. 108).

Estas herramientas actúan como documentación procesal del acto investigador que da cuenta de mi mirada como artista, es mi medio de conocer la realidad pero sobretodo es otra “forma de lenguaje para comunicar los hallazgos” (Echeverri, 2012, p. 85). Es una forma de triangular los hallazgos, las evidencias y las vivencias para “contribuir a resolver el puzzle de la investigación” (Hernández, 2008, p. 113).

HIPERTEXTO: “Nuestra capacidad de cuestionamiento es estimulada por las herramientas y formas de expresión con la que nos hemos familiarizado” (Eisner, 1997, p.8; Leavy, 2021).

En otras palabras, estas herramientas artísticas no son un producto estético, sino que se convierten en vehículos a través de los cuales he ido expresando significados de forma artística. Es decir, mi propio proceso creativo se ha ido forjando y desarrollando con el avance de esta investigación de la cual han surgido creaciones artísticas. Creaciones propias y las creadas por los alumnos implicados en las prácticas artísticas que han emergido junto con una reflexión crítica sobre el propio proceso (Sullivan, 2005). El uso de estos procesos artísticos¹⁶ es lo que entiende McNiff como “la forma primaria de entender y examinar la experiencia tanto de los investigadores como de las personas involucradas en sus estudios” (citado por Piccini, 2012, p. 5), de esta forma les doy el valor y la importancia a estas expresiones artísticas, reconociéndolas como modos legítimos de investigación y generación de conocimiento (Acaso, 2014, 2018a; Greene, 1995).

En conjunto, este enfoque permite explorar de manera más holística (Leavy, 2020a, 2020b, 2021) y profunda fenómenos sociales, culturales y educativos, al tiempo que fomenta la creatividad y la participación activa de los investigadores, las investigadoras y participantes en el proceso de investigación. Si bien los enfoques cuantitativos y cualitativos tienen como objetivo la búsqueda y el resultado de hallazgos, mediante diferentes métodos y herramientas de investigación no ocurre lo mismo con la IBA. Su objetivo como defienden Marín-Viadel y Roldán “no es tanto explicar los acontecimientos educativos o sociales como proponer o sugerir nuevas maneras de verlos o de comprenderlos” (Marín Viadel y Roldán, 2019, p. 885). El campo extenso de información que debo volcar en este apartado no sé hasta qué punto está permitiendo aclarar una pregunta de suma importancia: ¿qué estoy investigando para utilizar la investigación basada en las artes? Más concretamente sería el cómo lo aplico en contextos educativos, por tanto, ¿qué contribución aporto a la erudición de aprender y enseñar? El plano legítimo y útil de este enfoque

¹⁶ Es lo que entendemos actualmente como experiencia estética. Dando importancia al proceso no al producto que de esa acción deriva. Ese propio recorrido es en sí un nuevo conocimiento derivado de la experiencia vivida (Barret, 2007b).

metodológico reconoce esta indagación como una forma artística de investigación. Como se va desgranando en apartados posteriores, ésta no es solo una investigación basada en las artes sino un arte basado en la investigación (Barret, 2007b).



Figura 7. Autora (2024) *Generando conocimiento mediante nuestras creaciones*. PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2022-23), izquierda, obras escultóricas de los alumnos del Caso K y Obra de la Autora, Profitis Elias 5/02/2022, medidas: 85x135x124 cm, materiales Tela estampada mediante técnicas ecológica de taninos.

Como docente en artes y artista recurro a herramientas artísticas como mis herramientas de investigación propias, al formar parte de mi instinto y mi práctica de vida. Tanto esta investigación escrita y visual (Pourchier, 2010; Rogoff, 2000), las actividades que practico, las obras artísticas que se producen de ellas y de mi producción artística, así como las vivencias y prácticas de vida que han recorrido todas estas plasticidades describen lo que significa creación artística. Un concepto que no se supedita a la creación de un producto artístico final sino que es el propio camino, recorrido y caudal de vivencias lo que significa “creación artística”. Es un proceso que quiero poner de relieve en esta investigación, pues está ligado de alguna forma a nuestra relación con el mundo. En ese proceso estamos inmersos en un ciclo de transformación constante. Al mismo tiempo he podido ser consciente de la efectividad que tienen estos “procesos artísticos como exploratorios, deconstructivos y herramientas de enseñanza (Strand et al., 2022, p. 4). Este método-modelo inductivo (Marín Viadel y Roldán, 2013, 2019) que empleamos los educadores, las educadoras o artistas nos empuja a una apertura “a lo espontáneo y lo desconocido” (Leavy, 2020a, p. 19).

La relevancia social que puede tener esta investigación radica en uno de los postulados que Finley (2005) exhorta en defensa de la IBA como una herramienta para la inclusión comunitaria en la investigación social y el activismo político. Las actividades practicadas por los alumnos y las alumnas versan sobre la problemática ecológica y la situación de nuestro hábitat natural desde una perspectiva empática y de comprensión real.

El arte tiene la capacidad de conmover y sensibilizar a las personas sobre problemas sociales y políticos (Camnitzer, 2016, 2019; Dewey, 2010). Es por ello, que las manifestaciones artísticas pueden transmitir mensajes de manera emotiva y persuasiva (Albelda y Sgaramella, 2015), generando conciencia y promoviendo cambios sociales. Recurriendo al arte como estrategia de indagación, como soporte educativo y como medio de expresión he podido, por un lado, facilitar un mayor compromiso y participación de la comunidad educativa en el proceso de investigación. Además, al ser un enfoque más inclusivo y participativo de la investigación social postcualitativa, he fomentado y alentado la colaboración y el diálogo entre mis diferentes “yoes” y los y las participantes, empoderándoles para que se conviertan en co-creadores y co-creadoras de conocimiento.

- **Un enfoque revelador: tejer, tramar, hilar y entrelazar como investigadora *bricoleur***

La aparición de este enfoque es la consecuencia a una serie de concatenaciones y cambios a nivel social, económico y político que se reflejan en la forma y modo en como los estamentos dependientes del conocimiento y su expansión rigen y reglamentan su poder.

Llegados a este punto es necesario precisar que estamos ante una apertura a la imaginación (Hernández y Revelles, 2019), pues no sigo un camino prefijado en la senda investigadora, sino que me dejo sorprender (Carrasco y Villanueva, 2019; Hernández, 2008, 2019) y alterar por los diferentes caminos en los que se va bifurcando. Me encuentro en un proceso en el que dejo de entender la metodología como un manual de instrucciones a seguir; un decálogo de prescripciones para llegar a un final, por el contrario, me desplazo al concepto que Segovia y Villanueva (2019) aciertan tan brillantemente a discernir: el movimiento. En este proceso de hacer y deshacer, de aprender y desaprender, de conocer y reciclar, de organizar y desorganizar los

prismas y facetas que engloban esta investigación, entendí como realizaba un “assemblage in formation,¹⁷ descubriendo mi rol de investigadora *bricoleur*” (p. 174).

HIPERTEXTO: “¿Cómo se justifica la existencia de un paradigma único para estudiar los fenómenos sociales asumidos como realidades complejas?” (Ruiz Bolívar, 2011, p. 31).

El concepto de “bricolaje” o “bricolage” es fundamental para esta investigación, puesto que se refiere a la capacidad de mi “yo” como investigadora de utilizar herramientas y recursos variados (provenientes de diferentes disciplinas científicas y académicas para construir mi investigación y producir conocimiento. Este concepto o idea de “hágalo usted mismo” (Denzin, N. K., y Lincoln, 2012) se hace explicativo y se revela a través de mi propio trabajo y mis experiencias profesionales de hace años. Por lo tanto, “la propia historia de vida o biografía del *bricoleur* debe ser considerada un bricolage” (Harper 1987, p. 92 citado por Denzin y Lincoln, 2012, p. 50). Según Denzin y Lincoln (2012), una investigadora cualitativa es un *bricoleur* en el sentido de que utiliza una variedad de técnicas y recursos para construir su investigación, en lugar de seguir un método preestablecido y rígido. Este “inherentemente multimétodo” (Flick, 2002) al que recurro a lo largo de este proyecto escrito como reflejo del perfil *bricoleur*, combina y acopla diferentes estrategias, perspectivas y enfoques como una estrategia de juego. Esta yuxtaposición de los materiales que utilizo, como apunta Given (2008), produce una construcción emergente del hecho investigado como “una creación compleja, densa y reflexiva similar a un collage que representa las imágenes del Investigador” (Denzin y Lincoln (2005) citado por Given, 2008, p. 65). Esto implica que el investigador tiene una mentalidad abierta y flexible, y está dispuesto a experimentar con diferentes enfoques y perspectivas para abordar un problema de investigación. Esta selección de enfoques que realizo tanto en la teoría como en la práctica “se complementan para que se fortalezca el método de investigación, la recolección y el análisis de datos” (Sharp, 2021, p. 51). La complejidad que comporta desenmarañar y volver a hilar los diferentes componentes de una investigación educativa en artes, precisa de la interrelación de múltiples métodos, perspectivas teóricas, orientaciones filosóficas, posiciones sociales y modos de poder.¹⁸

Por lo tanto, el telar en el que se convierte esta indagación se entrelaza y torsiona con los diferentes componentes que la estructuran y como dice Sharp (2021) cuando se acotan en un solo estudio:

¹⁷ Ensamblaje de información.

¹⁸ Relaciones que analizan Kincheloe y McLaren (2011) en su artículo *Key works in Critica Pedagogy*.

es mejor entendida, entonces, como una estrategia que suma rigor, amplitud, complejidad, riqueza y profundidad a cualquier indagación... El bricolaje, entonces, se utiliza como una forma de enriquecer los hallazgos que surgen de los datos. Permitiendo una variedad de enfoques metodológicos, teóricos y filosóficos adoptarse y adaptarse a los requisitos de la investigación, sin dejar de mantener “la coherencia teórica y la innovación epistemológica. (p. 56)

Joe Kincheloe (2001) amplía este concepto al enfatizar que el bricolaje implica una postura crítica y reflexiva hacia el conocimiento y la investigación. Mi “yo investigador” no sólo recurre a herramientas y recursos variados, sino que también me encuentro en constante diálogo con ellos, cuestionando su validez y relevancia y reevaluándolos en función de los hallazgos y las conclusiones, en un estar constantemente en evolución y aprendizaje, y utilizando mi propia experiencia y perspectiva para crear un conocimiento único y personalizado. Si bien una investigación en casi todas sus formas funciona como una “metáfora del poder” (Giroux y McLaren, 1997; Leavy, 2020a, 2020b) en el caso que nos ocupa, se convierte en una forma de resistencia (Camnitzer, 2016, 2017) y transformación social (Acaso y Megías, 2019), que va más allá de la producción de conocimiento y se extiende a la creación de nuevas formas de vida y de relación con el mundo (Carvalho y Steil, 2012; Ingold, 2011a; Jaramillo, 2008).

Adoptar este enfoque revela la situación de la indagación en un “contexto” (Leggo et al., 2011) determinado en una “actividad situada”, un aquí y ahora, un estar en el mundo (Springgay et al., 2005) que refleja las complejidades y preocupaciones sociales y políticas que enmarcan el momento histórico en que realizó esta investigación, dando un “enfoque interpretativo y naturalista a esta indagación, puesto que indago en escenarios naturales” (Denzin, y Lincoln, 2012, p. 499).

Nos ubica a todos los y las participantes de este proyecto no solo como “observadores del mundo” (Denzin, y Lincoln, 2012) sino como actores de una situación concreta que están condicionados por su procedencia, cultura e inmanencia (Sharp, 2021). Estos datos sociales acerca del estudio de casos “dan forma a la investigación y la caracterizan como un proceso intrínsecamente multicultural” (Denzin, y Lincoln, 2012, p. 81). Este aporte es muy significativo, pues encaja este proyecto en la investigación-acción, apartado que especificaré a continuación pues está relacionado íntimamente con el enfoque a/r/tográfico que es el prisma central de este bloque metodológico.

- **El espacio plausible de mi indagación de vida: la a/r/tografía y su concepto de investigación rizomática**

HIPERTEXTO: *“El resultado de una indagación a/r/tográfica no es tanto obtener un conocimiento como instaurar un conocimiento, de forma semejante a como sucede en filosofía y en creación artística. En a/r/tografía no se trata de delimitar los hechos u acontecimientos denotados sino de recorrer y ampliar el panorama de connotaciones, por lo que se trata de una búsqueda del sentido en lugar de determinar el significado”.* (Marín Viadel y Roldán, 2019, p. 888)

Si bien entendemos la metodología como “el conjunto de procedimientos racionales para alcanzar una gama de objetivos que rigen una investigación científica” (Editorial Academia Española, 2017), no podemos acotar en su misma medida las investigaciones que derivan del estudio y uso de las artes. Nos adentramos en un plano más abstracto del que emanan sensaciones, pensamientos y vivencias que se interrelacionan en el plano racional de una investigación. El sentir de una investigadora-artista, su forma de transitar en la realidad social se empapa y engulle de ella, de sus experiencias y sus realidades que deben confluir innecesariamente en la proyección metodológica de su forma de analizar, observar, escribir y desarrollar una investigación de tesis, “vivir la indagación es una forma de ser” (Leggo et al., 2011, p.249). Es por ello que esta investigación se enmarca dentro de las metodologías en Investigación Basada en las Artes y más concretamente en la a/r/tografía:

como una metodología de investigación que desvela las tres identidades interconectadas del «artista, investigador y profesor», como aquella persona que, en su acción docente, es capaz de desarrollar una práctica creadora con su alumnado a través de procesos experimentales en la investigación artística. (Mesías-Lema, 2018, p.19)

La a/r/tografía es el acróstico o acrónimo (Leavy, 2020a) que surge de tres conceptos interrelacionados y combinados; ““artista” (artist), “investigadora” (researcher) y “profesora” (teacher)” (Marín Viadel, 2017, p. 40). Es una metodología que se encuentra al amparo del paraguas de las metodologías de Investigación Basada en las Artes. La diferencia entre ellas estriba en que su territorio de aplicación es el de la educación. La educación, por tanto, no es inherente a la investigación basada en artes, pues como apuntan Marín-Viadel y Roldán (2019):

la educación no es consustancial a la Investigación Basada en Artes, -de hecho el primer manual que se publicó, el de Shaun McNiff (1998) corresponde al ámbito de la arteterapia-, mientras que la dimensión educativa es absolutamente imprescindible en A/r/tografía. (p. 888)

Estos tres perfiles conectados que componen el telar de mi ser me han permitido explorar, cuestionar, reflexionar y teorizar (Pourchier, 2010) sobre mi práctica artística, mi proceso de investigación así como mi labor educativa de una manera colaborativa y holística. En todo momento se crea y desarrolla una interrelación y equilibrio entre las huellas de las tres aristas dirigidas a un mismo objetivo; “deben integrarse buscando las zonas intermedias y mestizas entre cada una de las tres dimensiones” (Irwin citado por Marín Viadel, 2017, p. 41) para compactar y desarrollar el proceso indagador. Estas *zonas de mestizaje* son las que Irwin (2017) define como el espacio donde se encuentra el “artista-investigador-maestro que integra estos roles en su vida personal y profesional” (p. 30).



Figura 8. Autora (2024) *Huellas de la naturaleza*, obra artística. PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2022), izquierda, *fragmento de la obra Profitis Elias (10/02/2022)*, medidas 77x111 cm, *técnica ecológica de tinción de telas, taninos*, y derecha, *fragmento de la obra Profitis Elias (ídem)*, medidas 104x88 cm *huella del material recogido en la caminata mediante agua de hierro*. Son las presencia que van apareciendo a lo largo de esta indagación.

En suma, esta forma alternativa, rizomática e híbrida de relacionar, descubrir y engarzar el conocimiento a través de las artes mediante la práctica (Sinner et al., 2006) trata como dicen Sinner et al., (2006) tanto de uno mismo como de lo social, representándose en los conceptos metodológicos de:

contigüidad, indagación viva, aperturas, metáfora/metonimia, reverberaciones y excesos que se promulgan y presentan o realizan cuando se visualiza una condición de indagación estética relacional como comprensiones e intercambios encarnados entre el arte y el texto, y entre las identidades ampliamente concebidas de artista/ investigador/docente. (Sinner et al., 2006, p. 1224).

- Contigüidad

HIPERTEXTO: “El arte y la escritura unen lo visual y lo textual al complementarse, refutar o mejorarse mutuamente. La imagen y el texto no se duplican, sino que enseñan algo diferente pero similar, lo que nos permite indagar más profundamente en nuestras prácticas”. (Irwin, 2017, p.31)

Este concepto a/r/tográfico va en relación con los conceptos de arte y grafía que están inmersos en el concepto de a/r/tografía, también entendido como la imagen y la palabra. Se crea una duplicidad entre los conceptos, una suerte de relación, no supeditando el uno al otro sino complementándolos, expandiéndolos y ampliándolos (Rogoff, 2009). Son productos hegemónicos a la hora de versar, crear y transformar la indagación por las interconexiones que, como dice Rogoff (2000) hablan en conversación con, en y a través del arte y el texto de tal manera que los encuentros son constitutivos más que descriptivos. En la medida en que “el arte y el texto se promulgan en relación con entre sí, así también el espectador/lector figura en el proceso de creación de significado, agregando capas de vivienda inter/textual” (Citado por Springgay et al., 2005, p. 899). El desarrollo de formas entre arte y texto provocan un sinnúmero de perturbaciones con respecto a la percepción y comprensión de una indagación a/r/tográfica. Es una *relacionalidad rizomática* (Irwin et al., 2006) que se entrelaza en variados formatos, contenidos y lenguajes que se interrelacionan en espacio y tiempo, se puede entender como el “pensar fuera de la caja” (Centro de desarrollo de la creatividad, s.f.) de Edward de Bono (2018). La reconocida obra de este psicólogo maltés, versa sobre la necesidad de potenciar el uso del pensamiento divergente o pensamiento lateral, para abordar los problemas y desafíos desde perspectivas no convencionales y creativas (Sánchez Aranegui, 2015). Asocia la frase “pensar fuera de la caja” como una metáfora para entender que existen otras formas de ver, experimentar, mirar y caminar en el mundo.

- Indagación viva

HIPERTEXTO: “Por encima de todo, la a/tografía se trata de que cada uno de nosotros viva una vida con un profundo significado realizado a través de prácticas perceptivas que revelan lo que una vez estuvo oculto, crean lo que nunca se supo e imaginan lo que esperamos lograr”. (Irwin, 2017, p.36)

En el contexto de este estudio, esta postura como a/r/tógrafa adquiere un significado especial, puesto que la convierte en una *indagación viva* (Pourchier, 2010), en una *práctica de vida* (Sumara y Carson, 1997). Este concepto se refiere a la búsqueda activa y reflexiva de

conocimiento y comprensión a través de la participación en experiencias artísticas y creativas (Irwin, 2013a). Dicho de otra forma, entender tu estudio como *indagación viva* es una manera de estar en el mundo en “la que un individuo se posiciona en relación con los demás a través de la constante reflexión, contemplación y teorización que es explorado a través del arte, la investigación y la enseñanza” (Pourchier, 2010, p. 741). Es decir, esas mismas investigaciones artísticas y pedagógicas que surgen de la creatividad, la exploración de los sentidos, el diálogo, el trabajo en grupo,¹⁹ van transformando la propia investigación, enlazándose y compactándose mediante el uso de diferentes recursos artísticos. Éstos provienen de las experiencias y prácticas a las que he recurrido a lo largo de mi experiencia personal y profesional. Son un sinfín de idiomas disponibles como el visual, el metafórico, el escrito, que la riqueza de la práctica a/r/tográfica los pone en práctica y “al hacerlo, profundiza lo que significa indagar. Sabemos que vivir con curiosidad, compasión, la integridad y la atención es indagar; saber, como hizo Heráclito, que no podemos pisar dos veces el mismo río, es indagar” (Neilsen, 2008, xvi). Este proceso de estar fuera-dentro, atrás-adelante o arriba-abajo forma parte de las percepciones de uno mismo con el mundo, lo que provoca una suerte de interconexión entre todo lo que te rodea. Es una actividad relacional con respecto a tus intereses pero con un vivir el momento, por ejemplo; mis prácticas artísticas son contemporáneas, puesto que yo misma, recorro a una hibridación artística en mi faceta artística que se está dando en estos momentos y ésta a la par está influenciada por movimientos y artistas contemporáneos al igual que toda esta investigación. Lo mismo ocurre en mis prácticas educativas, siempre recurriendo a artistas²⁰ actuales o movimientos artísticos recientes, no es cuestión de anular el movimiento cubista del currículum docente, pero es necesario que esa actualidad llegue a las aulas de hoy.²¹ Es por ello que estas prácticas investigativas revierten en mi propia vida, como esencia, como forma de hacer y vivir, “quien uno se queda completamente atrapado en lo que uno sabe y hace” (Sumara y Carson, 1997, p.xvii). Por lo manifestado se evidencia la necesidad de entender, ¿qué es investigación de vida? es el “estar atentos a la vida en el tiempo, estableciendo relaciones entre cosas que no parecen estar relacionadas, y sabiendo que siempre hay conexiones por explorar” (Irwin, 2013b, p. 108). Este punto es muy importante pues acentúa la a/r/tografía no como una metodología sino como un saber hacer, es decir, la investigadora o investigador que la utiliza como método no la aplica solamente a la investigación que realiza, sino que ésta se retroalimenta de sus experiencias, sus

¹⁹ En contraposición con otras metodologías que utilizan determinadas técnicas para la recolección de datos pero en suma es un trabajo ordenado y sistematizado

²⁰ Olafur Eliasson, Tacina Dean, Jeff Wall, Dina Goldstein, Joana Vasconcellos entre otros.

²¹ Acaso y Megías, a través de uno del apartado *¡No solo artistas muertos!* de su libro *Art Thinking* (2021) reclaman el uso y práctica de artistas contemporáneos (p. 84-87).

vivencias, sus ideas por lo tanto se convierte en una creación de *conocimiento en espiral* (Irwin et al, 2009). En otras palabras, este enfoque posiciona a los objetos artísticos y las prácticas como *datos* (Irwin, 2013b), lo que convierte al propio proceso de indagación en el análisis de *datos* “para un proyecto particular y un contexto concreto” (Marín-Viadel y Roldán, 2017, p. 146), concediéndole rigor y precisión (Hernández, 2008; Irwin, 2013a; Sullivan y Gu, 2017). Podría parecer caótico o arbitrario, pero en palabras de Irwin “la a/r/tografía se resiste a estancarse en determinadas formas de recolección y análisis de datos, o en ciertos procesos y productos artísticos, con el fin de ser receptiva a las prácticas contemporáneas” (Irwin, 2013b, p. 109). Y este es uno de los criterios más interesantes de la a/r/tografía, puesto que su conexión y simbiosis con la creación contemporánea la convierten en algo curioso, que despierta el interés, te provoca preguntas y precisa de la implicación de otras personas para que finalice su comprensión.

- Aperturas

Rita Irwin (2005) define este concepto como el principio fundamental que enfatiza el poder del diálogo y el discurso (Springgay et al., 2005). Ambas estrategias se van plasmando en esta indagación permitiendo la exploración de múltiples significados e interpretaciones, tanto del proceso artístico del que deriva esta indagación como del mío propio y del educativo (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Es lo que Irwin y Stephanie Springgay (2008) entienden como los lenguajes, espacios, interacciones que nos permiten entablar conversaciones dinámicas que enriquecen tanto mis procesos creativos como indagadores (Springgay et al., 2005) . Todas las relaciones que he ido estableciendo entre yo y el otro, texto e imagen, diálogo y discurso, espacio y tiempo y otras tantas que van apareciendo se enfatizan con una de las aperturas que realizo al recurrir al **arte contemporáneo**.

Si bien, el arte contemporáneo es difícilmente encasillable, es raro, impreciso y voluble, se aleja a veces de nosotros y no lo entendemos, forma el axioma que une los hilos ontológicos, epistemológicos y morfológicos de mi indagación. Pareciera que estoy allanando el terreno para justificar lo injustificable, lo cual es erróneo, pues para mí el arte contemporáneo no es solo el espacio donde me encuentro artísticamente, no es solo una gran influencia en mi forma de ver y entender el concepto de arte, es una estrategia educativa y sobre todo una estrategia de investigación.



Figura 9. Autora (2023) *Utilicemos el Arte Contemporáneo como formato*. PAR FOTOGRÁFICO compuesto por una FOTOGRAFÍA de la Autora (2023), Museo de Arte contemporáneo de Barcelona (MACBA) obra de la artista Cinthia Marcelle: *A conjunction of factors* (2022) y una CITA VISUAL LITERAL (Acaso y Megías, 2019, p. 162).

- Metáfora/Metonimia, reverberaciones y excesos

HIPERTEXTO: “Los métodos de indagación basados en las artes pueden ayudarnos a acceder a aquello que es elusivo de ponerse en palabras, como son los aspectos relacionados con nuestro conocimiento práctico, que de otra manera permanecerían ocultos, incluso para nosotros” (Hernández, 2008, p. 108).

Queda por tanto evidenciado que esta investigación artístico-educativa, no solo debe generar conocimiento, sino también promover la reflexión crítica sobre la sociedad y la cultura en la que vivimos. La hibridación (Sullivan y Gu, 2017) de enfoques y prismas que ayudan a explicar y entender como me enfrento y desarrollo esta indagación precisa de diferentes lenguajes. Éstos, no son sólo el escrito o el visual, sino lenguajes que hacen reavivar y entender formas, conceptos y acciones que se desarrollan en este trabajo. Esta estrategia se consigue mediante el uso de metáforas y relaciones metonímicas, de tal forma que acercamos los temas de forma sensible, de tal manera que sean accesibles para todos los sentidos (Springgay et al., 2005). Es un juego en la manera de hacer conexiones y relaciones entre pensamientos, ideas y experiencias (Pourchier,

2010), estamos insinuando lo que puede significar, pero que no aparece claramente o no hemos dicho (Irwin, 2017; Springgay et al., 2005). Acaso y Megías (2021) describen que utilizamos la metáfora; “cuando reemplazamos algún elemento de nuestro discurso por otro, según una relación de semejanza de carácter arbitrario, es decir, un hallazgo personal al que ha llegado el productor cultural y mediante el cual establece el juego de sustitución” (p. 190). La propia idea de contigüidad, entendida como el criterio que ya se ha referenciado, sirve para entender cómo actúa la metonimia. Utilizando este recurso no tratamos de entablar similitudes o sustituciones sino que ampliamos la comprensión de lo ambiguo, que al mismo tiempo cambia en espacio y tiempo (Irwin, 2017; Springgay et al., 2005). Un ejemplo son las “Huellas de la naturaleza” que creo en mis obras artísticas. Ellas provienen de la impronta que dejan las hojas de los árboles en la tela que utilizo. Una vez estampadas (mediante un proceso de secado) las deposito en el suelo, cuando son expuestas las obras al público. Es como si las hojas cayeran al suelo, dejando su huella en la tela y siguieran estando ahí, pero esta vez secas.



Figura 10. Autora (2022) *Exposición de la Autora del Trabajo fin de Máster UOWM, Huellas de la naturaleza* FOTOGRAFÍA. UOWM, Facultad de Bellas Artes, Florina (Grecia), edificio anexo para exposiciones.

1.3.2. Estética relacional o comparación constante... como actos relacionales de vivir investigación

HIPERTEXTO: “La oposición y el paralelismo son dos figuras de comparación; el juego retórico aparece al relacionar dos componentes de la misma representación. Cuando la comparación se realiza entre dos elementos que se oponen explícitamente estamos ante una oposición, y cuando estos elementos se asemejan, ante un paralelismo”. (Acaso y Megías, 2017, p. 198)

Los datos que se van extrayendo de la aplicación y puesta en práctica de las actividades artísticas son sorpresas, vivencias, pensamientos y experiencias. Es decir, no se extraen datos numéricos, pues trabajamos con personalidades diferentes con sus propias subjetividades, datos que son imposibles de clasificar numéricamente. Para el avance de la investigación, para entender o responder a la pregunta “¿qué está pasando aquí?” (Given, 2008, p. 114), ha sido necesario un proceso de introspección personal, de escucha activa de los participantes, de entender los códigos sociales en los que están sumergidos, de creatividad y apertura a nuevos conocimientos y actitudes, regenerándose y activándose mediante una *comparación constante* de estas informaciones y *datos*. Esta estrategia de investigación no se adapta a la teoría fundamentada de Glaser y Strauss²² basada en registros, codificación y comparación de datos que mediante su relación “luego se colapsan en una categoría de nivel superior hasta que se revela o “descubre” la categoría central que explica la mayor parte de la variación en los datos” (Given, 2008, p. 114). Entendiendo el multimétodo²³ al que recurro y a la diversidad de enfoques y estrategias de investigación, este *proceso de comparación constante*, aparece como rama rizomática imprescindible para el desarrollo y el avance del proceso investigador, es como una “esencia del método” que utilizo. Es a la par, un recurso al que acudo en innumerables ocasiones en mi faceta artística, educativa e investigadora, puesto que “la a/r/tografía no es una metodología basada en fórmulas. Más bien, es una orientación fluida que crea rigor a través de la flexibilidad y el análisis continuos” (Springgay, Irwin y Kind, 2005, p. 903).

Por ende, esta investigación deviene una *indagación relacional* (Barret, 2007b; Leggo et al., 2011), por la cuál y a través de la cual se crean y bifurcan multitud de caminos. Proviene de las

²² Lisa M. Given (2008) en su libro “The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods” lo relaciona con temáticas como el análisis comparativo, análisis de datos, diseños emergentes, Epistemología feminista, voces en primera persona y procesos de escritura entre otros.

²³ Mieke Bal (2002) sostuvo que el éxito de la interdisciplinariedad, que es necesario, apasionante y serio, “debe buscar su heurística y base metodológica en conceptos más que en métodos (p. 5)” (Citado por Springgay, Irwin y Kind, 2005, p. 898).

diferentes concepciones y preceptos como indagadora *bricoleur*. La IR, como uno de los enfoques en los que se basa este estudio, trata de comprender y analizar las relaciones y conexiones entre las variables, conceptos o elementos que la conforman (Barret, 2007a). Las categorías del arte que experimento, las prácticas creadas, las personas implicadas están acotadas a un contexto que “se constituye a través de procesos sociales, económicos, culturales y políticos en lo que Nicholas Bourriaud (2002, 2004)²⁴ denomina *estética relacional*” (Irwin et al., 2009).

Todos estos elementos se encuentran interconectados y las relaciones que se crean influyen de forma plausible en la comprensión y los resultados de esta indagación. Por lo tanto la eficacia de la misma, viene determinada por la confianza, la colaboración y la comunicación abierta de todos los agentes implicados. Todo ello ha ido permitiendo que comprenda mejor las relaciones que surgen y se crean entre las y los participantes de las actividades, mi inmersión, así como los eventos y circunstancias que se derivan. Este marco teórico-explicativo permite entender que las apreciaciones que se dan sobre el mundo, sobre lo que se experimenta y se vive, no derivan de un mundo por descubrir, sino de nuestra inmersión en él “dentro de una tradición de prácticas culturales” (Camargo Borges, 2020, p. 8). Podemos, por tanto, denominar cada uno de estos constructos como *sitios* o *situaciones* (Bourriaud, 2004),²⁵ que no se encuentran cercados geográficamente “sino que están informados por el contexto” (Irwin et al., 2009, p. 64). Estos *ambientes* (o lugares) cambian las relaciones que entendemos como habituales entre los artistas, docentes, las obras creadas y sus audiencias (Zwirn, 2005). Con lo cual el lector o la lectora de esta tesis o las alumnas y los alumnos que participan en las prácticas, no solo leen o interpretan, sino que se convierten en participantes e interlocutores activos de esta indagación y las obras que se han generado. Se produce un cambio en la idea de arte, deja de aparecer como un sistema de representación o un estilo para convertirse en un propósito social.

Si hilvanamos todo lo citado como otro de los rizomas de la *estética relacional*, y lo extrapolamos al trinomio artista-investigadora-docente, como apuntan Springgay, Irwin y Kind “comenzamos a ver surgir nuevos patrones de producción de conocimiento” (2008, p. 84).

HIPERTEXTO: “Al asumir las nociones de una condición (*investigación estética relacional*) y conceptos (*representaciones*) en este estudio, atendemos al proceso de la creatividad y a los medios a través de los cuales uno indaga en un fenómeno educativo a través de medios artísticos y estéticos”. (Springgay et al., 2005, p. 898)

²⁴ Como el diálogo que entabla Rita Irwin en varias publicaciones: 2013a, 2013b y 2017.

²⁵ En Irwin et al., 2009 se hace referencia a este aporte teórico y su desarrollo.

Es una de las condiciones de la a//r/tografía cuando enfoco esta indagación como *estética relacional* (Irwin et al., 2009; Leggo et al., 2011; Sinner et al., 2006), donde existe una guía entre el texto y el arte, la práctica y la teoría, la creación artística y la escritura, las preguntas y respuestas, nuevos entendimientos y nuevas interrupciones (Leggo et al., 2011). Estos binómios nos ayudan a dar cuenta y recapacitar sobre los ambientes (Ingold, 2011a, 2012) que creamos, vivimos y experimentamos. De todo ello se derivan cambios que son *transformaciones* que llamo “desde fuera” que te afectan, te moldean y te perfilan. También debemos entender que existen unas transformaciones que yo llamo “desde dentro” (Ingold, 2011a, 2012). Éstas son las experimentadas por nosotros mismos cuando hemos sido atravesadas por ellas “en nuestros modos de pensar y sentir” (Ingold, 2015c, p. 226). Todas estas sacudidas o derivas provienen de lo que Irwin denomina “explorar la percepción” (Ingold, 2013, p. 109). Posicionamiento y actitud de la a//r/tógrafa que implica adentrarse en cómo los seres humanos y otros organismos perciben e interpretan el mundo que los rodea. La percepción es el proceso mediante el cual captamos información sensorial a través de nuestros sentidos (vista, oído, tacto, gusto y olfato) y la procesamos en el cerebro para darle sentido y significado. Esta percepción es la que nos lleva como artistas a entender “el poder de la imagen, el sonido, la representación y la palabra, y no de manera separada unos de otros, sino de forma interconectada para crear significados adicionales” (Irwin, 2013b, p. 109). Esta *estética relacional* o creación de *conexiones constantes* manifiestan la naturaleza rizomática de la a//r/tografía (Irwin, 2013b).

De la deconstrucción (Sztajnszrajber, 2015) que voy forjando de los conceptos clave que compactan y justifican esta investigación, surge la relación antropológica entre *comparación constante* y *estética relacional* para denominarla *tejido de relaciones*. El concepto de “tejido de relaciones” es una idea central en la obra de Tim Ingold (2009, 2010b, 2015b). Sus ideas y teorías en antropología social son los cimientos básicos para entender la visión pluralista y multisocial de la investigación. Argumenta que la realidad y el conocimiento no son cosas separadas y fijas, sino que están inextricablemente entrelazadas en lo que él llama “tejidos de relaciones”. Esta perspectiva desafía la noción tradicional de que existen objetos y sujetos separados y se centra en la idea de que todo está en constante proceso de transformación y cambio a través de conexiones y relaciones (Ingold, 2009). Estamos ante una forma diferente de aproximación y comprensión de la realidad. Entiendo que son los procesos y las actividades las que condicionan, delimitan y a la par amplían mis formas de estar fuera y dentro del mundo, dentro y fuera de esta investigación, crear tejidos y rizomas entre naturaleza y cultura, entre arte y ciencia, entre educación y enseñanza ponderando la idea de una investigación versátil y agitada que relaciona los cimientos y derivas que la justifican. Estos son los hilos del estilo, fórmula y proceder que se

pliegan en el *multimodelo* o *bricolaje* que exploro y valido; como subraya Kincheloe (2001) “el investigador bricoleur no tolera la diferencia sino que la cultiva como una chispa para su creatividad” (p. 687).

1.3.3. Hilos sueltos: conexiones y rizomas creando comunidades en práctica

HIPERTEXTO “La *a/r/tografía* como investigación basada en la práctica se sitúa en el medio, donde teoría como práctica, como proceso, como complicación perturba intencionalmente la percepción y conocer a través de la indagación viva” (Irwin y Springgay, 2008, xxi).

Como se ha ido relacionando en este escrito, la *a/r/tografía* se basa en la acción y la experiencia, y “mi yo docente” se convierte en artógrafo/comisario (Irwin y Springgay, 2008), capaz de generar estrategias de proximidad entre el arte y la educación. Para entendernos, las acciones o prácticas artísticas que se han llevado a cabo en los centros de enseñanza se han creado y retroalimentado de mi acción como investigadora, mi creación artística y mis experiencias personales. Estas prácticas educativas o actos pedagógicos (Acaso y Megías, 2021) muestran además “un compromiso con una forma artística (o más) y una práctica educativa, y utilizan este compromiso para imaginar, realizar, interpretar y evaluar sus estudios” (Sinner et al., 2006, p. 1237). Todo ello conlleva una manera de estar en la cultura “con una praxis innovadora en sus formas, focalizándose en los procesos de creación [...] escucha activa como actitud; la posibilidad como eje de acción; la co-creación como praxis; la reapropiación como alimento; y la réplica como estrategia de transformación” (Cejudo, 2021, p. 13). Estas actividades se convierten en parte del método que potencia esta metodología se establece un vínculo de colaboración análoga entre *a/r/tografer* y comunidad educativa facilitando así la formación de “comunidades en práctica” (Atkinson, 2021; Lave y Wenger, 1998; Page, 2006; Sinner et al., 2006). Éstas son las dos aulas de primaria utilizadas como estudio de casos, espacio natural que Leggo et al., (2011) remarcan como “contexto” o como “comunidad de indagación” (p. 242). Una de las *aperturas* que provoca esta indagación es la producida cuando entras en la clase donde encarnas una actividad práctica y de ese encuentro como investigadora *a/r/tográfica* entiendes que estás realizando algo auténtico. En ese lugar se enreda nuestra imaginación y se amplían “nuestras percepciones de lo que es investigar” (Leggo et al., 2011, p. 248). Por lo tanto, la implicación de mi yo en relación con el otro y la otra que son: las alumnas y los alumnos de mis prácticas, las personas con la que he conversado, las vivencias con otros artistas, son el sinfín de presencias que han potenciado la exploración de mis tres perfiles. Esta proyección y unión de fuerzas son las que Springgay et al.,

(2008) entienden como fenómenos que promueven la “investigación ética”. Siguiendo la senda de este rizoma (Irwin, 2013a) o hilo de mi telar, esta relación con el otro no se traslada a esta investigación mediante mi ser, sino que sus presencias son palpables en otros apartados. Todo ello nos ayuda a entender que estamos ante realidades complejas en las que las subjetividades (Sarmiento, 2016) de los miembros que conforman esta indagación deben estar presentes, no solo a nivel explicativo mediante el lenguaje escrito (las explicaciones o descripciones que tengo en la tesis), sino a través de las representaciones visuales que ellos crean. Ahí surgen sus voces, sus experiencias, sus inquietudes, situando la propia indagación “como una conversación para la comprensión, como un acto de negociación de significado y como un intercambio continuo entre Yo y el Otro, y entre textos e imágenes” (Springgay, Irwin, y Kind, 2005, p. 906). Es lo que enfatizan las aportaciones de teóricas y teóricos en a/r/tografía, acerca de la validación de una investigación a/r/tográfica (Gouzouasis, 2008). Cuando entendemos que todos somos parte implícita del estudio y al mismo tiempo reflexionamos e incluimos otras voces (en referencia a las personas participantes) potenciamos la valoración, la validez y la interpretación (Pourchier, 2010) de nuestro estudio.

1.3.4. Hilos sueltos: Investigar versus indagar como forma de vida

El *acto de investigar o indagar* implica la búsqueda y desarrollo del conocimiento, como actitudes fundamentales para el desarrollo social. El concepto de investigación se deriva del latín “investigare”, que significa seguir una pista o huella.²⁶ Entendemos por investigar²⁷ como el proceso, actividad y capacidad esencial en todo ser humano. Disciplinas como la arqueología describen este concepto como el proceso mediante el cuál podemos descubrir, conocer y entender el mundo (Ingold, 2009, 2012). Pero desde el posicionamiento posthumanista de esta investigación postcualitativa (Hernández y Revelles, 2019; Onsés y Hernández, 2017), entendemos la investigación y en consecuencia el conocimiento que se genera, como el momento en que formamos parte del mundo y nos relacionamos con él (Ingold, 2011a, 2015a); Onsés y Hernández, 2017). Es el impulso que nos ayuda a avanzar y progresar como sociedad y como apunta Blumenfeld (2016):

las formas de conciencia que utilizamos para darle sentido a nuestras vidas no está disponible de inmediato; sólo podemos “verlos” a través de nuestra relación con las “cosas” del mundo [...] Por

²⁶ Subdirección de Investigación del Área Salud UNICLA.

²⁷ Por criterio personal lo alinee con indagación.

lo tanto, describir *formas de conciencia* es describir una relación entre las “cosas” del mundo y nuestro conocimiento de esas cosas del mundo. (p. 324)

Un ejemplo recurrente sería , ¿cómo una niña o un niño intentan abrir una caja?²⁸ ¿Cómo actuamos ante ese reto? Pues primero observamos, lo miramos por todos los lados y puede que nos preguntemos (utilizo una presuposición pues nadie recuerda qué pensábamos de bebé ante esa situación), ¿y esto qué es? A continuación, suceden una serie de acciones que todos habremos observado. Lo golpeamos con fuerza, lo volvemos a mirar, ¿nos extraña que no se haya roto? Prueba final, como no se rompe, otra vez lo miro y ahora lo chupo, lo muerdo y lo vuelvo a mirar. Si no se abre, posiblemente lo dejemos o directamente lo lancemos contra una superficie dura esperando que suceda algo, finalmente pasamos a otra actividad, otro día será.²⁹ Desde esta simple acción que deriva de la curiosidad infantil hasta la investigación científica avanzada, la exploración y el descubrimiento son motores esenciales para el crecimiento y la evolución de nuestro mundo. A mi entender, es ante todo un acto experiencial de la identidad humana. Indagamos para conocer, indagamos para descubrir, indagamos para experimentar pero y si ¿la indagación es un instinto permanente en uno mismo? No es un interruptor que se pone en funcionamiento, en el momento en que te abordan un sinfín de preguntas acerca de un tema de tu interés o realizas una tesis doctoral. Asociamos este concepto a la capacidad de explorar, de descubrir cosas en el mundo, de codificar o decodificar sentidos y conceptos (Ingold, 2004, 2010b). Nos guiamos por la regla maestra del ensayo y el error, y todas, absolutamente todas estas relaciones, están impregnadas por la percepción y subjetividad del sujeto en relación con su entorno natural. Los diferentes perfiles que subyacen de la naturaleza de este concepto hacen que le de diferentes sentidos en mi investigación: cuando realizo una búsqueda de aplicaciones digitales que me ayuden a grabar las coordenadas GPS de mis caminatas, las pruebas prácticas que he ido realizando con fórmulas químicas para hacer extinciones en las telas, cuando he intentado descubrir en mis alumnos qué les interesaba de las artes... “La investigación, por tanto, se asocia a cualquier actividad que media entre una posición de inicio (que puede responder a diferentes motivaciones y que parte de diferentes posiciones) y la consecución de un resultado” (Hernández, 2006, p. 20). A mi forma de ver, hay que dar un paso hacia delante y entender el indagar, como apunta Ingold (2015c), como el “arte de la indagación” (p. 227). Esta locución gramatical no se supedita a la idea de indagar en el sentido científico, es decir, en lugar de ver la información como un medio para

²⁸ De una caja física me surge la idea de Edward de Bono de pensar “fuera de la caja”.

²⁹ Situación que he observado en los niños y en el mío propio.

obtener datos, Ingold aboga por una inmersión completa en las complejidades del mundo, lo que permite una comprensión más rica y auténtica (Mela Contreras, 2019). Esto implica un dejarte llevar, una abertura hacia lo que nos lleve a estar abiertos a lo inesperado (Acaso, Ellsworth y Padró, 2011; Hernández, 2006, 2008, 2012), pues basas tu indagación en la observación minuciosa y la participación activa en el mundo que te rodea, donde se encuentran involucrados los sentidos y las emociones:

Así, el arte de la indagación se mueve hacia adelante en tiempo real, junto con las vidas de aquellos que son tocados por él y con el mundo al que tanto él como ellos pertenecen. Lejos de responder a sus planes y predicciones, se junta con ellos en sus esperanzas y sueños. Esto es adoptar lo que el antropólogo Hirokazu Miyazaki llama el *método de la esperanza*. Practicar este método no es describir el mundo o representarlo, sino abrir nuestra percepción a lo que está sucediendo allí, de modo tal que, al mismo tiempo podamos responder a eso. La antropología, creo, puede ser un arte de la indagación. La necesitamos no para acumular más y más información sobre el mundo, sino para *corresponder* mejor con él. (Ingold, 2015, p. 227-228 AR015)

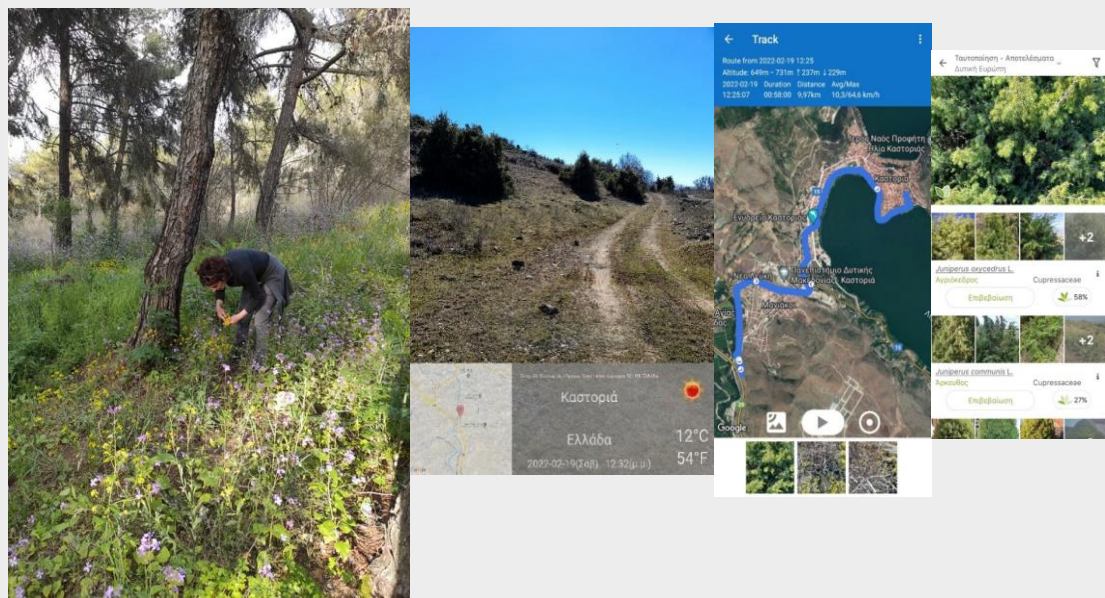


Figura 11. Autora (2024) Proyecto artístico *Habitat Project*. SERIE SECUENCIA compuesta por cuatro FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de izquierda a derecha, *Caminata (Walking Art)* en Profitis Elias, coordenadas GPS y reconocimiento de la flora mediante aplicaciones digitales.

Como Ingold y Vergunst (2008), relaciono a nivel metafórico esta capacidad con el caminar. Cuando caminas participas y te implicas activamente con el entorno que te rodea, te inspira, te hace estar alerta y receptivo a los estímulos del entorno, del espacio que pisas y las huellas que dejas. Por lo tanto, al mismo tiempo aprendo sobre la topografía del lugar, los materiales orgánicos e inorgánicos que me encuentro, es como si fuera recolectando una historia del paisaje. Esta historia la componen por tanto, los datos sensoriales y cognitivos que he ido recopilando a medida que camino (indago) en los espacios físicos o experienciales de mis prácticas. Es una forma pausada y tranquila de producir conocimiento, pues éste no deriva solamente de los libros o las aulas, sino también de nuestra interacción directa y personal con el entorno que nos circunda. De todo ello proviene la red de relaciones, que va apareciendo como un eco en esta tesis, que es a la par la malla³⁰ o tejido en la que se convierte. Y más esclarecedora es si cabe esta afirmación de Ingold (2015c): “los verdaderos practicantes del arte de la indagación no son los antropólogos, sino que más bien se pueden encontrar entre las filas de los artistas contemporáneos” (p. 228).

³⁰ “La diferencia entre Latour e Ingold radica en las metáforas. Mientras la *red* [network] supone para Ingold una diferencia entre los elementos conectados y las líneas de conexión (2011,70), su concepto de *malla* de líneas, movimientos y crecimientos entretejidos [meshwork], tomado de Lefebvre (1991) no reproduce la idea de una separación o distinción entre las cosas y sus relaciones”. (Jaramillo, 2014, p. 300)

SEGUNDA PARTE



Teorías, estrategias y métodos de investigación,
hilando diferentes aproximaciones

El carácter enigmático que puede tener una investigación en artes y educación se solapa con la complicación de explicar y dar cuenta de las diferentes teorías, paradigmas, estrategias y métodos a los que se recurre para llegar a los objetivos de la investigación. Si bien las ciencias sociales ofrecen un abanico de propuestas para este fin, la elección de otros diferentes legitima, como apunta Sullivan, que se puedan alcanzar dichos objetivos. Esto se debe, entre otros aspectos al carácter imaginativo y crítico que nos caracteriza como artistas. El intelecto creativo nos permite la construcción de conocimiento mediante estrategias y técnicas diversas, pero también potencia la capacidad de transformar la comprensión humana (Sullivan, 2005). Una investigación educativa puede estar ligada y entretejida al contexto (el aula, un museo, etc) en el que se realiza y aplica pero lo está aún más, al momento histórico y el contexto social y político en la que se ubica. Los diferentes pensadores, teóricos e investigadores que forman la base epistemológica, ontológica y teórica de esta indagación han realizado multitud de publicaciones a cerca de las complejidades de realizar una investigación en la era postmoderna. Gestionar y dar cuenta de no solo la información que tú como investigadora trabajas, sino además sentirte bombardeado por mil influencias, me hace posicionarme en un estado de continuo devenir; de intentar buscar aclaraciones a uno y otro tema, de sentar sus bases y justificarlas, de entender como yo puedo volcar todos los datos. Es a este respecto que el perfil de *bricoleur* surge en cada momento, como lo explica Gergen (2007), como un elogio de las prácticas posmodernas.

Dicho lo cual, adscribo esta indagación a la posición posmoderna que tanto han desarrollado María Acaso (2014), Arthur D. Efland (2004), Patti Lather (2013), Elizabeth Adams St. Pierre (2011), Mary M. Kenneth y Kenneth Gergen (2000), Yvonna S. Lincoln y Norman K. Denzin (2011), Joe L. Kinchleloe y Peter McLaren (2011) entre otros.

En este momento me gustaría recurrir a la idea de patchwork (Ingold, 2013) como el entresijo de diferentes paradigmas y enfoques que se van uniendo, desgarrando y conformando en la medida que como investigadora me he ido sumergiendo en la tarea de escribir esta investigación. Cuando te implicas en la tarea de crear un patchworck, prevés en un primer momento hacia dónde vas uniendo un retal y otro. La previsión se convierte por tanto, en un instinto que te permite sentir hacia dónde va el diseño o la composición. Podríamos decir, que el creador de esta pieza, mediante los materiales y herramientas que utiliza o con los que en cierta manera se comunica, entra en un proceso o relación que transforma el propio material empleado y “el ser humano involucrado en la acción” (Paulus, 2021, p. 81). Podríamos agregar, que a pesar del diseño que previamente puedas tener en tu mente, tú creas tu propia forma de proceder, por ejemplo si

unes con hilos dobles o no. Estás creando tu propio lenguaje con el coser de tus manos, por lo tanto, ése es tu lenguaje, que se origina a partir de tus propias experiencias y del propio material con el que te unes e identificas, formando una unión particular y única. Te conviertes en lo que sería el ingeniero³¹ de Derrida (2010) o la diseñadora de Ingold,³² pues estás creando tu propia forma de tejer, pensar o relacionarte con la composición del pastchword. Es decir, no estás creando algo que no haya hecho nadie, a mi parecer caemos en la pedantería o en una suerte de trampa egoísta, sino que, de esos retazos vas creando y creando, a veces sin tener un centro claro, quedando evidenciado que no hay una única verdad o único camino. Cada uno en su forma de tejer y proceder inspirado por su creatividad y originalidad, hace posible una nueva forma de combinar las cosas, sin necesidad de destruir o desmoronar todo³³.

A través de esta metáfora se puede entender mi posición dentro del postmodernismo en la vertiente de los teóricos referenciados anteriormente, sin necesidad de ser una antimodernista como apunta Gergen (2007), “el punto de la crítica posmoderna [...] no es aniquilar, sino dar a todas las tradiciones el derecho a participar en el diálogo que se desarrolla” (p. 105). Se desafían entre otros conceptos la objetividad, que es llamada a ser entendida como un mito. Nuestras percepciones están en gran medida influenciadas por nuestras experiencias y contextos sociales. De este aspecto primordial se da cuenta en esta indagación en las relaciones entre mi yo como docente y los y las participantes. Provengo de una ciudad grande como Barcelona, lo que podríamos entender como una “jauría humana”. En contraposición, los participantes de las actividades pertenecen a poblaciones pequeñas y de procedencia agrícola, por lo tanto, el entorno nos hace, nos forma y nos perfila con caracteres opuestos (Rodrigo Montero y Collados Alcaide, 2015). Todo ello conlleva el peso de un enfoque más subjetivo en la investigación, donde

³¹ Derrida se apropia de este concepto a través de Claude Lévi Strauss. A él se le debe el concepto de *bricoleur* como perfil de la persona que crea su propio método de investigación, lo que él denomina una “mente salvaje”. Por contra, el ingeniero que es “la mente científica”, por tanto el primero es el pensamiento mitológico, el segundo hace referencia a la ciencia occidental moderna (Camnitzer, Hospicio de autopías fallidas; Gardner, 1994). A partir de esta idea filosófica Derrida apostilla mediante su proceso de deconstrucción, que no es posible que nadie sea “el origen absoluto de su propio discurso” es más, el ingeniero nace del *bricoleur* en la medida que éste es más inventivo y apasionado debido a que el ingeniero es aburrido y falto de imaginación. Por tanto, como teoriza Derrida, en el momento que dejamos de ver el ingeniero y al mismo tiempo advertimos. Que cada pensamiento y discurso está en cierta manera ligado a un bricolaje y por otro lado situándonos, en el momento actual y siendo acordes a la realidad que nos circunda; al *bricoleur* de Derrida “no le importa la pureza, la estabilidad o la “verdad” de un sistema que utiliza, sino que utiliza lo que hay allí para realizar un trabajo en particular” (Mambrol, 2016).

³² La relación que establece Ingold (2006) sobre este concepto se encuentra ampliamente referenciada en varios de sus escritos, como en su libro *The Perception of the Environment*. En el apartado dedicado a cómo el ser humano usa y recrea sus dinámicas para el perfeccionamiento a nivel tecnológico de las herramientas que emplea: sílex, herramientas de hueso, fíbulas, tejidos, etc), hace una referencia clara al *bricoleur* de Strauss. Lo caracteriza como el creador de artilugios novedosos, a partir de fragmentos desechados, que realiza un proyecto único y particular, “en la historia de la tecnología humana, quizás el ejemplo más destacado del bricolaje reside en la llamada “invención” de la escritura” (p. 371). En *Ambientes para la vida* Ingold (2012) lo califica como “atrapador de sueños” (p. 32).

³³ A esta idea se refiere María Acaso cuando es criticada por querer cambiar la educación de forma abrupta, como ella misma aclara en su ponencia *Del design Thinking al Art Thinking: Cómo transformar la educación a través de las artes* (2017b).

se valora la diversidad de voces y experiencias (Aguirre y Hernández, 2012; Giroux y McLaren, 1998; Eisner, 2008; Lather y St. Pierre, 2013). Este hilo del telar se une con la apreciación de las múltiples perspectivas que conforman el estudio, dando paso a comprender las experiencias y las interpretaciones individuales que contrastan con las metodologías tradicionales (Gallego Ramos, 2018), que buscan generalizar resultados (Denzin y Lincoln, 2012). Todo ello va acotando como el conocimiento situado³⁴ es específico del contexto en el que se produce. Esto significa que las investigaciones deben considerar el contexto social, cultural y político en el que se llevan a cabo, reconociendo que las interpretaciones y significados pueden variar ampliamente. Esto me lleva a volver a citar las dinámicas de poder que subyacen y se desmoronan entre mi propia investigación y las instituciones educativas que utilizo. Se abre la puerta a una crítica con respecto a las estructuras tradicionales de investigación y la enseñanza al plasmar,³⁵ todas las voces de las y los participantes (Acaso y Megías, 2019, 2021; Gergen y Gergen, 2000; Leavy, 2021).

2.1. Entre paradigmas y teorías: rizomas básicos del telar

HIPERTEXTO: *“Investigadores cualitativos en educación en todo el mundo que utilizan teorías y metodologías extraídas de la antropología, la sociología, la filosofía y las artes y las humanidades no están de acuerdo en cuanto a si son científicos que 'transforman lo desconocido en lo conocido,' artistas que atraviesan mares desconocidos, o alguna combinación de ambos”.* (St. Pierre y Roulston, 2006, p. 673)

Si bien entendemos un paradigma como un conjunto de ideas, creencias, principios, y métodos que guían la forma en que se realiza una investigación, este constructo debe ser el marco para reflexionar y dar cuenta (Hernández, 2006) de tres elementos clave en lo que respecta a una indagación en educación:

los retos investigativos frente a las dinámicas cambiantes de las sociedades, las miradas a los problemas propios de la educación y la postura del investigador en razón a los ámbitos del conocimiento desde los cuales parte para entender el fenómeno de estudio. (Miranda y Ortiz, 2020, p. 2).

³⁴ Concepto discutido por Heather Sharp, 2021; Joe Kincheloe y Peter McLaren, 2011.

³⁵ De forma escrita y visual.

¿Por qué recurrir a diversas perspectivas y enfoques? La respuesta se bifurca en dos sentidos, por un lado, mejorar la calidad de la investigación en el ámbito educativo y por otro crear una cartografía que deje abierta las puertas a las diferentes complejidades de las que deriva una investigación en artes. Este marco conceptual se basa y fundamenta en diferentes teorías y paradigmas que forman parte de disciplinas de estudio diversas como la educación, las artes, la antropología y la ecología. Este modo de estructurar la forma, procesos y aproximaciones al conocimiento se intercala entre el paradigma relacional, particularmente dentro del contexto del construccionismo social (Camargo-Borges, 2020; McNamee, 2010), y otras teorías actuales que conforman la tela, el tapiz o patchwork de una investigación dialogada e interactiva entre la comunidad educativa, la comunidad académica y su interacción con la realidad social en la que se enmarca.

Como teoriza Hernández en sus escritos (2006), enmarco esta investigación sobre la experiencia de la práctica educativa artística (en una de sus vertientes) en una perspectiva construccionista, no como un método entre cualitativo y cuantitativo sino como un paradigma. Un paradigma que trasciende su propio significado semiótico (Roland Barthes, 1981) en la forma en que la describen Guba y Lincoln;

como sistema básico de creencias o como perspectiva global que guía al investigador, no sólo en la elección del método sino en las cuestiones ontológicas y epistemológicas fundamentales " (Guba y Lincon, 1994:105). Y estos sistemas son siempre "construcciones humanas" (ídem: 108), es decir, invenciones humanas y, por tanto, sujetas a cambios y errores. (Citado por Hernández, 2006, p. 25-26).

Por tanto, estamos hablando del conjunto de suposiciones, creencias, podríamos decir incluso valores, que junto al *multimétodo* que empleo conforman la guía de mi investigación. Es lo que muchos teóricos e investigadores entienden como el "modelo mental" (Hernández, 2006; Ruiz Bolívar, 2011; Sarmiento Castro, 2016) que ha influido enormemente en la forma de abordar y comprender el objeto de estudio. Este telar a/r/tográfico se va hilando, recomponiendo y desarrollando en la medida en que recurro a diferentes paradigmas y teorías que abrazan la comprensión de mis tres perfiles. Entrelaza al mismo tiempo la trama teórica y metodológica que en la mayoría de los casos define mi indagación para entablar los pasos que permitan la interpretación de los que deben evaluar, comprender y poder utilizar dicho proyecto. Este bloque teórico se convierte en un apartado imprescindible y básico de la investigación que se une con el rizoma del bricolaje al entrelazar formas de pensamiento, aproximaciones al hecho investigado y conocimientos derivados del mismo, pues como apunta Kincheloe (2001) y ya hemos anotado

anteriormente “el bricolaje no tolera simplemente la diferencia, sino que la cultiva como una chispa para la creatividad del investigador” (p. 687).

2.1.1. Tejiendo relaciones y discursos con la fenomenología hermenéutica

HIPERTEXTO: “El arte como modo de indagación nos conecta con nuestra experiencia sensorial encarnada que tiene el potencial de abrirnos a nuevos significados y formas de conocimiento”. (McNiff, 2011 junto con Bochner y Ellis, 2003; McNiff, 1998).

En la necesidad impetuosa (a veces excesiva) de no solo dar a entender una posición clara y real de esta investigación al público o la academia, sino también ante mí como investigadora, he ido extendiendo los diferentes rizomas que conforman este estudio, hacia una propuesta interdisciplinar con un acentuado mestizaje metodológico y teórico.

A principios del siglo pasado, surge la figura del alemán Wilhelm Dilthey (1911) como una antítesis al pensamiento naturalista y positivista de la época basado en el método científico (Hidalgo y Cruz, 2015). Propone un cambio de paradigma en la investigación basado en la hermenéutica, que es entendida como la vertiente teórica que estudia, analiza e interpreta los textos o expresiones simbólicas (Denzin y Lincoln, 2012). La hermenéutica no es la base para justificar esta investigación, pero ofrece una aproximación a la posición en la que me encuentro. Dilthey argumenta que las ciencias humanas no podían ser tratadas de la misma manera que las ciencias naturales, ya que las acciones y expresiones humanas están influenciadas de significado subjetivo y contexto cultural. Como aclara Ruiz Bolívar (2011), Dilthey aboga en sus escritos por un enfoque interpretativo³⁶ y contextual en lugar de uno puramente objetivista de la investigación, encauzando las bases para entender la complejidad humana (Hidalgo y Cruz, 2015). Dilthey (1911) introduce un concepto que es básico para entender las diferentes derivas en las que me encuentro, la *comprensión*. La comprensión es un proceso central de la capacidad o intelecto humanos. Es por ello que para hacer plausible y comprender adecuadamente las acciones y creaciones humanas (Nogué-Font, 2020), es imprescindible y necesario empatizar con los sujetos en estudio y situarme al mismo tiempo en su contexto histórico y cultural. La *relación* con las y los participantes que me permiten entender sus actitudes y conductas así como los devenires que conducen la investigación de un lugar a otro, conforman parte de las dinámicas críticas de la

³⁶ De la cultura y la sociedad.

investigación y es cuando aparece la *interpretación* (Vattimo, 1994) o mejor dicho la comprensión del objeto de estudio. Esta acción indagadora que se entiende como “acto hermenéutico de interpretación, implica en su forma más elemental, la articulación de dar sentido a lo que se ha observado de una manera que comunica comprensión” (Kincheloe y McLaren 2011, p. 293).³⁷ Pero no es solo la comprensión una forma de dar a comprender nuestra indagación, sino que como sostiene la hermenéutica “la *percepción* misma es un acto de interpretación” (Kincheloe y McLaren 2011, p. 293).

Este *rizoma* es una de las bases que conforma la posición epistemológica de esta indagación, pues influencia tanto el método de la fenomenología hermenéutica (De los Reyes Navarro et al., 2020; Fuster Guillen, 2019; Hernández, 2006; Jaramillo, 2014), como la teoría crítica, la teoría ecológica, el construccionismo³⁸ y el poshumanismo que entretejen los cimientos de este estudio.

Indagar a través del arte, desde lo pedagógico, estudiando, analizando e interactuando con las capacidades inherentes en el arte,³⁹ precisan de un abordaje de todos los campos de estudio que de alguna u otra forma lo tratan o lo tocan. La fenomenología hermenéutica, desde su base filosófica iniciada por Edmund Husserl (1938) y Martin Heidegger (1976), trata de comprender, describir y analizar las experiencias humanas tal y como se presentan, como entes subjetivos (Álvarez Hernández, 2019; De los Reyes Navarro et al., 2020). Estamos tratando con fenómenos de naturaleza difícil de numerar y clasificar, de cómo los experimento yo como individuo, con una concreción y especificidad particular. Esta acción de reflexionar se convierte en un acto progresivo, que proviene de mi intención de dar cuenta y entender como las experiencias humanas y culturales se presentan tal cual, sin prejuicios teóricos. Estamos hablando tal y como Heidegger entiende (Sztajnszrajber, 2020) de realizar una práctica investigadora, que nos permite *escuchar el mundo*, sentirlo y palparlo, suspendiendo los prejuicios y suposiciones para observar las experiencias tal y como se presentan, evitando la interpretación apresurada “entonces, se trata de entender qué nueva aproximación requiere la subjetividad para ser comprendida” (Fuster Guillén, 2013, p. 203). Dicho lo cual estaríamos ante el *ser ahí* o *ser en el mundo* que referencian Mendieta-Izquierdo et al., (2015), o el *estar en el mundo* de Tim Ingold (2012).

³⁷ Por ejemplo: de la investigación que doy cuenta.

³⁸ Recorro a la denominación de construccionismo que hacen Hernández, Gergen o Kincheloe para diferenciar del constructivismo como perspectiva psicológica sobre el aprendizaje (Gergen, 2007; Hernández, 2006, p. 26).

³⁹ Las cinco capacidades que se potencian en esta indagación mediante la práctica de actividades artísticas.

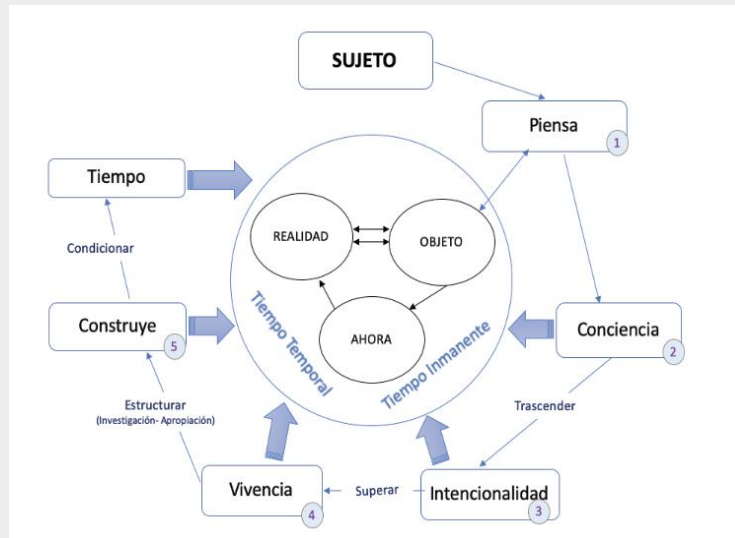


Tabla 2. Análisis perspectiva Husserliana en la Fenomenología de De los Reyes Navarro et al., (2020, p. 209).



Tabla 3. Experiencia vida de conciencia (Realidad / Mundo /Tiempo) de De los Reyes Navarro et al., (2020, p. 212).

Este diálogo interpretativo es el propio proceso que como investigadora, me hace partícipe de las derivas constantes entre las experiencias que se viven y su forma de interpretarlas, entre mis perfiles y las y los participantes, lo que enriquece la comprensión mutua

de lo que se investiga y lo que se hace, lo que surge y se transforma. Como dice Fuster Guillén (2019) a través de Heidegger (1976):

la fenomenología pone énfasis en la ciencia de los fenómenos. Esta radica en permitir y percibir lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo; en consecuencia, es un fenómeno objetivo, por lo tanto, verdadero y a la vez científico. (p. 204)

O como brillantemente apunta Hernández (2006):

Es por ello que el método fenomenológico hermenéutico, señala Van Manen (2003:13) "intenta 'explicar' los significados que, en cierto sentido, están implícitos en nuestras acciones, (y sobre las que) tenemos información a través de nuestros cuerpos, de nuestras relaciones con los demás y de nuestra interacción con los objetos de nuestro mundo". En otras palabras, "la fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir estructuras de significado interno, de la experiencia vivida" (ídem.:28) e intenta fundamentalmente, "explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana, en nuestro universo vital" (ídem.:29). A partir de aquí, "resulta posible hacer una distinción dentro de la investigación en ciencias humanas entre la fenomenología, en tanto que pura descripción de la experiencia vivida, y la hermenéutica, en tanto que interpretación de la experiencia mediante algún "texto" o mediante alguna forma simbólica" (ídem.: 43-44). (p. 24)

2.1.2. Teoría Crítica, Construccinismo y Teoría Ecológica: hilando y creando discurso

HIPERTEXTO: *"De acuerdo con la visión construccionista, las categorías que usamos para nombrar están circunscritas por la cultura, la historia y el contexto social. La inteligibilidad de nuestras explicaciones del mundo no se derivan del mundo mismo, sino de nuestra inmersión dentro de una tradición de prácticas culturales". (Camargo-Borges, 2020, p. 8; Gergen, 2007, p. 246)*

¿Cómo nos ayuda este enfoque, diálogo o proceso de apreciación de la realidad que vivimos e indagamos, en el campo de la educación? Lo entiendo como la huella o flujo que me ayuda a comprender la realidad en la que vivo, lo que me empuja a reflexionar en profundidad acerca de las experiencias vividas. ¿Y cómo consigo transferir o recabar esas experiencias? Mediante las diferentes herramientas y métodos de investigación, que se enlazan con la perspectiva fenomenológica hermenéutica, por ejemplo: las narraciones escritas y visuales sobre nuestras vivencias. Estas son, por ejemplo, las diferentes anécdotas que han ido surgiendo en el transcurso de las actividades, pues "la anécdota simboliza a una de las herramientas con la cual se ponen al descubierto los significados ocultos" (Van Manen, 2003, p. 132). Las anécdotas se

hacen eco al mismo tiempo del recurso escrito y lingüístico de la *metáfora*. Recorro a ellas como conducto de diálogo y aporte dialéctico a las interpretaciones que hago, que como especifican Kincheloe y McLaren (2011), “están moldeadas por la época sociohistórica, la cultura y el contexto lingüístico en el que opera el intérprete” (p. 295). Otros métodos son al mismo tiempo la observación atenta, la práctica implícita, la observación participante, la entrevistas conversacionales, las descripciones de experiencias personales en el artbook, las cartografías que van apareciendo a lo largo de esta tesis, un sinfín de recursos y formas de expresión que en mi caso, pueden ser entendidos como el círculo hermenéutico (Heidegger y Gadamer)⁴⁰ o el *multimétodo* al que yo recorro. La fluidez y el dinamismo de esta indagación precisan de la *curiosidad* (Bodiford y Camargo-Borges, 2014) como elemento o comportamiento instintivo, que impulsa el desarrollo de pensamientos y nuevas formas de ver “trayendo una sensación de asombro, apertura y exploración que puede expandir las conversaciones y generar nuevos entendimientos con los otros” (Bodiford y Camargo-Borges, 2014, p. 11). A la *curiosidad* se le unen varios hilos, entre ellos la *creatividad* y la *imaginación* (Camargo-Borges, 2020) como uno de los rizomas de la orientación epistemológica de esta indagación, que se basa en un *proceso relacional* (Gergen, 2000; Hernández et al., 2018; McNamee, 2010). Un proceso o forma del que deriva el conocimiento que procede de los diferentes caracteres, aportes sociales, situaciones contextualizadas y valores culturales que ofrecen las claves para entender el enfoque construccionista. Donde la investigación se convierte en un proceso de *transformación* tanto para mí, como investigadora, como para todas y todos los participantes (Lather y St. Pierre, 2013). De alguna manera, esta postura o posición determina nuestra forma *correcta* (McNamee, 2010) de proceder en el análisis, descripción, preguntas que se derivan, formas de actuar, formas de representar, lo que motiva qué formas de indagación son más acordes y compatibles con los participantes del estudio (Sánchez, Hernández Belver y Acaso, 2003). No se trata de alternar la dicotomía correcto-incorrecto, no existe, se trata en todo momento de tomar decisiones acordes a la comunidad que participa, con lo cual no hay una realidad objetiva universal (Lather y St. Pierre, 2013).

Por tanto, la realidad que ofrece este estudio está acotada al espacio-ambiente y tiempo del que deriva:

La ontología construccionista propone que nuestros mundos se crean en lo que hacemos juntos (y esto incluye nuestras relaciones con el medio ambiente y objetos). Para el investigador construccionista, el tema de investigación se crea realmente en las preguntas, en el contexto

⁴⁰ Que desarrolla Dostal en su publicación de 2021.

seleccionado, y en todas las opciones de investigación, por tanto; un mundo o realidad surge en el mismo proceso de consulta. (McNamee, 2010, p. 14)

Una realidad entendida como los datos empíricos, que como detalla Gouzouasis (2008), son “datos que tienen sus raíces en la experiencia. La experiencia puede ser numérica y altamente técnica, pero puede ser aún más poderosa cuando está enraizada en la experiencia humana” (p. 220).

HIPERTEXTO: “*La investigación crítica puede entenderse mejor en el contexto del empoderamiento de individuos. La indagación que aspira al nombre de crítica debe estar conectada a un intento de confrontar la injusticia de una sociedad particular o esfera pública dentro de la sociedad. La investigación se convierte así en un esfuerzo transformador que no se avergüenza de la etiqueta política y sin miedo a consumir una relación con la conciencia emancipatoria*”. (Kincheloe y McLaren, 2011, p. 300)

De lo que tratamos en una investigación a nivel social es establecer y analizar los vínculos (mediante el uso de técnicas en las que recabamos información) entre fenómenos, comportamientos y estructuras sociales. Se precisan, en el caso de esta investigación, unos ensambles a modo de cuña (como poner el obstáculo en una puerta), que sustenten todas esas informaciones, reflexiones, análisis que se generan. Esas cuñas son las teorías y metodologías de investigación que se entrelazan a modo de trama y urdimbre para poder clarificar o para poder entender este estudio. Si partimos de la concepción de que pretendemos entender el comportamiento humano, estamos ante una característica difícil de medir: ¿cómo lo medimos?, ¿con qué parámetros? De tal forma, las teorías se convierten en el plano clarificador que sustenta y soporta las bases, cimientos e hilos de esta investigación, actuando como un *mapa* pero “en un contexto de investigación (éste, el mapa) no determina cómo vemos el mundo, sino que nos ayuda a idear preguntas y estrategias para explorarlo” (Kincheloe y McLaren, 2011, p. 288; Denzin y Lincoln, 2011).

El camino que voy recorriendo en este apartado, este caminar entre una teoría y otra, conforma la base que define, describe, relaciona y a la par explica los fenómenos e intereses que promueven esta investigación y su consiguiente construcción de conocimiento. Al sumergirte en el campo investigador de la educación artística, debe quedar claro qué parte o bloque deseamos investigar y, mediante la práctica, promover estrategias para un cambio posible. Tenemos por tanto, la posibilidad de ser un agente intervencionista⁴¹ y activo ante una problemática que nos preocupa. Esta indagación se enmarca dentro de un área interdisciplinar que abarca desde:

⁴¹ Visto desde un prisma positivista, de ayudar a promover el cambio.

¿cómo podemos comprender que los niños aprendan?, ¿cómo podemos hacer más efectivos los métodos de enseñanza?, ¿cuáles son los procesos de formación de los individuos que tratamos?, ¿qué metodologías, técnicas y prácticas educativas son las más adecuadas con el fin de promover y apoyar la aprehensión de conocimiento? Todo lo dicho se queda sin sentido si no tenemos claro ¿por qué queremos hacerlo, por qué investigarlo?

Empezando a unir este rizoma con los anteriores nuestra investigación entra en consonancia, en el sentido y forma que detalla Hernández (2003): “la investigación en educación contempla las preocupaciones básicas respecto al hecho educativo y las formas concretas de cómo mejorar la práctica educativa en las aulas” (citado por Araya, 2011, p. 54). Pero sigue más allá, puesto que no trato de crear un decálogo de estrategias educativas que ayuden en el proceso de aprendizaje, no estoy creando talleres artísticos para que las niñas y niños promuevan sus habilidades manuales, va un paso más adelante. Me considero a mí misma como un ser social, me apasiona educar para la participación, acepto y promuevo la diversidad cultural y social de todos, mediante procesos creativos y de cooperación que generan en mí y los que me rodean un progreso personal y social, es lo que Tovar (2000) llama la “ética humanista” (p. 158). En consecuencia, este estudio no es solo una indagación o investigación en educación artística, sino que mediante sus propuestas⁴² pretende ser entendido como una herramienta para la crítica y la transformación social (Acaso y Megías, 2019; Freire, 1976; Juanola y Fábregas, 2011; Kincheloe y McLaren, 2011; Mesías-Lema, 2018).

Pasando de puntillas por los antecedentes y orígenes de la Teoría Crítica en la educación es necesario apuntar, que se origina y se gesta en la corriente filosófica y sociológica conocida como la Escuela de Frankfurt, que se desarrolló en la Alemania de los años 20 y 30 del siglo XX (Acaso, 2014; Gergen, 2007; López Fdez. Cao, 2003). Pensadores como Walter Benjamin (1940), Theodor Adorno (1969), Mark Horkheimer (1973) y Herbert Marcuse (1979) influenciados por la tradición alemana de pensadores sociales y filosóficos como Marx, Kant, Hegel y Weber (Giroux, 1997; Kincheloe y McLaren, 2011), tratan de cuestionar y transformar, mediante sus escritos e ideas, las estructuras de poder y las desigualdades en los sistemas educativos.

HIPERTEXTO: “Entre los problemas que actualmente carcomen a la sociedad mundial, Booth (2010) señala la destrucción de la naturaleza, el caos climático, el agotamiento de los recursos energéticos, las crisis económicas, el predominio de la pobreza en muchas regiones del mundo, la perspectiva de la propagación de las armas nucleares, y los “choques por ignorancia” entre grupos étnicos. Ante este panorama “la teoría crítica ofrece un enfoque integral de la teoría y la práctica del cambio,

⁴² Las actividades ecoartísticas y educativas que he creado y experimentado

incluido el cambio en las realidades globales. La teoría crítica es una teoría para tiempos críticos” (Booth, 2010, p. 16)”. (citado por Araya, 2011, p. 53)

La **Teoría Crítica** como reflejo acorde a la situación socioeconómica del momento y a los abruptos cambios sociales y territoriales, como comenta Acaso (2014), “contempla como uno de sus principales intereses el estudio sobre las relaciones entre el poder y la transmisión del conocimiento” (p. 149). Debe ser entendida como un enfoque interdisciplinar que examina las relaciones entre poder, cultura, economía y sociedad y, por tanto, se adapta a la situación contemporánea y actual. Esto significa que se ha ampliado y diversificado a los estudios culturales y a los medios audiovisuales y de masas (Acaso, 2006; Acaso y Megías, 2019; Kincheloe y McLaren, 2011) proporcionándoles herramientas teóricas valiosas para comprender y desafiar los retos actuales entre educación, sociedad y cultura. Esta teoría, como conjunto de reglas, principios y conocimientos, se ramifica en las diferentes disciplinas o doctrinas que componen las áreas de nuestra vida. Uno de estos campos de acción es la pedagogía, que influenciada por esta teoría se conoce como *Pedagogía Crítica* (Acaso, 2011, 2014, 2015; Acaso, Ellsworth y Padró, 2011; Arriaga, 2011; Freire, 1976; Giroux, 1997; Giroux y McLaren, 1998; Rodrigo Montero y Collados Alcaide, 2015). Este enfoque educativo busca ante todo cuestionar, analizar y entender cómo actúan las estructuras de poder y cómo inciden de forma directa e indirecta en las estructuras educativas. Se trata, como dialogan McLaren y Giroux (1998), de entrelazar y relacionar las prácticas de enseñanza y cómo se implican y se reconocen en ellas las políticas educativas y culturales, pues la PC es “una pedagogía híbrida; es naturalmente anfibia. Está acostumbrada a disentir con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio. La pedagogía está enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente” (p. 226).

HIPERTEXTO: “*Enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo*” Paulo Freire (1997).

Su principal interés es generar en los estudiantes una nueva forma de pensar, es decir, que adquieran y potencien su conciencia crítica. En palabras de Acaso (2014), esto solo puede ser factible si entendemos y trabajamos en las escuelas como si verdaderamente fueran “espacios de comunidad”, dirigiéndonos hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática (Freire, 1997). En sus escritos, Freire no utiliza el concepto de pedagogía crítica sino el de *pedagogía de la liberación*, al entender que el espacio formativo básico del ser humano, es decir, el aula, debe ayudarles en la construcción de los buenos valores sociales (1997). Para ello, como apuntan Sánchez Gómez et al., (2017):

los nuevos procesos formativos deben generar un “hombre nuevo” consciente de su realidad y comprometido con su transformación, resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipadoras y la reinención, como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios. (p. 41)

Estos objetivos pueden ser factibles si entre otras actuaciones, transformamos las instituciones y por consiguiente la educación (Acaso y Megías, 2019; Dewey, 2010; McLaren y Giroux, 1998).

Henry A. Giroux (1997) es uno de los pensadores contemporáneos que ha aportado una visión más crítica y renovadora a la PC. En su obra “Los profesores como intelectuales”, aboga por la formación de un profesorado acorde con las premisas sociales, pues las instituciones educativas carecen “tanto de conciencia social como de concienciación social” (p. 210). De tal forma que apremia a la comunidad académica y política “a desarrollar programas que posibiliten que los futuros profesores sean educados como intelectuales transformativos capaces de defender y practicar el discurso de la libertad y la democracia” (Giroux, 1997, p. 210). Argumenta que los profesores no deben limitarse a ser transmisores de conocimiento, sino que también deben ser intelectuales críticos (Acaso, Ellsworth y Padró, 2011). Deben en consecuencia, cuestionar las estructuras de poder, la desigualdad y las injusticias en la sociedad y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas para analizar el mundo que les rodea “con el propósito de educarles para el empoderamiento crítico en lugar del sometimiento” (Kincheloe y McLaren, 2011, p. 287).

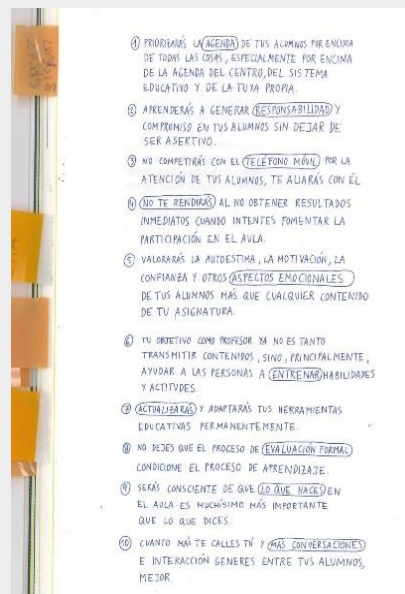


Figura 12. Empoderamiento de la docente según la metodología Art Thinking (Acaso y Megías, 2019, p. 84). FOTOGRAFÍA

Esta crítica no se puede dar en una sola dirección, si no que se amplía a todos los campos e implicados en el acto pedagógico. Como Dewey (1910) analiza en sus escritos, debemos ser conscientes que los valores y perspectivas que cada uno de nosotros o de nosotras tiene, viene determinado y coaccionado en cierta manera por nuestra inmersión en un grupo social. Esta influencia determina y modela nuestras visiones del mundo, puesto que cada grupo tiene, crea y genera sus propias dinámicas. Haciendo un pequeño inciso o aclaración respecto a este tema, estos modelos de visión del mundo o formas de ver el mundo son lo que Bourdieu (1988) denomina *habitus*, como “el conjunto de principios o esquemas de formas de pensar, obrar y sentir propios de una determinada posición en la estructura social” (Martínez García, 2017):

El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el **habitus** produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social. (Bourdieu, 2007, p. 134)

El **habitus**, por tanto, lo conforman nuestras actitudes heredadas de nuestra interacción en nuestro espacio social, nuestras tradiciones, lo que nos transmiten nuestros padres, son en resumen, el compendio de cargas simbólicas y sociales. El **campo** es el segundo de los cuatro conceptos que componen la **Teoría de la acción** de Bourdieu. Éste es interpretado por el filósofo francés como un campo de juego, una estrategia en la que se establecen relaciones entre las y los participantes, que son agentes,⁴³ por lo tanto, pueden luchar, crear o participar (Bourdieu, 1997). Estos agentes deben ser entendidos como sujetos dinámicos donde se forjan luchas por un “capital” que también es simbólico, esto otorga legitimidad, prestigio y autoridad al agente que lo posee (Agrupación La Freire, 2014). Estos campos son muy diversos como lo son en la propia sociedad, es decir, existen campos lingüísticos, educativos, laborales o económicos (Bourdieu, 1997). Por tanto, cada uno de mis estudios de caso es un **campo**, concretamente un **campo educativo**. Dentro de cada uno de ellos existen unas reglas específicas, reglas que pertenecen a los campos de cada una y cada uno de los participantes que como es evidente, varían. Mi campo de procedencia no es el mismo que el del alumno o el de la alumna (agente) que pertenece a una familia de agricultores o la alumna o alumno cuya madre es farmacéutica. En todo ello debemos incluir otros campos que inciden en éste que denomino campo educativo y ahí se encuentran las instituciones como el Ministerio de Educación y Religión griego, que entre muchas de sus

⁴³ Aquí entraríamos dentro del concepto de “agencia”.

funciones redacta los planes educativos, gestiona los centros educativos o selecciona al personal para su funcionamiento. El **habitus** entendiéndolo como principio de acción y el **campo** como el espacio en el que se desarrolla (Bourdieu, 1997), precisa del mecanismo mediante el cual se imponen las relaciones de dominación y éste se denomina *violencia simbólica*: ésta es la capacidad para ejercer dominación sin que los dominados resistan (Ferrant, 2016), es decir no utiliza la fuerza física, sino una violencia que muchas veces es imperceptible, la imposición del poder y la autoridad (Bourdieu, 1988).

Finalmente, todos estos actores y actrices que se implican en esta teoría sociológica pugnan y luchan por conseguir lo que Bourdieu denomina “capital”. Pero este capital no es sólo económico, sino como ejemplifica Martínez García (2017):

también puede ser cultural (competencias culturales, títulos académicos), social (relaciones sociales de amistad, camaradería, pertenencia a un grupo político, familiares...) o simbólico (cuando se da por supuesto que su posesión es “natural”, no se reconoce lo arbitrario de su posesión) (Bourdieu 1986, Martínez García 2003). El ‘campo’ es el conjunto de relaciones sociales que se establecen cuando los distintos agentes luchan y cooperan entre ellos por apropiarse de recursos escasos, ya sean materiales o simbólicos, que son valorados entre los participantes en el campo (Bourdieu 1995, Martín Criado 2010, Sota 2013). (p. 6)

La **Teoría de la Acción** de Bourdieu (1997) permite entender como las fuerzas sociales y políticas y las estrategias económicas nos convierten en peones o piezas de un ajedrez, que se llama sociedad contemporánea o el propio sistema económico,⁴⁴ el capitalismo (Acaso y Megías, 2019; Camnitzer, 2017). De ello da cuenta el AT en su forma de entender como estos aspectos se inmiscuyen y problematizan el acto pedagógico. Pero sin ver esta situación como catastrófica y siendo conscientes que vivimos en este mundo, esta forma de entender los mecanismos de nuestra sociedad a través de Bourdieu, proporciona la base conceptual que ayuda a su aplicación y en extensión, a ser proyectada en las prácticas educativas. Como argumenta Bourdieu (2005) las personas poseemos diferentes formas de capital, incluyendo el **capital cultural**, que se asimila y adquiere mediante prácticas culturales y experiencias educativas. Este factor es utilizado por el AT como una estrategia educativa, pues si fomentamos la participación activa del alumnado en prácticas educativas contemporáneas, podemos ayudarlos y empoderarlos en el desarrollo de ese capital cultural (Acaso y Megías, 2019, 2021). Este capital cultural no es crear manualidades y desarrollar técnicas artísticas, puede ser, por ejemplo, fomentar la apreciación de las artes. ¿Y

⁴⁴ En este apartado ha sido de vital importancia la lectura *Prismas: la crítica de la cultura y la sociedad* de Theodor Adorno. En el capítulo “La crítica de la cultura y la sociedad” realiza una cruda y crítica descripción de la sociedad de masas, que tiene un alcance real con nuestra sociedad de hoy.

todo esto a qué nos lleva?: fomentamos y potenciamos el juicio crítico del alumnado, ofrecemos estrategias para entender la realidad en la que viven y al mismo tiempo, ampliamos otros capitales. Todos estos factores les posicionan en una perspectiva más crítica hacia el mundo que les rodea.

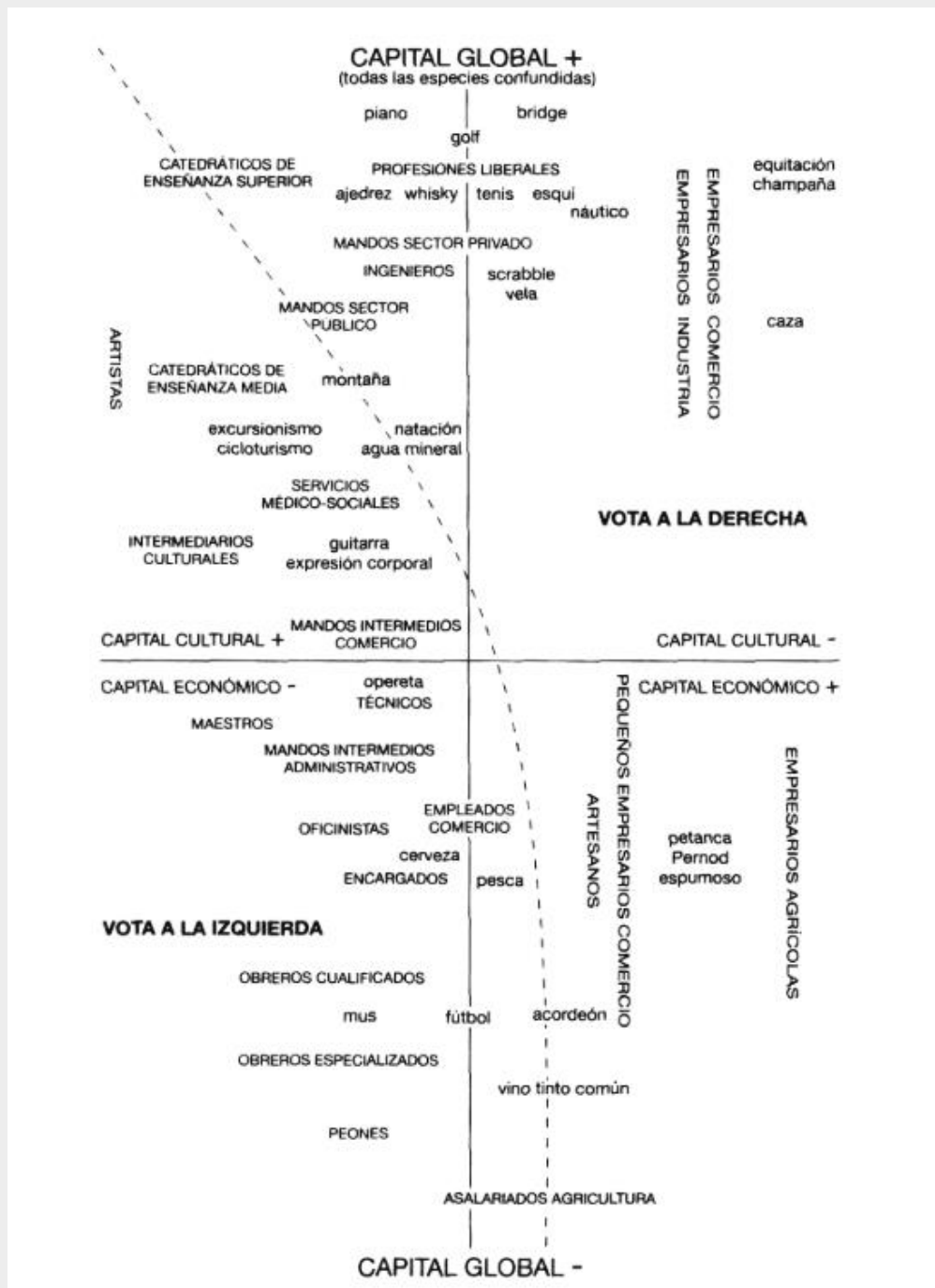


Tabla 4. Espacio social y prácticas sociales según Pierre Bourdieu, (1997, p. 17).

HIPERTEXTO: *“La pedagogía crítica apuesta por el contexto para enfatizar la influencia de las subculturas de las historias personales y de las diferencias particulares. De manera que se establece una relación dialéctica entre la escuela y la vida. La escuela sale al encuentro de los problemas vitales y la vida se aprovecha de las posibilidades de la escuela como espacio facilitador de la sistematización y reflexión de los conocimientos”.* (Velásquez y Restrepo, 2010, p. 5-8)

Siguiendo el rizoma del pensamiento de Giroux (1997) y habiendo planteado los principales objetivos de la TC como un enfoque crítico hacia los estamentos y órganos implícitos en la construcción social del conocimiento, el propio autor recurre a la dialéctica como metodología a la vez que ofrece una potente crítica a la ideología. Este aspecto es similar en el AT, pues dialoga y se retroalimenta de los pensamientos y acciones de la TC, entendiendo que hay que ir más allá de la aceptación pasiva y reflexionar sobre las causas y consecuencias de estas dinámicas. Desde esta posición epistemológica, rechaza la idea de que las personas son pasivas y, por tanto, fáciles de manipular. Esta idea es extrapolada por Kincheloe y McLaren (2011) acerca de los investigadores que utilizan la TC y cómo mediante sus investigaciones entienden, usan y recurren a la ideología:

Los investigadores operando con una conciencia de esta ideología hegemónica entienden que la ideología dominante, las prácticas y los discursos dan forma a nuestra visión de la realidad (Lemke, 1995, 1998). Así, nuestra noción de ideología hegemónica es una forma crítica de constructivismo epistemológico, impulsado por una comprensión matizada de la complicidad del poder en las construcciones que las personas hacen del mundo y su papel en él (Kincheloe, 1998). (p. 291)

Las escuelas, como centros y partes de la sociedad, no se encuentran al margen de la ideología, se encuentra en todo (estamentos oficiales, gobierno, etc.) y en todos (políticas, políticos, profesores, alumnos, alumnas, madres y padres) (McLaren, 1997). De ella dependen, entre otros, los planes de estudio y sus contenidos, qué métodos de enseñanza se van alternando y cuales se reforman,⁴⁵ políticas educativas que van en consonancia con el color político del gobierno, y podríamos seguir detallando más y al final llegaríamos a la misma conclusión: la ideología está en todo y en cada uno de nosotros (Acaso y Megías, 2019; Giroux y McLaren, 1998). Pero siendo conscientes de ello, como aclara Giroux (1997):

La ideología no es simplemente una imposición que ata a las personas obligándolas a mantener una relación imaginaria con el mundo real; es más bien una forma de experiencia, construida como tal activamente y perteneciente en lo fundamental al orden de lo vivencial, que está en conexión con los modos en que se entrecruzan sentido y poder en el mundo social. (p. 18)

⁴⁵ En Grecia es el Organismo Oficial IEP: Instituto de Educación para la Educación Formal.

Si bien, ésta se encuentra en nuestras maneras de hacer, en nuestros gestos y expresiones lingüísticas, en las imágenes que vemos cada día. Está en nosotros, en la forma en que sentimos y deseamos, por tanto, “la ideología está implicada en la producción y autogeneración de las subjetividades dentro de los dominios privado y público de la vida de cada día” (Giroux, 1997, p. 18). Esta idea conlleva una doble carga o línea de comunicación, no es sólo lo que la profesora proyecta sino lo que el alumno o la alumna recibe y proyecta al mismo tiempo (Acaso, 2017a; López, F. Cao, 2003), por consiguiente “los profesores necesitan descubrir cómo construyen sus estudiantes activamente el significado a través de las múltiples formaciones de experiencia vivida que despiertan en sus vidas una sensación de esperanza y posibilidad” (Giroux, 1997, p. 18).

De cómo actúa, se diversifica y se impregna la sociedad de ideología, da cuenta Luis Camnitzer (2017),⁴⁶ en el capítulo del libro *Ni arte ni educación* que tiene el mismo nombre. Haciendo una objeción a cómo se han encasillado oficialmente las artes, como materias que distraen de la educación, apostilla:

no nos estamos enfrentando a una estupidez ministerial soberana (aunque nos dé placer definirla como tal). Estamos en una situación mucho más grave, que es la de ser víctimas de una *ideología* que le dio un nuevo significado a las palabras y mucha gente se las cree. (p. 19)

En consonancia con esta idea, la gente en general asocia el arte a una actividad de ocio, terapéutica como mucho y la educación “es un servicio de fabricación de empleados que trabajan para intereses ajenos” (Camnitzer, 2017, p. 19). Todos y todas somos culpables de haber llegado a esta conclusión; el mundo político, el mundo educativo, artistas, pues hemos permitido la apropiación del concepto de arte como la producción de objetos, de manualidades para el día del padre y la madre, decorar el teatro de la escuela para Navidad o como el medio para la producción de objetos de lujo (Acaso, 2014). Por su parte, la educación se interpreta y usa como el medio para una carrera profesional, convirtiendo a las instituciones en lo que podríamos llamar “filtros” de los “mejores”.⁴⁷ La cuestión, como dice Camnitzer (2017) en estos momentos, no es cambiar el nombre, sino cómo el AT trata de: “reconceptualizar los términos y darles un contenido que sirva para los propósitos para los que fueron creados en su sentido más

⁴⁶ Artista, profesor en Artes y teórico de origen uruguayo al que recurre el Art Thinking para establecer sus ideas y bases teóricas.

⁴⁷ En el calendario escolar griego se contemplan como días festivos, fechas en las que Grecia se liberó de los nazis y de los turcos. Lo celebran realizando desfiles en las calles, en los que participan asociaciones de las comunidades, militares y los alumnos. Cada colegio y clase tiene un alumno/a que lleva la bandera griega. Haya que entender que es muy importante ser elegido el portador de la bandera. El elegido/a es el alumno que ha obtenido la nota más alta en el anterior curso escolar.

constructivo y, por lo tanto, independientemente, e independientes, de la estructura corporativa y de la miopía gubernamental” (Camnitzer, 2017, p. 19).

Entender el arte como el medio para crear o producir objetos lo reduce a una “práctica social superficial” (Camnitzer, 2017, p. 20) y, por tanto, no cabe diferencia con otros servicios que ofrece la sociedad. Esta ideología del arte ignora “el hecho de que el arte es una forma de pensar, de adquirir y expandir el conocimiento y que su utilidad mayor no es la de colocar piezas en un museo, sino la de ayudar a usar la imaginación” (Camnitzer, 2017, p. 20). El primer día de colegio se convierte en un suplicio para madres y padres, pues para la asignatura de artes se solicita una lista de materiales, en forma de sábana que contiene: bloc de acuarelas, pinceles nº 2 y 4, bloc de cartulinas A3, acuarelas en pastillas, plastilinas, ¡ah se me olvidaba!, y pegamento en barra. Todos estos materiales tienen un objetivo claro, potenciar las habilidades manuales (que estamos de acuerdo, son necesarias) “y no las mentales y emocionales utilizadas para conocer” (Camnitzer, 2017, p. 20). Aquí empiezan a entrar en juego diferentes interpretaciones o malinterpretaciones en las que las niñas y los niños son designados como talentosos o “picassos”. Y aquí es donde propone Camnitzer un cambio de perspectiva en la que el arte debe introducirse por la puerta de la cognición. Cambiando las formas de ver, las estrategias educativas, las metodologías educativas y sobre todo la ideología en la que el arte es entendido como una *metadisciplina* (Acaso, 2014, 2015; Acaso y Megías, 2019).

Lo que superficialmente llamamos “misterio” no es el milagro congelado que nos entrega el dogma religioso. Tampoco es la representación de la oscuridad impenetrable de lo desconocido. El misterio es lo que nos marca el límite de lo que conocemos. Nos desafía para que desmitifiquemos a ese límite y que así podamos llegar al misterio siguiente. Es lo que nos permite transitar continuamente del área del conocimiento al área del desconocimiento, como si estrenáramos un juego de vídeo. Nos permite no solamente conocer lo nuevo, sino desconocer y reconocer lo viejo por medio de nuevas visitas desprejuiciadas. (Camnitzer, 2017, p. 21-22)



Figura 13. Autora (2023) *Cambiando las metodologías pedagógicas artísticas*. PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), izquierda, *temperas y acrílicos* y derecha, *los colores que genero con las hojas de las plantas que recolecto en mis caminatas*.

2.1.3. Investigación Acción e Investigación Colaborativa dentro de la misma esfera de cristal (Deleuze)

HPERTEXTO: “La investigación-acción siempre se basa en los valores y la cultura de los investigadores participantes que se involucran en él y, como resultado, es una metodología fluida que se adapta a diferentes contextos sociales” (Given, 2008, p. 6).

La relación y reciprocidad entre enfoques y prismas de investigación es una constante de esta indagación. Si bien la investigación-acción es conocida como un enfoque de amplia trascendencia en los estudios sociales de los últimos años, se enlaza con una de las características principales de la a/r/tografía, la indagación de vida. Ambas precisan del dinamismo y la acción de los participantes como si fueran voces principales del estudio, de los que se precisa su colaboración e implicación activa. Complementarlas es muy fructífero para esta investigación, en la medida en que ambas buscan la construcción de conocimiento a través de la acción y la reflexión. Pero además, la IA “es una metodología de investigación flexible, especialmente adecuada para investigar y apoyar el cambio. Integra la investigación social con la acción exploratoria para promover el desarrollo” (Given, 2008, p. 4), lo que implica el aporte de lo social y colaborativo a esta indagación. En suma, la IA es una estrategia de investigación basada en el contexto. Un contexto que podemos entender como el espacio o ambiente en el que se desarrolla la indagación y el contexto sociocultural al que pertenece. Éste último establece la base

fundamental en el que se desarrolla el estudio para poder comprenderlo y justificarlo, y “además el conocimiento generado en estos contextos está orientado a la acción y orientado a crear un cambio positivo” (Given, 2008, p. 123).

En segundo lugar, ese propio contexto está compuesto por personas que se implican activamente en la formulación y desarrollo de la investigación, dando lugar a una generación colectiva de conocimiento (Given, 2008; Zwirn, 2005). Por lo tanto, como indican Sumara y Carson (1997), “el conocimiento que se produce a través de la investigación-acción es siempre conocimiento de uno mismo y las relaciones de uno con comunidades particulares” (p. xviii). Situar a *los participantes de la investigación* como co-investigadores desafía además los cimientos en *las dinámicas de poder entre los investigadores y los poseedores del conocimiento* (Denzin y Lincoln, 2012; Leavy, 2020; Sumara y Carson, 1997). Ellas y ellos han sido las y los organizadores, creadores y desarrolladores de sus narrativas digitales y ecológicas, lo que las sitúa como generadores y propietarias del conocimiento surgido (Leavy, 2020). Se trata de valorar a las partes integradas “no académicas” como “colaboradores plenos e iguales” lo que resulta en el “desmoronamiento de la jerarquía tradicional entre investigadores e investigados” (Strand et al., 2022, p. 2-6).

Podríamos decir que la IA es como un estar en el mundo (Ingold, 2009; Steil y Carvalho, 2018), un posicionamiento como persona, investigadora y artista docente. El método se convierte, en la mayoría de investigaciones, en la línea o pautas a seguir para ordenar, clasificar y justificar tanto las estrategias como las herramientas que se utilizan. Estamos, por tanto, entendiendo que un método tradicional de investigación es rígido y se adecua a ese momento. Es decir, lo que entendemos como investigación se acota a una publicación, un libro o un artículo, por ejemplo. Recurrir, o mejor dicho, entender que “tú”, como investigador, estás utilizando la IA es desplazar tu investigación, tus formas de ver y sentirse en un espacio incómodo. No podemos entender la IA como un método fijo y estático, sino más bien como un proceso vivo y adaptativo que cambia y se ajusta continuamente a las circunstancias del entorno; “los investigadores no solo deben prestar atención a las formas en que realizan su investigación, sino que también deben considerar la forma en que viven sus vidas” (Sumara y Carson, 1997, p. xxxi). En otras palabras, obtengo los nuevos conocimientos a través de la práctica, por medio de ella “pero también por los resultados de esa práctica” (Ariza, 2021, p. 545). Utilizar el concepto a través, permite entender el devenir de como somos conscientes de los nuevos aportes o datos que van apareciendo, puesto que aunque recurrimos a un abanico de herramientas, una resalta por su importancia y ésa es la experiencia (Ariza, 2021); es la esencia natural en todos nosotros para descubrir el mundo. Esta senda de la experiencia es la que me ha permitido entender que mi “yo

investigadora” no surge así de pronto, como si chascáramos los dedos. Va cambiando, perfilándose, decepcionándose y volviendo a cambiar, potenciándose con el pensar, contemplar y meditar, acciones que como detalla David Smith (1996), a veces son malinterpretadas e infrutilizadas en el mundo occidental. Indago interpretando posiciones y actitudes, no solo narrando experiencias, sino hilando relaciones complejas que conforman el tejido de situaciones, ambientes,⁴⁸ historias y culturas que conforman este estudio práctico (Zwirn, 2005).

HIPERTEXTO: “La investigación educativa asume su objeto de estudio ontológicamente como multirealístico, de naturaleza compleja y socioculturalmente comprometida con el proceso de cambio, el modelo de investigación a seguir debería ser multimétodo y participativo” (Ruiz Bolívar, 2011, p. 28).

Mediante la indagación intentamos dar respuesta a las preguntas que nos hacemos para conseguir unos objetivos. En la mayoría de los casos, informamos en forma de redacción acerca de la experiencia; pero en mi caso, me preocupa más poder establecer y crear las condiciones en la que esta experiencia investigadora genere una comprensión (Sumara y Carson, 1997). Desde lo pedagógico, entender ¿cómo aprenden los alumnos?, ¿cómo aprendo yo de ellos?, ¿cómo crear prácticas educativas acordes a sus intereses?, es situar mi “yo docente” desde la casilla de salida. Te encuentras desde una posición del no saber (Hernández, 2012), esto implica una forma de enfrentarte a ti misma para poder enfrentarte a tus alumnos y alumnas. Este posicionamiento, como dice Smith (1996), sitúa al docente en “lo que debe hacer, y no es simplemente transmitir información”, más bien, el interés del docente es “proteger la condición bajo la cual cada estudiante a su manera puede encontrar su camino” (Sumara y Carson, 1997, p. xxx). Esta es una forma de dar cuenta que la investigación no son solo datos, ni preguntas, ni objetivos, sino que es también “investigación” la forma en la que visibilizo el complejo tejido de relaciones vividas entre las diferentes *comunidades de práctica* (Eisner, 2004a) en las que he estado inmersa, ya sean las escuelas, las actividades comunitarias en las que he participado, los espacios donde he experimentado mi proyecto artístico, el proyecto interdisciplinar arqueológico en el que he participado, los congresos a los que he acudido, las publicaciones que he realizado y un sinnúmero más de actividades. Es a través de estas visiones como podemos entender que la investigación acción es una práctica de vida que “se basa en los valores y prácticas de sus comunidades participantes, los investigadores-acción se enfocan en comprender sus propias subjetividades y cómo afectan al proceso de investigación en lugar de eliminarlas del mismo” (Given, 2008, p. 6). Cuando sales de

⁴⁸ Concepto entendido por Ingold (2012) como: “una zona de interpenetración que está continuamente en obra, continuamente creciendo al tiempo que los habitantes del ambiente hacen sus caminos a través, siguiendo diferentes sendas” (p. 73).

uno de los ambientes citados, no te sumerges en el siguiente siendo el mismo, algo cambia. Al igual que como docente no soy la misma, ni actúo igual, ni pienso igual en el transcurso de la experiencia de días, semanas y meses. Te encuentras en un proceso de aprender a enseñar, aprender a hacer, a comprender y explorar, donde como personas antes que docentes o artistas, tenemos la obligación ética de aprender sobre nuestros propios conflictos y vicisitudes, además de preguntarnos; ¿cómo florecen en nuestras relaciones pedagógicas? (Sumara y Carson, 1997). Es encontrarte en la posición o *espacio incómodo* que apuntaba anteriormente, donde surgen estados de ambigüedad y dificultad de los que resurges mediante el deseo de prosperar, avanzar y experimentar nuevas vivencias. De todo ello aprendes, extraes ideas y rectificas para reacomodar y reajustar (en la medida que se pueda) las bases o contenidos de tu investigación. Este estado de *reflexión continua* entre mis propios supuestos y cómo éstos entretujan mis actividades investigadoras, lo interpretamos para desembocar en la generación de conocimiento. Se infiere como apunta Given (2008):

que el “yo” es un instrumento de investigación que aporta la comprensión situacional del investigador, desarrollada a través de la investigación-acción previa, para influir en el análisis de los datos sociales. Intentar ser “objetivo” o distanciarse de la investigación (por ejemplo, escribiendo informes de investigación en tercera persona o usando una voz pasiva) se considera una postura inútil y, por lo tanto, potencialmente fraudulenta. La investigación acción normalmente se escribe en primera persona del singular como un relato reflexivo que incorpora una crítica del proceso de investigación con la generación de conocimiento. (p. 6)

2.2. Las herramientas del telar: recolección de hilos (datos)

HIPERTEXTO: “Los educadores de arte y artistas somos especialmente ágiles a la hora de responder a incertidumbres y ambigüedades debido a la capacidad creativa de buscar continuamente otras formas de ver: no sólo llegamos a conocer cosas diferentes, sino que llegamos a conocerlas de manera diferente”. (Sullivan y Gu, 2017, p. 53)

Esta otra forma de “hacer”, de tejer, de forjar y crear conexiones entre diferentes mundos, son las que me llevan a emplear diferentes herramientas en la *recolección de datos*. Potenciar y expandir el pensamiento divergente me sitúa ante diferentes incógnitas y posiciones que no son fáciles de ser trasladadas como si de un manual de investigación se tratara. Indago desde y a través del arte y la cultura, participando críticamente en la sociedad que vivo, dando forma a complejos pensamientos habilitados y condicionados por la acción humana.



Figura 14. Autora (2024) *Herramientas de recolección de datos*. SERIE SECUENCIA compuesta por cuatro FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), izquierda, *Mis herramientas del telar: artbook, grabadora*, después, *Observación participante, entrevistas y las miradas/vivencias de los niños*, una CITA VISUAL LITERAL (Oyarzún, 2022).

2.2.1. Análisis interpretativo y métodos visuales

HIPERTEXTO: “Somos epígonos que dialogamos con lecturas, imágenes, obras artísticas generadas en tiempos y culturas diferentes, que van nutriendo nuestro imaginario. Es con este imaginario, que siempre es colectivo, pero que se articula desde las biografías y experiencias de cada cual, con el que nos ponemos en relación de manera consciente o desde la huella que ha dejado en nuestro cerebro, en lo que hoy se denomina nuevo inconsciente (Mlodinow, 2013)”. (Citado por Calderón y Hernández, 2019, p. 11)

Dentro del marco fenomenológico en el que se encuentra esta investigación que *da sentido a mi experiencia* (Hernández, 2006) recorro al uso de cartografías, collages, citas/series visuales y al Artbook, como mis *formas de relatar* mi relación con la indagación, pues como afirma Hernández (2006): “Tomm (1993:12) nos recuerda en la medida en que “nosotros, como humanas, no sólo damos significado a nuestra experiencia al narrar nuestras vidas, sino que

también tenemos el poder de “representar” nuestros relatos gracias al conocimiento que tenemos de ellos”. (p. 24)

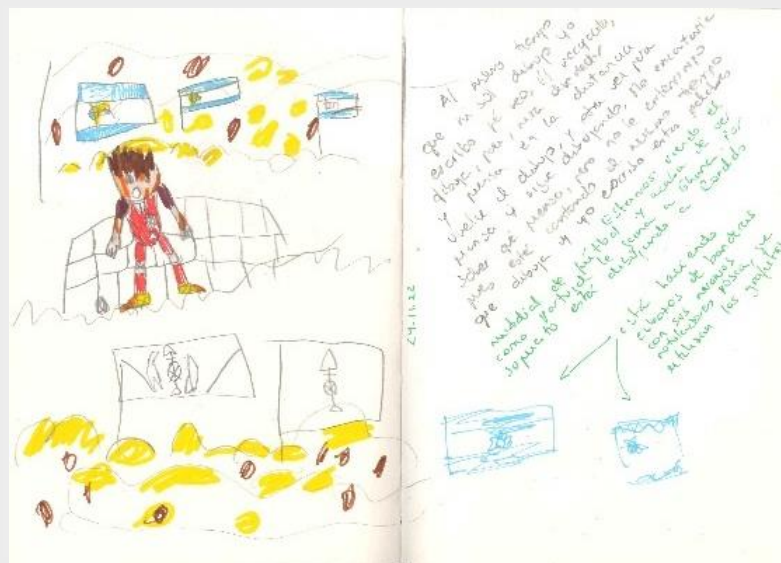


Figura 15. Autora (2024) Representando relatos de la vida. Escribo en el artbook: *al mismo tiempo que mi sol dibuja (el dibujo de la derecha corresponde al dibujo que ha realizado antes), yo escribo qué veo. Él recapacita, dibuja, para, mira alrededor y piensa en la distancia, vuelve al dibujo, y otra vez, para, piensa y sigue dibujando. Me encantaría saber qué piensa, pero no le interrumpo, pues está cantando al mismo tiempo que dibuja y yo escribo estas palabras...está haciendo esbozos de banderas con sus nuevos Poska@.* FOTOGRAFÍA del Artbook (2023).

El proceso de investigación en el que observamos o *recogemos los datos* y en consecuencia los reportamos a nivel escrito, se encuentra como dice Gergen (2007) “saturado de interpretación” (p. 247). Nuestra observación se encuentra contaminada y embebida por prácticas, ideas y vivencias propias como si se tratara de una huella. A ello sumamos el creciente reconocimiento de que “los reportes de investigación son, en esencia, ejercicios de interpretación, entonces la investigación y la representación están inextricablemente entrelazadas” (Gergen, 2007, p.248; Aznárez López y Mangas Fernández, 2012, p. 88). Al mismo tiempo, al proceso de recrear en escrito lo vivido, de observar, de conocer y admirar va ligado siempre un compromiso con esos mismos eventos (Gergen, 2003).

La yuxtaposición entre texto⁴⁹ e imagen son los lenguajes que permiten dar cuenta del, cómo, qué y porqué estoy investigando. Son los parámetros empleados para revertir los datos

⁴⁹ Una de las grandes aportaciones de Elisabeth St. Pierre (2017b) ha sido su trabajo sobre la noción de “escritura como tejido”. Implica la idea de que la escritura y la investigación son procesos interconectados y complejos. Argumenta que los investigadores deben ser reflexivos sobre cómo cuentan las historias en sus investigaciones y cómo esas historias

empíricos que se han ido obteniendo a lo largo de todo este proyecto. Todos estos datos se han basado en la evidencia empírica, es decir, en hechos concretos y comprobables que se han obtenido a través de la experiencia y la observación de mí como investigadora hacia la realidad vivida. El volcado de todas las informaciones y vivencias debe de hacerse de manera tal, que el lector pueda comprender y al mismo tiempo participar de esta experiencia estética, creativa, interpretativa, indagadora, constructiva... Existe una ingente documentación bibliográfica acerca de la naturaleza del lenguaje y cómo éste es el vehículo que nos permite expresar nuestra inmersión en el mundo (Gergen, 2007). La semiótica es la rama científica que entabla estas conexiones entre símbolo, palabra y realidad. Pero si de lo que tratamos es de representar el mundo que mis participantes y yo hemos estado viviendo, no existe un medio (textual o visual) único para ofrecer esa correspondencia de conocimiento. Es decir, las explicaciones y relatos que van apareciendo no son el resultado del mundo mismo, sino que derivan “de nuestra inmersión en una tradición de prácticas culturales” (Gergen, 2007, p. 246). Estas explicaciones son “construcciones particulares del mundo” (Gergen, 2007, p. 247), que proceden de las relaciones que establezco dentro de las “comunidades interpretativas” (Gergen y Gergen, 2000) en las que vivo. Con todo ello, quiero dar a entender que es muy difícil, que mediante el lenguaje,⁵⁰ podamos exponer tres años de intrigas, vicisitudes y prácticas. ¿Qué pretendo con todo este relato? Pues dar a entender que lo que Denzin y Lincoln (2012) llaman “crisis de la validez”, es una realidad tal cual (Denzin y Lincoln, 2012; Gergen y Gergen, 2000; Sullivan, 2005). Esto se debe a que estamos expresando y hablando acerca de experiencias y acciones humanas, y éstas debido a sus complejidades son difíciles de extrapolar a un lenguaje o forma de expresión y por extensión, pues ¿cómo se posibilita su evaluación? Lo que nos lleva a afirmar que este relato (la tesis) y los que se especifican y redactan a lo largo de él (de todas las implicadas e implicados), surgen de la *experiencia*. En suma, son los resultados de “historias textuales/culturales particulares” (Gergen, 2007, p. 248), que deben ser entendidas como “procesos de creación de sentido de comunidades histórica y culturalmente situadas” (Gergen, 2007, p. 248) en un contexto,⁵¹ por lo tanto, estamos creando conocimiento a través de todo ello. No podemos medirlo, pues no estamos creando una base de datos, sino que en este proceso de exposición de información estamos creando nuestra propia forma de validar el estudio, mediante experiencias, vivencias y ambientes.

son construidas y entendidas por los lectores. Esta perspectiva enfatiza la importancia de la narrativa y la interpretación en la investigación cualitativa.

⁵⁰ O la explicación de 300 hojas de una tesis. St. Pierre y Roulston, 2006.

⁵¹ Que no hace referencia solo al espacio físico o ambiente sino que son contexto la comunidad educativa que articula las actividades y sus practicantes (Sumara y Carson, 1997).

Los *hipertextos* se convierten en un recurso metonímico que expresa las ideas que van apareciendo en el texto explicativo que lo precede. Los he nombrado así al funcionar como pequeños inputs de la investigación pues son grandes ideas en un pequeño párrafo. Además ayudan en el análisis interpretativo de ideas, conceptos y nociones que a veces son difíciles de insertar en el texto general.

Por su lado, los *collages*, *las citas visuales*, *el arbook* y *las cartografías* se convierten en mis narrativas visuales,⁵² mi otra forma de expresión que se teje con la parte escrita. Se compactan al mismo tiempo como espacios, que incluyen los apuntes, reseñas y datos extraídos de la investigación. No la complementa, sino que se integra al hilo discursivo para que el lector proceda a una comprensión real de esta forma de investigar. Han ido evolucionando en una sinfonía de acompañamiento. Observemos un telar y podremos entender cuál es ese ritmo. El telar como *recurso metonímico* opera constituyendo “un sistema de conocimientos corporeizados que operan como formas de expresión, relación y comunicación entre cuerpo-materia, corazón-mente, naturaleza-humanidad, imagen-forma y creatividad-técnica” (Hernández y Jiménez, 2022, p. 132). El armazón del telar, es decir, sus diferentes partes construidas de madera, son mi presencia física y mental compuesta por mis pies que caminan el Arte de caminar, y mi cerebro que formula y reformula ideas y teoría, además de investigar. El soporte metálico por donde se introducen los cientos de hilos a trabajar es mi investigación. Si ponemos atención observaremos que hay unos pedales, son las derivas, dificultades y pausas que han ido apareciendo a lo largo de este viaje. Los hilos son la infinidad de informaciones, influencias, vivencias y soportes que han ido fluyendo todo el tiempo. Nos queda la acción de hilar y pasar constantemente una herramienta⁵³ que es la que compacta un pase de hilos con el siguiente. Este último proceso es el más importante y esencial, pues de él surge el tejido que creamos, la investigación materializada. Este último proceso corresponde a la fase que estoy realizando ahora, tejer y tejer mi indagación. La herramienta (lanzadera plana), por otro lado, ayuda a compactar los hilos que transitan por el telar, que son las narrativas visuales que acabo de referenciar.

Criterios visuales para la redacción de la tesis

El texto y la imagen se convierten en lenguajes que dialogan para la construcción de este escrito. La imagen no apoya el texto sino que conversa con él. Si aunamos todas las imágenes

⁵² Narrative inquiry and Visual Narrative Inquiry (Leavy, 2021). Puede ser entendido como enfoque de la investigación o como metodología de indagación. En esta tesis es parte de uno de los enfoques que permite enfatizar la necesidad del uso de otros lenguajes para que pueda ser entendida y vivida.

⁵³ Se llama lanzadera plana.

entenderíamos cómo a través de ellas se explica esta investigación, por tanto son igual de importantes que el texto.

He creado las **cartografías estratigráficas** como metáforas de la triangulación de datos. Recurrir a unos colores concretos no es azar, sino intención artística.



Figura 16. Autora (2023) *El telar como recurso metonímico*. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesta por cinco FOTOGRAFÍAS de la Autora (2021), de izquierda a derecha y de arriba abajo, *diferentes momentos del proceso de ensamblaje de un telar hasta prepararlo para el proceso de tejido*. Seminario práctico: *el telar, construcción y práctica para la creación de tejidos*. Máster que realicé entre 2020-2022 en la UOWM. Del 26 al 19 de octubre de 2021. Psarades, Prespes (Grecia). Extensión de la Facultad de Bellas Artes.

- **CITAS VISUALES, SERIES y PARES FOTOGRÁFICOS:** la fotografía es una herramienta imprescindible a la hora de redactar y dar parte de las fases que han implicado esta indagación. Su uso no se restringe a ser una herramienta documental, por contra van tejiéndose con el texto como un diálogo abierto y explicativo de los contenidos que se van redactando. Primordialmente, es la estrategia que permite dar cuenta del proceso de construcción de esta indagación. Un proceso secuencial de acciones vividas, que no actúan como documento sino que mediante sus *cambios plasman* la construcción,

necesidad de expresión y análisis a nivel visual. Se hace latente en los cambios de color que realizo, el gramaje cromático de las composiciones, al igual que la distribución en pares fotográficos o en collage (Marín Viadel, Rodán y Caeiro, 2020). Los pies de página en los grupos de imágenes (*collage* fotográfico, serie secuencia o explicativa, citas visuales, par fotográfico y foto ensayo) están basadas en el enfoque a/r/tográfico, establecido por Marín-Viadel, Roldán y Caeiro (2020) como estrategia o metodología para enseñar y difundir mediante las artes visuales.

Los **pares fotográficos** se componen de dos imágenes, pero la importancia de esta unión no radica en el número sino como apuntan Marín Viadel et al., (2020) en que “sus interrelaciones sean lo suficientemente intensas y congruentes como para que el sentido y el significado del conjunto sea más rotundo y cualitativamente diferente que la simple suma de las dos imágenes” (p. 213). Por su lado, las **series** cuando se reúnen juntas forman en algunos momentos lo que se llama **fotoensayo**. Se convierten en “instrumentos muy útiles para resolver varias funciones investigadoras, entre otras, las tres siguientes: describir varios elementos de un conjunto,, enumerar las sucesivas fases o etapas de un proceso, y comparar situaciones o resultados” (Marín Viadel et al., 2020, p. 214). Las **series secuencia**, como la propia palabra indica, es una sucesión de imágenes que tiene como función “describir momentos o fases sucesivas de un proceso” (Marín Viadel et al., 2020, p. 215). La congruencia visual depende del orden que queramos dar puede, ser temporal o según nuestro criterio investigador para ofrecer una información determinada. El **Collage Fotográfico**, se parece al fotoensayo en el uso y función, pero “la principal diferencia, y por eso se usa esta denominación específica, radica en la forma en que se reúnen las fotografías” (Marín Viadel et al., 2020, p. 216). Esta diferencia es que las fotografías se encuentran “superpuestas entre sí y los límites entre unas y otras forman una línea quebrada, de manera que los espacios en blanco juegan un papel visualmente decisivo” (Marín Viadel et al., 2020, p. 216). Las **citas visuales** por su parte, se convierten en herramientas imprescindibles de esta investigación como lo son las citas textuales al ayudarme con ellas a ofrecer una idea o punto de vista y “situar la investigación en un contexto temático y metodológico” (Marín Viadel et al., 2020, p. 218).

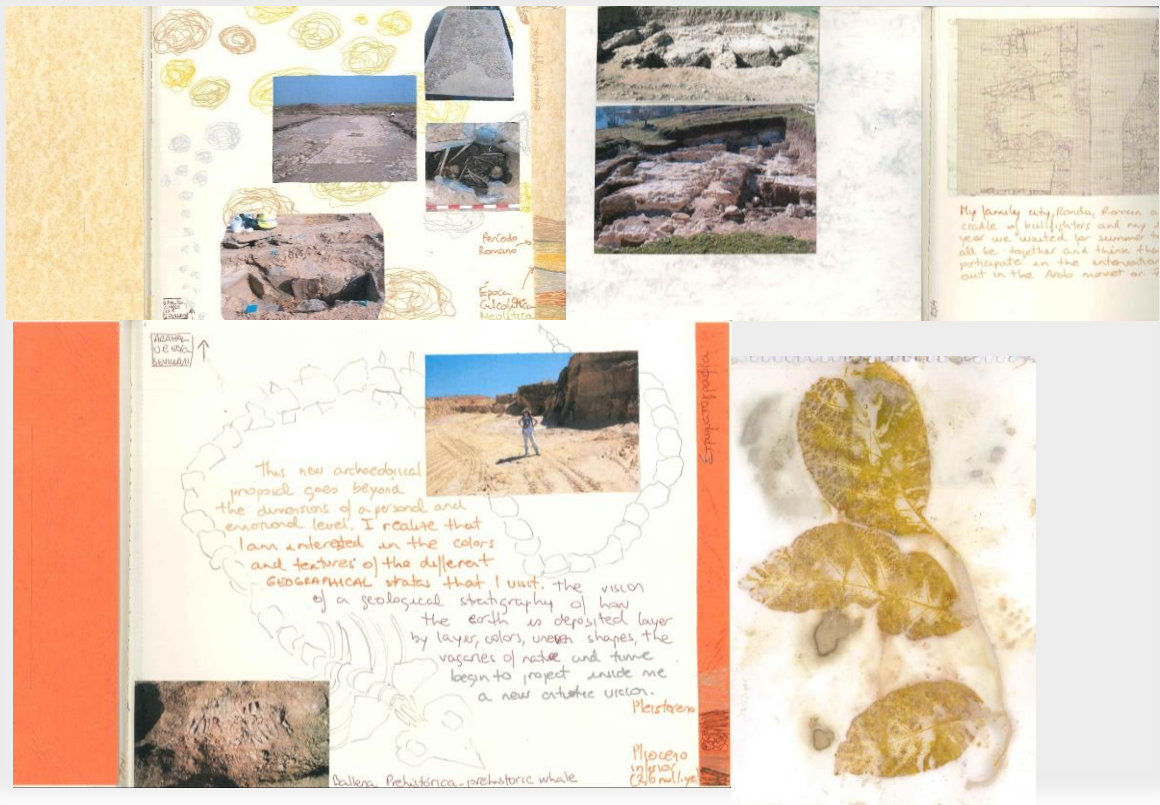


Figura 17. Autora (2023) Estrategia indagativa: cuando las vivencias, experiencias y prácticas laborales impregnan tus formas de hacer y proceder. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto por cuatro FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2021-22), de izquierda a derecha y de abajo arriba, extractos de los dos artbook. Cómo influyen mis prácticas en mi forma de crear y esculpir ambos Artbook, en las texturas, colores de las carti;ulinas, bolígrafos, las formas, un mundo por analizar .

HIPERTEXTO: “El sentido que le damos a la cartografía es el de un "aparato de captura" que territorializa lo nuevo y lo singular y puede mostrar ensamblajes, "multiplicidades o agregados de intensidades" (Deleuze y Guattari, 1980/2004, p. 15). Entendemos la cartografía no como una fórmula de navegación prescriptiva, sino como un proceso fluido y dinámico que posibilita y expande la exploración y la experimentación en la investigación y en su escritura (Ulmer y Koro-Ljungberg, 2015)”. (Hernández y Sancho Gil, 2021, p. 61)

- **CARTOGRAFÍAS:**⁵⁴ La cartografía es una valiosa y potente herramienta que puede ser utilizada tanto en la investigación como en el arte. Según Rojas (2000), “la cartografía local puede ser un instrumento clave en la formación, para el desarrollo desde el poder

⁵⁴ En el Anexo apartado 2 se encuentran fotografías ampliadas de la cartografía.

del lugar. Al representar lo concreto y lo real, la cartografía permite descubrir el camino por el cual avanzar desde formas accesibles al ciudadano” (p. 1). En términos generales, la International Cartographic Association (Asociación Cartográfica Internacional) define a la cartografía como el arte, la ciencia y la tecnología de la elaboración de mapas y el estudio de estos como documentos científicos y obras de arte (s. f.). Por lo tanto, la cartografía puede ser utilizada tanto en la investigación como en el arte, como un lenguaje visual para representar y comunicar conceptos, teorías y metodologías.

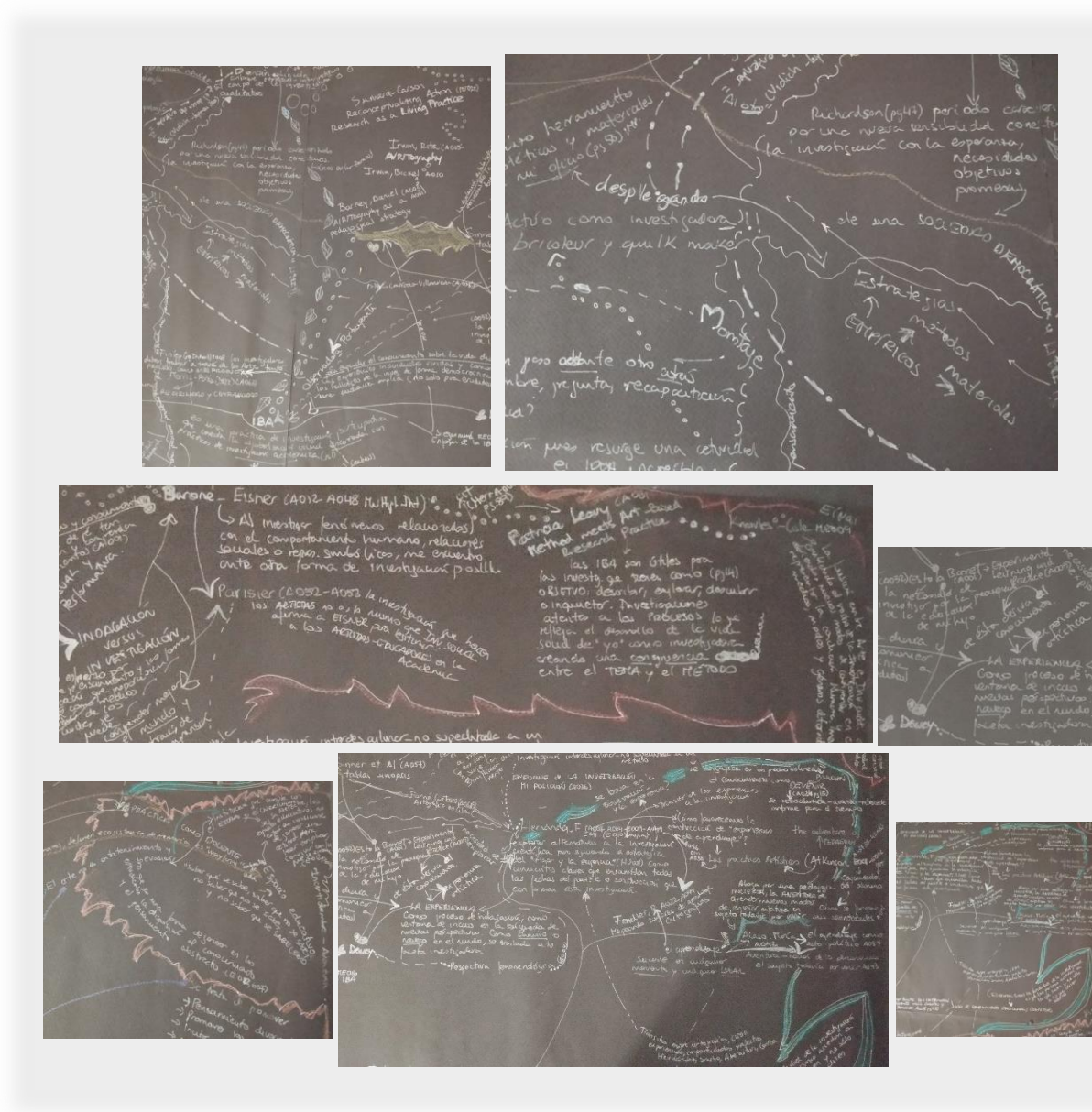


Figura 18. Autora (2024) Coordenadas cartográficas: formas, ritmos y direccionalidad. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de siete FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2024), de izquierda a derecha y de arriba abajo, relaciones entre metodologías, teorías y categorías de análisis. Medidas: 100x140 cm.

En mi caso, como apuntan Hernández y Sancho-Gil (2021) la cartografía es “una herramienta epistemológica y una estrategia de investigación rizomática” (p. 61). A través de ella busco comunicar, aclarar y construir conceptos, pero al mismo tiempo se convierte en mi código de investigadora/artista donde agrupar y aunar los trasvases de conocimiento, lo que la convierte en una potente herramienta que se dinamiza y fluye desde la práctica artística. Mediante el uso de herramientas digitales y materiales artísticos, ejemplifico una forma de lenguaje artístico, en la que se entrelazan lo visual, la huella de mi perfil artístico y toda una *efervescencia de contenidos*.

Es un plano en visión bidimensional de una esfera tridimensional que agrupa y comprende lo concreto y lo real pues me obliga a posicionarme en un lugar, lo que Rojas (2000) denomina el “poder del lugar” (p. 2). El lugar desde donde empieza y transita esta investigación e hila el camino por el cual el espectador puede ir avanzando, retrocediendo y parando. Una herramienta metodológica útil para la identificación de patrones y relaciones de la información que ofrezco y que a la par, persigue una de las finalidades de la cartografía; involucraros en el proceso de producción de conocimiento que subyace en esta indagación. Partiendo de un todo para llegar al detalle y desde ahí van surgiendo los diferentes campos, conceptos y significados que de forma rizomática se van entrelazando con los tres perfiles y posicionamientos en los que me encuentro: como investigadora, como artista, como docente.

Con el propósito de comunicar, aclarar y construir conceptos e ideas, que a su vez se entrelazan en teorías y metodologías mediante la representación visual, se han creado e identificado patrones para hacer más accesible y comprensible la *efervescencia de contenidos* que he detallado anteriormente. ¿Porqué mis cartografías están sobre un fondo negro y dibujadas/escritas con un bolígrafo gris o dorado? Realicé una investigación al respecto para explorar cómo ópticamente era más clara su comprensión. Los hipertextos así como los nombres de autores siguen un sinuoso ritmo y direccionalidad. Esta relación va ligada a las formas y siluetas de las plantas y flores que recolecto y analizo para mi obra artística.

A medida que fui creando la cartografía, ella misma pedía más espacio, más libertad para expresarse pasó de ser una herramienta de recopilación y guía de la investigación a ser la identidad plausible de esta investigación. Empecé a crear un lenguaje por coordenadas,⁵⁵ de manera que las líneas de unión entre hipertextos se relacionan con una forma

⁵⁵ Como si fueran los datos o mediciones de una cartografía geográfica.

determinada; la línea que une las diferentes metodologías de investigación, está realizada en puntos suspensivos. La línea que enlaza metodologías con aplicación práctica es otra tipo de puntos. Otro ejemplo es la línea ondulada que une y visualiza las relaciones entre teorías, metodologías y categorías de análisis.

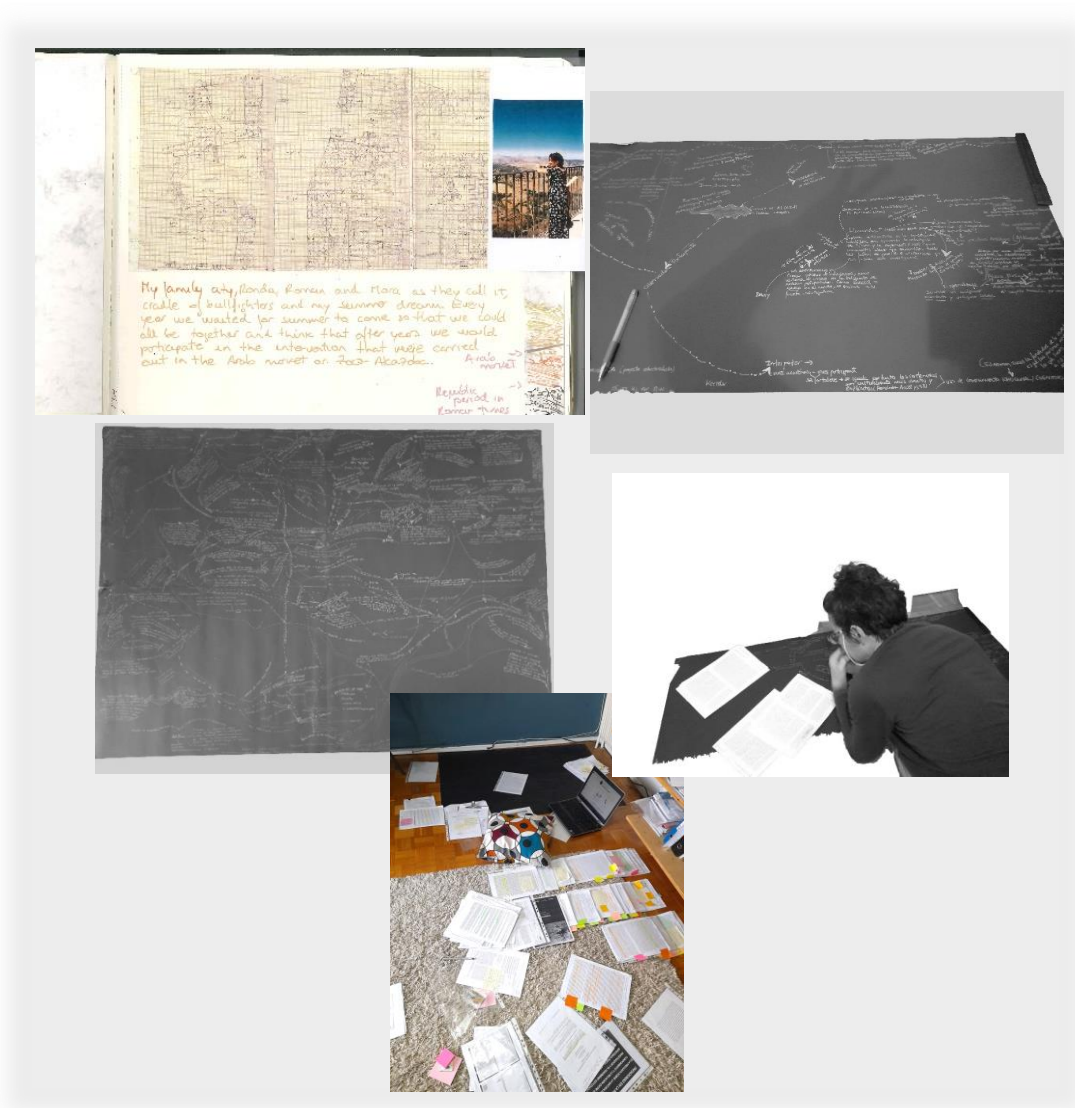


Figura 19. Autora (2024) *La cartografía se va transformando con el paso del tiempo.* COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de cinco FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2024), de izquierda a derecha y de arriba abajo, *imagen del primer artbook donde se aprecia un dibujo arqueológico con papel milimetrado específico, después avance de la cartografía.*

En su dilatada bibliografía, la teórica Patricia Leavy (2020a) referencia que los procesos de la IBA son “altamente individualistas” además de “abiertos a lo inesperado” (p. 191). Esto es lo que ocurre con mis cartografías, pues si bien pueda parecer peyorativo

encajarlas como individualistas, sí que es cierto que son creaciones que vinculan lo concreto y lo abstracto, el pensamiento y la acción desde mi perspectiva investigadora-artística-pedagógica. Son el espejo de caminos, puentes y bifurcaciones que he ido tejiendo y engarzando para relacionar una multitud indescribible de informaciones. En su reverso se encuentran los pliegues de pensamientos y enlaces que de otra manera habrían permanecido ocultos (Leavy, 2020b).

HIPERTEXTO: *“El lenguaje simbólico funciona de manera diferente a la cognición sensorial, sentida, estética y encarnada. Muy a menudo, estos tipos de conocimientos se integran, se basan en la experiencia y se implementan de diversas formas a lo largo del proceso de investigación”.* (Leavy, 2021, p. 147)

- **ARTBOOK⁵⁶**: Las diferentes herramientas de recolección de datos que empleo, se erigen como facilitadores continuos entre los diálogos sobre cómo miro, qué veo, qué siento a través de todos los procesos y prácticas que he ido experimentando en este estudio. Este devenir ha repercutido en que se produjera un cambio en el análisis y concepción de la toma de datos. Por ejemplo, a raíz de este cambio comencé a crear un nuevo Artbook⁵⁷ en el que no solo se han ido plasmando devenires de la indagación, situaciones determinadas, subjetividades. No refleja solo la evolución y desarrollo de la indagación, sino que se convierte en un libro de vida (LeBlanc et al., 2015). En ese mismo proceso no solo se recababa información, sino que a la vez era la voz y letra de momentos vividos, era el lienzo en el que se expresaban mis ideas y poco a poco fue necesario proyectarlo a un “estar en” pues se hacía necesario que las otras miradas, las otras voces participaran de forma activa en él. El artbook dejó de ser un artilugio con hojas para convertirse en un telar de sentimientos o “telar de la vida” (Ingold, 2012, p. 13). En él se plasmaban en forma de letras, dibujos y garabatos las vibraciones, fuerzas y devenires de la indagación y sus participantes. El Artbook entendido como una herramienta investigadora, se transformó a la par en una práctica colectiva de investigación. Se materializaban los estados que detalla Leblanc et al., (2015) “en devenir-intensidad, devenir-acontecimiento y devenir-movimiento” (p. 356), proporcionándome así el descubrimiento de un nuevo camino o telar donde se extiende, amplía y perturba la forma de vivir mi práctica artística como investigadora, a la vez que amplía su comprensión. Como apunta Leavy (2020a):

⁵⁶ En el Anexo aparatado 2 se encuentran fotografías ampliadas de los dos Artbook.

⁵⁷ Creé un primer artbook que engloba los dos primeros años de investigación. Perteneció además al Trabajo de Fin de Máster: “Artes visuales y paisaje: aproximaciones al espacio natural y urbano”. Universidad de Macedonia Occidental, Facultad de Bellas Artes.

Los investigadores que utilizan este tipo de datos deben estar en sintonía con sus emociones, indicadores carnales, psicológicos e intelectuales. Este tipo de señales internas son vitales para construir un conocimiento auténtico y confiable cuando se utilizan prácticas basadas en las artes. (p. 68)

Este rizoma (Deleuze- Guattari, 1977; Gergen, 2000) crea una urdimbre de autoexpresiones, autorreflexiones y autobiografías (Carvalho, 2018; Muhr, 2020) que comprende una simbiosis de las tres dimensiones que interactúan en la construcción de identidades (Martínez Vérez, 2017; Atkinson, 2006) y subjetividades de las y los participantes a “nivel cognitivo, afectivo y experiencia” (Muhr, 2020, p. 249).

Dicho lo cual, el artbook o *cuaderno de bitácora* (Acaso y Manzanera, 2015), no es solo una herramienta de investigación dónde plasmar datos e informaciones, sino que él mismo me ha ayudado a rastrear donde se encontraba mi proceso de investigación (Leavy, 2015). Mediante las notas de campo, los dibujos y las fotografías podríamos entenderlo como un espejo. Relaciona y expone tres años de vivencias y vicisitudes, de experiencias y aprendizajes, de sorpresas y alegrías, es mi yo en obra artística... y es además la viva expresión de mi yo en esencia.

Recapacitar; qué imágenes interactúan creando relatos visuales que dialogan al unísono con los textos. Qué pegar y descartar, qué incluir y no publicar...

Sonreír; cuando voy pegando cada experiencia, con mis alumnas y alumnos, con el día a día, con una exposición realizada, con mis vivencias en excavaciones.

Sorprenderme; de sensaciones que no había sentido, de tanto vivido y experimentado... y ante todo, tanto aprendido.

El uso de diferentes texturas es una huella latente en mis creaciones artísticas. Mediante ellas creo y tejo un diálogo entre sensaciones y formas, entre el espacio y el vacío, creando movimientos visuales y táctiles. Esto se debe a la gran influencia que tengo de la arqueología. En las excavaciones siempre me han atraído y fascinado las estratigrafías. Estas se conforman y crean por la deposición de tierras, restos orgánicos e inorgánicos que cuando se descubren conforman un telar de manchas y movimientos. Es una sorpresa tras otra, cuando el arqueólogo en su proceso de excavación, va extrayendo capa a capa, produciéndose unos indescriptibles cambios visuales y de texturas, pero sobre todo olfativo. Mediante la observación precisa, se determinan espacios de uso, dónde se hizo una hoguera, dónde se habían depositado restos orgánicos de animales o maderas; descubriendo dónde transitaron, dónde rieron, dónde trabajaron, en definitiva, cuándo, como dónde vivieron.

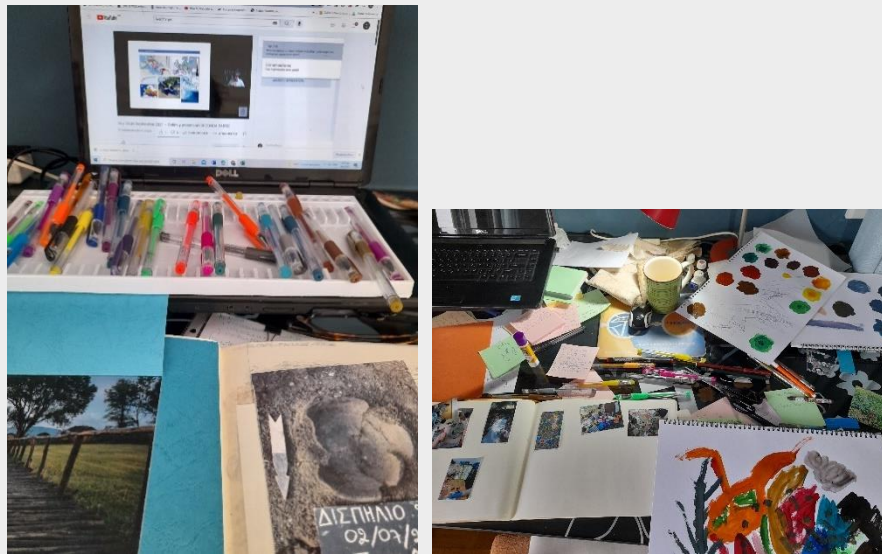


Figura 20. Autora (2022-23) *Creando y recreando mis artbooks* . PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), *fases de creación de los dos Artbooks*.

2.2.2. Observación participante: una posición de estar en el mundo

Esta indagación activa que referencio en esta investigación y de la que hago uso activo, implica mi acción directa entre las personas y los ambientes que estudio, sumergiéndome en ellos, difuminándose por tanto, los límites entre el observador y el observado. Es por ello que recorro a la observación participante, como una de las herramientas básicas para poder entender y explicar la relación que establezco entre indagación y representación o lo que reconocemos como actos de observación o recogida de datos (Gergen, 2007; St. Pierre y Roulston, 2006). La investigación cualitativa, como otros enfoques metodológicos que empleo, la definen como un instrumento para la recolección de datos. Es por ello que en este momento, se hace necesario hacer una diferenciación o mejor dicho una aclaración de lo que entiendo como OP .

Compartiendo la idea de Tim Ingold (2012) me considero una artista antropóloga. Considero por tanto que la antropología no es una labor etnográfica, pues como afirma Ingold a través de Angosto Ferrández (2013) “ésta tiene un objetivo diferente, que es describir. Es decir, es gráfica, tal como la historiografía describe formas históricas de vida” (p. 288). La antropología debe estudiar, trabajar y analizar sobre “el quehacer humano en nuestro mundo actual, y sobre qué

significa ser humano en este mundo” (Ferrández, 2013, p. 287). Y más concretamente, la antropología es como informa Ingold (2015c) “estudiar con y aprender de; se despliega hacia adelante en un proceso de vida, y tiene como efecto transformaciones dentro de ese proceso” (p. 222).

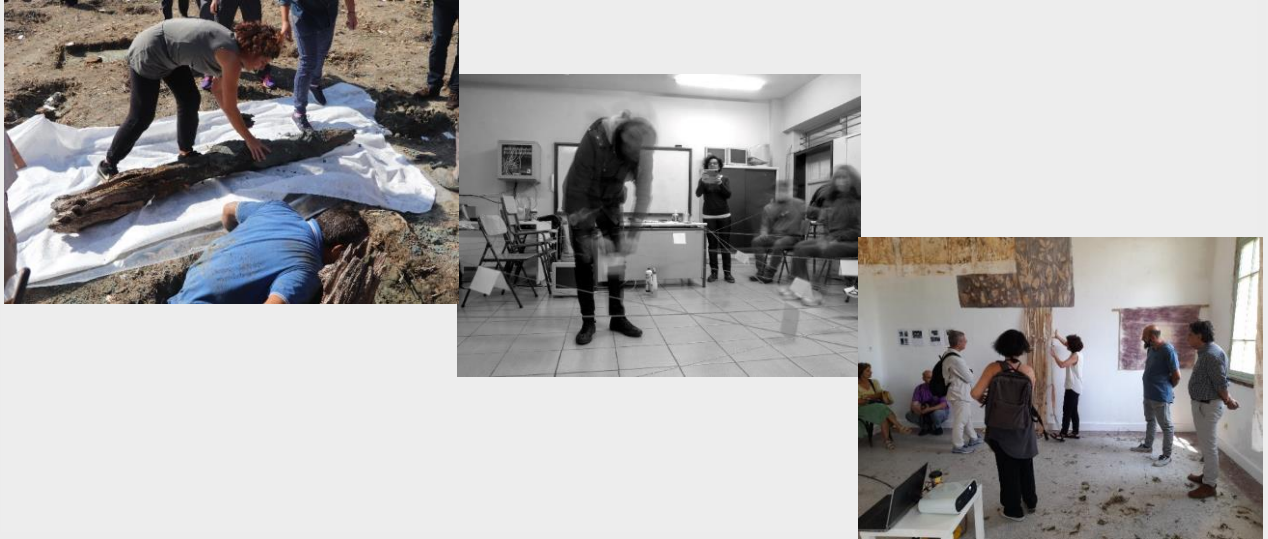


Figura 21. Autora (2024) *Mis tres perfiles SERIE EXPLICATIVA – FOTOENSAYO* compuesto a partir de tres FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora, de izquierda a derecha, (2020) *Como restauradora de arqueología, extracción de poste neolítico (Dispilio, 5750 a.C)* a continuación, (2019) *Yo con mis alumnas y alumnos en la clase de fotografía (Formación Profesional en Kastoriá)*, después (2022) *Yo en la presentación de mi Proyecto de Fin de Máster UOWM ante mis profesores Yiannis Ziogas, Theodoros Zirpiadis, Yiannis Kastritzi, Sofia Papadopoulou.*

Mi ser no se puede implicar o actuar igual antes de conocer a las alumnas y después. Los primeros días intentábamos entendernos y asentar lo que serían nuestras fórmulas de intercambio humano o una suerte de código relacional. Éstas no pueden ser iguales antes y después de nuestro primer contacto. Las relaciones y formas de actuar van variando conforme nos vamos conociendo a nivel temporal, por ejemplo: si entendemos la OP como una herramienta para recabar datos, éstos no pueden ser adquiridos de la misma forma el primer día de clase que el último. Algo sucede, algo cambia y eso somos nosotros y nosotras, somos humanas y humanos...Esta característica del ser, de saber desde dónde me encuentro es como una implicación más sensorial, o como una huella que fluctúa en toda la indagación. Me hace entender que esta indagación no es solo el resultado de recopilar información, sino que como señala Ingold a través de Angosto Ferrández (2013):

es una forma de aprender desde adentro, que es muy diferente. De hecho, el compromiso ontológico que sustenta la observación participante es que algo de nuestra existencia y conocimiento le debemos al mundo en el que somos introducidos, y esto hace impensable utilizarlo únicamente para la recolección de datos. (p. 292)

Puede que estas divagaciones sean excesivas o puedan rozar la incongruencia, pero como afirma elocuentemente la académica de epistemología Karen Barad (1956) “no obtenemos conocimiento parándonos fuera del mundo; conocemos porque “nosotros” somos el mundo. Somos parte del mundo en su devenir diferencial” (Ingold, 2015c, p. 225). Es por ello que ambos conceptos, observación y participación dependen uno de otro, por tanto revertir las percepciones y conocimientos de lo experimentado en “datos” es en cierta manera, como eliminar el conocer de mi ser, de mi yo y de todos los implicados humanos o no humanos en este estudio. A este respecto, Tim Ingold (2015c) propone una brillante analogía para explicar lo que entiende la *díada* tradicional como recolección de datos y lo que debemos entender como recolección de datos a través de la observación participante, respondiendo a: ¿cómo el investigador se transforma ante el objeto observado?, ¿cómo se implica en él?, y por consiguiente, ¿cómo somos transformados mediante la práctica, somos los mismos? El autor afirma:

Comparemos un objeto duro—digamos una pelota— con un objeto esponjoso. El primero, al chocarse con otras cosas en el mundo, puede tener un impacto. Puede golpearlas, incluso romperlas. En las ciencias duras, cada golpe es un dato; si uno acumula suficientes datos, uno puede llegar un avance. La superficie del mundo ha cedido a los impactos de vuestros golpes incesantes, y al hacerlo, ha cedido algunos de sus secretos. La pelota *esponjosa*,⁵⁸ al contrario, se dobla y se deforma cuando se encuentra con otras cosas, tomando para sí misma algo de sus rasgos, mientras estas, en cambio, se doblan a su presión de acuerdo con sus propias inclinaciones y disposiciones. La pelota responde a las cosas tal como las cosas responden a ella. O en una palabra, la pelota entra con las cosas en una relación de correspondencia. En la práctica de la observación participante, los antropólogos son correspondientes. Pero también lo son muchos

⁵⁸ Explicación de Ingold (2015c) para aclarar, ¿qué es pelota esponjosa?: La legitimidad de este modelo (modelo académico de producción de conocimiento), y de los protocolos metodológicos que emanan de él, radica precisamente en su pretensión de dar un informe autorizado de cómo funciona el mundo, basado en hechos empíricos y argumentos racionales, no contaminados por la intuición, el sentimiento o la experiencia personal. Para poder conocer correctamente, de acuerdo con esos protocolos, los científicos tienen que evitar un involucramiento afectivo de cualquier tipo con los objetos de su interés. Recolectar datos es ver sin mirar o atender, tocar sin sentir, oír sin escuchar. Pero que eso sea imposible en la práctica—especialmente en las ciencias de campo para las cuales el espacio abierto es el laboratorio— es algo que se considera de algún modo lamentable. La propia presencia del practicante es tratada no como el “*sine qua non*” del aprendizaje, sino como una fuente de distorsión del observador que debería ser reducida a toda costa. Cualquier ciencia que caiga en esto es considerada “blanda”, y la antropología, según este criterio, ¡es positivamente esponjosa! (p. 227).

artistas. Y las razones por la que necesitamos de la antropología, sostengo, son también las razones por las que necesitamos el arte. Lo que podría ser visto peyorativamente como una ciencia esponjosa sería mejor conocida, y más afirmativamente, como el arte de la indagación (p. 227).

La OP ha sido ampliamente utilizada como recurso metodológico para los estudios etnográficos, lo que ha derivado en confusiones e ideas alejadas para lo que en realidad sirve. Por lo tanto, no es sólo una herramienta; creo entender que la O.P es una forma de ser y vivir la investigación (Ingold, 2012, 2015b, 2015c). Esta OP implica que tú como investigadora, estás alienada del desarrollo y evolución de las actividades que realizas, para llegar a unas conclusiones en tu estudio. Puesto que en mi caso son actividades que cambian en contenido y forma, éstas cambian y evolucionan con respecto a la respuesta de los y las participantes y como yo actúo como ente activo, es como si tuvieran vida propia, pues se desarrollan y cambian desde dentro (como afirma Ingold, 2012).

Hal Foster (2001) en su libro “El artista como etnógrafo” abraza la idea de Walter Benjamin (1940) del artista comprometido con la sociedad y como precursor o herramienta para el cambio, pero al mismo tiempo lo redirige hacia una perspectiva más cultural y étnica (Vargas, n.d.). Su espacio de actuación no es independiente o está alejado del suelo que pisa o de las personas con las que se relaciona. Se genera un cambio en la idea de la artista como productora, para operar dentro de una sociedad y formar parte de esa *identidad cultural*. Por tanto, como informa Vargas (n.d), “el lugar de las transformaciones políticas es el lugar de las transformaciones artísticas” (p. 2), lo que implica que el arte actúa en el espacio real (clase, aula) donde se encuentran las personas. Por enajenación la artista, es decir yo, formo parte de **uno más del grupo**, me encuentro comprometido con él (Foster, 2001). Experimentar, captar y explicar esta indagación en algunos momentos con un corte etnográfico, deriva de mi modelo de interpretación y acción de como actúo y recorro este estudio. Este cambio de paradigma espacial, de cómo actuamos con el arte, se transfiere al mismo tiempo en la necesidad de reformular nuevas formas o metodologías que actúan en las actividades que he realizado. En la **Trama 2**, recorro a la creación de una *cartografía espacial* para que los alumnos y las alumnas sitúen el recorrido que realizan, desde el colegio hasta el lugar de sus vivencias, de sus trayectorias personales. Esta es una de las características fundamentales del arte (no solamente, desde luego, del arte contemporáneo), al situar la obra en un sitio, *crear un mapeo*. Pero no es solamente algo físico o material, pues tocamos la cartografía, que no solamente es un trozo de cartón dibujado, recreado y experimentado por ellos, sino que

es además un mapeado social,⁵⁹ lo que “especifica lo humano en términos del otro” (Vargas, n.d, p. 5). A la formulación de puentes simbólicos que enlazan teorías, metodologías y pensamientos se engarza como un hilo del telar la auto-etnografía. Las experiencias, observaciones y vivencias son trasladadas de forma reflexiva a este escrito de tesis. Son parte latente del valioso vocabulario indagador que ofrece y cuenta la verdad (Guttorm, Hohti y Paakkari, 2015) de lo sucedido (Gergen, 2007). Alejándome de la visión que hasta ahora impregnaba las investigaciones,⁶⁰ mi yo como investigadora se sumerge en los espacios de acción, pero renunciando a la “visión del ojo de dios” (Xtoúris, 2021). Mediante este proceso autoetnográfico voy revelando historias, procesos artísticos, procesos culturales “personalmente situados” (Gergen, 2007, p. 249). Es mi propia historia personal, mis observaciones relatadas de forma reflexiva que confrontan los momentos y mundo vivido, pero al mismo tiempo, me hacen confrontarme a mí misma. Esta reflexividad junto con la apuesta metodológica por situar las voces de las otras y los otros o “múltiples voces” y el *estilo literario*, brindan la opción que este estudio llegue a audiencias fuera de la academia, como apunta Gergen (2017); validan este estudio como una investigación justificable, “la expresión de múltiples voces resulta especialmente prometedora por su capacidad de reconocer los problemas de validez, al tiempo que brinda un repertorio potencialmente rico de interpretaciones o perspectivas (Hertz, 1997)” (p. 250).

Todas estas actitudes de imaginación (Greene, 2007; Thayer-Bacon, 2010), de atender a la sorpresa, de tomar en consideración “la capacidad de experimentar lo ordinario con asombro”⁶¹ son, los procesos que por sí mismos, buscaban otra forma de ser relatados, de ser plasmados. Es por ello que recurrir a los diferentes formatos artísticos como el Artbook, las cartografías (recogida de datos) o los hipertextos, collages y citas visuales (formatos lingüísticos metodológicos), reflejan la idea de la observación participante como la entiende Bateson (1986), es decir, “es más que una metodología de investigación. Es una forma de ser, especialmente adecuado para un mundo de cambio” (p. 8).

59 Conocida como cartografía social, es una herramienta y estrategia educativa contemporánea que fomenta capacidades de aprendizaje a la vez que la resiliencia en el alumnado (Martínez Vérez 2016; Irwin et al., 2017).

60 Como referencia Kenneth Gergen (2007) es el cuestionamiento de la diada tradicional entre investigación y representación (p. 248).

61 Thayer-Bacon reflexiona sobre las ideas de la antropóloga Mary Catherine Bateson (2021) hija del conocido antropólogo, Gregory Bateson en Thayer-Bacon, 2010, p. 56. Este artículo es un análisis del libro de Bateson junto a Maxine Greene (1995) eminente teórica y educadora que enlaza la imaginación como herramienta educativa indispensable en esta época de cambio.



Tabla 5. Formatos artísticos según la metodología Art Thinking de Acaso y Megías (2021, p. 134)

2.2.3. Entrevistas abiertas: dialogando y conversando el mundo de la educación y el arte

HIPERTEXTO: “El sujeto que nos regala su tiempo y sus historias no es el otro al que me dirijo para que me cuente, no es alguien que está fuera, sino alguien que nos posibilita entrar en relación. Por ese motivo, la entrevista no es una estrategia para encontrar respuestas a lo que queremos saber y que hemos definido de antemano. Es un proceso en el que dejamos de preguntar y creamos una circunstancia para que la persona cuente”. (Sancho-Gil y Hernández, 2021, p. 9)

El criterio para la elección de la entrevistada y los entrevistados fue una suerte de intereses personales, laborales y artísticos. Al fotógrafo Joan Fontcuberta lo había conocido de ver una exposición de fotografía que realizó en el Centro “Cosmocaixa” de Barcelona en 2015. Posteriormente, en 2019 cuando empecé a leer sobre el Art Thinking observé que María Acaso lo referenciaba y trabajaba con él, como precursor de nuevos enfoques en la fotografía y la alfabetización visual en las etapas escolares. Localizarle para hacer la entrevista fue lo que conocemos como una “situación rocambolesca” a la que me enfrenté con mi perfil de

investigadora de forma eficiente, pues Joan Fontcuberta es difícilmente localizable. Debido a su ajetreada agenda no puedes contactarle por canales habituales como las redes sociales. Finalmente pude enviarle un correo electrónico y como el resto de entrevistados y entrevistada me respondió al día siguiente. Su carácter afable, gran comunicador y artista transgresor determinaron la necesidad de incluirlo en esta tesis, como referente en la comunicación visual. A la Dr^a Chiara Sgaramella la conocí a través de sus publicaciones que fundamentaron la base teórica del Trabajo de Fin de Máster que realicé en la UOWM (2021). Precisaba de una experta en didáctica del arte y centrada en la protección del medio ambiente. Además cuando empecé a leer sus artículos coincidía en una idea muy importante, en trasladar a la sociedad los problemas medioambientales desde un prisma empático no catastrofista. Al estar conectada a plataformas y cursos online, me llegó un correo electrónico de la plataforma PLANEA donde Chiara Sgaramella junto a Estela de Frutos (*Colectivo Viridian*) realizaban una sesión online denominada “Banco de semillas” (2022). Tras la ponencia le comenté la investigación que estaba realizando y muy amablemente nos pusimos en contacto para la entrevista. Al profesor David Bueno i Torrens lo conocí a través de las comunicaciones y ponencias de María Acaso y Clara Megías en la plataforma youtube. Realicé una búsqueda y visualicé en dicha plataforma sus interesantes e importantes ponencias en plataformas como BBVA, El país, Centro Montessori ... Al ser profesor en Biología aportaba un carácter interdisciplinar a mi estudio además, de realizar una investigación muy importante en los procesos cognitivos y perceptivos del ser humano desde edad temprana, faceta muy destacada para comprender aspectos teóricos y metodológicos de esta indagación.

○ **Entrevista al Profesor e investigador David Bueno i Torrens**

La entrevista se realizó en el Despacho que tiene en la Facultad de Biología, en el Departamento de Genética de la U.B. Me recordaba momentos entrañables de mis años de estudiante en la Facultad de Bellas Artes que se encuentra a escasos 500 metros. Realicé una ingente búsqueda de sus investigaciones en internet. Escuché la mayoría de sus conferencias en el canal *youtube*: Charla en el Centro Alma Montessori, neurobiología del aprendizaje, charla en la plataforma TedTalks sobre la importancia de la neuroeducación en nuestras aulas, conferencia de la plataforma BBVA, entre otras.



Figura 22. Autora (2023) Cartografía fotográfica espacial de la entrevista al profesor David Bueno. FOTO-COLLAGE compuesto a partir de cuatro FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2023), de izquierda a derecha y de arriba abajo, entrada a la Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona, vestíbulo, después parada de metro donde se sitúa la misma y cartel informativo donde se encuentra su despacho, en el Departamento de Genética.

Él se describe en la página web de la Universidad de Barcelona como Doctor en Biología y profesor e investigador de la Sección de Genética Biomédica, Evolutiva y del Desarrollo de la Universidad. Ha centrado su investigación la genética del desarrollo y la neurociencia. Desarrollando estudios acerca de la relación del comportamiento humano y su entorno, especialmente durante los procesos de aprendizaje. Ha realizado innumerables publicaciones científicas, pero destacan sus publicaciones acerca de cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje en la educación.

Entrevista del 17 de abril de 2023

Para romper el hielo, empecé conversando sobre su ingente bibliografía publicada. Fue relevante el apunte que la mayoría se encontraba agotada. Haciéndole una introducción acerca de mi situación laboral, como interina en la asignatura de artes, conversamos sobre la problemática respecto a la eliminación de la asignatura de artes en los colegios. Posteriormente, se desarrolló una fructífera a la par que clarificadora conversación acerca de los procesos de aprendizaje y como el ser humano se ha formado en sociedad. Referencí el contexto educativo griego haciendo incisos acerca de las problemáticas surgidas tras la pandemia del Covid19. Su carácter amigable y conversacional convirtió nuestra charla, en un agradable y entrañable paseo

de cerca de media hora. A través de nuestra conversación pude aclarar la idea de como la neuroeducación es un pilar básico para entender los procesos de aprendizaje. Uno de los datos que nos ayuda a entender esta situación, es el cambio que se produjo en el cerebro humano cuando empezamos a vivir en comunidad, es decir, hace unos 8000 años en el período Neolítico.

○ **Entrevista al fotógrafo, teórico y profesor Joan Fontcuberta**

Joan Fontcuberta es un fotógrafo, teórico y profesor de origen catalán. Reconocido a nivel mundial por su labor investigadora, desafía las normas sobre las técnicas y enfoques en su práctica fotográfica. Es además un incansable divulgador y ha publicado una ingente cantidad de libros acerca del analfabetismo visual y la furia de las imágenes. Cuando Fontcuberta enlaza el adjetivo “furia” a las imágenes, dando a entender una de sus ideas centrales sobre la postfotografía. Defiende que las imágenes han perdido su poder en la era actual, debido a que en la sociedad se ha disipado el control sobre la producción, distribución y manipulación de imágenes.⁶² Todo ello deriva en una saturación y desconfianza en su veracidad y significado (Fontcuberta, 2022a, 2022b).

María Acaso, referente en AT, recurre a Joan Fontcuberta como artista, teórico y pedagogo. Junto a él, Luis Camnitzer y Elizabeth Ellsworth ha realizado proyectos conjuntos y ha escrito innumerables artículos y libros.⁶³ María Acaso y Joan Fontcuberta están vinculados en el ámbito de la educación disruptiva y la pedagogía del arte. Acaso aborda la relación entre la fotografía y la pedagogía, destacando la importancia de la creatividad y el engaño en la enseñanza (blog María Acaso). Explica como lo conoció a través de un post en su blog (2012): *El profesor como estafador: o cómo llego hasta mi Joan Fontcuberta a través de Amaia Urzain*.

⁶² “La instantánea de un niño sirio ahogado en las costas de Turquía es capaz de desatascar acuerdos internacionales sobre refugiados e inmigración, que la burocracia y la desidia de los dirigentes políticos paralizaban. Las fotografías siguen impactando en nuestra conciencia, pero ahora su número ha crecido exponencialmente y son mucho más escurridizas y, por tanto, también más difíciles de controlar”. (Fontcuberta, 2016, p. 10)

⁶³ En 2013 el Espacio Fundación Telefónica organizó el ciclo de conferencias: ESCUELA DE EDUCACIÓN DISRUPTIVA #1: REDUOLUTION. En el primer taller utilizaron el libro *rEDUvolution* (Acaso y Megías, 2019), para debatir acerca de la educación disruptiva y las cinco claves que proponen las autoras en su libro. Participaron en la misma charla María Acaso, Clara Megías, Joan Fontcuberta, Pedro Sarmiento y Carla Boserman.

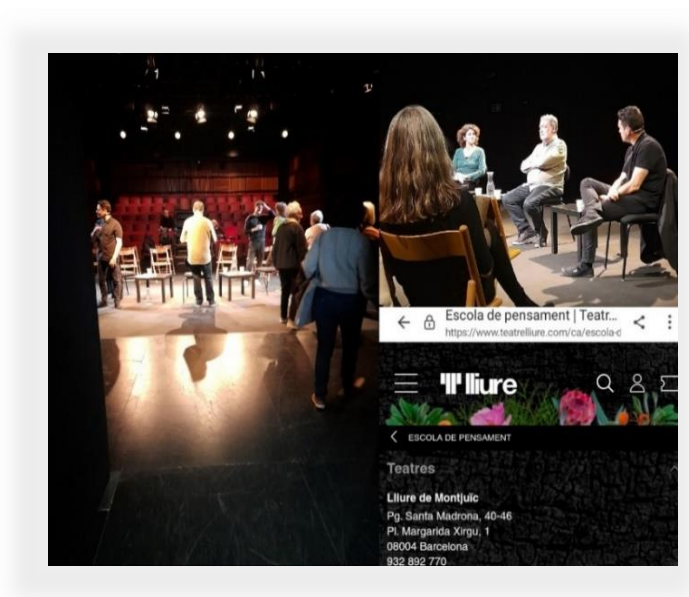


Figura 23. Autora (2023). *Entrevista con Joan Fontcuberta*. FOTO-COLLAGE compuesto a partir de tres FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2023), de izquierda a derecha y de arriba abajo, el día que realizamos nuestra entrevista asistí a la charla y comunicación que realizó en L'Escola del Pensament situada en el Lliure de Montjuïc en Barcelona, el 18 de abril de 2023.

Entrevista del 18 de abril de 2023

Al igual que el día anterior con David Bueno, le hice una pequeña introducción acerca de la tesis y el interés que me ha despertado con respecto a la postfotografía, la idea de verdad, etc. Al acudir anteriormente a su charla coloquio en L' Escola del Pensament, pude ir apuntando ideas y comentarios esclarecedores para la tesis. Concretamente lo que entendemos por mecanismos de percepción ante los avances tecnológicos actuales. Cómo nos relacionamos con ellos y cómo pueden ser analizados para entablar relaciones que no provoquen choques o alteraciones en nuestro día a día. Conversamos una vez finalizado el acto lo que implicaba un cierto cansancio en el entrevistado. En el corto espacio de tiempo que tuvimos, pudimos intercambiar ideas acerca de cómo veía la situación actual con respecto a los avances tecnológicos, qué estrategias educativas utilizaba en sus charlas con niñas y niños y cómo actuaba la cultura visual en nuestro entorno inmediato. A través de nuestra escueta conversación pude certificar, la importancia de educar al alumnado sobre la cultura visual, y como las estrategias que estaba utilizando en las escuelas eran compartidas positivamente por un teórico y pedagogo contemporáneo.

Poder hablar con Joan Fontcuberta se convirtió en un hecho muy importante para mí. Al igual que sucediera con el profesor Bueno, estaba bastante nerviosa y angustiada de encontrarme a la

altura de la situación. No todos los días tenemos la oportunidad de charlar con personas tan interesantes e instructivas.

- **Entrevista a la artista ecológica y profesora: Chiara Sgaramella**

Chiara Sgaramella es una conocida activista ecológica y pedagoga relacionada con la educación disruptiva y la introducción de metodologías educativas contemporáneas. La conocí cuando empecé a realizar la investigación de mi obra artística ya hace más de tres años. Ha realizado importantes publicaciones junto a José Albelda Raga, centrando su labor investigadora y tesis doctoral sobre la ecología, las prácticas colaborativas (Collados Alcaide y Arredondo Garrido, 2014) y el compromiso político del arte actual. Actualmente, es profesora de la Universidad Politécnica de Valencia. Participé en uno de sus encuentros del colectivo Viridian al que pertenece y empezamos a entablar una fructífera relación. Nos reunimos en Barcelona el 18 de abril de 2023 para como decimos “tomar algo y charlar un poco”. Esta vez no se trataba tanto de hacer una entrevista coloquial, sino de hablar y conversar acerca de proyectos ecoeducativos y la situación de la sociedad, lo que derivó en entablar un diálogo abierto acerca de lo que hacemos como artistas en nuestras comunidades. Conversando acerca de las actividades que estaba desarrollando en la escuela, Chiara certificó lo interesante y beneficioso que podían ser para el alumnado con el que trabajaba. Ella misma emplea este tipo de estrategias educativas que son imprescindibles para potenciar las categorías del arte que analizo.

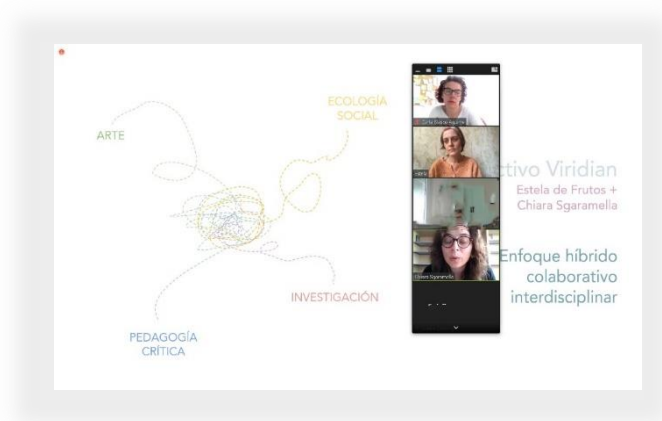


Figura 24. Autora (2022). Conociendo a Chiara Sgaramella. El Centro de Recursos de PLANEA organizó entre los meses de marzo a junio de 2022 una Colección de cursos online denominada “Destripando la tecnología para crear”. Participé en el organizado por el Colectivo Viridian: Chiara Sgaramella y Estela de Frutos. Sesión online: Banco de semillas, 28 de abril de 2022. FOTOGRAFÍA.

2.2.4. Estudios de caso

HIPERTEXTO: *“El modelo de negociación piensa en la enseñanza como un proceso dinámico cuyos significados y características se combinan continuamente, son poco predecibles y con frecuencia no pretendidos e idiosincráticos. Es posible analizarlos solo a través de un estudio de casos utilizando una estrategia de (enfoque agresivo) basada en la observación participativa y entrevistas informales. Estos resultados se derivan de numerosas y complejas negociaciones entre los participantes y sus audiencias importantes en diferentes espacios institucionales”.* (Eisner, 1982)

Adentrarse en este apartado resulta de vital importancia para la comprensión y validación de esta investigación al formar el cuerpo epistemológico del que derivan tres años de trabajo. Como referencian Denzin y Lincoln (2017), entendemos por estudio de caso “la parte o proporción de una instancia, incidencia o unidad de algo” (p. 600). En el caso que nos compete he acotado dos estudios de caso, que son constructos sociales, pues son unidades empíricas que pertenecen al ámbito educativo. Como tales son sistemas complejos y holísticos, pues tratamos con personas con subjetividades propias y concretamente con niños y niñas de edades entre 11 y 12 años que cursan sexto de primaria. Cuando nos acercamos a lo social a lo educativo, se precisan métodos que puedan tener en cuenta el contexto real, la agencia, la temporalidad (Denzin y Lincoln, 2017) y el espacio en el que se aplica la indagación. Por tanto, ha sido necesario aplicar las prácticas educativas en dos centros educativos, para poder contrastar, entender y analizar cómo interactúan las cinco capacidades del arte en prácticas contemporáneas y artísticas actuales.

En el curso educativo 2022-23 fui seleccionada como interina en las escuelas de primaria griega. Previa a esta fase de selección, el gobierno griego activa cada tres años una base de datos a nivel nacional. En ella, los diferentes profesores y profesoras se postulan como candidatos y candidatas para impartir docencia en las diferentes asignaturas, que conforman el sistema educativo griego. A pesar de que existe un funcionariado en esta porción básica de la economía griega, solamente cubre el 50% de las necesidades de las escuelas o centros de formación reglada. Si tenemos en cuenta que el otro 50% las dotan los interinos e interinas, eso significa que al principio del curso escolar es difícil que se surtan las necesidades educativas de los centros. ¿Eso a qué es debido?, ¿no existe una previsión anual? La respuesta es evidente, no. Los y las docentes consiguen las plazas permanentes mediante la puntuación de años de interinidad y por otros

baremos. El problema radica en que durante muchos años, debido a la crisis, no se han cubierto plazas permanentes en islas o zonas alejadas de los centros poblacionales grandes.

En Grecia gran parte del funcionariado que ha conseguido la plaza en años anteriores, pasados dos años del primer destino asignado, puede elegir una localidad diferente a la que han sido enviados o enviadas. Esta situación provoca una desestabilización del sistema, puesto que no hay una seguridad de que sigan en esa plaza o consigan el traslado a su lugar de procedencia.⁶⁴

Supongo que nos parece a todos un sistema extraño y desorganizado y en gran medida es así. La explicación de esta situación es de vital importancia para entender cómo incide esta inestabilidad en las actitudes de docentes, niñas y niños, y al mismo tiempo, nos permite entender ¿cómo o dónde se encuentra la educación artística? Debido a que el horario lectivo es de 8 a 14:00 y los funcionarios cubren un horario de 21 horas, para no tener que trasladarse de centro, imparten las horas de la clase de Artes. Por tanto, no son licenciados en Bellas Artes las que realizan esta asignatura básica. A ello hay que añadir que las interinas e interinos deben cubrir 24 horas lectivas, lo que implica, que un o una docente en artes debe trasladarse a 5 centros distintos para cubrir las horas. En Primaria solo en 1º y 2ª tienen asignadas dos horas semanales de educación artística. Por contra, de 3º a 6º solo tienen una hora pero dos horas de religión.

Recurro a dos estudios de caso para poder analizar, comparar, interpretar y validar de forma más crítica cómo interactúan las 3 tramas. Logré ser crítica y decidir cuáles colegios emplear para los estudios de caso. Para tomar esta decisión, hablé con las profesoras de las cinco escuelas de Primaria a las que estaba asignada. También obtuve información de amigas sobre cómo se relacionaban las cinco comunidades y asumí un gran riesgo (que ahora valoro con perspectiva). Opté por comunidades con marcadas diferencias sociales, económicas y culturales. Los extremos eran los pueblos de Korisó y Mesopotamía. De esta forma pude analizar si el contexto o procedencia favorece o no la implicación del alumnado. Cómo y en qué manera incide el entorno en la forma en que el alumnado traslada sus vivencias personales a las prácticas.

HIPERTEXTO: “Como John Dewey (1916) observó décadas atrás, los individuos adoptan los valores y perspectivas de sus grupos sociales de una manera que tales factores llegan a moldear sus visiones del mundo. De hecho, los valores y las perspectivas del grupo ayudan a determinar qué se considera

⁶⁴ En Grecia, los docentes que solicitan el traslado obtienen la respuesta del Ministerio de Educación en el mes de julio. En el mes de junio, cada director/a de cada centro educativo debe enviar al Ministerio, el número de profesoras y profesores que necesita para cubrir las necesidades docentes y lectivas. Si como se ha referenciado un funcionario del colegio x no sabe hasta un mes después que se va de su plaza, ¿qué previsión pueden hacer los colegios? Intentaré que se entienda con un ejemplo. El año pasado impartí clases en un colegio de primaria de más de 250 alumnos y alumnas. Cuando empezaron este año, no había profesora de inglés porque había pedido traslado en agosto. Las dos profesoras de gimnasia que había son actuales compañeras mías en colegios de secundaria. También solicitaron el cambio en agosto, con lo cual solo había un docente de gimnasia.

importante y qué no lo es, lo que se presta atención y lo que se ignora. Los analistas hermenéuticos son conscientes de tales dinámicas interpretativas y se aseguran de que estén incluidas en la búsqueda de comprensión (Madison, 1988; Mullen, 1999). Los investigadores críticos con una visión hermenéutica toman en serio la visión de Dewey en como prosiguen su indagación. Son conscientes de que la conciencia y la interpretación son los marcos que aportan a su investigación, además están situados históricamente, en constante cambio, siempre evolucionando en relación con el clima cultural e ideológico (Hinchey, 1998; Kincheloe, Steinberg y Hinchey, 1999)”. (Kincheloe y McLaren, 2011, p. 295-6)

- **De pueblo en pueblo y tiro porque me toca...**

Cuando me dieron la lista de los cinco centros a los que debía trasladarme cada semana, se me ocurrió poner este título descriptivo e irónico a las actividades que investigo. Los centros pertenecen al Municipio de Kastoriá y se encuentran a unos 15 kilómetros de la ciudad más grande. Son localidades pequeñas de no más de 1500 habitantes cuya base económica es la agricultura. Existe una gran diferencia a nivel social y económico con la ciudad de Kastoriá, que digamos es el centro de este Municipio.

Kastoriá es una ciudad situada al noroeste de Grecia, cercana a la frontera con Albania. En los últimos 40 años ha contado como motor básico y económico la producción de productos de piel; son y han sido los grandes peleteros en toda Europa. Es conocida en toda Grecia como una de las ciudades con la renta per cápita más alta. Debido a los cambios económicos, la concienciación mundial por la problemática medioambiental y la protección animal se han perdido miles de puestos de trabajo, produciéndose un éxodo masivo a otras ciudades de Grecia y al extranjero, sobre todo a Alemania y E.E.U.U. A pesar de contar con grandes extensiones agrarias en legumbres y frutas y al mismo tiempo poseer un entorno histórico, cultural y natural inigualable, precisa de tiempo para realizar los necesarios cambios en infraestructuras y concienciación social. A 15 kilómetros de aquí se sitúan los dos centros formales de Primaria que integran los dos estudios de caso; son Korisó y Mesopotamía. Los centros educativos en Grecia son nombrados por un número, siendo éste correspondiente a una extensión geográfica determinada, como un barrio. Estos dos municipios son pequeños y tienen solo una escuela de primaria en cada uno, así que serán nombrados Caso K para Korisó y Caso M para Mesopotamia.

- **Caso K (Ciudad de Korisó, Municipio de Kastoriá)**

Korisó es un bonito municipio cercano al lago de Kastoriá, es decir tiene panorámica visual al lago y se encuentra rodeado por grandes montañas. Debido a la altitud en que nos encontramos, a unos 650 metros hay grandes extensiones de hayas (Fagus). A lo lejos se encuentra la cordillera y el Parque Nacional de Grammos. Es muy importante, pues actúa como

frontera con Albania y además es el Parque Natural, reserva de la biosfera y el espacio de vida de una gran población de osos, la más grande de los Balcanes. Los osos se acercan tanto a Korisó como al resto de Municipios de Kastoriá; es una conversación normal hablar de que un oso pasó ayer o “visitó” como ellos y ellas dicen, por las cercanías de sus casas.



Figura 25. Autora (2023) Colegio de Primaria de Korisó,⁶⁵ Kastoriá (Grecia), Caso K. FOTO-COLLAGE compuesto a partir de siete FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2022-23), de izquierda a derecha y de arriba abajo, cartel de la entrada al pueblo de Korisó después, vistas al lago de Kastoriá, vistas de las montañas donde se aprecia el bosque de hayas, entrada del Colegio de Primaria y vista de la parte trasera, interior del colegio.⁶⁶

En las tres actividades artísticas experimentadas surgen comentarios de ellos en todos los momentos. Los viven como presencia cercana, les tienen una gran estima y no los identifican como algo peligroso o que les pueda atacar. Su principal motor económico es la agricultura, concretamente el cultivo de manzanas y legumbres, como las judías. Gran parte de su población adulta se traslada a Kastoriá a trabajar en los comercios y como funcionarios de la Prefectura del Noroeste de Macedonia. Debido a la falta de mano de obra agrícola, cada año vienen albaneses que traen a sus hijas e hijos al colegio. En el Caso K de los 17 inscritos en la clase había dos que

⁶⁵ Anteriormente era una comunidad de unas 150 familias que se llamaba Tsetiraki. Actualmente, tiene una población de 2000 habitantes.

⁶⁶ ¿El colegio es grande o pequeño?: en el Caso M el colegio es el doble de grande en extensión física y de comunidad educativa que el Caso K. ¿Está cerca del lago?: el Caso K tiene visión óptica directa al lago y está rodeado de montañas. El Caso M está alejado del lago y se encuentra en una llanura, las montañas se observan a lo lejos.

vivían en Korisó desde hacía un año y había otros tres que son hijos de emigrantes albaneses que llevan años viviendo en el pueblo.

- **Caso M (Ciudad de Mesopotamía, Municipio de Kastoriá)**

El segundo estudio de casos, Caso M es la antítesis y tiene grandes diferencias socioculturales con el anterior. Primero y muy importante, es una de las escuelas de primaria más grandes del Municipio de Kastoriá hay 240 alumnos y alumnas, en comparación con el Caso K donde hay sólo 89.

Mesopotamía es un pueblo de interior situado también a 15 kilómetros de la Municipalidad en dirección al norte. Tiene un clima más frío a pesar de estar tan cerca de ella; llueve y nieva más y siempre hay niebla, lo que psicológicamente a veces complica el día a día. Las niñas y niños hacen siempre referencia a esta situación y es por ello que la directora del colegio decidió años atrás que el alumnado eligiera un día de excursión cada dos semanas. Ese día no es que nos traslademos a otro lugar sino que nos pasamos todo el día haciendo actividades en el patio. Además, con la llegada de la primavera, casi cada día uno de los docentes decide estar fuera de la clase, en el patio. Entre otras actividades que dirigí en el centro, junto con la profesora de Educación Física, incluimos el colegio en un programa del Ministerio de Educación que se llamaba: “Pinto y juego en el jardín de mi colegio”. Con una pequeña dotación económica compramos los materiales que sirvieron para pintar juegos tradicionales en el suelo y los muros que cercan el colegio. Se convirtió en una ocasión idónea para trasladar como el arte puede ser la vía de exploración, investigación y desarrollo de prácticas artísticas que empoderan al alumnado.



Figura 26. Autora (2023) Actividad colectiva en el Caso M, participaron alumnas y alumnos de 1, 2 y 3 de primaria. Escuela de Primaria de Mesopotamía. SERIE SECUENCIA compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de izquierda a derecha, diferentes momentos del proceso de construcción de nuestro mural y el mural acabado.



Figura 27. Autora (2023) Colegio de Primaria de Mesopotamía, Kastoriá (Grecia), Caso M. FOTO-COLLAGE compuesto a partir de ocho FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2022-23), de izquierda a derecha y de arriba abajo, cartel de la entrada al pueblo de Mesopotamía después, vistas de la llanura y las montañas a lo lejos, después entrada del Colegio de Primaria e imágenes del interior.

La diferencia climática a la que hago referencia se debe a que el pueblo se encuentra cercado por dos ríos.⁶⁷ La traducción del nombre de Mesopotamia es en medio de ríos. Están rodeados por una vasta llanura donde antiguamente sembraban trigo y tabaco. Con las restricciones al consumo de este producto en la UE pasan a sembrar hortalizas y legumbres. Es imprescindible para entender la cultura y la sociedad del Caso M, destacar la época en que se fundó este pueblo, pues es muy reciente, no más de 100 años, a diferencia del Caso K que tiene una historia musulmana y ortodoxa muy importante. ¿De dónde provienen sus habitantes? Son inmigrantes forzosos del sudeste del Mar Negro (Pelagidis, 1994, p. 76) procedentes del intercambio por población musulmana después de la última guerra con los turcos.⁶⁸ Son los llamados y llamadas

⁶⁷ Estos ríos provienen del Parque Natural de Grammos, referenciado anteriormente en el Caso K.
⁶⁸ Es el genocidio que se produjo antes y durante la Primera Guerra Mundial. Fueron expulsados de sus casas y tierras “con lo puesto” y tuvieron que recorrer a pie miles de kilómetros para establecerse en espacio seguro, muriendo miles

“pondas/pondos” o “rusopondos/rusopondas” que son una extensión de población elevada en Mesopotamia. Tras los acuerdos de paz, las familias musulmanas que vivían aquí regresaron a la actual Anatolia y “los pondos y las pondas”, se refugiaron en sus casas y demolieron la mezquita. Esta parte de la historia griega está muy presente a nivel nacional. Se sigue impartiendo en las escuelas la expulsión y éxodo de esta población griega con un prisma muy sombrío y funesto. Hay asociaciones de ellas y ellos por toda Grecia, pues como en Mesopotamia, se instalaron en otros centros poblacionales griegos muy recientemente.



Figura 28. Autora (2023) Mapa del exilio “pondio” en la Escuela Primaria de Mesopotamia. SERIE EXPLICATIVA compuesta a partir de tres FOTOGRAFÍAS indican desde dónde les expulsaron, dónde se instalaron en Grecia y el número de personas exiliadas (2022).

Este proceso de interpretación de la realidad y el contexto concreto en el que se encuentran estos estudios de caso son de vital importancia para poder observar, analizar y experimentar mediante un enfoque construccionista (Hernández, 2006), las cinco categorías de análisis que se experimentan mediante las tres actividades artísticas creadas, como apuntan Kincheloe y McLaren (2011);

Fundamentados en la construcción de puentes hermenéuticos, los investigadores críticos en un círculo hermenéutico (un proceso de análisis en el que los intérpretes buscan el histórico y dinámicas sociales que dan forma a la interpretación textual) participan en el ir y venir de estudiar las partes en relación con el todo y el todo en relación con las partes. Sin final se busca la

de ellos durante ese éxodo. Lo mismo sucede con la pérdida de Esmirni. Ciudad fundada en Asia Menor por Alejandro Magno en la que vivían Armenios/Armenias y Griegas/Griegos y que fue arrasada por el fuego provocado por los turcos.

interpretación en este contexto, ya que la actividad del círculo procede sin necesidad de cierre (Gallagher, 1992; Peters, & Lankshear, 1994; Pinar et al., 1995). (p. 294-5)

En suma se trata de entender que no existe una realidad única, sino que es la propia realidad empírica y los propios conceptos teóricos que sustentan las bases del estudio, los que por sí mismos se enlazan y retroalimentan como rizomas o puentes para como comenta Given (2008), “intentar reducir la brecha entre las observaciones concretas y los significados abstractos utilizando técnicas interpretativas” (p. 69). Esta interpretación puede perder parte de su fuerza o comprensión si es realizada mediante métodos cuantitativos de control como el estadístico. Es por ello que son la pluralidad de teorías, el enfoque a/r/tográfico junto con la investigación acción los que crean el constructo y la masa abstracta que precisa de diferentes herramientas y estrategias para recabar los datos. Datos⁶⁹ que no son numéricos, son narrativas visuales, sensaciones, expresiones, actitudes, comentarios, producciones artísticas y derivas que los participantes han manifestado y evidenciado a lo largo de un curso académico permitiendo alcanzar, los objetivos de esta indagación.

⁶⁹ Como dialogan Sumara y Carson (1997) respecto a la forma de analizar, secuenciar y agrupar la información y como redactarla; “ David Jardine nos recuerda que “los datos no son sesiones de preguntas y respuestas aburridas y sin vida transcritas en fragmentos de transcripción aburridos y sin vida que se clasifican en temas” sino nuestras interacciones con quienes vivimos y aprendemos” (p. xxvii).

THIRD PART



5 categories of analysis, as filters to experience the
functionality of the 5 capacities of art according to Art
Thinking

3.1. Art Thinking: how art can transform education

Art Thinking is a framework for social action, a political space from which to confront contemporary problems, a way of acting, a vehicle of critical knowledge. Thus, based on four essential premises (divergent thinking, pleasure, defense of pedagogy as cultural production and collaborative work), any teacher who is interested in a change of pedagogical paradigm will find in this work the bases to promote it and place the artistic as unavoidable center of educational processes.... (Acaso, s.f)

This is how María Acaso in her blog clearly defines what AT is and what this new educational paradigm is for. Therefore, AT, understood as a tool to discover or know the world, is based on transversal and rhizomatic knowledge. This type of thinking allows us to generate more intuitive and interactive ways of applying our own knowledge. It also allows you to delve deeper into issues and forms of knowledge that do not always follow linear logic. Lateral thinking is enhanced, in which reasoning seeks and generates solutions through unconventional strategies. Involving promoting creativity, imagination and critical thinking among others, to solve problems (De Bono, 2018).

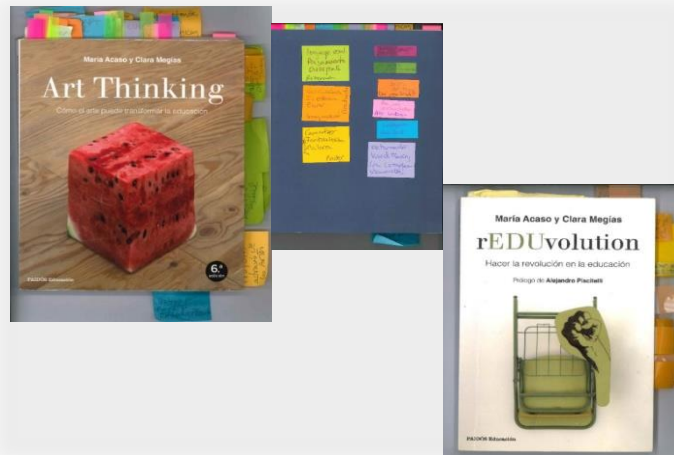


Figure 29. Author (2024) *Art Thinking Bibliography, helping your understanding*. PHOTO-COLLAGES composed from three superimposed PHOTOGRAPHS taken by the author (2024), from left to right, cover of the two books that María Acaso and Clara Megías have published about Art Thinking, in the center, my list of coordinates to distribute and compact contents.



Figure 30. Author (2024) Online course: Art Thinking School 2021, 4 sessions in October 2021, organized by the Pedagogías Invisibles collective. PHOTO-COLLAGE composed from six superimposed PHOTOGRAPHS taken by the author (2021), from left to right and from top to bottom, different moments of the sessions, Art Thinking: contemporary art as a learning strategy, Art Thinking through Art Thinking, the triggers, From the textbook to audiovisual creation and Participation strategies in virtual environments.



Figure 31. Author (2024) Online course: A proposal for contagion: for cultural mediation for life, 4 sessions in October 2022 organized by Pedagogías Invisibles. PHOTO-COLLAGE composed from three superimposed PHOTOGRAPHS taken by the author (2022), from left to right and from top to bottom, different print screens of the course attendance.

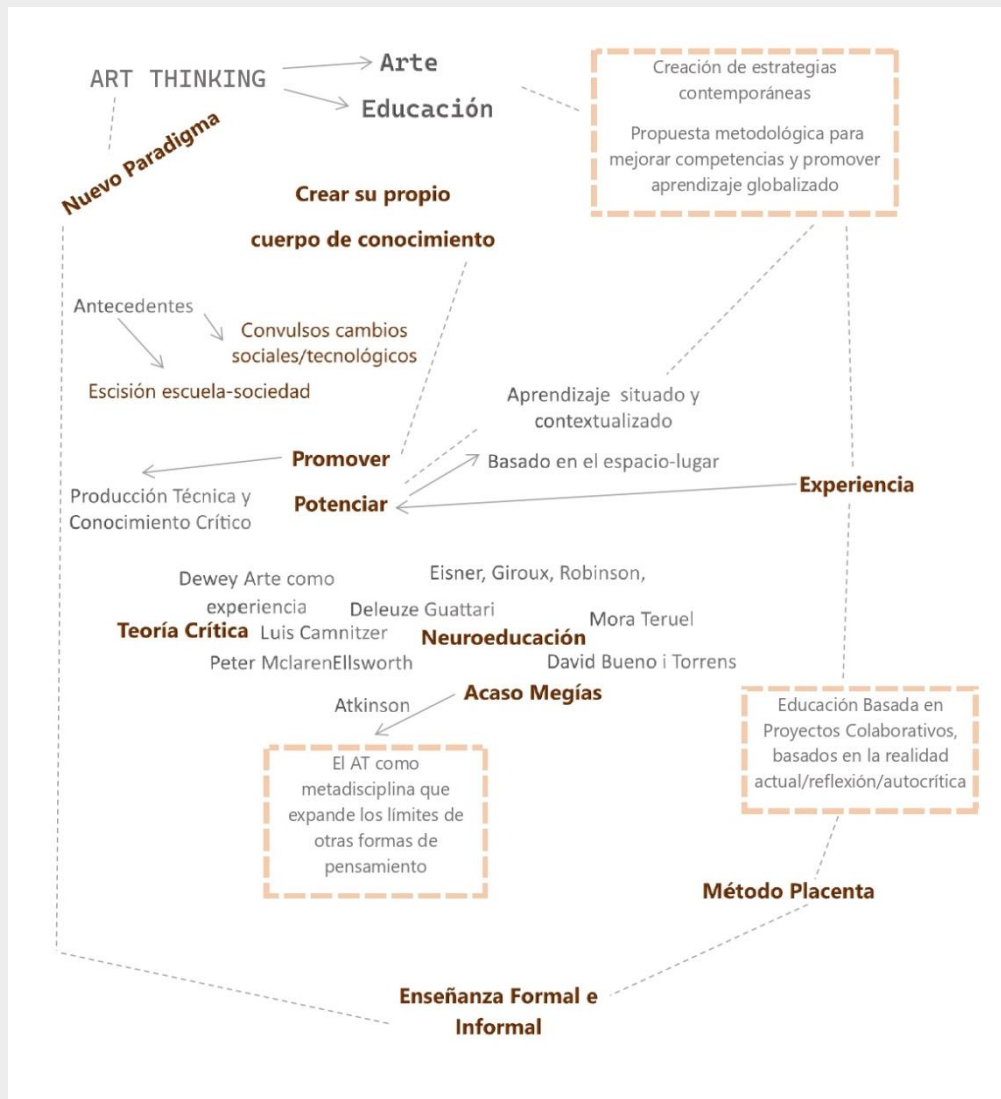


Table 6. Theoretical-methodological bases and background of Art Thinking. Author's Cartography (2023).

At this point it is essential to clarify that the concept of AT is not the basis of this methodological approach, but rather it is being used in two areas of work, such as design and the visual arts. In 2016, Amy Whitaker refers to this not an officially copyrighted term in their methodological approach “where she explores how to develop creativity in the workspace” (Acaso, 2017b, p. 4). The concept of AT links it to Design Thinking, a term coined in the late 90s and created by Stanford University, which the educational innovation company Ideo

disseminates through its theory.⁷⁰ The project of AT created by the Spanish professors at the Complutense University of Madrid, Maria Acaso⁷¹ and Clara Megías, is based on neuroeducation, Critical Theory and others from a multitude of contemporary thinkers and artists. One of his great inspirations is Luis Camnitzer, a Uruguayan artist, theorist and pedagogue, who among many of his interesting ideas, promulgates that art is a window to knowledge and not a means of production. From here, other thoughts and foundations are intertwined and generated in which Art Thinking becomes a dissemination tool as well as an educational methodology. Faced with the hypothesis that art has the capacity to generate surprises (Acaso, 2015a, 2016, 2018) and, in turn, can give rise to a new thought, and thereby our brain (Acaso, 2014, 2015a, 2015b; Acaso et al., 2019; Camnitzer, 2015a, 2016), searches, wakes up, poses and questions everything established. Turning to Contemporary Art as a catalyst and driving force for action, a window opens onto a new world full of questions and meanings (Acaso, 2017).

The Pedagogías Invisibles collective (Acaso & Megías, 2011), among others, is the platform by which they are applying these precepts/procedures in face-to-face or online meetings. They create educational programs for social groups of all ages, exclusive for teachers, teaching students, among others. They offer a real vision, not only within the framework of the application, but also of the objectives posed by this educational innovation through art.

AT is not understood only as a paradigm applicable to formal education, but also expands its field of action to informal teaching. Here are Cultural Institutions such as museums, art centers and exhibitions, which base their approach to the public on the creation of educational projects to teach and offer the art they house, following the path by which art is production. Cultural institutions in the words of Acaso are:

obsessed with educational practices that privilege techniques from other eras, with the creation of objects and with an ideal of formal beauty that perpetuates normativity in matters of aesthetic taste. This romantic institution, which aims to turn every child and every adult into a little genius, a little Picasso or a little Van Gogh, must be urgently questioned (Acaso, February 8, 2019).

How does Art Thinking look at education? From a calmer and more democratic contemporary prism, since change or revolution cannot be carried out by disrupting the entire system and its practice but “from a different, more reflective, analytical and self-critical perspective, which will

⁷⁰ This project has started to work in Madrid, the website's slogan already offers an idea about it. “Construyendo juntos una nueva escuela” (Ideo Escuela, s.f.).

⁷¹ She is currently Head of the Education Area of the Reina Sofía National Museum of Art Center.

lead us to the transformation of what it does not work in a non-violent way, gradually, little by little” (Acaso & Megías, 2019, p. 22).

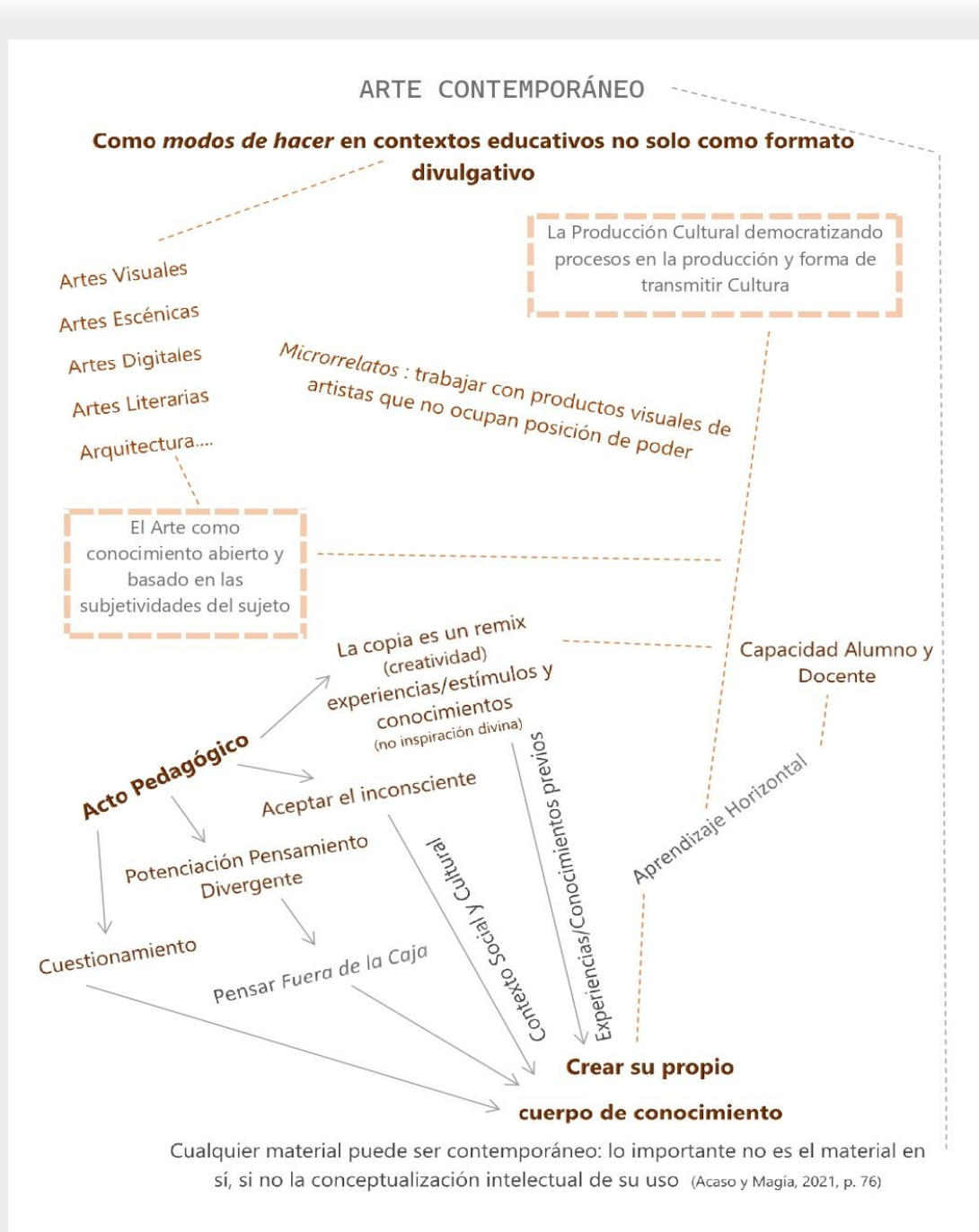


Table 7. Contemporary Art as an educational format and methodology according to Art Thinking. Author's Cartography (2023).

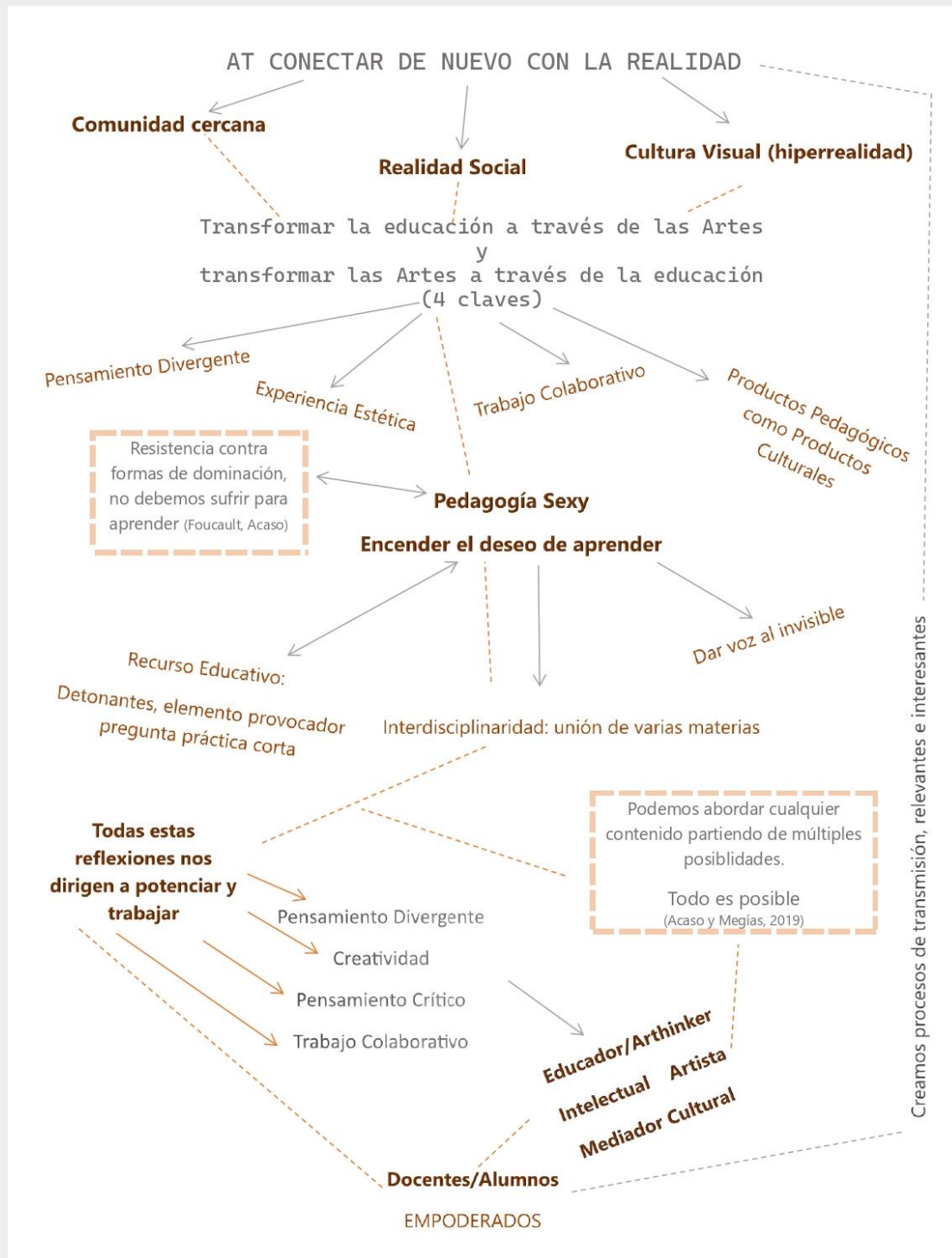


Table 8. Objectives, purposes and keys of the Art Thinking methodology. Author's Cartography (2023).

3.2.5 categories of analysis, as filters to experience the functionality of the 5 capacities of art according to Art Thinking categories of analysis, 5 capacities of art as filters that experience it

In order to understand how the five categories of analysis relate and cohabit⁷², I must resort to the concept of assembly as metonymy. Assembly is understood as the creative process that involves the joining of multiple parts or elements to achieve a specific purpose.⁷³ In my case it allows us to understand the networks and flows that unite these abstract concepts that we use so much lately in education. The key to this concept does not lie in the hegemonic union between the parts, but in how the relationships between the parts and the whole are conceived (Deleuze & Guattari, 1977, 1987). The classic vision of this concept makes us understand that the parts become strength and power, as they relate to the whole. But assemblages are not built in that sense, because as Farías (2011) points out, “each part is constituted independently of its participation... they are then based on external relations between the parts. These external relationships are made possible by the capacities of these components or entities to affect each other” (p. 30). This principle can be extrapolated to the multitude of theories, methodologies, artistic practices and analyzes that permeate this research. These unions, therefore, are the edges, drifts and affections that are involved in creating sets of relationships, but without being explained from them, but rather how they depend on each other.

3.2.1. State of the art: where artistic teachings are found

In recent times, a growing interest in developing and encouraging knowledge has been detected in the educational community, through new educational proposals at a theoretical-practical level and by adapting the physical spaces in which they are taught. Although this situation has been enhanced by the social and political changes that surround us, it is official agencies and organizations such as UNESCO and the UN, that through their regulations and

⁷² Five categories of analysis which correspond to the 5 capacities of art according to AT (Creativity, Divergent Thinking, Empathy, Critical Thinking and Collaborative work)) relate and cohabit.

⁷³ This purpose may be to offer a global and compact idea, which derives from all those intertwined parts.

recommendations are causing a gradual change in current societies. In 1999 during the 30th General Conference of UNESCO, the Director General made:

an international call to promote Education in the Arts and creativity in schools for the construction of a culture of peace, always with the aim of reinforcing the role of artistic education in general education and in teacher training.⁷⁴

Later in 2006, in the *Roadmap created for Artistic Education* (UN. Roadmap for Art Education, 2006), the need to comply with and guarantee the universal right to education and participation in culture was considered. To this end, the promotion and development of a regenerated and quality artistic educational policy is needed. That is to say, the obligation to create educational programs in relation to art is accentuated, the benefits of which, according to the UN, include:⁷⁵

1. Contribute to the growth of your personality, emotional and cognitive;
2. It has a positive impact on your overall, academic and personal growth.
4. Promote creativity and the acquisition of knowledge;
4. Promote imagination, oral expression, manual skills, concentration, memory, personal interest in others, etc.
5. Promotes self-knowledge.
6. Helps children and adolescents communicate and express themselves.
7. Promotes intercultural respect, which contributes to the creation of high-quality audiences.

Art is linked to capacities such as creativity, divergent thinking, imaginative development, empathy, as well as the enhancement of other forms of expression. Understanding artistic education as a fundamental basis for the training of future professionals in all fields, the capacities of art emerge as exponents that coexist with the technological and audiovisual society in which we are immersed. Their development is potentially important since they are capabilities that machines cannot develop. Therefore, promoting artistic culture is not just seeing a painting or making a drawing, it is, at the same time, promoting resilient citizens with heritage, culture and the environment.

That said, the AT stands as a “response” tool to the political and educational positions of the UN and UNESCO. Both institutions emphasize using art not only as content, but as a format and pedagogical strategy.

⁷⁴ Platform #EducaciónNoSinArtes, 2020.

⁷⁵ Platform #EducaciónNoSinArtes, 2020.

3.2.2. Creativity, Divergent Thinking and Empathy

HYPERTEXT: *“remixing or intermingling is how we understand creativity within the strategies of Art Thinking [...] the production of knowledge has always been based on remixing... today we can understand creativity as the development of unexpected solutions, the activity that leads us to solve problems in a different way”.* (Acaso and Megías, 2021, p. 89)

People claim that artists are “born with talent,” that is, our creativity is determined by an underlying force from within. For example, we are artists because we are capable of expressing ourselves in different media, resorting to different types of languages, in short, art is our means of expression. They classify us as eccentric and original, which increases the stereotype and is sometimes pejorative, catapulting us as people far from reality, come on, we are dreaming all day! This is one of the questions that I have asked myself many times, and that has acquired a plausible reality at the time I carried out this research. I don't think it's a talent, it's a predisposition, because we all have what we call creativity. If, as Edward de Bono (2018) states, “the mind is like a kind of computer” (p. 13), then all the parts work, link together and enable our way of thinking, living and experiencing the world. Gardner (2017) distributed the forms of thinking into different intelligences, classifying them into nine. Neuroscience, on the other hand, has tried to demystify this idea, through research and practice. It is concluded that our brain is divided into two hemispheres, for now. The left is memory, data and logic associated with mathematics, pure sciences or language. In front is the right hemisphere where flexibility, fluidity, originality or sensitivity to problems are developed, as Guilford (1987), Sternberg and Lubart (1999), Carson (2016) among others point out. In it, cognitive processes are developed that involve the generation of multiple ideas, solutions or perspectives from a given situation or problem (Bueno, 2021). **Creativity**⁷⁶ therefore, is the factor that unites one hemisphere with another and is generally related as Professor Dolors Cañabate (2023) says as a capacity and activity linked to thinking, it is, therefore, a process that develops in the brain inside our body. To all of the above, we must link Gibson's (2014) ecological vision because our cognitive processes are in line with the environment, the context, that is:

The person interacts with the environment and the behavior emerges at the same time that the events in the environment are happening, you respond at the same time, and what happens in your environment therefore modifies your behavior, at the same time as your previous

⁷⁶ “There seems to be a general consensus regarding considering creativity as a complex cognitive process, which requires the intervention of several brain connections located in both the right and left hemispheres” (González García, 2022, p. 109).

experiences, your emotions, everything that happens at that moment causes a type of creative behavior to emerge or not, but it is clear that there is an interaction with the environment that is modifying our behavior and that facilitates or hinders creative behavior [...] Furthermore, this creative behavior is a non-linear process, it does not go in phases, it arises in many moments suddenly, even, in the case of ideas, when we are not thinking about that topic [...] this fact shows that it is a non-linear process. (Cañabate et al., 2023)

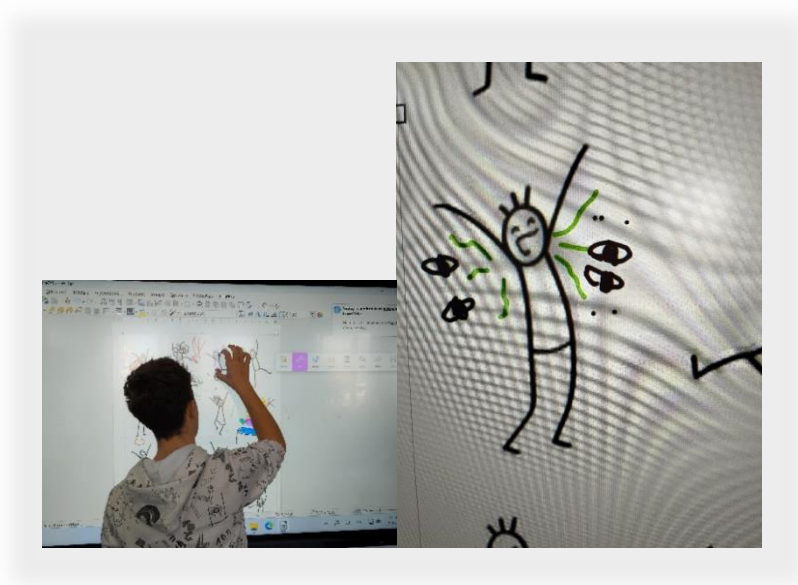


Figure 32. Author (2023). Artistic project: bringing Design Thinking strategies to the classroom, promoting divergent thinking. PHOTOGRAPHIC PAIR composed of two PHOTOGRAPHS taken by the author (2023). Left, student of the 2nd Secondary School of Argos Orestikó (Kastoria) and then a detail of one of the students' creations.

How does creativity work? Do we understand it as a variable behavior with respect to the environment or is it, on the contrary, a static behavior? How is it promoted, how does it expand through motor activities, through the activation of other behaviors, through our relationship with other beings? How can we activate it, through what strategies? How do we measure it or to what extent is it measurable?

Through the study and research that I have been carrying out over these years, from my own experience and what I have experienced regarding my teaching activity, I align myself with the GREPAI Research group: the members of the group describe the people as complex systems that interact with the environment. This defines and profiles us and at the same time drives and predisposes us in the space where we find ourselves. From this paradigm we can understand capabilities such as creativity, also associated with motor processes. Therefore, it arises, is hindered or expands depending on our daily environment. It is necessary to clarify that this

environment is not only the physical environment, but it is the environment as a social (and conceptual) context (Cañabate et al., 2013), which we share with other people. Ultimately, we destroy the foundations, ideals and iconic images that identify our society, such as the idea that creativity emerges like “The Thinker” by Auguste Rodin (1887).

It is more a behavior that develops in research, in the search for solutions, in the discovery of the environment (Cañabate et al., 2023) and consequently, generates creative solutions. All of the above implies that although measurement tables, exams and other experiments have been created over the years to measure it, it is incongruous to claim that it is possible to do so.

“Reality does not exist if there is no imagination to see it” (Paul Auster)



Figure 33. Author (2024) *Creativity allows the development of infinite proposals*. PHOTO ESSAY composed of, from left to right, four PHOTOGRAPHS taken by the author (2023) *Habitat Project activity at the Ecological Fair in Kastoria (2023)*, *free creations and students of Case K develop their own techniques (2022)*.

Creativity and consequently **divergent thinking** are influenced by impulses or reactions such as subjectivity, imagination or empathy. According to Vygotsky (1986), the activity that combines everything mentioned is the so-called creative activity or imagination; “but, in the end, imagination, as the basis of all creative activity, manifests itself equally in all aspects of cultural life, making artistic, scientific and technical creation possible” (p. 3). That is why I echo the statements of Ken Robinson (2006), when he states in his famous conference “Do schools kill creativity?”, that in education, creativity is as important as literacy.⁷⁷

⁷⁷ Minute 3.15

In relation to the capacities analyzed above, **empathy** is understood as an intrinsically human phenomenon, a vital force that fundamentally connects us with each other. It simultaneously unites our emotions and experiences to understand the complexity of the human condition, like the pieces of a creative assembly. Empathy, in this sense, goes beyond individual barriers and allows us to establish meaningful relationships with the people around us. It is through this empathic connection that we can explore the depths of the human soul and develop a sense of compassion and mutual understanding. It can be enhanced with other cognitive processes such as imagination. As Thayer-Bacon (2010) states about Maxine Greene's book:

Imagination is what, above all, makes empathy possible...Imagination is that (cognitive ability) that allows us to give credence to alternative realities" (p. 3). She teaches us how to encourage students to use their imagination to help become more empathetic toward others through the use of the arts. She describes a utopian mode of thinking where students can learn to reconceive and re-envision better states of affairs and "recognize the harshness of situations" for what they are. (p. 5)

Therefore, it stands as a powerful capacity to develop in education, allowing students to immerse themselves in the realities of others and develop a broader perspective of the world.

"Creativity is intelligence having fun" (Albert Einstein)

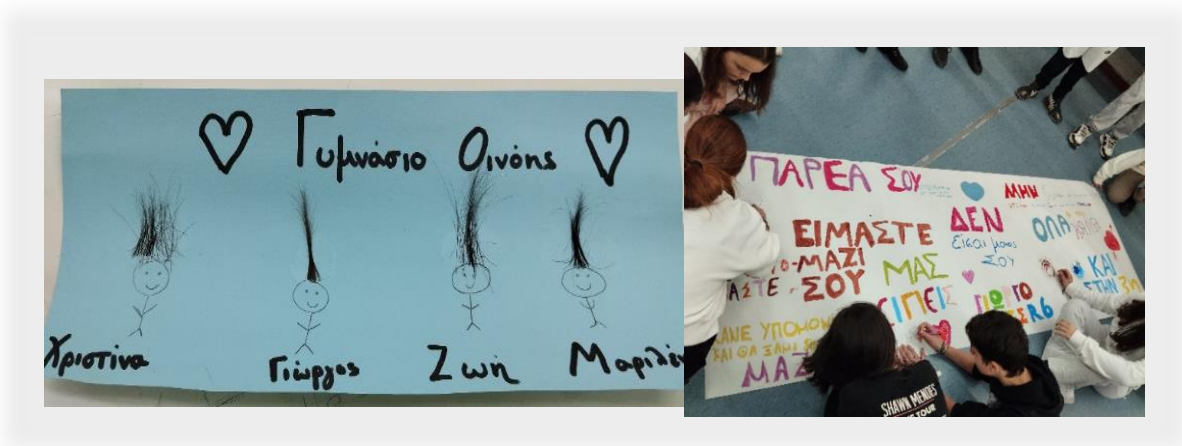


Figure 34. Author (2023). Examples of empathetic behavior, without words. PHOTO PAIR composed of two PHOTOGRAPHS taken by the author (2023), left, spontaneous activity of the students of the 3rd secondary school class in Oinoi (Greece), on the right, banner made by the students of the 1st Secondary School of Argos Orestikó (Greece) to his colleague hospitalized with a serious illness.

3.2.3. Critical Thinking

HYPERTEXT: *“The practices that Art Thinking defends are understood as independent places from which to think about the foundational questions of each culture so that both educators and participants analyze the answers that their predecessors have developed and dare to develop their own”.* (Acaso and Megías, 2021, p. 68)

Critical thinking is presented, in today's information society, as an essential skill that allows us to navigate the complexity of the current and future environment. Throughout this entire investigation, this capacity becomes latent, in the way of structuring the didactic contents and in how they are developed. Multitude of pedagogues and theorists such as Acaso (2014, 2015), Atkinson (2021),⁷⁸ Eisner (2004a), Vallance (1997)... defend it as the paradigm that allows promoting skills such as analysis, synthesis and problem solving, all of which are fundamental to producing and creating new knowledge. But there are certainly two fundamental reasons for promoting this ability in school and they are: discerning between truth and falsehood and its ability to empower the student. Children are bombarded daily by images and information derived from the digital platforms to which they connect, therefore, as Fontcuberta or Acaso point out (Acaso, 2015b), it is essential to promote media or visual literacy, to discern reality from fiction and be objective in decision making. In addition to promoting visual culture, as Eisner (2004a) states:

...when I talk about fostering visual culture I am referring to attempts to help students learn to decode the values and ideas that are embodied in what could be called popular culture, as well as in the so-called fine arts. (p. 40)

Through educational strategies, in which the student positions themselves as the generator of their own work, in which they investigate and decide, they are self-regulating their learning and consequently promoting cognitive processes (Puerta & Suárez, 2022). For all this, art and specifically contemporary art is presented as the experiential tool, which promotes critical thinking “and facilitates a more open and intuitive vision of the world” (De Pascual & Oviedo, 2018, p. 29). Regarding the issue of problematization and experience, Dewey (2010) writes:

No problems arise if a given experience does not lead to a field that is no longer familiar; and problems are the stimulus to think [...] Growth depends on the presence of difficulties to be

⁷⁸ “The pedagogical approach that I want to defend is what can be called speculative pedagogy. Speculative pedagogies try to avoid homogenizing the interpretation of experience in pedagogical work by attempting to work from the immanence of a learning encounter as experienced within the situated specificity of learning events”. (p. 754)

overcome by the exercise of intelligence. Once again, it is part of the educator's responsibility to attend equally to two things: first, that the problem arises from the conditions of the experience that one has in the present and that is within the capacity of the students; and, second, that it be such that it awakens in the learner an active desire for information and the production of new ideas. The new facts and new ideas thus obtained become the field for further experiences in which new problems arise. The process constitutes a continuous spiral. (p. 116)



Table 9. Strategies for meaningful learning according to Acaso and Megías (2019, p. 136).

Art stands not as content to be transferred, but as a means of experience, as a problematizer of situations. It allows us to express ourselves and think *outside the box* (Creativity Development Center, s.f), as art is understood as a way of ordering and reordering the world. All of this implies problematizing and asking questions, because as neuroeducation certifies (Bueno, 2017a; Mora, 2017), it is through these situations that valid, structured and lasting knowledge is promoted and generated. This is how Acaso and Megías (2021) talk when they state that “Art Thinking leads us to be affected, to undertake activities that go beyond manual skills: We are responsible for creating the climate so that the learning community wants to question the truth” (Acaso & Megías, 2021, p. 73).

That said, the AT understands that art should not only be included in artistic education “but also be inserted as a transversal axis in education, integrating other disciplines” (Hoff, 2012, p. 29).



Figure 35. Author (2023). Art in its different versions and materializations. SEQUENCE SERIES, from left to right, group exhibition (2023) Professor Yiannis Ziogas, group exhibition *Fields/plain: the energy of emptiness* at the Museum of Byzantine art in Thessaloniki (2023); its stairs, stairs of time, of cultures... later, City Art Museum (Trikala (Greece), 2022), exhibition by students of the UOWM Master in Psarades (Greece, 2023), exhibition by Josep Grau- Garriga (2011) at the Museum of Contemporary Art of Barcelone, Macba (2022), below, the Author hanging the works *Traces of Nature* in the extension of the Faculty of Fine Arts of the UOWM (2021).

3.2.4. Collaborative work as immersion in educational practices

HYPertext: “Right now we have evidence that we learn with meaning, that we do not forget everything once the exam is passed, when what is learned is contextualized; when learning collaboratively; when directing one’s own inquiry is allowed and encouraged; when we are surprised by our own learning; when you think and act in a network of relationships; when what has been learned can be transferred to new situations (Atkinson, 2011; Darlin-Hammond, 2008; Hernández, F.; Sancho, 2016 2016; Stoll; Fink; Earl, 2004, among 10 others)”. (Sancho Gil, 2018, p. 18)

We can understand collaborative work through the eco-artistic practices that I investigate and also how Acaso and Megías (2019, 2021) influence their ideas, group work blurs the differences between students and experts, promoting collaborative learning. This method encourages mutual growth and understanding between participants. At the same time, this collaborative and horizontal way of working blurs the distinctions we usually have between teachers and students. At the same time, the power roles of who decides and who is the possessor of the truth disappear, what Acaso, Megías and Piscitelli (2019) call “transmission architectures”. Through practice I have observed and determined how this method has fostered mutual growth and understanding between all of us. All of this leads us to understand that this capacity can and should be promoted through experience. It is learning to learn (Acaso, 2012; Agirre, 2005), and learning through experience. This process increases and compacts through experiential drift, which indicates a holistic and practical learning process. What Johnson et al., (1994) call group dynamics, has a clear objective: that each student maximizes the learning of all. This action implies that each of them is responsible for their individual capacity, making them responsible for achieving common objectives. In this way we are preparing the citizens of our society, because if one fails, they all fail (Bueno, 2017a, 2021). This method values the practical experiences and knowledge acquired through direct commitment, from the *communities in practice* towards me the researcher and from me towards them, and at the same time between them and the rest of the school community, forming lines of communication that otherwise it would have been difficult to establish. These group dynamics allow what Art Thinking understands as “moving the idea of the curriculum as an object to the idea of the curriculum as a process, as something in permanent construction instead of something closed... something that is built together instead of something that only the teacher builds” (Acaso & Megías, 2019, p. 46).

CUARTA PARTE



Descripción y análisis de las Tramas del telar:
tres prácticas ecoartísticas educativas como hilos
centrales del telar de esta indagación

4.1. Tres tejidos, tres ambientes, tres proyectos

HIPERTEXTO: “Los Estudios de Caso [Case Study], que están centrados en personas o grupos que precisamente por su singularidad pueden iluminar las cualidades más definitorias de una situación, se prefieren a la media estadística en la que se difuminan las singularidades de cada persona. En general, las técnicas e instrumentos de investigación propios de las metodologías cualitativas son abiertos y flexibles, adaptándose a las personas y los contextos”. (Marín-Viadel, 2017, p. 35)

Las tres actividades que reporto a continuación mantienen entre ellas una circularidad interpretativa⁷⁹ cuya comprensión empieza desde mis preconcepciones y forma de estar en el mundo. Éstas han influenciado tanto los fenómenos que investigo en este trabajo como el texto del que derivan. Es decir, su comprensión está enraizada y alineada con el contexto histórico, cultural y lingüístico, lo que ha guiado mis interpretaciones. Al mismo tiempo, estas interpretaciones basadas en hechos reales deben ser entendidas como comprensión de la existencia y realidad vivida en ese momento, el curso escolar en escuelas griegas de Educación Primaria (2022-23).⁸⁰

Dar parte escrita de estos talleres me sitúa ante un gran desafío, al ser necesario comunicar, transmitir y compartir dos años de indagación práctica. Este acto narrativo, con un marcado carácter reflexivo y descriptivo, conecta los hilos y capas que entrecruzan los ámbitos teóricos, metodológicos y prácticos de lo acontecido, vivido y habitado.

Los objetivos que perseguimos al utilizar diferentes metodologías y estrategias educativas como el juego, las cartografías, la instalación, el arte de caminar, la creación de cortometrajes, los herbarios, son:

⁷⁹ Como comenta Heidegger a través de Mendieta-Izquierdo, 2015.

⁸⁰ La programación que tenía para la realización de las prácticas era durante el curso 2021-22. A pesar de presentar en el Ministerio de educación griego la extensa documentación que me solicitaban para realizar el estudio, la solicitud fue denegada por dos causas. La primera, debido a la pandemia del Covid-19 se restringían los permisos para que los investigadores pudiéramos entrar en los colegios. Segundo, puesto que el estudio era a nivel educativo y sobre una metodología educativa, me obligaban para aceptar la solicitud, realizar el mismo estudio en otros colegios de la geografía griega. Debido a que los colegios para los que solicitaba el permiso se encontraban en el noroeste, debía además hacer las prácticas en: Atenas, Tesalónica, centro de Grecia (Tesalía) y Creta por considerarse un territorio amplio. Ante semejante imposibilidad logística, solicité a amigas que estaban con plaza fija como docentes de artes, que me invitaran como artista. El sistema educativo lo permite y en el nuevo programa educativo en artes, potencian la visita de artistas y artesanos a las escuelas y la visita por parte del alumnado a sus talleres.

OBJETIVOS COMUNES EN LAS TRES TRAMAS: niveles de conocimiento, habilidades y actitudes

- Ampliar los conocimientos, usar, crear y promover el arte contemporáneo como formato de expresión, como guía pedagógica y como metáfora para conectar placer y conocimiento
- Impulsar actitudes como el deseo de investigar, el deseo de aprender solo, en definitiva, aumentar su abanico de posibilidades de experimentar y descubrir el mundo.
- Dinamizar procesos creativos, simbólicos y metafóricos que potencien las competencias intelectuales y cognitivas. No existe solo el cerebro, existe nuestro cuerpo y otros sentidos a activar y fomentar que inciden en las capacidades del ser humano. Estrategias necesarias para la adquisición y procesamiento del conocimiento.
- *Habitar* los diferentes espacios educativos de nuestro colegio y alrededores. No existe solo nuestra clase, existen otras estancias; el patio, las vistas desde la ventana, los olores, la temperatura...

4.1.1. Criterios en el orden temporal de las 3 Tramas o prácticas ecoartísticas

Las tres tramas fueron diseñadas con la idea de que las niñas y los niños se fueran habituando a una nueva forma de trabajar, colaborar y compartir en el espacio escolar. En la clase de Artes Visuales están acostumbrados a trabajar con profesores o profesoras de la rama de artes⁸¹ que se dedican a la pintura y no a la escultura. En la mayoría de los casos las clases están centradas en desarrollar técnicas artísticas como el dibujo o en el mejor de los casos, la pintura con pincel. Además, la metodología didáctica va dirigida a enseñar artistas reconocidos como Leonardo da Vinci, Van Gogh o Picasso y que realicen una copia o interpretación de su estilo. De todo ello se desprende que no se da cabida al arte contemporáneo como enfoque o didáctica artística, y lo más importante, la presencia de mujeres artistas o movimientos artísticos de pueblos o étnias que no pertenecen al arte occidental (entendamos Europa o E.E.U.U). Se estableció un orden en las prácticas que iba en relación:

- Con el tema a tratar.
- Metodologías didácticas.
- Temporalidad.
- Procesos de aprendizaje.

Se decidió primeramente, por ser más fácil y conocido, un tema que ya trabajaban en otras asignaturas (Estudio del medio ambiente) como el reciclaje. Se trataba así de entablar un primer

⁸¹ Debido a que en la Educación Primaria no existe plaza docente permanente de la rama de artes, hay profesores que para cubrir las horas lectivas hacen la clase de artes. Esta implica que hay niñas y niños de cuarto incluso sexto de Primaria que no han tenido en la clase de artes un Licenciado en Bellas Artes.

contacto, un diálogo, una colaboración para que tanto ellos como yo nos fuéramos conociendo. Este proceder estadio a estadio, paso a paso en la complejidad de las prácticas, me permitió:

- Analizar los diferentes roles de los y las estudiantes en el aula.
- Qué nivel cultural y social tenían con respecto a la cultura general.
- Qué nivel de participación podía esperar.
- Qué estrategias, metodologías o enfoques pedagógicos debía cambiar o perfilar.
- Qué sesiones complementarias era necesario implementar para que las niñas y los niños entendieran, participaran e hicieran suyas las prácticas ecoartísticas.

4.1.2. Criterios para la protección de la imagen de las alumnas y los alumnos participantes en la investigación

Al haber solicitado en el Ministerio de Educación griego el permiso para realizar la investigación doctoral, seguí la normativa que establecen para la protección de la imagen de las niñas y los niños. Antes de iniciar las actividades hablé con la dirección de ambos colegios para que informaran a la Asociación de Padres de los respectivos centros y aceptaron la propuesta. La Trama 2 se basó en realizar un corto de animación StopMotion para el 13° Concurso Internacional de cortometrajes para estudiantes año escolar 2022-23. La propia organización del concurso nos adjuntó el documento que debía firmar el familiar que representaba al participante de la práctica para la protección de identidad, datos y derechos de imagen.⁸²

4.2. ¿Desde dónde partimos? Situando los contextos docente-artista y comunidades en práctica

HIPERTEXTO: “Los a/r/tographers usan las prácticas y roles para crear significado, para cambiar significado y comprender el significado” (Springgay, Irwin y Kind, 2005, p. 904).

Esta *investigación viva* es el espejo de un *ambiente (espacio)-tiempo* entre mi yo y las comunidades que estudio. Mi actividad investigadora se incrusta en esta indagación, en su desarrollo y escrito pero, además en las comunidades locales donde realizo las prácticas (Sullivan y Gu, 2017). ¿Y esto qué significa?, ¿cómo se traslada esta actividad investigadora a los contextos

⁸² Documentación adjunta en el Anexo apartado 3.

o ambientes en prácticas?, ¿son estas prácticas, procesos investigadores que favorezcan el análisis de las 5 categorías artísticas?

El relato del que daré cuenta en este apartado, pretende ofrecer una visión más analítica de las fuerzas, momentos y situaciones que centran esta investigación. Se detallan los diferentes cauces y caminos, que entendidos como herramientas o estrategias de investigación, han permitido recabar la información que componen el cuerpo epistemológico de este proyecto a/r/tográfico. Serán los diferentes aportes o herramientas, los que harán comprensible los entresijos en los que ha derivado esta investigación. Primeramente, es necesario entender la situación desde la que parte la persona que ha transformado una idea en un proyecto escrito y visual, unas preguntas en una realidad vivida, unas inquietudes en un aporte académico.

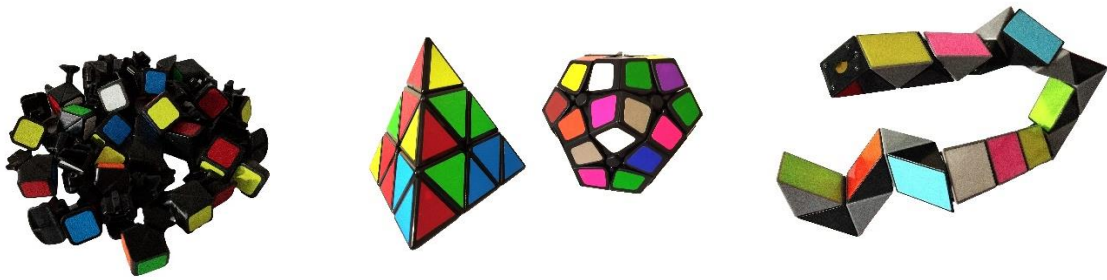


Figura 36. Autora (2024) *La transformación de ideas, vivencias y experiencias en aporte académico.* FOTOENSAYO compuesto por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023).

En muchos momentos recorro al prestigioso antropólogo Tim Ingold (2013, 2015b) como base teórica y pensador que entiende la realidad como un fenómeno real y plausible. Desde el momento en que este estudio trabaja, vive y se asocia con humanos, no nos queda más que preguntarnos desde un principio ¿dónde me encuentro?, ¿puedo y soy la persona pertinente para realizar un estudio de estas características? Como artista-docente he entablado un diálogo continuo entre el exterior e interior de mí y como el mundo a mi alrededor se comporta y se rige. Trato de explorar la vida y sus componentes de una forma experiencial, de reconocer la importancia de la vida y sus complejidades. Esta posición me lleva a entender que este estudio se rige por una visión fenomenológica “ya que teniendo presente nuestro objetivo principal, es la que nos permite describir los significados de una experiencia vivida” (Mayorga y Madrid, 2012, p. 29). El partir desde esta posición crítica del yo, que implica la conciencia de una misma, revierte en la idea que mi inmersión o incursión en los espacios pedagógicos experimentados y

estudiados, se encuentra ensombrecida o impregnada por el producto de mis propias fuerzas sociohistóricas (Kincheloe y McLaren, 2011). Mis inquietudes, mis vivencias, mi vertiente artística son las que han definido y creado las tres actividades que han practicado las alumnas y los alumnos. Los dos ambientes de estudio, Caso K y Caso M se convirtieron en mis compañeros y compañeras diarias.

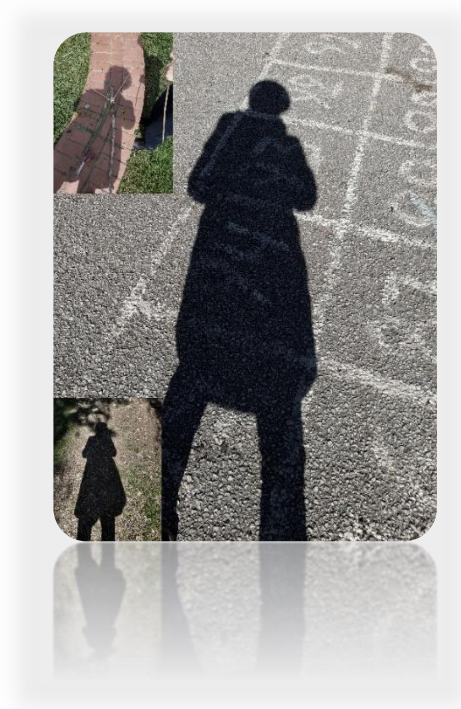


Figura 37. Autora (2024) *Sombras y presencias día a día*. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023).

Su presencia no era solo la física en nuestros encuentros semanales, sino que permanecían en mi conciencia, durante el resto de la semana. Era en esos momentos de soledad que absorbía y digería todo lo acontecido y me ofrecía el espacio de reflexión⁸³ para retroceder, avanzar y reciclar las situaciones vividas. La relación entre ambiente (contexto), espacio físico y subjetividades ha ido creando un *círculo o bucle de retroalimentación*.⁸⁴

Mis tres perfiles de a/r/tógrafa, me hacen profundizar, reflexionar y cuestionar **¿por qué, el qué, para qué?...** Según Van Manen (2003) y Maurice Merleau-Ponty(1975),⁸⁵ cuando la fenomenología

⁸³ Este estado lo relaciona María Acaso (2014) como el momento que nos permite romper con el proceso de reproducción en nuestros actos pedagógicos. El reflexionar, te hace pararte y cuestionarte: ¿qué haces bien?, ¿qué debes cambiar?, ¿por qué algún alumno no participa?, ¿qué estrategias pedagógicas podemos usar ante un conflicto?, y mil preguntas más. Es por ello que nunca una acción educativa es la misma a la que hayas aplicado un año anterior.

⁸⁴ Hago referencia metodológica en p. 289.

⁸⁵ Influencia fuertemente a Tim Ingold (2011a).

es aplicada a la educación, se convierte en el enfoque o método, que guía la forma reflexiva y da sentido a entender y analizar los comportamientos de todos los implicados en el estudio, el alumno, la alumna y yo como docente-artista. Complementando y dialogando al mismo tiempo con Tim Ingold (2012, 2015c) y James Gibson (2014) se hace patente el alejamiento que percibo con respecto a dicotomías como “percepción y representación, cuerpo y mente, mente y ambiente, individuo y sociedad” (Carvalho y Steil, 2012, p. 2), llegando al plano en que todo se disuelve y se conforma como un compendio de flujos, líneas y configuraciones de vida (Ingold, 2009). En suma, me lleva no solo a entender que actuamos con *subjetividades situadas* (Ellsworth, 2005) sino que además estudiamos hechos concretos. Por lo tanto, en esta indagación no solo voy describiendo y explicando, sino que la investigación ampara y engloba un análisis más profundo de los Casos K y M. Tejiendo los hilos que corresponden a los aspectos invariables, la comprensión del contexto y el avance del proceso práctico he ido explorando y comprendiendo las experiencias y significados subjetivos de las alumnas y los alumnos en el contexto educativo (Atkinson, 1999, 2015; Greenwood, 2012).

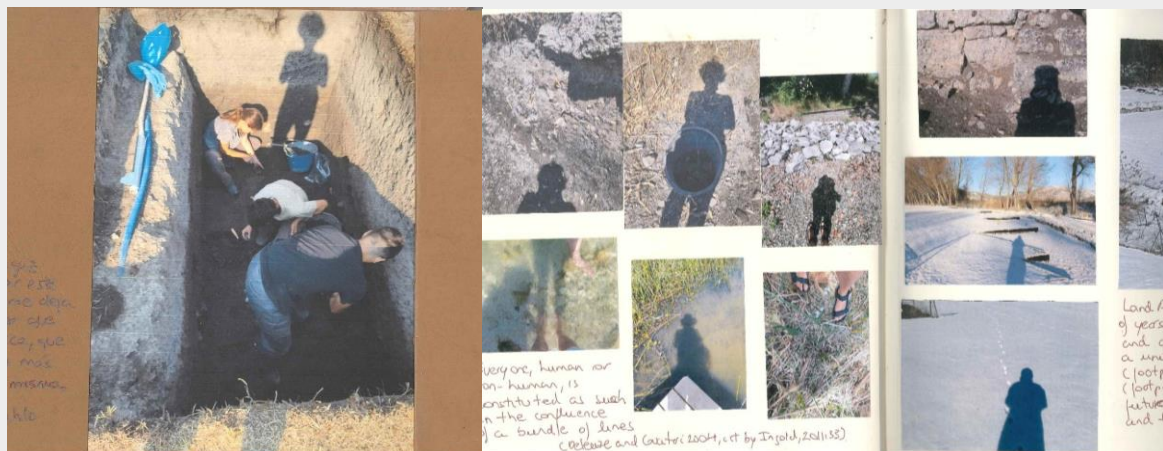


Figura 38. Autora (2023) *Sombras y presencias que me acompañaran siempre*. PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2022) de izquierda a derecha, extractos del *artbook*, *mis sombras en excavaciones que he participado con el paso del tiempo*.

En el momento que he ido contextualizando las experiencias en el entorno cultural, social y educativo se han ido esclareciendo mejor el significado y la relevancia del estudio. En este sentido, mi inmersión activa en ambos espacios educativos han ido cambiando el prisma conceptual y pragmático de las y los participantes. En todo este proceso el *diálogo* (Atkinson, 2021; Eisner, 2004; Leggo et al., 2011; Pourchier, 2010; Rodrigo y Collados, 2015; Sinner et al., 2006;

Vallance, 1996), entre las partes implicadas y la *reflexión continua* (Acaso, Ellsworth y Padró, 2011) de los sucesos y acciones que han ido surgiendo día a día, se han convertido en herramientas primordiales en los tres perfiles a/r/tográficos. Me han trasladado a la *acción de profundizar* en la comprensión de las prácticas educativas, fomentando la conciencia y el entendimiento más allá de las apariencias superficiales.

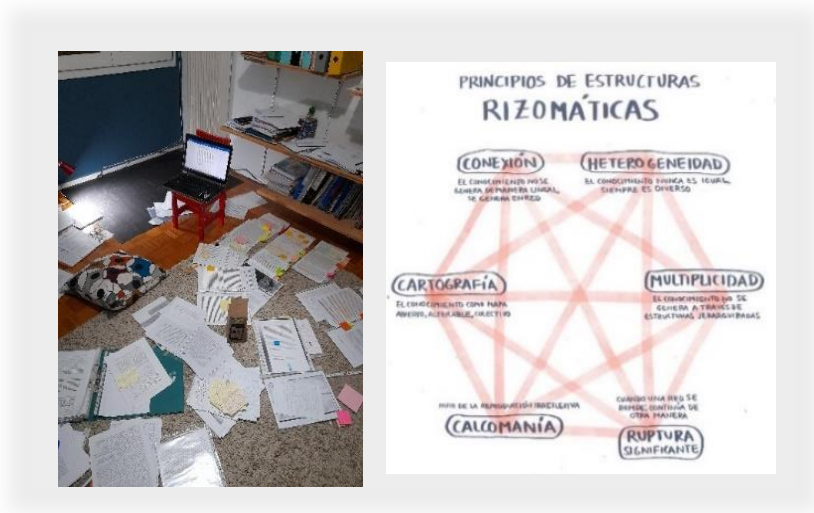


Figura 39. Autora (2023) *Creando y desarrollando investigación, formando más rizoma*. PAR FOTOGRÁFICO compuesto a la izquierda por una FOTOGRAFÍA de la Autora (2021), la cartografía es el soporte que plasma todos los rizomas que se han ido creando de la ingente documentación bibliográfica, a la derecha, Principio de estructuras rizomáticas promovidos por el Art Thinking (Acaso y Megías, 2021, p.119) CITA VISUAL INDIRECTA.

4.3. Hilando los tres proyectos ecoeducativos y artísticos

HIPERTEXTO: “Desde el Art Thinking, reivindicamos la necesidad de incorporar los microrrelatos y a quienes los producen como contenidos centrales, lo cual no quiere decir en absoluto, que prescindamos del arte de otras épocas, sino que distribuyamos los contenidos de forma más simétrica”. (Acaso y Megías, 2021, p. 87)

El planteamiento inicial y que ha seguido como eje vertebrador esta investigación, es entender la educación artística, no solo como el vehículo para crear conocimiento sino además, para provocar y generar *procesos de cuestionamiento* (Acaso y Megías, 2019; O’Donoghue, 2021 A091; Kincheloe y McLaren, 2011). Que al mismo tiempo nos haga reflexionar, en favor de la creación de conocimiento propio, crítico y significativo (Acaso, 2014). Un conocimiento que se vertebra mediante la práctica y la experimentación de estas tres tramas, como propuestas

ecoartísticas y educativas que “generen una ciudadanía activa capaz de construir una sociedad acorde a sus necesidades” (Megías y Morales, 2013, p. 242).

Los propios principios y teorías que fundamentan el AT son los mismos que guían estas actividades. Puntualizo que al mismo tiempo son las ideas y preceptos que yo comparto como docente y artista. Me planteo la educación y su práctica como un rizoma,⁸⁶ donde las tensiones y direcciones entre poder y saber⁸⁷ se dispersan y difuminan entre profesora y alumna/alumno. Yo no soy el tronco y ellos las raíces derivadas de él, por contra, yo soy parte de la situación donde se genera conocimiento, que se encuentra en movimiento (Ingold, 2012). En palabras de Acaso (2011), me convierto en una línea “tirada delante de mí” (p.37), que conforman la documentación leída, mi bagaje académico, mis experiencias visuales, incluso la información que he descartado como investigadora.

Queda otra línea por tirar, que corresponde a las niñas y los niños.



Figura 40. Autora (2024) *Transformándonos en comunidad educativa*. CITA VISUAL: Ellas y ellos hacen rizoma conmigo, generando así nuevas estructuras de conocimiento y éstas influirán en sus compañeros y compañeras “de manera que se generará una estructura infinita de líneas y conocimientos encadenados de manera orgánica, con diferentes ritmos, tamaños y pulsaciones, que no tiene principio ni final” (Acaso, 2011, p. 37). Compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023).

⁸⁶ Hago aclaración de este término en la Tercera Parte que corresponde al Art Thinking, p. 132.

⁸⁷ Pensamiento posmoderno en la práctica educativa: Acaso, 2014; Ellsworth, 2005; Efland, Freeman y Shurhr, 2003; St. Pierre, 2011.

A este respecto, son las teorías constructivistas de Jean Piaget (1986) y Lev Vygostky (1995) que asientan parte de las bases ontológicas del concepto de conocimiento que respaldan mis prácticas creadas. Mediante la práctica docente certificas que el conocimiento se va construyendo de parte en parte, por interacción entre las personas que nos circundan e influenciados por la interacción social y el lenguaje. Y puntualizo en parte, pues pareciera que el conocimiento es algo independiente que está ahí afuera, y que vamos absorbiendo, eligiendo y descartando como si fuéramos entes independientes. A este respecto aclara esta posición Tim Ingold (2012). Partiendo del concepto de *habilidad*⁸⁸ humana como la coordinación entre *percepción* y *acción*, ésta es “la conciencia del cuerpo de su propio movimiento: esto es *cinestesia*” (Ingold, 2012, p. 75). Es decir, el movimiento, la práctica, el pensar, todo es *cinestesia*⁸⁹ y es por ello como apunta Ingold (2012) que: “la cinestesia corporal debe ser entonces, el cimiento para el conocimiento humano” (p. 75). Y es aquí donde radica la diferencia en pensar que el conocimiento se construye de bloques, retazos o fragmentos, pues es “algo que crece y en lo que crecemos mientras nos movemos” (Ingold, 2012, p. 75). Este movimiento no es la acción motriz, sino diversificarse y compartir los diferentes ambientes en los que nos encontramos que vivimos y experimentamos, lo que Ingold (2011a) denomina *meshwork*.⁹⁰ Esta aclaración me ofrece la respuesta a entender, cómo se construye el nuevo conocimiento⁹¹ y por extensión para entender cómo y desde qué prisma debía sumergirme en el acto pedagógico-docente.

El arte y por extensión la educación artística adolecen de un lastre histórico negativo que nos persigue desde mediados del siglo pasado. Viktor Lowenfeld (1960),⁹² como teórico e impulsor del sistema educativo norteamericano, relaciona el concepto de creatividad con la subjetividad y

⁸⁸ Según Ingold (2015), las teorías convencionales del conocimiento tratan la habilidad como la aplicación de conocimiento ya adquirido (p. 73)

⁸⁹ Este concepto es la base para entender el Arte de Caminar, entendiéndolo como proceso de conocimiento. Mientras caminas fluyen ideas, pensamientos y potenciamos el pensamiento divergente. Recordemos Sócrates y su revolucionaria Escuela de Atenas. Las clases se desarrollaban en el patio, recreando ambientes propicios para el diálogo y la generación de conocimiento.

⁹⁰ Como apunta Klenk (2018): Ingold (2011) explica las limitaciones del concepto “network”(red) en la práctica de la investigación interdisciplinar y propone el uso de la metáfora del “meshwork” (malla) como metáfora de cómo se vive la vida a lo largo de líneas de devenir: emergente, indeterminada, contingente, histórica, narrativa. [...] Una metáfora de la “red” puede ayudar a explicar cómo los individuos y los conocimientos son “entrelazamientos” que emergen a través de encuentros con otros. Ingold (2011) se basó en el trabajo de Deleuze y Guattari (2004), argumentando que en lugar de entender la vida social utilizando la metáfora de la “red”, deberíamos entender la vida social como algo que se vive a lo largo de “líneas de devenir”. el perímetro de una red, sino a lo largo de líneas que se “abren” incluso cuando se enredan con las líneas de otros. (p. 315-316)

⁹¹ Que no deja claro Vygotsky en su teoría según Arthur D. Efland (2004) cuando se pregunta: “¿qué es lo que permite a los individuos construir lo que aún no se sabe, donde la imaginación y la intuición permiten ir a los individuos – según palabras de Bruner (1973)- más allá de la información dada?” (p. 65).

⁹² Establece la división entre los pensamientos. El lógico, que comprende las matemáticas y otras materias. El hemisferio derecho adolece de subjetivismo, por tanto negativo. Comentarios más explícitos en Eisner, 2004a.

por tanto es negativo, al no pertenecer al pensamiento lógico. Por si fuera poco, sitúa la educación artística como un mero entretenimiento para el cerebro (Acaso y Megías, 2019).

Las teorías cognitivas expresadas por Lowenfeld (1960) o Bloom (1956) (Acaso, 2000) siguen las bases del conductismo⁹³ e incluso “la teoría de Piaget también tenía sus prejuicios y mostraba una tendencia a considerar el pensamiento lógico-científico como la forma superior de inteligencia” (Efland, 2004, p. 76). Por otro lado, Vygostky pone el énfasis en la influencia de la cultura y la interacción social en la adquisición de conocimiento. Establece la no intervención o no interferencia en el acto educativo,⁹⁴ dentro de la cultura de la práctica docente, es decir, el mejor profesor era el que no interfería en el proceso creativo del alumno (Vygostky, 1995). Esta es una de las ideas que critica enormemente el AT como estereotipos heredados,⁹⁵ que dificultan el cambio o giro educativo en la educación artística, “estos prejuicios históricos tan a largo plazo han hecho que sea difícil reconocer el estudio del arte como una tarea cognitiva” (Efland, 2014, p. 76).

HIPERTEXTO: *“Y es relevante concentrarse en lo que el arte hace ahora, los tipos de comprensión que posibilita y las oportunidades de creación de significado que residen en sus condiciones. Hacer esto implicaría prestar más atención a los tipos de experiencias artísticas que los artistas y curadores presentan en la actualidad”.* (O'Donoghue, 2014, p. 179)

Esta noción heredada de lo que comporta, de lo que es una práctica artística, me ha producido verdaderos quebraderos de cabeza a lo largo de mi experiencia docente. La idea preconcebida en la que el arte es algo que se expone, que es bello, que debo comprender, que es un producto realizado con materiales como el barro, un papel, una tela, choca de frente con una concepción más contemporánea que yo intentaba trasladar a los alumnos. La base del juicio estético se resume en respuesta tipo: “Me gusta” o “No me gusta” (Acaso y Megías, 2021). O cuando les preguntas ¿qué artistas conocéis? La respuesta es obvia, Picasso, Van Gogh o Leonardo (Ruiz de Velasco y Abad Molina, 2007). La *triada*, como yo los aludía en todas clases, pues siempre (por desgracia), esperaba la misma respuesta. Durante muchas sesiones o actos

⁹³ Se basa en teorías psicológicas que enfatizan el aprendizaje observable y medible. Recurre a técnicas como por ejemplo el refuerzo y el castigo.

⁹⁴ Esta estrategia educativa la respaldan el Art Thinking y pedagogos como Dennis Atkinson (2017), pero se entiende como una sintonía de acompañamiento. No se trata de implantar la pedagogía tradicional, ni tampoco el libre albedrío entendido como el “todo vale”. Por el contrario, es proponer “una pedagogía sin criterios”. Un tema pedagógico clave gira en torno a “cómo algo importa” para un alumno en su experiencia de un encuentro de aprendizaje y tratar de comprender este “importar” constituye una aventura pedagógica para un profesor” (Atkinson, 2017, p. 141).

⁹⁵ El genio romántico influenciado por las musas, que se encuentra aislado en su taller. Es un artista como Picasso (al que todos referencian como “voy a hacer un Picasso”), ser excepcional que tiene un don privilegiado y que solo algunos nacen con él... (Acaso y Megías, 2021, p. 88).

pedagógicos,⁹⁶ debíamos hacer por ejemplo: una preparación del espacio de trabajo, analizar e investigar qué materiales utilizar, pensar solamente pensar (no utilizar las manos), en la idea central de nuestro proyecto de video, entre otros. Cuando me decían:

- ¿Sra. Carla, esto es clase de artes? porque a mí no me lo parece.

Yo les respondía e intentaba justificar con palabras, que esos mismos procesos, que nos guiaban hacia “la creación de algo”, debían ser entendidos como prácticas artísticas.

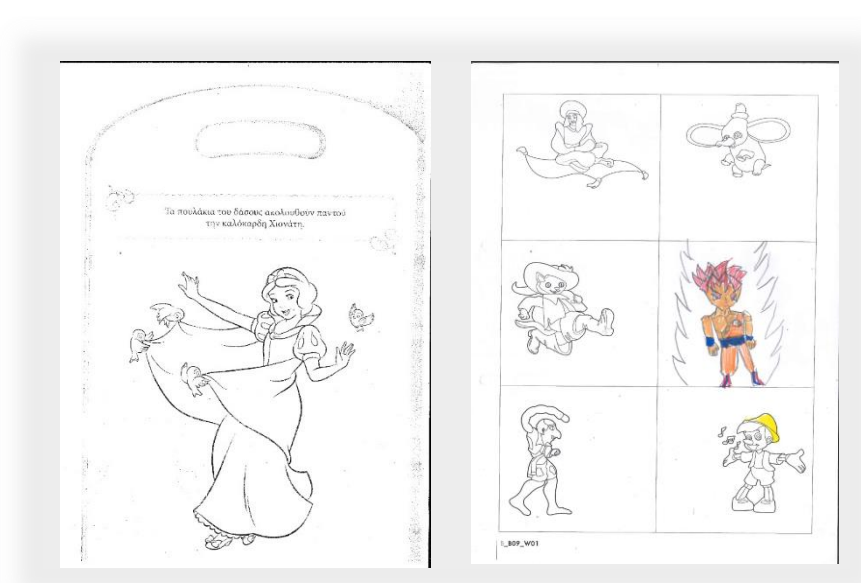


Figura 41. Autora (2024) *Pedagogía tóxica según Acaso y Megías (2019, 2021) PAR FOTOGRÁFICO* compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora, a la izquierda, fotocopia que encontré en uno de los colegios que iba que daban en clase. A la derecha, fotocopia que dieron a mi hijo en clase de artes, en el recuadro que estaba en blanco para que ellos siguieran la secuencia, mi hijo hizo a un Goku muy contemporáneo.

El arte nos aporta miles de herramientas para que “éste”, digamos conflicto, pudiera ser esclarecido. Este mismo momento crítico sucedió en ambos casos, K y M, por lo que decidí hacer una pausa en las actividades y enseñarles diferentes manifestaciones de arte actual. Pretendía que fueran capaces de entender por sí mismas y por sí mismos, que toda manifestación humana es arte; no debe ser sólo una pintura o una escultura, lo es también un mural en una fachada, una performance, una caminata o una protesta social (Marín Viadel, Roldán y Caeiro, 2020). Para ello les enseñé desde las pinturas murales en las Cuevas de Atapuerca hasta el evento artístico que realizó Olafur Eliasson en la Bienal de Venecia,⁹⁷ pasando por las cerámicas del Yacimiento de

⁹⁶ Es la forma en que María Acaso denomina una hora lectiva de una asignatura.

⁹⁷ Obra: *Green River*, Eliasson, 1998.

Dispilió (5.750 a.C) donde trabajo como restauradora de arqueología, Walter de María, Joana Vasconcellos, colectivos artísticos como Pedagogías Invisibles, Zemos98, hasta personajes que aparecen en los juegos que ellos tanto promocionan como Minecraft⁹⁸ o Stumble Guys.⁹⁹

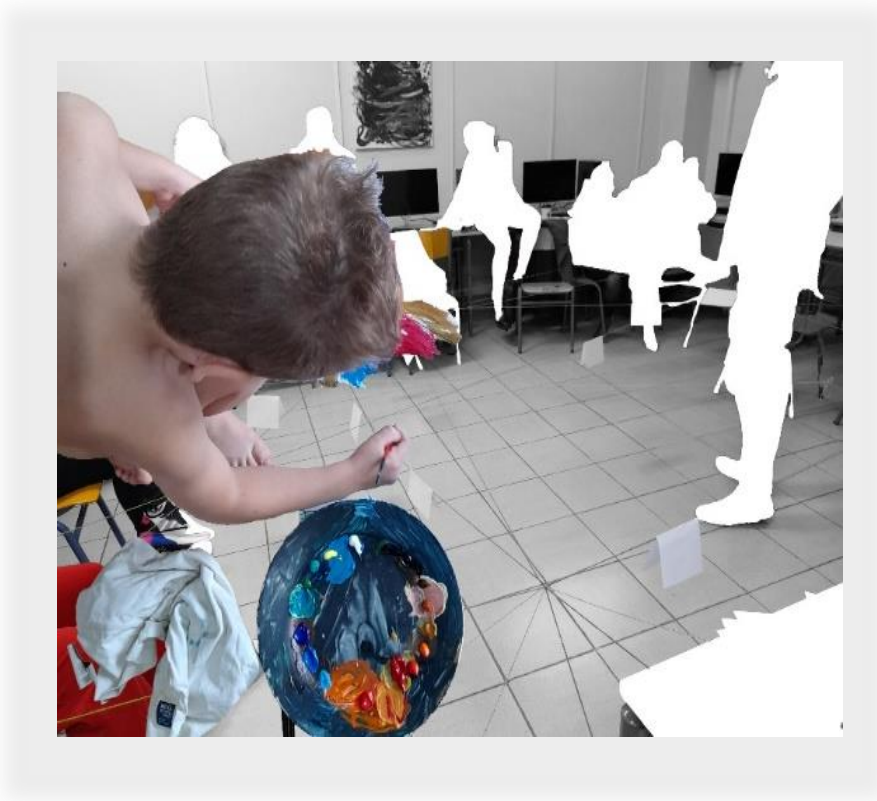


Figura 42. Autora (2023) *Conflicto con respecto a la idea de arte*. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de dos FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora, una FOTOGRAFÍA (2022) *Mi hijo pintando de acrílicos* y de fondo, otra FOTOGRAFÍA (2021) *Performance realizada en la clase de Técnico de Fotografía en la Formación Profesional Griega*. CITA VISUAL INDIRECTA.

Desperté su interés, les avivé la curiosidad, la sorpresa e incertidumbre y fue a través de sus voces, sus caras, sus expresiones que me enseñaron otra cara o prisma de mi investigación. En este sentido, Sumara y Carson (1997) nos recuerdan que “la participación en las prácticas de investigación acción educativa son formas particulares de vivir. Comprensión que requiere más del investigador que la "aplicación" de los métodos de investigación” (xiii). Se crean situaciones particulares en las que te regeneras, cambias y al mismo tiempo se crea una simbiosis entre las prácticas, las alumnas, los alumnos y mi yo investigadora-docente. Pues, no estaban solo ellas o

⁹⁸ A través de esta aplicación, si te sitúas en el modo creativo puedes generar increíbles paisajes y construcciones. Son las realidades que tú vives, creas mediante la ayuda de herramientas que consigues uniendo diferentes materiales.

⁹⁹ Esta aplicación tiene personajes con una estética increíble. Divididos entre, *Legendarios* o *Modelos Base* ofrecen a nivel visual lo que diríamos, placer estético, pero desde una visión más contemporánea.

ellos aprendiendo y cambiando sus percepciones sino yo de todos y todas, pues de esas sesiones surgieron otras actuaciones artísticas en mi mente. Pude por tanto atestiguar y experimentar muchas de las ideas que Tim Ingold (Carvalho y Steil, 2012; Castañeda, 2013) expresa sobre la cultura y lo humano, la percepción y la experiencia, el conocimiento, pues “estos discursos o prácticas de producción asumen y elaboran el punto de que somos participativos y curiosos por naturaleza, que aprendemos haciendo y prestando atención, y que vivimos la vida en la búsqueda de experiencias” (O’Donoghue, 2014, p. 178).

4.4. Tejiendo conocimiento, arte y ecología de acción

HIPERTEXTO: “Por ejemplo, los proyectos de “investigación acción” entrenan a los profesores para explorar sus propias intuiciones acerca de los procesos educativos (véase, por ejemplo, Hollingsworth y Sockett, 1994). En vez de aceptar las versiones de los expertos para enseñar y aprender, los profesores entrenados en investigación acción buscan sus propios datos y abordan las preguntas educativas por sí mismos. En muchos casos, esto conduce a una utilización del conocimiento más específica del contexto”. (Gergen. K, 2007, p. 229)

Para la creación y formulación de los proyectos colaborativos (Río Almagro y Collados Alcaide, 2013) fue de vital importancia la lectura del artículo “Revisiting the Idea of Arts-Based Research” de Donald O’Donoghue (2014). Uno de los mayores retos a la hora de trazar y planificar las actividades, fue como urdir y gestar las prácticas. Las prácticas artísticas debían ser creadas por mí, como investigadora-artista-docente, con lo cual surgían las primeras y más problemáticas preguntas: “¿qué experiencias de enseñanza o aprendizaje pueden propiciar procesos de aprendizaje genuinos y significativos que promuevan la curiosidad, la creatividad, la responsabilidad y la pasión por el aprendizaje?” (Sancho Gil, 2019, p. 18), ¿qué prácticas artísticas son las acordes al momento en que vivimos?,¹⁰⁰ ¿se adecúan a las características educativas, étnicas, de género de los estudios de Casos?, ¿son acordes con la metodología Art Thinking?, ¿son éticas, coherentes y adaptables al sistema educativo griego?

Es por ello que cuando hacemos pedagogía primero debemos preguntarnos, como dice el profesor David Bueno: ¿Para qué debe servir la educación? (Bueno, 2018).

¹⁰⁰ Nos encontramos en un momento histórico crítico; por un lado, en proceso de recuperación de una pandemia a nivel mundial, que nos ha privado de uno de los pilares de nuestra sociedad: la libertad. Por otro, a nivel económico, Grecia estaba intentando recuperarse de una “casi bancarrota” que había provocado estragos a nivel social, económico y laboral.

La respuesta es muy amplia, pues todo depende de intereses educativos, sociológicos y económicos que se conectan con multitud de objetivos a los que el cerebro se adapta. Pero no las guían ni los políticos ni los educadores, sino la *ideología*. Todo depende de lo que nosotros pensamos como sociedad y en consecuencia, ¿qué esperamos de ella?, ¿qué ciudadanos queremos tener en nuestra sociedad?¹⁰¹ Podemos crear personas crédulas y sumisas que no creen que pueden transformar la sociedad, o podemos crear personas resilientes, justas y críticas, a lo cual el cerebro se adapta. Según la neurociencia hay que desmitificar la idea de que sólo usamos el 10% de nuestra capacidad cerebral, al igual que no hay experiencia empírica que demuestren las inteligencias múltiples (Gardner).¹⁰² La inteligencia es un compendio que se forma y compacta por muchos procesos. En las conexiones que se crean día a día reside nuestra actividad mental, que se hace y rehace, permitiendo aprender cosas nuevas. Es por ello que es de vital importancia que la base esté bien formada (Bueno, 2021).

Un conocimiento se enraíza y complementa al otro, por lo tanto, como aclara el profesor Bueno: los aprendizajes deben de ser correctos desde el primer momento, pues aunque sea erróneo, éste se quedará almacenado (Bueno, 2008). Debemos promover un aprendizaje transversal y contextualizado, es decir, significativo para el propio individuo (Bueno, 2017a, 2018, 2019, 2023).

Por tanto, el aprendizaje debe ir ligado a su espacio vital, debe ser personalizado y que emocione (Acaso y Megías, 2019). Propiedades que posibilitarán una mejor implantación y en consecuencia se utilizará mejor. La clave por tanto, de lo que denominamos *aprendizaje significativo* es, como afirman Acaso y Megías (2019), que tanto la información como el proceso de adquisición de conocimiento – lo que llamamos *arquitecturas de transmisión*- sean relevantes para el individuo y se repitan (p. 115). Este encaje de bolillos, que permite entender cómo se desarrolla el aprendizaje, se engarza con la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991). Los alumnos y las alumnas, en el momento que practican y posibilitan un aprendizaje situado, contextualizado en su cultura, espacio social y momento actual,¹⁰³ tienen la oportunidad de participar en *comunidades en práctica*.

Si el eje central de una investigación o el espacio donde pivota la misma, es la búsqueda y construcción de conocimiento, entonces como se pregunta O'Donoghue (2014), “¿no deberíamos

¹⁰¹ A este respecto David Bueno pone de ejemplo la sociedad China. Es una sociedad muy competitiva y por tanto forma adultos con unas determinadas características. Recuerdo muchas noticias en las que hablan de las pruebas de aptitud y pruebas para acceso universitario tan exigentes, que aumentan los suicidios en los adolescentes.

¹⁰² Las inteligencias múltiples según David Bueno, nos ayudan a diseñar estrategias de procesos de aprendizaje más transversales pero no podemos afirmar que cada persona tiene una u otra inteligencia, todos tenemos de todo (Bueno, 2018).

¹⁰³ Se relaciona con la realidad social y tecnológica que les circunda.

2008), conlleva entender el arte como herramienta o medio para estimular el pensamiento y no necesariamente tiene que ser siempre el fin (Hoff, 2012).

La visión pragmática que tiene John Dewey (1952) acerca del arte, sustentan los hilos del discurso epistemológico de como se entiende, se disfruta y se piensa el arte en estas prácticas. El filósofo estadounidense, en su libro *El arte como experiencia* (2008), aborda la naturaleza del arte y su relación con la experiencia humana.¹⁰⁴ Su reconocida labor teórica y práctica se valida como la mayor influencia en la educación artística, por su vertiente progresista y democrática.

A las preguntas fundamentales que se plantea como ¿qué es el arte? ¿cuál es la relación entre arte y ciencia, arte y sociedad, y arte y emoción? ¿cómo se relaciona la experiencia con el arte? su respuesta es simple, el arte tiene su origen en la experiencia humana. Consideró que el arte no se limita a las bellas artes tradicionales, por contra está presente en todas las actividades humanas: desde el deporte hasta la jardinería, desde la observación de un fuego vivaz hasta el trabajo concienzudo de un mecánico. El arte no se restringe al ámbito de lo estético, sino que está arraigado en la vida cotidiana y en la interacción con el entorno. Como apunta Agirre¹⁰⁵ (2005), “la concepción experiencial del arte engarza a éste con las funciones vitales básicas y los rasgos biológicos comunes” (p. 326). Esto nos lleva a entender que las propias experiencias de los alumnos son arte, que sus propias visiones y expresiones estéticas son arte, justificable y acorde con el momento posmoderno (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). El giro de tuerca del concepto de arte en el momento actual, nos empuja a entender, como dicen Irwin et al. (2009) que: “el arte ya no se trata solo de estilo visual, sino de propósito social. La educación ya no se trata solo de logros individuales, sino de comprensión y contribución social” (p. 64). En palabras de Shusterman a través de Agirre (2005): “redefinir el arte como experiencia lo libera de los estrechos dominios de la institucionalmente enclaustradora práctica de las bellas artes” (p. 326). Otro parámetro a tener en cuenta, con el proceso de ir tejiendo (Megías y Morales, 2013) las actividades o como estas se van generando, transformando y derivando, se vincula a la *ecología de la acción*. Entender este concepto es entender como las acciones de todos los implicados son decisiones, elecciones e incluso apuestas, donde entran en juego al mismo tiempo el riesgo y la incertidumbre. Aquí es donde interviene como dice Morin (1999), la *ecología de la acción*. En el momento que emprendo la creación de mis prácticas, que las voy aplicando en los colegios, donde las alumnas y alumnos las hacen propias, todas estas acciones a veces, escapan a sus

¹⁰⁴ Dentro de la cual se encuentra la experiencia artística, lo que la une como función vital básica humana, es decir, un rasgo biológico común (Aguirre, 2005).

¹⁰⁵ En su libro el autor, hace referencia al programa de doctorado interuniversitario del que participa mi Universidad y las de Barcelona, Granada y Sevilla (p.25).

intenciones. Es decir, “dicha acción entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que la conforma en uno u otro sentido” (Morín, 1999, p. 46).

**Currículum
posmoderno**

Conexión entre realidad-cultura

Relación poder-conocimiento: cultura popular,
artesanía

Innovación: cambios en las formas de representación
artística

Enlazando-interrelacionando disciplinas: diluimos
los límites que nos separan con otras áreas
temáticas

Promovemos el cambio social a través de
microrevoluciones

El conocimiento es de todos, está en todos y
producido por todos (imaginario colectivo)

Producción de cambios a nivel estético: percepción,
asimilación, creación

Multiculturalismo: el arte como forma de
reproducción cultural ligado al contexto e
intereses de su cultura local

Múltiples codificaciones

Crean símbolos de una realidad común

Deconstrucción: uso de formatos artísticos actuales
y medios tecnológicos

Conceptualmente los alumnos transitan sobre
territorios variados

Tabla 10. Autora (2023). *Tabla sinóptica formulada en base a las teorías de Efland, Freedman y Stuhr (2003); Acaso y Megías (2019, 2020). Elaboración propia.*

4.5. Compactando los primeros pases de hilo: estructura del proyecto artístico y estrategias pedagógicas

HIPERTEXTO: “Interpretar el currículo a través del concepto del rizoma (Deleuze; Guattari, 1980/2004) supone asumir un tipo de docencia que no admite una planificación de principio a fin, sino que va conformándose en su propio devenir. Encierra, asimismo, otra manera de posicionarse frente al conocimiento y respecto a los que son nuestros estudiantes”. (Hernández y Sancho Gil, 2020, p.1060)

La articulación y desarrollo de los actos pedagógicos (Acaso y Megías, 2021; Atkinson, 2017) que se han practicado en los estudios de caso están basados en el juego como metodología o estrategia pedagógica mediante el cuál crear las cartografías y recurrir al uso de dispositivos digitales. Estas propuestas educativas entrelazan la arqueología, la antropología y el arte contemporáneo como disciplinas que conciben nuevos modos de explorar las relaciones humanas y el entorno en el que vivimos. Las actividades o como dice Eisner (2004a) *situaciones de enseñanza*, son entendidas como tramas del telar y los participantes van creando las urdimbres que en su conjunto entretejen el telar de esta indagación viva.

Las tres actividades educo-artísticas están basadas en la metodología por proyectos o como lo denomina el Art Thinking, *Método Placenta*;¹⁰⁶ como enfoque o guía educativa que permite una intervención activa y cooperativa de todos y todas las participantes (Ellsworth, 2004; Acaso y Megías, 2021). Esta *situación cooperativa*, como apuntan Johnson et al. (1994) consiste en trabajar juntos para lograr un propósito o finalidad común. Esta capacidad es inherente al ser humano, se encuentra en su esencia misma desde el momento en que se asentó en comunidades poblacionales. Son la neuroeducación y la propia arqueología las que acreditan, estas estrategias como las indicadas y oportunas para maximizar el aprendizaje (Johnson et al, 1994). Se crean estrategias y formas de relación entre los seres humanos, en forma de motivaciones y esfuerzos, lo que les lleva a superar la capacidad individual a cada uno de ellas y ellos. Todo se debe a una actitud humana esencial: (el temor) al fracaso. Como dicen Johnson et al. (1994), si una o uno fracasa, todos y todas fracasan. Cada miembro de la comunidad asume una responsabilidad y en consecuencia forma parte de un grupo, que debe alcanzar objetivos comunes.

¹⁰⁶ Compuesto por estrategias docentes con el orden: detonante, debate, actividad práctica y puesta en común (Acaso, 2014)

HIPERTEXTO: “El aprendizaje basado en Proyectos (ABP) se basa en la experiencia en el que el “saber” se transforma en el sabor (saboreamos la experiencia). Una forma dinámica, activa y atractiva, en la que a través de un reto o desafío, y por vía de la experimentación y la evaluación de los resultados, el alumnado adquiere conocimiento y competencias en cuestiones fundamentales para el desarrollo”. (Marín Viadel, Roldán y Caeiro, 2020, p. 91)

Estas experiencias de aprendizaje (Sancho Gil, 2018) se entienden al mismo tiempo, como dispositivos que pueden fomentar la faceta indagadora y creativa del participante. Les incentiva a crear los espacios donde sean precisas la toma de decisiones y la resolución de problemas para alcanzar los objetivos educativos (Hoff, 2012). De todo lo citado se deriva que la experiencia participativa en el proceso sitúa a los participantes, en la creación de experiencias reales. Todas ellas situadas en un espacio o *sitio*, que ya no entenderemos como un concepto geográfico fijo, sino que como afirman Irwin et al. (2006), “se ha movido a un concepto relacional reinventado como “situación” dentro de los procesos políticos, económicos, culturales y sociales” (p. 6). Cada una de las tres actividades, debido a sus peculiares condiciones, les transporta a inventar “nuevas modalidades de interacción social” (Kester, 2011, p.29), creando por tanto *comunidades en práctica*. Al mismo tiempo, la ABP se conforma como la estrategia educativa docente más adaptable para aunar diferentes materias educativas y diferentes conocimientos, que pivotan alrededor de un tema. Mi bagaje profesional, docente y personal comparte que trabajar por proyectos se presenta “como el aspecto metodológico fundamental para articular de manera coherente el trabajo docente” (Martínez Gallego et al., 2014, p.320). Crear proyectos en la asignatura de artes es tremendamente complicado debido a causas logísticas, docentes, políticas y educacionales. Una vez inmersa en mi actividad docente diaria fui variando la estructura y tema de las prácticas. En un principio tenía creadas las tramas 1 y 3. La trama 1 deriva de un programa docente que había aplicado en otros ámbitos formales¹⁰⁷ en Grecia. La segunda se basaba en mi proyecto artístico y quedaba perfilar una tercera que cambié totalmente. Al llegar a las escuelas me fueron enviando correos electrónicos sobre certámenes artísticos. La televisión Nacional Griega (ERT1) organiza desde hace 13 años el “Concurso Internacional de Cortometrajes Estudiantiles”. Se presentó la oportunidad adecuada para: crear un proyecto visual y contemporáneo homologado y reglado por un estamento griego, en el que participaran todos los estudiantes y fuera multiformativo.

¹⁰⁷ Fue la unidad didáctica que creé y practiqué en 2019 para superar los exámenes para la obtención del Certificado como docente de adultos. En 2020, tras los cambios pertinentes lo incluí, en el Curso formativo para profesores de escuelas privadas y públicas que realicé en el Centro de formación permanente de adultos de Kastoriá. Realicé variaciones y lo utilicé en las clases que realicé como profesora, en la Especialidad de Fotografía en la Formación Profesional Griega.

El juego es la estrategia educativa que utilizo en las actividades, pero no solo como el canal que facilita la interacción entre todos, sino que se transforma a la vez en el medio mediante el cual crear estrategias simbólicas (López F. Cao, 2003, 2008). Al mismo tiempo, es una almohadilla léxica a la que recurrimos cuando escribimos pero es, ante todo, una actividad humana y es a la par “un poderoso catalizador para el pensamiento creativo tanto en las artes y la ciencia” (Pariser, 2013, p. 669. El juego se ha convertido para mí en “una poderosa herramienta intelectual” (Pariser, 2013, p. 65) porque a través de estas estrategias he conseguido generar y crear conocimientos. Cuando introducía las actividades a practicar utilizaba la palabra “juego”, y rápidamente cambian la percepción o idea que tenían las alumnas y los alumnos. Cansados y cansadas de clases teóricas magistrales, escuchar -jugar- se convertía en una sensación de relax, de incentivo psicológico para participar creando comunidad.

- ① PRIORIZARÁS LA AGENDA DE TUS ALUMNOS POR ENCIMA DE TODAS LAS COSAS, ESPECIALMENTE POR ENCIMA DE LA AGENDA DEL CENTRO, DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DE LA TUYA PROPIA.
- ② APRENDERÁS A GENERAR RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO EN TUS ALUMNOS SIN DEJAR DE SER ASERTIVO.
- ③ NO COMPETIRÁS CON EL TELÉFONO MÓVIL POR LA ATENCIÓN DE TUS ALUMNOS, TE ALIARÁS CON ÉL.
- ④ NO TE RENDIRÁS AL NO OBTENER RESULTADOS INMEDIATOS CUANDO INTENTES FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN EN EL AVLA.
- ⑤ VALORARÁS LA AUTOESTIMA, LA MOTIVACIÓN, LA CONFIANZA Y OTROS ASPECTOS EMOCIONALES DE TUS ALUMNOS MÁS QUE CUALQUIER CONTENIDO DE TU ASIGNATURA.
- ⑥ TU OBJETIVO COMO PROFESOR YA NO ES TANTO TRANSMITIR CONTENIDOS, SINO, PRINCIPALMENTE, AYUDAR A LAS PERSONAS A ENTRENAR HABILIDADES Y ACTIVDES.
- ⑦ ACTUALIZARÁS Y ADAPTARÁS TUS HERRAMIENTAS EDUCATIVAS PERMANENTEMENTE.
- ⑧ NO DEJES QUE EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMAL CONDICIONE EL PROCESO DE APRENDIZAJE.
- ⑨ SERÁS CONSCIENTE DE QUE LO QUE HACES EN EL AVLA ES MUCHÍSIMO MÁS IMPORTANTE QUE LO QUE DICES.
- ⑩ CUANTO MÁS TE CALLES TÚ Y MÁS CONVERSACIONES E INTERACCIÓN GENERES ENTRE TUS ALUMNOS, MEJOR.

Figura 44. “Ni faro ni guía: el profesor como coacher” según Acaso y Megías, 2019, p. 84.

Mi posición como profesora en la escuela adquiere una nueva postura, no como mentora o figura que traslada un conocimiento y una verdad,¹⁰⁸ sino como *mediadora cultural*¹⁰⁹ a la vez que *observadora participante*. Esta nueva posición metodológica ante el acto educativo ofrece múltiples y ricas aproximaciones en lo que respecta a lo educativo, lo formativo y lo experiencial (Aguirre, Hernández y Padró, 2011; Acaso, 2008). Transforma el plano educativo y formativo en una acción activa en la que se crean y desarrollan nuevos contenidos más acordes con la realidad actual. Este acercamiento y en consecuencia percepción del entorno educativo, implica ampliar las fronteras del conocimiento y la experiencia, tanto del docente como del alumnado. La formulación de estas actividades, se enraíza en mis concepciones ideológicas y artísticas permitiendo, “una forma de hacer cultura contemporánea, desde y para la comunidad” (Cejudo y Pensart, 2021).

4.5.1. Sesión previa: Detonantes

Sesión previa: Octubre 2022

HIPERTEXTO: *Las actividades o “experiencias de estudios” (Sullivan y Gu, 2017) que se practican permiten entablar los cimientos de un aprendizaje transformador, mediante el cual todos los participantes son activos creando en suma, una “comunidad de aprendizaje” (Atkinson, 2021; Matusov et al., 1994).*

DETONANTES:¹¹⁰ son las estrategias didácticas que generan sorpresa, que despiertan la curiosidad,¹¹¹ y es en ese momento en que, como certifica la neurociencia, se abre la ventana (de nuestro cerebro) para adquirir nuevo conocimiento. Este proceso dura unos 20 minutos, es decir, solo durante ese tiempo podemos cómo humanos registrar y aprehender. Este dato implica multitud de consecuencias en como hacemos y desarrollamos nuestras prácticas educativas (Acaso, 2017).

Con el objetivo de que los y las estudiantes pudieran entender qué estrategias o metodologías íbamos a desarrollar a partir de ese momento, se me ocurrió hacer una práctica educativa que

¹⁰⁸ Sesgada, cada uno tiene la suya es personal y singular.

¹⁰⁹ Como “aquella persona que comprende las necesidades creativas de su comunidad, las posibilita, y las ejercita desde una actitud abierta a la diversidad de las narraciones, a la multiplicidad de los relatos y a la necesidad de encontrarse con la producción de extrañamientos” (Cejudo y Pensart, 2021, p. 2).

¹¹⁰ Recurso metodológico que utiliza el Art Thinking para referenciar un tiempo previo a una actividad educativa. Los *detonantes* son estrategias que conducen a crear sorpresa y asombro en el alumno. Puede ser simplemente ir a la clase con zapatos de diferente color, ir cada día con un pañuelo por ejemplo, de diferente color. Conseguimos que el receptor se pregunte, se extrañe y en consecuencia captes su atención.

¹¹¹ Bodiford y Camargo-Borges (2014) amplían este concepto y como actúa en las personas como estadio investigador.

actuara como *detonante*. Durante una sesión creé diferentes momentos temporales en los que los alumnos y las alumnas potenciaran, mediante el juego, las diferentes capacidades a analizar.

**TABLA PARA DISEÑAR
DETONANTES**

DISTINTOS TIPOS DE DETONANTES

NOMBRE provocador			
OBJETO extraño			
transformar el ESPACIO			
realizar una ACCIÓN			
	AL INICIO	DURANTE	AL FINAL

↑
MOMENTOS DE UNA SESIÓN EN LOS
QUE UTILIZAR UN DETONANTE

Tabla 11. Tabla para diseñar *detonantes* Acaso y Megías (2021, p. 132).

HIPERTEXTO: “Activar la faceta del cuestionamiento revierte en la ampliación de una acción muy positiva en el ser humano, la comprensión del mundo y nuestra posición en él (Megías, 2007)”.

Primer Detonante: Llevé a la clase dos manzanas y las situé encima de la mesa. Algunas alumnas y algunos alumnos se percataron y empezaron a preguntar ¿por qué llevaba 2 manzanas a la clase? Les respondí que haríamos ese juego al final de la clase. Otros, no las vieron pues vuelven de la clase anterior y hasta que se sientan en sus pupitres y son capaces de centrarse, necesitan como diez minutos.



Figura 45. Autora (2023) *Detonante, las manzanas en el aula*. PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2022), izquierda las manzanas en el supermercado, derecha las manzanas en el aula, como CITA VISUAL LITERAL



Figura 46. Autora (2024) *Modelo de aula en la educación pública griega, Aula de 5º de Primaria, Argos Orestikó (Grecia)*.

Segundo detonante: el objetivo de esta acción era conocer: ¿cuál era su situación con respecto a la educación?, ¿qué sentían?, ¿cómo desarrollaban su pensamiento divergente? Les informé que íbamos a hacer el primer juego. Tenían que responder con palabras al concepto que yo les decía. Que dijeran la primera palabra que se les ocurriera cuando la escuchaban (atención-escucha-acción). Esta actividad hizo las veces de puente comunicacional entre ellas/ellos y yo. El relato empezaba con la palabra:

Río: **Caso K:** al principio decían nombres de ríos, que suponía habían aprendido en clase. Les propuse que dejaran volar la imaginación, ¿qué imagen o sensación os provoca la palabra río? Empezaron a decir: agua, piedras, mar, lago, peces, sonido.
Caso M: A diferencia del caso K se quedaron mudos, no sabían qué decir, costaba un poco más. Finalmente, después de caras de extrañeza de preguntarme además, si eso era clase de artes respondieron: arena, lodo, corriente, sonido... eran más creativos y espontáneos a la hora de responder

Pájaro: **Caso K:** Alas, plumas, vuelo, aire, colores de diferentes pájaros, avión, helicóptero.
Caso M: palabras similares al caso anterior

Libro: En esta palabra se encontraba el objetivo de esta acción. Quería escuchar como percibían la educación, las clases, la escuela.

Caso M: Empezaron a decir:
“¡ Ahh profe!, ahora sí que podemos decir muchas cosas: aburrido, martirio, escribir, que lo quemén, estudiar”.
Con sus respuestas entendí como se sentían, no percibían la educación como necesaria o algo cercano a ellos. Algunos dijeron palabras como imagen o escribir pero en general, las respuestas eran de negación y de algo que les hacía sentirse mal.

Caso K: respuestas positivas, más creativas como: imagen, letras, hojas y aprender. Dos alumnos (los alumnos de procedencia albanesa) dijeron palabras negativas.

Tercer detonante: actividad creada en base al grafista madrileño El Puño. En una hoja en blanco que les di tenían que seguir tres pasos. A través de ellos íbamos a conseguir que diez personas caminaran por la hoja.

**Primer
paso**

Debían decidir cómo usar la hoja, apaisada o en vertical, ellos elegían. Debían dibujar diez bolas en la hoja, que las situaran como quisiera; por toda la hoja, en un lado... Cada cual decidía como situarlas y había diferentes opciones: las ponían en línea recta, las agrupaban todas en una esquina o las distribuían de forma simétrica por toda la hoja, siempre atendiendo a un equilibrio compositivo.

Caso M: les resultaba un tanto difícil entender qué les estaba indicando, por tanto hice yo una práctica en una hoja, pues algunas niñas y niños al hacer yo un recuadro en la pizarra y explicarlo hicieron ellos un recuadro en el folio. Tenía la sensación de que al ser una práctica novedosa en la que no tenían que copiar el estilo de un o una artista (hacer por ejemplo un dibujo de *Los Girasoles* de Van Gogh) se encontraban un poco perdidos. Les animaba a hacer suyo el dibujo, cada uno y cada una creaba una obra de arte diferente. Al utilizar los conceptos de “obra de arte” y “diferente” prestaron mucha atención.

Caso K: al haber realizado la primera práctica en el Caso M, aprendí de mis errores a la hora de trasladar la información, siendo más pausada, clara y concisa. Por otro lado desde el primer momento les resultó muy divertido y querían compartir con la clase su “obra de arte”.

**Segundo
paso**

Debían pegar un círculo más pequeño que correspondía a la cabeza. Podían situarla donde quisieran, arriba, abajo, al lado, todas para abajo... Todo el tiempo repetía lo mismo: que ellos y ellas decidieran, las posiciones, formas y distribución de su dibujo creativo...

**Tercer
paso**

Debían poner piernas y brazos dibujando una simple línea.

A partir de ahí fueron conscientes de que habían dibujado diez personas que caminaban por la hoja. A continuación, debían seguir como quisieran: ampliar características físicas o colorear. Se iniciaba la fase en la que debían explorar y desarrollar la **creatividad** y el **pensamiento divergente**. Empezaron a preguntar: si podían sujetar algo, si podían llevar sombrero, un sinfín de situaciones por las que estaba evidenciando, que iba por buen camino en el desarrollo de la investigación. Se centraban en la tarea y durante quince minutos no escuchaba nada, solo el murmullo de una a otro riéndose de lo que hacían esos personajes en las hojas.

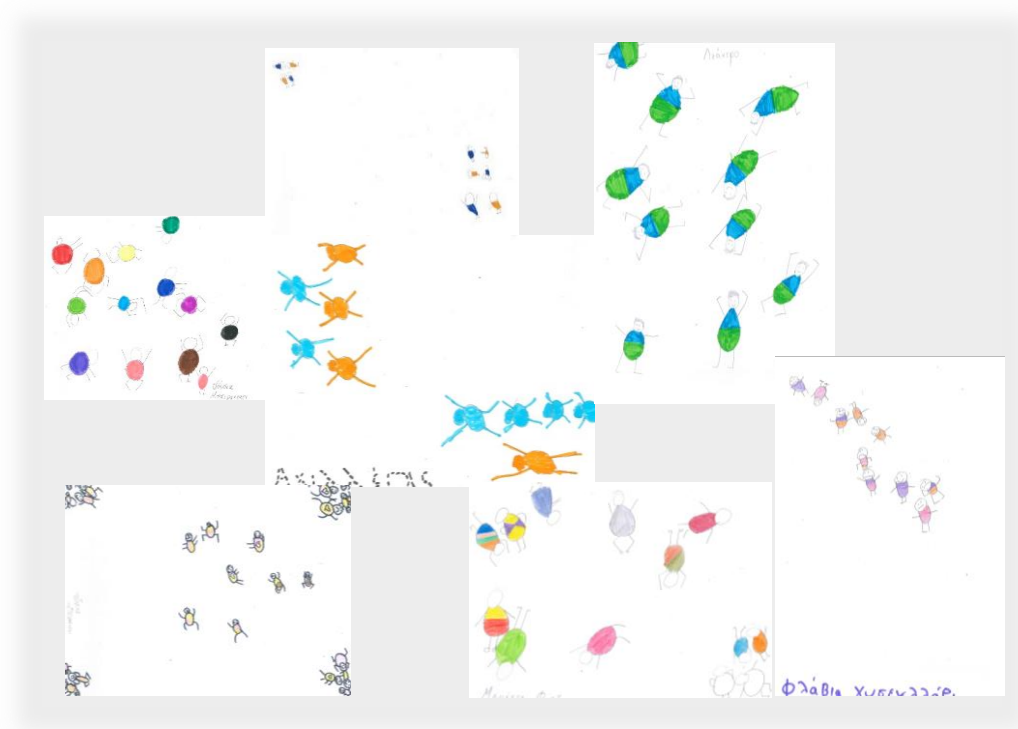


Figura 47. Autora (2024) Dibujos del 3º Detonante Caso K. . COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir siete FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2022).

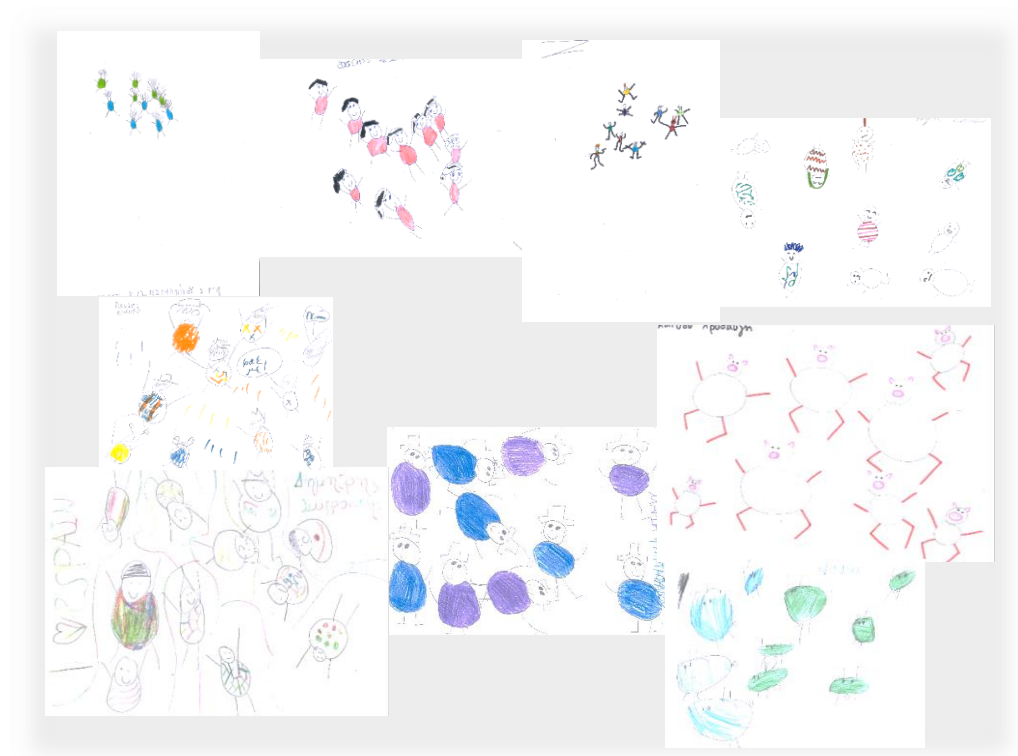


Figura 48. Autora (2024) Dibujos del 3º Detonante Caso M. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir diez FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2022).

Finalmente, les pedí que me fueran entregando los dibujos para pegarlos con celo en la pizarra. Fue una actitud centrada en crear una pequeña exposición privada de carácter temporal, para que todas y todos apreciaran “sus obras de arte”, así les parecía más importante su trabajo. Este movimiento condujo la actividad a una situación divertida a la vez que complicada. Escuché de pronto un:

- “ooooh!!” de los niños y niñas que me sobrecogió, pensé para mis adentros, ¡!Carla ya la has liado otra vez!!!!

Me dijeron que no podíamos pegar los dibujos en la pizarra porque la profesora no les dejaba usarla:

Mixalis: “la pizarra es para escribir, no para colocar dibujos”

Les respondí que yo era la profesora de artes y que tanto el aula como la pizarra era de todas y todos. Así que les pareció lógica la respuesta.

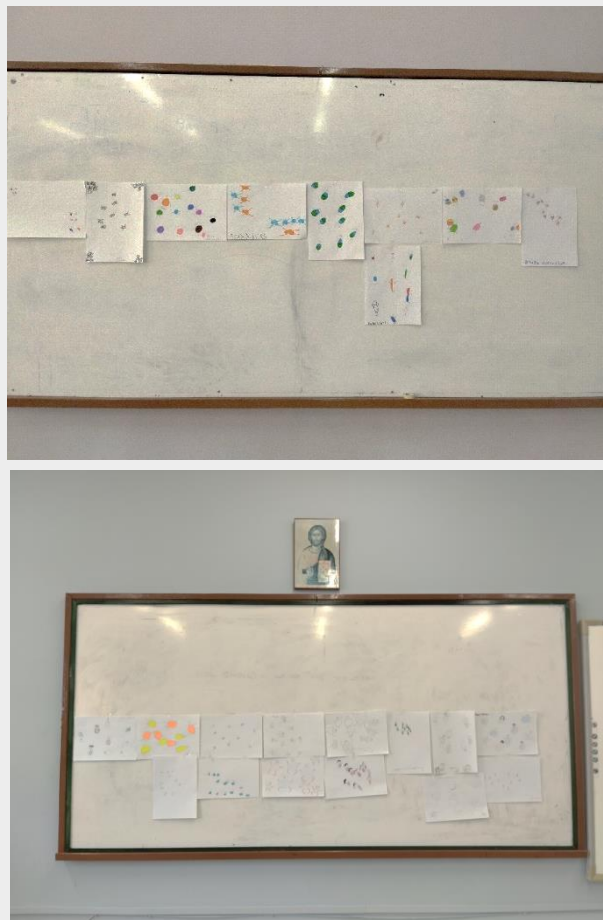


Figura 49. Autora (2024) *Exposición de dibujos improvisada*. PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), arriba *Caso K* y abajo *Caso M*.

Cuarto detonante: teniendo enfrente de ellos los dibujos creados, les repliqué para que me preguntaran sobre las manzanas:

¿Por qué había traído las manzanas?

Respuestas ¿Para dibujarlas?, ¿para crear los colores?, ¿para hacer las sombras?, para dibujarlas repetían y una otra vez.

Les alentaba a que respondieran con cosas absurdas, finalmente Jorgos dijo:

- para comérmolas, todos y todas se reían, a lo que respondí también , que no

Finalmente, les informé que traje las manzanas para que se preguntaran, ¿por qué la profesora trae manzanas a clase?, simplemente quería que cuestionaran, que se extrañaran. Se quedaron mirándome con cara extrañada, no sabían qué decir y de pronto es como si un robot se despertara; se reían, decían:

- “¡ahhh! profe es muy divertido”

Algunos volvían a preguntar pues no entendían que les decía, a lo que les respondí:

- simplemente quería que activárais vuestra capacidad de extrañamiento, de curiosidad haciéndoos la pregunta:

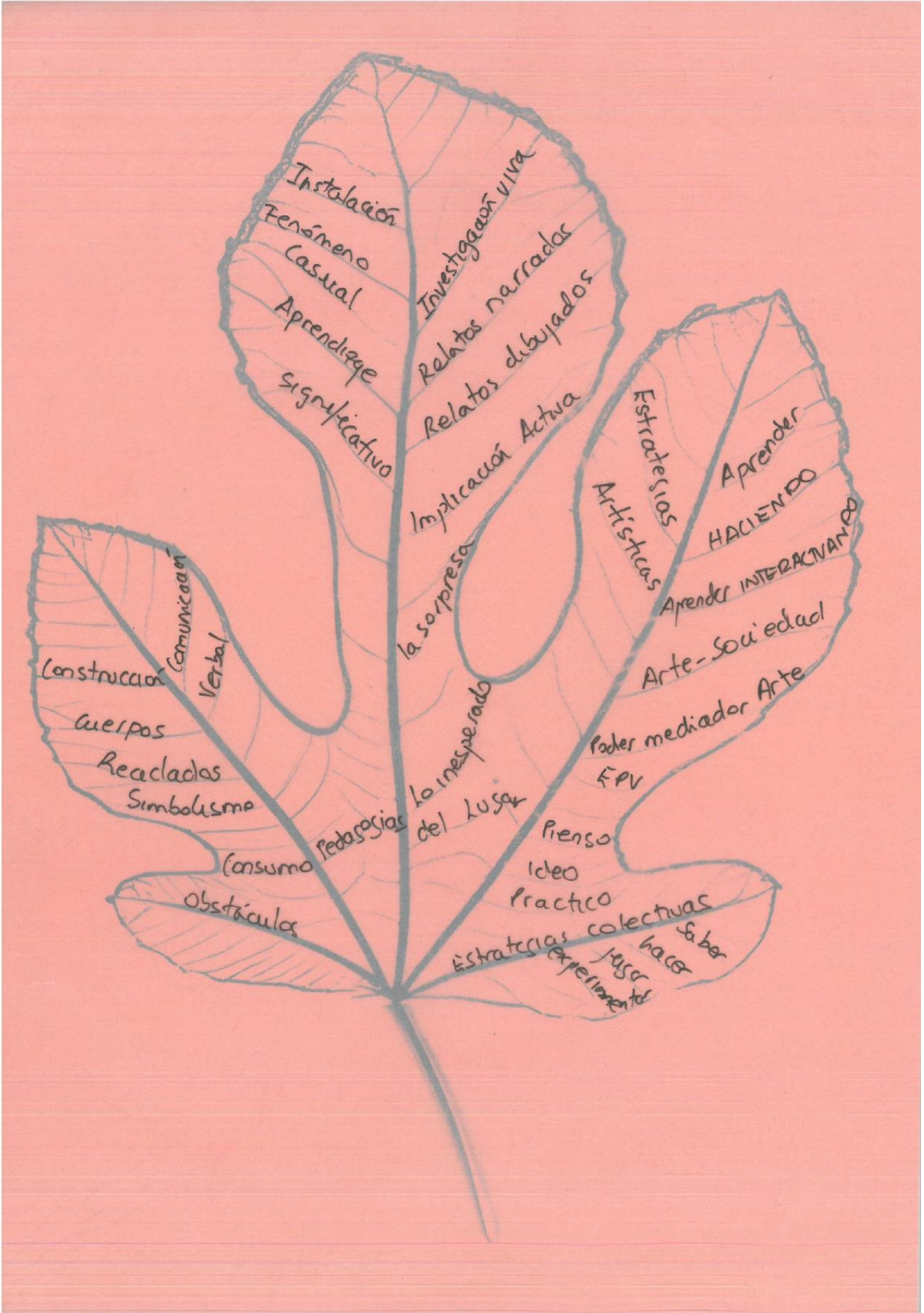
¿Por qué la profesora ha traído dos manzanas a clase?

(Pensar fuera de la caja, Edward de Bono (2018).

TRAMA 1



4.5.2. Conciencia ecológica: la Instalación como estrategia pedagógica para promover las capacidades del arte: creando conocimiento, creando conciencia...



HIPERTEXTO: “Nosotros podemos proceder de diferentes grupos étnicos y tener diferentes antecedentes sociales y económicos, religiones, géneros, edades, empleos, orientaciones sexuales, etcétera, pero si analizamos las razones que nos llevan a crear arte, a exhibirlo y utilizarlo, veremos que es mucho lo que nos une”. (Genérico Chalmers, 2003, p.6)

En el tiempo en que nos encontramos, de acuciante crisis energética en Grecia, estamos asistiendo a un continuo debate acerca de ¿qué es la sostenibilidad?, ¿qué estrategias educativas se pueden emplear para trasladar la problemática medioambiental? A lo que añadiría: ¿podemos como sociedad potenciar habitantes resilientes?, ¿comprometidos con las políticas y estrategias a nivel mundial?... En la mayoría de las escuelas existen contenedores de reciclaje, se les informa y se realizan actividades relacionadas con el tema, para dar cuenta de la importancia de este acto. Pero se aprecia una discordancia entre el entender, pensar y practicar. Los niños y las niñas son conscientes de que hay que reciclar, que es importante. Detrás de todo ello hay un motivo, del cual no dialogamos y que es crucial para que entiendan ¿por qué reciclamos? y es el consumo. Consumimos y consumimos como si no hubiera un mañana. Compramos artículos que ya tenemos, pero varían en color, por ejemplo.

Ciñéndome solo a la Educación Primaria, voy a resumir unos clarificadores datos. El sistema Educativo Griego es gratuito. Como tal, suministra a cada alumno o alumna¹¹² una caterva de libros para que todos utilicen el mismo sistema educativo. No existen diferentes publicaciones, todo lo publica el Ministerio de Educación y Religión. Esta acción implica que cada año millones de libros van a la basura, pues no pasan entre hermanos o hermanas; además, siempre sobran.¹¹³ Por si fuera poco, cada profesor o profesora abastece de fotocopias como extra de actividades para realizar en casa.¹¹⁴ El colofón son las libretas. La mayoría de asignaturas tiene: libreta de ejercicios, libreta de apuntes y de redacción. Además, por ejemplo lengua, tiene la libreta de ortografía, con lo cual estamos en un suma y sigue de despilfarro. Las libretas son específicas en composición y color. Por lo tanto, si tienes una libreta de apuntes del año anterior y la docente solicita que sea azul, no la puedes reutilizar.

¹¹² Hablamos de todo el territorio.

¹¹³ En todos los colegios hay estanterías y almacenes con cientos de libros de años anteriores. No se reutilizan, se solicitan al ministerio nuevos en relación con el número de alumnos que accede a nuevo curso.

¹¹⁴ He preguntado a los alumnos y cuando las corrigen en clase directamente las tiran, pocas las reciclan. O como en muchos casos, las guardan debajo del pupitre y cuando hacen limpieza se tiran con el resto de la basura del día.



Figura 50. Autora (2024) Sin comentarios. FOTO-COLLAGE compuesto a partir de cuatro FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2022), de izquierda a derecha, *almacenes de libros de años anteriores*, después *las libretas de Christos para un año* y por último, *Dimitri con las fotocopias de tres meses de clase*.

Ante esta situación, esta actividad pretendía ser el canal silencioso para que las alumnas y alumnos fueran conscientes de lo que consumimos, dónde lo consumimos y qué hacemos con ello. Recurriendo a una potente y participativa manifestación artística contemporánea, como es la instalación, nos identificamos a nivel artístico como seres de hoy. La instalación como creación artística contemporánea posibilita una nueva comprensión del espacio. La obra es apreciada en un momento, posee un carácter temporal. Además se acota a un espacio determinado, por tanto, estos elementos determinan su infraestructura. Se trata de asociar lo conocido (la escultura clásica) con lo nuevo, creando a partir de lo inesperado - como son los materiales que consumimos- una obra colectiva. La instalación se carga de simbolismo¹¹⁵ y se convierte en una herramienta de conocimiento como portadora de significado (Ruíz de Velasco y Abad Molina, 2007).

La instalación como recurso didáctico (Page, 2012) les acerca la realidad y problemática social utilizando el *poder mediador* (Hernández, 2005) del arte, para transmitir subjetividades e ideas, que canalizan y articulan nuevos modelos de pensamiento. Esta apropiación del arte, como estrategia o herramienta educativa, conduce a indagar lo estético, más allá de lo bello, prestando

¹¹⁵ A partir de los años 60 se produce un importante cambio en la actitud y la creación artística. El/la artista se apropia del espacio exterior. Como detalla Maderuelo (1990): “ los museos se convierten como el soporte para el lienzo, sobre el que el artista “instala” su obra plástica, y como propia y auténtica “instalación” arquitectónica: como continente y como contenido de una “misma idea” (p. 203)” (p. 20).

atención a los vínculos entre la expresión y la forma de materializarlo. Este proyecto colectivo refuerza el aprendizaje, en tanto que se crean situaciones en las que predominan la toma de decisiones y que promueven el juicio crítico. Investigando y trabajando con nuevos materiales y técnicas, impulsamos su expresividad (Marín Viadel, Rodán y Caeiro, 2020), promoviendo habilidades que los conducen y las guían a resolver problemas de forma original (Acaso, 2014).

HIPERTEXTO: “El aprendizaje, para que suceda, debe trabajar sobre contenidos motivadores, de esta forma permitimos que se genere un deseo de más conocimiento (Acaso, 2017b)”.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Mediante el uso de materiales reciclados provenientes del uso diario deben realizar una instalación conjunta.

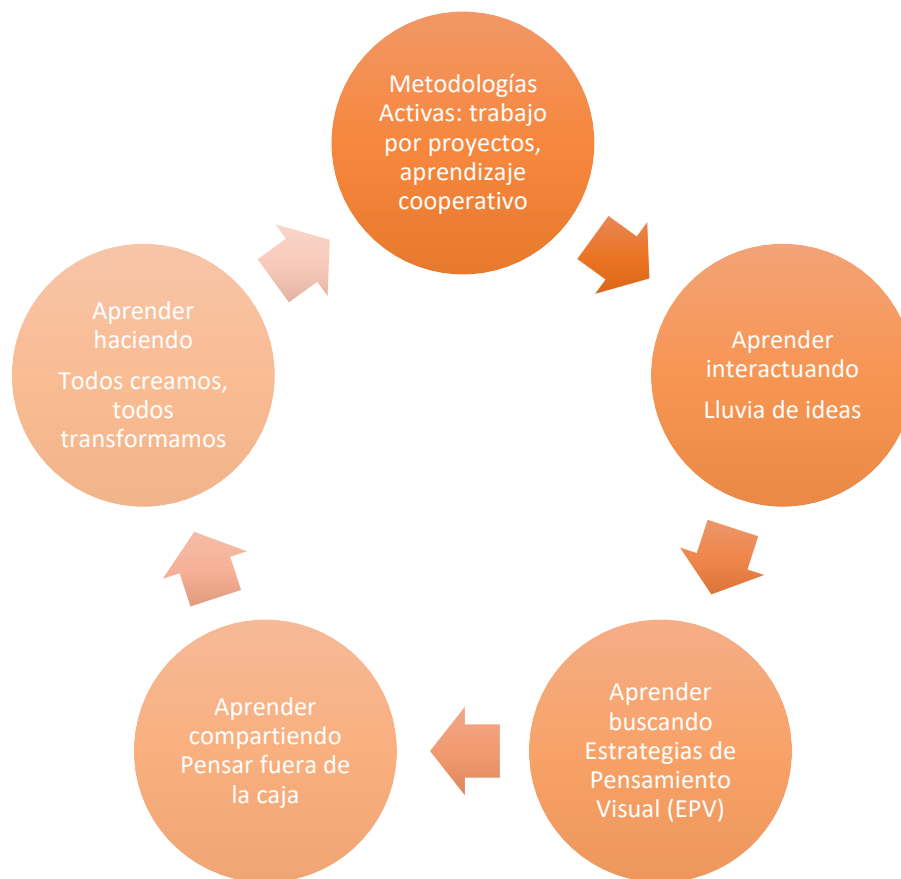


Tabla 12. Autora (2023) Estrategias de aprendizaje en base a teorías constructivistas a partir de: Hernández, 2008, 2012, 2019 y Johnson et al. 1994. Elaboración propia.

Sesión 1: Una aproximación imaginativa a nuestro problema...

Esta primera acción tenía como objetivo introducir la problemática del consumo mediante una metodología diferente.¹¹⁶ A través de *preguntas* se podían invertir los procesos educativos. Mediante la técnica de *lluvia de ideas*, activaba e impulsaba el pensamiento divergente para que pensarán, reflexionaran y desarrollaran sus propias conclusiones. Mediante el diálogo y la acción de escucharse entre ellos y ellas conformaron su espacio de debate, donde se crearon las condiciones en que uno aprendía de otro. Progresivamente, se iban formando los espacios que posibilitaban un aprendizaje horizontal.

Primera pregunta: ¿qué materiales usamos y en consecuencia podemos reciclar en nuestras casas?

En ambos casos la reacción fue muy parecida. Caras de extrañamiento, de preguntarse qué estaba intentando hacer. Apreciaba una cierta inseguridad y no podían o no se atrevían a responder. Volví a repetir la pregunta y entonces empezaron a surgir las reacciones:

CASO M: “¡Ahhh!, es muy fácil, el plástico”.

A lo que seguía la segunda respuesta tipo: el vidrio. A continuación, la situación empezaba a complicarse. Intervenía pidiéndoles que pensarán: en su día a día ¿qué hacían? En esa acción iban implícitas cosas que necesitaban, que se ponían, que usaban para realizar otro quehacer... Poco a poco fueron surgiendo más reacciones: desde el ordenador (pequeños electrodomésticos) hasta las pilas. Las últimas opciones: electrodomésticos grandes, mobiliario de casa y materiales de construcción no entraban dentro de su idea de reciclaje.

CASO K: Sucplieron las mismas reacciones, pero con un prisma diferente. Empecé a distinguir diferencias en las caras, movimientos y reacciones espontáneas: había ansias de hablar, eran más reactivos. A diferencia del caso anterior, lo único que no citaron fueron los materiales de construcción. Entendí que la pregunta podía estar mal formulada, faltaba el poder de abstracción o simplemente no lo sabían, pues en ambos grupos no respondieron a la misma forma de reciclaje.

¹¹⁶ Por lo general, el acto educativo es un proceso lineal. Los alumnos acostumbrados a que les ofrezcamos el aprendizaje masticado y casi digerido.

Las imágenes son el vehículo transmisor de ideas, como mediador de emociones, pensamientos, abstracciones de uno mismo, que no son plausibles ni a través de la palabra ni del habla. Yo como extranjera durante mucho tiempo sufrí el vacío, la soledad, la impotencia de no poder expresar lo que sentía, pues no me entendían. A ello haya que añadir que el griego es un idioma muy difícil de escribir, es muy fácil errar a la hora de transcribir las ideas que iban aportando los alumnos. De esta forma se me ocurrió no solo utilizar las EPV¹¹⁷ para explicarles o darles información, sino que se convirtió en mi herramienta comunicacional docente (Kress y Leeuwen, 2006) para no errar a la hora de escribir en la pizarra.



Figura 51. Autora (2022) Bienvenido reciclaje. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de doce FOTOGRAFÍAS, imágenes que fui pegando en la pizarra cada vez que un alumno referenciaba un material a reciclar.

Segunda pregunta: ¿Qué materiales básicos utilizamos en nuestra vida cotidiana y podemos transformarlos como material para crear Arte?

Las derivas y reacciones en ambos casos incitaron al diálogo y la comunicación. La sensación de encorsetamiento que apreciaba al principio, había desaparecido. En ambos casos me recordaron la clase anterior, con el detonante de las manzanas. Lo utilizaban como excusa para responder como todo el tiempo les decía: *Pensar fuera de la caja*. En ese momento tuve una sensación gratificante y alentadora frente a la incógnita que había sobrevolado en mi mente,

¹¹⁷ En inglés VTS (Visual Thinking Strategies). Este método basado en preguntas fue desarrollado por la psicóloga Abigail Housen y el educador Philip Yenawine hace más de veinte años, y es utilizado en museos y escuelas del mundo como una herramienta clave para la educación en pensamiento crítico (Arte y Educación, s.f).

cuando formulaba las actividades. pues debían ser: innovadoras, adecuadas a su nivel educativo y sobre todo que se sintieran identificados e identificadas con su contexto social y cultural. En ambos casos respondían con seguridad, firmeza y autoestima, idea que proyectaba el empoderamiento (Gergen, 2000) que adquirirían con la experiencia de estas prácticas.

Después de haber expuesto las categorías de reciclaje en ambos casos respondieron, que podían realizar obras artísticas con todos los materiales que podemos reciclar.

Sesión 2: introducción a la escultura y concretamente la instalación

El objetivo de esta sesión era introducir la instalación como elemento escultórico y experiencia creativa. Para ello realicé una clase diálogo en la que proyecté imágenes de instalaciones en la pizarra. Utilizando el ordenador y con el buscador Google, fuímos visualizando como se ha ido desarrollando la instalación desde los años 1960. Como las de artistas como Soledad Sevilla (1986), Joana Vasconcellos (1971), Alexander Calder (1976), Ilya Kabakov (2023), Dan Graham (1978), representaciones del Art Povera y concretamente de artistas de origen heleno, Land Art, etc.

De esta forma conseguía que entendieran que la instalación puede convertirse en un proyecto creativo conjunto, desde donde promover la creatividad y el juicio crítico, hay múltiples interpretaciones y formas de trabajar. En ambos casos les informé que la semana siguiente compartiríamos una nueva experiencia lo que les resultó muy alentador e intrigante.

Sesión 3 y 4: creación de instalaciones

HIPERTEXTO: *“El niño es un ser activo, capaz de activar sus recursos genéticos sobre el ambiente, a través de interferencias, experiencias e interconexiones con las disposiciones ambientales. De esta forma se produce un pensamiento circular entre el niño y el ambiente: sentir, pensar, actuar, es un hecho circular, no se siente o luego se piensa y luego se actúa. Se actúa, se piensa, se siente”.* (Abad Molina y Ruís de Velasco, 2004, p. 248)

Promover el trabajo en grupo o lo que entendemos como didácticas colectivas es otro de los recursos básicos a los que recurre el AT como estrategias que potencian el aprendizaje. En la necesidad de querer saber más sobre este tema, de entender cómo nuestras capacidades como ser humano convierten una acción colectiva en un proceso que crea conocimiento, recurrí a David Bueno y la neuroeducación para encontrar una comprensión plausible. A este respecto en la entrevista que le hacen en Project Diffrence (2017b) da una esclarecedora explicación,

entendiendo ¿cómo actuamos en comunidad?, ¿cómo nuestras capacidades se potencian con relación al medio?, y ¿cómo nos construimos como humanos?:

¿Qué condicionante ambiental nos ha llevado a crecer?, ¿cuál ha sido el factor de selección?:

David Bueno responde: Primero se decía que el inventar cosas, tener herramientas, pero parece que no ha sido este, éste es secundario. El principal factor es vivir en sociedad, pues es difícil de gestionar, es lo que nos activa más. El sentido de cooperación, eso es determinante, eso activa más el cerebro. Por ello lo que aprendemos de forma cooperativa perdurará más, no es trabajo en grupo, sino que todos tenemos un objetivo común y cada uno aporta al individuo. Así conseguimos respeto, pues si alguno falla no llegamos al objetivo. De esta forma fijamos mejor los conocimientos.

A lo cual David Bueno hace una aclaración acerca de la crítica que se realiza cuando la aplicamos como metodología o estrategia educativa: Se critica desde el punto de vista que es menos lo que aprendes, pero aquí hay una decisión ideológica,¹¹⁸ priorizamos la cantidad a la calidad, usarlo de forma eficiente (Bueno, 2018).

Las instalaciones se convierten en “pedagogías del lugar” (Irwin et al., 2006) y como manifestación artística contemporánea “utilizan los objetos y los espacios como mediadores para el conocimiento y como portadores de significado” (Ruíz de Velasco y Abad Molina, 2007, p. 18).

Es por ello que, a través de estas estructuras, contrastan y correlacionan sus modelos de pensamiento. Simultáneamente, en la realización de estos *cuerpos*,¹¹⁹ precisan de diferentes recursos mentales, técnicos y motrices (Martínez Vérez et al., 2017; Ruíz de Velasco y Abad Molina, 2016, 2020) que comprenden y se conectan con el uso de un abanico de lenguajes:

A nivel mental) La elección de los tres primeros materiales varía en tres formas: las y los alumnos que eligen los materiales por su impacto estético, porque les gusta el color de una cuerda, porque les gusta una tapa. Hay otro grupo que antes de decidir qué elige, ya tiene una idea en la cabeza de lo que quiere hacer, con lo cual la elección de materiales se adecua a ese propósito. Existe como en todos los colectivos el grupo de indecisos; no saben qué hacer, no saben qué material elegir, en definitiva se produce un conflicto creativo.

¹¹⁸ Está empleando la TC de Peter McLaren y Joe.L. Kincheloe. Además, David Bueno en sus conferencias y libros cuando habla de como potenciar capacidades esenciales en la educación como, las emociones, la sorpresa (como tanto promulga el AT) y promover ciudadanos resilientes referencia a Ken Robinson (202).

¹¹⁹ Instalaciones escultóricas con material reciclado.

A nivel técnico y motriz) Deben ensamblar, pegar y unir los diferentes materiales. Necesitaban adherir por ejemplo: un rollo de papel higiénico con una cuerda y a la vez engarzarlo con una tapa de botella. En esta situación se hicieron patentes faltas en las movi­lidades motrices, en cómo cogían unas tijeras o en el simple hecho de cortar un trozo de cinta adhesiva.¹²⁰ Observaban, los materiales que habían elegido y en ese momento su creatividad trabajó para darles forma. Los observaban, los amontonaban, los esparcían, los distribuían en solitario o en círculo, los secuenciaban de alguna forma y finalmente empezaron a crear lo que ellos catalogaron como *escultura* o en algunos casos *sus juguetes*.



Figura 52. Autora (2023) *Procesos de construcción de los cuerpos reciclados, Caso K (2022) COLLAGE FOTOGRÁFICO* compuesto a partir de ocho FOTOGRAFÍAS.

¹²⁰ Al haber realizado esta actividad en adultos decidí hacer la misma acción: iba moviéndome en el espacio donde creaban la instalación y les daba trozos de cinta de carrocer. Esperaba a que ellos pidieran mi ayuda, intentaba no interferir situándome en un segundo plano.

Recordemos que los espacios de las prácticas son sus aulas, no existe un aula de artes ni otro espacio independiente. En la parte delantera del aula uní dos pupitres (Caso K) para situar el espacio de creación. El resto de pupitres se situaban en la parte trasera y los alumnos en forma de círculo se sentaban alrededor del espacio creativo. No existía una frontera física, podían observar y analizar perfectamente. No debían estar necesariamente sentados debían moverse alrededor del ambiente. En ambos casos sucedió lo mismo: al principio todos estaban sentados y esperé que ellos se dieran cuenta que debían moverse. No podían estar pidiendo las tijeras porque estaban lejos o no poder acabar una unión por que el recurso auxiliar estaba lejos.

Esta práctica de saber y hacer, jugando y experimentando con los materiales, creando y fomentando el intelecto a través de la complicación que implica trabajar con materiales, que no habían usado nunca, constituyen uno de los cimientos de estas prácticas.

Los materiales de los cuales están hechos (los utensilios que usamos) - madera, piedra, arcilla o lo que sea – están en todo caso generalmente disponibles en la naturaleza. Aún con los objetos manufacturados de materiales sintéticos de los cuales no existen contrapartes que aparezcan naturalmente, sus status como ítems de cultura material de ningún modo es condicional sobre su composición “antinatural”. El juguete de un niño hecho de plástico no es más cultural, desde esta perspectiva, que su equivalente de madera. Es la forma del artefacto, no su sustancia, lo que es atribuido a la cultura. Esto es el por qué, en la extensa literatura antropológica y arqueológica sobre cultura material, se le presta tan poca atención a los materiales concretos y sus propiedades. El énfasis está casi enteramente en temas de significado y forma – esto es, sobre la cultura como opuesta a la materialidad. (Ingold, 2009, p. 54)

CASO K: El apartado anterior sirva de aclaración, para entender lo sucedido en el transcurso de la fase que corresponde a la actividad práctica. Las niñas y los niños situaban los diferentes materiales, objetos o retazos de algo, recreando el mundo que ellos conocen, modelaban la cultura material que les circunda: una caña de pescar (poner fotos), un automóvil, un sombrero, un instrumento musical, un nido de pájaro, es decir, esas imágenes de elementos que estaban en su cabeza y que debían hacer realidad. Al ser una actividad que he realizado en otros colegios, he ido entendiendo mediante sus movimientos y sus comentarios que la creación de formas, debe ceñirse a la realidad que conocemos, debe ser entendible y transcrita a la comprensión del espectador. No había espacio en sus mentes para liberar sus ideas y crear “lo que fuera lo que quisieran”, aunque no tuviera relación con la realidad, aunque no pudiéramos saber qué es, que no fuera algo figurativo. La respuesta de varios de ellos fue muy interesante:

- María: “Profe, ¿si no entienden que estamos construyendo, para qué lo hacemos?”

CASO M: En el momento que fui consciente que lo que representaban eran fragmentos de realidad, de su cultura material, o que correspondían a idealizaciones de objetos o lugares (Efland, Freedman y Stuhr, 2003), les propuse un reto. Primero e importante, que no pensarán en nada. A continuación, que cerraran los ojos e intentarían tocar y acariciar los materiales, que los olieran, que los sintieran, que los zarandearan, que los escucharan; a partir de ahí surgieron ideas innovadoras e interesantes. En vez de ser la idea preconcebida la que conducía a la creación de la escultura conjunta o instalación, eran los materiales, sus texturas, sus colores y formas los que guiaban su producción o colocación.



Figura 53. Autora (2023) Procesos de construcción de los cuerpos reciclados, Caso M (2022) COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de ocho FOTOGRAFÍAS de la Autora.

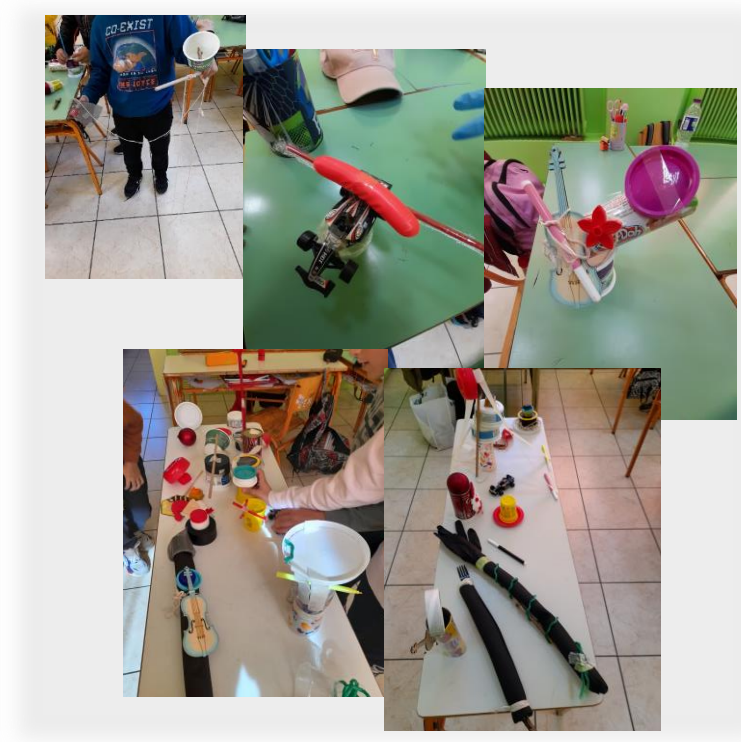


Figura 54. Autora (2023) Obra colectiva de los cuerpos reciclados, Caso K (2022).) COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de cinco FOTOGRAFÍAS de la Autora.



Figura 55. Autora (2023) *Obra colectiva de los cuerpos reciclados, Caso M (2022).*) COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de cuatro FOTOGRAFÍAS de la Autora.

Entiendo la estructuración o fragmentación de formas aisladas que realizan las alumnas y los alumnos, como si de un armazón escultórico se tratara. Por otro lado, la disposición de los elementos dispersos, se alterna con la idea de una excavación arqueológica. En una excavación, los materiales como herramientas de hueso y de piedra así como los restos cerámicos, se diseminan en los diferentes espacios de uso; zonas donde tallan las materias primas (piedras) para hacer sílex, zonas de hornos y espacios habitables compartidos entre otros, etc. Ópticamente, tienes la sensación de que ha estallado una bomba y se han desperdigado los materiales. Esta misma sensación te provoca la observación en la forma y modo en la que los alumnos *sitúan estratégicamente* sus creaciones.

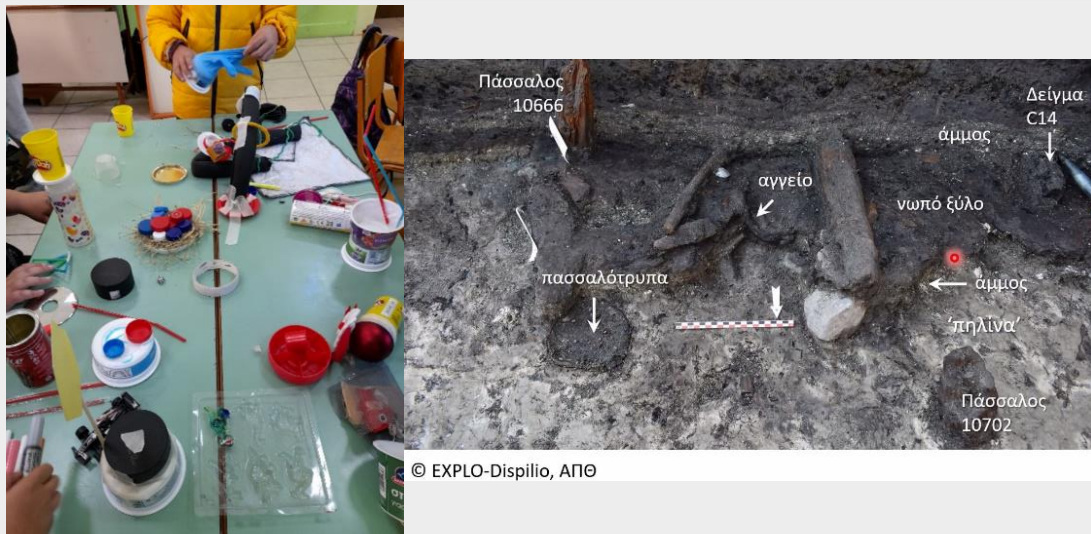
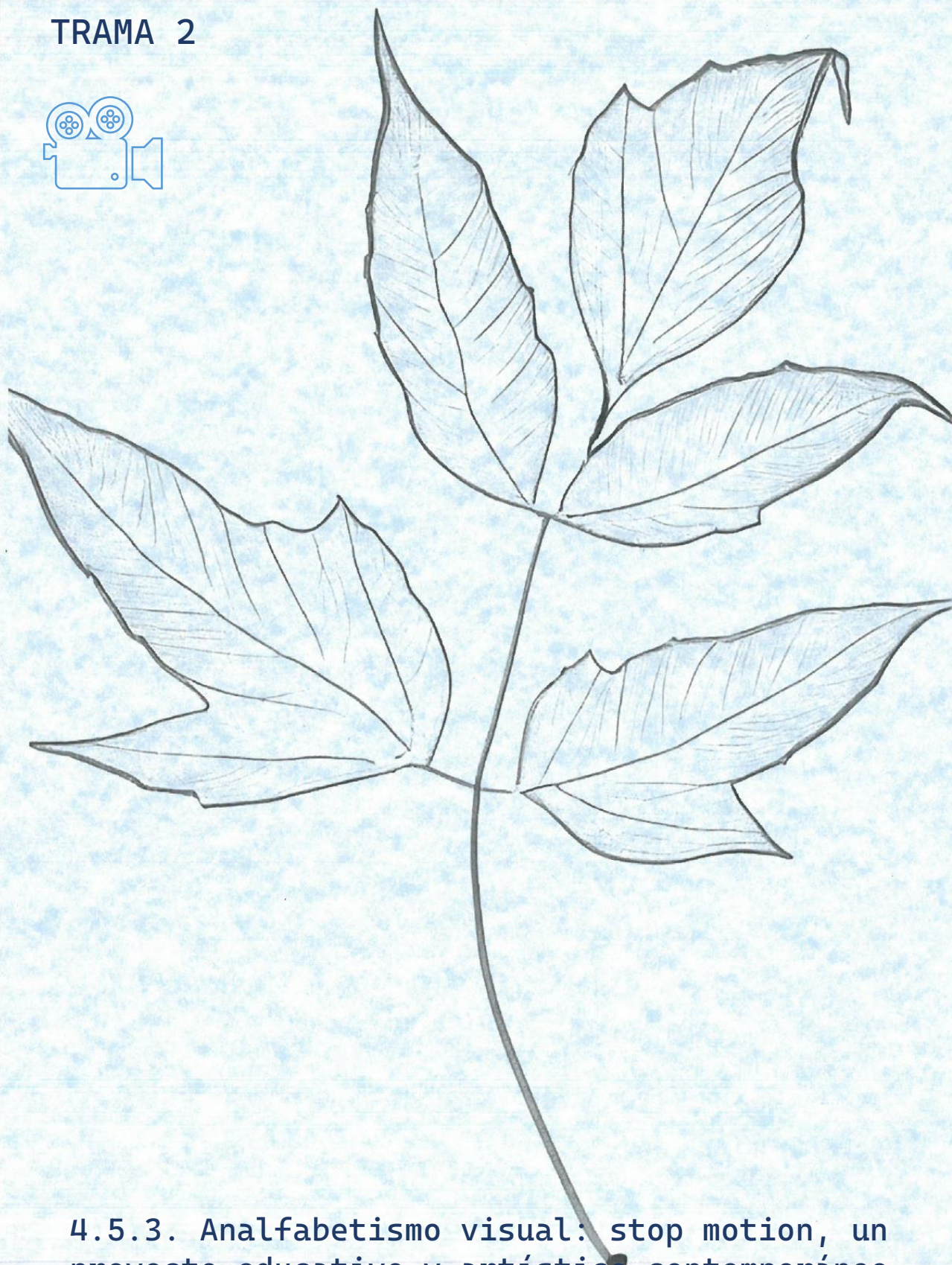


Figura 56. Autora (2023) *Mi visión de los cuerpos reciclados*. PAR FOTOGRAFÍCO compuesto una FOTOGRAFÍA de la Autora (2022), izquierda durante la 3 sesión en el Caso K, derecha FOTOGRAFÍA del Archivo Digital de la AUTH (2021) en el Museo de Dispilio, Kastoriá (Grecia), aparecen poste de madera 10666, huella de poste, vasija cerámica, madera fresca, tierra, cerámica, muestra C14, CITA VISUAL.

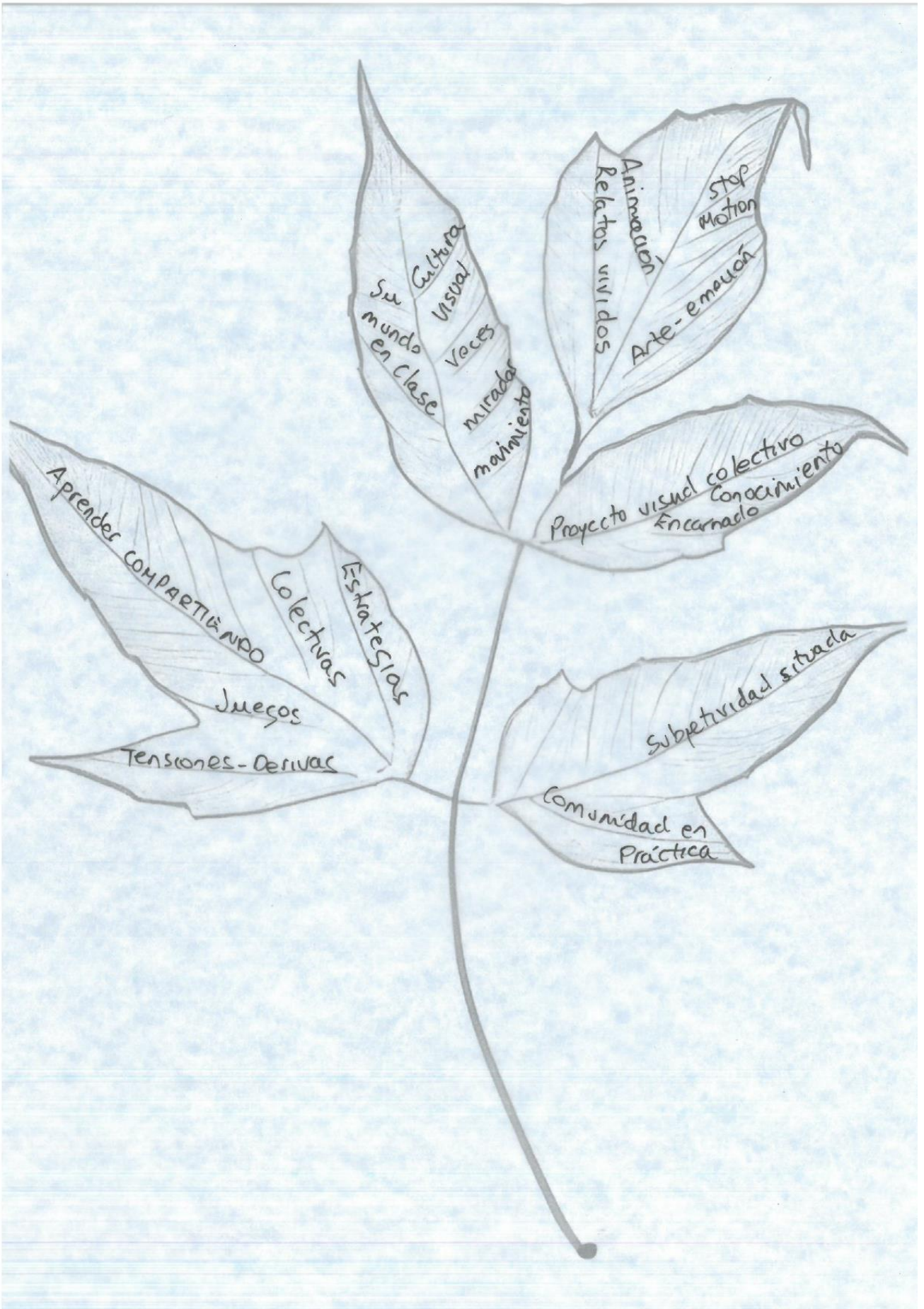
El poder de esta instalación o *cuerpos reciclados* (Hernández y López, 2022) radica, en que mediante la experiencia han visibilizado narraciones, símbolos e incluso rituales de su cultura, lo que conlleva a hilar comunidad. Sus plasticidades se convierten en la visualización de su identidad colectiva o compartida (Dewey, 2010; Gertz, 2003; Ingold, 2013). Desde la visión de estética relacional que comparto en mi investigación, se amplía la idea de los contextos escolares como espacios de formación, para transformarse en lugares de narratividad para la producción de subjetividades (Abad Molina, 2012). Una subjetividad que da valor a las piezas como productos estéticos,¹²¹ en tanto que representan, el potencial simbólico y performativo en “cualquier momento o lugar” (Agirre, 2015, p.332). La necesidad de comprender o catalogar estas obras como arte, no debe ser vista como la creación de un producto artístico. A lo largo de este trabajo se recalca la idea que el arte, no se ciñe a la producción de un objeto. Esta necesidad se debe a que quiero dar a entender que los propios proyectos que los alumnos crean y resuelven son *construcciones identitarias* (Agirre, 2015; Dewey, 2008; Geertz, 2003).

¹²¹ Procedentes de su cultura popular.

TRAMA 2



4.5.3. Analfabetismo visual: stop motion, un proyecto educativo y artístico contemporáneo



HIPERTEXTO: “En una sociedad cada vez más diferenciada en sus expresiones culturales, no sólo es importante sino incluso necesario que los jóvenes dispongan del conocimiento, las actitudes y las habilidades de búsqueda e interpretación que les permitan encontrar eficazmente su propio camino en medio de tanta diversidad”. (Chalmers, 2013, p. 15)

El arte, mediante sus prácticas, se erige como un vehículo idóneo para comunicar y expresar ideas, pensamientos y sueños que a menudo escapan a los medios convencionales como el habla y la escritura (Eisner, 2004a; Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Actualmente, los niños son expertos en otra forma de comunicación: la visual. Sin embargo, no les proporcionamos las herramientas necesarias para utilizarla, comprenderla y analizarla, a pesar de ser el medio habitual en el que ellos se desenvuelven (Fontcuberta, 2016, 2022a; Acaso y Megías, 2019; Eisner, 2004a). Es por ello que esta actividad se erige con la necesidad de trabajar y emplear el lenguaje visual “como contenido y como herramienta educativa” (Acaso. Manzanera, 2015, p. 44).



Figura 57. Autora (2024) *El arte como contenido y herramienta educativa*. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de cuatro FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2022-23), de izquierda a derecha y de arriba abajo, *detalle del primer artbook*, *detalle de mi obra artística tras la investigación*, *workshop en Samarina (2023) cuando las niñas depositaban los vegetales recolectados durante nuestra caminata*, después, *colores que extraigo de las plantas e imagen de la Av/ del Arte Contemporáneo según el AT (Acaso y Megías, 2019, p. 25)*.

A través de las prácticas de esta *Trama 2* se hace patente una idea muy importante: la necesidad de democratizar los procesos de producción de cultura (Acaso y Megías, 2021). La cultura y el arte se estudian a través de los libros y documentos que ofrecemos los docentes. La accesibilidad que tienen los alumnos a espacios artísticos es reducida debido a su situación geográfica por lo tanto, estas prácticas provocan aperturas hacia la producción propia. Se generan vivencias, reflexiones y pensamientos que inevitablemente transforman esta sociedad escolar y en consecuencia su entorno. Todo ello se realiza desde un prisma o motor de acción diferente, que no son ni actividades deportivas, ni asignaturas como las matemáticas o las ciencias, sino desde su cultura popular (Agirre, 2005) y su máxima expresión, el arte y más concretamente, el arte contemporáneo.

En cuanto al contenido, el Arte Contemporáneo, a través de sus expresiones, se convierte en un medio que transmite la realidad actual, abordando temas sociales, políticos y filosóficos que sirven como fuente para debates y transmisión cultural a nivel global y local (Freedman, 2006). Además, se erige como una herramienta educativa que facilita estrategias de aproximación al alumnado, sin necesidad de recurrir a extensos discursos o explicaciones del profesor. La imagen, en este contexto, se convierte en un medio de pensamiento, comprensión y expresión; somos seres que piensan en imágenes, y la imagen se transforma en nuestro código de relaciones. En cuanto a la metodología, el Arte Contemporáneo se vale de estrategias performativas y visuales que pueden ser integradas para activar el proceso didáctico en el aula (Acaso y Megías, 2019 y 2021; Atkinson, 2021; Arriaga, 2008). Desde la perspectiva teórica, el Arte Contemporáneo guarda una estrecha relación con la semiótica, ofreciendo una rica fuente de reflexión para explorar la relación entre significante y significado en la educación contemporánea (Kress y Leeuwen, 2006). El arte contemporáneo por tanto, se diversifica en las diferentes técnicas y disciplinas artísticas de las artes visuales. Siendo una de ellas el Stop Motion, que entiendo como un **paradigma posmoderno**. Lo conocemos como una técnica de animación, que en su hacer fotograma a fotograma, capta la esencia de la fotografía, pero vista desde un marco más actual. Precisamos de una aplicación móvil o programa de ordenador para su creación y compactación, pero en esencia es como una cámara oscura: capta la imagen, capta la idea, capta el movimiento. Pero es algo más; puedes incluir voz, puedes incluir estrategias artísticas, puedes usar mil materiales¹²² para su creación y recurrir a elementos o juegos antiguos o modernos.¹²³ Ese algo más es el *poder* que tiene: a través de él he intentado contribuir a una formación contemporánea, lo que Irwin

¹²² Por ejemplo: plastilina, arena, cartón.

¹²³ Desde marionetas móviles hasta Playmobil o Lego.

(1988) denomina *conocimiento encarnado*,¹²⁴ y al mismo tiempo que se convierta en el medio para procesar expresiones y construir identidades (Freedman, 2006).

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Realización de animación Stop Motion. Se realizaron: storyboard, cartografías, grabaciones de sonido, construcción de escenarios y filmación.



Figura 58. Autora (2024) *Propuesta libre para la animación FOTOENSAYO* compuesto por, de izquierda a derecha y de arriba abajo, nueve FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023) *Dibujo libre de las alumnas y los alumnos que crearon tras nuestra charla-coloquio, Caso M.*

Esta Trama 2 fué creada en 2022, pero al enviarme la Secretaría de Educación de Kastoriá en diciembre de 2022 el 13^a Concurso Internacional de cortometrajes para estudiantes año escolar 2022-23,¹²⁵ se creó la oportunidad para que los niños y niñas tuvieran un incentivo para participar en la práctica.

¹²⁴ Como investigadora a/r/tográfica sitúa este conocimiento como el que conecta diferentes ambientes temporales: pasado, presente y futuro. Pero es muy importante entender que surge a través de prácticas imaginativas, como ocurre con esta práctica artística. En este caso, juega un papel importante la acción del cuerpo, se entiende que las habilidades y conocimientos se arraigan a experiencias corporales. Lo cual entra en relación directa con la Trama 3, donde el Arte de Caminar representa una de las estrategias educativas básicas.

¹²⁵ Organizado y apoyado económicamente por el Ministerio de Educación y Religión de Grecia y el Ministerio de Educación, Sociedad y atletismo de Chipre

Sesión 1: El primer día de reunión se convirtió en un espacio de diálogo, para conversar y exponer el proyecto. ¿Qué queremos contar? ¿Qué idea queréis trasladar al cortometraje? En ambos casos se presentó la misma situación. Era la primera vez que les hablaban de cultura visual y de las diferentes expresiones artísticas que existían. No encajaban la fotografía o el cine como arte y aún menos como herramienta o función social. Poco a poco fui deshilando la problemática situación, haciéndoles preguntas acerca de: los juegos de ordenador o de lo que veían en plataformas como Youtube o Tiktok. De ahí les trasladé al momento en que jugaban con Lego o Playmobil, para que mediante asociación de ideas, de recuerdos y experiencias entendieran, ¿qué es el stop motion? Visualizamos videos de animación en el proyector y poco a poco fueron entendiendo de qué estábamos hablando. Al ser un nuevo recurso, el reto de responder ¿qué querían contar? parecía un objetivo difícil de alcanzar. Como sucedió lo mismo en ambos casos cuando me reuní con el Caso K (antes con el Caso M) les ofrecí directamente una idea. Que el video fuera una cartografía de sus vidas, de sus vivencias y experiencias desde el colegio a casa.

Sesión 2 y 3: Storyboard: ¿cómo se desarrolla la historia en imágenes?

A lo largo del curso escolar fui introduciendo conceptos, estrategias y técnicas artísticas que no conocían. Llegó el momento de explicar qué era el Storyboard. Para que no se confundieran con la designación técnica, les referencé y hablamos del cómic: si leían, si habían hecho alguno. Este tipo de narración secuencial les trasladaba a explorar diferentes aspectos del lenguaje visual (Marín Viadel, Roldán y Caeiro, 2020). El proceso de abstracción que implica trasladar una idea en imagen fue resuelto de forma imaginativa y sorprendente. Si en ambos casos la primera sesión se había convertido en caras de extrañamiento, de confusión en esta sesión se sintieron relajados y muy creativos. Imprimí los storyboard en A3 lo que les encantó, pidieron rápidamente empezar a dibujar.

CASO M: Voy a destacar una de las situaciones que se desarrollaron en Mesopotamia. En sus valoraciones finales, los chicos fueron más proclives a describir la actividad como difícil, aunque les pareció muy divertida. Por otra parte, me pareció llamativo que les resultaban más divertidas las sesiones de creación del stop motion o construcción de la escenificación y valoraban el proceso de Storyboard como aburrido. Acentúo la valoración “llamativo” pues los 3 chicos que describieron así su experiencia habían realizado a conciencia el trabajo de Storyboard. En un principio cada uno empezó a dibujar su historia. Al estar distribuidos en grupos, cuando me

acerqué a sus mesas observé que todos hacían la historia sobre el equipo de fútbol al que pertenecen en el pueblo:¹²⁶

Les comenté que si lo creían apropiado podían unir los storyboard y formar uno de los grupos para la creación de los cortos de Stop Motion. Sobresaltados de alegría dijeron que sí, a lo que les pregunté: ¿Por qué no lo habéis decidido vosotros, por qué no me lo habéis comentado?, parece que queréis hacer la actividad juntos. A lo que respondieron;

“¿Profe, usted no nos lo dijo? ...”

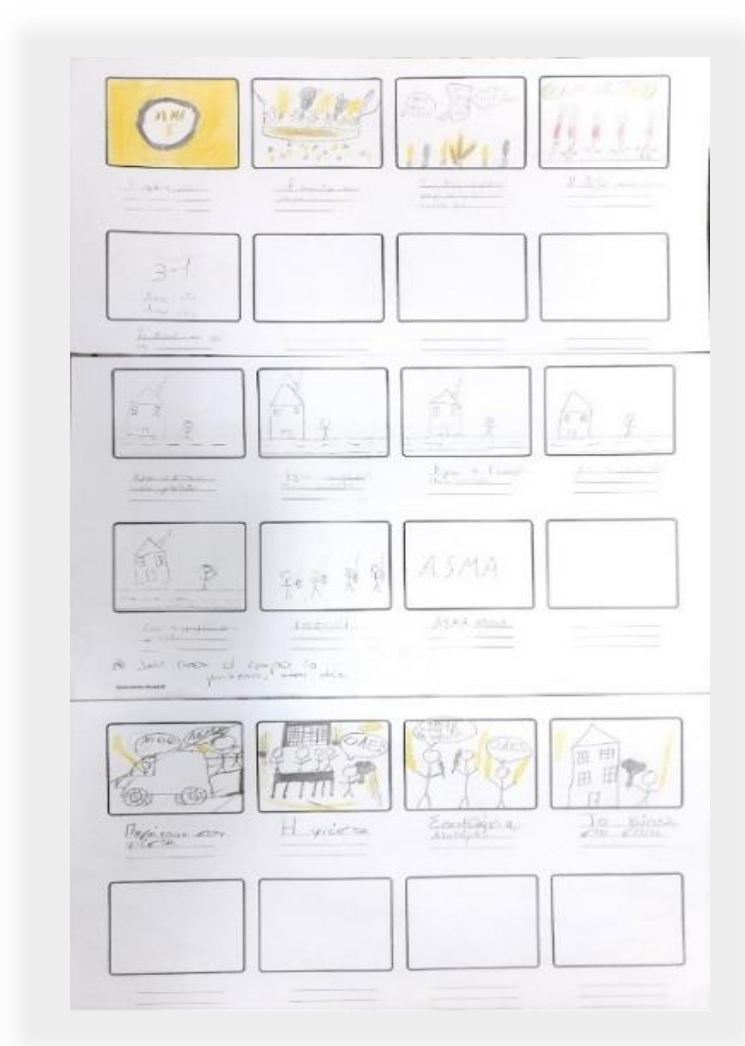


Figura 59. Autora (2023) Ejemplos de tres storyboard de las alumnas y los alumnos, Caso M (2023).
FOTOGRAFÍAS

¹²⁶ El equipo de fútbol se llama "Astrapes" se refiere a un relámpago o un destello de luz durante una tormenta, comúnmente conocido como "astrapi" en griego. Lo llamativo es que los colores del uniforme futbolístico son el amarillo y el negro, que corresponden a la paleta cromática del traje tradicional "pondo" o "rusopondo" de los hombres.

Sesión 4 a 7: Cartografía social, grabaciones de audio y búsqueda de información

HIPERTEXTO: “Las teorías contemporáneas de la cartografía argumentan que es una actividad creativa que se centra en el proceso en lugar del objeto de los mapas (Springgay 2005). La actividad creativa de hacer un camino reconoce las formas en que nuestros cuerpos definen un conjunto de relaciones espaciales fundamentales que nos orientan dentro de espacios de comunidad y en relación con objetos y lugares”. (Irwin et al., 2009, p. 64)

La enseñanza de las artes no debe ser acotada al manejo de técnicas artísticas como las témperas, el óleo o la escultura como medio para la creación de formas, sino que debe incluir tanto la práctica como la investigación. Como argumentan Sullivan y Gu (2017), la enseñanza de la artes debe fomentar la reflexión crítica y la investigación en los estudiantes, abriendo nuevos horizontes en sus formas de pensar y actuar. Es, además, la estrategia que les ha ido permitiendo desarrollar una mayor y más profunda comprensión de su práctica artística y del papel de las artes en la sociedad.

La *cartografía social contemporánea* entendida como estrategia artística y educativa, se convierte en el espacio donde, desde lo artístico tratamos de visualizar y plasmar fenómenos y elementos que conforman esta práctica artística. Por un lado, es una *cartografía colectiva* (López Arrillaga, 2018) pues refleja una trayectoria, un camino, una incertidumbre de los participantes. Por otro, mediante los posicionamientos de cada grupo e interacción de datos, se convierten en *cartografías físicas*. Estas cartografías o *metáfora del caminante* (Macaya-Ruíz, 2017) albergan los recorridos físicos y emocionales a modo de creación artística lo que supone, una nueva forma de apreciar y visualizar la obra final.

CASO K: CARTOGRAFÍA

Durante el proceso de germinación del proyecto, es decir, el primer día que empezamos a conversar acerca de realizar una producción de video Stop Motion referencí la cartografía; como la herramienta metodológica, y en nuestro caso a la vez didáctica, que íbamos a emplear para situar los recorridos de cada uno. Al escuchar la palabra, cartografía, pocos de ellos fueron capaces de descifrar qué era. En el momento que les referencí Google Maps, Google Earth o la simple acción que hacíamos los adultos de consultar una dirección, para que nos llevara a un punto desconocido, se acordaron, provocándose un divertido y educativo diálogo. Empezaron a levantar el dedo para explicar sus experiencias “con la señora”, como ellas y ellos aludían a la locución que nos guía en la App de Google.

Durante el proceso de creación, fueron conscientes de un problema. Debido a las características del papel y de las trayectorias de líneas por un lado y por otro, no quedaba claro el lugar de llegada, faltaba información. Fueron conscientes que esa cartografía iba a ser observada por otros. Sentían la necesidad imperiosa de que “el otro u otra” - el observador/la observadora- comprendiera hasta donde llegaban. Para ello me pidieron papel blanco y cortando trozos, escribieron con su puño y letra su ubicación: campo de fútbol, calle, bosque, etc. Al mismo tiempo para que la codificación del mensaje fuera más real, insertaron el icono de la gota (puntero), como en las aplicaciones digitales por GPS.



Figura 60. Autora (2024) *Construcción de la cartografía*, Caso K SERIE SECUENCIA compuesta por cinco FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de arriba abajo y de izquierda a derecha diferentes momentos de la construcción (2023).

CASO M: CARTOGRAFÍA

Siguiendo mi posición personal y de concienciación medioambiental no solicité ni a la dirección del centro, ni al alumnado la compra de material complementario. Recurrí al uso de cartulinas y otros papeles reciclados que se encontraban en la sala de profesores, para la realización plástica de la cartografía. En un principio fueron reticentes, comentaban:

- “¿vamos a hacer nuestro mapa¹²⁷ con material para tirar?, no quedará bonito, es un poco raro, profe.”
- Otros: “¿Por qué no compramos cartulina Sra?”, a lo que respondí:

“Llevamos tiempo trabajando juntos. Ya hemos realizado actividades con material reciclado. Al inicio del curso no os solicité lista de materiales, pues he observado que después la mitad no se utilizan y los tiráis. Para su fabricación necesitamos materias primas, electricidad y demás componentes. Si cada uno y cada una de nosotras fuera riguroso en el uso y consumo de recursos, probablemente no hablaríamos tanto de crisis ambiental. Consumimos por consumir, muchas veces sin necesidad. Me han informado de que los materiales que utilizamos ahora están en una caja desde hace años. Si compramos nuevas cartulinas, ¿estamos siendo éticos con lo que promulgamos?, ¿o decimos que reciclamos para sentirnos bien cuando no lo hacemos?... Tras esta charla, que en un principio percibí que les parecía un tanto aburrida, dejé un impás de silencio y respondieron que tenía razón, que no lo habían pensado.”

Recurrir a las cartografías en el plano educativo las conforma como el espacio subjetivo y conceptual donde los participantes trasvasan sus vivencias y experiencias. Consistía en dibujar los recorridos físicos que realizan desde el colegio a su lugar preferido. Este espacio variaba dependiendo de cada uno de ellos: para la mayoría de chicos era el campo de fútbol del equipo al que pertenecen, para otros era la casa donde se reunían para compartir momentos personales, para otros eran lugares que visitan regularmente o que simplemente les gustan. Es en este momento cuando la cartografía pasa de un plano físico a un plano subjetivo y experiencial adquiriendo su *construcción social del mundo* (Sancho Gil y Hernández, 2021). Es lo que evoca Irit Rogoff (2004) a través de sus escritos, cuando variamos nuestras orientaciones desde un “allá”, podríamos decir, un espacio lejano a un “aquí” donde nos encontramos. En el momento en el que los alumnos situaban su posición, su ser (vivencial), como activo en un espacio, éste o la

¹²⁷ Al principio lo llamaban mapa, una vez fue adquiriendo forma la llamaron; cartografía.

comunidad se convertían en una *naturaleza contingente* (Irwin et al., 2017, p. 182). Reinventaban el concepto de “sitio” más allá de los límites geográficos, convirtiéndolo en parte del contexto cultural y social. Esta aprehensión o comprensión relacional es la que esclarece Nicolas Borriaud (2004), a través de lo que él entiende como *estética relacional* (Irwin et al., 2017). Cada uno de ellos era partícipe activo de una obra colectiva,¹²⁸ en la que plasmaban su personalidad. Al mismo tiempo, el compañero de al lado que sólo contemplaba, se convertía en analizador o interlocutor sobre la intervención de su compañero. Criticaban, relacionaban, comprendían de forma conjunta y experimentaban otros procesos y formas de diálogo y comunicación entre ellos. No les guiaba un criterio estético, ni que existiera un estilo artístico o visual, el propósito era situar sus experiencias encima de su *mapa reciclado*.



Figura 61. Autora (2024) *Construcción de la cartografía, Caso M COLLAGE FOTOGRÁFICO* compuesto a partir de cuatro FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2023), de arriba abajo y de izquierda a derecha diferentes momentos de la construcción.

¹²⁸ La cartografía.

Las y los estudiantes de este caso - refiriéndome a los chicos- se implicaron activamente en las actividades una vez que empezaron a entender “¿qué estábamos haciendo!”. Utilizo esta expresión, pues es la suya propia, al preguntarles durante la segunda sesión; ¿por qué no se implicaban más en la formulación del proyecto?, ¿qué les dificultaba?, ¿les interesaba?, ¿se sentían identificados con la idea que íbamos a utilizar en el argumento de la película?...

GRABACIONES

HIPERTEXTO: “Este desarrollo tecnológico deberíamos considerarlo uno de los puntos fuertes ya que, prácticamente el 100% de nuestro alumnado dispone de alguno de estos medios digitales y un ordenador con el que experimentar con sonido. Todo ello puede ser utilizado en la creación o composición de materiales sonoros”. (Martínez Gallego, 2014, p. 321)

Para esta estrategia comunicacional decidí que, como estaban en mi hora lectiva y no podían hacerse las grabaciones dentro de clase debido al ruido, era preciso salir al pasillo. El resto del alumnado estaba en sus clases y era la solución perfecta. Ellas y ellos estarían solos o solas, nadie les molestaría y se sentirían cómodos para expresarse, sin que yo estuviera delante. Esta deriva del proyecto me sorprendió: estaban emocionados de expresarse, de decir lo que sentían, de inventarse historias.

Sus grabaciones son emociones, sentimientos y vivencias comunes entre amigos, en su ambiente de confort. Las entonaciones a la hora de describir qué desean hacer, qué les gusta, dónde se sienten ellos mismos, son la esencia palpable de lo positivo de estas estrategias pedagógicas.

Las y los estudiantes, a través de su acción partícipe en esta investigación, se convierten en co-investigadores al crear sus narrativas audiovisuales. Este aspecto potencia esta investigación basada en las artes y la educación “desafiando los métodos de investigación históricamente coloniales y permitir la coproducción de conocimiento y el codiseño de investigación donde los poseedores del conocimiento tienen la propiedad de sus narrativas” (Leavy, 2020b). De esta forma fomentamos el conocimiento de abajo hacia arriba, apoyando otra forma de creación de conocimiento donde las dinámicas de poder se desvanecen, de quién aprende y quién enseña (Acaso y Megías, 2019; Given, 2008; Kincheloe y McLaren, 2011)

Crear un espacio colaborativo, en que cada uno de ellos se convierte en una pieza del puzzle de creación les aporta, un empoderamiento sin límites. Debido a que varios de los compañeros de clase no entendían muy bien como realizar la animación, qué era el stop motion, desarrollé la estrategia educativa a la inversa. En ambos colegios se crearon dos grupos encargados de hacer una búsqueda de videos que les ayudaría a aclarar algunas ideas. Como docentes pero sobre todo

como adultos y adultas, creemos que tal o cuál información les va ayudar más. Pero en este caso era más adecuado que ellos eligieran los contenidos a explicar a sus compañeras y compañeros. Yo simplemente me dedicaba a revisar a los grupos, a preguntarles qué querían buscar, deseaba saber qué información les faltaba, es decir, si su consulta era más a nivel técnico o a nivel visual.



Figura 62. Autora (2023) *Quien maneja el ordenador tiene el poder, el poder en manos del y la estudiante*, Caso M SERIE SECUENCIA compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023) de izquierda a derecha los alumnos hacen búsqueda de información sobre como realizar un stopmotion, ellas y ellos deciden qué mostrar a sus compañeros. CITA VISUAL INDIRECTA (Acaso y Megías, 2019, p. 79).

Sesión 8: conformando nuestro espacio, creación del estudio de producción

Esta actividad efímera y entendida como una performance se relaciona con el concepto de *Flexibilidad, Apertura e Intuición* de Patricia Leavy (2021).¹²⁹ Ofreció una charla en un jardín, donde contexto, lugar y contenido se entrecruzaban como espacios de diálogo y acordes al contenido de su ponencia. Decidí utilizar un día para que creáramos los espacios *habitables*, necesarios para la grabación de los cortos de animación. Anteriormente, había proyectado videos de youtube donde explican cómo crear un estudio de grabación de animación y habíamos hablado de la fotografía.

¹²⁹ Εισαγωγή στην έρευνα με βάση την Τέχνη; Introducción a la Investigación Basada en las Artes.

CASO M: Para ello traté este momento como una actividad artística. Solicité a la dirección del colegio usar la biblioteca durante este proceso. Necesitamos un día entero para: cubrir ventanas, zona de grabación y zona de construcción de escenarios. Mediante esta práctica se enfatizó la importancia y necesidad de que las prácticas o actos pedagógicos, sucedan y se desarrollen en espacios acordes con ellas.

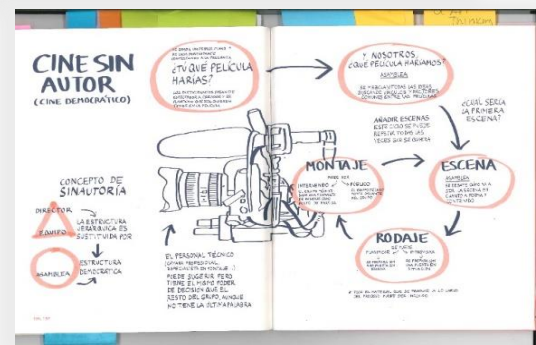


Figura 63. Autora (2023) Transformando la biblioteca del Colegio en nuestro estudio de animación, Caso M SERIE SECUENCIA compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023) de izquierda a derecha los alumnos y alumnas adecuando el espacio. CITA VISUAL INDIRECTA Cine sin autor según el AT, Acaso y Megías, 2021, p. 156-157.

Caso K: a diferencia del otro caso, debíamos en cada sesión, montar y desmontar el estudio de grabación, al ser la pequeña aula que utiliza la profesora de apoyo educacional. Esta situación complicó las sesiones posteriores pero organizando y creando grupos de montaje, solucionamos el problema.

Sesiones 9 a 12: dando forma a nuestras experiencias a través de construcciones Lego

HIPERTEXTO: “Entrar en un espacio dedicado a la educación artística suele consistir en entrar en un lugar repleto de materiales: botes, envases de colores, pinceles, barro, plastilina. Materiales “jugosos” que seducen al “artista” que tenemos dentro [...] Este cambio de paradigma que se produce en el mundo del arte es uno de los cambios que debemos desplazar hasta la educación: la demanda de que la producción de conocimiento, y no la técnica, es el elemento central que hay que abordar. Ambos son igual de importantes”. (Acaso y Megías, 2021, p. 69)

Una imagen es sentimiento, es descripción y es el instante de un momento acotado en el binomio ambiente (espacio)-tiempo. Una imagen tiene poder, transforma, despierta e irrita, siendo un código en sí misma estudia, a través de la semiología. Para las artistas es un código descriptivo, una forma de hablar, de expresar forma, intención y contenido que tiene un poder capaz de manipular y engañar (Fontcuberta, 2016). Por lo tanto se convierte en el vehículo mediante el cual transmitimos ideas e ideologías (Leavy, 2020a). Al mismo tiempo se muda, en nuestro lenguaje y expresión cultural, como formas de interacción con nuestro hábitat.

Se utilizan lápices y rotuladores de colores para las clases de dibujo, barro y derivados como la pasta de papel para la escultura. Pero el arte proporciona multitud de giros y se muda por ilimitadas expresividades a través de otras técnicas, como son las producciones audiovisuales. La video animación se convierte en un potente recurso educativo en el que de forma casual, sencilla y divertida los alumnos expresan ideas, emociones y ante todo estimulan la experimentación.

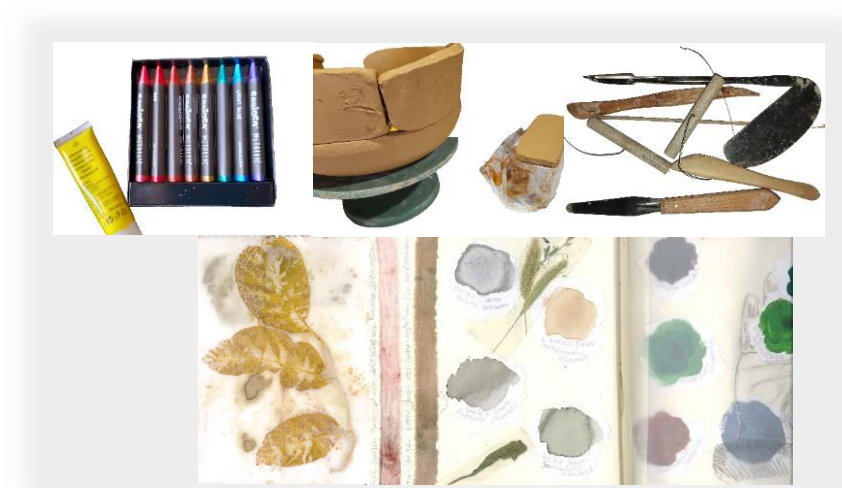


Figura 64. Autora (2023) *Traspasemos las barreras ampliando el uso de otros materiales y técnicas* SECUENCIA EXPLICATIVA compuesta de cinco superpuestas FOTOGRAFÍAS de la AUTORA, materiales que yo utilizo y que también genero, podemos estampar plantas mediante procesos ecológicos en papel, o hacer nuestros propios colores con hojas y flores de la naturaleza (2022-23).

Argumento de la película: Entendiendo la escuela como una **comunidad interpretativa** y como reflejo de nuestra sociedad, el alumnado se convierten en voz y expresión de nuestro mundo. Un mundo que las y los estudiantes reflejan y capturan a través de estas narrativas visuales en forma de cartografías, grabaciones de sus voces y producción de una película de stop motion. A través de ellos expresan sus sentimientos, sus pensamientos y su forma de ver el mundo. Esta experiencia les permitió explorar nuevas metodologías artísticas utilizando herramientas educativas acordes con el mundo moderno que los rodea.



Figura 65. Autora (2023) *Secuencia animación Caso K. Título: el campo de fútbol* SECUENCIA EXPLICATIVA compuesta de cuatro FOTOGRAFÍAS superpuestas de la AUTORA (2023) de izquierda a derecha, proceso temporal de una de las animaciones colectivas.

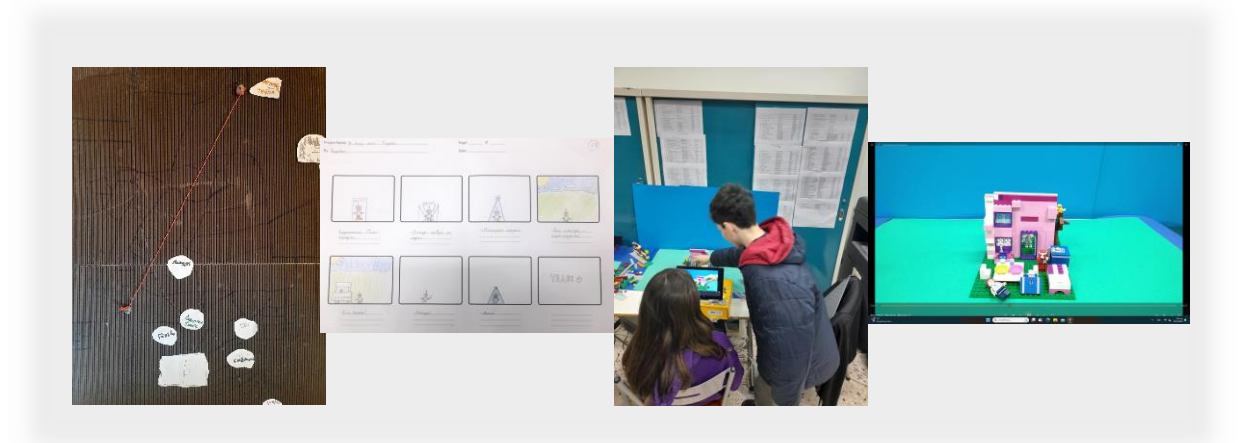


Figura 66. Autora (2023) *Secuencia animación Caso M. Título: los prisioneros se escapan de prisión* SECUENCIA EXPLICATIVA compuesta de cuatro FOTOGRAFÍAS superpuestas de la AUTORA (2023) de izquierda a derecha, proceso temporal de una de las animaciones colectivas.



Figura 67. Autora (2023) *Secuencia animación Caso M. Título: el principio de nuestra carrera futbolística en el Real Madrid* SECUENCIA EXPLICATIVA compuesta de cinco FOTOGRAFÍAS superpuestas de la AUTORA (2023) de izquierda a derecha, *proceso temporal de una de las animaciones colectivas.*

POSTPRODUCCIÓN DE LOS CORTOMETRAJES:

En el marco de estas actividades, una de las directrices a completar como unidades didácticas que reflejan y comparten el uso de la metodología AT, es crear proyectos en los que se incluyen y participan de forma activa otras materias educativas. De esta forma promovemos y practicamos una visión holística de lo que significa complementar materias educativas, contenidos didácticos, capacidades y objetivos de aprendizaje. A través de este proyecto rizomático se creó la ocasión para que los profesores de informática de ambos colegios participaran de forma activa en el proyecto. Les comenté la opción de que fueran ellos los que posprodujeran el formato digital, es decir, que unieran todos los cortometrajes y sus grabaciones para crear la animación. Con esta oportunidad alcanzamos un objetivo esencial: la complementación y el enlace de otras materias o asignaturas como es la clase de informática. De esta forma permitía que los alumnos entendieran que se precisa de interdisciplinaridad y colaboración para llevar a término un proyecto o un diseño de cualquier tarea que nos propongamos (Acaso y Megías, 2019; Atkinson, 2006; Martínez Gallego et al., 2014).

Debido a que cada una de nosotras y nosotros estaba destinado en colegios diferentes y nuestras horas lectivas coincidían en un día, fue muy fructífero para mí a nivel afectivo y profesional estrechar lazos con otros docentes que no pertenecían a la rama de artes.

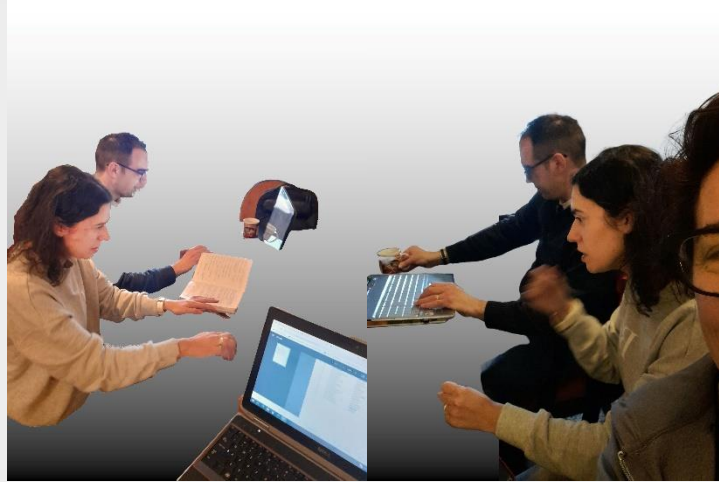


Figura 68. Autora (2023) *Interdisciplinaridad como metodología y estrategia educativa* PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), el profesor de informática del colegio Caso K (Panagiotis Stefanis) y la profesora del Caso M (Mariana Kotoula).

Sesión 13: valoración conversada, apreciaciones y sensaciones de los alumnos

En la educación en general prepondera el uso de la evaluación como una eficaz herramienta tanto para el docente como para el alumnado. Se considera su uso en el alumnado, para poder entender y estimar de forma integral cómo han interactuado los procesos de aprendizaje. El AT critica fuertemente esta herramienta, pero sin descartarla. El concepto de evaluación, que se convierte en realizar un tormentoso examen de contenidos en un determinado momento, debe dar paso a la *evaluación conversada* (Acaso y Megías, 2019). Se prepondera el traslado del poder y el criterio del docente a manos del alumno o alumna, pues al fin y al cabo es que él puede decir con sus palabras o actitudes qué ha aprendido. La palabra *evaluación* se convierte a veces en una palabra maldita y, por tanto, aquí nos encontramos siempre en un momento crítico en todo acto educativo. En el caso del profesor o la profesora, implementar actuaciones que nos permitan entender ¿cómo han interactuado los objetivos educativos con los docentes? ¿cómo el propio método puede dar cuenta del seguimiento y progreso del acto educativo?, ¿cómo se pueden volcar estas experiencias de aprendizaje: creando un cuestionario, una entrevista?, nos trasladan de forma sutil al espacio de inseguridad, que revierte en la creación o disposición de un proceso renovador.

Como *artista* continuamente recorro a mi propio análisis y evaluación como herramienta de valor práctico para determinar: ¿por dónde seguir?, ¿qué ha fallado en un proceso de tinción en las telas que utilizo?, ¿qué recursos logísticos necesito para llevar a la práctica mi idea?, miles y miles

de preguntas que van focalizadas a un fin, prosperar. Sensación que alterna la búsqueda de soluciones y aclarar un entramado de dudas, pero ante todo es eso, buscar una solución. Y solo ante la actitud crítica, ante lo que hacemos, lo que buscamos y lo que conseguimos podemos retirar las ramas que nos dificultan observar un paisaje clarificante. Como docente experimentada entiendo como afirma Sancho-Gil (2018) que la evaluación entendida desde un cuestionario¹³⁰ o entrevista es “un recurso que no da cuenta de lo que cada uno ha aprendido, sino de su capacidad o habilidad para contestar en un momento dado lo que se le pregunta y de la forma que quien lo hace ha previsto como correcta” (p. 18). Así que vuelve a ponerse en acción el acto *investigador*, el pensar y repensar ¿cómo poder evaluar los proyectos artísticos para determinar qué funciona y qué no funciona?, ¿qué herramienta cualitativa va acorde a esta indagación? (Acaso, Ellsworth, y Padró, 2011), ¿qué evaluación puede presentarse al alumnado de forma que ellos no escuchen la palabra y se sientan coartados desde el principio? (Atkinson, 2001). Recordando la lectura de Marín Viadel, Roldán y Caerio (2020) en que dialogan sobre como “la expresión plástica ofrece al alumnado una forma de comunicarse como un lenguaje propio” (p.38), pensé de pronto: que realicen un dibujo de su experiencia.

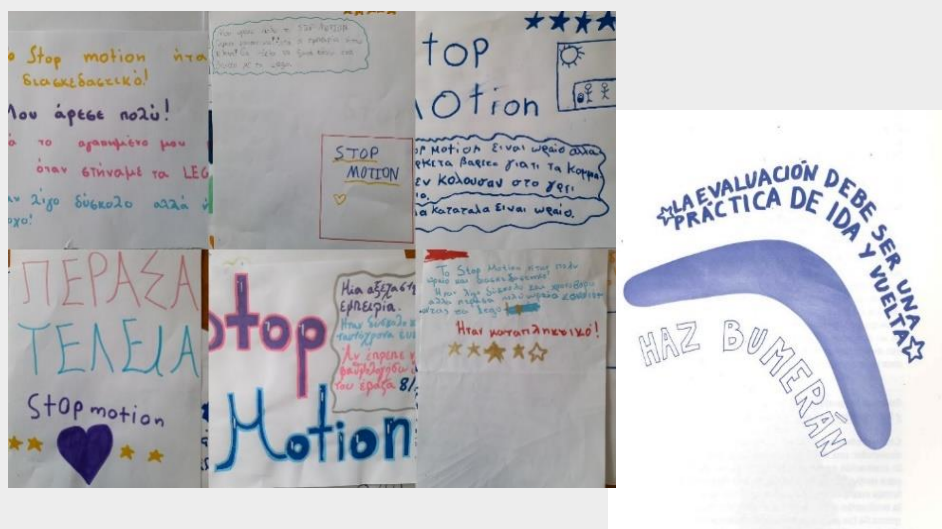


Figura 69. Autora (2023) Evaluación artística de las y los estudiantes, Caso M. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto por seis FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), la expresión artística mediante el dibujo para evaluar el proyecto educativo. CITA VISUAL INDIRECTA (Acaso y Megías, 2019, p. 193)

¹³⁰ En actividades formativas de adultos he creado cuestionarios mediante la herramienta digital Kahoot. Es innovadora, sencilla y muy divertida lo que alterna al mismo tiempo: la posibilidad de apreciar como docente las habilidades, conocimiento y destrezas adquiridos y al mismo tiempo evaluar el trabajo como docente. En un ambiente desenfadado y dialogante, juegan con una herramienta visual creando una situación acorde a nuestros tiempos. Se acabaron los tiempos en que ponemos cinco o diez, lo que nos importa es entender: ¿qué han aprendido?, si es relevante para su formación y ¿qué he aprendido yo de ellos?.



Figura 70. Autora (2023) Evaluación artística de las y los estudiantes, Caso M. Utilizan las valoraciones con estrellas que emplean las plataformas de internet como Google, TikTok entre otros. Traducción de la valoración de la experiencia (TVE): ¡Me encantó la experiencia con Stop Motion, me lo he pasado fantástico!!! Quiero Stop Motion. Habitación Stop Motion. Caso M, 6º Alumna: María.

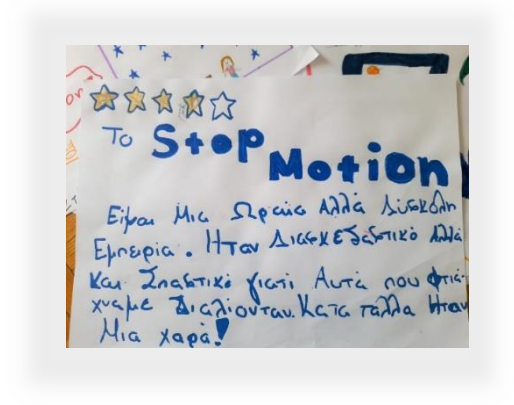


Figura 71. Autora (2023) Evaluación artística de los y las estudiantes, Caso M. TVE: El Stop Motion es muy bonita pero difícil experiencia. Fue divertido pero irritante o molesto¹³¹ por que lo que construimos se desmontó. Por el resto era perfecto o fantástico. Caso M, 6º Alumna: Georgos.



Figura 72. Autora (2023) Evaluación artística de las y los estudiantes, Caso K. TVE: El Stop Motion es una bonita experiencia de grupo que me gustó mucho, por eso le pongo 10/10. Caso K, 6º Alumna: Iliana.

¹³¹ “Spastikos” es la palabra que utiliza este alumno para describir la actividad. Es un término coloquial que describe a algo o alguien irritante o molesto pero dependiendo del contexto puede ser negativo o más positivo.



Figura 73. Autora (2023) Evaluación artística de las y los estudiantes, Caso M. TVE: El Stop motion aunque difícil es muy bonito. Nos llevó mucho tiempo entenderlo. Si tuviera la oportunidad (se refiere a que la valoración fuera en una plataforma digital, no en papel) lo valoraría en 5 estrellas. Ahora le pongo 4 de 5 por algunos detalles. Caso M, 6° Alumno: Mijalis.

Sesión 14: Proyección de los cortos en el aula

HIPERTEXTO: “en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, et al., (1994: 5) en Martínez Gallego 2014, p. 319)

En ambos casos sucedió lo mismo el día que proyectamos el video final en el aula, se convirtió en un momento de fiesta, de celebración y orgullo. Estaban muy entusiasmadas y entusiasmados con su trabajo, no se podían creer que el trabajo que habíamos realizado durante meses se había convertido en una producción de vídeo colectiva que se iba a presentar a un concurso Nacional. La visualización se realizó a través del canal de Youtube, pues la organización del concurso obligaba a enviar un link donde se justificaba la publicación en internet. Cuando fueron conscientes que su colaboración, sus experiencias, sus voces, estaban en Youtube, estallaron de alegría y en algunos casos con vergüenza. Pero después de conocerles desde hacía tantos meses, pude determinar que no era vergüenza en sí, como pudor, sino por inocencia. Posteriormente, se reían como lo hacen todas y todos los y las estudiantes de su edad, tenían 12 años. Si nos paramos a pensar nosotros a esa edad seguro que nos acordamos con rubor de

situaciones tontas, pero que en sí, son propias de la edad. A todo esto, yo estaba apartada, les observaba, reportaba la documentación a nivel escrito y fotográfico pero no les decía nada. Pensé que era su momento, quería verles actuar como son ellas y ellos, sin que sintieran mi presencia.....

Como he referenciado, el Caso M está compuesto por dos grupos, pues son en total 34 alumnos y alumnas y según la normativa educativa griega, las clases que superen los 30 deben dividirse. Asignados entre St1 y St2 decidieron hacer una valoración de cada una de las actuaciones por grupos de compañeros y compañeras. Fue una reacción totalmente espontánea, una vez que visualizaron el video que íbamos a enviar al concurso de ERT1 (Televisión Pública Griega). Cada clase se fue a su espacio y en la pizarra dividieron los votos de una clase y la otra.

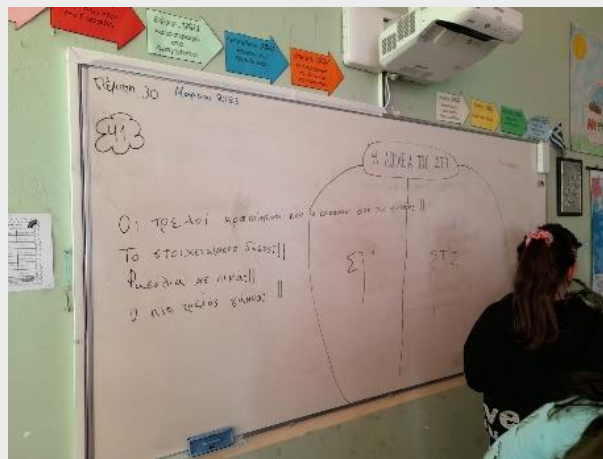


Figura 74a. Autora (2023) Auto-evaluación de las y los estudiantes después de la proyección de la animación a todo el colegio, Caso M. TVE: Arriba en el recuadro escriben en letras mayúsculas “EL TRABAJO DE ST1”, poner la palabra trabajo es muy importante pues referencia la importancia que le dieron a la experiencia. En el lateral izquierdo se encuentran los títulos de los 4 videos que había hecho esta clase. FOTOGRAFÍA.

- «Οι τρελοί κρατούμενοι που το σκάσαν από την φυλακή». Los locos prisioneros que se escaquearon de la prisión. Utilizo la traducción, escaquear, pues la expresión que utilizan “to eskasan” corresponde a argot griego y es lo mismo que utilizamos en español.
- «Το στοιχειωμένο δάσος» El bosque encantado.
- «Φασόλια με κιμά» Frijoles con carne picada.
- «Ο πιο τρελός γάμος» La boda más loca.

Sesión 15: sesión extraordinaria

En el Caso M, la dirección del colegio decidió que debido a la importancia de la participación de alumnos y alumnas del colegio por primera vez en un certamen de estas características, era necesario informar a todo el colegio. El día 4 de abril de 2023 se proyectó el

video en la sala de actos ante todas las compañeras y compañeros. El objetivo era exponer al alumnado de todo el colegio, un total de 242 alumnas y alumnos la importancia y necesidad de trabajar en grupo para fomentar y crear espacios de convivencia, mostrar un proyecto innovador y contemporáneo y sobretodo y muy importante, poner el acento en las capacidades y competencias a nivel educativo, personal y afectivo que se habían potenciado.¹³²

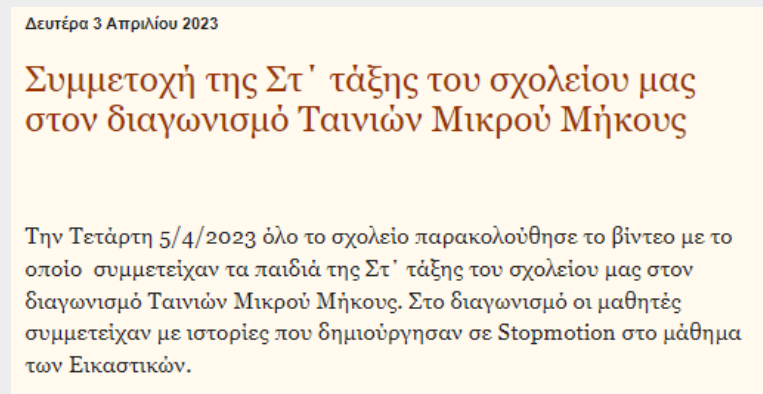


Figura 74b. Autora (2023) Anuncio en el blog del colegio sobre la proyección pública de la animación en la Sala de actos del Colegio, Caso M. Post en el blog¹³³ del colegio: Traducción: Participación del 6to grado de nuestro colegio en el concurso de Cortometrajes. El miércoles 4/05/2023 todo el colegio vio el vídeo en el que las niñas y los niños de 6º de primaria de nuestro colegio participaban en el concurso de Cortometrajes. Participaron del concurso con historias creadas en Stopmotion en la Asignatura de Artes Visuales.

“Si no está en Internet no existe”¹³⁴

Enlace a los videos en plataforma youtube y los blogs de los colegios:

CASO M: Canal Youtube: <https://youtu.be/rkLpbu64jVc>

Blog del Colegio de Primaria de Mesopotamia: <https://dim-mesopotamias.blogspot.com/search?updated-max=2023-04-05T22:18:00%2B03:00&max-results=10&start=19&by-date=false>

CASO K: Canal Youtube:
https://www.youtube.com/watch?v=CrxZc313SGk&t=6s&ab_channel=tpestefanis

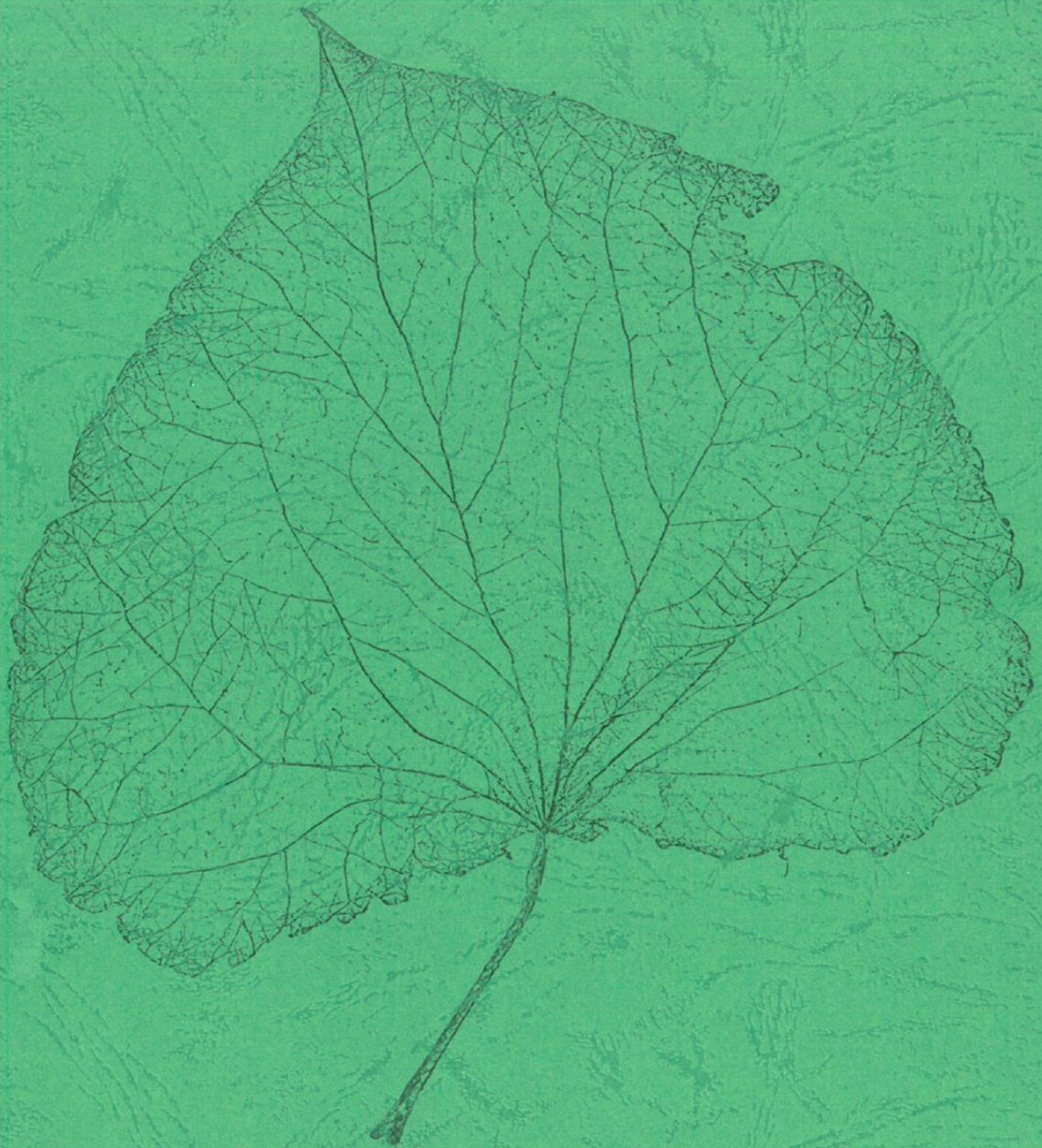
Blog del Colegio de Primaria de Korisó: https://dixskorisos.blogspot.com/2023/04/blog-post_27.html?sref=fb&fbclid=IwAR29pi-0aCIYHZ9lwTWdKqWYK8vSkwQt3j6w3Bks-jgkoQ3Wx4HjuGdwNvs

¹³² Creatividad, compañerismo, empoderamiento.

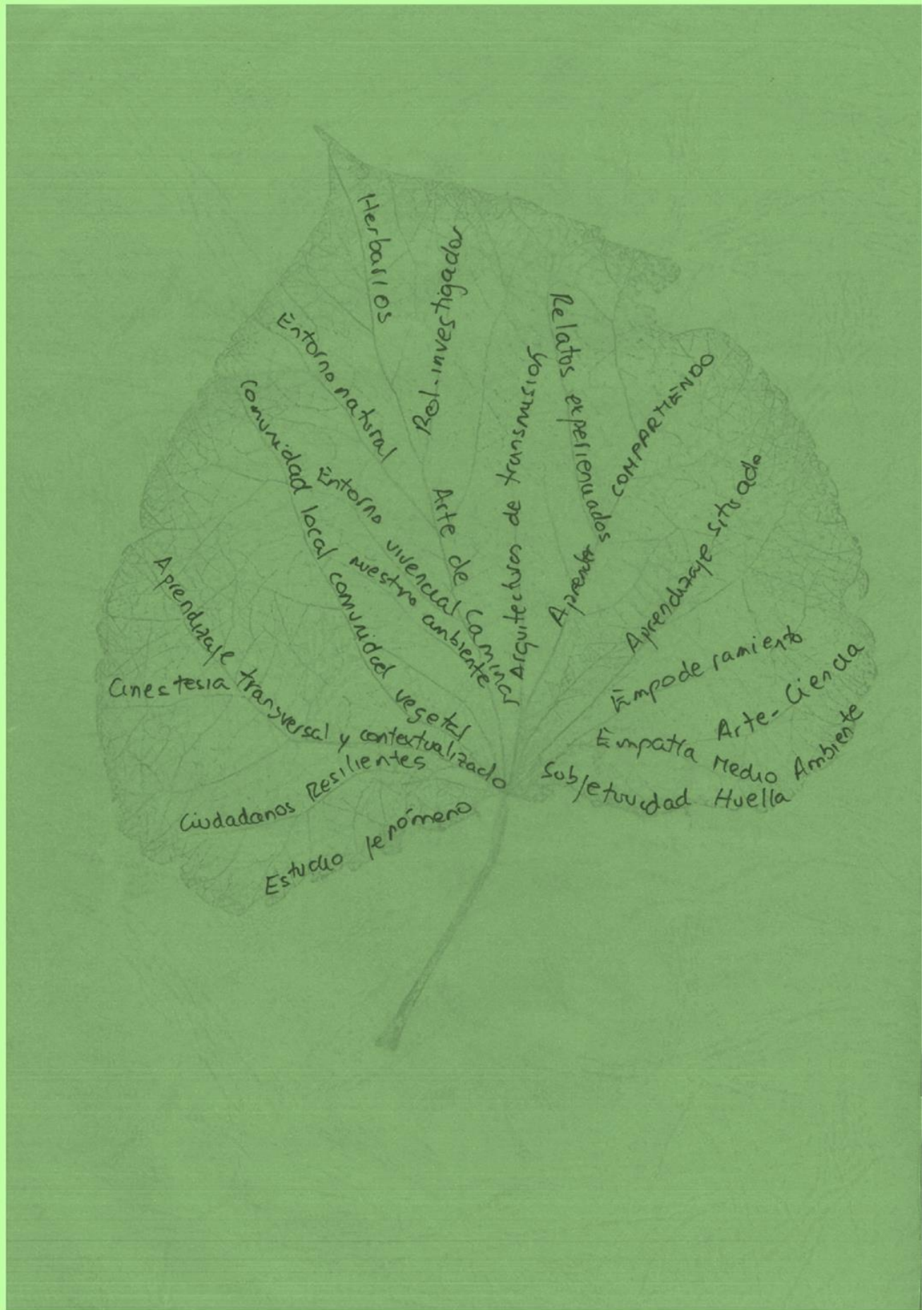
¹³³ https://dixskorisos.blogspot.com/2023/04/blog-post_27.html?sref=fb&fbclid=IwAR29pi-0aCIYHZ9lwTWdKqWYK8vSkwQt3j6w3Bks-jgkoQ3Wx4HjuGdwNvs

¹³⁴ Comentario de las alumnas y los alumnos.

TRAMA 3



4.5.4. *Habitat project*: tejiendo mundos, tejiendo cultura, potenciando una ciudadanía resiliente con nuestros ambientes naturales



HIPERTEXTO: *En el discurso educativo contemporáneo, los “lugares de aprendizaje” se vuelven a imaginar como “lugares en proceso” (ver Lai & Ball, 2002) o “pedagogías del lugar” enmarcadas en políticas, economías, procesos culturales, ecológicos y sociales (Gruenewald, 2003). Para a/r/tographers, las situaciones están relacionadas con las pedagogías del lugar a través de un compromiso con la disrupción de los binarios (por ejemplo, privado y público o ninguno) al complicar los entendimientos como relacional, singular y rizomática. Las prácticas situadas enfatizan “la experiencia como un estado de flujo que reconoce el lugar como una entidad cambiante y fragmentada” (Doherty, 2004, p. 10). (Irwin et al., 2006, p. 77)*

En los últimos tiempos hemos sido testigos de la degradación del medio ambiente provocada por la actividad humana. La naturaleza está respondiendo a décadas de abuso humano con catástrofes de una ferocidad sin precedentes, y nos guste o no, a una redefinición radical de nuestra relación con el medio ambiente. Dicho lo cual, es deber de la sociedad en la que vivimos implicarse de forma activa y positiva en la protección del medio ambiente. Las propuestas o actividades de acercamiento deben ser reales y posibles, creándose fórmulas acordes con la problemática situación actual y con respecto al espacio (ambiente) y lugar que vivimos y transitamos.

Para poder tener una generación de futuros ciudadanos que estén en armonía con los objetivos de desarrollo sostenible, equidad e igualdad, necesitamos apoyar a los estudiantes para que participen activamente, cuestionen, descubran y, en última instancia, decidan críticamente, y que ellos puedan actuar tanto dentro como fuera del aula. Este proyecto ecopedagógico les activa en la temática del desarrollo sostenible y la economía circular, que forman parte de los 17 objetivos sostenibles para el medio ambiente marcados por la ONU.

Por añadidura, las actividades que enlazan arte y naturaleza les brinda la oportunidad de experimentar, investigar y reflexionar sobre la realidad que nos circunda de forma más vivencial “habitat”. Una realidad inclusiva y cooperativa interesada por la protección y la salvaguarda del medio ambiente.

Más aún, usar el arte contemporáneo como estrategia educativa, les pone en contacto con expresiones, visiones y experiencias artísticas que les permiten su libre expresión y desarrollo cultivando así la creatividad e imaginación. Al mismo tiempo, promover actividades a través del juego y el trabajo en grupo promueve sus habilidades en comunicación y expresión verbal además se “facilita una construcción activa del saber y promueve una nueva relación con el conocimiento” (Mela Contreras, 2019, p. 110).

El sistema educativo griego mediante sus programas educativos acerca la problemática ambiental, pero desde una óptica bastante arbitraria y sesgada.¹³⁵ La asignatura reglada “Estudios ambientales” se imparte en todos los colegios. El problema que a simple vista es que el mismo libro se utiliza en todos los centros. Esto significa que el alumnado del segmento poblacional que investigo lo entienda como un tema general; parece que no les toque de forma cercana. Por contra, en el momento en que las estrategias informativas cohabitan entre las interacciones sociales y culturales que les rodean y el espacio natural que les circunda, varía de forma positiva su atención e interés.

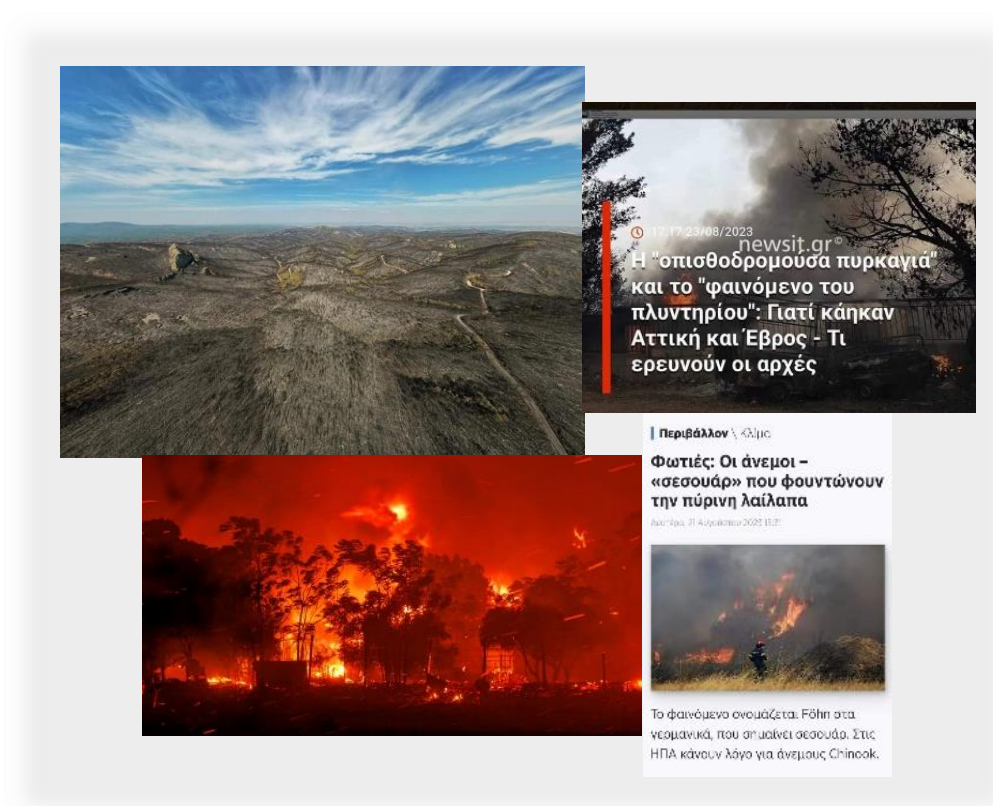


Figura 75. Autora (2023) *Noticias de desastres ecológicos, los incendios forestales que asolaron a Grecia el verano de 2023*. SERIE SECUENCIA, compuesta a partir de cuatro FOTOGRAFÍAS extraídas de publicaciones en Facebook, *fuegos y destrucción de la flora estos pasados veranos en Grecia*. Conocida la situación de la isla de Rodas, por el incendio forestal que quemó gran parte de la flora autóctona en 2023.

¹³⁵ Ampliación y justificación del tema en la siguiente bibliografía que pertenece a profesores e investigadores que han creado los nuevos programas didácticos en la enseñanza reglada en Grecia: Constantinidis, 2024; Letsiou, 2015.

Este programa educativo forma parte del proyecto que llevo realizando desde hace dos años en la zona del noroeste de Grecia. Denominado *Habitat Project*¹³⁶ se entiende como un compendio multidisciplinar que pretende dar voz a los no humanos, al medio ambiente y nuestro entorno inmediato. Mediante la aplicación y puesta en práctica de las fases del proyecto pude ser consciente de cómo la práctica artística se transforma en práctica pedagógica, y su combinación cambia el plano a una práctica social y cultural. Esta nueva posición frente a la idea inicial que entendía el arte y sus experiencias como dispositivos pedagógicos en sí mismos, me recordó las ideas de Ellsworth (2005). La autora nos invita a pensar lo pedagógico desde lugares diferentes, tratando de eliminar fronteras entre lo artístico y lo educativo, en considerar lo pedagógico como una práctica cultural.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: El curso se desarrolló en 5 unidades didácticas, con una hora de duración cada una. Entrelazaban el análisis de obras de arte relacionadas con el espacio natural, la práctica del Arte de Caminar y, mediante la observación e identificación de plantas, la creación de un herbario.

OBJETIVO: Las actividades van encaradas a enfatizar y potenciar el rol investigador-artista como una de las capacidades necesarias que precisan desarrollar los alumnos en el sistema educativo actual. Por consiguiente, los alumnos de forma colectiva se adentran en el mundo natural y físico que les circunda (el patio escolar) desde un prisma diferente. Primeramente, analizan y mediante la observación, el análisis y la experimentación van adquiriendo esta nueva posición.



Figura 76. Autora (2023) FOTOGRAFÍA de la Autora retocada por Photoshop como cartel que anuncia la actividad *Habitat Project*.

¹³⁶ Este proyecto *a/r/tográfico* se ha constituido como una red didáctica en Educación Primaria y Secundaria de Grecia. Con el apoyo institucional de la Fundación Patriarcal de Estudios Patrísticos se está desarrollando en 3 colegios del noroeste de Grecia; Kastoriá, Florina y Ptolemaída. Adicionalmente, tiene el soporte del IEP (Instituto de Políticas Educativas) lo que implica que este proyecto ecoartístico y pedagógico se traslade a otros centros de educación formal en el futuro.

Sesión 1: Presentación de mi obra artística: *Habitat Project*

HIPERTEXTO: “No podemos diseñar e implementar actividades que se limiten a traer periódicos de casa, recortables, pergarnos en una cartulina en forma de collage y hacer una exposición final sin ningún tipo de proceso reflexivo e intelectual. Esta no es la educación artística que demanda un mundo convulsionado por problemas políticos y visuales. [...] Hay muchas maneras de enlazar el conocimiento crítico y la producción crítica”. (Acaso y Megías, 2021, p. 70)

Para introducir los contenidos y entender las estrategias del proyecto educativo que íbamos a crear, vivir y experimentar, estimé necesario presentar mi proyecto artístico. Esta acción informaba e introducía la idea general que íbamos a trabajar, actuando al mismo tiempo como **detonante**. Les proyecté un PowerPoint¹³⁷ y mediante breves explicaciones les conduje a visualizar, palpar y oler las telas que creo. Estas huellas de la naturaleza son la presencia activa de un momento vivido y caminado que vuelve a ser experimentado cuando se observa, se toca y se huele.

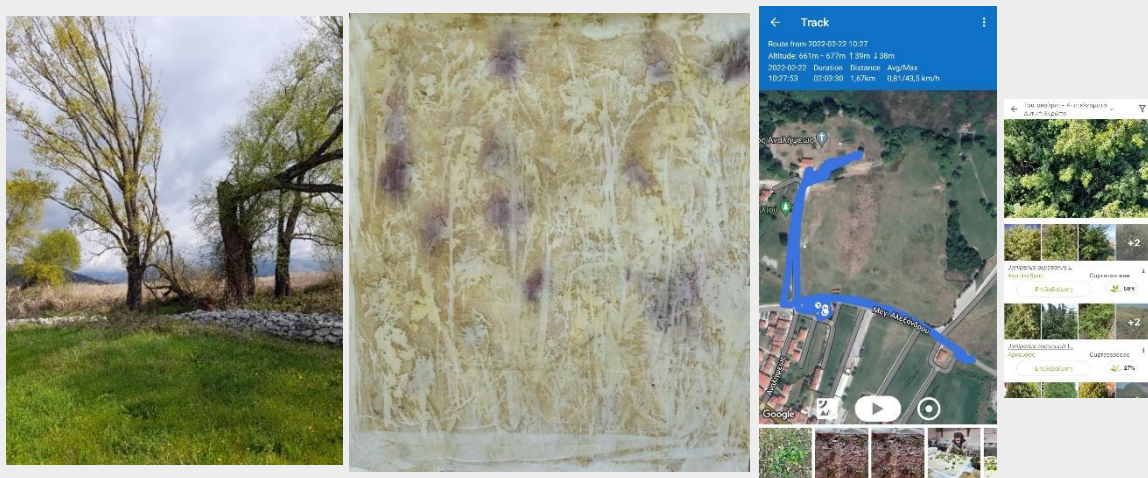


Figura 77. Autora (2023) *Habitat Project*, proyecto artístico de la Autora. SECUENCIA EXPLICATIVA compuesta de cuatro FOTOGRAFÍAS de la AUTORA (2022), de izquierda a derecha, Yacimiento arqueológico de Dispilió (5.750 a.C), huella estampada en la tela mediante técnica de tinción artesanal, después cartografía digital del recorrido mediante la App My Track e identificación de la especie de una de las plantas recogidas con la App PlantNet.

¹³⁷ Documentación que se encuentra en el Anexo Apartado 3.



Figura 78. Autora (2023) El artbook como cuaderno de apuntes experienciales y como testigo de mi investigación a/r/tográfica. PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora, forman parte del segundo artbook. Material vegetal secado mediante técnicas tradicional creando un herbario a continuación, muestras de las telas tintadas con las plantas recolectadas.



Figura 79. Autora (2023) Actividades que actúan como detonantes. FOTOGRAFÍA, en el caso M solicité a su profesora que estuvieran conmigo durante dos horas, así posteriormente a exponerles mi proyecto artístico, salimos al patio del colegio a dibujar. Empezaba la primavera y fue la excusa perfecta para vivir una experiencia diferente, observando y dibujando en círculo el tronco de un árbol.

Sesión 2: Empatizando con nuestra realidad

Se parte de la idea y del hecho empírico de que los estudiantes ya disponen de criterios para enfrentarse a las obras de arte. Estos criterios están guiados por la cultura dominante (Acaso y Megías, 2021; Bourdieu, 1997; Collados Alcaide, 2012; Dewey, 2020; Irwin, 2013b), normalmente el naturalismo en artes visuales (Acaso, 2000, 2006a; Ariza, 2021) Por lo tanto, creí necesario ampliar el registro artístico del alumnado, recurriendo a manifestaciones artísticas en consonancia con nuestra realidad actual.

Con el objetivo de ampliar y reforzar el alfabetismo visual, recurrí al enfoque de David Perkins (2015) para enseñar *arte*. Esta perspectiva educativa se centra en el *Pensamiento Visible* y en la formación de individuos capaces de enfrentar un mundo cambiante. Perkins aboga por ir más allá del simple conocimiento, buscando desarrollar habilidades de pensamiento crítico y práctico.¹³⁸ Su modelo ecológico va en consonancia con las ideas y teorías de Gibson (2014) e Ingold (2015b) que justifican la base epistemológica de esta indagación.

Las Estrategias de pensamiento visual (EPV)¹³⁹ son métodos educativos documentados,¹⁴⁰ que emplean la cultura visual para cultivar el pensamiento divergente y el desarrollo de habilidades socio-emocionales en las y los estudiantes. Como tal, recurrí a la proyección de obras de arte para que, mediante la observación y el análisis, fueran desarrollando estrategias empáticas y sensoriales, que derivaran en una reacción crítica y verbal ante, lo que estaban viviendo.

Proyección de obras artísticas relacionadas con la crisis ambiental:¹⁴¹ esta práctica educativa pretendía hacer visible la problemática ambiental a través de la mirada de diferentes artistas contemporáneos. No se trataba de utilizar imágenes impactantes y desagradables,¹⁴² sino de ejemplificar como el arte es una herramienta recurrente para expresar sentimientos y preocupaciones. El arte mediante la imagen se transforma en una vía comunicativa, que inspira confianza en el receptor, que crea empatía y promueve las emociones. Mediante las imágenes proyectadas en la pizarra y recurriendo a la técnica de lluvia de ideas, el espacio físico se

¹³⁸ Educaixa 2019; Entrevista a David Perkins: ¿qué debemos aprender en la escuela?

¹³⁹ En inglés VTS (Visual Thinking Strategies). Este método basado en preguntas fue desarrollado por la psicóloga Abigail Housen y el educador Philip Yenawine hace más de veinte años. Se emplea en museos y escuelas como una herramienta imprescindible para la educación y potenciación del pensamiento crítico. (Arte y Educación, s.f).

¹⁴⁰ Acaso, 2017; Abigail Housen y Philip Yenawine, 1983; Kivatinetz y López, 2006; Megías Martínez, 2012.

¹⁴¹ Las imágenes utilizadas pertenecen a una práctica educativa extraída del Nuevo Programa de Educación Artística desde 2021. Este programa lo imparte el IEP a los profesores funcionarios e interinos. En este nuevo programa ha participado el profesor Panaiotis Dafiotis como cocreador con otros 3 profesores e investigadores a nivel estatal. El IEP es el Instituto de Educación Griego que desarrolla los programas educativos en la formación Reglada.

¹⁴² A veces el mensaje que enviamos es más de miedo que de información de la realidad (Albelda y Sgaramella, 2015).

transformó en espacio de diálogo, es decir, de intercambio libre de ideas y de construcción conjunta de significado.

A través de su visualización, se generaron debates por los estudiantes, promoviendo el trabajo en grupo y la comunicación. Alentando el pensamiento crítico, les propuse que escribieran en una hoja qué sentían, con preguntas como ¿qué sensaciones, sentimientos, recuerdos tenéis cuando miráis las imágenes?... Al principio, en ambos casos surgían las críticas estéticas; me gusta, no me gusta. Era la ocasión perfecta para que liberaran sus ideas, y eso les propuse;¹⁴³

dejemos de lado el juicio estético, dejar que vuestros ojos visualicen y escuchar a vuestra mente, seguro que aparecen recuerdos, momentos vividos, os despiertan sensaciones y emociones.¹⁴⁴

De esta forma muchos de ellos pidieron empezar de nuevo con la serie de imágenes, tiraron el papel en el que empezaron a escribir y crearon un puzzle o jeroglífico¹⁴⁵ de sus experiencias¹⁴⁶.



¹⁴³ Momentos que suceden y entiendo como Pedagogía del acontecimiento que habla Carla Padró (2011) en su libro junto con María Acaso y Elisabeth Ellsworth (p.70).

¹⁴⁴ Extraído de las audiograbaciones realizadas a lo largo del proceso.

¹⁴⁵ Digo jeroglíficos, pues ya es complicado el griego, que se convierte en una mayor dificultad cuando es escrito por niños. Tuvieron que ayudarme otros profesores para que pudiera descifrar las palabras que habían escrito.

¹⁴⁶ Ampliación en la quinta parte de la tesis que corresponde a la triangulación y el análisis de sus experiencias.



Figura 80. Autora (2023) Sesión 2: Empatizando con nuestra realidad, recurriendo a David Perkins (2015). SERIE SECUENCIA compuesta por ocho FOTOGRAFÍAS, de izquierda a derecha y de arriba abajo: Camino en el jardín de Monet en Giverny, Claude Monet (1902);¹⁴⁷ Albaricoqueros en flor, Van Gogh (1888);¹⁴⁸ La primavera, Giuseppe Arcimboldo (1563);¹⁴⁹ Gran terreno cubierto de hierba, Alberto Durero (1503);¹⁵⁰ Arroyo en Parker Creek, Linda Gass, California (2000);¹⁵¹ La leyenda de los gigantes, Natalia Rak Białystok, Polonia (2013);¹⁵² GD Hazard (1882) y Fotografía Bruce F. Molnia (2005);¹⁵³ NASA, Imágenes del Cambio Climático, Mar de Aral (2018).¹⁵⁴ Son las imágenes mostradas al alumnado durante la sesión.

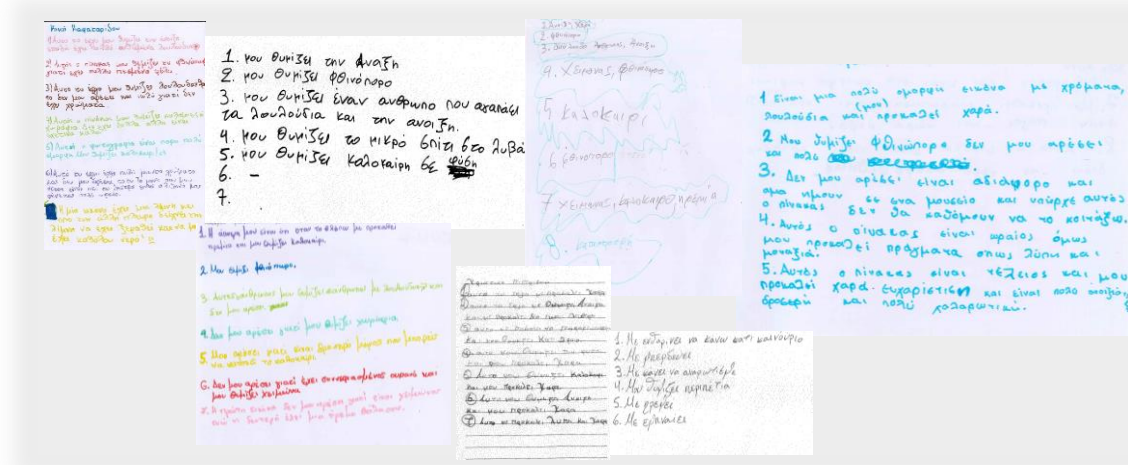


Figura 81. Autora (2023) Análisis sensorial y empático de las imágenes, ¿qué sensaciones, sentimientos, recuerdos tenéis cuando miráis las imágenes?, Sesión 2 Caso K. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de siete FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2023), de izquierda a derecha y de arriba abajo, respuestas del alumnado.

¹⁴⁷ <https://artsandculture.google.com/asset/pathway-in-monet-s-garden-in-giverny-claude-monet/QAGtfxqZwyRNA>

¹⁴⁸ <https://museovangogh.org/cuadros/albaricoqueros-en-flor/>

¹⁴⁹ <https://artsandculture.google.com/asset/la-primavera-giuseppe-arcimboldo/iwHATomxJenU4w>

¹⁵⁰ https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Albrecht_D%C3%BCrер_-_The_Large_Piece_of_Turf,_1503_-_Google_Art_Project.jpg

¹⁵¹ <https://mymodernmet.com/environmental-art-calendar/>

¹⁵² <https://www.thisiscolossal.com/2013/09/natalia-rak/>

¹⁵³ Cortesía de la Colección de fotografías de glaciares, Centro Nacional de Datos sobre Hielo y Nieve/Centro Mundial de Datos de Glaciología. <https://www.thearcticinstitute.org/nasa-images-change-arctic/>

¹⁵⁴ <https://earthobservatory.nasa.gov/world-of-change/AralSea>

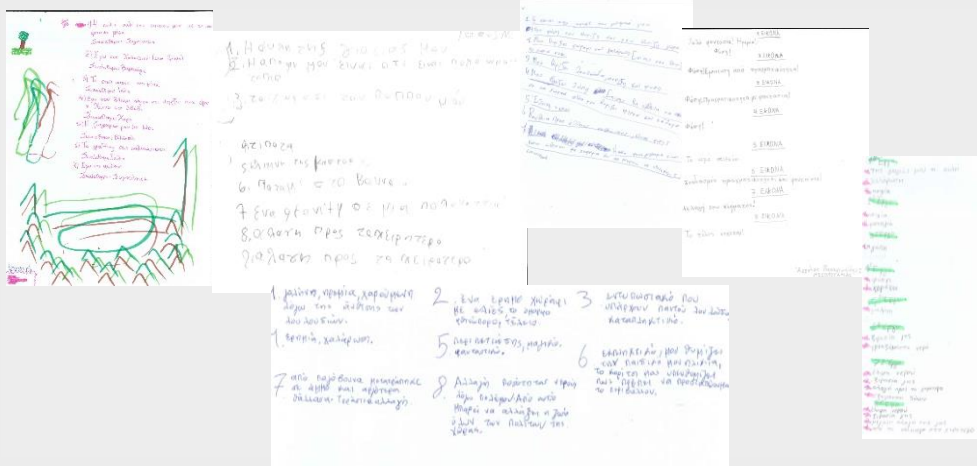


Figura 82. Autora (2023) *Análisis sensorial y empático de las imágenes, ¿qué sensaciones, sentimientos, recuerdos tenéis cuando miráis las imágenes?*, Sesión 2 Caso M. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de siete FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2023), de izquierda a derecha y de arriba abajo, respuestas del alumnado.

Sesión 3: Familiarizándonos con el entorno natural

La propuesta de esta práctica educativa iba encaminada a crear las bases formales y experienciales de las siguientes sesiones. En esta ocasión llevé a la clase hojas que había procesado, para que mediante estrategias de juego los niños las analizaran y las testaran como material didáctico. Les entregué una sencilla ficha de catalogación para que de forma individual fueran introduciéndose en el rol investigador. Posteriormente, de forma colectiva mostraron los resultados de sus exploraciones y expusieron sus dibujos. Haciendo una primera aproximación al rol de investigador e investigadora, debían experimentar con el material natural, observarlo, analizarlo y posteriormente clasificarlo. Para ello se crearon unas preguntas guía que debían responder pero se les facilitó la tarea al incluir en el margen derecho de la “hoja de trabajo” una serie de conceptos clave: hoja, flor, tronco de árbol, arena, color de la naturaleza, círculo, triángulo, cuadrado, rombo, arriba, abajo, enfrente, dentro, cerca. En el margen izquierdo debían responder: ¿Cómo se llama la planta o árbol?, ¿dónde se encuentra?, ¿qué forma tiene?, ¿qué color tiene?, ¿qué medida tiene?, ¿de qué material está compuesto?, ¿identificas algún dibujo?, ¿por qué lo necesitamos?

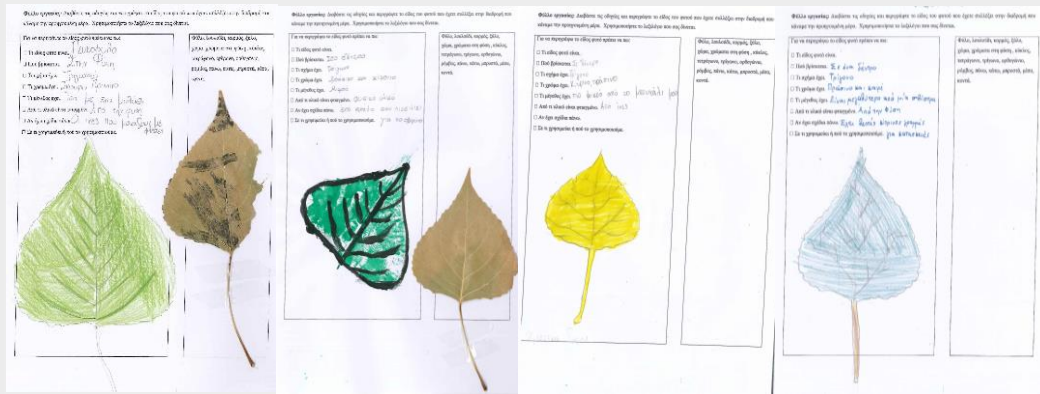


Figura 83. Autora (2023) Sesión 3: Familiarizándonos con el entorno natural, Caso K. SERIE SECUENCIA compuesta por cuatro FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de izquierda a derecha creaciones de las alumnas y los alumnos.

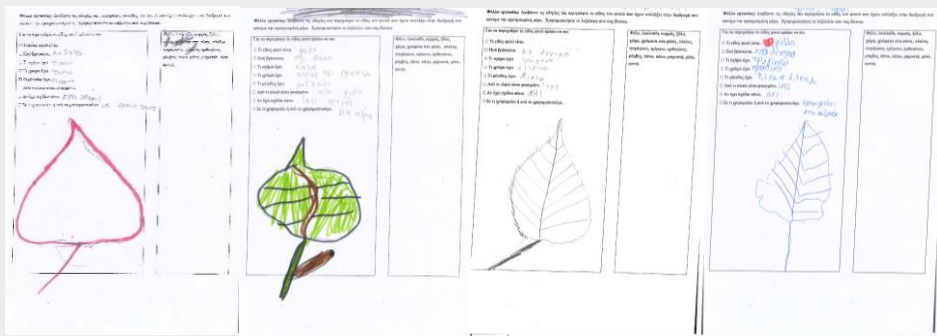


Figura 84. Autora (2023) Sesión 3: Familiarizándonos con el entorno natural, Caso M. SERIE SECUENCIA compuesta por cuatro FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de izquierda a derecha creaciones de las alumnas y los alumnos.

Sesión 4: Uniendo Arte de caminar y cartografías físicas

HIPERTEXTO: “La comunidad,¹⁵⁵ como institución, es el cuerpo social habitado en el que vivimos y como tal debe procurar que las personas se construyan en un mundo lleno de significado a través de la proximidad, es decir, en el cuerpo del otro, aunque ese cuerpo, ya no sea, sólo físico. En cualquier caso, los otros son parte del yo, y habitan la propia identidad, conformándola”. (Martínez Vérez et al., 2017, p. 111)

¹⁵⁵ En mi caso concreto la educativa, la artística y la relacionada con el contexto social inmediato de las y los participantes.

Las y los estudiantes profundizan colectivamente en el entorno natural que les rodea desde una perspectiva diferente. En este escenario de enseñanza, se adopta el enfoque centrado en la y el estudiante, según el cual el aprendizaje está dominado por técnicas de descubrimiento y los y las estudiantes son guiados por la profesora en actividades con práctica cooperativa.

El patio del colegio se convirtió en nuestra aula, nuestra caminata en nuestra lección y las plantas recolectadas en nuestro libro. Este cambio en la estrategia educativa las empoderó y los incentivó, generando una participación activa.

Para esta actividad y la siguiente utilicé el *Cuadernillo de investigador-artista* que había creado en mi proyecto ecoartístico (*Habitat Project*). Tras dividirse en grupos, les propuse que crearan una cartografía del espacio caminado. Con ayuda de soportes tecnológicos (tablet) hicieron fotografías e identificaron las especies vegetales a través de una aplicación digital (PlantNet).



Figura 85. Autora (2023) *Cuadernillo en forma de Herbario de Investigación que he creado para las actividades ecopedagógicas de Habitat Project.*¹⁵⁶

¹⁵⁶ Texto Traducción: Experimentar el arte de caminar es una experiencia que expande todos nuestros sentidos de forma positiva. Estar en contacto con la naturaleza nos ayuda a experimentar actividades muy creativas haciéndonos sentir alegría, calma y un sinfín de sentimientos necesarios para la persona. La naturaleza nos provee de muchos materiales para crear y jugar, entre ellos están las plantas. Están compuestas de flores y hojas, éstas últimas son imprescindibles para que la planta pueda vivir pues la provee de alimento. Por tanto, cada hoja es en sí misma una “pequeña fábrica”, pues a través de las raíces transforma el agua y los nutrientes que absorben, en los compuestos que precisa (Muñoz y Aznárez, 2020). A través de esta actividad vamos a conocer mejor las hojas. Este primer estadio en nuestra investigación nos ayudará después a identificar árboles y plantas. FOTOGRAFÍA.

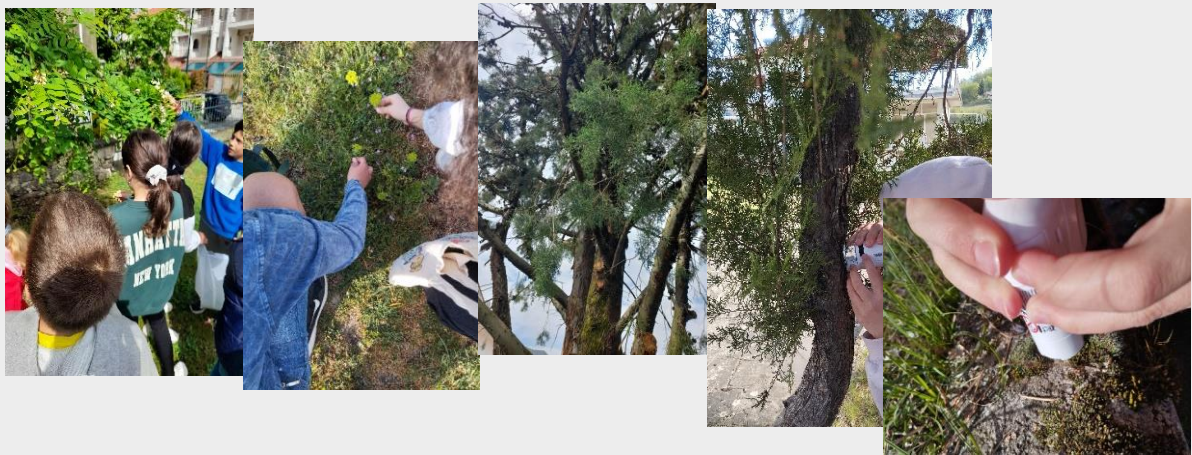


Figura 86. Autora (2023) Sesión 4: *Uniando el Arte de caminar y cartografías físicas, Caso K. SERIE EXPLICATIVA*, compuesta por cinco FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de izquierda a derecha diferentes momentos en nuestra caminata y recolección de hojas y flores, utilizando un pequeño microscopio para observar detalles, una óptica diferente que los y las traslada a su rol como investigadoras e investigadores.



Figura 87. Autora (2023) Sesión 4: *Uniando el Arte de caminar y cartografías físicas, Caso K. SERIE EXPLICATIVA* compuesta por cuatro FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de izquierda a derecha diferentes momentos en nuestra caminata y recolección de material natural, reconociendo la flora circundante del colegio mediante la App PlantNet.



Figura 88. Autora (2023) Sesión 4: ejemplos de reconocimiento de la flora situada en los Casos K y M, utilizando la App PlantNet. SERIE EXPLICATIVA, compuesta por cinco FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023).

Sesión 5: Creando nuestros Herbarios

Recurriendo a los patrones de identificación que utilizan los biólogos, las y los estudiantes analizaron las características morfológicas e identificaron el material vegetal para sus herbarios.

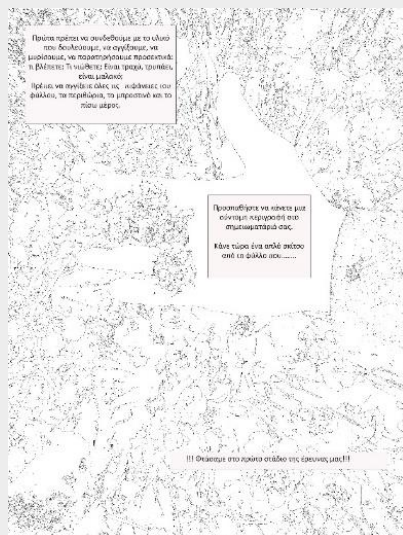


Figura 89. Autora (2023) Cuadernillo en forma de Herbario de Investigación que he creado para las actividades ecopedagógicas de Habitat Project.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Texto Traducción: Procedimiento: Primero debemos conectar con el material que estamos trabajando, para ello toca, huele, observa con detenimiento: ¿qué ves?, ¿qué sientes?, ¿es rugosa, pincha, es suave? Debes tocar todas las



Figura 90. Autora (2023) Cuadernillo en forma de Herbario de Investigación que he creado para las actividades ecopedagógicas de Habitat Project. Hoja de Trabajo 1.¹⁵⁸



Figura 91. Autora (2023) Cuadernillo en forma de Herbario de Investigación que he creado para las actividades ecopedagógicas de Habitat Project. Hoja de Trabajo 2 y 3.¹⁵⁹

superficies de la hoja, los márgenes, el anverso y el reverso. Intenta hacer una breve descripción en tu cuaderno de campo.

158 Texto Traducción: Hoja de Trabajo 1: Ahora que hemos conectado con nuestro material de estudio, utiliza la ficha 1 para identificar la forma de la hoja. Observa y compara detenidamente, no hay prisa..

159 Texto Traducción: Hoja de Trabajo 2: Superada nuestra primera fase de reconocimiento, utiliza la ficha 2 para determinar los márgenes de tu hoja del árbol. Hoja de trabajo 3: ¿si la pones al trasluz, qué ves? Estás descubriendo las venas que tienen las hojas por las que circulan los componentes alimenticios de la planta. Tienen otra función, ¿sabes cuál es?, escribe aquí la respuesta.....

Ahora utiliza la ficha 3 para determinar la venación.

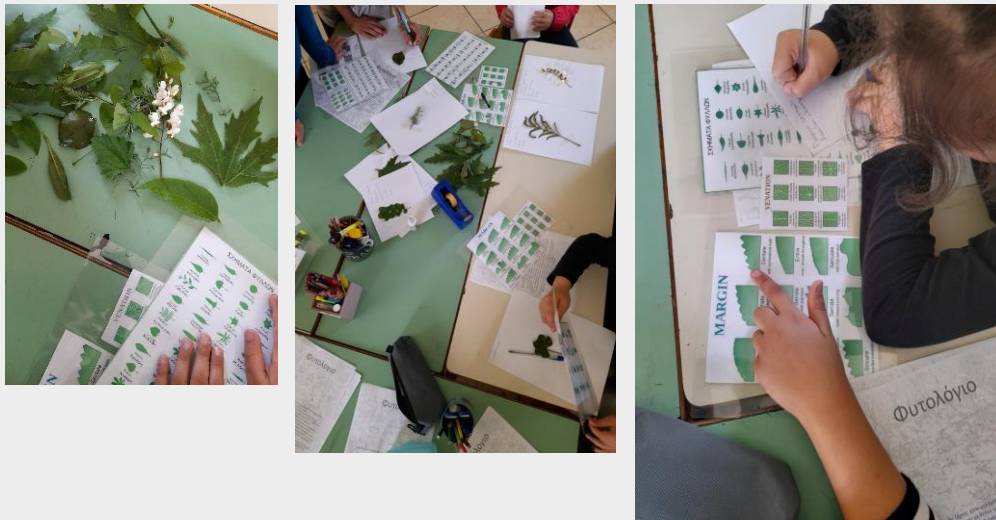


Figura 92. Autora (2023) Sesión 5: Analizando y catalogando la flora recolectada, Caso K. SERIE SECUENCIA compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de izquierda a derecha momentos del proceso.



Figura 93. Autora (2023) Sesión 5: Analizando y catalogando la flora recolectada, Caso M. SERIE SECUENCIA compuesta por cuatro FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de izquierda a derecha, momentos del proceso.



Figura 94. Autora (2023) Sesión 5: Compartiendo experiencias, Caso K. SERIE SECUENCIA, compuesta por cuatro FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de izquierda a derecha, finalmente los y las estudiantes compartieron los trabajos realizados por cada grupo, lo que condujo la discusión hacia una reflexión sobre la investigación y práctica realizada.

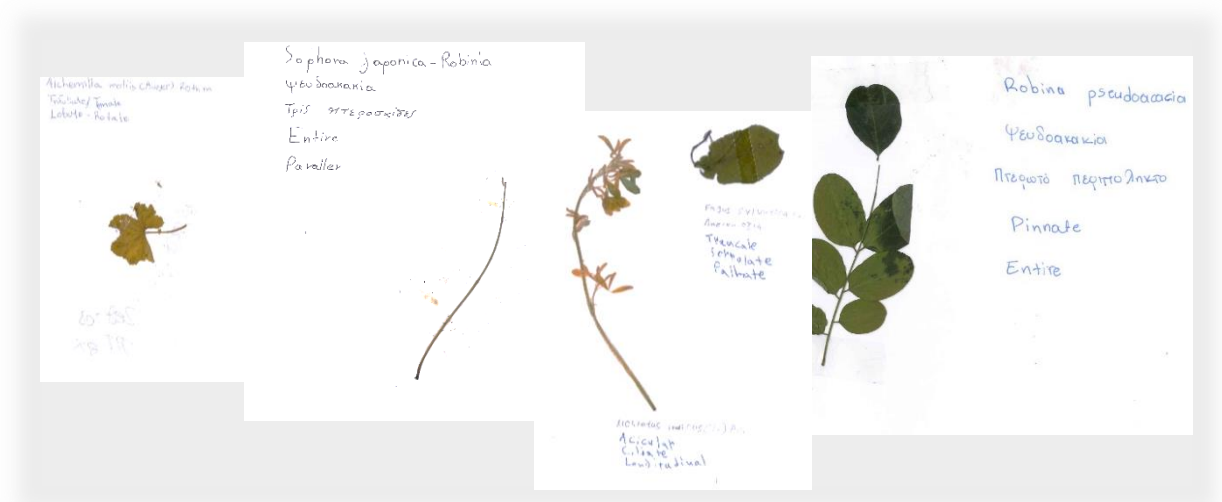


Figura 95. Autora (2023) Sesión 5: Compartiendo experiencias, Caso M. SERIE SECUENCIA compuesta por cuatro FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), de izquierda a derecha, finalmente las alumnas y los alumnos compartieron los trabajos realizados por cada grupo, lo que condujo la discusión hacia una reflexión sobre la investigación y práctica realizada.

Todas las actividades en su forma y modo se convierten a la fuerza en narrativas que co-construyen esta investigación. Las producciones que realizan en las actividades propuestas como las esculturas de material reciclado que corresponden a la primera actividad, los videos de stop motion que se realizan en la segunda actividad y los herbarios de la tercera actividad se entienden como una “forma alternativa a las entrevistas tradicionales, especialmente cuando el tema bajo consideración está cargado de emociones, es personal y delicado” (Given, 2008, p. 84). No son sólo producciones artísticas o narrativas personales y propias, sino que son visiones personales, formas de hacer y actuar en el mundo de forma específica, concreta y única, del día a día de los participantes. Son como apunta Given (2008) “secuencias de interacción mediante las cuales las interpretaciones de las experiencias vividas se construyen, coordinan y solidifican” (Given, 2008, p. 84) formando y expresando una forma de *estar en el mundo*. Es relacional desde el momento en que todos participamos y hacemos. Como docente e investigadora, puede que cree y establezca unas pautas de intervención, pero deben ser entendidas como líneas de acompañamiento. El ofrecer estas guías al inicio de la actividad, no coartan su libertad o libre creación, en cierta manera ayudamos a poner “las cosas en orden”. Posteriormente, es el alumnado mediante su implicación mayor o menor los que alientan y empoderan la actividad y sus actitudes. Ellos y ellas se convierten en los tejedores de su trabajo, en el diseñador que apunta Ingold (1990, 2009, 2013) o en la empoderada que promueven Acaso y Megías (2019, 2021).

4.6. Hilos sueltos: La teoría ecológica de Gibson e Ingold en contraposición a la semiología de Rudolf Arnheim, diálogo y comprensión de los procesos cognitivos

En la Trama 1 fui detallando en las herramientas de recolección de datos como el Artbook y el cuaderno de apuntes, las diferentes respuestas del alumnado. Observaban, manipulaban y experimentaban con los materiales para darles forma. En este momento se hace patente, el argumento que con tanta energía defiende Rudolf Arheim: la percepción en sí es un esfuerzo cognitivo y, por tanto, “la percepción visual es pensamiento visual y la creación de arte es una especie de resolución de problemas visuales” (Parsons, 1998, p.81, citado por Efland, 2004, p. 69). Para ello Arnheim (Sergio, 2012) se fundamenta en dos argumentos para justificar que lo que entendemos como habilidad (Ingold, 1990) artística implica cognición. El primero es que la propia *selección (del objeto o cosa)* va ligada a la esencia de la *percepción (que tenemos desde nuestros*

sentidos) y por tanto es una actividad mental. En segundo lugar, la *representación* (ya sea un dibujo o escultura) que hacemos de un objeto o imagen, precisa de la *habilidad*, de pensar dentro del contexto en el que se practica. Ya sea este contexto un espacio físico o el propio medio material (Efland, 2004). Mediante mi práctica artística-docente y por el abanico de justificaciones teóricas que se detallan en la investigación comparto, como dice Arheim: que el hecho artístico implica cognición. Por contra, la experiencia de años en diferentes campos disciplinares como la arqueología, la educación y el arte, encuentro divergencias con respecto a los procesos de percepción y cognición (Gibson, 2014; Ingold, 2006, 2012) entre cada uno de los campos apuntados anteriormente. Gibson (2014), a través de su teoría, ofrece una visión más holística de la percepción que junto con la acción se entienden como procesos en un entorno en constante interacción. Es decir, este marco ecológico enfatiza como el entorno determina y guía el comportamiento humano (Valera, 2024). Puesto que la percepción se define y perfila por propiedades ambientales, ésta “no es tan interpretativa sino mucho más directa” (Valera, 2024). Por tanto, cada uno de nosotros dependiendo de donde estemos, con quién estemos y lo que nos circunda veremos e interpretaremos con unas “determinadas gafas” (Valera, 2024). Ingold (2011b) por su parte, relaciona la percepción desde una perspectiva más antropológica y cercana al entorno natural. En sus escritos (2012, 2013, 2015a) podemos entender la crítica hacia enfoques que se exceden, en la materialidad de los objetos, y pondera la necesidad de entender que la práctica y la experiencia, son conductas necesarias en la percepción y comprensión del entorno. Como explica Ingold (2011b):

En estos días, estamos siendo bombardeados cada vez más con información acerca de lo que es conocido como “ambiente” [*environment*]. Sentados en nuestras casas, en las aulas o en los salones de conferencia, este ambiente se presenta como un flash frente a nuestros ojos en imágenes de paisaje, vida salvaje y gente de todas parte del mundo [...] tan acostumbrados a ver imágenes de este tipo que nos hemos inclinado, creo, a olvidar que el ambiente es en primer lugar, un mundo en el que vivimos, y no el mundo al que miramos [...] somos parte de él; y es a través de esta práctica del habitar que él se vuelve, igualmente, parte de nosotros [...] este mundo habitado -el mundo de nuestra percepción- incluye la tierra bajo nuestros pies, el cielo arqueándose sobre nuestras cabezas, y el aire que respiramos, sin mencionar la profusión de vegetación... (párr. 1)

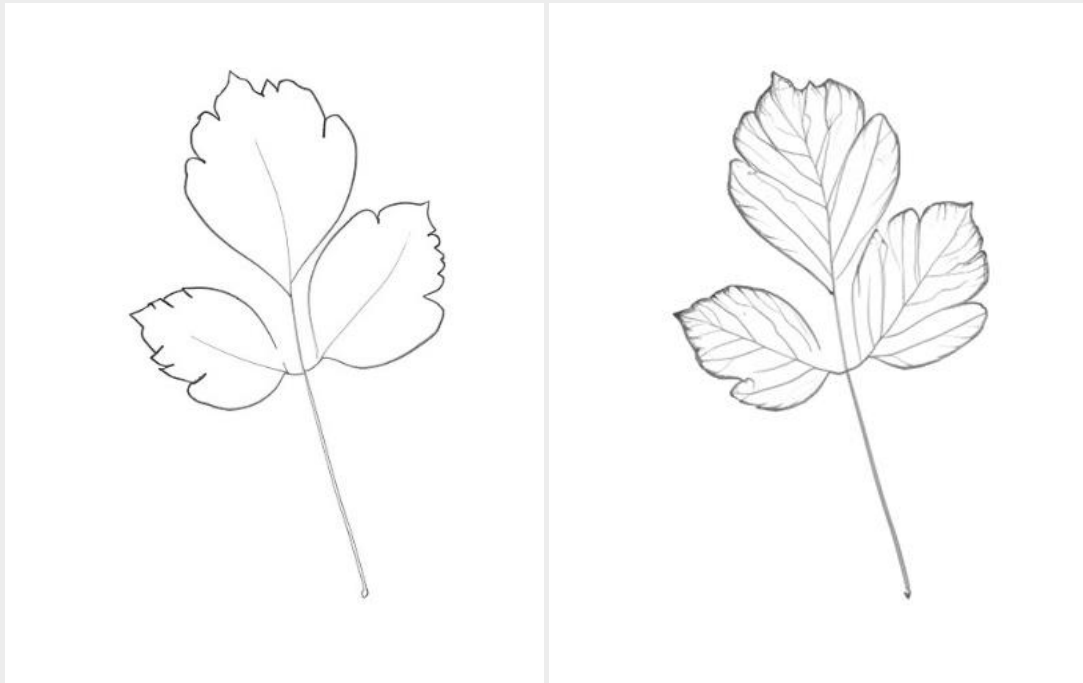


Figura 96. Autora (2024) *Como las alumnas y los alumnos se transforman después de vivir las tres tramas. PAR FOTOGRÁFICO compuesto de dos FOTOGRAFÍAS de la Autora, como en la Cultura de los Canacos,¹⁶⁰ mis alumnos se convierten en mis huellas naturales, es un proceso de simbiosis.*

¹⁶⁰ Los Canacos son una cultura situada en Alaska. Emplean los mismos nombres para denominar partes del cuerpo humano y de los árboles (Le Breton, 2002).

QUINTA PARTE



Triangulación y Análisis de datos: compactando suposiciones, artefactos y vivencias investigadoras

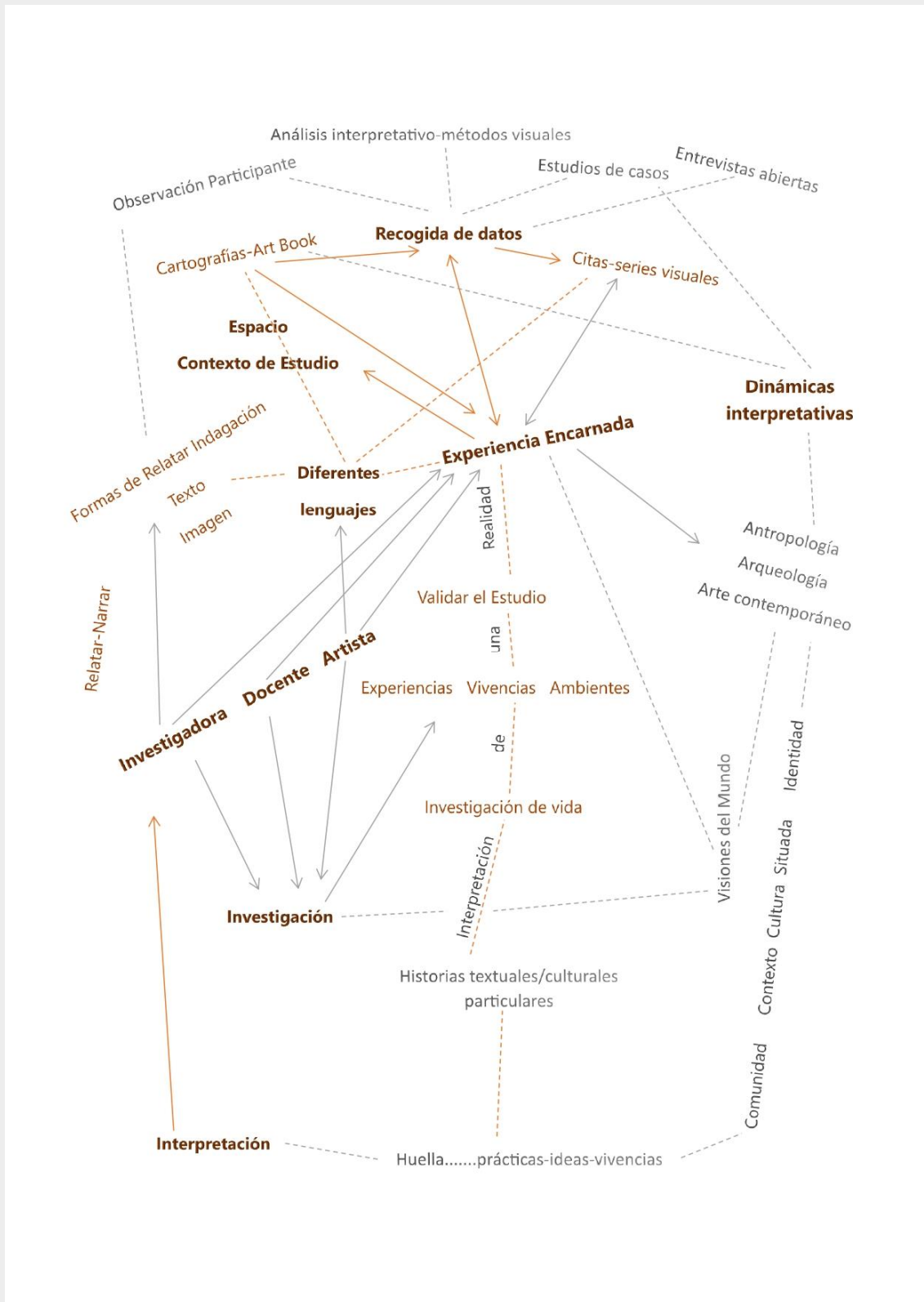


Tabla 13. Autora (2023) Cartografía Investigadora. Compactación de suposiciones, artefactos y vicencias investigadoras. Elaboración propia.

HIPERTEXTO: “Para Deleuze (2006), “el contexto no explica nada, ya que su naturaleza varía según la formación discursiva particular o la familia de enunciados bajo consideración” (p. 11). En resumen, debemos comprometernos a algo más que reconocer el potencial de las obras y prácticas artísticas como formas de producción de conocimiento. Deberíamos comprometernos a percibir lo que hace el arte cuando es aprehendido”. (O'Donoghue, 2014, p.179)

En la IBA, la triangulación de datos se entiende, como el método que nos permite la combinación de múltiples procedimientos y técnicas que enriquecen el desarrollo y la comprensión del fenómeno que indagamos. Por ende, si éste, se ciñe a como las capacidades del arte son potencialidades y herramientas necesarias en la educación contemporánea, al mismo tiempo me permite relacionar, clasificar, enumerar y registrar una ingente cantidad de fuentes y datos.

La triangulación, por ejemplo, es la estrategia que sitúa y engarza mi proyecto artístico, en los tres espacios naturales que camino. Podríamos entender que se refiere a coordenadas topográficas pero es más que eso. Si esta representación se traslada al hecho que investigo, el proceso de triangulación se transforma en la deriva del *bucle de retroalimentación* que como instinto o acción implícita en mi ser, me lleva a un punto y a otro. Pero no es solo eso, sino que me ha empujado a localizar las intersecciones que han permitido crear patrones de convergencia entre teorías, metodologías, herramientas de investigación y los ambientes en que las he recreado. Ha surgido no sólo como un proceso para validar conocimientos adquiridos, actitudes y subjetividades sino que ha permitido ampliar y profundizar su comprensión.

Para poder avanzar, entender y reelaborar estrategias en el desarrollo de la investigación se ha producido un proceso de introspección preguntándome:

- ¿Cómo y porqué, actúan las niñas y los niños de una forma y no de otra ante un estímulo?
- Determinar, ¿qué actividades artísticas son más inclusivas para ellos?, ¿qué estrategias pedagógicas ayudan en la comprensión y el diálogo de las y los participantes?
- ¿Cómo volcar esas informaciones subjetivas en un proyecto escrito?

Todas estas preguntas precisan en todo momento de una actitud primordial: la curiosidad.

La curiosidad, como impulso inherente, guía a las personas en la búsqueda de conocimiento, la comprensión de su entorno y la satisfacción de su necesidad de comprender. Esta cualidad es esencial en la naturaleza humana y ha actuado como el catalizador de innumerables descubrimientos y progresos a lo largo de la historia. La curiosidad se manifiesta como un anhelo de explorar, descubrir, aprender y experimentar, sirviendo como la chispa que motiva a las

personas a formular preguntas, realizar investigaciones y profundizar en diversos temas y áreas de interés (Bodiford y Camargo-Borges, 2014; Camargo-Borges, 2020; Ingold, 2010b).

Podríamos divagar sobre este concepto, sobre si es un primer estadio en el ser humano, que nos permite descubrir y conocer el mundo, pues acciona el botón de la investigación. Podríamos aventurar infinitas suposiciones más, pero para esta indagación, la curiosidad es una de las partes de la herramienta plana que utilizamos en el telar para unir un pase de hilos con otro. Es al mismo tiempo la sensación de apertura y exploración que puede expandir la conversación y ayudar a otros a comprenderse mejor (Zwirn, , 2005).

Todos los eventos que han ido surgiendo a lo largo de este proceso investigador y que entiendo como los *fenómenos que indago*, que desarrollo, que intento comprender, se convierten por sí mismos en obras artísticas, en performance y situaciones que de otro modo no hubieran surgido. Esas propias actitudes de los niños, sus respuestas, sus afectos e intensidades son también los datos o aportes que justifican esta indagación desde y a través de las artes. No produce conceptos sino situaciones o fenómenos que se dan de forma fortuita y aleatoria, como apunta o'Donoghue (2014) “cuando abordamos o investigamos desde la práctica del arte” (p. 171). Son las derivas al indagar con personas, con entes de vida, lo que Elisabeth St. Pierre (2002) “reconoce como otras formas de conocer el mundo y por consiguiente investigarlo” (p. 26).

Esta forma de seguir el camino, de aunar y enlazar aportaciones teóricas, de crear metáforas, de trasladar las acciones, las palabras o las no palabras e impasibilidades de los participantes en una *estratigrafía cartográfica*, me recuerdan al *atrapador de sueños* de Ingold (2012). Yo, como diseñadora y precursora de las prácticas en el proceso que detallo a continuación, he ido paso a paso atrapando sus sueños....

Por consiguiente, cada una de las actividades:

- por el tema que tratan: cada una es diferente,
- por los objetivos de aprendizaje que persiguen: mantienen entre ellas varios rizomas o hilos del telar¹⁶¹ una base general, pero particularmente cada una de ellas tiene objetivos específicos,

¹⁶¹ Ampliar los conocimientos sobre el arte contemporáneo; Impulsar actitudes como el deseo de investigar, el deseo de aprender solo, en definitiva, experimentar y descubrir el mundo. Dinamizar procesos creativos, simbólicos y metafóricos que potencien las competencias intelectuales y cognitivas. *Habitar* los diferentes espacios educativos de nuestro colegio y alrededores..

- por las metodologías y estrategias educativas¹⁶²: varían en la forma y el modo de aplicar y llevar a la práctica

Por ende, mantienen entre ellas un diálogo, una refracción, un mirar a una y a otra como “arquitecturas de transmisión” (Acaso, 2017, p. 6).



Figura 97. Autora (2024) Los restos vegetales, hilos de colores incluidos y las propias manos que lo tejen son los objetivos de aprendizaje así como las metodologías y estrategias educativas. La pieza o tela, en el proceso de tejer y tejer, se convierte en la arquitectura de transmisión. COMENTARIO VISUAL a dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2021) Clases prácticas en el Máster en UOWM.

El juego¹⁶³ como estrategia para crear las instalaciones, la animación stop motion y el arte de Caminar con la formulación de herbarios, incentivan los ambientes y situaciones propicias para prácticas comunitarias. Estos procedimientos educativos, generados para promover las

¹⁶² Mediante el juego y otras estrategias educativas han ido potenciando las capacidades del arte: empatía, pensamiento divergente, juicio crítico, creatividad y trabajo en grupo. Enlazando con la metodología AT.

¹⁶³ Entendido como estrategia que permite la libertad y creatividad, el libre pensamiento y la idea que no existe el concepto de “error o equivocación“, todo es posible lo que favorece un ambiente de compañerismo y relajación.

capacidades del arte, están focalizados en el desarrollo y proyección del trabajo colaborativo o trabajo en grupo, ya que de otra forma no hubiese sido posible analizarlo.¹⁶⁴

5.1. La estratigrafía cartográfica como metáfora de la triangulación

HIPERTEXTO: “El diseñador, digamos, es un atrapador de sueños. Si hay una distinción entre diseñar y hacer, no es entre proyectos y su implementación sino entre el tirón de esperanzas y sueños y la tranca de la restricción material. Es aquí donde el alcance de la imaginación se encuentra con la fricción de los materiales, o donde las fuerzas de la ambición se raspan con los bordes duros del mundo, en los que la vida humana es vivida”. (Ingold, 2012, p. 32)

Las afirmaciones que establecen Hernández (2008), Barone y Eisner (2012) con respecto a “que la investigación científica es sólo un tipo de investigación, pero no es la única forma de investigación posible” (Hernández, 2008, p. 89) me han hecho recapacitar sobre el qué, el cómo y en qué forma puedo entablar una relación de análisis, de reciprocidad o de valoración de las experiencias vividas, recogidas, obtenidas. Esta *exploración alternativa* en la forma en que los datos son expuestos, no excluye el rigor y la exigencia (Nogué-Font, 2020; Springgay et al., 2005; Sullivan, 2005) que precisa una indagación en educación y artes. Trabajamos con experiencias, con formas de *estar en el mundo*. Las mismas a las que recurro, en mi proceso de indagación y como ventana en la búsqueda de nuevas perspectivas, o respuestas a incógnitas. Esta forma de caminar o de *tejer el mundo*¹⁶⁵ (Ingold, 2009), viene determinada (entre otras) por mi experiencia en el campo de la arqueología. La inmersión en este campo tan científico y estructurado me ha enseñado, que todo es relativo, que no podemos “dar nada por sentado”. De aquí surgen un sinfín de ideas y preguntas. Los arqueólogos con lo que he trabajado fundamentan sus explicaciones, descubrimientos o comprensiones¹⁶⁶ de nuestros antepasados, en una disciplina científica. Basándose en sus bases teóricas y métodos de investigación realizan el trabajo práctico de excavar. El arqueólogo mediante su experiencia va perfilando y amoldando sus interpretaciones a la realidad que se encuentra. Extrae capa a capa retazos de historia, de un momento vivido. En el proceso descubre herramientas, restos de huesos, semillas de plantas, siempre con una visión pluralista pero ante todo basada en la observación de lo que se

¹⁶⁴ El trabajo en grupo.

¹⁶⁵ Esta expresión proviene de las ideas del antropólogo Tim Ingold (2016) que aparecen en su libro *Lines: A brief history*.

¹⁶⁶ Intentan responder a preguntas como: ¿cómo se desarrolla la tecnología lítica en un poblado Neolítico?, ¿por necesidad, por interacciones con el medio?. ¿Cómo se agrupan como sociedad?, ¿cada uno tenía una tarea?. ¿Las inscripciones decorativas en sus vasijas son sus abstracciones de la realidad que les rodea? O por el contrario ¿son formas derivadas de su placer estético?. ¿Creían en algo, un dios, una fuerza, una ideología (Georgos Hourmouziadis)?.

encuentra, cómo se encuentra, dónde y cerca de qué. Y me pregunto, ¿qué mecanismos de control y fiabilidad determinan sus interpretaciones? ¿son la catalogación sistemática de los restos cerámicos encontrados?, ¿o por ejemplo del número de herramientas óseas encontradas? Pero al mismo tiempo interpretan hechos y eventos que se encuentran condicionados, pongamos el caso, por condiciones ambientales y del medio.

Entendámoslo con un caso: en el Yacimiento lacustre de Época Neolítica de Dispilió (5.750 a.C), intentamos entender las fases temporales de habitabilidad mediante la dendrocronología. Sin entrar en grandes detalles, antes de los resultados se suponía que había tres fases, ahora hay 12. Se descubrieron cuatro flautas y cerca, un número indeterminado de ídolos femeninos, pero uno masculino, lo cual es extraño. En ese mismo espacio, hemos agrupado un número importante de vasijas de almacenamiento. Tras los resultados se ha determinado¹⁶⁷ que ese espacio era un gran salón o centro de reuniones, lo que nos hace suponer que se agrupaban como colectivo. Todas estas informaciones y muchas más han surgido: de la interacción entre investigadores e investigadoras, del avance de los métodos de análisis así como del cambio en la metodología y recogida de material de la excavación. Pero, si todo este cúmulo de circunstancias o llamémoslos datos, hubiese sido estudiado por otro grupo interdisciplinar, ¿estamos seguros que tendríamos los mismos resultados? Personalmente creo que no. Influye un sinfín de presuposiciones personales, de carga social, de la experiencia profesional de las arqueólogas y los arqueólogos; de decidir qué se investiga y qué no, si la excavación (terreno físico) se extiende hacia un lado u otro, la lista de variables es inmensa. Todo ello lleva a preguntarme; los mecanismos para valorar la implicación de los participantes en las prácticas, ¿no pueden ser las respuestas positivas?,¹⁶⁸ ¿no pueden ser la espontaneidad y las ganas de seguir? Si al arqueólogo o arqueóloga le guía su instinto, su otra forma de ver la realidad para establecer sus resultados (a pesar de que utiliza los datos numéricos en vasijas, herramientas, etc), estas mismas subjetividades e intuiciones, ¿no son las que planean en mi forma y modo de valorar de forma correcta esta investigación? Este es uno de los hechos justificables que Kenneth Gergen (2007) esgrime para definir un proyecto de “investigación acción”: “los profesores y las profesoras entrenada en investigación acción buscan sus propios datos y abordan las preguntas educativas

¹⁶⁷ Resultado hipotético, basado en evidencias materiales pero en muchos de los casos, en nuestra forma actual de conocer y experimentar el mundo, con lo cuál estamos ante conclusiones subjetivas.

¹⁶⁸ Como respuestas positivas podemos entender: la implicación activa de las y los participantes, su necesidad de decidir, de opinar, de que apreciemos y valoremos el resultado de sus trabajos entre otros. Paralelamente podemos diagnosticar mediante sus actitudes de ayuda entre ellas y ellos, de enseñar al compañero o compañera qué han hecho, cómo lo han hecho y porqué lo han hecho.

por sí mismos. En muchos casos, esto conduce a una utilización del conocimiento más específica del contexto” (p. 229).

Por extensión, la excavación y más concretamente la estratigrafía, como modelo visual de resultados, se transforma en mi *herramienta simbólica* de triangulación.

La **estratigrafía** es la disposición en vertical de las capas y estratos que se depositan en el terreno con el paso del tiempo. Cada uno de estos estratos pertenece a un período específico, que es trasladado a cada una de las tramas. La arqueóloga o el arqueólogo es la figura que simbólicamente corresponde a las cinco capacidades del estudio. Como métodos de excavación, entendemos las herramientas que son las que yo utilizo en mi investigación. Éstas van trabajando e interactuando para ir extrayendo los restos de huesos, cerámicas, piedras o maderas que corresponden a: las vivencias, experiencias adquiridas, competencias impulsadas y subjetividades. Al mismo tiempo, los huecos y espacios vacíos que existen entre esos estratos, son las derivas e imprevistos al investigar. Por lo tanto la interpretación de cada estrato nos proporciona información sobre la ocupación humana (desarrollo temporal de la trama), cambios en la cultura y la evolución del entorno. Es por ello que la superposición de capas revela la secuencia temporal de los eventos vividos.

La parte superior, es decir, el suelo que nosotros pisamos, es la comunidad educativa. Pues hacia abajo se encuentra el todo, donde ella misma se contempla. Cuando hemos finalizado el proceso de excavar, llegamos al primer estrato habitable, que es al mismo tiempo la huella de todos los estratos anteriores. Esto es debido a los procesos de deposición, provocados por las aguas subterráneas que fluctúan y los movimientos del terreno. Estos últimos corresponden a la ideología, sociedad, cultura, contextos y ambientes que nos afectan y nos determinan como comunidad.

En el lateral izquierdo de cada estratigrafía cartográfica se encuentra la imagen de un corte estratigráfico del Yacimiento Arqueológico de Dispilió (5.750 a.C). Normalmente en un corte de terreno estratigráfico encontramos por proceso de deposición del terreno o sedimentación multitud de estratos, es decir, cambios de color en la compactación del terreno, líneas negras que pueden corresponder a un incendio, etc. El corte de terreno que utilizo como imagen en las cartografías está dividido en tres estratos, que corresponden a las tres tramas. Metafóricamente cada una de ellas va depositando en la anterior, las experiencias, vivencias y la creación de cuerpos de conocimiento de las niñas y los niños que han participado en las prácticas. Esas capas se van compactando y nunca desaparecen (como ocurre con las experiencias y conocimiento

adquirido en las y los estudiantes), no podemos eliminar un estrato sin eliminarlo todo es casi imposible.



Figura 98. Autora (2024) *La excavación como metáfora del proceso investigador*. SERIE SECUENCIA compuesta por seis FOTOGRAFÍAS Corresponden a los diferentes estadios temporales de la excavación, arriba, tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2021) del espacio sumergido y cuando va funcionando el sistema de extracción de agua, se va secando, en el centro, dos FOTOGRAFÍAS Archivo documental, Yacimiento de Dispilió, AUTH (2013) Estrato arqueológico de las fases de excavación (5.370 a.C) donde las arqueólogas y los arqueólogos van extrayendo las capas hasta llegar al último estrato donde podemos apreciar en el perfil del terreno, la extratigrafía, abajo, dos FOTOGRAFÍAS Archivo documental, Yacimiento de Dispilió, AUTH (2019).

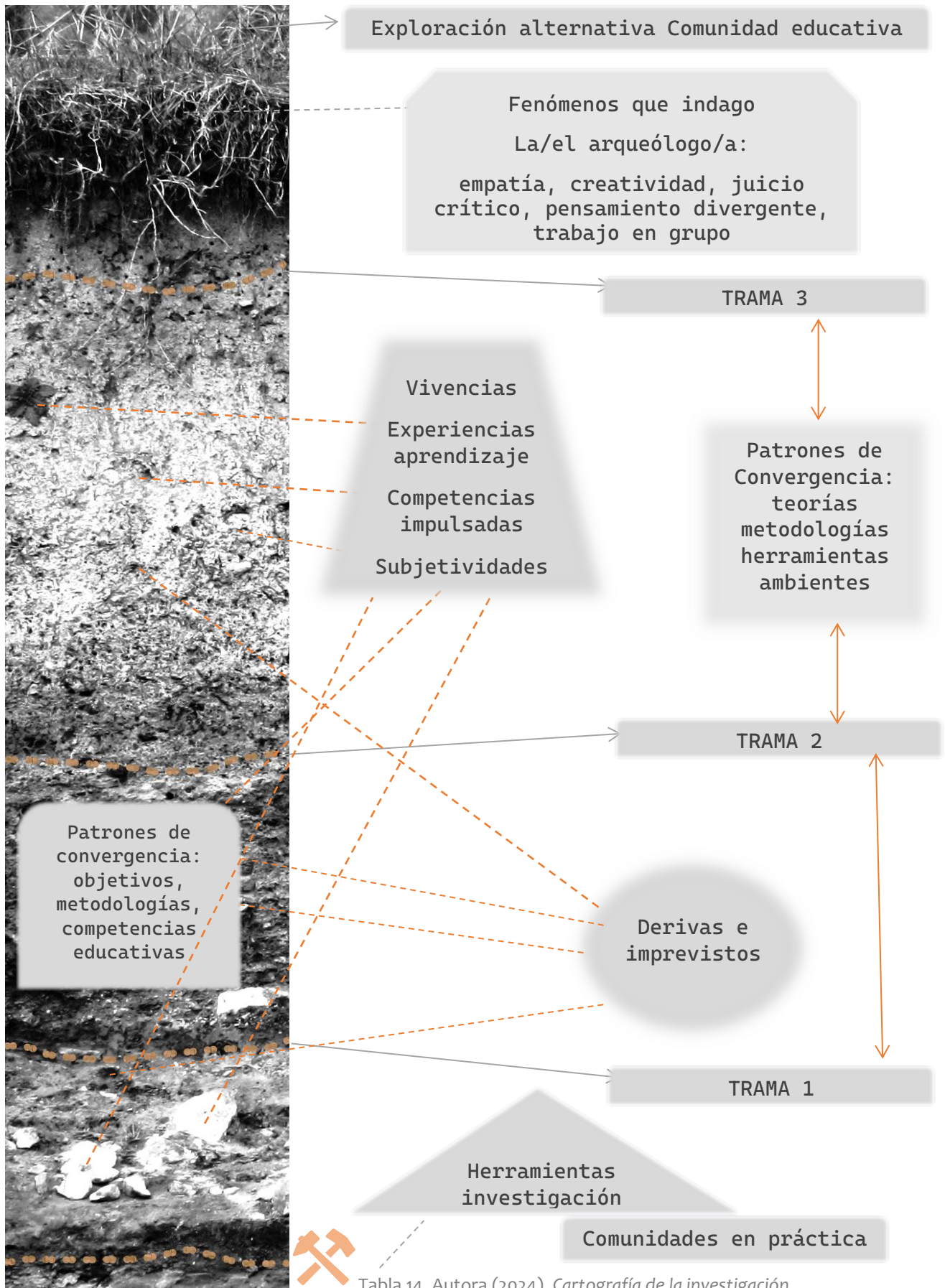


Tabla 14. Autora (2024). Cartografía de la investigación.



Figura 99. Autora (2024) *La huella del último estrato de excavación*. SERIE COMPARATIVA compuesta por tres FOTOGRAFÍAS, arriba, una FOTOGRAFÍA del Archivo documental, Yacimiento de Dispilió, AUTH (2009) *Estrato arqueológico de la última fase de excavación (5.370 a.C)* después FOTOGRAFÍAS de la autora (2022) *Resultado de la práctica Trama 1 Caso K* y abajo, dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2022) *Proceso de la práctica Trama 2 (cartografía) Caso M* y después *Proceso de la práctica Trama 3 (Venación) Caso K*.

5.2. DETONANTES

● SEGUNDO DETONANTE (las y los participantes deben responder con sinónimos a una palabra, qué imagen les viene a la cabeza). Atención-escucha-acción. El extrañamiento se convirtió en la herramienta sensitiva y emocional que promovía el pensamiento divergente. La sorpresa hacía la palabra que debían encontrar sinónimos hacía las veces de elemento empático entre ellas y ellos, pues esperaban el turno a responder o se pisaban entre ellos y ellas: se apoyaban visualmente, otro u otra se lamentaba que ya habían dicho su palabra pero de pronto les surgía otra, se esforzaban positivamente y disfrutaban. Estaban por tanto, concadenando estrategias de percepción, de cuestionamiento y valoración (O'Donoghue, 2014; Hernández y Sancho Gil, 2020)

Al final de este segundo detonante usé la palabra *libro*, como objetivo de esta acción. Varias de sus respuestas y más acentuado en el Caso M, certifican lo que Acaso y Megías (2019, 2021) critican de la educación actual: como algo lejano a ellos, que les frustra y por tanto, les provoca rechazo

Juicio Crítico

Creatividad Pensamiento Divergente

▲ TERCERO: Cambio en el paradigma educativo en la educación artística (Atkinson, 2006; Viadel, 2005). Les pedí quedarme con los dibujos para poder estudiarlos. Varios de ellas y ellos se negaron lo que me hizo comprender que el libre hacer de un niño o una niña cuando dibuja pasa a ser descartable, no hay vínculo. Cuando esta construcción visual pasa a tener sentido para ellas y ellos pasa a ser propiedad de autor o autora. En el momento que reclamaban sus dibujos no era porque les gustara, sino porque se creó un sentido de construcción de conocimiento. Llevar la construcción práctica al campo de la reflexión de los niños y las niñas cambia la manera de interactuar con la propia producción de ellos y ellas. Este y otros momentos revelan como la *educación debe ser significativa* (Art Thinking), no es experimentar por experimentar, si no a través del arte y su experimentación construir conocimiento (Dewey, 2010)

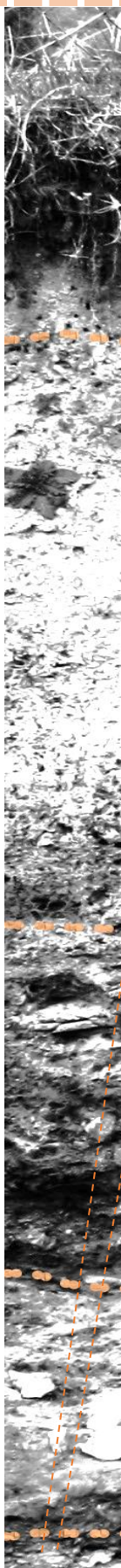
▲ TERCERO: este detonante actuó como un juego simbólico, que les invitó a la creación y el traslado de sus metáforas. Evidenciaron y potenciaron su fantasía de formas inimaginables. *Hicieron propios sus dibujos* y los convirtieron sin darse cuenta como formulan Ruíz de Velasco y Abad Molina (2004) en sus lugares de invención y transformación (p. 248). La creatividad de cada uno de ellos y cada una de ellas se convertía, en el camino experiencial para tumbar la idea del *genio* artista. Dialogamos sobre: qué era dibujar, quién dibujaba. En pocas palabras les hice entender que el dibujo es una técnica y como tal se desarrolla mediante la práctica, como montar en bicicleta. Puede que exista lo que yo llamo, una predisposición, pero todos, absolutamente todos podemos dibujar (Acaso y Megías, 2019).

A través de esta experiencia validaron mis explicaciones, lo que comportó que valoraran de forma positiva las cosas que les decía. Era algo que no esperaba.

Patrones de Convergencia:
Eisner,
Ellsworth,
Acaso y
Megías, Bueno
i Torrens

Pregunta-Respuesta Lluvia de ideas Dibujos

Tabla 15. Cartografía de la Autora (2023)



TRAMA 1 APRENDER HACIENDO: Creación de una instalación con materiales reciclados

Creatividad
Pensamiento
Divergente

Empatía

Mediante la agrupación de materiales, su distribución en colores, su colocación estratégica, convierten estos cuerpos móviles en retazos de sus vidas, en los ámbitos que habitan, lo que los convierte en las visualizaciones para entender sus historias de vida. Al mismo tiempo el poder simbólico que desprenden estas instalaciones radica en el hecho de que "ofrecen la posibilidad de estar con otros en un lugar que favorece que el símbolo transite" (Ruiz de Velasco y Abad Molina, 2006, p. 45). Es decir, las alumnas y los alumnos uno a otro y entre ellas, trasladan e incrementan la capacidad de entendimiento y al mismo tiempo "promueven una relación creativa con el mundo" (Ruiz de Velasco y Abad Molina, 2006, p. 46)

La elección que hacen de los materiales depende de su gusto estético pero ante todo, es su deseo de construir una forma determinada el que los guía. Ellos y ellas eligen, juzgan y determinan qué quieren hacer, con qué van hacer plausible su idea y mediante qué estrategia. Estas acciones describen cómo se proyecta el pensamiento divergente en la resolución de problemas. Consecuentemente se agrupaban, se ayudaban entre ellos y ellas. Cuando un alumno o alumna depositaba su resultado, a veces se desmontaban, no cuadraba con su idea inicial o simplemente no les gustaba. Entraba en acción la compañera o el compañero para ayudarlo, para incentivarle y crear entre todas y todos. El aprendizaje es más efectivo cuando se basa en problemas y retos específicos. El aula se convierte en un taller y *espacio relacional* basado en la práctica (Freire, 2012)

Coordenadas
intersecciones

Patrones:
historias de
vida

Juicio
Crítico

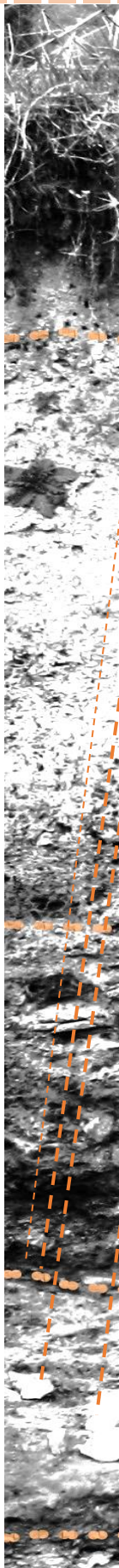
Si en algún momento estaban bloqueados o bloqueadas les daba la opción de que cambiaran su punto de vista. Todo el tiempo observaban la mesa desde el mismo punto frontal. Les invitaba a que se movieran y contemplaran el espacio creativo como un espacio vivo y en movimiento. Tras observar su construcción, mirar a la mesa y entender que estaban recapacitando sobre donde situarla, pude determinar como el espacio se convertía en *continente* de toda su actividad mental. Recreaban ideas incentivadas por la creatividad y el **pensamiento divergente**. Escenificaban y recreaban como apuntan Ruíz de Velasco y Abad Molina (2020): ideas, pensamientos, contenidos inconscientes, etc. Hay proyección del interior de la vida psíquica sobre un espacio, y éste hace las veces de contenedor de todos esos contenidos (p. 176)

Una vez terminada la instalación para poder analizar lo sucedido me basé en sus valoraciones espontáneas, en sus comentarios "in situ". Realizaban juicios estéticos, se reían recordando la dificultad de la acción, pero al mismo tiempo se apreciaba una gran satisfacción. Me sorprendió que surgieran voces en ambos casos que se asombraban de como con materiales reciclados podían hacer cosas tan maravillosas- (sus palabras).

Lluvia de ideas Instalación colectiva

Para comprender es aprehender por convivencia (Merleau-Ponty, 1975)

Tabla 16. Cartografía de la Autora (2023)



5.3. TRAMA 1

La instalación actúa como una *excavación arqueológica posmoderna* (Efland, Freedman y Struhr, 2003). Los alumnos van situando los materiales derivados de su uso actual y se distribuyen conforme a objetos o actividades sociales. En una excavación arqueológica por un lado se dividen los materiales primarios que se extraen, es decir, se requiere un investigador especializado para piedra, cerámica o hueso. En ambos casos, ensamblaron los objetos que fueron creando o esculturas móviles, en relación con su sentido identitario (investigador), derivados de la abstracción de su propio entorno, con materiales que se relacionan con su día a día. En una excavación encontramos herramientas líticas que corresponden a cuchillos, martillos o herramientas para trabajar. Multitud de tipologías cerámicas clasificables por su uso: cerámicas de almacenamiento, cerámicas de uso diario, cerámica para cocinar y un sinfín más. Algunos de ellos idearon objetos de su entorno cercano debido a su interés personal o su uso. Inventaron coches que se chocaban, instrumentos musicales (guitarras y batería) o su mochila (que siempre almacena fotocopias, lápices rotos etc). Llama la atención que en el Caso K¹⁶⁹ crearon herramientas o materiales relacionados con el lago: cañas de pescar, especies del lago como peces,¹⁷⁰ pájaros y pelícanos. En el Caso M que se sitúa a diez kilómetros del lago, no hicieron ninguna referencia al mismo. Por contra muchos de ellos ayudan en trabajos agrícolas y elaboraron herramientas o máquinas relacionadas como tractores o azadas. Poner en práctica y recrear el contexto, como el ambiente proyectado por la percepción del mismo, lo entablo en relación directa con la teoría de la percepción ecológica de Gibson (2014) y que amplía de forma magistral Tim Ingold (Steil y Carvalho Moura, 2018).

Cuando observas todos las cuadrículas de una excavación en el mismo nivel de trabajo, aprecias texturas y colores que corresponden a los espacios de uso, zonas de trabajo o huellas por deposición de otros estratos temporales. En relación a lo expresado, existe una semejanza en ambos casos cuando iban cambiando las posiciones de las piezas, una vez estaban todas depositadas en la mesa. Parecía que ópticamente no les parecía adecuado, algo fallaba, por consiguiente pasaron a una segunda fase. En este momento se hacen patentes tanto el juicio crítico como el juicio estético, en la forma y modo de cómo quisieran agrupar formas, colores y texturas.

¹⁶⁹ Geográficamente Koriso está cerca del lago y tiene visión óptica de él.

¹⁷⁰ Cuando describieron que habían construido, recalcan el nombre de la especie.

La mesa se convierte en la base donde los niños crean sus relatos, que son desplegados como historias de vida. Este crear y recrear va formando las redes de conexiones entre experiencia y organización, convierten estas uniones en *significado encarnado* (Gouzouasis, 2008; Irwin et al., 2017; Sinner et al., 2006). Estos *cuerpos reciclados* (historias de vida), actúan como metonimias, como comprensión acumulada y concentrada de ellos mismos y su mundo (Acaso y Megías, 2021; Barrett., L.F, 2017).

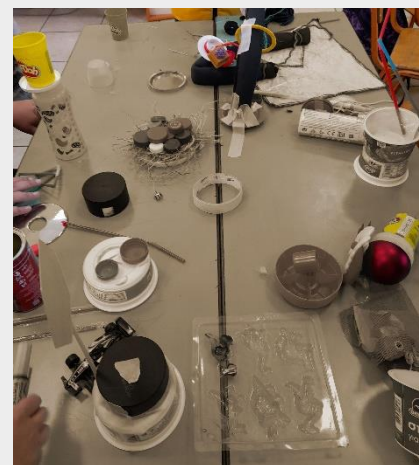


Figura 100. Autora (2024) Metonimia de los cuerpos reciclados y el estrato arqueológico. SERIE COMPARATIVA compuesta por tres FOTOGRAFÍAS, arriba, una FOTOGRAFÍA del Yacimiento de Dispilió, AUTH (2009) Estrato arqueológico de la última fase de excavación (5.750 a.C) y abajo dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2022) Resultado de la práctica Trama 1 a la izquierda, Caso M y después Caso K.

Caso M: se caracteriza por su acentuada afición al fútbol.¹⁷¹ De los 34 alumnos hay 21 chicos y 13 chicas. A excepción de dos de ellos, todos los chicos juegan en el equipo de fútbol de la localidad. Su presencia aparece en todas las actividades. En esta, particularmente empezaron a situar sus creaciones como si se encontraran en un campo de fútbol. Cuando las chicas intervinieron justificando que no se sentían representadas, que era creación de todos, cambiaron, apartaron su vena futbolística y crearon objetos y formas que se relacionaban con su vida diaria. Explicaban que era la lámpara de la casa de su amigo, era el tablet o era el personaje de Stumble Guys (juegan mucho a este juego). Estas *subjetividades situadas* (Ellsworth, 2005) junto con otros factores de validación, me han permitido entender como la producción de conocimiento va enraizada en las formas de vivir en el mundo (St.Pierre, 2000). Mantenemos la tradición de que lo que se ve es comúnmente lo que sabemos. Estamos ante una visión distante aunque objetiva del fenómeno estudiado. Pero el enfoque fenomenológico, que planea incansable a través de todas las acciones de esta indagación, me ha permitido acceder a lo profundo y a la superficie, el dentro y el fuera (Grosz, 1994; Merleau-Ponty, 1968). Son al mismo tiempo las formas y pliegues, así como los espacios intercorpóreos en los que reside la a/r/tografía.

Aceptando la visión pragmática que detalla Aguirre (2005) a través de las teorías de Dewey (2010), las creaciones de los alumnos deben ser consideradas obras artísticas. Pues como apostilla Dewey, una obra no puede ser concebida artística hasta que no se une “en la experiencia con su *usuario*” (Aguirre, 2005, p.327). Asimismo, lo que entendemos como experiencia estética no depende de un producto final, sino de la relación que se establece entre producción y usuario e usuaria como reflexión activa. Entonces podemos deducir que son igual de “válidos y eficaces los productos de la denominada cultura popular, como aquellos calificados como “alta cultura”(ídem, p. 328).

El Artbook es otra parte del rizoma (Deleuze y Guattari, 1977) indagador, donde fui apuntando las críticas que realizaron de los *cuerpos reciclados*, que incluían: juicios críticos hacia la construcción del compañero, cada uno con sus palabras justificaba su creación, en general se palpaba un ambiente de compañerismo. En ellas se encuentra el significado que le dan a sus creaciones, pues como señalan Efland, Freedman y Sturh (2003): “los significados de las obras no están dados necesariamente por los artistas sino que son contruidos socialmente por los esfuerzos de la comunidad de artistas y su público. Además, esos significados cambian con el tiempo” (p. 180).

¹⁷¹ Recordar que debido a que son 34 alumnos están divididos en dos clases ST1 y ST2.

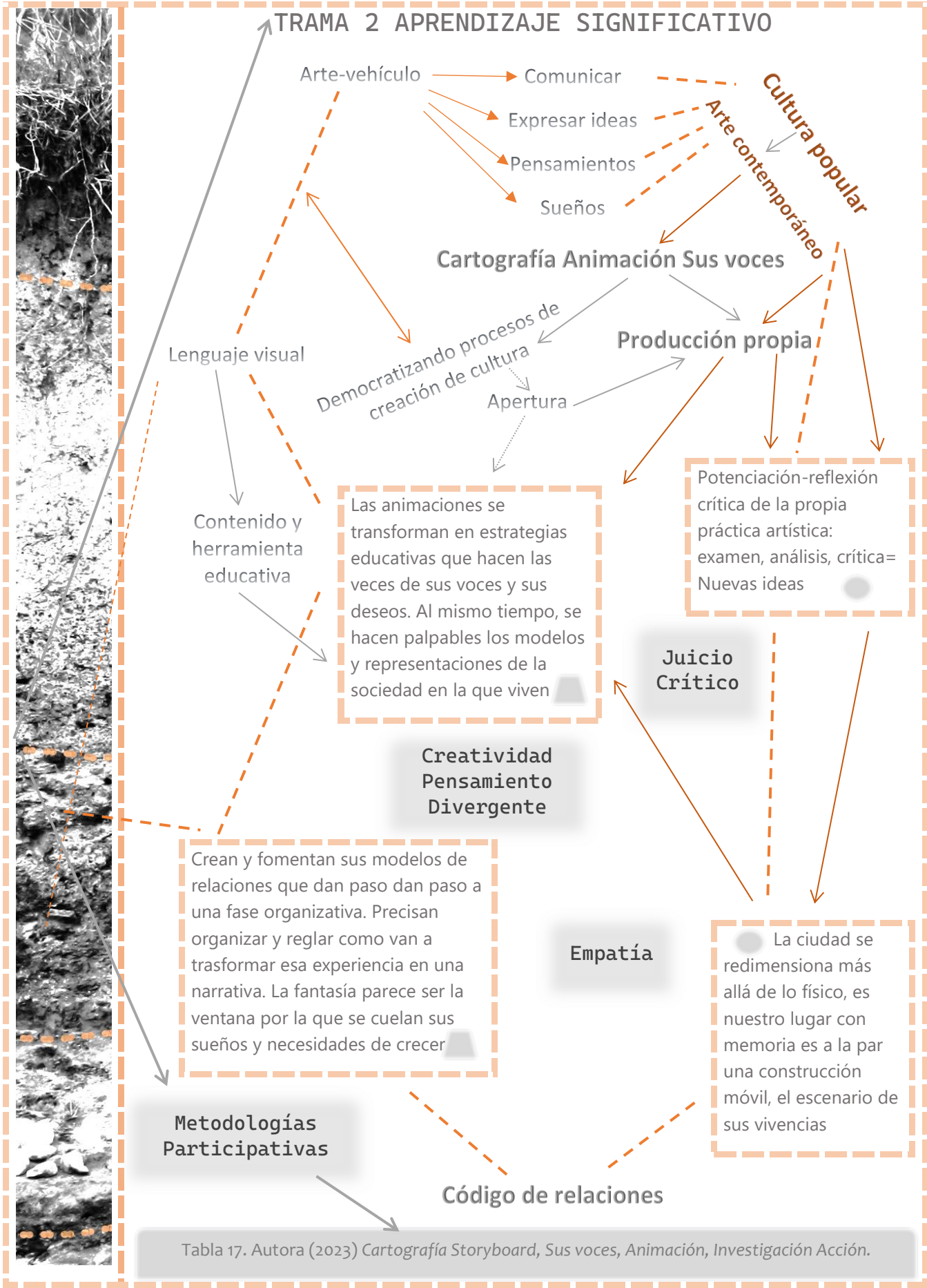


Tabla 17. Autora (2023) Cartografía Storyboard, Sus voces, Animación, Investigación Acción.

5.4. TRAMA 2

HIPERTEXTO: “Cada acción y elección que hace una persona genera cambios en el mundo. Una historia de vida es desplegada, se crean redes de conexiones experiencialmente, organizando y uniendo experiencias hasta convertirse en un significado encarnado. La historia de su vida actúa como marco o una simulación de la realidad basada en su comprensión acumulada de ellos mismos y su mundo (Barrett., F.L, 2017; Ferrari, Weststrate & Petro, 2013; Kunzmann y Baltes, 2005)”. (Newitt, Worth y Smith, 2019, p. 12)

La colaboración constante entre todas y todos permite desplegar nuevas perspectivas sobre el trabajo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen. Abre la puerta a nuevas vías de exploración de su yo en este mundo, reforzando su poder de decisión y valorando iniciativas nuevas. Solamente el darles el poder de que decidan por donde inician a dibujar la cartografía, ¿qué datos incluyen la calle de su casa, el campo de fútbol donde se reúnen? por ejemplo: poner el icono de la gota (el puntero) en la cartografía (Caso K), que ellas han decidido incluir, pues cuando lo ven tienen la idea preexistente de ver un lugar (Kress, G. R., y Leeuwen, 2006). En ese momento reforzamos su autoestima, y cuándo les preguntas, ¿cómo has llegado a esa conclusión?; de pronto ves una sonrisa, y su mirada cambia, empieza a explotar la creatividad y son más activos y activos. Se potencia una reflexión crítica de la propia práctica artística, que les empuja a examinar su propio trabajo, analizarlo y criticarlo para desarrollar nuevas ideas.

La observación participante mantiene a lo largo de todo el proceso investigador “la función de consignar, entender y empatizar con los efectos de la acción derivada de mirar” (Ruiz de Velasco y Abad Molina, 2020, p. 186). Pero la implicación activa, la inmersión como mediadora cultural proporciona la base documental inmediata para la reflexión posterior. Este perfil se refracta adecuándose a las circunstancias, pues hay que ser abierto y reflexivo para registrar lo inesperado (Acaso y Manzanera, 2015). A lo largo de todas las sesiones he ido creando un ingente registro fotográfico empleado tanto en este escrito como en el Artbook.

A través de su capacidad imaginativa, reconstruyen en sus animaciones un sinfín de *pasajes identitarios*. En el proceso de reflexión, desde la creación del storyboard a la práctica de creación de la animación, se palpa como experimentan y encarnan el significado en la vivencia de sus historias (Johnson et al., 1994). A través de su imaginario, plasmaron a nivel gráfico sus vivencias. Es por ello, que el proceso de trasvase a un formato digital que implica llevar a la práctica una idea, es valorado como una potenciación del pensamiento divergente (Acaso y Megías, 2019). Las

grabaciones de sus voces, de sus voces me trasladan a la relación que establecen Onsés y Hernández (2012), de como entablo una relación en la investigación sobre el “con” a diferencia de investigar “sobre” (p. 36). En la construcción de los escenarios, se observa como vuelven a recrear y vivir esas historias, en tanto que, a través de elecciones tanto intuitivas como razonadas plasman la idea en el soporte material (Newitt et al., 2019).

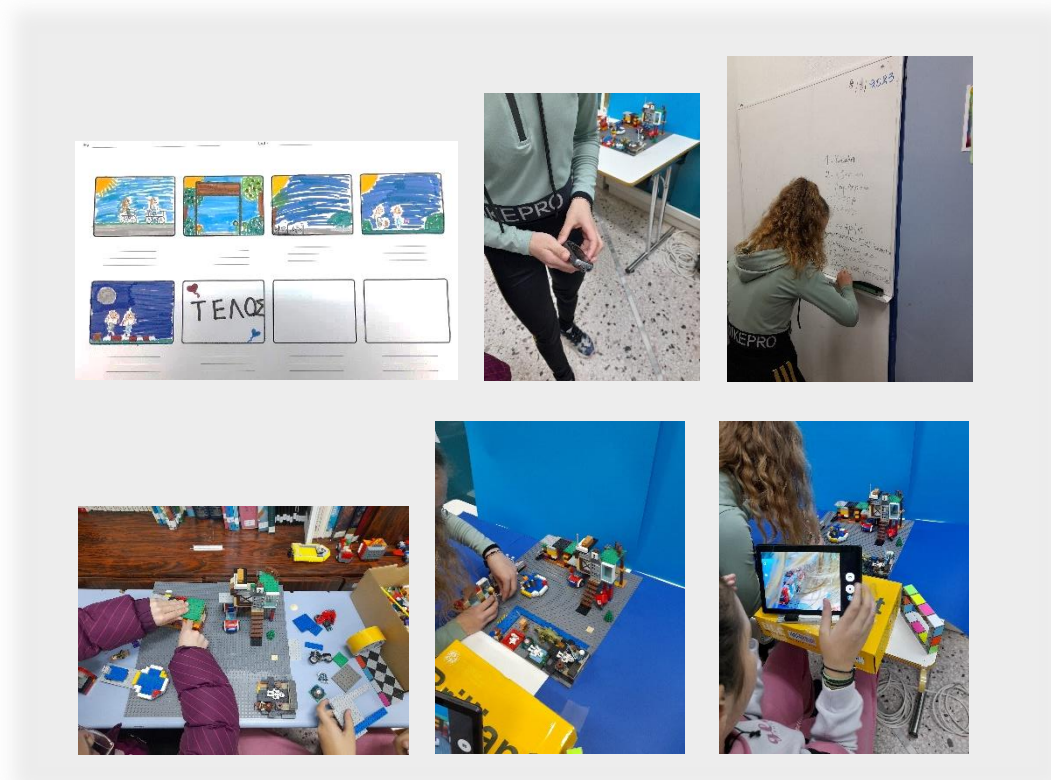


Figura 101. Autora (2024) SERIE SECUENCIA compuesto por seis FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), Grupo de dos chicas Caso M titulado: el bosque embrujado.

5.4.1. ANÁLISIS-SINOPSIS DE ALGUNOS CONTENIDOS DE LOS CORTOMETRAJES :

Caso K: los títulos de los cortos así como la trama que se desarrolla se relaciona con vivencias diarias de ellos con sus amigas (viceversa) y del entorno social y físico que les rodea. El pueblo tiene a sus espaldas multitud de montañas donde viven osos y zorros. De los 10 cortos, tienen un contexto más sociológico tres que se relacionan con el fútbol y dos que hablan de sus amigos y amigas como grupo que hacen todo juntos y juntas. Otros dos tienen un contexto de aventura; uno habla del futuro y el otro de un viaje al espacio. Llama la atención que los otros tres se

relacionan con osos, zorros y entorno natural. Todos son tremendamente empáticos, pues ofrecen una idea de como a niñas y niños de 12 años les preocupa la protección medioambiental.

ARGUMENTO *El zorro y el árbol* -007 : Centrado en un suceso dramático, un zorro acababa de despertarse y en ese momento se inició un incendio en la montaña. Este incendio provocado por unas personas (anteriormente habían cortado los árboles), pretendía ser frenado por las chicas¹⁷² que crearon el video, pero los adultos hicieron oídos sordos. Los cazadores intentaron atraparlo pero huyó con unas heridas, pudiendo crear su madriguera otra vez. Finalmente encontraron al zorro muerto en la montaña y se sintieron muy tristes.

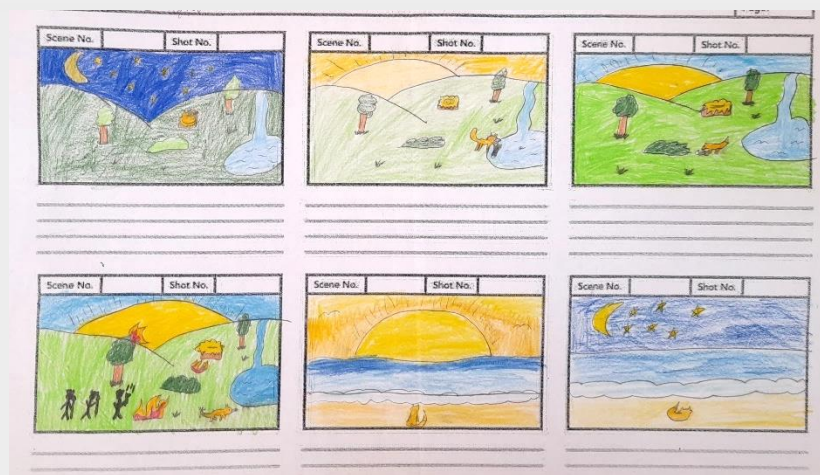


Figura 102. Autora (2024) SERIE SECUENCIA Grupo de tres chicas Caso K titulado: *El zorro y el árbol*. En el storyboard se aprecia la historia acentuando que la última FOTOGRAFÍA (2023) es un instante de su corto. En el margen izquierdo aparece el zorro muerto encima de la construcción Lego.

¹⁷² En el audio acentúan como ellas intentan frenar que quemen el bosque y le hagan daño al zorro.

El árbol y el niño 009



Figura 103. Autora (2024) SERIE SECUENCIA Grupo de tres chicas, Caso K titulado: el árbol y el niño ENSAYO VISUAL compuesto por dos FOTOGRAFÍAS (2023) izquierda, el Storyboard donde detallan los diferentes estadios de crecimiento del árbol: 1º frame, cuando crece el árbol; 2º. Cuando el árbol se creó; 3º. Cuando el árbol va creciendo poco a poco; 4º. Cuando el árbol crece; 5º. Cuando el árbol llega a su altura; 6º. Cuando el árbol se ha hecho mayor, derecha, El niño aparece posteriormente en la grabación de voz en el pueblo.

Caso M: Cada corto se destaca por una o varias facetas que engloban la triangulación y el análisis de los datos extraídos. Hay un corto en concreto que se me quedó grabado por que reflejaba en todo momento su realidad. Se palpaba una necesidad imperiosa de trasladar su realidad a través del arte (Eisner, 2004a). El propio título lo detalla todo: *Judías secas con carne picada* (Grupo de cinco chicos).

He referenciado que esta población es mayormente agrícola. En todo este perímetro geográfico y en una extensión de 50 km a la redonda, son los mayores productores de legumbres, concretamente las judías. Por otro lado, la carne picada hace referencia, a cómo ellos denominan la salsa en los macarrones. Como les encanta la pasta, normalmente es la abuela, la que lo cocina. Este dato es muy interesante, pues normalmente la abuela es la que hace todo lo que no permite mamá. Es como un icono griego de la sabiduría y la complacencia. Estamos ante un acto vivencial con una gran carga sociológica.

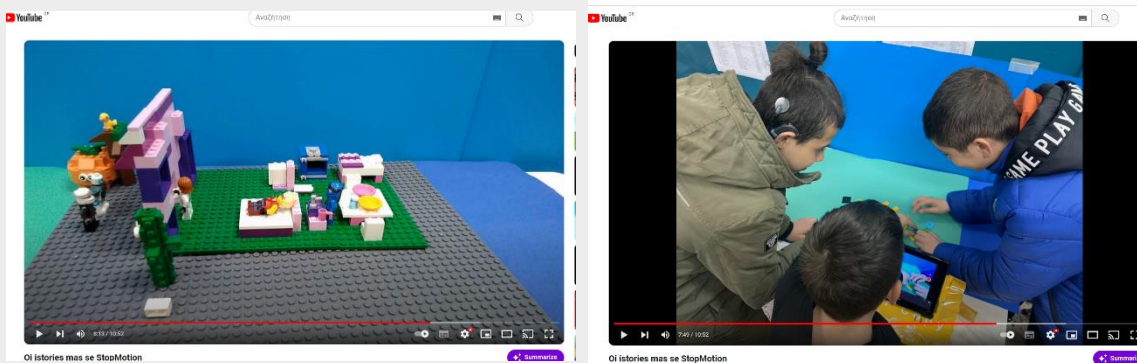


Figura 104. Autora (2024) Grupo de tres chicos, Caso K titulado: nuestro día ENSAYO VISUAL compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023) uno de los alumnos tiene deficiencia auditiva y lleva un audifono implantado.

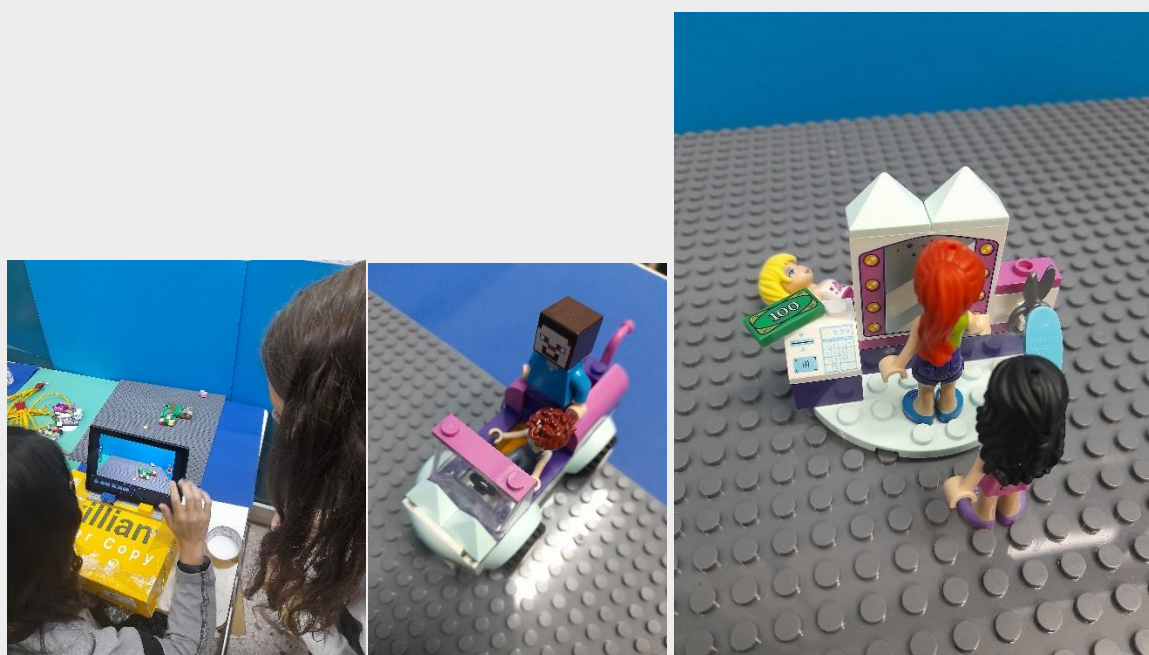


Figura 105. Autora (2024) Grupo de dos chicas Caso M titulado: la boda más loca. SERIE SECUENCIA compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023) derecha en esta animación cada personaje tiene una entonación diferente, este grupo no explicó sus vivencias, crearon una historia en la que se detallan los diferentes pasos de una boda. Las bodas en Grecia son eventos muy importantes y hay un sinfín de tradiciones que completar. Llama la atención como cuando le cortan el pelo a la novia, incluso hacen el ruido del corte de tijera con un “tchouk tchouk”, en el centro, cuando el padrino llega a la casa de la novia, y derecha, en la peluquería.

5.4.2. Resolución de problemas

Surgieron diversos problemas para llevar a la práctica las ideas del Storyboard. Los personajes se tambalean, se mueven, se giran o saltan; pero que una nave espacial salga volando del marco de la animación, es un reto. Este fue otro de los momentos en que se denotaba y apreciaba el desarrollo del *pensamiento divergente* y la valía del *trabajo cooperativo*.

Los alumnos del **Caso K** que produjeron el corto titulado *el Futuro* crearon una acción compleja. Precisaban levantar en el aire la construcción Lego, para que diera la sensación de que se desplazaba volando. Debía salir por el lado derecho de la visión del espectador, así que movieron ligeramente el tablet que filmaba los frames, y situaron una columna azul que actuaba de apoyo. A continuación desde el espacio que no se filmaba uno de ellos fue cogiéndolo ligeramente. Al ir tan rápido, no se aprecia la acción en la animación, fue todo un logro. Las investigaciones en neuroeducación certifican que estas actitudes son las que preparan y capacitan al alumnado para retos futuros. Ante un desafío, todos participaron, todos pensaron, encontrando una solución conjunta. Todo lo hicieron mientras yo observaba, esta vez no decía nada. Recurrí al resto de herramientas de recolección de datos (fotografías, fotoensayos y Artbook) para capturar el momento.

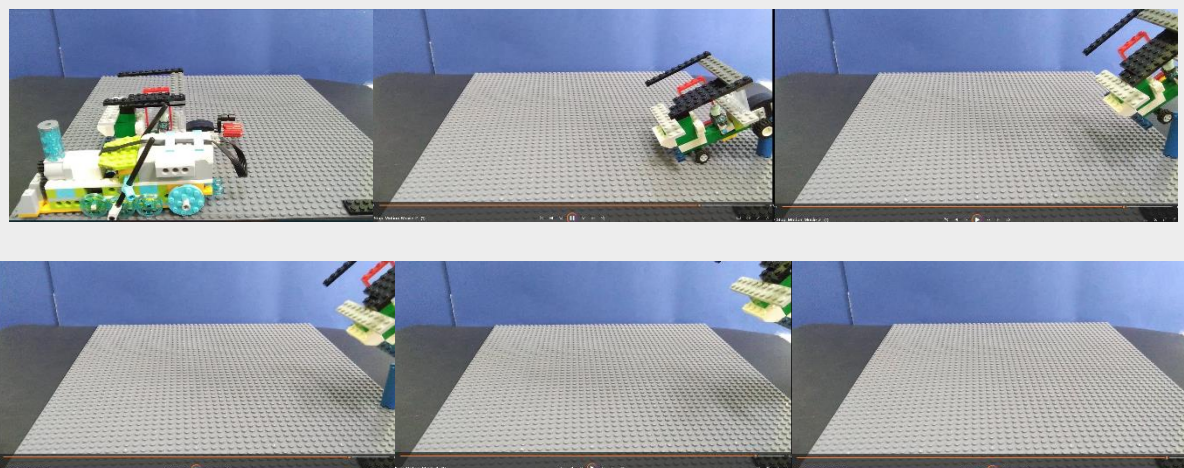


Figura 106. Autora (2024) Grupo de chicos Caso K titulado: *el futuro*. SERIE SECUENCIA compuesta por seis FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023) de izquierda a derecha y de arriba abajo, corresponde a los frames que detallan la solución de levantar la nave espacial sin ayuda técnica.

5.4.3. Análisis de las valoraciones de los alumnos

Entendemos la valoración (evaluación) como la estrategia o herramienta educativa que nos permite confirmar (hasta cierto grado) lo aprendido, lo experimentado, lo sentido además de lo errado y lo que precisamos variar. Es por ello que no creé una entrevista cerrada de preguntas y respuestas. Les solicité verbalmente en nuestra última sesión que se expresaran mediante una propuesta visual. En ellas se aprecia como trasladan su lenguaje oral y vivencial en construcciones visuales que reflejan su cultura visual. En la mayoría de los casos utilizan el color azul para escribir la palabra “difícil”. Por contra, usan el amarillo o tonalidades derivadas del rojo para expresar “alegría” y “diversión”. En todos los casos hacen uso de una gran gama cromática. Esta evaluación comporta que han sido afectados por problemáticas cromáticas. El color representa en todos los casos su estado de ánimo.



Figura 107. Autora (2023) Valoraciones de la Trama 2 mediante dibujos Caso K y M. SERIE compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023).

Recurren a un sinfín de herramientas visuales que se encuentran en su lenguaje visual y cultura diaria: utilizan las estrellas o corazones, que tanto plataformas digitales como Google o TikTok aprovechan para que, de forma sintética, ágil y rápida, los usuarios valoren los usuarios diferentes aplicaciones. Marcan las estrellas y las rellenan de color amarillo. Siempre son cinco y en la mayoría de casos las completaron, solo dos alumnos del Caso M rellenaron cuatro y media. En su explicación justifican que bajan la calificación porque era difícil debido a que tenían que cambiar la posición del Lego o apretar el botón de la aplicación.¹⁷³

¹⁷³ Para la grabación de un segundo necesitamos como mínimo 15 frames. Corresponde a 15 pulsaciones para crear la imagen con los respectivos cambios de posición de los personajes.



Figura 108. Autora (2024) Dos valoraciones de los alumnos y las alumnas del Caso M. Dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023) Como los alumnos recrean su Cultura Visual

También en ambos casos, encajan su análisis escrito en líneas onduladas creando un ritmo, da la sensación como si bailaran las letras dentro de un espacio cerrado.

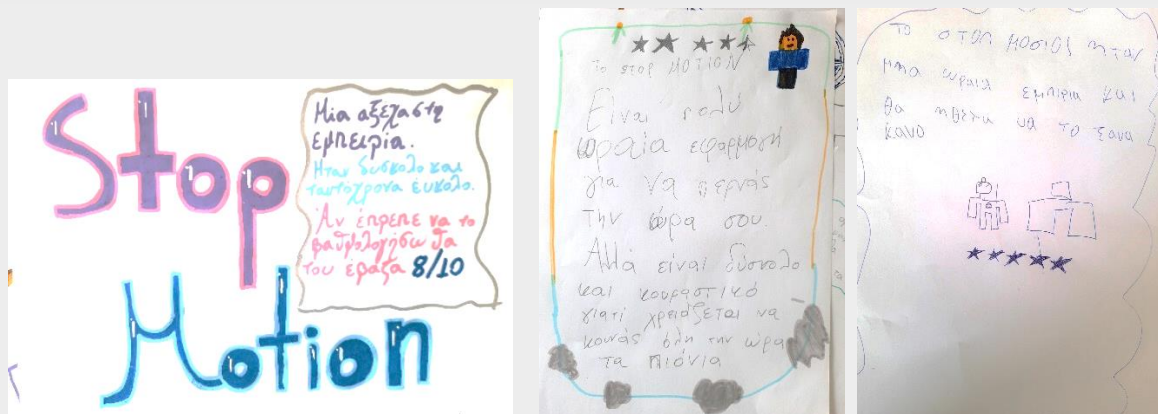


Figura 109. Autora (2023) Valoraciones en Caso M izquierda y Caso K derecha. SERIE compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023).

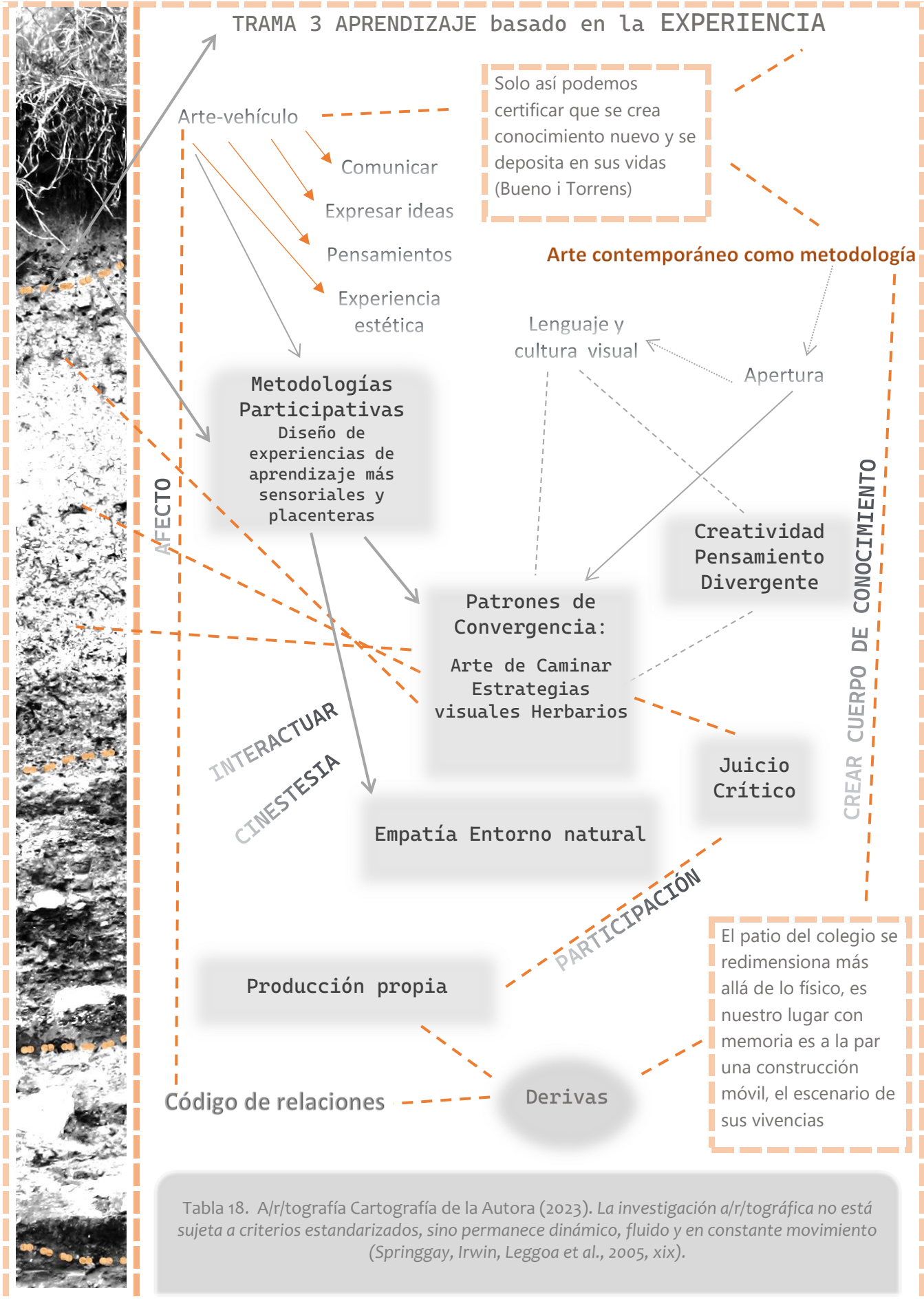


Tabla 18. A/r/tografía Cartografía de la Autora (2023). La investigación a/r/tográfica no está sujeta a criterios estandarizados, sino permanece dinámico, fluido y en constante movimiento (Springgay, Irwin, Leggoa et al., 2005, xix).

5.5. TRAMA 3

Esta múltiple-acción (engloba el arte de caminar, EPV, identificación de plantas, creación de herbarios)¹⁷⁴ se posiciona, como la herramienta pedagógica que permite una aproximación empática y vivencial con respecto al hábitat físico y natural inmediato. Mediante el tejer y tejer de su experimentación, se perfila nuestra posición como humanos en una trama social y cultural, que potencia estrategias positivas con respecto a la crisis ambiental.

A lo largo de esta tesis referencio pasajes, fuentes bibliográficas y experiencias que ofrecen la visión y necesidad de entender el arte y su función más allá de la estética. Mi carácter transgresor y ético (Andrés, 2019) es el que ha empujado, a la docente innovadora a imaginar y generar, las actividades que aplico. La capacidad de imaginar es la que Neilsen (2008) entiende como:

la que da forma y dirección a cómo nosotros, como especie, aprendemos unos de otros y transformar nuestra experiencia, estamos conectados [...] Cuando entendemos esta resonancia en términos de cómo creamos, enseñemos e indagemos unos junto a otros, reconocemos la abundancia incalculable del uno en los muchos y los muchos en el uno y nuestra capacidad colectiva para efectuar cambio. (p. xv)

Estas son herramientas inherentes en el proceso investigador pues condujeron, por ejemplo, a crear la actividad de los Herbarios. En ellas pude atestiguar a través de la observación, las preguntas al alumnado y nuestra propia practica conjunta,¹⁷⁵ como a través del arte pueden emerger mundos y facilitar experiencias” (Acaso y Megías, 2021).

Mi inmersión como mediadora y observadora participante de esta acción, proyecta y promueve en el *ambiente* el aprendizaje horizontal. De esta forma se demuestra como estas estrategias de aprendizaje fomentadas a través del juego, son necesarias e imprescindibles para potenciar el *juicio crítico*, asentar el conocimiento válido y ampliar sus capacidades expresivas y motrices (Álvarez Hernández, 2019).

¹⁷⁴ Influenciada por el Modelo Montessori (Muñoz y Aznárez, 2020) y el enfoque Reggio Emilia (Loris Malaguzzi, 1994).

¹⁷⁵ Aprendizaje horizontal.

5.5.1. Tabla valoraciones actividad David Perkins (Sesión 2)

Mediante esta experiencia estética (Barret, 2007), pude destacarles la importancia de la cultura visual que nos rodea y alcanzar uno de los objetivos de esta acción: aunar objetivos artísticos y educativos en un mismo espacio temporal y acercarnos a la cultura a nivel internacional (Freedman, 2002).

Esta actividad que en un principio les parecía banal y sin sentido, se convirtió en la hélice que dando vueltas y vueltas expulsaba como viento sus sensaciones, vivencias, sueños y realidades. Expresaron en escuetas descripciones, en cortas frases o en una simple palabra, lo que desprendían sus observaciones. Interpretaron las imágenes a través de la realidad que les circunda, posicionándose críticamente en muchos de sus comentarios a cerca de la crisis medioambiental. Del análisis de sus escritos se extrae una faceta crítica y sensible con respecto a lo que ven, no son simples espectadores o espectadoras de la realidad. La yuxtaposición entre imagen y texto se convierte por tanto, en una de las metáforas de la posmodernidad, que apunta a múltiples resultados (Efland, Freedman y Stuhr, 2003).



Caso K: Su primer juicio es estético: es una imagen muy bonita. La relacionan con : primavera y verano. Sensaciones: tranquilidad y les anima a hacer cosas nuevas.

Caso M: Les parece muy bonito aportándoles tranquilidad y silencio. Hay que destacar que lo relacionan con situaciones empáticas como el jardín de mi abuela, mi pueblo, la casa familiar de mi abuelo....



Caso K: varios realizan juicios negativos, además les confunde. Palabras : otoño, primavera o huerto. Sensaciones: libertad y tranquilidad

Caso M: lo relacionan con situaciones de placer como yendo a la playa (Chalkidiki), el huerto del abuelo varios de ellos. Por contra les provoca sensaciones de soledad, silencio, paz, sueño y aburrimiento.



Caso K: varios apuntan, que les hace preguntarse. Lo relacionan con la naturaleza, pero es curioso como un niño apostilla: “este hombre me recuerda una persona con flores y no me gusta por que no tiene tierra”.

Caso M: En general sus valoraciones son más positivas. Amor, naturaleza, realidad con fantasía, enraizado, amor, ensalada. Sensación: risa, amor o nada.



Caso K: Otoño, invierno, naturaleza, hierba. Lo valoran positivamente pues les recuerda aventura o el parque infantil e incluso tristeza y soledad.

Caso M: Naturaleza, huerto, desierto o hierbas de la guerra de 1821. Sensaciones de alegría y silencio. Una chica comenta: “soy yo cuando veo césped y pienso que estoy en el campo”.



Caso K: Críticas como: bonito, alegría. Relacionan con: verano, playa o sensación de alegría y tranquilidad. Cuando les informo que es una obra protesta, que pretende dar a pensar como se han secado los ríos dicen que no les parece así.

Caso M: Cataratas, olas y sensaciones como paz, tranquilidad o tontería. A diferencia del caso anterior sí que entienden el mensaje de la artista y escriben: 3 de ellos falta de agua, río desgraciado. Uno hace un dibujo de 1 like (facebook).



Caso K: Críticas como: tiene muchos colores y no me gusta, me recuerda el invierno y no me gusta. A otros les provoca interés y les gusta.

Caso M: lo relacionan con: tierra seca (varios de ellos), necesitamos agua, relación realidad y fantasía, mi querido árbol. Sensaciones de sequedad.



Caso K: en general no les gusta por que la primera imagen la relacionan con el invierno. La siguiente es positiva, referencian el verano Poco a poco cuando empezaron a entender que era la misma fotografía les provocaba pena. En sus respuestas hay dos estadios.

Caso M: lo analizan como: falta de agua, la tierra seca, cambio a peor, extinción de animales. Muchos de ellos escriben, cambio climático.



Caso K: todos ponen la palabra: CATÁSTROFE y en mayúsculas.

Caso M: Utilizan diferentes expresiones: falta de agua, tierra seca, cambios bruscos en la tierra, de lo mejor a lo peor.

La relación que entablamos con el entorno natural, cuando lo vemos, lo pisamos, lo experimentamos con todos nuestros sentidos, deriva, como apuntan Bueno (2017), Le Breton (2002); e Ingold (2006), de procesos evolutivos como la ampliación de la capacidad cerebral hace 8000 años. De ello resulta nuestra **capacidad empática** con el medio ambiente. Capacidad que, a través de las estrategias educativas, se ha podido fomentar cuando entiendes como han sido afectados en sus narrativas visuales y escritas.

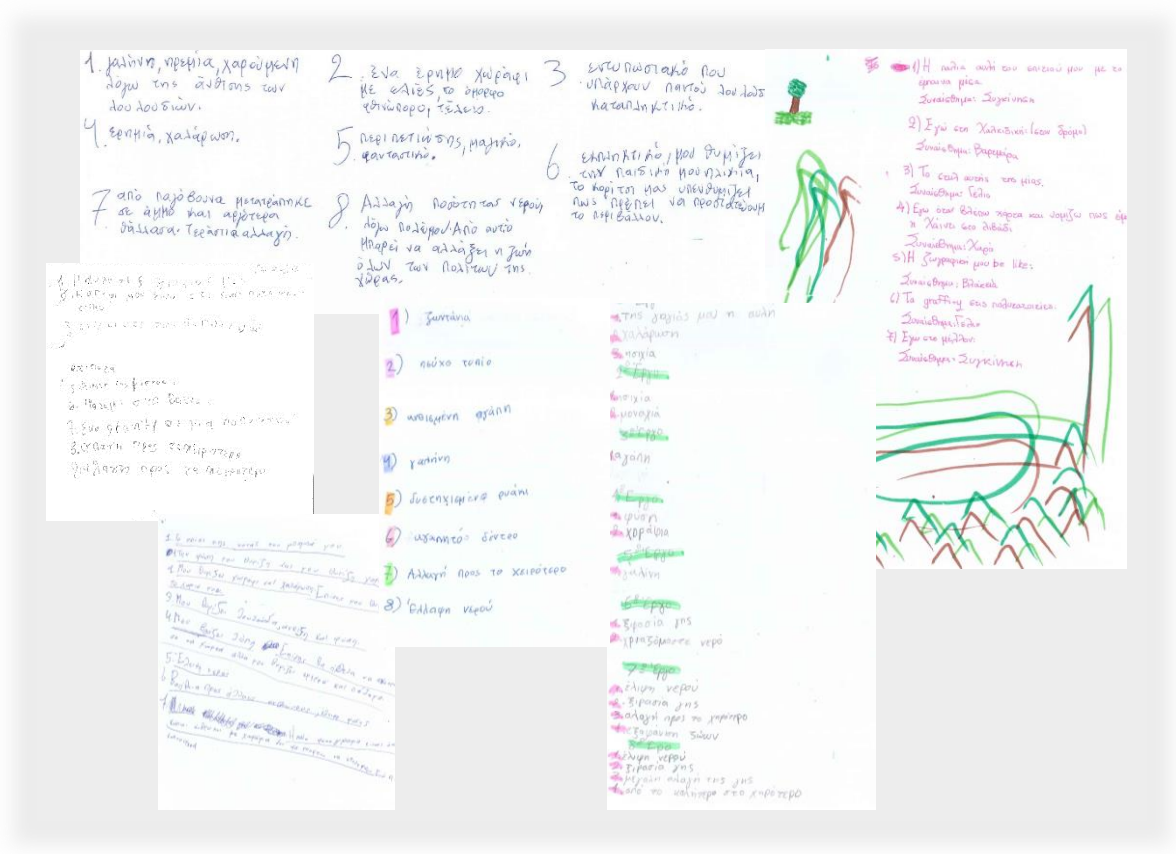


Figura 110. Autora (2023) Valoraciones escritas de los alumnos y las alumnas del Caso M sobre las imágenes proyectadas en la Sesión 2 de la Trama 3 COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de seis FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2023).

Las actividades que siguieron como la primera identificación de plantas así como el uso del Cuadernillo artista-investigador, se vinculan con la asignatura de física y la de estudio del medio ambiente. Los procesos, actitudes y capacidades que desarrollan a lo largo de todas estas actividades vivenciales, se encuentran estrechamente ligadas a la potenciación de las capacidades que se estudian. Se detecta, a través de los resultados que realizan las alumnas y los

alumnos, sus comentarios y sobre todo, ¿qué decían y sentían antes y después?, como mediante estas experiencias, han ido ensamblando y conectando todo el conocimiento adquirido.

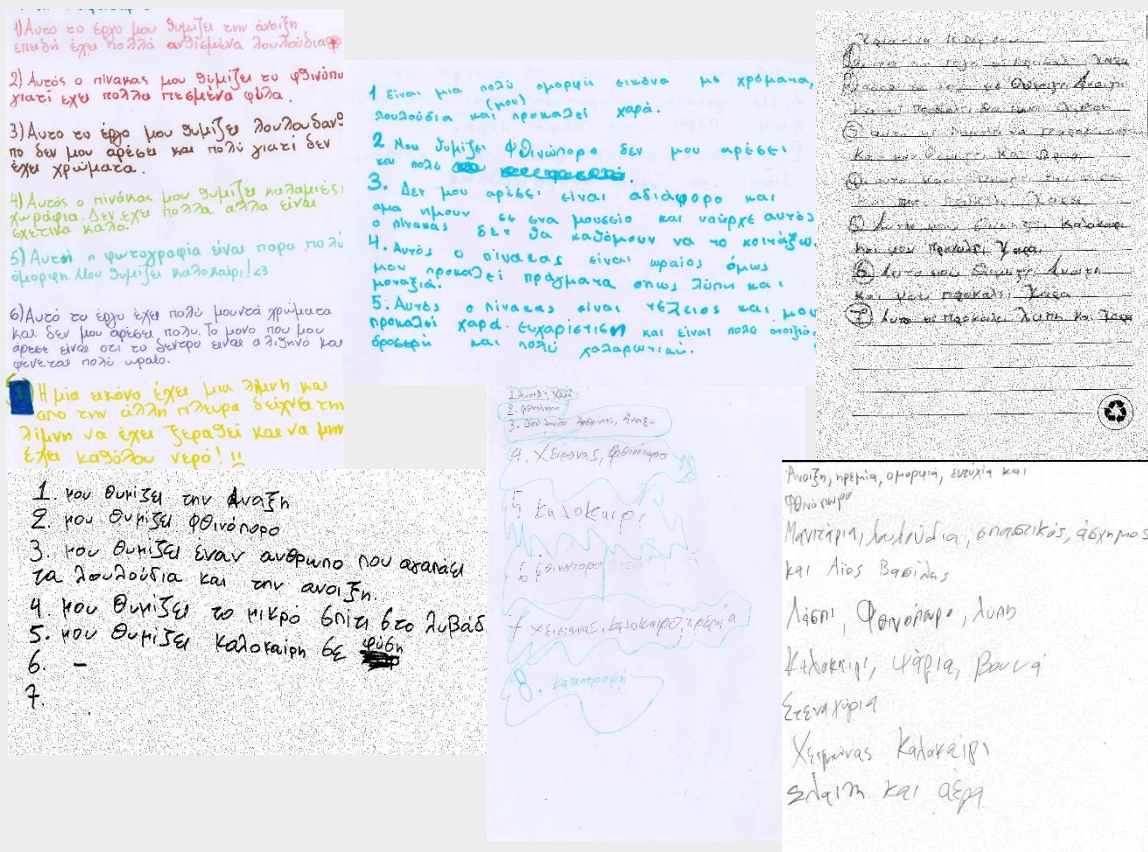


Figura 111. Autora (2023) Valoraciones escritas de las alumnas y los alumnos del Caso K sobre las imágenes proyectadas en la Sesión 2 de la Trama 3. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de seis FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2023).

5.6. Análisis global

Es en este momento que preciso “intercambiar el término de creación por el de conocimiento” (Altuna Lizarraga y Guerra Guezuraga, 2016, p. 43), de entablar un juego de palabras en el que sentido y significado¹⁷⁶ dan paso a preconocimiento (por precreación),

¹⁷⁶ Recurso que utilizan Acaso y Megías en su libro rEDUvolution (2021)

conocimiento (por creación) y reconocimiento (por recreación) (Altuna Lizarraga y Guerra Guezuraga, 2016, p.43). De tal forma que las narrativas visuales y públicas¹⁷⁷ del alumnado así como los procesos que derivan en producciones de cultura, me permiten entender una forma dialogada de lo que han aprendido, sentido, compartido y experimentado. Esta forma de *escuchar al otro* posibilita “un proceso de encuentros, reediciones y nuevos significados de la experiencia vivida” (Duarte, Lopes y Pereira, 2012, p. 2).

El hacer y deshacer (deconstruir) como proceso constante de construcción de conocimiento, teniendo además presente que existen experiencias previas en el alumnado, conforman las bases que fundamentan el constructivismo pedagógico (Hoff, 2012),¹⁷⁸ que guían estas prácticas.

Por añadidura, crear prácticas artísticas contemporáneas, en las que se integran diferentes propuestas y perspectivas es como postula Aguirre (2002), uno de los retos que deben alcanzar los docentes actuales. El aprendizaje es efectivo cuando se crean relaciones cognitivas en las que se encuentra la emoción y la empatía (Acaso y Megías, 2019; Eisner, 2004a; Freedman, 2002).

En nuestra puesta en común de la *Trama 1*, la mayoría de las y los participantes expuso, que a raíz de la experiencia, podían entender mejor ¿por qué debemos reciclar? En muchas de sus apreciaciones se extrañaban de que existieran tantos materiales que usamos y con los cuales podemos crear arte.

De las tres tramas creadas para experimentar y testar como interactúan las capacidades artísticas, la *Trama 2* a sin duda, en la que más se han sentido identificados. La animación les proporciona y favorece una gran libertad creativa. A lo largo de todo el proceso, he podido palpar y entender a través de sus conversaciones, sus comentarios y sobretodo su implicación activa, que la video-animación se ha convertido en su espacio de vida. Se sentían identificados a través de esta práctica artística porque pertenece a su cultura visual. Todo el día están comentando acerca de tiktokers, de juegos de ordenador y de la plataforma Youtube.

Para recrear los escenarios, que habían dibujado en el storyboard necesitaron bastante tiempo. Acentúo, *escenarios*, pues muchos cortos se desarrollan en dos y hasta en tres ambientes diferentes. Un ejemplo es el corto: *el inicio de nuestras carreras de fútbol en el Real Madrid*, del Caso M. Crearon su campo de fútbol, donde estaban situados en las gradas sus familiares animando. Además, crearon la calle como segundo plano para llegar a un tercero que era el parque donde se

¹⁷⁷ En la mayoría de los casos las y los participantes se resistían a manifestar públicamente su opinión: por temor, por vergüenza, por el que dirán, se reirán...

¹⁷⁸ Mónica Hoff es especialista en curaduría pedagógica en museos y bienales internacionales. Junto al artista y eminente profesor Luis Camnitzer coordinó los proyectos pedagógicos en la 6ª Bienal de Mercosur en 2007.

reunían. Llama la atención, como unos están de pie, otros sentados, otros encima de un poyete. Cuando crearon este espacio les pregunté, ¿quién era quién?, y me detallaron qué hacía cada uno. Este es un ejemplo de cómo la práctica artística conlleva la creación de su propio cuerpo de conocimiento. Transforman vivencias mentales y sensoriales en otro canal comunicacional como es el visual; se genera el interpretativo en el momento en que sus manos construyen los escenarios y trasladar una abstracción en una forma, que podamos comprender y volver a vivir toda la comunidad educativa a través de sus ojos.



Figura 112. Autora (2023) Grupo de chicos Caso M titulado: *Judías tiernas con carne* SERIE SECUENCIA compuesto por, derecha, seis FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023).

Con respecto a sus valoraciones, es mi discurso interpretativo el que analiza el conjunto de imágenes generadas por los alumnos. Estamos por tanto realizando lo que Atkinson (1995) determina como “un discurso hermenéutico de naturaleza productiva” (p. 259). A través de mis comentarios, no muestro una noción de la habilidad en la práctica del dibujo. Sino que estas representaciones son interpretaciones ideológicas propias mediante las cuales se confiere la habilidad. Estas habilidades artísticas son los *dibujos* que Paul Klee (1961) describe como sacar a caminar una línea.¹⁷⁹

En el Caso M se enfatizó la importancia de la creación del espacio, acorde a las necesidades educativas y de ello se vieron afectados las alumnas y los alumnos. En sus valoraciones dibujan el

¹⁷⁹ Muchos teóricos han usado esta idea que yo he extraído de Tim Ingold (2007, 2015)

estudio fotográfico, encajándolo en un recuadro. Lo decoran al mismo tiempo con estrellas o con un sol. Con esos símbolos le están dando un valor positivo. Ese espacio al que en un principio no le daban importancia, se convirtió en lo que Malaguzzi denomina el *tercer profesor*.¹⁸⁰ Con esta nomenclatura designa los ambientes en los que se desarrollan las comunidades de aprendizaje. Y en nuestro caso, el hecho de que muchas alumnas y alumnos recuerden de forma positiva este día, confirma lo que exponen Acaso y Manzanera (2015): para que se produzca un cambio en lo educativo, en transformar el acto pedagógico en placer, para que habitemos otros espacios y en consecuencia los queramos, debe producirse una transformación, una metamorfosis: *hacerlo nuestro*. Por lo tanto, “es necesario destinar un número de horas a este quehacer si queremos llevar a cabo este tipo de prácticas” (p. 154).



Figura 113. Autora (2023) *Apropiándonos de los espacios*. SERIE SECUENCIA compuesta por cuatro FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), imagen superior Grupo de tres chicas Caso M, a continuación, podemos observar como dejaron en el background fotográfico una estrella. La tela formaba parte de decoraciones navideñas y cuando vieron la estrella la colocaron ahí.

¹⁸⁰ Acaso y Manzanera, 2015.

Muchos de ellos y ellas recuerdan gratamente este día en los cuestionarios, cuando les pregunté, ¿cómo participaron en hacer suya la clase? Esto nos confirma que este repertorio visual se convierte en su forma de construir y expresar su conocimiento además de narrar sus experiencias.

En el proceso de postproducción se realizó el montaje con la idea que fuera un reflejo de ellas y ellos, de su trabajo, de sus experiencias y práctica. Por respeto a sus creaciones no se recortó ni un segundo de sus animaciones, ni se alteraron escenas. Este es un elemento y criterio básico en todas las prácticas que fui creando. Eran los creadores y yo era la mediadora cultural, por lo tanto ni cambiaba, ni transformaba nada, ellos eran los protagonistas. En ambos casos sucedió lo mismo: apareció en instantes de segundo la mano de una y uno de ellos cambiando el movimiento del Lego, así aparece en el corto publicado.



Figura 114. Autora (2023) *En el proceso de postproducción no se recortaron las animaciones. Caso M Corto: el niño y el árbol.* FOTOGRAFÍA.

La publicación de los videos y los comentarios en los blogs de ambos colegios son muy importante por dos aspectos. Primero, estamos anunciando la creación de una actividad educativa contemporánea y acorde a los intereses del alumnado. En segundo lugar, damos importancia a la asignatura en Artes. Puntualizo esta característica pues la degradación y poca estima que sufre esta asignatura es acuciante. Se la valora como una asignatura para pasar el tiempo, para dibujar y hacer manualidades. No se aprecia ni valora la necesidad de esta asignatura, bajo las premisas de creación y potenciación del conocimiento. Por añadidura, tampoco se estima como herramienta básica para entender el mundo visual en el que vivimos, como sí ha mostrado esta práctica.

En la *Trama 3*, el arte de caminar pasó a convertirse en otra *arquitectura de transmisión* (Acaso 2017, p.6). Por ende, sucedió lo mismo con los cuestionarios, a través de ellos pude acceder a su imaginario. Sus narrativas se convertían en potentes herramientas para esta indagación, al expresar mediante el texto y los colores que utilizaban; como se recrea el intelecto, al igual que se potencian *la creatividad y el pensamiento divergente*. Pude por tanto mediante mis estrategias docentes entender como el arte es generador y motor de conocimiento (Camnitzer, 2017). Como apuntan Aznárez y Mangas (2012):

las obras de arte no son un mensaje acabado, sino parte de lo real, espacios de experiencia en perpetua variación. Por eso hay que comprender cómo construyen la realidad, las relaciones, los imaginarios, [...] y nos construyen y reflejan a nosotros mismos, y muy especialmente hay que asumir que son la emergencia de una gran trama sistémica en la que podemos bucear de modos distintos para aprender sobre cuestiones muy diversas de lo humano (no necesariamente artísticas). (p. 102-103)

Fomentar el rol investigador- artista como objetivo educativo, es como argumentan Sullivan y Gu (2017), una necesidad en la educación en artes. Destacan un nuevo paradigma en la educación artística, pues ésta debe incluir tanto la práctica como la investigación. Es decir, la enseñanza de las artes debe fomentar la reflexión crítica y la investigación en los estudiantes, lo que les permitirá desarrollar una comprensión más profunda de su propia práctica artística y del papel de las artes en la sociedad.



Figura 115. Autora (2024) Sus creaciones. FOTOENSAYO compuesto por izquierda, una FOTOGRAFÍA de la Autora (2023) *Herbario de Habitat Project*, a continuación tres FOTOGRAFÍAS de las creaciones que las alumnas y los alumnos hicieron por decisión propia. Me sorprendieron el último día de clase cuando las trajeron.

Los diferentes momentos que surgieron de forma espontánea y que fueron analizados y experimentados desde la *observación participante*, refractan como las actividades van adquiriendo vida propia. Las actividades se recrean, se transforman mediante su experiencia y práctica y esas situaciones se generan por que se está promoviendo el *pensamiento divergente*. En el momento en que se crean las condiciones para que se pregunten, en el que sitúas a los alumnos en situaciones complejas, es ahí donde suceden y florecen nuevas formas de comprensión y percepción de la realidad que les circunda. Ellos se convierten como apuntan Eisner (1998), Acaso y Megías (2020) Bueno (2017), en los tejedores de un proceso tremendamente complicado para el ser humano; la adquisición de nuevo conocimiento.

Para ello deseo hacer un aporte sobre esta visión, del antropólogo Tim Ingold (2010a, 2010b, 2015a, 2019). Ofrece un contribución única, renovada y profunda del concepto de conocimiento, que está enraizada en su enfoque ecosemiótico (Gibson, 2014), y en su interés en la relación entre los seres humanos y su entorno. Contraponiéndose a las tesis y concepciones tradicionales que sustentan este concepto como algo estático y abstracto, en su lugar, lo concibe como una actividad principalmente ligada a la participación activa y la implicación en el mundo. De tal forma “no es algo que construimos en bloques de fragmentos o pedazos; es algo que crece y en lo que crecemos cuando nos movemos” (Ingold, 2012, p. 75). Por tanto, se convierte en una actividad en proceso de construcción y transformación constante. Deriva de nuestra inmersión en los diferentes ambientes, en los que interactuamos como humanos en relación con los no-humanos.¹⁸¹ Es una práctica integrada conjuntamente que no se construye por datos y no es una cuestión de información abstracta, sino que está arraigada en nuestra experiencia práctica. El conocimiento se desarrolla a medida que las personas participan activamente en el mundo, interactúan con él y experimentan nuevas situaciones (Jaramillo, 2014; Ingold, 2012). Se circunscribe, como un conocimiento encarnado y situado (Page, 2012), pues surge de nuestra relación con otras personas y los ambientes que caminamos. Pero no es solo eso, pues en el tejer y tejer estamos urdiendo nuevos campos de relaciones, es decir, cultura o medio ambiente. Estos *campos de relaciones* son como herramientas que enlazan conocimiento, percepción e imaginación. Para entendernos, percibimos el entorno a través de nuestros sentidos, éstos a su vez influyen en la forma en que experimentamos y comprendemos el mundo que nos rodea. Esta aseveración es muy interesante, pues se opone a las dicotomías que tradicionalmente tenemos asentadas entre mente y cuerpo, al igual que entre la naturaleza y la cultura. Para Ingold (2009) estas divisiones son artificiales, subproducto de nuestra sociedad postmoderna, para él, la experiencia humana está entrelazada y tejida con el mundo que habitamos. Este enfoque es de

¹⁸¹ Esta idea forma parte de su teoría de la percepción (Galletti, 2019).

gran importancia para esta investigación pues me han permitido entender las actitudes y aproximaciones del alumnado con respecto a las experiencias sensoriales y la interacción directa con el entorno (en las aulas o en nuestras caminatas), como una forma fundamental de conocimiento y comprensión.

Los campos de acción son al mismo tiempo los espacios físicos que tejo y camino para recolectar, identificar e investigar las plantas que utilizo; son al mismo tiempo los lugares de aprendizaje donde mis alumnas y alumnos y yo nos relacionamos y actuamos; es además esta investigación escrita, entendida como ambiente o lugar donde se interrelacionan pensamientos, vivencias y experiencias que están en un continuo devenir movimiento. No son estáticas, son mi forma personal de percibir el espacio investigador, que me permite actuar y moverme en él de manera efectiva (Ingold, 2006).

Siguiendo la idea de Tim Ingold (2009) no podemos entender la actividad humana y su relación con el medio como algo mecánico, sino que estamos relacionados con él, inmersos en él. El medio trasciende la idea de espacio para convertirse en un concepto permeable. El medio es ambiente que todo lo impregna y lo contiene. Es, por tanto, el *algo* que está en todo y en todos. Por consiguiente, el contexto nos hace y nos deshace, nos conforma y nos redefine. Entendemos contexto como cualquier espacio o lugar que habitamos y habita a nuestro alrededor. Es decir, hay contexto ideológico, escolar, familiar, cultural incluso contexto tecnológico. Todos y cada uno de ellos nos determina y nos compacta como humanos. No podemos escapar de ello, es una realidad. Alrededor pivotan herramientas o agentes externos, que podemos elegir y esto es extremadamente importante, pues acentúa que somos seres críticos. En consecuencia, esta capacidad debe ser potenciada en una escala mayor que el resto, ¿y por qué?... A lo largo del proceso de estudio he podido certificar, mediante las diferentes estrategias, que podemos potenciar las *capacidades de estudio*. Pero hay una en concreto, el *pensamiento crítico* que es imprescindible para abordar las restantes.

5.7. Análisis global de las herramientas de investigación

El Artbook se convirtió en una herramienta relacional, en el momento que los alumnos iban escribiendo y dibujando sus pensamientos o “libre albedrío” como les decía. Era mi herramienta de investigación pero al mismo tiempo era su espacio donde volcar narrativas íntimas y personales. Descubrí su mundo interior, su interés por cosas que no sabía, en

consecuencia aumentó nuestra relacional personal, se crearon *lazos de confianza*. Esto se debe a que ellos veían el Artbook como mi obra, mi yo y no se les pasaba por la cabeza que yo como “autoridad” les dijera que plasmaran su yo (Leggo et al, 2011). Se creó como un impás, se paró el tiempo y después ya nada fue igual, ellos empezaron a tener más confianza en mí. ¿Cómo empezó todo?. Un día llevé el artbook para escribir y dibujar las experiencias de ese día. Normalmente realizaba el trabajo en mi estudio, pero pensé que probablemente el entorno, la cercanía de mis *compañeros y compañeras de tesis*, transformaría y variaría mi expresividad. Cuando una de ellas me preguntó, ¿qué estaba haciendo?, se me ocurrió que podían dejar su impronta. Al principio participaron dos o tres. Antes de acabar, el resto empezó a gritar que también querían dejar *su huella*. Me sorprendió¹⁸² que cuando les informé al final, que este trabajo era parte de mi tesis doctoral, en ese momento los pocos (2 o 3) que no les había interesado nada la idea pidieron escribir algo, solo escribir. Sus relatos dibujados, es decir, los escritos e imágenes que plasman libremente en el Artbook son determinantes para entender, como las actividades han empoderado a los participantes (Barret, 2007a)

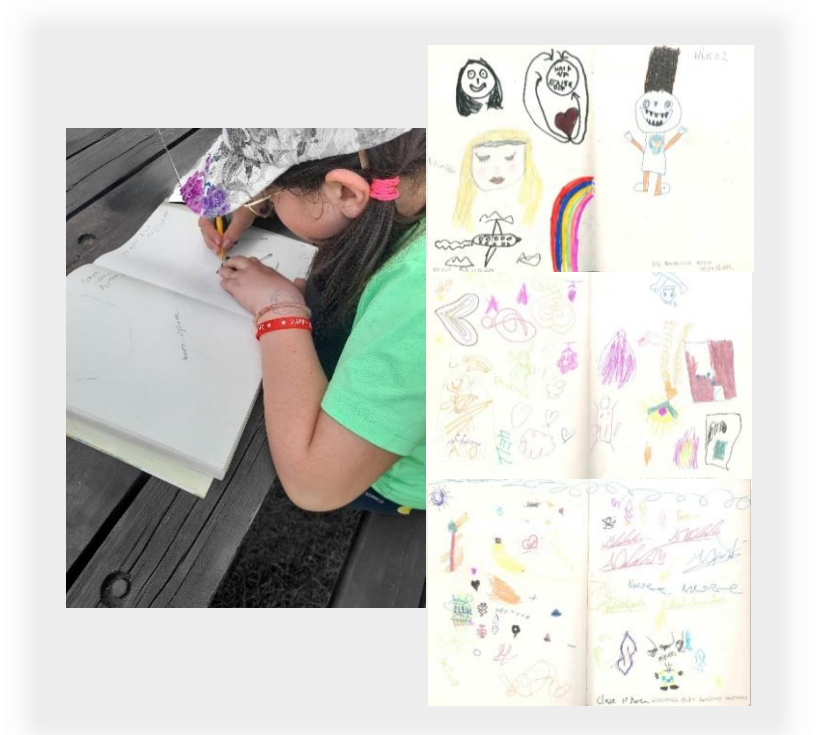


Figura 116. Autora (2024) *Las alumnas y los alumnos participan en el Artbook, se encuentran representadas todas las voces de la investigación. Alumna Caso M (2023). SECUENCIA EXPLICATIVA* compuesta por cuatro FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023) izquierda, *alumna participando en mi segundo artbook*, derecha, *sus creaciones*.

¹⁸² Actitud que detallan Onsés y Hernández (2012) como una de las experiencias del a/r/tógrafo.

La observación participante me ha permitido analizar y ser partícipe activa de los procesos, motivaciones y estrategias que el alumnado ha empleado, en la potenciación del fenómeno que estudio. El tiempo y dedicación empleados con esta técnica me ha llevado a comprender las dinámicas sociales de ambos casos y por extensión de la comunidad educativa y social en la que estoy inmersa como investigadora, docente y artista.

Las entrevistas o charlas coloquiales han ido abriendo caminos y espacios de indagación que desconocía. Por ejemplo, el artista y fotógrafo Joan Fontcuberta (2015)¹⁸³ me ha abierto un mundo a la comprensión y el cuestionamiento acerca de la Cultura Visual. A través de sus escritos y conferencias he discernido la importancia como docente de acercar la realidad al alumnado pudiendo interpretar, como ellos y ellas crean sus universos a través de ella.

David Bueno i Torrens ha sido un pilar decisivo en la comprensión de los procesos cognitivos y perceptivos del ser humano desde la infancia. Sus investigaciones en neuroeducación me han clarificado conceptos que trasladados a la práctica docente son de suma importancia. Las aportaciones teóricas de Chiara Sgaramella dan a esta investigación un soporte teórico en la creación y comprensión de estrategias pedagógicas actuales.



Figura 117. Autora (2023) SERIE SECUENCIA compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023) de izquierda a derecha, cuando crean la caña de pescar en Trama 1, ponen la gota (el puntero) en la cartografía (Trama 2), cuando traen de su casa los herbarios recreados e inventados por ellas/os (Trama 3).

¹⁸³ No en vano se sostiene aquí que habría que repensar la teoría de la fotografía, tan obcecada en discusiones sobre la filosofía del arte y ontología, por medio de insuflarle un aliento de transversalidad, es decir, de poner los pies en el suelo. Sólo así lograremos destacar los modos en que la fotografía satisface muchas de nuestras necesidades y expectativas. (Fontcuberta, 2022a, p. 14)

Todos los sucesos casuales que relaciono en la serie fotográfica anterior, devienen de la sorpresa, de las inquietudes del intelecto humano y de su percepción de la realidad dada. Por tanto, se producen en un determinado momento y son entendidos como herramientas de suma importancia para este estudio. Como creadora de las prácticas realicé un decálogo o estudio pormenorizado de las competencias, metodologías y objetivos educativos que debíamos alcanzar en las prácticas ecoartísticas. Todo desarrollado en el tiempo, pero fue a través y mediante la interacción con los alumnos que se fueron perfeccionando, ellos guiaron y cambiaron el proceso de esas situaciones o eventos pedagógicos. Dicho lo cual, esta tesis se convierte en pequeños registros de memoria de la realidad vivida. Esta es una de las grandes características de la a/r/tografía pues son eventos y situaciones que no se pueden volver a vivir (Irwin et al., 2006).

5.8. Derivas de la investigación: actitudes y situaciones que no esperaba

Uno de esos momentos (que no se pueden volver a vivir) se produjo cuando intenté dar ejemplos del arte como la expresión multicultural de todos. Recurrí a su cultura visual como el Minecraft¹⁸⁴ o Stumble Guys.¹⁸⁵ Desperté su interés, les avivé la curiosidad, la sorpresa e incertidumbre y fue a través de sus voces, sus caras, sus expresiones que me enseñaron otra cara o prisma de mi investigación (Bodiford y Camargo-Borges, 2014).

Uno de los objetivos de la Trama 2 era promover el lenguaje audiovisual y la animación se convirtió en la metodología contemporánea a la par que estrategia educativa para alcanzar los objetivos. Entender como el proceso de una idea, paso a paso se convierte en un cómic en movimiento. *Me sorprendió como desde el primer momento asociaban esta técnica en su día a día.* Cuando les referenciaba, que se trataba de una sucesión de imágenes, como las que nos enseñan de pequeño, la acción en que una figura se mueve rápidamente cuando pasas las hojas pocas la recordaban. Cuando les decías que stop motion lo utiliza Lego en sus anuncios, rápidamente decían:

- “¡Ahhh! sí profe”.

Y comentaban sus experiencias

¹⁸⁴ A través de esta aplicación si te sitúas en el modo creativo puedes generar increíbles paisajes y construcciones. Son las realidades que tú vives, creas mediante la ayuda de herramientas que consigues uniendo diferentes materiales.

¹⁸⁵ Esta aplicación tiene personajes con una increíble estética. Divididos entre legendarios o modelos base, ofrecen a nivel visual lo que diríamos placer estético, pero desde una visión más contemporánea.



Figura 118. Autora (2023) *¿SILLA o silla?* PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), *silla del alumno o alumna y de la profesora en la Escuela de Primaria del caso M*, CITA VISUAL *Pedagogía del poder* (Acaso y Megías, 2019, p. 74-75)

A pesar de no profundizar en el análisis de las estructuras físicas o espacios donde transitamos y habitan nuestras prácticas, es necesario que haga una excepción. Uno de los aspectos estructurales o funcionales que más me llamó la atención cuando accedí a mi primera aula era la silla del profesor. Las niñas y los niños se estaban sentando en sillas (Acaso, M., y Nuere, 2005) duras de madera y yo tenía una silla acolchada, además grande. Como ser humano necesito que los lugares que habito sean míos me sienta vinculada y poco a poco sean parte de mí. Este espacio no era para mí. Me sentía tan extraña que nunca me sentaba. Por contra cogía otra silla vacía como la de ellos y ellas y la situaba fuera de la mesa. Intentaba que no existiera frontera entre nosotras y nosotros. De esa forma me sentía cómoda y relajada, aunque la mayoría del tiempo me movía alrededor de las mesas o al crear grupos de trabajo, estaba siempre de pie. Al finalizar el curso uno de los alumnos del Caso K, observó que me sentaba en la silla de la profesora y detrás de la mesa y comentó:

- Yanis: “Sra. Carla usted ¿por qué se sienta ahí? No es una profesora normal, me gusta como lo hace siempre”.

A lo que le respondí que estaba arreglando unos papeles de mi mochila. Le pregunté si le parecía bien. A lo que contestó:

- “Creo que está mejor como lo hace siempre, siento que forma parte de nosotros...”

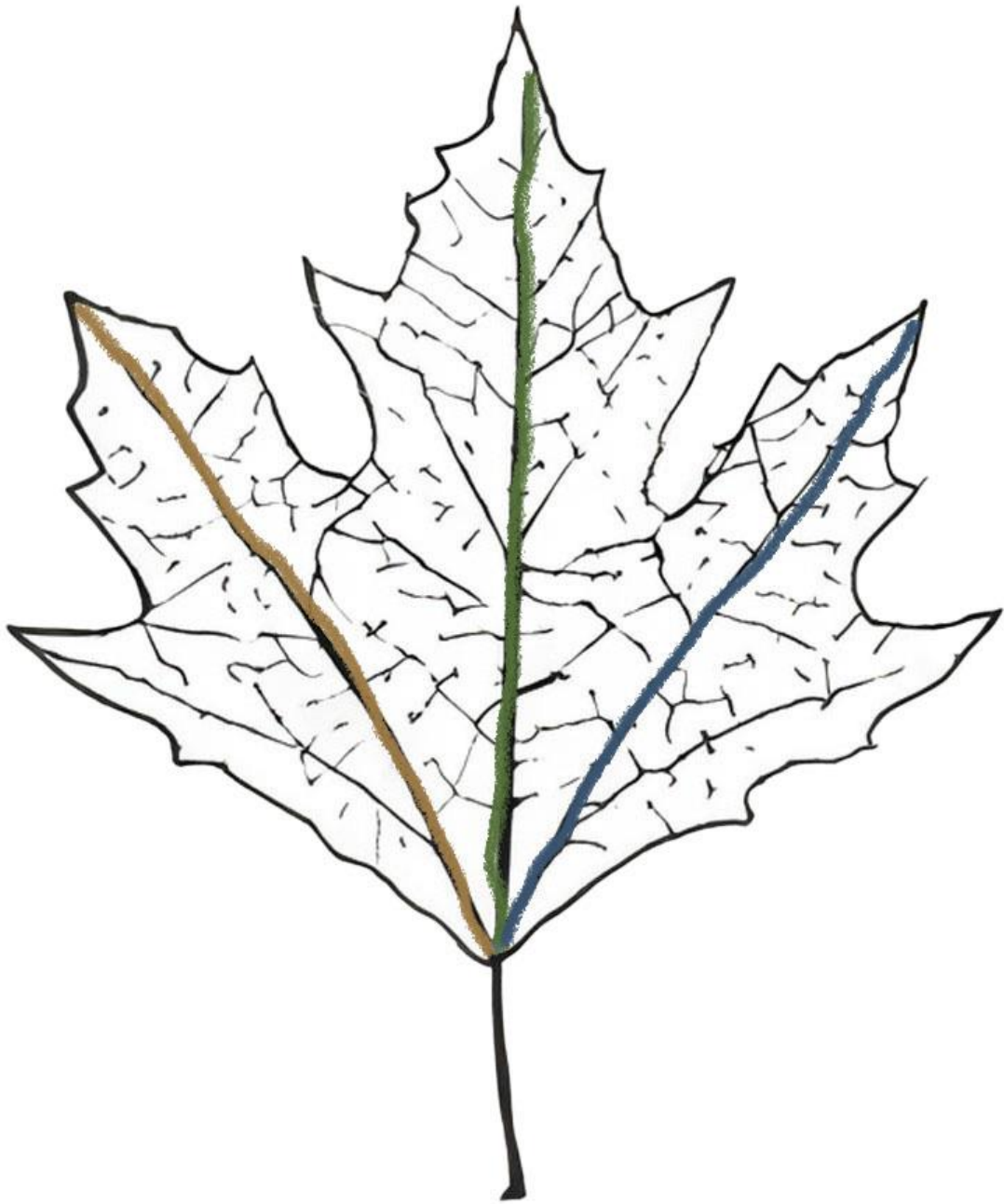
Me acerqué, me agaché como hacía siempre, situando mi cabeza a su misma altura y le agarré de las manos, no hizo falta nada más para que él entendiera, que le estaba dando las gracias.



Figura 119. Autora (2023) ;Sorpresa! FOTOGRAFÍA del instante final del corto “El campo de fútbol Korisó”, Caso K, historias de vida.

La fotografía que aparece anteriormente (Figura 119) fue una sorpresa tanto para el profesor como la profesora de informática que realizaban la posproducción del vídeo como para mí. A la hora de visualizar los cortos, un grupo de alumnos del Caso K en el último frame, es decir el final de su intervención habían hecho una foto de sus manos con el pulgar simbolizando la victoria. Cuando los ví en clase les agradecí la intervención y les pregunté, por qué lo habían hecho. Respondieron que como era su espacio de creación (como yo les repetía y repetía) querían dar su opinión y esa era su forma de expresarse.

SEXTA PARTE



Hilando y Tejiendo los tres perfiles como
A/r/tógrafa

HIPERTEXTO: “¿Qué son entonces el arte, la investigación y la enseñanza? Entendiendo la teoría como a/r/tografía, ofrezco estas ideas. El arte es la reorganización visual de la experiencia que vuelve complejo lo aparentemente simple o simplifica lo aparentemente complejo. La investigación es la mejora del significado revelado a través de interpretaciones continuas de relaciones complejas que se crean, recrean y transforman continuamente. La enseñanza es conocimiento performativo en relaciones significativas con los aprendices”. (Irwin, 2017, p. 33)

Si escuchamos la palabra frontera, en un primer momento nos embarga la idea de algo que cierra, algo que no te permite pasar, por tanto algo negativo, pues entendemos esta palabra como un impedir hacer algo, acabar algo, decir algo o sentir algo. Si buscamos la definición de frontera, lo asociamos al concepto de territorio, un territorio que asumimos como propio y que nosotras y nosotros como humanos y humanas dividimos. No creo que ningún país se haya dedicado a coger un bote de pintura y pintar esa raya que separa su país del vecino, delimitando así uno de otro. Hablar de fronteras geográficas es un tema bastante difícil y lo cierto es que el caso de Grecia es bastante conocido, respecto de la situación de las mismas. Dejando de lado la noción de frontera desde el prisma geográfico, más importantes son las fronteras que uno se crea o por las que se delimita a sí mismo; uno se pone fronteras para llegar a un punto o para no llegar. Fronteras son las que nosotros decidimos establecer, a nivel personal, a nivel anímico, a nivel intelectual o a nivel afectivo. En esencia las fronteras son eso, cortapisas, trampas, obstáculos que generamos cada una de nosotras o nosotros lo que implica no poder llegar a una meta propuesta, no llegar a nuestros sueños o no defender algo. Dicho lo cual, creo que sería provechoso ser conscientes de que como seres humanos, podemos llegar a lo que nos proponamos. Ahora bien, si trasladamos este concepto a la a/r/tografía entendemos que las fronteras que existen entre los tres perfiles son como dice Irwin (2017), “espacios de sutura de múltiples opresiones, a la vez, y el espacio potencialmente liberador a través del cual, migrar hacia una nueva posición de sujeto” (p. 29). Encontrarte, o mejor dicho ser consciente que habitas ese lugar te permite entender tanto repensar, revivir y reelaborar en el que confrontas los mundos o perfiles que estás viviendo. Es como estar viviendo en el “tercer mundo” (Rogoff, 2000), como el lugar donde no hay una verdadera identidad sino que es la confluencia de múltiples de ellas. Las a/r/tógrafas y a/r/tógrafos, como dice Irwin (2017) “somos las y los habitantes de esas tierras, en la medida que recreamos, enseñamos y volvemos a aprender formas de comprender, apreciar y representar el mundo” (p. 29).

El trasvase de un perfil a otro lo entiendo como un traslado de *ambiente* a *ambiente*. Es un concepto que continuamente utilizo y eso se debe en gran medida a que como artista escultora, trabajo con el concepto de espacio; en mis años de trabajo en arqueología, estoy inmersa en espacios; en mi tarea docente trabajo en espacios educativos. Pero en el transcurso de todas estas experiencias, he ido palpando y diagnosticando que el concepto que tenemos de *espacio*, no da cabida a lo que yo entiendo. Describimos nuestra posición en el mundo como un espacio, al mismo tiempo, lo son los cubículos donde impartimos clases y por donde transito cuando realizo mis caminatas. Pero algo no va bien con esta palabra, que designa al mismo tiempo el tránsito que hago de un perfil a otro. Es el concepto de *ambiente* que da respuesta a este otro mantra que utilizo. Como relata Ingold (2015a):

Quiero discutir, en este capítulo, contra la noción de espacio [...] los biólogos dicen que los organismos vivos habitan en el *ambiente*, no en el espacio, y como quiera que pueda ser, los seres humanos somos sin duda organismos. A lo largo de la historia, tanto cazadores y recolectores, como agricultores y pastores, las personas han realizado una vida en la *tierra*, no en el espacio [...] Los viajeros hacen sus travesías a través del país, no del espacio, y en su recorrido posan sus pies sobre el *terreno*, no en el espacio. Los pintores colocan sus caballetes en un *paisaje*, no en el espacio [...] Llevamos la mirada hacia arriba y vemos el *cielo*, no el espacio, y en un día ventoso sentimos el *aire*, no el espacio. El espacio no es nada, y porque no es nada este no puede realmente ser habitado en absoluto (p. 9).



Figura 120. Autora (2023) *Mis experiencias e investigación artística: herbarios*. PAR FOTOGRÁFICO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), izquierda y derecha dos páginas del segundo artbook.

Es por ello que estos tres ambientes son vinculantes, son cristales de la misma esfera y son texto, imagen y sonido. El arte es la forma de reorganizar visualmente las experiencias, pero va más allá de lo superficial, encontrando lo complejo en lo que parece sencillo a simple vista. El arte es mi forma de explorar, comunicar ideas y sobre todo emociones, mediante la multitud de lenguajes que compactan mi ser interdisciplinar.¹⁸⁶ La investigación se convierte en el proceso que me permite mejorar todo lo dado y todo lo significado.

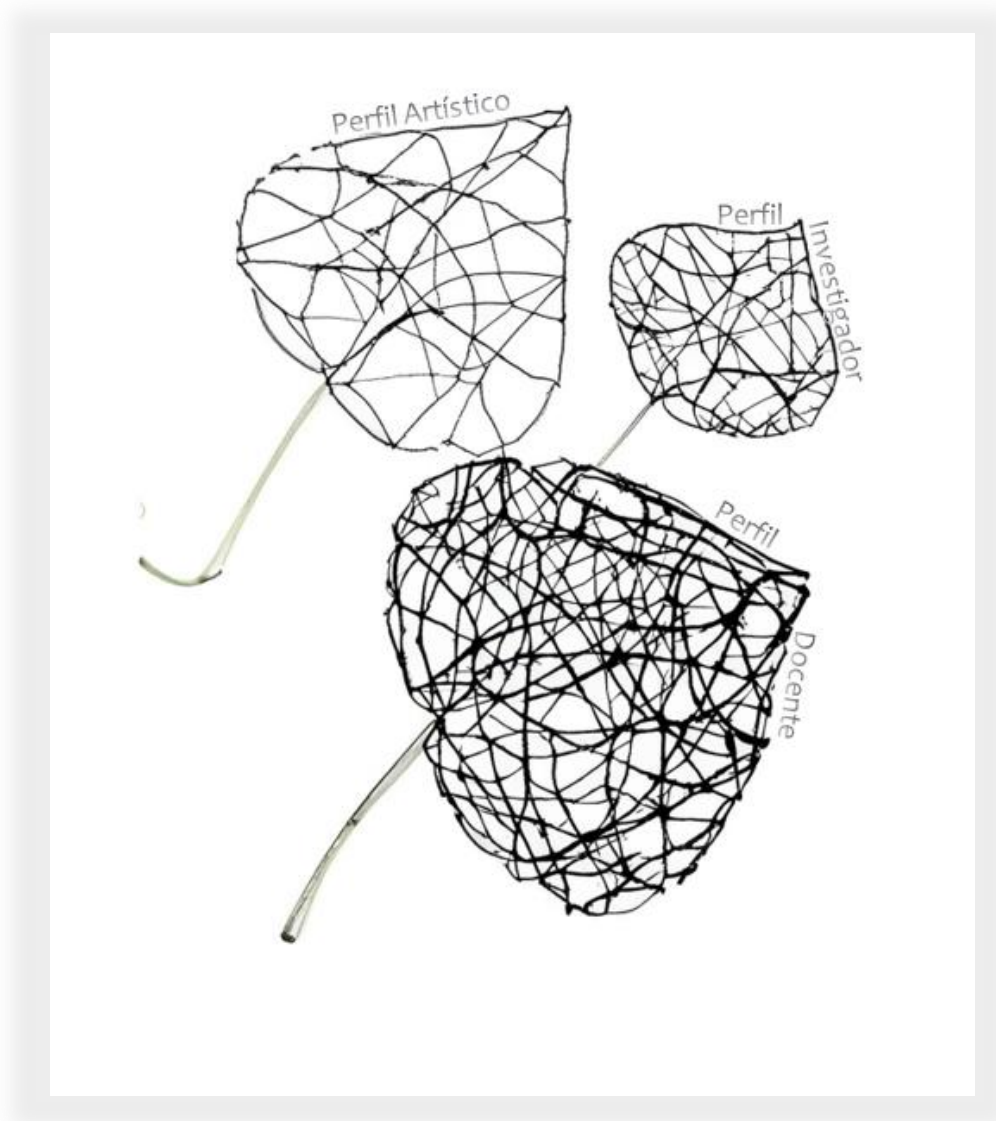


Figura 121. Autora (2023) *Transformación de los tres perfiles a/r/tográficos* FOTOGRAFÍA de la Autora .

¹⁸⁶ Barret (2007a) en su artículo referencia estas ideas a través de Dewey.

El devenir constante entre las relaciones que establezco, son las interpretaciones y reevaluaciones que he ido procesando con el pasar del tiempo. Al mismo tiempo, todo ello significa que todo queda abierto, que podrían haber cambiado los resultados. Por ejemplo; si no hubiera decidido el Caso M,¹⁸⁷ no hubiese encontrado las divergencias y cuestionamientos en los que me encontré en muchas ocasiones. Por tanto, la enseñanza se posiciona como un acto performativo que sucede en el contexto de relaciones significativas con las alumnas y los alumnos. En consecuencia no trato de transmitir información, sino de interactuar con ellos y a través de ellos, forjando así, ambientes de aprendizaje beneficiosos. Es lo que apuntan Acaso (2018), Camnitzer (2012), Ingold (2009, Irwin, (1988) o Bueno (2023), pues no solo transfiero conocimiento, sino que éste es construido en colaboración. Por ende, podemos entender que el entrelazamiento que proyectan los procesos creativos, de indagación y educación son los que la a/r/tografía entiende como el *mestizaje*, pues de todo ello surge algo nuevo y enriquecedor.

6.1. El devenir y la práctica como investigadora

HIPERTEXTO: “Dentro de la formación artística contemporánea existe la suposición de que uno estudia varias tradiciones, pero luego se basa en ellas para crear un método de investigación nuevo y personal. La búsqueda de un método, en el arte y la investigación, se caracteriza invariablemente por un crisol de tensiones, luchas, cierto grado de caos e incluso la destrucción de supuestos preciados”. (McNiff, 2008, p. 39)

Me reconozco como una *buscadora de problemas* (Getzels y Csikszentmihalyi, 1976 citado por Pariser, 2013, p. 63) puesto que la habilidad que practico en la necesidad y búsqueda de objetivos en mi producción artística, requieren de una exigencia intelectual. La misma senda recorre mi perfil investigador y aunque como dice Pariser (2013) los objetivos y métodos que utilizo en ambos perfiles difieren en algún momento, para mí, se ensamblan en la forma y modo en que utilizo las diferentes herramientas de percepción (p. 63).¹⁸⁸ Son las que Root-Bernstein¹⁸⁹ (1999) entiende como relacionales entre artistas e investigadores como:

¹⁸⁷ Es un colegio bastante difícil y de eso dan cuenta los educadores de la Prefectura de Kastoriá, que no lo eligen para impartir clases.

¹⁸⁸ Entendemos como tales las capacidades intelectuales y perceptivas de cada individuo, al ser únicas y particulares. Ellas se generan y desarrollan con el paso del tiempo, con la inmersión en ambientes diferentes donde nos relacionamos con humanos y nohumanos. De todo ello surge una relación con el habitat donde te encuentras y ése nunca será igual, pues la concepción que tengamos de él irá cambiando y variando con respecto a múltiples causas, hechos y efectos.

¹⁸⁹ Referenciado por Hernández y Fendler (2013) en 1st Conference on Arts-Based and Artistic Research. Critical reflections on the intersection between art and research.

- La **observación** que realizo de mi entorno para aclarar comportamientos y como entienden el mundo mis estudiantes; la observación de otros espacios y artistas que influyen mi devenir como artista; la observación de los espacios físicos y mentales que recorro para desarrollar este trabajo.
- La **abstracción** que practico de los múltiples enlaces y trayectorias que encuentro y cohabitan, a partir de las investigaciones y referencias bibliográficas que encuentro entre antropología, educación y arte.
- La **analogía** que voy entablando entre teorías, vivencias y experiencias; las similitudes que hilvano entre mis prácticas artísticas y las derivadas de las *comunidades en práctica*.

El cómo interactúan, cómo se relacionan creando rizoma estos tres perfiles, revierte en el método que guía este estudio. Esta investigación interdisciplinar no se supedita a un método, se resignifica en un proceso no lineal que se retroalimenta, avanza y retrocede (Hernández, 2019, p. 15) conforme al tiempo, los y las agentes implicados e implicadas, su interés, mi avance en mi obra artística, mis experiencias personales, las experiencias de los otros todo influenciado, afectado y condicionado por la realidad circundante. A lo largo de todo este proyecto hago palpable mi personalidad artístico-investigadora en la forma y modo en como escribo, en cómo distribuyo los apartados, en cómo recabo las informaciones y “datos” (Given, 2008; Leavy, 2020a). Así mismo, destaco de forma importante, la necesidad de justificar el porqué, cómo y para qué de todas las informaciones (relaciones, interpretaciones...) aportadas, pues concibo la indagación como algo social (Pourchier, 2010, p. 741). Para ello, he creado un método descriptivo e interpretativo en el que preciso encontrar el apoyo de diferentes disciplinas científicas y humanas para evidenciar y argumentar las diferentes referencias, circunstancias y vivencias que se interrelacionan todo el tiempo. Es como crear, organizar y fundamentar “mi propio método científico” (Blumenfeld, 2016), o como yo lo resignifico “mi propio método artístico-indagativo” (Pourchier, 2010, p. 741).

6.2. El devenir y la práctica como artista

Cuando voy caminando de pronto me invade una sensación de libertad. Voy caminando entre los olores, las vistas, los sonidos es como estar sola con el mundo. Apartada de todo de pronto me parece que todo se evapora, los problemas, las responsabilidades; miras al horizonte, el sol te calienta, te ciega... A veces me pregunto como en el transitar de un sitio a otro, siempre acabo entre montañas. Esta fue la primera visión óptica que tuve cuando empecé a trabajar en Dispilió. Experimentar un terreno que cambiaba tan abruptamente cada año, que pareciera me

ayudaba a asentarme, a valorar tantos afectos y vivencias provocó, una simbiosis entre nosotros. Dejé de ser *el espacio en el que yo vivía para convertirse en el espacio que vive conmigo*. Pero al mismo tiempo, el acto (arte) de caminar no es solo un acto de inspiración, una obra de arte, una liberación, sino que también es una “fuente real de inspiración espiritual” (Ingold, 2011a, prefacio).

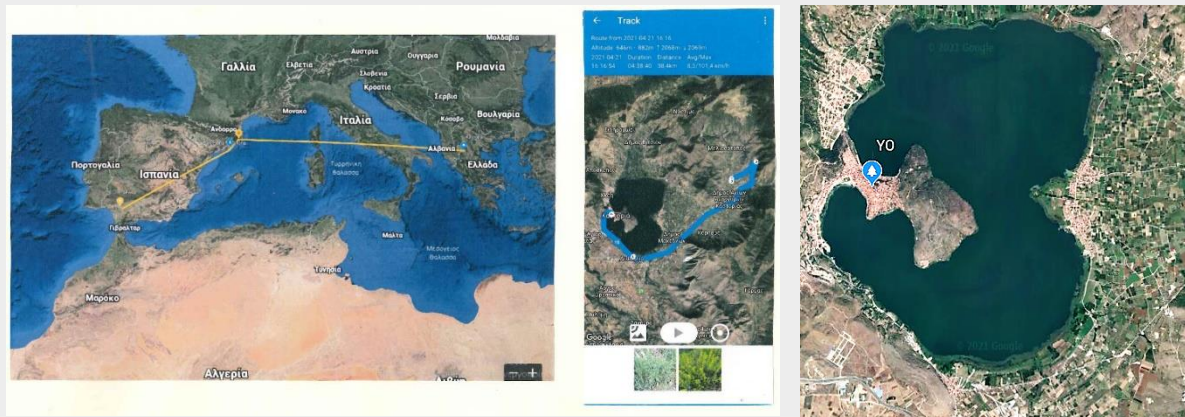


Figura 122. Autora (2024) *Cartografías entre montañas, mis ambientes*. SECUENCIA EXPLICATIVA compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora (2023), izquierda, *hoja n° 3 del artbook*, después, *printscreen del recorrido (2022, Walking Art) con coordenadas GPS mediante la App Mytrack*, derecha, *fotografía retocada con Photoshop y extraída de la aplicación Google Earth, Kastoriá (Grecia)*.

El Arte de Caminar es una estrategia o técnica artística que empleo en mi actividad artística y que forma parte de las estrategias educativas de una de las actividades que analizo. Caminar no es un “ir de aquí allá” lo que entendemos como un desplazamiento, sino que se ha convertido en una práctica de nuestra¹⁹⁰ experiencia humana y una forma de conocimiento (Kalin et al., 2009) Mi implicación profesional en un Yacimiento Lacustre de Época Neolítica como Dispilió, me ha permitido entender la relación que Ingold (2015a, 2015b) establece entre la antropología, la teoría ecológica que da cuenta de la relación que existe entre el caminar, como igual a indagar y nuestra relación con el entorno. Al caminar, nos involucramos en una relación directa con nuestro entorno. Sentimos la textura del suelo bajo nuestros pies, observamos los detalles del paisaje que nos rodea, oímos los sonidos del entorno natural o urbano, y percibimos los olores y las sensaciones del aire que nos rodea. Esta interacción multisensorial nos permite estar inmersos en el mundo de una manera que es fundamental para comprenderlo verdaderamente.

¹⁹⁰ La mía y las y los participantes.



Figura 123. Autora (2022) Yacimiento Lacustre de Época Neolítica de Dispilió (5.750 a.C), colores, texturas y sensaciones vividas. FOTOENSAYO compuesto a partir de ocho FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora, de izquierda a derecha y de arriba abajo, campañas de excavación 2019-20-21 (Programa ERC-EXPLO 2019-2025). Uno de los aportes más importantes del pensamiento de Tim Ingold es que el mundo que habitamos no está compuesto de objetos sino de cosas (artefactos, humanos, no humanos, etc) “el árbol no es un objeto, sino una cierta coincidencia de hilos de vida: un parlamento de líneas” (Ingold, 2010b, p.4).

El bucle de retroalimentación al que hago referencia en algunos momentos, indica todas esas experiencias personales que se han filtrado en mi mente, que han potenciado mis capacidades de observación y análisis así como mis sensaciones y vivencias. Por lo tanto los procesos de creación artística son actos de investigación en sí mismos que se fundamentan en las diferentes técnicas de tinción de tejidos, el arte de caminar, cartografías... En suma, el arte que creo mediante diferentes técnicas y procesos se convierte en “una nueva forma de comprender el mundo a través de la experiencia” (Pourchier, 2010, p.740).



Figura 124. Autora (2022) *Cartografía sensorial y experiencial de mi perfil investigador*. COLLAGE FOTOGRÁFICO compuesto a partir de trece FOTOGRAFÍAS superpuestas de la Autora (2022), en diferentes excavaciones que he participado como restauradora de arqueología (2008 hasta 2023).

6.3.El devenir y la práctica como docente

HIPERTEXTO: *“El docente, como conductor del grupo, se ha presentado a veces como una figura de autoridad....un docente artista, en cambio, puede convertirse en una influencia poderosa en la conformación de la personalidad de los alumnos, no lo ven como un maestro, sino como un artista”.* (Crespo Fajardo, 2011, p. 77)

Donald O 'Donoghue (2014) sostiene en sus investigaciones que el arte y la investigación son entidades separadas. Al mismo tiempo debemos tener presente que esta afirmación depende del contexto en el que se aplica. La IBA, entendida como disciplina contemporánea se

fusiona para explorar nuevas ideas, lo que implica generar conocimiento innovador. Es por ello que la intersección entre arte e investigación, que subyace en los tres perfiles es atravesada por una sinergia, un movimiento que conduce a nuevas perspectivas, enfoques innovadores y descubrimientos significativos. Es mi forma de demostrar cómo estas dos disciplinas pueden coexistir y beneficiarse mutuamente en la búsqueda del conocimiento. Queda claro por tanto, que el arte que empapa el perfil artístico y la investigación del perfil investigador, converge en el perfil educador en el énfasis que proyecta en el “hacer”. Este *hacer* es la confluencia de múltiples formas que he observado e identificado como docente, cuando el alumnado se involucra a nivel conceptual, físico, creativo, práctico y público. De esta forma crean redes o mallas de conocimiento (Jaramillo Buenaventura, 2014) estable, afianzado y duradero.

Uno de los rizomas o mantras que utilizo en este proyecto es “otra forma de hacer”. Estas deconstrucciones en la forma y modo de hacer, son las que urde el teórico y profesor de origen argentino, Dario Sztanjnshrajber (2015), para acercar la filosofía y temas de interés social que emanan de ella, mediante sus charlas y sus libros. Esta otra forma de entender, apreciar, escuchar y decir contenidos interesantes, te acerca a una disciplina a veces difícil de entender, como es la filosofía. Escuchamos su nombre y pensamos en Sócrates o Platón, en nuestras clases del colegio; nos parece que se encuentra alejada de nosotras y nosotros, que es para eruditas o eruditos. Pero él, con su carisma, su humor, sus jergas lingüísticas consigue llenar auditorios; consigue enlazar una disciplina académica con temas de interés general como lo contemporáneo, la verdad, la educación, la comunidad, el amor y teóricos como Walter Benjamin (1940), Foucault (1984), Derrida (2010) o Spinoza (1677). Convierte la filosofía en un camino de sorpresa y espontaneidad, que te abren el apetito a la necesidad de aprender, conocer y entender los conceptos e ideas de forma más elocuente e imaginativa. Escuchar muchas de sus conferencias me ha ayudado a ver cómo puedo cambiar también mi forma de explicar y trasladar contenidos, que a menudo eran incomprensibles para las niñas y los niños con los que trabajaba.

Este rizoma, conectado e influenciado con los perfiles anteriores me ha llevado a aceptar que lo educativo es complejo. En este submundo emerge y se sumergen multitud de factores periféricos que deben ser entendidos y comprendidos como coligados con él. Es preciso constatar que el docente es un transformador de la sociedad (Giroux, 1997) y como tal debe estar inmerso y beber de diferentes disciplinas. La enseñanza la asimilo como una acción investigadora, convirtiéndola en una actividad autoreflexiva, donde se generan prácticas o actos educativos que se convierten en fenómenos sociales y culturales. Soy el reflejo que apunta Dewey (2010) como una profesora contemporánea, que es capaz de mudar de aires dependiendo de las circunstancias y las certezas que se encuentra. Donde las aulas son transformadas en laboratorios de acción y experiencia, en

las que las y los participantes son activos en la generación de conocimiento. Dicho lo cual entiendo que, tanto las prácticas que derivan en mi producción artísticas así como las educativas, que imparto en los espacios docentes, son consideradas como formas de indagación en sí mismas. Ambos *planos de acción* están basadas en “formas de indagación recursiva y reflexiva comprometidas con la teorización para la comprensión” (Irwin y Springgay, 2008, p.xxii). De estos *planos creativos y recursivos* surge un “trabajo intelectual, imaginativo y perspicaz” (Irwin y Springgay, 2008, p.xxii).

Es un estar en la educación donde se problematiza, se innova, se experimenta y se moderniza.



Figura 125. Autora (2024) *Devenir investigadora, devenir artista, devenir docente*. SERIE SECUENCIA compuesta por tres FOTOGRAFÍAS de la Autora retocadas con *Photoshop for web*.

CONCLUSIONES



1. Contextualizando y tejiendo cultura: urdimbre y trama como discusiones generales

El camino se entiende como un espacio recorrido a lo largo de un tiempo y que llega a un destino. En él disfrutas, vives experiencias y sobre todo aprendes nuevos espacios que recorrer. Este sentimiento de camino, de una forma teórica y muy sentimental, es lo que he experimentado a lo largo esta investigación. Al mismo tiempo, llegar a este estadio final de descripción, de volcado de información, se ha convertido en un continuo reto. Me ha embriagado una sensación de saltar obstáculos todo el tiempo junto a la impresión de estar en la cima de una montaña y no encontrar respuestas. Uno de los grandes desafíos ha sido cómo poder trasladar esta indagación de vida en este escrito de tesis.

Cuando escribimos estudios tejemos conocimiento, cuando investigamos lo estamos creando y cuando nos relacionamos estamos desarrollando cultura. Todos estos **estar** son proyecciones de nuestras formas de ver y sentir una realidad, acotada a un espacio(ambiente)-tiempo, inmersa en un mundo de relaciones. Apropiándome de uno de los rizomas de esta investigación y entretejiendo los últimos hilos de este telar, llega el momento de relatar si el **mundo de relaciones** en el que se convirtió esta investigación, alcanza a responder las preguntas de investigación.

Elisabeth St. Pierre (2006, 2017a) en una de sus principales contribuciones al campo de la investigación en Artes, enlaza la noción de *escritura* con la de *tejido*. La palabra “texto” deriva de la raíz del latín “textus” que significa al mismo tiempo “trama o tejido” o podríamos decir “textura o tejido” (Hernández y Jiménez López, 2022). Por tanto, esta *metáfora del tejido* es la poderosa herramienta que da cuenta de cómo se estructuran y organizan los diferentes discursos que engloban este estudio. Las **palabras** son la **urdimbre** y las **imágenes** son las **tramas** que conforman la tela, que es en lo que se ha convertido este espacio de desenlace. Ambas disposiciones de los hilos se convierten en la unión que entrelaza pensamientos, sentimientos, emociones y representaciones de la investigación. Como Eduardo Galeano expresara en su día “quien escribe teje” (2015). En consecuencia, este tejer escritura e investigar son procesos interconectados y complejos que, como argumenta St. Pierre (2017b) se unen a las historias construidas y entendidas por los lectores de esta tesis. Esta perspectiva enfatiza la importancia de la narrativa y la interpretación que brinda una investigación cualitativa.

Según Gaspar (2022)¹⁹¹ mi investigación es artística, bonita, es potente, es rizomática y es compleja. Al unísono, necesito del **rigor académico** para que, tal y como específico en diferentes momentos de esta investigación, ésta pueda ser apreciada y entendida por el público en general, por las personas que no pertenecen al ámbito artístico o no están familiarizadas con las metodologías artísticas a las que recurro, desde una visión posmoderna y actual. Apelar a este rigor académico permite además que el lector pueda entender las relaciones que establezco, entre las reflexiones que derivan de la práctica artística y de la indagación, presentadas en diferentes partes como aportaciones visuales propias bien soportadas (Marín Viadel, Roldán y Caeiro, 2020).

A lo largo de toda esta indagación queda atestiguado que tanto la sociedad actual como la metodología Art Thinking entienden la educación como un proceso de socialización. No depende solo de los estamentos oficiales, sino que empieza desde que nacemos. Asociamos educación al momento en que como personas entramos en la escuela, pero este difícil proceso empieza antes (y no termina nunca). A través de ella, no solo absorbemos conocimiento, sino que enriquecemos nuestros valores, nuestra cultura y sobre todo nuestro espíritu humano. Nos capacita de forma individual y colectiva asociada a un contexto y éste nos determina como humanos. Si este plano es trasladado a la escuela, hablamos entonces de lo pedagógico, que engloba un compendio de contenidos, objetivos, estrategias, metodologías y fórmulas. Aquí entra en escena la importancia de definir ¿qué tipo de personas queremos formar?, ¿qué sociedad estamos creando? Y enseguida debemos resolver ¿qué aprendizaje o aprendizajes se adecúan para tal fin? En la sociedad en la que estamos inmersos, de hiperrealidad, de transformaciones tecnológicas vertiginosas, se revela la necesidad imperante de captar el interés en las alumnas y los alumnos, de cautivarles y despertar la necesidad por saber, por descubrir el mundo. En este sentido, queda evidenciado que es importante redirigir la educación a la misma velocidad que los cambios sociales, tecnológicos y los derivados de la crisis sanitaria por el COVID-19. Debemos ser conscientes de que la educación no es un conocimiento objetivo y que los métodos tradicionales de enseñanza pueden no ser suficientes para enfrentarnos a los desafíos actuales. En la necesidad de encontrar nuevas formas de enseñar, que se adapten a esta situación cambiante, surgió hace unos pocos años la propuesta metodológica “Art Thinking”. Esta propuesta transgresora a la par que innovadora, entrelaza el arte y la educación como vectores que en su fusión pueden crear y generar nuevas formas de conocimiento, que lo aborden como una participación real en la escritura del mundo; en su transformación, en su creación. Dicho lo cual,

¹⁹¹ Extraído de una de nuestras tutorías telemáticas.

esta indagación artístico-educativa situada en el Municipio de Kastoriá (Grecia) ha pretendido responder:

¿Por qué el Art Thinking es una innovación educativa que provee y promueve en el alumnado las capacidades intrínsecas del arte y por tanto es capacitador de conocimiento?

Y por consiguiente: **¿Cómo y cuándo permite un aprendizaje compartido, crea experiencias y promueve el establecimiento de vínculos entre arte y sociedad?**

Para tal fin se han creado tres proyectos o *microrrelatos* artísticos o como los cito a lo largo de este relato investigador, **tramas**. Mediante estas tres tramas artísticas se promueve, se siente, se experimenta y se atestigua cómo interactúan las capacidades del arte en y a través de los participantes, mediante su inmersión en ellas a nivel teórico y práctico. De este devenir se orientan y perfilan las finalidades¹⁹² y los factores de validación de esta indagación que son **promover el pensamiento divergente, la creatividad, el juicio crítico, la empatía y el trabajo colaborativo**. De su implicación activa y práctica reverberan el empoderamiento en los alumnos, las alumnas y la propia investigación. Ofrezco una visión regeneradora y actual de lo que entendemos por educación artística, al crear proyectos acordes con problemáticas actuales que fomentan el interés en el alumnado y responden a las necesidades del currículum educativo griego. De estas apreciaciones, y otras que van apareciendo a lo largo de esta disertación, he podido certificar como se ha generado conocimiento nuevo en los participantes y a través de esta indagación. Por lo tanto puedo afirmar de forma contundente que las cinco capacidades experimentadas precisan de ser potenciadas en la educación artísticas y son al mismo tiempo imprescindibles (su potenciación y experimentación) en la educación formal. De ello dan cuenta los comentarios de las profesoras de ambos casos al comentarme, que los y las estudiantes recordaban estrategias educativas potenciadas como el trabajo en grupo para implementarlas en el aula (durante las clases de lengua, matemáticas o religión). Al mismo tiempo de forma positiva apuntaban que los niños y las niñas parecían “más despiertos en clase”. Se referían al hecho que durante el inicio del curso escolar los alumnos y alumnas no se atrevían a responder a preguntas, se sentían coartados o tenían miedo a equivocarse. Desde el mes de enero en el que llevábamos tres meses trabajando juntos y juntas respondían más a las preguntas de la profesora, eran más críticos con los contenidos didácticos, en suma se apreciaba una potenciación del pensamiento divergente y el juicio crítico.

¹⁹² Que persigue esta investigación en los participantes y también el Art Thinking.

Las prácticas fueron creadas basándolas en el enfoque metodológico Art Thinking, potenciando estrategias y metodologías educativas basadas en el **aprendizaje horizontal**. Las y los participantes se convierten en los propios creadores y generadores de dinámicas de indagación a partir de la realidad que les circunda, de sus reflexiones, sus intereses y sus propias formas de estar en el mundo. Estas propuestas de aprendizaje no son novedosas, pues se llevan realizando en multitud de países y centros educativos, pero aquí en Grecia queda mucho camino por recorrer. A partir de esta estrategia, en que el alumno o la alumna se convierte en investigador y se relaciona con la profesora al mismo nivel, se empiezan a diluir lo que podríamos entender como las líneas de poder.¹⁹³ Todos compartimos experiencias, investigamos colaborativamente, en suma, seguimos los pasos que nos llevan a crear un conocimiento integral, que recoge y alberga todas las voces del aula. El **juego** se ha convertido en mi principal estrategia pedagógica mediante la cual he podido certificar como han adquirido conocimiento nuevo. Crear estrategias pedagógicas en las que deben **solucionar problemas** los acerca a la realidad del día a día. El **trabajo colaborativo** ha ayudado en gran medida, pues les ha estimulado el instinto de sociedad y una necesidad imperante de finalizar el trabajo, potenciándose así la **empatía**. De acuerdo con Mollá (1994):

Esta forma de adquisición de conocimientos basados en la resolución de problemas, por una parte nos aproxima las acciones del aula a la realidad de cómo se adquieren en el día a día los conocimientos sobre el mundo sensible, cómo nos relacionamos con el medio a través de la expresión, o de cómo se realiza la producción artística. (p. 79)

En el transcurso de este estudio teorizo, experimento y doy cuenta de cómo la **curiosidad** es la capacidad que enciende la emoción, la creatividad y el compendio de capacidades del arte objeto de este estudio. Todo lo dicho es plausible mediante el subtítulo del libro de Francisco Mora (2017) *Sólo se puede aprender aquello que se ama*. El cerebro es un potente mecanismo, que sabe lo que le gusta y se activa ante la *sorpresa* y la *curiosidad*. En ese momento, como certifica la neuroeducación, se abre la ventana a la asimilación de nuevo conocimiento. La sorpresa puede ser activada de múltiples fórmulas y maneras, en mi caso he utilizado el recurso de los *detonantes*, pero hay miles de maneras de conseguirlo. Se presenta la oportunidad de poder explicar una de las vivencias que el profesor Bueno y Torrens (2017) explica en su libro. Se encontraba de viaje en coche por Australia, con unos paisajes impresionantes pero una carretera muy monótona. Aparecían carteles de “cuidado, canguros”, etc. Pero cuando estaba cruzando una parte en la que se requería de la atención más precisa del conductor, se encontró con un:

¹⁹³ Es lo que Piscitelli (2012) comenta: el poseedor de las arquitecturas de transmisión, tiene el poder.

–“¡cuidado, posible presencia de unicornios! ” (p. 109).

Como biólogo que es, sabía que no era posible aunque le estimuló gratamente la idea. Lo importante de este comentario es entender que como afirma el AT es necesario estimular la *sorpresa*, para generar atención y por tanto conocimiento. Supongo que a todos se nos quedará este comentario.

Visto que el arte contemporáneo es una herramienta poco utilizada en las aulas, de hecho ni se enseña, y menos aún con formato didáctico, desde un principio las actividades artísticas tenían como objetivo usar, crear y promover el arte contemporáneo como formato de expresión, como guía pedagógica y como metáfora para conectar placer y conocimiento. Estando todos juntos y todas juntas en un espacio diferente se sentía la comodidad, se palpaba que todos podían hacer y crear. Siempre a través del **trabajo colaborativo** se distribuían las prácticas; unos hacían la cartografía, otros hacían búsqueda de información en internet y todos hacían valoraciones como la actividad de Perkins en la Trama 3. En consecuencia, si algo enlaza una acción con otra, un devenir investigador con devenir “animator”,¹⁹⁴ es que todos se encontraban en el mismo punto de partida, trabajaban con métodos, técnicas y estrategias artísticas contemporáneas **nuevas**. Es como apuntan Acaso y Megías (2019): “dado que el arte contemporáneo suele ser multilinguaje...es definitivamente narrativo e inesperado y conecta con la identidad. Trabajar con él en clase ayuda a transformar el estudiar en aprender, consigue que pasemos del simulacro a la experiencia” (p. 161).

El planteamiento de este proyecto aborda la problemática de la educación desde un ángulo y perspectivas nuevas. No analiza solo la problemática, sino que intenta agregar conocimiento, es decir, llenar un hueco o complementar un nuevo camino con el objetivo de lograr nuevas perspectivas. Esta afirmación implica una aportación muy positiva en el campo del conocimiento académico español y griego. Es la primera vez que se han aplicado estas estrategias artísticas basadas en el AT en ámbitos formales en Grecia, por lo tanto, puede ser un punto de inflexión en la forma de elaborar proyectos y propuestas artísticas. Es por ello que, como apuntan Barone y Eisner (2011) es necesario crear documentos escritos, como esta tesis, para ayudar en la proyección de nuevas ideas.

Al mismo tiempo, puede aportar informaciones y datos positivos sobre la metodología Art Thinking y su aplicación en centros educativos, al ser un proyecto práctico que centra sus esfuerzos en el estudio de este fenómeno, observado y trabajado en **determinados contextos** y

¹⁹⁴ Como se denomina al creador de animaciones Stop Motion.

bajo **circunstancias particulares**. A su vez, esta indagación pretende aportar un cierto conocimiento acerca de lo que significa estar hoy en el mundo, lo que Eisner (2008) entiende como una cualidad cardinal para llamar a un estudio investigación-indagación, puesto que por tal razón contribuye y ayuda en el avance de la comprensión humana (Pariser, 2009).



Tabla 19. Autora (2024). *Cartografía de diferentes metodologías y estrategias educativas*. Elaboración propia.

Leggo et al., (2011) hacen una referencia interesante para entender los espacios o hábitats de esta indagación. Por un lado, la investigación es un hábitat de búsqueda, de entablar conocimiento mediante prácticas y metodologías regladas que justifican el rigor y exigencia que precisa la academia. Por otro lado, encontramos el **habitat** de estudio, que corresponde a los dos estudios de casos, que son espacios particulares compuestos por niñas y niños de caracteres y sociedades distintas. Este escrito final se convierte en el ecotono, “el lugar donde dos hábitats se encuentran, se superponen donde se extienden entre sí y crean un lugar de riqueza y fecundidad; eso solo es posible debido a la superposición” (p. 253). Dicho lo cual, el ecotono se convierte en

un espacio de tensión productiva, donde plasmar y entrecruzar una ingente cantidad de información. He intentado, como dicen Leggo et al., (2011) “controlar el desorden, domar lo salvaje, ordenar el caos” (p. 253), pero debemos pensar este escrito como el espacio intermedio de una indagación que queda abierta a múltiples interpretaciones. Que en todo caso, podría haberse redactado diferente, con ello no justifico que recelo de los imperativos de cuestionar, recopilar datos, interpretar y narrar lo experimentado, por contra, sigue la senda del diseño *bricoleur*, que empaña en forma de huella toda la investigación. Esta huella son los inputs que han permitido crear un mapa más complejo de lo que significa indagar, experimentar y vivir haciendo a/r/tografía.

2. Investigar a través del arte como trama y creando urdimbre con la educación

El enfoque que establezco **a través** de las artes o a través de mi ojo artístico “refleja una forma de estar en el mundo como investigador que es paradigmáticamente diferente de otras formas de pensar y diseñar la investigación” (Knowles y Cole, 2008, p. 1). A lo que podríamos añadir la consideración que McNiff (2018) hace del arte, como un método de conocimiento y comunicación transdisciplinar. En consecuencia, este trabajar, investigar y difundir a través de las artes es lo que Finley (2008) argumenta como característica esencial de los investigadores que utilizan la IBA “tanto en el proceso como en el producto, para expandir el conocimiento sobre la vida diaria y las experiencias individuales vividas, y para comunicar los hallazgos de la investigación de manera democrática a una audiencia amplia” (Citado por Morris y Paris, 2022, p. 100).

Investigar y conocer a través de las artes, o utilizar sus distintas formas como metodología de investigación o como herramienta para conocer el mundo, nos sitúa ante decisiones, posturas y propuestas que de otra forma sería imposible abordar. El arte va más allá de lo evidente, trasciende la superficie, revelando la complejidad oculta en lo aparentemente simple. Personalmente, considero que el arte constituye una profunda exploración y expresión de ideas y emociones mediante una variedad de lenguajes. Además, la investigación desempeña un papel crucial en enriquecer y otorgar significado a mi práctica artística.

Por ende, las cualidades que emanan del arte no son solo los indicadores usados en esta indagación para definir y entender la metodología Art Thinking como una vía o conducto que

posibilita un conocimiento activo y acorde con el mundo en el que vivimos. Estas cualidades artísticas son además las aptitudes, diferentes naturalezas y diferentes ambientes que para Eisner (2014) “pueden ser utilizadas como robustos instrumentos de indagaciones que tienen el potencial de revelar más sobre la vida cotidiana y las complejidades a las que nos enfrentamos” (Citado por Sullivan y Gu, 2017, p. 52).

Al finalizar el curso escolar, todos los colegios me pidieron que si me contrataban en la primera selección de interinos en septiembre, les eligiera. Fueron conscientes de que los niños necesitaban docentes investigadores apasionados en su trabajo, que conecten con los alumnos y que creen las condiciones para que ellos entiendan su posición en nuestra sociedad.

De esta afirmación, dan cuenta la multitud de fuentes y referencias bibliográficas que empleo, pues la sociedad contemporánea en la que vivimos precisa incorporar en la educación de profesionales capacitados que aman su trabajo, que investigan en pro de una educación de calidad. Al mismo tiempo, como se puede extraer de las actividades o las *microrevoluciones* que experimento, crear dinámicas participativas, que fomentan la cooperación, los cambios de roles, ha posibilitado en los alumnos, transitar sobre territorios variados (Efland et al., 2003). El uso del arte como estrategia pedagógica y metodología educativa ha posibilitado producciones culturales, ligadas a los contextos e intereses de su cultura local. Aplicar la IBA en la escuela ha sido el espacio que me ha permitido acceder a nuevas formas y enfoques en la construcción del conocimiento en pro de mi práctica pedagógica, que por diferentes cuestiones, no se aplican en las escuelas. El uso de cartografías, animaciones de stop motion, herbarios... son los medios o canales que representan no solo una descripción visual de las prácticas escolares, sino que los considero como formas básicas de exploración y acercamiento del objeto estudiado así como de recolección de datos (McNiff (2008) citado por Mela Contreras, 2019, p. 108). Investigar en y a través de las artes comporta en mi yo docente encontrarme en otros espacios, donde el perfil como artista se solapa en mi forma de hacer y crear, promoviendo el autoexamen (faceta que potencio en mi creación artística), la autocrítica y búsqueda de soluciones que benefician ambas prácticas, las pedagógicas y las artísticas. Formamos parte de una realidad cambiante, lo que implica que cada sujeto se encuentra influenciado por él. Las actividades, a pesar de tener una guía, unos objetivos, no se desarrollaron del mismo modo en un caso y en otro. Ahí radica lo bello y lo interesante de esta propuesta, pues le dieron vida sus participantes, ellos promovieron, cambiaron y redirigieron su camino. Este apunte, junto con otros que se van hilando en este telar, formulan las pautas para justificar este estudio en la Investigación-Acción. Si llevamos estos actos pedagógicos a otro espacio educativo-artístico, ya sea formal o informal, como ya he experimentado, varían enormemente.

De todo lo expuesto recojo otro de los hilos de esta indagación. Tanto las producciones artísticas y digitales que se han generado en los dos estudios de casos como esta indagación, se convierten en una obra de arte en sí misma. Pero no es sólo eso sino que son a su vez obra de arte “los acontecimientos y experiencias de indagación” (Calderón y Hernández, 2019, p. 12) que se trasladan en este trabajo en forma de imágenes, textos y otras formas plausibles de expresión visual.

3. Entrelazando y recogiendo los hilos finales: la Investigación Basada en las Artes y la A/r/tografía

La **Investigación Basada en las Artes** (IBA), como disciplina que fusiona el arte y las metodologías de investigación dentro del campo de las humanidades y las ciencias sociales, me proporciona el soporte para analizar, explicar y desarrollar mi propuesta investigadora. Me ha permitido aunar, mediante una perspectiva holística, la visión científica, artística y académica. No sólo me ha ayudado a poder asentar las bases de lo citado anteriormente, sino que además ha influenciado en que la pregunta de investigación haya sido formulada y generada desde otro saber investigar. No respondo con un sí o un no, no respondo yo solamente, sino que es el propio lector de este trabajo el que puede entender que es posible otra forma de enseñar y aprender.

Esta **investigación rizomática** ha ido forjando rigor a través de la flexibilidad y el análisis continuos, y por ende, deviene una *indagación relacional*, por la cual y a través de la cual se han creado y bifurcado multitud de caminos. Proviene de las diferentes concepciones y preceptos como indagadora *bricoleur*. A través de éste y los otros enfoques en los que se ha basado este estudio, he tratado de comprender y analizar las relaciones y conexiones entre las variables, conceptos o elementos que la conforman (Barret, 2007a). Las categorías del arte que experimento, las prácticas creadas, las personas implicadas están acotadas a un contexto que “se constituye a través de procesos sociales, económicos, culturales y políticos en lo que Nicholas Bourriaud denomina *estética relacional*” (Irwin et al., 2009, p. 64). La **misma** que, como afirman Irwin et al. (2006), **erosiona** las formas de pensamiento que se entienden como dicotomías desde hace décadas. Este devenir se aprecia en el paso que realizo, del papel de artista a convertirme en mediadora/colaboradora creativa dentro de una comunidad educativa. También cuando esta investigación va transitando hacia una docencia innovadora, hacia una creación artística

diferente. Todo ello dirige esta indagación hacia una categoría más compleja. Fomento una *tercera visión* de lo que entendemos como un estudio que ofrece un resultado.

Cabe entonces preguntarse, si englobo mi indagación dentro de la metodología cualitativa, como una de las metodologías que utilizo, ¿qué denominador común existe entre las artes y las ciencias sociales, entendidas ambas como, paradójicamente, ciencias de las humanidades? La respuesta la encontramos en el común denominador que apunta Sullivan (2005), la indagación que se realice será rigurosa y sistemática (Hernández, 2006, p. 21; Nogué Font, 2020, p. 539).

Intentando deconstruir el concepto y trasladarlo al plano de las artes, esta “*indagación disciplinada*”¹⁹⁵ persigue su valoración pública mediante la aplicación de los criterios de evaluación que establece Hernández (2006): accesible, transparente y transferible (p. 20).

Como investigación cualitativa no parte de una metodología o estrategia basada en fórmulas, sino que, por el contrario, es una indagación activa. Depende estrechamente del contexto en el que se aplica, lo que influye de forma determinante en los hallazgos y las interpretaciones. Estas situaciones, actitudes vividas y decisiones son devenires, reverberaciones y choques que implican una **indagación de vida**, se ocupa de las dificultades que cada práctica y rol presenta en un contexto específico (Springgay et al., 2005). La *a/r/tografía* es el enfoque metodológico que permite repensar, revivir, reelaborar y entender esta indagación. Los tres roles que la conforman, investigadora, artista y docente, son los planos que en sus intersecciones, en los espacios de sutura de múltiples opresiones, son al mismo tiempo el espacio liberador mediante el cual migrar hacia mi nueva posición como sujeto. Son ambientes conectados, representando facetas distintas pero complementarias. Te sitúas en un tercer mundo-espacio (Rogoff, 2000), como el lugar donde no hay una verdadera identidad, sino que es la confluencia de múltiples de ellas. Los *a/r/tógrafos* y *a/r/tógrafas* como dice Irwin (2017): “somos los y las habitantes de esas tierras, en la medida que recreamos, enseñamos y volvemos a aprender formas de comprender, apreciar y representar el mundo” (p. 29). La *a/r/tografía*, por tanto, no es solo el espacio-ambiente plausible para entender mi forma de conocer el mundo e investigarlo o mi posición en esta indagación, y cómo la interpreto; si no que es de suma importancia situarla académicamente como el enfoque investigador de estudios educativos basados en el arte.

¹⁹⁵ “La agencia británica para la investigación en las artes y las humanidades (The Arts & Humanities Research Board: <http://www2.rgu.ac.uk/criad/r2.htm>) plantea una definición de investigación como una 'indagación disciplinada' (a disciplined inquiry) que se puede aplicar por igual a la investigación en arte y diseño” (Hernández Hernández, 2006, p. 20).

El análisis descriptivo a la par que interpretativo que se desarrolla en este escrito, se entretiene junto a los métodos visuales, los collages, las citas visuales, el artbook y las cartografías como una forma diferente de hacer y mostrar investigación. Tal y como afirma Maxine Greene (1995): “El dominio de una variedad de idiomas es necesario si la comunicación debe tener lugar más allá de los pequeños recintos dentro de la cultura; sin múltiples idiomas, es extremadamente difícil cartografiar el paisaje vivido” (p. 57). Escribir en primera persona, plasmar situaciones determinadas,¹⁹⁶ expresar de forma visceral pensamientos y vivencias e incluso, redactar lo acontecido desde un plano que roza la autoetnografía, son las estrategias que me han permitido mostrar de forma clara y precisa, todo el hecho investigado. Éste, mi propio enfoque a/r/tográfico, lo entiendo como una reforma de las estrategias investigadoras mediante la práctica (Leggo et al., 2011). Es decir, mi implicación activa en el proceso no radica solo en la observación participante, o en la acción de los participantes a través de la *Investigación Acción*, sino que investigo autorreflexivamente las formas en como erijo el conocimiento en mi investigación al exponer de forma veraz lo acontecido y vivido a través de este escrito de tesis. A lo largo de él y de los recursos visuales ofrezco una nueva comprensión de cómo le he dado sentido a la investigación de campo. En todo momento he pretendido hacer patente, de qué manera el vivir-indagación es una forma de ser, una forma de observar, analizar y **estar en el mundo**.

El continuo desarrollo de las relaciones que establezco se refleja en las interpretaciones y reevaluaciones que he ido realizando con el tiempo. Esta constante evolución implica que todo permanece abierto, dejando espacio para posibles cambios en los resultados. Por ejemplo, al decidir recurrir a un segundo estudio de caso, el Caso M, descubrí diversas divergencias y cuestionamientos en el proceso investigador que de otro modo habrían pasado desapercibidos. Por ejemplo: debido a que hay grandes diferencias a nivel económico y social en la procedencia de los alumnos, se aprecia en el Caso M un nivel cultural inferior. En algunos momentos ha problematizado la puesta en práctica de las sesiones, requiriendo más tiempo para su explicación y comprensión. Al mismo tiempo, me ha empujado a concebir la enseñanza como una actividad performativa que ocurre en el contexto de relaciones significativas con las alumnas y los alumnos. En consecuencia, mi objetivo no es sólo transmitir información, sino interactuar con ellas y a través de ellos y viceversa, creando entornos de aprendizaje enriquecedores. Como

¹⁹⁶ Puede ser entendido como un sesgo a la hora de investigar u ofrecer una visión parcial de los hechos acontecidos. Pero en todo momento he plasmado las vivencias y situaciones como han surgido, es decir, no he eliminado aspectos o situaciones que han provocado una crisis o una parada en la investigación. Todos los eventos, positivos y negativos han fortalecido y creado los momentos de reflexión necesarios para dirigir la investigación a un resultado real, demostrable y válido. Son las derivas que han ido apareciendo en la investigación y que la justifican como evento a/r/tográfico que vive y se regenera dependiendo del contexto, los participantes y sus inmersiones, tiene su propia vida.

señalan Acaso y Megías (2019, 2021), Camnitzer (2017), Ingold (2012), Irwin (2013) y Bueno (2018), mi labor implica no sólo la transferencia de conocimiento, sino su construcción colaborativa. Así, la interacción entre los procesos creativos, de investigación y educativos representa lo que la a/r/tografía define como mestizaje (Irwin, 2017), generando nuevas perspectivas enriquecedoras.

Hay tres preguntas cruciales que preciso realizar a los lectores y lectoras de esta investigación: ¿he conseguido avivar e incitar mediante esta investigación nuevas formas de acercamiento, de comprensión y sentido sobre la importancia de la educación artística?, ¿he conseguido que comprendan que las artes son una vía rigurosa y acorde con el momento actual, para desarrollar y exponer el conocimiento que se deriva de esta indagación? Y sobre todo, ¿todo lo expuesto puede ser entendido y apreciado por la lectora o el lector? Si son afirmativas, entonces, como disponen Marín-Viadel y Roldán, “se trata de una investigación a/r/tográfica de calidad” (2019, p. 889).

4. Apreciaciones de mi perfil a/r/tográfico: las tres urdimbres y tramas del telar

- Devenir investigadora - artista

Si de una cosa he sido consciente, es que estos años de investigación y mi paso a docente en escuelas de Primaria se encuentran impregnados por mi perfil artístico. Está integrado en mi ser y por tanto, se ha ampliado en mi forma de vivir e indagar en los espacios docentes. Utilizar la excavación arqueológica en la que he trabajado durante más de 15 años, como recurso metodológico y telar de mi proyección artística, ha sido incluso una sorpresa para mí. He creado las **cartografías estratigráficas** como metáforas de la triangulación de datos. Recurrir a unos colores concretos no es azar, sino intención artística. Cuando caminas y transitas los espacios de historia, que son convertidos físicamente por las arqueólogas y arqueólogos en cuadrículas numéricas, observas una innumerable gradación de colores terrosos. Oscilan entre una gama cromática del negro-amarronado al ocre. Esta es la explicación del porqué he utilizado un neutro terroso-anaranjado en bordes y formas. El gris corresponde a las múltiples herramientas que usamos en la excavación, así como los colores procedentes de la abundante cerámica que se descubre. Al mismo tiempo tanto los arqueólogos como yo misma en mi labor de restauración en la excavación, usamos un papel milimetrado para dibujar los hallazgos. Es por ello que siempre las tablas y flechas aparecen con líneas discontinuas. Nombrar las actividades de una forma

particular, utilizar en todo este recorrido escrito la metáfora del telar, al igual que entablar un diálogo visual entre mi práctica artística y el texto de esta indagación, se encuentran influenciados por mi inmersión en el campo de la arqueología, la ecología y la antropología.

Esta investigación interdisciplinaria no sigue un método rígido, sino que se desarrolla como un proceso dinámico y no lineal que se retroalimenta, avanza y retrocede según el tiempo, los participantes, sus intereses, mi progreso en mi obra artística, mis experiencias personales y las de las demás, todo ello influenciado, afectado y condicionado por el entorno circundante. A lo largo de este proyecto, mi personalidad como investigadora y artista se refleja en mi estilo de escritura, la organización de los apartados y la recopilación de información y datos. También es crucial justificar el motivo, la manera y el propósito de toda la información proporcionada, ya que veo la investigación como un proceso social. Para ello, he desarrollado un enfoque descriptivo e interpretativo que requiere el apoyo de diversas disciplinas científicas y humanas para respaldar y argumentar las diferentes referencias, circunstancias y experiencias interrelacionadas. Esto equivale a crear, organizar y fundamentar "mi propio método científico" o, como lo llamo, "mi propio enfoque artístico de investigación".

Por tanto, este multienfoque investigador no se encuentra sólo determinado por las teorías o metodologías empleadas, sino que son las propias estrategias de campo o herramientas de investigación que lo demarcan, definen, y justifican. Recurrir a la observación participante, los estudios de casos o entrevistas como estrategias de aproximación al objeto de estudio, convierten esta investigación en un reflejo de la sociedad en que vivimos. Al mismo tiempo me han ofrecido la oportunidad de despejar ideas y conceptos. Elegir dos estudios de caso, entendidos como dos sistemas complejos y holísticos, me ha permitido una exploración profunda y detallada de las prácticas artísticas. Al mismo tiempo, ha potenciado una comprensión más rica y contextualizada de los fenómenos educativos. A lo largo de la entrevista que realicé al profesor David Bueno pude aclarar una idea interesante. El profesor Kostas Kotsakis,¹⁹⁷ en una de nuestras conversaciones, insistía en que el avance de la sociedad neolítica, y en consecuencia el actual, deviene de la revolución tecnológica en la creación de herramientas. El profesor Bueno,¹⁹⁸ por su parte, me aclaró que si bien ese es un dato importante, verdaderamente el avance se debe a un cambio en la corteza cerebral. El hecho de vivir en comunidad, de aunar esfuerzos para un fin común, se entiende como la verdadera revolución a nivel social, pues si uno fracasa, fracasan todos. Este dato lo comprobé empíricamente en mis prácticas colaborativas, todas y todos.

¹⁹⁷ Profesor emérito de la Cátedra de Prehistoria de la Universidad Aristotle de Tesalónica. Director del Yacimiento Lacustre de Época Neolítica de Dispilió.

¹⁹⁸ En nuestra entrevista conversacional, 18 de abril de 2023.

participaban y alentándose unos a otras, ayudando y creando. Dicho lo cual, esta indagación es contemporánea, es actual y contextualizada ofreciendo, por tanto, una **credibilidad** necesaria en la comunidad investigadora. Es el transitar de las experiencias a la investigación que Hernández (2012) clarifica como exploraciones alternativas a la investigación científica, pero que se formulan y trabajan para seguir la estrategia del “rigor y la exigencia” (Hernández, 2012.). Son los cimientos claves que ensamblan todas las fichas del telar o construcción que conforman esta investigación. Una investigación que parte desde una práctica de vida, un estar ahora en el mundo (Ingold, 2011, 2012; Hernández y Revelles, 2019.) condicionado por unos parámetros, variables y factores que actúan en forma de sombra satelital a lo largo de todo este proyecto a/r/tográfico. Estos factores incluyen nuestra procedencia, sexo, raza, cultura, estrato social... los cuales han formado en mí un carácter pluralista, sociable y comprometido con la realidad actual.

Esta investigación ha formulado y creado nuevas experiencias, facilitando continuamente un diálogo sobre cómo y, qué veo y qué siento a través de los procesos y prácticas que estoy viviendo. Eso ha repercutido en que hubiera también un cambio en la toma de datos. Por ejemplo, el artbook, en el que no sólo plasmaba devenires de la investigación o situaciones determinadas. También plasmé los workshops que he dirigido, certámenes artísticos en los que he participado, congresos... Pero el Artbook, no es solamente el reflejo del día a día de mi yo investigadora, artista o docente. Se convirtió en mi libro de vida de a/r/tógrafa en el que hilando y tejiendo, se transformó al mismo tiempo en la voz de las otras y los otros yoes de esta investigación, mis alumnas y alumnos. Plasmaron su ser mediante sus dibujos y garabatos. Para ello tenía mi propio estuche con bolígrafos de colores eléctricos, no eran rotuladores. La hoja se convierte en el campo de acción de una clase, se trataba de que generaran su huella... Al realizar esta actividad al principio de curso, al cabo de los meses pude comprobar a través de la impronta quién era quién. El dibujo que hicieron, el garabato, la palabra, el movimiento delataba si era María, Georgos, Yanis o Estela. Esta aprensión de la realidad, de otras formas de hacer investigación me hacen preguntarme ¿qué otras investigaciones pueden surgir?, ¿cómo poder seguir este camino?

- **Devenir artista – docente**

En mis primeros días como docente en los centros de Primaria tuve la sensación de haberme introducido en un espacio singular. Se mezclaban sonrisas, gritos, caras de sorpresa y sobretodo mucha riqueza en las relaciones e interacciones que se desplegaban, a través de los

signos y lenguajes de las niñas y alumnos. Mediante las aperturas creativas de los primeros actos pedagógicos en forma de *detonantes*,¹⁹⁹ empecé a entender como se iban hilando y creando dinámicas sociales y participativas entre nosotros. El estar destinada en cinco escuelas implicaba que en una semana estaba conociendo a cerca de 400 niñas y niños de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Cinco escuelas que aunque se encontraban a unos 20 km de distancia una de otras, albergaban acusadas diferencias a nivel social, económico y cultural. A pesar de tener una dilatada experiencia en la educación de adultos, nadie te puede preparar para el reto y la responsabilidad de un auditorio infantil. Pasé de estar trabajando en el Laboratorio de Restauración Arqueológica de Dispilió a la algarabía, las quejas, las sonrisas, las lágrimas sin o con justificación, era como si estuviera en una de mis caminatas y me fueran surgiendo obstáculos de un lado y otro. Ciertamente me ayudó muchísimo mi faceta de madre. Mi hijo tenía siete años, y cuando informaba al alumnado sobre él, se provocaba una sensación empática hacia mí. Me preguntaban su nombre, su colegio, me pedían verlo en fotos. Yo les respondía de forma cariñosa a todo e incluso les llevé dibujos de él, pues les comenté que era un dibujante increíble, como ellos y ellas. Pero en esta investigación no están solo los niños o las niñas, están las profesoras y profesores, la dirección del colegio y además el sistema educativo griego, que peca de una jerarquía y un distanciamiento entre educación y realidad acuciantes. Empezando porque a los y las docentes se les llama de usted, y si yo me refiero a alguno de ellos o ellas debe de ser con su apellido. Es decir, conocía por ejemplo a la profesora Vasiliki Tsouli, a la cual yo me dirigía como Vaso pero al alumnado la referenciaba como Señora Tsouli. O cuando ellas o ellos me preguntaban dónde estaba la Señora tal, respondía al principio no sé. Puesto que empecé a notar que se daba a entender mi carácter olvidadizo (no suelo retener los nombres o apellidos), creé mi propia estrategia.

Y eso sucedió con un sinfín de acontecimientos que fueron surgiendo de forma aleatoria, provocándome un importante cansancio psicológico. Decidí ser yo, como soy siempre, recurrí a lo conocido como “instinto de supervivencia” y de pronto me relajé. Pude entonces ser crítica y determinar qué colegios debía utilizar para los **estudios de caso**. Para tal elección, hablé con los profesores, me informé a través de amigos de cómo interactuaban cada una de las cinco comunidades y asumí un gran riesgo (lo aprecio ahora desde la distancia). Decidí que debían ser comunidades con diferencias importantes a nivel social, económico y cultural. Las que se encontraban en un extremo y en otro eran los pueblos de Korisó y Mesopotamía.

¹⁹⁹ El primer día de clase para romper el hielo, les propuse un juego. Les pedía que me dijeran su nombre y me preguntaran una palabra que querían saber en español. Cuando escuchaban algunas de ellas se reían a carcajas por el sonido del idioma. Fue una apertura importante entre nosotros, se empezaron a difuminar las fronteras profesor-alumno.

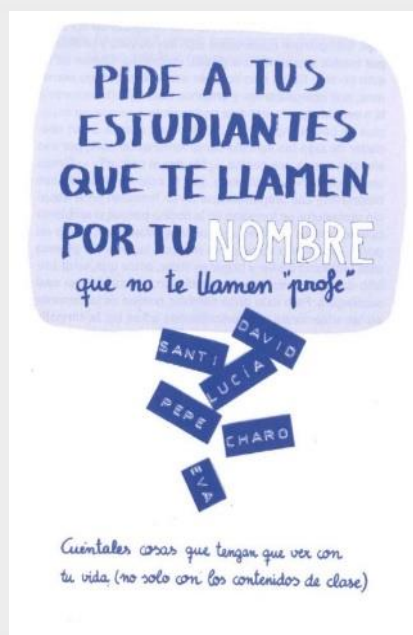


Figura 126. La jerarquía es difícil de deshacer, al menos me llaman Srta. Carla (Acaso y Megías, 2019, p. 12).

En estos momentos quiero hacerme eco de las palabras de Luis Camnitzer (2016) sobre, ¿qué es ser revolucionario actualmente? Pues antes que artista, investigadora o docente, es ser ético. Como mujer, madre y luchadora incansable me ha costado muchísimo encontrarme donde estoy. He aprendido una lengua muy difícil, que incluso escribo. Me he interesado por aprender y entender una sociedad, que aunque nos parecemos, en otros aspectos por ejemplo cómo ver la vida, cómo caminar por ella, somos muy distintos. He sufrido unos choques culturales impresionantes pero ante todo ha sido mi humanidad, mi ética y mi coherencia, las que mediante el respeto, me han hecho ser reconocida como persona trabajadora y neutral. Esta actitud de vida es la misma melodía que se traslada en mi forma de hacer, desarrollar y crear actos pedagógicos. El AT es la metodología que analizo, pero al mismo tiempo ha sido el espacio en el que me he visto reflejada, cuando lo descubrí hace ya más de seis años. A lo largo de este escrito utilizo diferentes imágenes extraídas de los libros escritos por María Acaso y Clara Megías a este respecto. Su uso no se ha basado en justificar que utilizo el AT, sino que plasman mi forma de **estar en la educación**.

La “naturaleza cognitiva del arte” (Rudolf Arheim citado por Efland, 2004, p. 69) lo convierte en el vehículo posibilitador de estrategias cognitivas, de encarar nuevas y diferentes formas de pensamiento. Es necesario aclarar y en eso estaremos todos de acuerdo, que el arte como

generador de imágenes, se concibe como nuestro instinto de expresividad básico, antes que la escritura. ¿Por qué nuestros antepasados crearon y desarrollaron imágenes en las cuevas?, ¿qué necesidad les llevaba a realizar ese acto? Estas son preguntas que realizo a todas mis alumnas y alumnos, para que ellos y ellas mismas sean conscientes de que pensamos con imágenes (Kress y Leeuwen, 2006), que generamos conocimiento con ellas y más importante, que es nuestra forma básica de pensamiento y expresión como humanos. Por tanto el arte, y en consecuencia, sus manifestaciones y medios de interpretación son sinecúmenes a entenderlos como procesos y habilidades cognitivas y por tanto generadores de conocimiento.²⁰⁰ Pero además el arte enseña a los participantes que es el medio a través del cual pueden expresar sentimientos sobre las cosas que suceden en su entorno inmediato. Por tanto, les estamos ofreciendo la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismos su validez.

De todo ello han sido afectados y afectadas las alumnas y alumnos, en la ampliación de actitudes positivas y de participación activa con respecto al avance de las actividades, al mismo tiempo que apreciaba un cambio indudable en sus estrategias de interacción entre compañeros y compañeras. Estas informaciones han sido recabadas mediante las diferentes herramientas de recolección de datos, lo que sitúa la investigación en las propias prácticas pedagógicas. He podido determinar la contribución a una formación más crítica de los participantes, evidenciando así como sus propias creaciones basadas en la experiencia son parte integrante de esta indagación. Estudio y analizo sus vivencias, sus actitudes, pero al mismo tiempo, como apunta Agirre (2005):

... concebir el arte como experiencia y la obra como relato abierto permite, de este modo, incluir como objeto de estudio los artefactos de la cultura estética de los propios estudiantes... Además en la medida en que los estudiantes son tejedores activos de este relato, siempre inacabado, el ejercicio de interpretación amplía la capacidad de experimentar como propias formas ajenas de experiencia estética. (p. 34)

Parto del supuesto que el aprendizaje tiene ante todo una dimensión social. De eso dan cuenta multitud de estudios y teorías como el constructivismo social o el aprendizaje situado, pero como certifico a través de referencias de la neuroeducación, aprendemos en comunidad. La fórmula de aprender en comunidad no tiene muchos secretos, es la transmisión mediante el conocimiento en horizontal, donde todos y todas somos partícipes y coautoras de los cuerpos de conocimiento. Cuando la teoría es trasladada a la práctica obtienes las valoraciones que los alumnos y las

²⁰⁰ Arthur D. Efland (2004) hace referencia explícita a esta afirmación en su libro “Arte y cognición”.

alumnas realizaron tanto de la Trama 2 como de la 3. Mediante sus expresiones visuales y textuales pude certificar hasta qué punto el aprendizaje debe ser significativo. La construcción de conocimiento se hace posible a través de la experiencia y los sentidos, como enfatiza Mora Teruel (2013):

... no es lo mismo estudiar los tipos de árboles estampados en un libro que pasear por un bosque, no tanto por lo bucólico que supone la segunda experiencia, sino porque aporta una fuente de vivencias que dan un conocimiento más profundo que cualquier definición. (Actualidad Docente, 2018)

La dirección de ambos colegios estaba muy interesada en practicar las actividades, al cumplir los requisitos curriculares y ser de interés para el alumnado. Dicho lo cual, encajar las actividades dentro de los certámenes homologados por el Ministerio de Educación Griego, fue la oportunidad perfecta para obtener el apoyo a nivel docente e institucional requerido. El alumnado las percibió como la oportunidad de obtener un premio, lo que les alentó a participar activamente. Surgieron diferentes dificultades logísticas, por ejemplo la falta de espacio para crear los estudios de grabación o hacer las cartografías, al no existir clase de artes con mesas grandes. A ello había que sumar el horario, pues solo teníamos una clase a la semana de 45 minutos. Pero la predisposición positiva de directora y director y del profesorado ayudó a solucionar las contingencias que fueron surgiendo.

La implicación activa del alumnado, sus ganas de conocer y saber fueron aumentando en la medida que se iban desarrollando las prácticas artísticas. Para ser consciente de todo ello, fue de vital importancia mi inmersión como docente investigadora que amplió los límites en mi quehacer diario. Ninguna de nosotras o nosotros nace docente, se hace. Ese hacer, construir y descubrir es la necesidad natural que deriva de un perfil indagador, curioso y creativo. Como sujeto antes que docente, entiendo que he ido aprendiendo de forma activa y que ciertamente como referencia Freire (1973, 1999) mi bagaje cultural incide, de forma crítica, en la capacidad de examinar de forma analítica la realidad. Por tanto, mi forma de aprender y conocer, no es sólo mía, sino que todos, como entes de vida, funcionamos igual. Si, como pregunto al principio, debemos dilucidar ¿qué personas queremos formar?, debemos discernir las estrategias para tal fin.

Mediante las actividades y el ejercicio de investigación he podido determinar y ser consciente de la relación continua y creación de vínculos entre los propios alumnos y de ellos y ellas conmigo en un camino de ida y vuelta, que a su vez ha potenciado la construcción del saber y conocimiento colectivos. Mi posición como artista contemporánea les influenció y les alentó en muchos de sus devenires. Después de unas semanas de trabajo conjunto en ambos casos, las alumnas traían

obras que habían creado en su tiempo libre. La mayoría eran dibujos, pero se apreciaba un cambio en sus temáticas y sus formas de expresarse, como ellas apuntaban. Me sorprendió que una niña en el Caso K realizara una cartografía de las actividades que hacía con sus amigas.

Este tejido interconectado, influenciado por los perfiles anteriores, me ha hecho comprender la complejidad de lo educativo. En este marco, surgen diversos factores periféricos que son esenciales en el proceso educativo. El rol del o la docente trasciende la mera transmisión de conocimientos; es un agente transformador de la sociedad, como indica Giroux (1997), concibo la enseñanza como una actividad investigativa, lo que la convierte en un ejercicio de reflexión constante. Este enfoque genera prácticas educativas que van más allá de lo académico, convirtiéndose en fenómenos sociales y culturales. Comparto la visión de Dewey (2010) sobre el profesor contemporáneo, adaptable a diversas circunstancias. Las aulas se convierten en espacios de experimentación, donde los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. Tanto mis prácticas artísticas como educativas son formas de investigación en sí mismas, fundamentadas en la indagación recursiva y reflexiva para una comprensión profunda, como sostienen Irwin y Springgay (2008, p. xxiii).

La intersección entre arte e investigación genera una sinergia que da lugar a nuevas perspectivas y descubrimientos significativos. Esta fusión demuestra cómo estas disciplinas pueden coexistir y enriquecerse mutuamente en la búsqueda del conocimiento. El arte impregna el perfil artístico mientras que la investigación permea el perfil investigador, convergiendo ambos en el perfil educador con un enfoque en la acción. Este enfoque, observado en mis alumnas y alumnos, abarca lo conceptual, físico, creativo, práctico y público, creando redes de conocimiento estables y duraderas.

5. Mirando al futuro, redefiniendo el telar a/r/tográfico

HIPERTEXTO: *“Los profesores tienen que ser la joya de la corona de un país, porque sobre sus espaldas recae una enorme responsabilidad. Tienen que estar muy formados y conseguir que los niños se sientan realmente entusiasmados por lo que aprenden. Porque esa es la base para crear no sólo ciudadanos cultos, sino también honestos y libres”.* (Mora citado por Sáez, p. 79)

Una vez enlazadas las urdimbres que corresponden a mis tres perfiles como a/r/tógrafa, llega el momento de enlazarlas con las tres tramas (prácticas artísticas) que conforman el telar de esta

indagación. De todo ello resulta este escrito, esta tela, en el tejer y tejer escribiendo, dialogando y recogiendo los hilos en los que se proyecta este estudio.

Experimentar actividades que empujan a los y las estudiantes a crear conciencia sobre las problemáticas medioambientales, las convierten en un medio de inclusión comunitaria y de resistencia social. Es a la par, una herramienta para el activismo ecológico y dar cuenta de la problemática que nos rodea (Finley, 2005). Al mismo tiempo ser conscientes, críticos y críticas de lo que significa cultura visual y contextualizarlo en su espacio de vida, en su día a día, aporta a esta investigación una visión real y actual. Si además tenemos en cuenta los factores sociales, culturales y políticos que influyen en el proceso educativo, estamos entablando un diálogo directo con la Teoría Crítica de la educación y el Art Thinking, como base metodológica que practico, experimento, estudio y valido al mismo tiempo.

A todo lo citado haya que añadir que siempre utilizamos artistas hombres, de occidente y sobre todo pintura, además de que sea un arte bucólico y realista. Enseñamos a August Rodin (1917) pero no hablamos de Camille Claudel (1893) que fue una brillante escultora, “era su amante”. Hay varios ejemplos como este en el mundo del arte y qué decir del mundo de la ciencia, más y más... Con todo ello intento ofrecer una visión crítica pero constructiva de la situación actual a nivel pedagógico artístico. Al mismo tiempo, todo ello va estrechamente enlazado con mis supuestos como persona y del uso de Teorías²⁰¹ y metodologías de indagación. Recurrir a una u otra no se basa en una justificación teórica para esta tesis doctoral, sino que son mis creencias y mis convicciones.

Esta investigación se convierte en el punto de partida de un mundo por indagar, descubrir y plasmar. En este momento se hace patente la eticidad de mi yo como investigadora. Como el peón de un tablero de ajedrez, considero que todos somos partícipes activos de la sociedad en la que estamos inmersos. Los cambios devienen de crisis, de guerras o de grandes revoluciones, pero también del paso pausado y constante. Este aporte a/r/tográfico deviene en sí un manifiesto de inicio, un grano de arena que poco a poco puede ir ayudando a un cambio a nivel educativo y social. Cada una de nosotras o nosotros, en el contexto en el que se encuentra, puede ir aportando estrategias y soluciones a las problemáticas a las que hago referencia en esta investigación. No se trata de palabrería o plasmar buenas intenciones, sino que yo misma lo estoy experimentando. Mi proyecto artístico se encuentra respaldado a nivel educativo y formal por una Fundación reconocida a nivel político, económico y educativo en Grecia. Se ha creado una red educativa y este año se amplía a cuatro colegios del noroeste de Grecia. Responsables en

²⁰¹ Primero a la influencia que sobrevuela en toda la indagación sobre la Teoría Crítica en educación.

estamentos políticos y educativos se están interesando por la labor que estoy realizando a nivel social, educativo y de protección del medio ambiente a través de apoyo financiero. El camino que inicié hace años con esta investigación junto con mi actividad docente me han permitido entender que mi vocación es la enseñanza y el arte, a los que me voy a dedicar en exclusiva. Seguiré manteniendo mis lazos con Dispilió pero la restauración ya no tiene cabida para mí. De eso fui consciente hace muchos años cuando empecé a dar clases en la Formación Profesional Griega recientemente y hace más de veinte años en Sevilla y Cádiz, en la Formación Profesional para Adultos (Inem), dando clases de restauración de arquitectura y de tinción de tejidos artesanales. Al mismo tiempo pretendo colaborar con las universidades Occidental de Macedonia y Aristotle de Tesalónica para impartir docencia y poder trasladar entre otros temas, la a/r/tografía como metodología de Investigación Basada en las Artes.

En definitiva, este estudio no finaliza en el acto de depositarlo, sigue más adelante en forma de otras investigaciones artísticas y pedagógicas que promuevan la conciencia ambiental, impulsen el valor de las artes en la enseñanza formal y sean herramientas para la activación y el potenciamiento del alfabetismo visual. Sigue en más a/r/tografía y sobretodo más querer, saber y conocer. Ser investigadoras a/r/tográficas como comentan Leggo et al., (2011) “no es una etiqueta que podamos aplicar a un sitio y dejar atrás una vez que se realiza el estudio” (p. 247), sino que es un hecho como persona que te acompañará siempre, en tu acción investigadora, artística y docente.

Bibliografía

- Abad Molina, J. (2012). Propuestas de Arte comunitario en contextos escolares. *Formas de expresión y creaciones propias. La competencia cultural y artística*, 5–20.
<http://books.google.com/books?id=OiobAgAAQBAJ&pgis=1>
- Acaso, M. (1996). La educación plástica infantil y el ordenador como medio para su desarrollo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 8, 35–51. <https://doi.org/10.5209/ARIS.6837>
- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41–60.
<https://doi.org/10.5209/ARIS.6762>
- Acaso, M. (2011). Una educación sin cuerpo y sin órganos. En *Didáctica de las artes y la cultura visual* (pp. 35-60). Akal.
- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (26 de diciembre de 2015a). Desplazar al objeto: la importancia de pasar de los instrumentos a la cultura del aprendizaje en el contexto del arte + educación. *María Acaso*. <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/desplazar-al-objeto-la-importancia-de-pasar-de-los-instrumentos-a-la-cultura-del-aprendizaje-en-el-contexto-del-arte-educacion/>
- Acaso, M. (12 de diciembre de 2015b). El profesor como estafador: o cómo llegó hasta mi Joan Foncuberta a través de Amaia Urzain. *María Acaso*. <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/2012-el-profesor-como-estafador-o-como-llego-hasta-mi-joan-foncuberta-a-traves-de-amaia-urzain/>
- Acaso, M. (7 de agosto de 2015c). Las artes visuales no solo han de utilizarse como contenido sino como una estrategia genérica de adquisición de conocimiento. *María Acaso*. <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/ls-artes-visuales-no-solo-han-de-utilizarse-como-contenido-sino-como-una-estrategia-generica-de-adquisicion-de-conocimiento/>
- Acaso, M. (TEDx Talks). (23 de febrero de 2015d). *¿Cómo cambiar el paisaje de la educación?* | María Acaso | TEDxBarcelonaED. [Video] Conferencias TED.
https://www.youtube.com/watch?v=ZFWG8zBmUXM&ab_channel=TEDxTalks
- Acaso, M. (2006a). *El lenguaje visual*. Paidós.
- Acaso, M. (2006b). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.

- Acaso, M. (11 de enero de 2017a). Es Disney quien enseña a los niños lo que es el amor. *María Acaso*. <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/es-disney-quien-ensena-a-los-ninos-lo-que-es-el-amor/>
- Acaso, M. (22-27 de septiembre de 2017b). *Del design Thinking al Art Thinking: Cómo transformar la educación a través de las artes* [Presentación de la ponencia]. I Congreso Internacional Innovación Educación, Zaragoza, España
https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/49/Maria_Acaso.pdf
- Acaso, M. (28 de agosto de 2012). La Pista es la pista: mediación, pádel y resistencia institucional. *María Acaso*. <https://mariaacaso.es/general/la-pista-es-la-pista-mediacion-padel-y-resistencia-institucional/>
- Acaso, M. (8 de febrero de 2019). Sexitución o qué puede aprender una institución cultural del porno feminista. *María Acaso*. <https://mariaacaso.es/general/que-puede-aprender-una-institucion-cultural-del-porno-feminista/>
- Acaso, M. (s.f). *Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. *María Acaso*. <https://mariaacaso.es/publicaciones/art-thinking/>
- Acaso, M., Ellsworth, E., y Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado. Conversaciones*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M., Fernández Añino, M.I., y Avila Valdés, N. (2002). La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: un estudio iconográfico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 195–204. <https://doi.org/10.5209/ARIS.6715>
- Acaso, M., Megías, C., y Piscitelli, A. (2019). *Reduvolution : hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Acaso, M., y Manzanera, P. (2015). *Esto no es una clase: investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Fundación Telefónica. Ariel
- Acaso, M., y Megías, C. (2011). ¿Señora con abrigo de visón o freaky blanquecino?: El Invisible Museum Project Desplazando el concepto pedagogías invisibles hacia los museos de artes visuales. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 61–80. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/41571>
- Acaso, M., y Megías, C. (2021). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. (6ª ed.). Paidós Educación.
- Acaso, M., y Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205–218. <https://doi.org/10.5209/ARIS.6657>

- Actualidad Docente. (28 de abril de 2018). 'Neuroeducación', de Francisco Mora.
https://actualidaddocente.cece.es/libro_blog_educacion/neuroeducacion-de-francisco-mora/
- Adorno, T. W. (2008). *Prismas: la crítica de la cultura y la sociedad*. Akal.
- Agirre Arriaga, I. (2003). ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy?. El prácticum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, (Ejemplar dedicado a: Radiografía de la educación artística), 1, 35–48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4352999>
- Agirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística : ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Octaedro.
- Agrupación La Freire (5 de Octubre de 2014). *Bourdieu y la teoría de los campos sociales Sociología* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=m4NoE3-JimM&ab_channel=AgrupacionLaFreire
- Albelda, J., Sgaramella, Ch., y Parreño, J. M. (2019). *Imaginar la transición hacia sociedades sostenibles*. Universitat Politècnica de València
- Albelda, J., y Sgaramella, Ch. (2015). Arte, empatía y sostenibilidad. *Ecozon@*, 6(2), 10–25.
https://www.academia.edu/18161117/Arte_empatia_y_sostenibilidad
- Altuna Lizarraga, M., y Guerra Guezuraga, R. (2016). Desde la inquietud y creación artística, hacia reflexiones desde las prácticas educativas no formales. *Arte y Políticas de Identidad*, 14(14), 41. <https://doi.org/10.6018/280461>
- Álvarez Hernández, G. A. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(3), 1–21.
<https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38795>
- Amell, G. A. (2012). El pensament visual i la seva transcendència en l'educació i les arts. En Hernandez, F. y A. Aguirre (compiladores). *Investigacion en las Artes y la Cultura Visual* (pp. 67-74). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/22162>
- Andres, I. (2019). Rosi Braidotti: “What is necessary is a radical transformation, following the bases of feminism, anti-racism and anti-fascism”. CCCBLAB, (April 2).
<https://lab.cccb.org/en/rosi-braidotti-what-is-necessary-is-a-radical-transformation-following-the-bases-of-feminism-anti-racism-and-anti-fascism/>
- Angosto Ferrández, L. F. (2013). Maneras de vivir: Cultura, biología y la labor antropológica según Tim Ingold. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(3), 285–302.
<https://doi.org/10.11156/aibr.080302e>

- Anusas, M., y Ingold, T. (2013). Designing environmental relations: From opacity to textility. *Design Issues*, 29(4), 58–69. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00230
- Araiza, E. (2017). Sobre el pasaje al arte de los antropólogos. Premisas para reflexionar sobre artificación y autoconciencia. *Dimensión Antropológica*, 24 (71), 25-58. <https://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=14213>
- Araya, R. G. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 21, 48–64. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1079>
- Ariza, S. (2021). De la práctica a la investigación en el arte contemporáneo, producir conocimiento desde la creación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 537–552. <https://doi.org/10.5209/aris.68916>
- Arriaga Azcárate, A. (2008). Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo. *Estudios Sobre Educacion*, 14, 129–139. <https://doi.org/10.15581/004.14>.
- Arrufat Pujol, C. (2019). *Arte contemporáneo y educación artística en la escuela infantil. Mapa de tensiones y posibilidades* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Digital de la UB. <http://hdl.handle.net/10803/668215>
- Arte y Educación (s.f.). ¿Qué es VTS?. <https://arteyeducacion.org/herramientas/otras/que-es-vts/>
- Atkinson, D. (1995). Discourse and Practice in the Art Curriculum and the Production of the Pupil as a Subject. *Journal of Art & Design Education*, 14(3), 259–270. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1995.tb00633.x>
- Atkinson, D. (1999). A critical reading of the National Curriculum for Art in the light of contemporary theories of subjectivity. *International Journal of Art and Design Education*, 18(1), 107–113. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00161>
- Atkinson, D. (2006). School art education: Mourning the past and opening a future. *International Journal of Art and Design Education*, 25(1), 16–27. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00465.x>
- Atkinson, D. (2017). Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy. *International Journal of Art and Design Education*, 36(2), 141–152. <https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Atkinson, D. (2021). Inheritance, disobedience and speculation in pedagogic practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(5), 749-765. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1975911>

- Aznárez López, J. P., y Mangas Hernández, A. B. (2012). Aprender es conocer y construir historias y representaciones entrelazadas. En Hernandez, F. y A. Aguirre (Comps.). *Investigacion en las Artes y la Cultura Visual* (pp. 88-110). Universitat de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/2445/22162>
- Barney, D. T. (2019). A/r/tography as a Pedagogical Strategy: Entering Somewhere in the Middle of Becoming Artist. *International Journal of Art and Design Education*, 38(3), 618–626.
<https://doi.org/10.1111/jade.12247>
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Barrett, E. (2004). “What Does It Meme? The Exegesis as Valorisation and Validation of Creative Arts Research.” *TEXT 8* (Special 3), 1–6. <https://doi.org/10.52086/001c.31960>
- Barrett, E. (2007a). Experiential learning in practice as research: Context, method, knowledge. *Journal of Visual Art Practice*, 6(2), 115–124. https://doi.org/10.1386/jvap.6.2.115_1
- Barrett, E. (2007b). Studio enquiry and new frontiers of research. *Studies in Material Thinking*, 1(1), 1–2. <https://www.researchgate.net/publication/241620056>
- Barrett, L. F. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Barthes, R. (1981). Camera Lucida: Reflections on Photography. En *Reading Images* (pp. 54–61).
https://doi.org/10.1007/978-1-137-08886-4_6
- Bateson, M. C. (1986). *With a Daughter’s Eye: A Memoir of Margaret Mead and Gregory Bateson*. William Morrow & Company.
- Bermúdez Pérez, J., Ruiz, L., Collados Alcaide, A., Res, E., Olmo Alonso, A., y Canela, J. (2020). DOSSIER Prácticas Artísticas Colaborativas // CAP#03. Umática. *Revista sobre Creación y Análisis de la Imagen*, 3, 327-348. <https://doi.org/10.24310/Umatica.2020.v2i3.11313>
- Blumenfeld-Jones, D. S. (2016). The Artistic Process and Arts-Based Research: A Phenomenological Account of the Practice. *Qualitative Inquiry*, 22(5), 322–333.
<https://doi.org/10.1177/1077800415620212>
- Bodiford, D. K., y Camargo-Borges, C. (2014). Bridging Research and Practice: Designing Research in Daily Practice. *AI Practitioner*, 16(3), 4–12. <https://doi.org/10.12781/978-1-907549-20-5-1>
- Bolaños Motta, J. I., y Pérez Rodríguez, M. A. (2019). Propuestas para la investigación cualitativa en educación artística. *Educación y Educadores*, 22(1), 51–63.
<https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.3>
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Revista de Occidente*, 81, 97–119.

- Bourdieu, P. (2007). *Cosas dichas*. Colección Mamífero Parlante. Gedisa.
- Bourdieu, P., y Jiménez (Traduc.), I. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. In *Siglo XXI. Siglo XXI*. <https://doi.org/10.2307/3541220>
- Bourdieu, P., y Kauf (Traduc), T. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bueno i Torrens, D. (2017a). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro*. Colección Rosa Sensat, Octaedro.
- Bueno i Torrens, D. (2021). *Neurociencia para educadores: todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible*. Octaedro.
- Bueno i Torrens, D. (Alma Montessori). (18 de agosto de 2020). *Montessori y su relación con la Neurociencia y el Desarrollo Humano. Con David Bueno* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=gYjyE7Scvng&ab_channel=AlmaMontessori
- Bueno i Torrens, D. (BBVA). (24 de junio de 2018). *David Bueno explica cómo cambia nuestro cerebro al aprender* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nXQe7l5WBXs>
- Bueno i Torrens, D. (Project Difference). (7 de julio de 2017b). *David Bueno-Project Difference 2017* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=udUbR5nQL7k&ab_channel=ProjectDifference
- Bueno i Torrens, D. (Tekman Education). (11 de noviembre de 2019). *David Bueno: neuroeducación en el aprendizaje y el papel de la educación* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Ho8YYiUN5_U&ab_channel=tekmaneducation
- Bueno i Torrens, D. (Universitat Abat Oliba CEU). (20 de abril de 2023). *David Bueno: “Es de vital importancia que la neuroeducación entre en nuestras aulas”* [Video] Conferencias TED. https://www.youtube.com/watch?v=zajtepRMw8Y&ab_channel=UniversitatAbatOlibaCEU
- Bustos, G. C. (2017). La deconstrucción de los sentidos en la percepción del arte, estudio de la deconstrucción para una propuesta plástica. *Pucara*, 28, 145–158. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2638>
- Cabanellas, I., Eslava, C., Eslava, J., Mendía, E., y Polonio Rubio, R. (2003). ¿Qué hacemos con el niño o quién es el niño que va a recibir una educación artística?. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, (Ejemplar dedicado a: Radiografía de la educación artística), 1, 21–34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4352407>
- Calbó Angrill, M. Y Gaspar, D. (4 de enero de 2023). *Reunión de tesis doctoral*. Grabadora.
- Calderón García, N., y Hernández Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.

- Camargo Borges, C. (2020). Creativity and imagination: research as world making! ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa Em Artes, 7(2), 1-17.
<https://doi.org/10.36025/arj.v7i2.21300>
- Camnitzer, L. (2012). Arte y Educación: ¿Quién le pinta el cascabel al gato?. Errata #. Revista de Artes Visuales. Pedagogía y Educación Artística, 4, 16–18.
https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica
- Camnitzer, L. (2017). Ni arte ni educación. En Grupo de educación de Matadero Madrid (Eds.). *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (pp. 19-26). Los Libros de Catarata.
- Camnitzer, L. (21 de marzo de 2012). La enseñanza del arte como fraude. *Esfera publica*.
<http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Camnitzer, L. (Espacio Fundación Telefónica Madrid). (16 de marzo de 2015a). *Escuela Disruptiva Sesión II: Luis Camnitzer | #EEDo2 #EED2015* [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=5hL9_1SJpg&ab_channel=EspacioFundaci%C3%B3nTelef%C3%B3nicaMadrid
- Camnitzer, L. (Facultad de Artes y Humanidades Unia). (27 de febrero de 2018). *Sobre el socialismo de la creatividad - Luis Camnitzer* - [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=yV4u8Fo8jNk&ab_channel=FacultaddeArtesyHumanidadesUniandes
- Camnitzer, L. (Guggenheim Museum). (13 de julio de 2015b). *Artist Profile: Luis Camnitzer on “Art Thinking” and Art History* [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=NItWZPdXfUU&ab_channel=GuggenheimMuseum
- Camnitzer, L. (Museo Jumex). (5 de julio de 2016). *El arte como educación, con Luis Camnitzer* [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=ZgsxU5xN54U&ab_channel=MuseoJumex
- Camnitzer, L. (Parque de la Memoria). (12 de marzo de 2019). *Conferencia Luis Camnitzer - "Arte y deshonra"* [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=xJXb9PHLVA4&ab_channel=Parquedelamemoria
- Cantón Correa, F. J. (2017). *Tema 1. El pensamiento visual: dilo con imágenes*. [OpenCourseWare de la UNIA]. <https://dspace.unia.es/handle/10334/3762>
- Cañabate, D., Torrents Martín, C., y Iranzo i Domingo, M. (16 de noviembre de 2023). *Moviments, dansa i salut en contextos educatius d’infantil, primària i secundària* [Webinar]. Universitat de Girona.

- Carrasco Segovia, S., y Villanueva González, P. (2019). Movimientos y desplazamientos en la investigación. Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 159–180. <https://doi.org/10.6018/educatio.387061>
- Carson, S. (2016). *Tu cerebro creativo: Aprende a ser original en todos los aspectos de tu vida*. Amat.
- Carvalho, I. C. de M. (2018). Diálogos con Tim Ingold. Diferentes aportes en el ámbito de la antropología fenomenológica. *Tópicos Del Seminario*, 39, 101–124. <https://doi.org/10.35494/topsem.2018.1.39.529>
- Carvalho, I.C. de M., y Steil, C. A. (2012). Percepción y ambiente Aportes para una epistemología Ecológica. En *La percepción social del cambio climático. Estudios y orientaciones para la educación ambiental en México*. (pp. 16–34). Universidad Iberoamericana Puebla. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/243>
- Castañeda, C. (2013). Tim Ingold. Ambientes para la vida. Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y antropología. *Tabula Rasa*, (18), 325–329. <https://doi.org/10.25058/20112742.151>
- Castaño, E. F. (2012). A/r/tografía en lila. Concreciones A/r/tográficas en el aula. En Hernandez, F. y A. Aguirre (comps). *Investigacion en las Artes y la Cultura Visual* (pp. 34-39). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/22162>
- Centro de desarrollo de la creatividad. (s.f.). *Pensar fuera de la caja*. <https://desarrollocreativo.com.ar/pensar-fuera-de-la-caja/>
- Cejudo, V y Pensart. (2021). *Travesías, herramientas para activar la cultura local (Módulo 6. Mediación cultural de los eventos al proceso)* [Plataforma/C]. <https://travesiascultura.com/contenidos-formativos/>
- Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós
- Chow, A., Elliot, E., Gardner, M.P., Overby, L., Moffett, A.T., Cavazos, C., Downey, H., Jensen, M., y von Koskull, C. (2019). A Path to a Better World Through Arts-based Research. En Z. Arsel, y M. Parmentier (Eds.). *Consumer Culture Theory Conference 2019: The Future is Loading* (pp. 1-7). Montreal, Quebec. <https://www.researchgate.net/publication/340633447>
- Collados Alcaide, A. (2012). La imagen participada. Complejidades y tensiones en los procesos artísticos colaborativos. *Creatividad y Sociedad: Revista de La Asociación para La Creatividad*, 19,1-10. <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/62e218d6ca77735ea95a732e>
- Collados Alcaide, A. (2014). Espacialidad crítica y colaborativa en las prácticas artísticas de carácter contextual : los casos de Food y Womanhouse. *AusArt* 2(2), 75–91. <https://www.researchgate.net/publication/326493265>

- Collados Alcaide, A., y Arredondo Garrido, D. (2014). Experiencias artísticas colaborativas: Estilos transductivos en paisajes urbanos transitorios. *Arte y Políticas de Identidad*, 10, 55–72. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/219171>
- Constantinidis, T. (21 de abril de 2024). La educación y todos sus problemas. Flaidona. <https://www.filaidona.gr/2021/10/18/%CE%B7> (Griego)
- Crespo Fajardo, J. L. (2011). Cuando el docente es un artista. *Educación Artística : Revista de Investigación*, 0(2), 76–81. <https://doi.org/10.7203/EARI.2.2505>
- Cuesta Suárez, S. M. (2016). *Una propuesta didáctica para contribuir al desarrollo de la expresión de ideas, vivencias y sentimientos de los alumnos de secundaria a través de la educación artística* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Digital de la UCM. <https://eprints.ucm.es/38938/1/T37729.pdf>
- De Bono, E. (2018). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Paidós.
- De los Reyes Navarro, H. R., Rojano Alvarado, Á. Y., y Araújo Castellar, L. S. (2020). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, 47(47), 203–223. <https://doi.org/10.14482/pege.47.7008>
- De Pascual Otero, A., y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Los Libros de Catarata.
- De Pascual Otero, A., y Oviedo, C (Coords.). (2018). *Cartografías arte educación. Ubicar la intersección entre el arte y la educación*. Monografía sobre Cartografías Arte+Educación. <https://www.pedagogiasinvisibles.es/proyecto/cartografias-arte-educacion/>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1977). *Rizoma: introducción*. Pre-Textos.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S (Comps.). (2012). El campo de la Investigación cualitativa. En *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 43-101). Gedisa
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839x.2007.00237.x>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. (J. Sáenz obregón, Ed.). Biblioteca Nueva.
- Dostal, R. J. (2021). Gadamer's Relation to Heidegger and to Phenomenology. In *The Cambridge Companion to Gadamer* (pp. 334–354). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108907385.014>

- Duarte, F., Lopes, A. y Pereira, F. (2012). Cruzando conversas, descruzando ideias: os efeitos do percurso de vida numa identidade docente valorizada. III Jornadas de Histórias de Vida en Educación, Oporto. http://www.fpce.up.pt/iiiornadashistoriasvida/pdf/2_Cruzando%20conversa.pdf
- Echeverri, S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-Pluriversidad*, 12(2), 80–90. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.14438>
- Editorial Academia Española. (8 de septiembre de 2017). *Metodología de investigación científica*. <https://www.eae-publishing.com/catalog/details/store/gb/book/978-620-2-23965-3/metodolog%C3%ADa-de-la-investigaci%C3%B3n-cient%C3%ADfica>
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro.
- Efland, A.D., Freedman, K., y Shuhr, P. K. F. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. W. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-10. <https://doi.org/10.2307/1176961>
- Eisner, E. W. (1998). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Amorrortu.
- Eisner, E. W. (2004a). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2004b). Multiple Intelligences: Its Tensions and Possibilities. *Teachers College Record*, 106(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00315.x>
- Eisner, E. W. (2008). The Museum as a Place for Education. En M. N. Thyssen-Bornemisza (Ed.), *Congreso Internacional. Los Museos en la Educación. La formación de los educadores* (pp. 12–21). <https://www.academia.edu/17966753>
- Eliasson, O. (1998-200). *Green River*. Olafur Eliasson Artwork. <https://olafureliasson.net/artwork/green-river-1998/>
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad* (L.Trafía Prats, Trad.). Ediciones Akal.
- Farías, I. (2011). Ensamblajes urbanos: la TAR y el examen de la ciudad. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 11(1), 15. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v11n1.826>
- Farías, I. (2011). Urban assemblages: ANT and the examination of the city. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 11(1), 15. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v11n1.826>
- Ferrant, C. (1 de Diciembre de 2016). *La teoría de la acción social de Pierre Bourdieu*. Revista Replicante. <https://revistareplicante.com/la-teoria-de-la-accion-social-de-pierre-bourdieu/>

- Finley, S. (2005). Arts-based inquiry: performing revolutionary pedagogy. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (3ª ed., pp. 681-694). SAGE Publications, Inc.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.1057/9780230239517>
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes: notas sobre la Postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Fontcuberta, J. (2022a). *La cámara de Pandora* (2a ed.). Editorial GG.
- Fontcuberta, J. (Círculo de Bellas Artes). (11 de junio de 2015). *Joan Fontcuberta en SUR: "La fotografía es un instrumento de pensar"* [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=jss8-SXWq1w>
- Fontcuberta, J. (Fundación Juan March). (30 de octubre de 2022b). *El papel de la imagen en la sociedad actual | Joan Fontcuberta y Samuel Aranda* [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=HnYFx-adYmM>
- Forné Castaño, E. (2012). A/r/tografía en lila. Concreciones A/r/tográficas en el aula. En F. Hernández, y A. Aguirre (comps). *Investigacion en las Artes y la Cultura Visual* (pp. 34-39). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/22162>
- Forrest, M. (2007). A Reflection on Arts-Based Research. *Paideusis*, 16(2), 3–13.
<https://doi.org/10.7202/1079436>
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC_INST:56UDC_INST&tab=Everything&docid=alma991001451039703936&context=L
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallego Ramos, J. R. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 830–854. <https://doi.org/10.1590/198053145177>
- Galletti, P. C. (2019). Lo humano en lo no humano. La configuración cultural de artista, objeto y público en la experiencia artística contemporánea. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, 3(1), 95–111. <https://doi.org/10.24305/cadecs.v3i1.12276>
- García, R., y Munita, H. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. *Innovación Educativa (México, DF)*, 18(77), 39–56.
<https://www.researchgate.net/publication/333520439>
- García-Huidobro, R. (2017). El lugar del no saber en la enseñanza de las artes visuales. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 8, 105-119. <https://doi.org/10.7203/EARI.8.9272>

- Gardner, H. (2017). *Estructuras de la mente*. Fondo de cultura económica.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (C. J. Reynoso, Trad.; 12a ed.). Gedisa.
- Gergen K. J. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* (A. M. Estrada Mesa y S. Diazgranados Ferráns, Comps.; 1ª ed.). Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Ediciones Uniandes. (Obra original publicada en 2007).
- Gergen, M. M., y Gergen, K. J. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. En N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 1025–1046). SAGE Publications Ltd. <https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/558>
- Gibson, J. J. (2014). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press. <https://doi.org/10.2307/429816>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1reimp ed.). Paidós
- Giroux, H. A., y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila.
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods: Vol. 1, A-L ; Vol. 2, M-Z*. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- González García, J. (2022). *Desarrollo y evolución de la creatividad*. Tirant Humanidades.
- González, M.C. (2012). El arte en las escuelas no es juego de niños. Errata #. *Revista de Artes Visuales. Pedagogía y Educación Artística*, 4, 20–41. https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica
- González, V., y Paola. (2017). *De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Digital de la UB. <http://hdl.handle.net/10803/402172>
- Gouzouasis, P. (2008). Tocatta on assessment, validity, and interpretation. En S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo y P. Gouzouasis (Eds.), *Being with A/R/tography* (pp. 221-232). Sense Publishing.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Maxine Greene. Jossey-Bass Publishers.
- Greene, M., y Rights, A. L. L. (2007). Imagination, Oppression and Culture / Creating Authentic Openings. *New Yorker*, 1–10.
- Greenwood, J. (2012). Arts-based research: Weaving magic and meaning. *International Journal of Education and the Arts*, 13, 1–20. <https://www.researchgate.net/publication/279371991>
- Guillén, C.J. (2017). *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica*. Create Space Independent Publishing Platform.

- Gutiérrez Urquijo, G. (2004). Tim Ingold: “Antropología, arqueología, arquitectura y arte son maneras de explorar el mundo en el que vivimos”. *Alfilo*.
<https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/entrevista-a-tim-ingold-antropologia-arqueologia-arquitectura-y-arte-son-maneras-de-explorar-el-mundo-en-el-que-vivimos/>
- Guttorm, H., Hohti, R., y Paakkari, A. (2015). “Do the next thing”: an interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/rerm.1421>
- Heaton, R. (2018). *Autoethnography to artography: An exhibition of cognition in artist teacher practice* [Tesis doctoral, University of Cambridge]. Repositorio Digital de la UC.
<https://www.repository.cam.ac.uk/items/c93627c7-3c42-4f63-ba3e-591edc80cde5>
- Helmke Miquel, I. (2019). La vida de las líneas. *Aisthesis. Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, 65, 243–247. <https://doi.org/10.7764/aisth.65.11>
- Henríquez, G., y Barriga, O. (2003). La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente. *Cinta Moebio*, 17, 77–85.
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/17/barriga.htm>
- Hernández Hernández, C. G., y Jiménez López, L. (2022). Gramática textil: una propuesta metodológica para el estudio del artesanado infantil. En A. Basail Rodríguez, A. Köhler, y M. L. de la Garza (Coords.). *Figuraciones transculturales: Estudios críticos sobre geoculturas y agencias* (pp. 131–182).
<https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/1105/Figuraciones%20Transculturales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educação & Realidade*, 30(2), 9–34. <https://www.researchgate.net/publication/228347113>
- Hernández Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En MC. Gómez Muntané, F. Hernández Hernández, y H.J. Pérez López. *Bases para un debate sobre investigación artística*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (Octubre), 85-118.
https://www.researchgate.net/publication/235634127_
- Hernández Hernández, F. (2012). Transitar de las experiencias a la investigación: un camino necesario para la educación de las artes y la cultura visual. En F. Hernández, y A. Aguirre (Comps.). *Investigacion en las Artes y la Cultura Visual* (pp. 9-13). Universitat de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/2445/22162>

- Hernández Hernández, F. (2017). *Las artes y la redefinición de lo humano desde el Posthumanismo*.
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/119167/1/675226.pdf>
- Hernández Hernández, F. (2019). Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en “otra” investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 11–20.
<https://doi.org/10.6018/educatio.386981>
- Hernández Hernández, F., Aberasturi Apraiz, E., Sancho Gil, J.M., y Correa Gorospe, J.M (Eds.). (2021). ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. En *Colección Universidad*. Octaedro.
<https://doi.org/10.5209/rced.76131>
- Hernández Hernández, F., Sancho Gil, J. M., y Domingo-Coscollola, M. (2018). Cartographies as spaces of inquiry to explore of teachers’ nomadic learning trajectories. *Digital Education Review*, 33, 105–119. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.105-119>
- Hernández Hernández, F., y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21–48. <https://doi.org/10.6018/j/387001>
- Hernández Hernández, F., y Sancho Gil, J. M. (2020). Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. *Revista E-Curriculum*, 18(3), 1052–1068. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1052-1068>
- Hernández Hernández, F., y Sancho Gil, J. M. (2021). Pensar sobre la investigación educativa como una praxis disruptiva a partir del proyecto APREN-DO. En J. I. Rivas (Coord.), *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo* (pp. 57-70). Octaedro.
- Hidalgo, Y. D. T., y Cruz, Y. L. (2015). La hermenéutica en el pensamiento de Wilhelm Dilthey. *Griot : Revista de Filosofía*, 11(1), 324–341. <https://doi.org/10.31977/grirfi.v11i1.625>
- Hoff, M. (2012). Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo de la Bienal del Mercosur. *Errata #. Revista de Artes Visuales. Pedagogía y Educación Artística*, 4, 42–62.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 5, 11-22.
<http://dx.doi.org/10.7203/eari.5.4139>
- Ideo Escuela. (s.f.). *Un aprendizaje para toda la vida*. <https://www.escuelaideo.edu.es/>
- Ingold, T. (1990). Society, nature and the concept of technology. *Archaeological Review from Cambridge*, 9(1), 5–17. <https://doi.org/10.4324/9781003196662-20>
- Ingold, T. (2004). Culture on the ground. *Journal of Material Culture*, 9(3), 315–340.
- Ingold, T. (2006). *The Perception of the Environment*. Routledge.

- Ingold, T. (2009). Haciendo Cultura y Tejiendo El Mundo (A. Laguens, Trad.). En *Matter, Materiality and Modern World*, (pp. 50–71). Routledge (Trabajo original publicado en 2000) <https://www.academia.edu/12269142/>
- Ingold, T. (2010a). Footprints through the weather-world: Walking, breathing, knowing. *Journal of Royal Anthropological Institute*, 16(1), 121–139.
- Ingold, T. (2010b). The textility of making. *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 91–102. <https://doi.org/10.1093/cje/bep042>
- Ingold, T. (2011a). *Being alive: Essays on movement, knowledge, and description*. Routledge.
- Ingold, T. (2011b). “Earth and sky”, “Earth, sky, wind and weather” y “Four objections to the concept soundscape” (M. Bussi, Trad.). En *Being alive: Essays on movement, knowledge, and description* (pp. 95-97, 115-125, 136-139). Routledge.
- Ingold, T. (2012). *Ambientes para la vida. Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y antropología*. Trilce.
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge. <https://www.scribd.com/document/457061980/INGOLD-2011-Cielo-y-Tierra>
- Ingold, T. (2015a). Contra el espacio: lugar, movimiento, conocimiento. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 2(2), 9–26. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2015.1982>
- Ingold, T. (2015b). *Lineas. Una breve historia*. Gedisa
- Ingold, T. (2015c). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías Contemporáneas*, 2(2), 218–230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103980&info=resumen&idioma=SPA>
- Ingold, T. y Vergunst, J. L. (2008). *Ways of walking: ethnography and practice on foot*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Irwin, R. (1988). The Practical Knowledge of a Fine Arts Supervisor in Educational Change: A Case Study. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 7(1), 70–78. <https://doi.org/10.17077/2326-7070.1348>
- Irwin, R. L. (2013a). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L. (2013b). La práctica de la a/r/tografía (D. García Sierra, Trad.). *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 103–113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771/20785469>
- Irwin, R. L. (2017). A Metonymie Métissage. En M. R. Carter y V. Triggs (Eds.), *Arts Education and Curriculum Studies: The Contributions of Rita L. Irwin* (pp. 27–38). Routledge.

- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., y Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70–88.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Irwin, R. L., Bickel, B., Triggs, V., Springgay, S., Beer, R., Grauer, K., Xiong, G., y Sameshima, P. (2017). The city of richgate: A/r/tographic cartography as public pedagogy. En M. R. Carter y V. Triggs (Eds.), *Arts Education and Curriculum Studies: The Contributions of Rita L. Irwin* (pp. 179–192). Routledge <https://doi.org/10.4324/9781315467016>
- Irwin, R. L., Bickel, B., Triggs, V., Springgay, S., Beer, R., Grauer, K., Xiong, G., y Sameshima, P. (2009). The city of richgate: A/r/tographic cartography as public pedagogy. *International Journal of Art and Design Education*, 28(1), 61–70.
- Irwin, R. L., y Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. En S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo y P. Gouzouasis (Eds.), *Being with A/R/tography* (xix-xxi). Sense Publishing.
- Jaramillo Buenaventura, E. (2014). Estar vivo: Ensayos sobre el movimiento, conocimiento y descripción. *Revista CS*, 295–303. <https://doi.org/10.18046/recs.i14.1907>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Juanola i Terradellas, R., y Calbó, M. (2003). Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en Educación Artística. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, (Ejemplar dedicado a: Radiografía de la educación artística), 1, 55-66. <http://hdl.handle.net/10256/10384>
- Juanola Terradellas, R., y Fàbregas Orench, A. (2011). Mapping Roses: Un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural. *EARI-Educación Artística. Revista de Investigación*, 2, 123–128. <http://hdl.handle.net/10550/29422%5>
- Kester, G.H. (2011). *The one and the many: Contemporary collaborative art in a global context*. Duke University Press
- Kincheloe J. L., (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 7, 679–692.
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. (2011). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. En K. Hayes, S. R. Steinberg y K. Tobin (Eds.), *Key Works in Critical Pedagogy* (pp. 285–326). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-397-6_23
- Klenk, N. (2018). From network to meshwork: Becoming attuned to difference in transdisciplinary environmental research encounters. *Environmental Science and Policy*, 89, 315–321.
<https://doi.org/10.1016/j.envsci.2018.08.007>

- Knowles, J. G. y Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage Publications, Inc.
- Kress, G. R., y Leeuwen, T. Van. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* Routledge.
<http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=wprZmJFXUXIC&pgis=1>
- Larralde, G. (23 de enero de 2016). *Qué es el Visual Thinking*.
<https://www.slideshare.net/glarraaldesv/qu-es-el-visual-thinking>
- Lather, P. y St. Pierre, E. (2013). Post qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (6), 629-633.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752/ASSET//CMS/ASSET/388DE42A-300B-40DE-A560-3BDC27B89780/09518398.2013.788752.FP.PNG>
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión Argentina.
- Leavy, P. (2020a). *Method meets art: art based research practice* (3a ed.). Guilford Press.
- Leavy, P. (2020b). *Η Καλλιτεχνική δημιουργία ως μέθοδος* (M. Letsiou, Ed.; A. Griba, Trad.) [La creación artística como método]. Gutenberg (Griego).
- Leavy, P. (2021). *Εισαγωγή στη έρευνα με βάση την τέχνη* (K. Christidis, A. Hordiakis, B. Blastaras, Eds.) [Introducción a la investigación basada en las artes]. Disigma (Griego).
- LeBlanc, N., Davidson, S. F., Ryu, J. y., Irwin, R. L. (2015). Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion. *International Journal of Education through Art*, 11(3), 355–374. https://doi.org/10.1386/eta.11.3.355_1
- Lee, N., Morimoto, K., Mosavarzadeh, M., y Irwin, R. L. (2019). Walking Propositions: Coming to Know A/r/tographically. *International Journal of Art and Design Education*, 38(3), 681–690. <https://doi.org/10.1111/jade.12237>
- Leggo, C., Sinner, A. E., Irwin, R. L., Pantaleo, K., Gouzouasis, P., y Grauerf, K. (2011). Linger in liminal spaces: A/r/tography as living inquiry in a language arts class. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(2), 239–256.
<https://doi.org/10.1080/09518391003641908>
- Letsiou, M. (2015). Tendencias educativas: intervenciones artísticas para la reconstrucción social. M.I. Moreno Montero, V. Yanes Córdoba y A. Tirado de la Chica, (Eds.). *Re-estetizando. Algunas propuestas para alcanzar la independencia en la educación del arte* (pp. 81-98). INSEA. <https://www.insea.org/publication/re-estetizando-algunas-propuestas-para-alcanzar-la-independencia-en-la-educacion-del-arte/>
- López Arrillaga, C. E. (2018). La Cartografía Social como Herramienta Educativa. *Revista Scientific*, 3(10), 232–247. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>

- López F. Cao, M. (2003). Educación, creación y género. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, (Ejemplar dedicado a: Radiografía de la educación artística), 1, 201–224. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/61a5d291b252f20129bfff69a?lang=gl>
- López F. Cao, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso: Revista de Educación*, 31, 221–232. https://www.researchgate.net/publication/28243130_Cognicion_y_emocion_el_derecho_a_la_experiencia_a_traves_del_arte
- Macaya-Ruíz, A. (2017). Trayectos en el mapa: Artes visuales como representación del conocimiento. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 387–404. <https://doi.org/10.5209/ARIS.55105>
- Mambrol, N. (21 de marzo de 2016). *Claude Levi Strauss' Concept of Bricolage*. *Literary Theory and Criticism*. Literaness. <https://literariness.org/2016/03/21/claude-levi-strauss-concept-of-bricolage/>
- Marín Viadel, R y Roldán, J. (Eds.). (2017). *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística*. Universidad de Granada. <https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v13n2p145-164>
- Marín Viadel, R. (2005). La “investigación educativa basada en las artes visuales” o “arte investigación educativa”. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 223–274). Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2166260>
- Marín Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 211-230.
- Marin Viadel, R. (2017). A/r/tografía social: un enfoque metodológico en el context de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En R. Marín Viadel y J. Roldán (Eds.), *Visual Ideas. Arts Based Research and Artistic Research*, (pp. 30–45). Universidad de Granada. https://www.academia.edu/39092996/Marin_Viadel_R_2017_Visual_Ideas_2_Artography
- Marín Viadel, R., Roldán, J., y Caeiro Rodríguez, M. (Eds.). (2020). *Aprendiendo a Enseñar Artes Visuales un enfoque a/r/tográfico*. Tirant Humanidades.
- Marín Viadel, R., y Roldán, J. (2013). Structures and Conventionalised Forms in Research Reports Using ‘Visual Arts Based Educational Research’ (VABER) and ‘ Artistic Research ’ (AR) in Visual Arts. En F. Hernández Hernández, y R. Fendler, (Eds.). *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research* (pp. 3-17). University of Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/45264>

- Marín Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881–895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Martínez Barragán, C. (2012). Metodología cualitativa aplicada a las Bellas Artes. *Revista Electrónica de Investigación Docencia y Creatividad*, 1, 46–62. <http://hdl.handle.net/10251/92722>
- Martínez Gallego, S., Botella Nicolás, A. M., y Fernández Maximiano, R. (2014). Formación artística en el grado de maestro de primaria de la Universitat de València.: enfoques y propuestas. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 311-323. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46032>
- Martínez García, J. S. (2017). El Habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), 1-14. <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Martínez Vérez, M. V. (2016). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 54–70. <https://doi.org/10.15304/reladei.5.2.4916>
- Martínez Vérez, M. V., Abad Molina, J., y Mesias Lema, J. M. (2017). Arquitecturas del pensamiento: el lugar de las palabras. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 12(0), 109–123. <https://doi.org/10.5209/arte.57565>
- Matusov, E., Bell, N., y Rogoff, B. (1994). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. *American Ethnologist*, 21(4), 918–919. <https://doi.org/10.1525/ae.1994.21.4.02a00340>
- Mayorga, M.J., y Madrid, D. (2012) Historias de vida de alumnos/as con alta capacidad: ¿éxito o fracaso escolar?. En J. I. Rivas, F. Hernández, J.M. Sancho, y C. Núñez (Coord.). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp. 27-34). Dipósito Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Robinson, Ken. (Febrero de 2006). *¿Las escuelas matan la creatividad?* [Video] Conferencias TED. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=es
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- McNamee, S. (2010). Research as Social Construction: Transformative Inquiry (Pesquisa como construção social: investigação transformativa). *Saúde & Transformação Social*, 1(1), 9–19.
- McNiff, S. (2008). Art Based Research. En J.G. Knowles y A.L. Cole (Eds.). *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 29-39). Sage Publications, Inc.

- McNiff, S. (2011). Artistic expressions as primary modes of inquiry. *British Journal of Guidance and Counselling*, 39(5), 385–396. <https://doi.org/10.1080/03069885.2011.621526>
- McNiff, S. (2018). Foreword. En R. W. Prior (Ed.), *Using Art as Research in Learning and Teaching: Multidisciplinary Approaches Across the Arts* (pp. xi–xv). Intellect.
- Megías Martínez, C. (2007). Art for understanding and changing the world: an educational proposal from a sociological perspective. In *Arte, individuo y sociedad* (Vol. 19, Issue 19, pp. 82–94). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2319966&info=resumen&idioma=EN>
- Megías Martínez, C. (2012). *Estrategias participativas en arte y educación: un estudio de caso con adolescentes hospitalizados* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Digital de la UCM. Red. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/48041>
- Megías Martínez, C., y Morales, E. (2013). Intrusión participante: un proyecto artístico/educativo sobre el patrimonio inmaterial. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 4, 241–250. <https://isidore.science/document/10670/1.ovu8w7>
- Mela Contreras, J. (2019). La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio Hispanoamericano. *Páginas de Educación*, 12(2), 107–123. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1839>
- Mendieta-Izquierdo, G., Ramírez-Rodríguez, J. C. y Fuerte, J. A. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 436. . <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a14>
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint. *Comunicar*, 26(57), 19–28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Miranda Beltrán, S., y Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Mollá, J. (1994). Modelo didáctico de investigación para la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 77-85. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS9494110077A/6017/>.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Ensayo.
- Morales, E. (2016). *Nuevos formatos educativos para la comunidad en centros de arte. De los talleres de familia a los talleres intergeneracionales: un estudio de caso de Matadero-Madrid*

[Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Digital de la UCM.
<https://docta.ucm.es/entities/publication/abc2c714-6bf4-4a5e-ac20-d657cb4dd626>

- Moreno Montoro, M. I., Tirado de la Chica, A., López Peláez Casellas, M.-P., y Martínez Morales, M. (2017). Investigación Basada en las Artes como Investigación Educativa: análisis de una experiencia en el Colegio San Isidro en Guadalén. *Educatio Siglo XXI*, 35 (1 Marzo), 125-144.
<https://doi.org/10.6018/j/286251>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Santillana.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Morris, J. E., y Paris, L. F. (2022). Rethinking arts-based research methods in education: enhanced participant engagement processes to increase research credibility and knowledge translation. *International Journal of Research and Method in Education*, 45(1), 99–112.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1926971>
- Muhr, M. M. (2020). Beyond words—the potential of arts-based research on human-nature connectedness. *Ecosystems and People*, 16(1), 249–257.
<https://doi.org/10.1080/26395916.2020.1811379>
- Muñoz Fernández, H. (2020). El Art Thinking de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna. *Observar*, 14, 26–45.
<https://www.researchgate.net/publication/347316007>
- Muñoz, B. M., y Aznárez, N. (2020). *Montessorizate : libro de actividades para disfrutar y conectar en familia*. Grijalbo.
- Neilsen, L (2008). Foreword. En S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo y P. Gouzouasis (Eds.), *Being with A/R/tography* (xv-xviii). Sense Publishing.
- Neves, M. (2013). *It Will Always Be My Tree: An A/r/tographic Study of Place and Identity in an Elementary School Classroom* [Tesis doctoral, Brigham Young University]. Repositorio Digital Provo. <http://hdl.lib.byu.edu/1877/etd6638>
- Newitt, L., Worth, P., y Smith, M. (2019). Narrative identity: from the inside out. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3–4), 488–501. <https://doi.org/10.1080/09515070.2019.1624506>
- Niedermaier, A. (2019). Cuando me asalta el miedo, creo una imagen. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 56, 177-198. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi56.1293>
- Nogúe-Font, À. (2020). Indagaciones sobre los Procesos de Creación Artística desde la Práctica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 535–552. <https://doi.org/10.5209/aris.66018>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Magnum.

- O'Donoghue, D. (2014). Revisiting the Idea of Arts-Based Research. *International Review of Qualitative Research*, 7(2), 169–183. <https://doi.org/10.1525/irqr.2014.7.2.169> ME034
- O'Donoghue, D. (2021). Illuminating New Landscapes in Art Education. *Studies in Art Education*, 62(1), 3–9. <https://doi.org/10.1080/00393541.2020.1871573>
- Onsés, J., y Hernandez, F. (2017). Visual Documentation as Space of Entanglement to Rethink Arts-Based Educational Research. *Synnyt Origins*, 2(Enero 2018), 61-73. <https://www.researchgate.net/publication/322804573>
- Onsés, J., Fendler, R., y Hernández Hernández, F. (2012). Una investigación a/r/tográfica sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad. *Revista ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes*, 29–40. <https://doi.org/10.24981/16470508.3.4>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (6-9 de marzo de 2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial Sobre La Educación Artística: Construir Capacidades Creativas Para El Siglo XXI*, 1–25. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-7df5ba44-3d7b-498c-bod2-e1c65aaf5044
- Osborne, P. (2004). Art beyond aesthetics: philosophical criticism, art history and contemporary art. *Art History*, 27(4), 695–695. https://doi.org/10.1111/j.0141-6790.2004.444_9_9.x
- Oyarzún, G. (13 de octubre de 2022). 8 Técnicas de recolección de datos: las más utilizadas. *Compara Software Blog*. <https://blog.comparasoftware.com/tecnicas-recoleccion-datos/>
- Pariser, D. (2009). Arts-Based Research: Trojan Horses and Shibboleths. The Liabilities of a Hybrid Research Approach. “What Hath Eisner Wrought?”. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues*, 36(36), 1–18.
- Pariser, D. (2013). Who Needs Arts-Based Research?. En F. Hernández Hernández y R. Fendler, (Eds.). *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research* (p. 61-69). University of Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/45264>
- Paulus, O. (2021). A Relational Theory of Organization Creation About Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture by Tim Ingold (2013). *Management (France)*, 24(3), 77–83. <https://doi.org/10.37725/mgmt.v24.4959>
- Pelagidis, E. (1994). *La rehabilitación de los refugiados en Macedonia Occidental (1923-1930)*. Kyriakidis.
- Perkins, D. (2015). *Educar para un mundo cambiante, ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?*. Ediciones S.M.

- Piccini, R. (2012). Investigación basada en las artes. *Universidad de la República Oriental del Uruguay*. <https://www.researchgate.net/publication/235634127>
- Pourchier, N. M. (2010). Art as inquiry: A book review of being with A/r/tography. In *Qualitative Report* (Vol. 15, Issue 3, pp. 740–745). <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1175>
- Presentación neuroeducación. (2022, 18 enero). [Diapositivas]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/NorbertoPC/presentacin-neuroeducacin>
- Profesorado del Área de Didáctica de la Expresión Plástica/Educación Artística y Visual de las universidades del Estado español (26 de febrero de 2020). *Manifiesto #EducaciónNoSinArtes*. Plataforma #EducaciónNoSinArtes. <https://educacionnosinartes.wordpress.com/manifiesto-educacionnosinartes/>
- Puerta, S., y Suárez, V. (2022). Estrategia didáctica mediada por el aprendizaje autorregulado para el desarrollo del pensamiento crítico en educación artística. *INNOVA Research Journal*, 7(1), 38–58. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n1.2022.1979>
- Reeder, L. (2015). *Teaching artistry as a critical community of practice: an arts-based ethnography* [Tesis doctoral, Universidad de Syracuse]. Repositorio Digital de la US. <https://surface.syr.edu/etd/232>
- Río Almagro, A., y Collados Alcaide, A. (2013). Modos y grados de relación e implicación en las prácticas artísticas colaborativas. Relaciones fluctuantes entre artistas y comunidades. *Creatividad y Sociedad: Revista de La Asociación para La Creatividad*, 20, 3–30. <http://hdl.handle.net/10481/56777>
- Río Almagro, A., y Collados Alcaide, A. (2013). Modos y grados de relación e implicación en las prácticas artísticas colaborativas. Relaciones fluctuantes entre artistas y comunidades. *Creatividad y Sociedad: Revista de La Asociación Para La Creatividad*, 20, 3–30. <https://www.academia.edu/37079878/>
- Rivaldo, T y Hoff, M. (2015). Antes que se vuelva pedagogía. Ni arte, ni curaduría, ni educación. *Ni arte ni educación*. <http://www.niartenieducacion.com/project/antes-que-se-vuelva-pedagogia-ni-arte-ni-curaduria-ni-educacion/>
- Rodrigo Montero, J., y Collados Alcaide, A. (2015). Mediación, interpretación, transculturalidad. El museo como zona de contacto. *Museos.Es: Revista de La Subdirección General de Museos Estatales*, 11–12, 25–38. https://www.academia.edu/37154935/Mediación_interpretación_transculturalidad_El_museo_como_zona_de_contacto
- Rogoff, I. (2000). *Terra infirma: Geography's visual culture*. Routledge.

- Rogoff, I. (2004) Of fear, of contact and of entanglement. En M. Belleguic, M. Rossi y J. Stewart (Eds.), *Strangers to Ourselves* (pp. 48–53). Hastings.
- Rojas, A.D. (2000). *Educación como continuo humano: principios del desarrollo de la Educación Bolivariana*. Arte Estilo.
- Ruiz Bolívar, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6(11), 28–50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172011&info=resumen&idioma=ENG>
- Ruiz de Velasco Gálvez, A., y Abad Molina, J. (2004). Influencia de la vivencia corporal en la calidad de la representación gráfica infantil. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 5, 227–249. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1043253>
- Ruiz de Velasco Gálvez, A., y Abad Molina, J. (2007). Educación plástica y visual y desarrollo psicomotor en Primaria. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 307, 16–19. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1724/1471>
- Ruiz de Velasco, Á., y Abad Molina, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37–62. <https://doi.org/10.35362/rie7103>
- Ruiz de Velasco, Á., y Abad Molina, J. (2020). Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego. *Pulso: Revista de Educación*, 0(43), 175–192. <https://doi.org/10.58265/pulso.4805>
- Sáez, C. (2014). Neuroeducación, o cómo educar con cerebro. *Quo México*, 9, 74–79. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-nacional-del-centro-del-peru/psicologia/educar-con-cerebro-psicologia/35832747>
- Sánchez Aranegui, M. D. (2015). *Creatividad y emoción La intuición y las emociones positivas en el proceso creativo artístico [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]*. Repositorio Digital de la UCM. <https://docta.ucm.es/entities/publication/7655f7cf-626d-436c-865e-0aab487e097f>
- Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E. M., Goyeneche, O. R. L., Gallego Quiceno, D. E., y Aristizabal Muñoz, L. Y. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: Su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Espacios*, 39(10), 41–47.
- Sánchez Méndez, M., Hernández Belver, y M., Acaso López Bosch, M. (2003). Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de educación artística en la educación secundaria. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, (Ejemplar dedicado a: Radiografía de la educación artística), 1, 111-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353159>

- Sancho Gil, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>
- Sancho Gil, J. M. (2023). ¿Qué necesito saber de vosotros para poder acompañar vuestro proceso de aprendizaje? *Qurrículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 36, 9–25. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.01>
- Santos, M. R. (1986). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 7(27–28), 175–192. <https://doi.org/10.1080/02109395.1986.10821474>
- Sarmiento Castro, A. (2016). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Respuestas*, 9(2), 41–48. <https://doi.org/10.22463/0122820x.696>
- Schultz, C. S., y Legg, E. (2020). A/r/tography: At the Intersection of Art, Leisure, and Science. *Leisure Sciences*, 42(2), 243–252. <https://doi.org/10.1080/01490400.2018.1553123>
- Sergio (22 de junio de 2012). Rudolf Arnheim y el pensamiento visual. *Guindo. Diseño de producto digital*. <https://www.guindo.com/blog/rudolf-arnheim-y-el-pensamiento-visual/>
- Sharp, H. (2021). Bricolage Research in History Education as a Scholarly Mixed-methods Bricolage research in history education as a scholarly mixed-methods design. *History Education Research Journal*, 16(1) (Abril 2019), 50–62. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.05>
- Siegesmund, R y Freedman, K. (2013). Images as Research: Creation and Interpretation of the Visual. En F. Hernández Hernández y R. Fendler (Eds.). *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research* (p. 18-26). Barcelona: University of Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/45264>
- Siegesmund, R. (2014). The N of 1 in arts-based research: Reliability and validity. *International Journal of Education and the Arts*, 15 (Special Issue 2.5), 1–13. <http://www.ijea.org/v15s12/>
- Silla, R. (2013). Presentación, Dossier Tim Ingold, neo-materialismo y pensamiento pos-relacional en antropología. *Papeles de Trabajo: la revista electrónica del IDAES*, 7, (11), 11-18. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/papdetrab/article/download/548/502/948>
- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P., y Grauer, K. (2006). Arts-based educational research dissertations: Reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1223–1270. <https://doi.org/10.2307/20054216>
- Smith, D. G. (1996). Identity, Self, and Other in the Conduct of Pedagogical Action: An East/West Inquiry. *Pedagon: interdisciplinary essays in the human sciences, pedagogy, and culture*, 15, 11–26. <https://www.jstor.org/stable/42975253>

- Soto Solier, P.M., y Ferriz Vivancos, R. (2014). Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. *Arte y Movimiento*, 11, 25-40.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/1294>
- Springgay, S., Irwin R.L., y Kind, S. (2008). A/r/tographers and living inquiry. En J.G. Knowles y A.L. Cole (Eds.). *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 83-90). Sage Publications, Inc.
- Springgay, S., Irwin, R. L., y Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Springgay, S., y Truman, S. E. (2017). A Transmaterial Approach to Walking Methodologies: Embodiment, Affect, and a Sonic Art Performance. *Body and Society*, 23(4), 27–58.
<https://doi.org/10.1177/1357034X17732626>
- St. Pierre, E. A. (2011). Post Qualitative Research. The Critique and Coming After. En Norman Denzin y Yvonna S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4ª ed., pp.611-625). SAGE Publications, Inc.
- St. Pierre, E. A. (2017a). Deleuze and Guattari's language for new empirical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, 49(11), 1080–1089. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1151761>
- St. Pierre, E. A. (2017b). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603–608.
<https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- St. Pierre, E. A., y Roulston, K. (2006). The state of qualitative inquiry: A contested science. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 673–684.
- Steil, C., y Carvalho Moura, I. (2018). Diálogos con Tim Ingold. Diferentes aportes en el ámbito de la antropología fenomenológica. *Tópicos Del Seminario*, 39, 101–124.
<https://doi.org/10.35494/topsem.2018.1.39.529>
- Strand, M., Rivers, N., Baasch, R., y Snow, B. (2022). Developing arts-based participatory research for more inclusive knowledge co-production in Algoa Bay. *Current Research in Environmental Sustainability*, 4(Sept. 2021), 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.crsust.2022.100178>
- Subdirección de Investigación del Área Salud UNICLA. (10 de agosto de 2023). ¿Qué es investigar?. Unicla. <https://unicla.edu.mx/blog-unicla/academico/que-es-investigar/>
- Sullivan, G. (2005). Art practice as research: inquiry in the visual arts. *Choice Reviews Online*, 42(10), 42-56. <https://doi.org/10.5860/choice.42-5662>
- Sullivan, G., y Gu, M. (2017). The Possibilities of Research—The Promise of Practice. *Art Education*, 70(2), 49–57. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1274203>

- Sumara, D. J., & Carson, T. R. (1997). Reconceptualizing Action research as a living practice. *Counterpoints*, 67(04), xiii-xxxv. <https://doi.org/10.5860/choice.36-2276>
- Sztajnszrajber, D. (Facultad Libre). (19 de noviembre de 2015). *Derrida. Por Darío Sztajnszrajber*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=oZG5Lq_wnHk&ab_channel=FacultadLibre
- Sztajnszrajber, D. (2020). *Filosofía a Martillazos: El amor*. Ariel.
- Thayer-Bacon, B. (2010). Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change by Maxine Greene. *Journal of Educational Controversy*, 5(1), 1-6. <https://cedar.wvu.edu/jec/vol5/iss1/24>
- Tovar Pineda, M. A. (2000). La Investigación Cualitativa En Educación: Necesidad Y Reto Para Los Modelos Pedagógicos Contemporáneos. *Revista Cubana de Psicología*, 17(No. 2), 158–164.
- Trainor, A. A. (2018). Community Conversation as a Method of Gathering and Analyzing Qualitative Data. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(1), 2–6. <https://doi.org/10.1177/1044207317739403>
- Vaccari, A. P., y Parente, D. (2017). Materialidad e intencionalidad. Algunas dificultades de la teoría de la agencia material y el enfoque ecológico. *Estudios de Filosofía*, 56(56), 152–178. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n56a09>
- Valera, S. (2024). *Elementos básicos de la psicología ambiental*. http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/psicologia_ambiental
- Vallance, E. (1996). Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change, Maxine Greene. *American Journal of Education*, 105(1), 102–107. <https://doi.org/10.1086/444145>
- Van Mannen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea books.
- Vargas, M. (2017). *Notas al texto de Hal Foster “El artista como etnógrafo”* 1-5. https://www.academia.edu/32271180/Notas_al_Texto_de_H_Foster_El_artista_como_etn%C3%B3grafo
- Vargas, M. (n.d.). *Notas al Texto de H. Foster El artista como etnógrafo*. https://www.academia.edu/32271474/Notas_al_Texto_de_H._Foster_El_artista_como_etn%C3%B3grafo
- Vattimo, G. (1994). *En torno a la posmodernidad*. Anthropos.
- Velásquez, V. M., y Restrepo, M. K. (2010). Pedagogía crítica en Colobiana. *Studocu*, 1, 1–17. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-nacional-abierta-y-a-distancia/filosofia/pedagogia-critica-colombia-velasquez-2010/27805005>
- Vigotsky, L. S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Básica de Bolsillo.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. (J. P. Tosaus Abadía, Trad; 2a ed.). Paidós.

Xtouris, S. (2021). Apuntes de la clase de Máster UOWM con él en noviembre de 2021.

Zwirn, S. G. (2005). Teachers who create, artists who teach. *Journal of Creative Behavior*, 39(2), 111–122. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01253.x>

