


ARTEDUCANDO.


UNA INDAGACIÓN ARTÍSTICA SOBRE PROPUESTAS DE APRENDIZAJE BIOGRÁFICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

ARTEDUCATION. AN ARTISTIC INQUIRY INTO BIOGRAPHICAL LEARNING PROPOSALS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION


Martín Caeiro Rodríguez

Universidad de Zaragoza  <https://orcid.org/0000-0001-5616-3747>
mcaeiro@unizar.es

María Enfedaque Sancho

Universidad de Zaragoza  <https://orcid.org/0000-0002-4165-6183>
menfeda@unizar.es

Sara Fuentes Cid

Universidade de Vigo  <https://orcid.org/0000-0001-9408-2331>
sarafuent@uvigo.gal

Olalla Cortizas Varela

Universidade de Santiago de Compostela  <https://orcid.org/0000-0003-1638-8006>
olalla.cortizas@usc.es

Resumen

En el contexto de los grados de magisterio, la formación en educación artística aporta a los futuros maestros y las futuras maestras aprendizajes únicos, singulares y valiosos sobre las posibilidades que el arte y sus experiencias les ofrece para conectar con la infancia. Estas posibilidades de desarrollo son de carácter expresivo, comunicativo, cognitivo, afectivo, socioafectivo, perceptivo, fisiológico y neurológico y significan que la experiencia artística es única y de carácter biográfico. Por eso la arteducación conecta con cada niño y cada niña en aquello que le singulariza en relación a cada uno de los aspectos indicados. En este artículo, analizamos desde el enfoque de la indagación arteducadora, una serie de propuestas que se plantean en la formación inicial de maestros y maestras en forma de procesos, proyectos y vivencias con el objetivo de comprender y describir lo que ocurre cuando el alumnado desarrolla estas propuestas. A través de los resultados presentados y analizados, vemos que el valor de la educación artística y la arteducación consiste en aportar dimensiones biográficas y singulares a la formación de cada alumno y alumna de magisterio, las cuales podrán, a su vez, desarrollar con los niños y las niñas.

Palabras clave

Indagación arteducadora; arteducación; educación infantil; procesos artísticos; proyectos artísticos.

Abstract

In the context of teacher training degrees, training in art education provides future teachers with unique, singular and valuable learning about the possibilities that art and its experiences offer them to connect with children. These developmental possibilities are expressive, communicative, cognitive, affective, socio-affective, perceptual, physiological and neurological. These possibilities mean that the artistic experience is biographical, so it connects with each child in what makes him or her unique in relation to each of the aspects indicated. In this article, we analyse from the approach of art-educative inquiry, a series of proposals that are proposed in the initial training of teachers in the form of processes, projects and experiences with the aim of understanding and describing what happens when students receive and develop these proposals. Through the results presented and analyzed, we see that the value of art education and art education is to provide biographical and unique dimensions to the training of each student. This will make full sense when they are in the classrooms of early childhood education and need to develop the capacities, aptitudes and attitudes in each child also singularly and biographically.

Keywords

Art-educative inquiry; arteducation; early childhood education; artistic processes; art projects.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. De la educación del punto de fuga a las constelaciones infantiles

El aprendizaje y desarrollo de cada persona implica lo artístico a través del uso de las numerosas expresiones, lenguajes y escrituras que nos configuran como seres humanos y que necesitamos utilizar en algún momento de nuestra vida al margen de si nos dedicamos al arte. No obstante, lo performativo y expresivo característicos de lo artístico siguen relegados en el contexto educativo en la mayoría de los casos a momentos puntuales reforzando el estatismo en las aulas y el hábito de lo que denominamos como “la educación del punto de fuga”. En este punto de fuga estático converge todo: desde una manzana o escultura que todos deben dibujar, una lámina para colorear, un mismo proyecto estructurado, unos mismos ambientes de aprendizaje universales, unas mismas provocaciones prefabricadas, un mismo método estandarizado, unos mismos talleres, unas mismas situaciones de aprendizaje, una misma estética de aula, un mismo tema en el mismo momento, en el mismo tiempo y con una misma secuenciación, una misma evaluación y mismos instrumentos, una misma velocidad, un mismo movimiento, un mismo inicio y un mismo final... la educación del punto de fuga genera mismidad cuando lo que representa la infancia es diversidad cognitiva, comunicativa, expresiva, socioafectiva, perceptiva: cada niño y niña es una constelación singular y biográfica y todos juntos describen diversos paisajes, escenas, personalidades, caracteres, temperamentos, proyectos, posibilidades, necesidades, cosmografías. Los modelos de Montessori, Malaguzzi, Dewey, Kilpatrick, Piaget, Freinet, Steiner, Vigotsky... pensados para conectar con la vida real y compleja de los niños y las niñas han ido cosificándose prescriptiva e inercialmente a lo largo de la historia convirtiéndose en la actualidad en la mayoría de los casos en “modas” o “reclamos” para las familias, o en negocios alejados del ideal de los autores y autoras que los inspiraron y de la idea del niño y de la niña como seres en transformación, artísticos por naturaleza, expresivos por necesidad. Algo que las maestras y los maestros viven y comprueban cada día en sus aulas, es decir, que, arteducadoramente hablando, en un aula de infantil o primaria: todo se expresa y fluye.

Toda obra de arte es biográfica, incorpora algo singular y propio de quien la crea: sus ideas, sus opiniones, sus sentimientos, sus emociones, sus vivencias, sus problemas, sus sueños, sus ilusiones, su imaginación, su inteligencia, su compromiso... Lo cual nos lleva a la educación artística y a la arteducación como contexto que incorpora las biografías al aula y al desarrollo de los niños y las niñas y, consecuente y responsablemente, a la formación inicial de las maestras y maestros. En este sentido, ¿qué experiencias, propuestas, situaciones permiten que lo biográfico y singular propio de cada infancia emerja en aquello que se aprende, hace, muestra, crea? ¿qué experiencias permiten emerger la constelación que describe la vida de cada niño y niña en sus expresiones y percepciones, necesidades y posibilidades? La respuesta es sencilla y evidente: toda experiencia cuyo recorrido no esté predefinido totalmente de antemano, cuya concepción deje espacio a lo emergente, a lo no programado herméticamente de antemano y dialogue con lo que cada niño y niña incorporan a la escuela y a sus aprendizajes. Eisner (1995) expone el pensamiento de Dewey en relación con esta idea cuando dice que “el arte es una forma de experiencia que vivifica la vida; ayuda a que el organismo se dé cuenta de que está vivo” (p. 5). Pasamos así de una educación estática centrada en el mismo punto de fuga para todos los aprendizajes, a las **constelaciones infantiles arteducadoras** en las que se describen, narran, suceden, emergen formas, esquemas, imágenes y cosmografías diversas que están cambiando y en constante movimiento. Lo que nos lleva a las **metodografías**: recorridos que se viven por primera vez, que solo se definen completamente una vez recorridos, **a posteriori** y donde lo biográfico define la naturaleza de las experiencias porque se hacen estando vivos (Caeiro, 2020). En este texto, articulamos la arteducación y las metodografías indagando y describiendo posibilidades de aprendizaje con alumnado de magisterio que nos conectan con la infancia, tanto en contextos de aprendizaje formales e informales como no formales.

2. MÉTODO

2.1. Del destino ya escrito y vivido al camino por descubrir

Aplicamos en nuestra investigación-indagación sobre la arteducación y los recorridos pedagógicos y enfoques metodográficos, modelos propios de la educación e indagación artística: Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA) (Marín-Viadel y Roldán, 2019; Roldán et al., 2020; Sullivan, 2004) y A/r/tografía (Irwin, 2013; Irwin y de Cosson, 2004). En estos enfoques y métodos “coexisten, como parte de un mismo proceso, la tarea investigadora, la docente y la artística” (Texeira y Gutiérrez, 2022, p.29). En el contexto de la Investigación Educativa Basada en las Artes se recoge un gran número de métodos en los que lo artístico y específico de las artes definen el enfoque de la investigación y que cada vez son más utilizados y valorados (Mulvihill y Swaminathan, 2024). Estos modelos de investigación “aprovechan los conocimientos profesionales de las diferentes especialidades artísticas (arquitectura, cine, dibujo, danza, fotografía, música, novela, performance (representación), poesía, teatro, vídeo, etc.), tanto para el planteamiento y definición de los problemas como para la obtención de los datos, la elaboración de los argumentos, la demostración de las conclusiones y la presentación de los resultados finales” (Marín, 2011, p.16). En conexión con estos modelos, encontramos en las ciencias sociales y humanas, la etnografía y la antropología, los métodos biográfico-narrativos y aquellos enfoques cualitativos en los que lo subjetivo aporta valor al conocimiento que se genera a través de lo que se indaga, explora, investiga, describe. Para Eisner (1998), la subjetividad no es negativa, sino que tiene virtudes como la posibilidad de mostrar perspectivas múltiples, distintas maneras de ver:

Mi subjetividad es funcional y los resultados que produce son racionales. [...] Cuando revelo lo que he visto, mis resultados los imitan otros buscadores, y buscan donde yo lo hice y ven lo que yo vi. Mis ideas son proposiciones para que otros se entretengan, no necesariamente como verdad, menos aún como Verdad, pero sí como posiciones sobre la naturaleza y significado de un fenómeno que puede servir a su sensibilidad, y formar su pensamiento sobre sus propias indagaciones. (Peshkin, 1985, p.280, como se citó en Eisner, 1988, p. 65)

Así lo expresaban Taylor y Bogdan:

Irónicamente, en la fuerza de los métodos no intrusivos reside también su debilidad: puesto que los investigadores no interactúan con la gente, no sólo eliminan los efectos reactivos sino que no logran conocer el modelo en que aquella percibe y experimenta su mundo. Denzin (1978) critica los métodos no intrusivos por su extrema tendencia conductista y su imposibilidad de revelar el lado subjetivo de la vida social. (Taylor y Bogdan, 1986, p.146)

Entre las técnicas y estrategias utilizadas para narrar, comprender y describir las experiencias arteducadoras, actúa principalmente la observación participante (Evertson & Green, 1989), ya que es la principal vía de registro de la actividad educativa cuando está sucediendo (Stake, 2006) y también de la arteducación. A ello sumamos fotografías y videograbaciones de registro de las actividades arteducadoras, del trabajo del alumnado y las relaciones vividas así como los propios trabajos del alumnado y demás participantes. Como instrumentos del relato indagador, utilizamos junto a la palabra y gráficos, los fotoensayos, citas visuales, pares visuales... propios de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (Roldán, Plnola et al., 2023; Marín Viadel, 2020).

3. ESTADO DEL(A) ARTE(EDUCACIÓN)

3.1. ¿Qué es la arteducación?

La arteducación no separa entre el arte y la educación, ni privilegia lo educativo sobre lo artístico y lo artístico sobre lo educativo, lo cual significa que ambos son adjetivos superpuestos al acto de vivir: la arteducación sigue a la vida, cuyo sustantivo y sustancia fundamental es aquí la infancia. El término, en origen quiso romper la separación y el binomio

arte-educación. Ana Mae Barbosa recuerda el origen del término a partir del trabajo y la práctica en Brasil de la ceramista Margaret Spencer y el deseo de nacionalizar el término de **art education** que empleaba John Dewey: “Ella no quiso traducir del inglés porque educación artística es una traducción de Inglaterra, **art education** en inglés, porque el adjetivo va adelante del sustantivo en inglés” (Augustowsky et al., 2022, p.18). Arteducación configura en un mismo acto de aprendizaje lo necesario y valioso a la formación y desarrollo de quienes experimentan desde lo artístico: dibujando, pintando, esculpiendo, modelando, grabando, componiendo, paseando, dramatizando, danzando, performatizando, cantando, poetizando, patrimonializando, estetizando... La arteducación ocurre al realizar actividades artísticas en contextos educadores y en las que el conocimiento y saber profesional de los educadores artísticos y las educadoras artísticas está presente. Maestras y maestros, profesores y profesoras, de infantil a primaria y secundaria, en la universidad y la educación de adultos, en contextos profesionales, aplicados, formales, informales y no formales puede ocurrir la arteducación:

Me interesaba sostener la idea de que el Arte-Educación eran dos disciplinas que dialogaban. Ese guion era para diálogo, para significar el diálogo, una pertenencia mutua. [...] En el libro puede encontrarlo con guion, sin guion y con barra: arte/educación. Esto último se dio por la interferencia de un lingüista [...] Conversamos y me dijo: ‘¿eso que quieren dar a entender con el guion es una mutua pertenencia? En lingüística lo damos a entender por medio de la barra’. Y me convenció y comencé a usar la barra y la uso hasta hoy. (Barbosa, citado en Augustowsky et al., 2022, p.19)

Desde su origen la arteducación ha creado un cuerpo teórico que incorporó la investigación sobre la propia práctica de la educación artística, aportando un campo rico en modelos y métodos que posibilitan reflexionar y trabajar desde el rigor de lo académico sin desfavorecer ni desprestigiar la naturaleza de lo artístico: “La noción de Arte/Educación implica una epistemología del arte, se trata de la investigación acerca de las formas en que se enseñan y se aprenden las artes en la escuela, en diferentes modalidades de enseñanza, así como en espacios de educación no formal como talleres, museos, espacios culturales y ONG, entre otros” (Augustowsky et al., 2022, p.12). La arteducación surge como resistencia de carácter político a los paradigmas que alineaban el arte y su educación a modelos y parámetros que no le son propios en defensa de aquello que la configura y es irrenunciable. Algo que en su momento también tuvieron que defender y definir las humanidades y las ciencias sociales para abrir el paradigma de lo que se entendía como “conocimiento científico” que había sido fijado desde los parámetros de las ciencias exactas, naturales, experimentales. Hoy es indiscutible la existencia en la academia de diversos tipos de conocimiento: científico, humanístico, tecnológico, artístico... sin que ninguno privilegie como modo válido de conocimiento del mundo, de lo humano o, en este caso, de lo educativo: “Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación artes-educación, de manera tal que la finalidad de la educación artística no es primariamente hacer artistas y profesionales orientados por su producto final -el objeto artístico-, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual” (Tourrián, p.64). El hecho de que la educación artística actúe más allá de contextos formativos “formales”, también en contextos sociales, culturales... hace que en algunos casos y prácticas sea más relevante el conocimiento de lo artístico y cultural que lo educativo en sí. Por eso la arteducación no responde completamente a la definición académica y pedagógica de una educación en la que lo “artístico” se defina desde el acto educativo: “Para nosotros, el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico.” (Tourrián, p.65) Esta frase, se utiliza para enfatizar que la educación, en su sentido más amplio, puede y debe ser enriquecida por la dimensión artística. El arte no es simplemente un tema de estudio

en la educación, sino una herramienta que puede potenciar la creatividad, la expresión y la comprensión del mundo en los estudiantes a través de sus experiencias.

Se usa el término arteducación cada vez más (Vásquez, 2025) asumiéndolo como una palabra que define una práctica al mismo tiempo artística y educativa, formativa y creadora, académica y cotidiana de los contextos en los que el arte y su experiencia acontece: escuela, museos, universidad, familia, espacio público... Y esto es algo ancestral, ya que el método de taller propio de la enseñanza y aprendizaje de lo artístico ha formado parte de la historia educativa humana; un o una tallerista no distingue lo educativo y formativo por un lado y lo artístico y creador por otro: al mostrar cómo se hace una xilografía, esculpe un mármol, pinta al óleo, construye una instalación, toca un instrumento, ejecuta un paso de baile, se declama un texto, se construye un personaje, se narra secuencialmente una historia (cómic, vídeo, cine), el saber y el hacer son indiferentes desde una perspectiva educadora. Por ello, la arteducación, mantiene, en su uso intencional de quienes lo promueven, un carácter político de descolonización de los discursos oficiales, ya no solo políticos, sino sobre la propia educación, la pedagogía, el aprendizaje, el conocimiento, lo teórico, lo epistemológico, lo metodológico presente en las investigaciones y discursos que tratan de dar cuenta (o lo pretenden) de cómo debemos enseñar o cómo aprendemos esto o aquello, lo uno o lo otro, en la mayoría de los casos, con un conocimiento nulo, irrisorio o anecdótico y estereotipado de lo que es el arte y la experiencia artística. Incluso, quienes se dedican a la formación artística en la universidad, en ocasiones confunden lo que significa la educación artística como área de saber, con un sucedáneo de los principios, teorías, modelos didácticos y pedagógicos, psicológicos o epistemológicos generados desde el desconocimiento de lo que es propio del arte y su educación. Ya lo expresaba Montessori al decir: "No es la educación o el método o el sistema educativo lo que debe preocupar, sino el 'niño' mismo; como personalidad desaparece este casi totalmente bajo la 'educación' no solo en la escuela [...] hasta en la conciencia misma se puede decir que la educación sustituye al niño." (Montessori, 1928: 47-48)

La arteducación es una actividad que está constantemente imaginando, poetizando, estetizando durante el acto de aprender y enseñar: sea trabajando con y sobre artistas, obras pasadas y presentes, patrimonios culturales, materiales, inmateriales y naturales, culturas y comunidades, aprendizajes mediáticos, visuales, audiovisuales, musicales, escénicos. Sin imaginación creadora, sin voluntad poética, sin necesidad estética, sin práctica creadora, no ocurre arteducación. Tampoco sin compromiso social, intelectual, afectivo, intelectual, emocional, sensitivo por parte de los educadores y las educadoras con lo que se hace (Mesías, 2019). La arteducación es un acto político a la vez que poético y estético. Reflexiona y actúa sobre la institución educativa en lo físico y en lo discursivo, cuestionando sus espacios, contextos y textos que pretenden prescribir un mismo modelo educativo para todos los aprendizajes imponiendo un relato único sobre lo que debe incluirse en la formación infantil, la adolescencia o en la universidad.

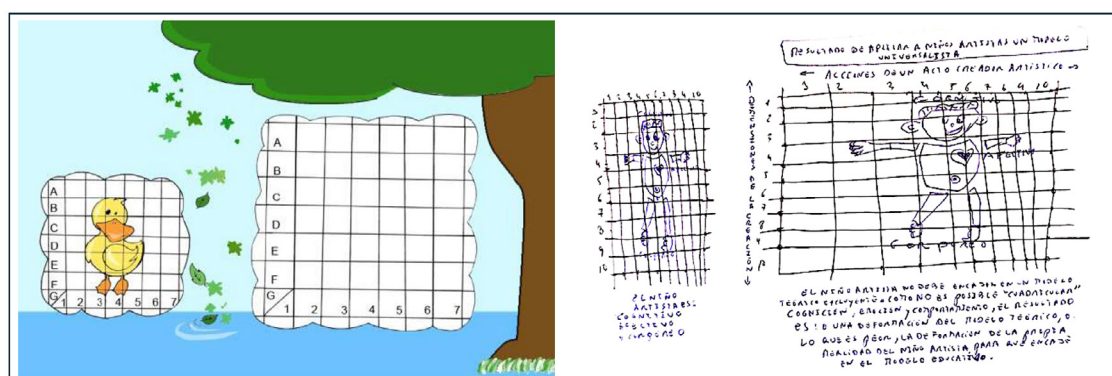
Los arteducadores y las arteducadoras (o quienes se dedican a la educación artística) no usan métodos con carácter sistémico y pretérito, ni para enseñar, ni para aprender, ni para investigar, indagar o crear; construyen en diálogo con los participantes y desde diversos modos de hacer. Por eso no puede exigirse ni exponerse una experiencia arteducadora en base a unos mismos parámetros, esquemas, métodos, desarrollos epistemológicos. Educar en esta filosofía arteducadora es estar describiendo constantemente nuevas cosas, viviendo nuevos conocimientos y experiencias con alumnado y otros docentes, disfrutando de inesperadas respuestas por parte de quienes aprenden y comparten experiencias arteducadoras; es concebir y experimentar la educación como algo vivo y no inerte o pretérito. La aplicación de métodos universales y estandarizados para aprender genera prácticas inertes alejadas de la naturaleza artística, que es productiva más que reproductiva, interpretativa más que descriptiva, creativa más que prescriptiva, reflexiva más que imitativa, crítica más que memorística. Cualquier categoría o método utilizado en educación artística es susceptible de revisitarse, modificarse,

recrearse, reinventarse, incluso por quién lo ha ideado. Lo cual está en el origen mismo de la arteducación: “El Abordaje Triangular en la enseñanza del Arte (hacer arte; leer la obra o el campo de sentido del Arte y la imagen; contextualizar) se divulgó con el nombre de Metodología Triangular a través del libro *A imagem do Ensino da Arte* publicado por la editorial Perspectiva en 1991. Posteriormente, en 1998 revisé el concepto en un capítulo del libro *Tópicos Utópicos*. Las revisiones de la Metodología Triangular, en 1998, fueron conceptuales, prácticas y bastante incisivas, cambiándole su nombre a Abordaje Triangular” (Barbosa, citado en Augustowsky et al., 2022, p.141). Y más adelante: “El Abordaje Triangular es tan flexible que yo misma lo modifiqué, renombré y amplié cuando pasó del contexto del museo (MAC/USP) al contexto del aula. La Propuesta Triangular está abierta a reinterpretaciones y reorganizaciones, quizá por eso ha generado tantos malentendidos, pero también generó interpretaciones que lo enriquecieron, ampliaron y explicitaron, como las que presentaremos en este libro” (p.143). Por tanto, la arteducación posibilita la creación de la educación y su renovación constante y la diversidad en sus métodos, modelos, propuestas, recorridos, vivencias. Aporta singularidad y oxigenación a la educación misma.

En “El Arte/Educación necesita de los artistas”, Ana Mae Barbosa escribe: “Arnheim recuerda muy bien que todo artista debería conocer la evolución del arte del niño para profundizar en el conocimiento de su propio proceso evolutivo de creación” (citado en Augustowsky et al., 2022, pp. 93-94). Lo que aplicado a la educación y a la investigación, significa que sin comprender y conocer las complejidades y oportunidades que intervienen en la creación artística difícilmente se piensa certeramente al proponer experiencias artísticas desde la educación. Cada niño y niña son singulares, igual que cada artista y proceso creador. ¿Cómo no debería esto recogerlo la educación y la investigación que pretende dar cuenta y enriquecer el aprendizaje y enseñanza de lo artístico? Cuando esto no ocurre, que se aplican teorías y modelos universalistas homogeneizadores en la infancia, el niño y la niña se deforman pedagógica y teóricamente encasillando su potencial artístico, creativo e imaginativo en cuadrículas absurdas que se desvelan inútiles para el arte (Figura 1).

Figura 1.

Adaptación a pedagogías cuadriculadas del potencial artístico infantil



Nota. Izquierda, Estereotipo que el adulto hace del dibujo del niño. Tomado de Ana Mae Barbosa (p.86), en Augustowsky et al., (2022), Ana Mae Barbosa. *Arte/Educación. Textos seleccionados*, CLACSO; derecha, Ejemplo iconográfico de qué ocurre cuando a un niño artista le aplicamos la cuadrícula de una teoría pedagógica predefinida. Tomado de *Recreando la Taxonomía de Bloom para niños artistas* (p.25) de Martín Cairo (2019), ArtsEduca.

3.2. La indagación artística como consecuencia de la educación artística y la arteducación

Eisner en *El ojo ilustrado* introdujo el término “indagación cualitativa” artística como amplificación y liberación de la “investigación cualitativa” entendida como procedimiento

universal y prescriptivo que procura la uniformidad y estandarización de las prácticas investigadoras y el modo de generar conocimiento sobre aspectos educativos. En el capítulo “El significado del método en la indagación cualitativa”, indica al respecto: “Para los lectores que busquen un procedimiento, una fórmula o un conjunto de reglas para hacer una indagación cualitativa, este capítulo puede ser una decepción. No conozco ningún «método» para llevar a cabo la indagación cualitativa en general o la crítica educativa en particular. No existe un cuerpo codificado de procedimientos que nos cuente algo sobre cómo realizar un estudio perceptivo, intuitivo o esclarecedor del mundo educativo.” (Eisner, 1998, p.197). La indagación cualitativa o arteducadora inserta “un estilo personal” y propio a lo que se propone conocer, comprender, describir, narrar, exponer, que es además característico del arte y de la creación artística. No todo el mundo es capaz de aprender y conocer sin “método”, sin “prescripciones”, sin categorizar y prever de antemano lo que pretende conocer o se pretende aprender. La consecuencia negativa de esta incapacidad de muchos académicos es que replican modelos pretéritos demostrados por otros a situaciones que se suponen son nuevas esperando y previendo demostrar, descubrir lo que se esperaba y deseaban demostrar antes de hacer nada. Cuesta encontrar investigaciones que demuestren que se estaba equivocado y lo que se hacía era inútil. Nada más alejado de la arteducación, de la investigación e indagación artística y arteducadora en la que se crean métodos para enseñar, investigar, aprender poética y autopoéticamente (Caeiro et al., 2021).

Arteducadores y arteducadoras han propuesto indagaciones en detrimento de investigaciones como valor intrínseco al área de educación artística. Las indagaciones dan cuenta de lo que la experiencia artística (y cultural y patrimonial) aporta a quienes la viven y comparten; permiten conocer y entender las posibilidades que produce el arte y la educación artística con sus vivencias. Por ello, para Eisner, la acción de investigar se percibe como un acto de indagación, un esfuerzo por descubrir y entender, en lugar de ser un intento de predicar una doctrina o transformar a los miembros de un campo en seguidores de una verdad dogmática (Eisner, 1995). El uso del término en detrimento del de investigación, está siendo cada vez una práctica más actual: “Hemos trabajado con la representación visual usando el dibujo como acto de indagación, con metodologías caminantes, con la fotografía en toda variedad de formas, con artes audiovisuales como el *podcasting* y con los cómics. Unimos nuestros profundos intereses por estas formas de arte aclarando que no consideramos que se necesite ser un artista para dedicarse a la investigación educativa basada en las artes” (Mulvihill y Swaminathan, 2024, p.12)

Y así surgen modelos como la artografía (término que la propia Irwin indica que se puede transformar en sustantivo sin separar por barras A/R/T), en la que justamente la singularidad propia de las personas que están vivas y se sitúan poética y estéticamente en el mundo, también como educadores y educadoras, articula lo artístico (*art*), lo investigativo (*research*) y lo educativo (*teaching*), la creación, la indagación y el aprendizaje: “La a/r/tografía es una indagación de vida, un encuentro personal llevado a cabo mediante comprensiones y experiencias artísticas y textuales, así como por representaciones artísticas y textuales. La a/r/tografía es una forma de indagación que incluye las prácticas de los artistas (músicos, poetas, bailarines, etc.), los educadores (profesor / alumno) y los investigadores. La a/r/tografía se alimenta de una perspectiva que ve a la investigación-acción como una práctica de vida.” (Irwin, 2013, pp. 107 y ss.). Así lo definen Viadel y Roldán: “La práctica a/r/tográfica es una indagación vital, en dos sentidos: es una investigación que está viva y es una investigación que forma parte de la vida del investigador/a. Esta fuerte implicación personal es una cualidad intrínseca tanto de la creación artística como de la experiencia educativa, y tanto de la persona o personas que enseñan como de las que aprenden” (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p.889). La indagación artística, al idearse y plantearse para aplicar y dar cuenta de lo que sucede en la educación artística y la creación cuando están sucediendo, se caracteriza por aplicar principios propios de lo artístico. Así lo explica Hernández:

“Se puede realizar, de la mano de Barone y Eisner (2006), la siguiente caracterización de la IBA:

1. *Utiliza elementos artísticos y estéticos.* Mientras que la mayoría de la investigación en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación utiliza elementos lingüísticos y numéricos, la IBA emplea elementos no lingüísticos, relacionados con las artes visuales o performativas.
2. *Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia.* A diferencia de otras perspectivas de investigación la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones ‘confiables’, sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirija el interés del estudio.
3. *Trata de desvelar aquello de lo que no se habla.* Tampoco pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de política educativa, cultural o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza.” (Hernández, 2008, p.94)

En esta comprensión de que la educación artística y cultural debe ser diversa en sus procesos, singular en sus esquemas, orgánica en sus sistemas, plural en sus postulados, subjetiva en sus conocimientos (es decir, no se engaña ni a sí misma ni a los demás con pretensiones de verdad), la propia UNESCO indica que debe irse de lo universal a lo emergente: “La educación debe por tanto proponer planteamientos y métodos diversos, inclusivos y flexibles [...] que permitan impartir una educación cultural y artística de calidad” (UNESCO, 2024, p.6). Dicho esto, debemos reconocer que hay disciplinas, materias, áreas de conocimiento que sí necesitan utilizar métodos sistémicos y trabajar con contenidos prescriptivos, tanto al enseñar como al investigar. No es el caso del arte y su educación ni de quienes se dedican a la educación artística. El pensamiento y el conocimiento artísticos van de la mano de la educación artística y conforman la naturaleza de la arteducación: son modos de estar, ser, hacer, saber, comprender, describir, analizar, sintetizar, percibir y entender el mundo, y por supuesto, también el académico y educativo.

3.3. Indagando en experiencias arteducadoras y sus evidencias

Presentamos, analizamos y describimos diversas experiencias arteducadoras ideadas y diseñadas desde el deseo de vivir experiencias artísticas, estéticas, culturales y patrimoniales cuyo valor formativo encontrase aplicabilidad y recorrido en la infancia. Algunas se viven entre docentes y alumnado de los grados de magisterio; otras entre docentes y niños y niñas; otras en familia de modo intergeneracional. Nuestra indagación no se centra tanto en aspectos generalistas educativos (intenciones del docente; estructura del programa, relación pedagógica del aula, evaluación del proceso...) como específicos de la arteducación. Nos interesa lo que ha emergido al proponer experiencias arteducadoras en relación a aprendizajes artísticos, procesos artísticos, proyectos artísticos, lo patrimonial y estético, lo expresivo, comunicativo, perceptivo, procesos activados y desarrollados desde lo singular y propio de la educación artística y lo arteducativo. **Y estas imágenes de los procesos y resultados “hablan por sí mismas”** (Eisner, 1998, p.206) a través de los registros, documentación y fotoensayos.

Primera indagación: Paseos sensibles arteducadores

- Contexto: Grado en Magisterio en Educación Infantil, Universidades de Zaragoza, Vigo y Santiago de Compostela

- Participantes: 300 alumnos, 25 niños y niñas, docentes y maestras
- Materiales: lupas, marcos, espejos, hilos, objetos secretos, pies, esculturas, naturaleza, ciudad
- Propuesta: realizar un paseo sensible arteducador.
- Contexto: Ribera del Ebro, ciudad, Pastriz y alrededores (Zaragoza); Parque del Campus Universitario (Ourense); itinerario desde la Facultad de Ciencias de la Educación hasta el Museo do Pobo Galego atravesando el Parque de Bonaval (Santiago de Compostela).
- Evidencias y vivencias: Figuras 2, 3, 4 y 5 (anexos)

Segunda indagación: instalaciones arteducadoras

- Contexto: Grado en Magisterio en Educación Infantil, Universidad de Zaragoza
- Participantes: 120 alumnos
- Materiales: diversos según cada instalación
- Propuesta: creación de una instalación arteducadora
- Espacios: Aula de artes y lugares específicos de la Facultad de Educación
- Evidencias y vivencias: Figuras 6, 7, 8 y 9 (anexos)

Tercera indagación: cuento-libro-álbum arteducador

- Contexto: Grado en Magisterio en Educación Infantil, Universidades de Zaragoza, Vigo y Santiago de Compostela
- Participantes: 300 alumnos
- Materiales: diversos según cada libro-álbum
- Propuesta: creación de un cuento-libro álbum y vídeo relato
- Exposición: Biblioteca Facultad de Educación
- Evidencias y vivencias: Figuras 10, 11, 12, 13, 14 y 15 (anexos)

Cuarta indagación: maleta arteducadora

- Contexto: Grado en Magisterio en Educación Infantil, Universidad de Zaragoza
- Participantes: 120 alumnos
- Materiales: diversos según cada maleta arteducadora
- Propuesta: creación de una maleta arteducadora a partir de un conjunto de microprácticas
- Espacio: Aula de artes y cada hogar en tiempo autónomo
- Evidencias y vivencias: Figuras 16 y 17 (anexos)

Quinta indagación: procesos arteducadores

- Contexto: Grado en Magisterio en Educación Infantil, Universidad de Zaragoza
- Participantes: 120 alumnos, hijos, familiares
- Materiales: diversos según cada proceso
- Propuesta: diversas experiencias expresivas centradas en procesos
- Espacio: Aula de artes y cada hogar en tiempo autónomo
- Evidencias y vivencias: Figuras 18 y 19 (anexos)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. ¿Más arteducación e indagaciones?

A través de las imágenes presentadas (Figuras 2 a 19), podemos comprobar las características de las experiencias que la educación artística y la arteducación provocan y producen en el alumnado de magisterio. Cada experiencia actúa desde la poética de la creación entendida como un diálogo educador (Freire y Passetti, 2018), originando respuestas y resultados singulares, biográficos únicos en los que las dimensiones afectivas son inherentes a los “objetos” creados. Podemos afirmar que cada elemento que el alumnado de magisterio crea implica parte de quien es, cómo es, cómo piensa, cómo siente, qué motiva sus decisiones y respuestas y qué desea aprender (Freire, 2015; Hernández, 2011). Por tanto, son aprendizajes que se proyectan hacia el presente y no tanto hacia el pasado; las propuestas arteducadoras no pretenden mimetizar e imitar y reproducir lo ya vivido, ya conocido, ya teorizado, ya practicado por otros: sino que posibilitan un aprendizaje vivo y en continua emergencia y transformación (Dewey, 2008; Fernández, 2019). Las propuestas arteducadoras, ya sea en forma de proyectos que siguen procesos o procesos que conforman proyectos, son metodografías que permiten seguir las huellas del aprendizaje (también con sus limitaciones y alcance diverso según cada alumno y alumna) de modo emergente: “El tipo de proceso proyectivo o de proyecto procesual del arte, discurre entre la deliberación consciente y la latencia inconsciente. Es imprescindible advertir esa dimensión procesual para atender al desarrollo de la indagación artística, para no confundir el proyecto de investigación con protocolos discursivos que nunca son suficientes ni necesarios” (Moraza, 2008, pp. 43-44). Se trata de actuar responsablemente en aquello que es propio del arte y de la educación artística: “La disponibilidad. de nuevos medios posibilita la generación de nuevos conceptos y la creación de nuevas posibilidades” (Baron y Eisner, 2012, p. 5). La arteducación es justamente esta posibilidad, que una vez aplicada se convierte en oportunidad para el arte y la educación en sí. Al aplicar la mirada indagadora a las propuestas, experiencias y resultados, se genera una simbiosis perfecta entre la docencia y la investigación-indagación, el aprendizaje biográfico y emergente y el curriculum. Algo destacable es que el alumnado, al situarse en el contexto pedagógico y didáctico y metodológico de lo artístico, aplica a sus respuestas lenguajes, procesos y expresiones propias del arte, sus poéticas, sus estéticas... que hablan de las singularidades del arte. Así, ya sea una instalación, un álbum ilustrado, un paseo sensible o una maleta arteducadora, todo se inunda admirablemente de “vida propia”.

La arteducación, al ser relacional, tanto en lo estético de los lenguajes y medios como en lo estético de las relaciones sociales y contextuales (Bourriaud, 2007), implica la construcción de un diálogo poético y a la vez estético constante entre el propio alumnado, el entorno y los docentes. No hay un programa cerrado, inerte y curricular pretérito. No

podría haberlo si se trata de educación artística y arteducación entre seres humanos que están todos viviendo *por primera vez*. Por todo ello, la posición indagadora como estrategia para el conocimiento y saber docente resulta idónea, ya que permite trabajar en lo que sucede en el aula, en el alumnado y en nosotros mismos como arteducadores desde lo propio del arte: lo poético, estético, expresivo y no solo informativo o comunicativo o ya vivido por otros. Y hacerlo sin que se pervierta su naturaleza subjetiva en aras de inútiles certezas de dudosa aplicabilidad educativa. ¿No es esto, en el fondo la educación, un acto poético y estético compartido en metamorfosis? Lo que nos lleva a: ¿qué ética aplica en lo que no actúa arteducadoramente cuando se trabaja con niños y niñas y la infancia, anulando justamente la singularidad y diversidad de sus biografías?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGUSTOWSKY, G., PETERSON F. DE LIMA, S. Y DEL VALLE, D.** (Coords.). (2022). Ana Mae Barbosa. *Arte/Educación. Textos seleccionados*. CLACSO, Universidad Nacional de las Artes.
- BOURRIAUD, N.** (2007). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- CAEIRO M., CALLEJÓN M. D. Y CHACÓN P.** (2021). El diseño de métodos poéticos y auto-poéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 769-790. <https://doi.org/10.5209/aris.69263>
- CAEIRO RODRÍGUEZ, M.** (2019). Recreando la Taxonomía de Bloom para niños artistas: hacia una educación metacognitiva, metafectiva y metaemotiva, *Artseduca. Revista electrónica de educación en las artes* 24. 65-84. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.6>
- CAEIRO-RODRÍGUEZ, M.** (2020). Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística. *Artseduca. Revista electrónica de educación en las artes*, 27, 20-35. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.2>
- DENZIN, N. K.** (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81- 90. [http:// dx.doi.org/10.23935/2016/01036](http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036)
- DEWEY, J.** (1949). *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica.
- DEWEY, J.** (2008). *El Arte como experiencia*. Paidós.
- EISNER, E. W.** (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- EISNER, E. W.** (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- EVERTSON, C. Y GREEN, J.** (1989). La observación como investigación y método en M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Paidós.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, H.** (2019). Abordaje Triangular. Estudio Crítico. *Linhas Críticas*, 25, e23379. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23379>
- FREIRE, P. Y PASSETTI, E.** (2018). *La voz del maestro: conversaciones acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo*. Siglo XXI editores.

- FREIRE, P.** (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Ediciones Siglo XXI.
- GARCÍA, A.** (2020). *Otra educación ya es posible* (7.a ed.). Litera Libros.
- GIMENO LLOP, S.** (1991) (escultor). *Muchacho sentado mirando hacia la Torre Nueva*. Bronce, Medidas: 87,50 x 0,46 x 0,68 m. Ayuntamiento de Zaragoza.
- HERNÁNDEZ, F.** (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 85-118
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.** (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En F. Hernández-Hernández (Coord.) *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 4-11). Universitat de Barcelona.
- HOYUELOS, A.** (2004). Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. *Revista Novedades Educativas*, 54(11).
- IRWIN, R.** (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65), 106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- IRWIN, R. L. Y DE COSSON, A.** (eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry [A/r/tografía: autorrepresentación mediante la indagación vital basada en artes]*. Pacific Educational Press.
- KAWULICH, B.** (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>
- MALAGUZZI, L.** (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia* (A. Hoyuelos, Trad.; 7.a ed.). Ediciones Octaedro.
- MARÍN VIADEL, R.** (2020). ¿Cómo se escribe el pie de imagen en Investigación basada en Artes Visuales? En R. Marín Viadel, J. Roldán y M. Caeiro Rodríguez (Eds.), *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico* (pp. 220-229). Editorial Tirant Humanidades.
- MARÍN VIADEL, R. Y ROLDÁN, J.** (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Ediciones Aljibe.
- 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>
- MARÍN VIADEL, R. ROLDÁN RAMÍREZ J. Y CAEIRO RODRÍGUEZ, M.** (2020) (Coords.). *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico*, Tirant Humanidades.
- MARÍN, R.** (2011). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (sobre el paisaje de la Depresión Cuadrada de Bruce Nauman) en J. Roldán, R. Marín Viadel (Eds.) *Metodologías artísticas de investigación en educación* (14-39). Ediciones Aljibe.

- MESÍAS, JOSÉ MARÍA** (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía Contemporánea para arteducadores*. Editorial GRAO, Colección micro-MacroReferencias. Serie Didáctica de la Educación visual y plástica. Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado.
- MONTESORI, M.** (1928 [1994]). *Ideas generales sobre el método: Manual práctico*. Clásicos CEPE.
- MORENO MONTORO, M. I.** (2016) «Somos barro: Una investigación usando la Creación Artística / We clay: an investigation using the artistic creation», *Tercio Creciente*, 1(1). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC/article/view/3049>
- MULVIHILL, THALIA M. Y SWAMINATHAN, R.** (2024). *Investigación Educativa basada en las Artes*. Morata.
- NAVARRO, C.** (2023). Naturaleza de la investigación basada en arte. Bases y fundamentos para su desarrollo. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, 54, 255-269. <http://dx.doi.org/10.30827/caug.v54i0.26587>
- NAVARRO, M.** (2008) (Escultor). *Válvula con Alberca*. Escultura. Medidas variables. Ayuntamiento de Zaragoza.
- PERSSON, M. Y BERGENSTEN, J. P.** (2009) (Desarrolladores). *Juego de Minecraft* [Videojuego]. Mojang Studios.
- PLENSA, J.** (2008) (artista). *El Alma del Ebro*. Escultura. Medidas Variables. Ayuntamiento de Zaragoza.
- ROLDÁN, PINOLA Y CAEIRO** (2023). Uso de imágenes en A/R/Tografía y Metodologías del caminar. En *Métodos Visuales, A/R/Tografía y caminar*. En J.J. Roldán, R. Marín, M. Mosavarzadeh, K. Morimoto y R.L. Irwin (Coords.) *Métodos visuales, A/R/tografía y caminar* (pp.376-406). Tirant humanidades.
- SULLIVAN, G.** (2004). *Art Practice as research Inquiry in the visual Arts*. Teachers College, Columbia University.
- STAKE, R.E.** (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Ariel.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R.** (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Studio.
- TEXEIRA, R. Y GUTIÉRREZ, J.** (2022). La improvisación artística experimental en la formación inicial docente: estrategias didáctico-performativas en el cobijo del aula, en Triviño-Cabrera, L. et al. *Alfabetización multimodal, activismo educativo y redes sociales. Experiencias didácticas para la innovación docente* (pp. 23-36). Editorial Graó.
- TOURINÁN LÓPEZ, J.M.** (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *ESE. Estudios sobre educación*, 21, 61-81.
- TRIGO, C.** (2019). Los espacios comunes de la escuela: proyectos comunitarios a través de ArtEducación. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- VÁSQUEZ BENÍTEZ, L.** (2025). ArtEducación. *Artes La Revista*, 24(31). <https://doi.org/10.17533/udea.artes.361131>

Martín Caeiro Rodríguez. Doctor en Bellas Artes (2008, Universidad de Vigo); Licenciado en Bellas Artes (2003) y Diploma de Estudios Avanzados (2005) en la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra; Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) en la Facultad de Ciencias de la Educación (Pontevedra, 2004). Actualmente es Titular de Universidad y miembro del Claustro de profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Ha sido director del Departamento de Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales (2015-2020) en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y profesor de diversas asignaturas en el Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Especialidad Dibujo y Artes Plásticas), y en Grados de Infantil y Primaria.

María Enfedaque Sancho. Doctora en Historia del Arte por la Universidad de Zaragoza y Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona, donde fue profesora asociada en el Departamento de Visual y Plástica entre 2012 y 2014. También ha ejercido la docencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza entre 2006 y 2010, y nuevamente desde 2018 hasta 2023. Desde 2024 ocupa el puesto de Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de dicha universidad. Ha compaginado siempre su labor docente con la práctica artística, participando en exposiciones dentro del ámbito nacional y desarrollando diversos talleres en centros educativos, donde el proceso artístico como forma de aprendizaje constituye un eje central de su trabajo.

Sara Fuentes Cid. Doctora en Bellas Artes (2008, Universidade de Vigo). Actualmente es profesora en el Departamento de Didácticas Especiales (área de Didáctica de la expresión plástica) en la Facultad de Educación y Trabajo social de Ourense (Universidade de Vigo). Desarrolla actividades de investigación/creación y docencia desde el año 2003. Ha sido profesora del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza (2022-2023); investigadora contratada en el Centro de Filosofia das Ciências (Universidade de Lisboa) dentro del grupo “Tecnología de la Filosofía, Ciencias Humanas, Arte y Sociedad” durante el periodo 2015-2022 e investigadora posdoctoral del Sistema Español de Ciencia y Tecnología entre 2009 y 2013.

Olalla Cortizas Varela. Licenciada y doctora en Bellas Artes por la Universidade de Vigo. Desde 2014 forma parte del Departamento de Didácticas Aplicadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, actualmente como contratada doctora del Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Imparte docencia en los Grados de Mestre/a de Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Su actividad de investigación/creación y docencia se inicia en el año 2008 en la Facultad y Grado de Bellas Artes de Pontevedra, con una beca de Tercer Ciclo de la Xunta de Galicia y posteriormente, 2011-2014 con un contrato predoctoral también de la Xunta de Galicia.

ANEXO: INDAGACIONES

Primera indagación: Paseos sensibles arteducadores

Figura 2.

Instantes paseantes en Galicia y Zaragoza con alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de los autores (2023), con una cita visual indirecta, *Muchacho sentado mirando a la Torre Nueva* (Gimeno, 1991)

Figura 3.

Paseando con un niños y niñas de entre tres y seis años y expresando



Nota. Fotoensayo compuesto por cinco fotografías de los autores (2025), con alumnado del CEIP La Portalada, Pastriz y alrededores (Zaragoza).

Figura 4.
Interacciones y expresiones dialogantes y biográficas



Nota. Fotoensayo compuesto por siete fotografías de los autores (2024-2025), con dos citas visuales indirectas, *El Alma del Ebro* (Plensa, 2008) y *Válvula con Alberca* (Navarro, 2008).

Figura 5.
Alumnado paseando autónomamente de Magisterio en Educación Infantil y expresando



Nota. Fotoensayo compuesto por seis fotografías de los autores (2025)

Segunda indagación: instalaciones arteducadoras

Figura 6.

Cocreando una instalación arteducadora con alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil y expresando



Nota. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de los autores (2025)

Figura 7.

Dos instalaciones de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de los autores (2025), con una cita visual indirecta, izquierda, *Juego de Minecraft* (Persson y Bergensten, 2009)

Figura 8.

Instalaciones de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de los autores (2025)

Figura 9.

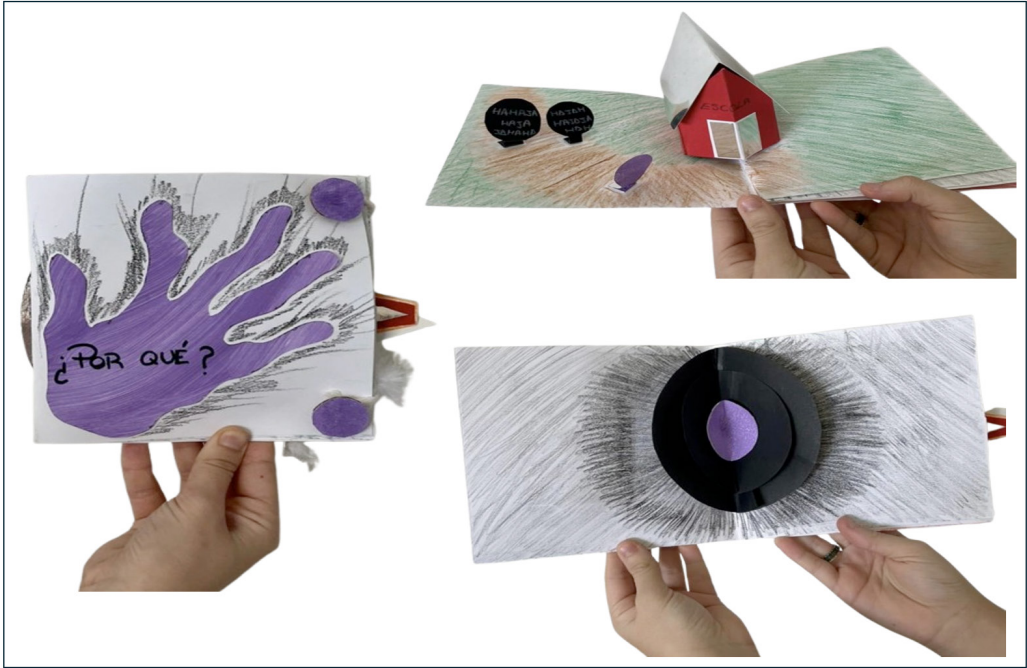
Instalaciones de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de los autores (2025)

Tercera indagación: libro-álbum arteducador

Figura 10.
Páginas de un cuento-libro álbum de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de los autores (2025)

Figura 11.
Cuento-libro álbum de Kamishibai de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de los autores (2024)

Figura 12.
Cuento-libro álbum de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de los autores (2025)

Figura 13.

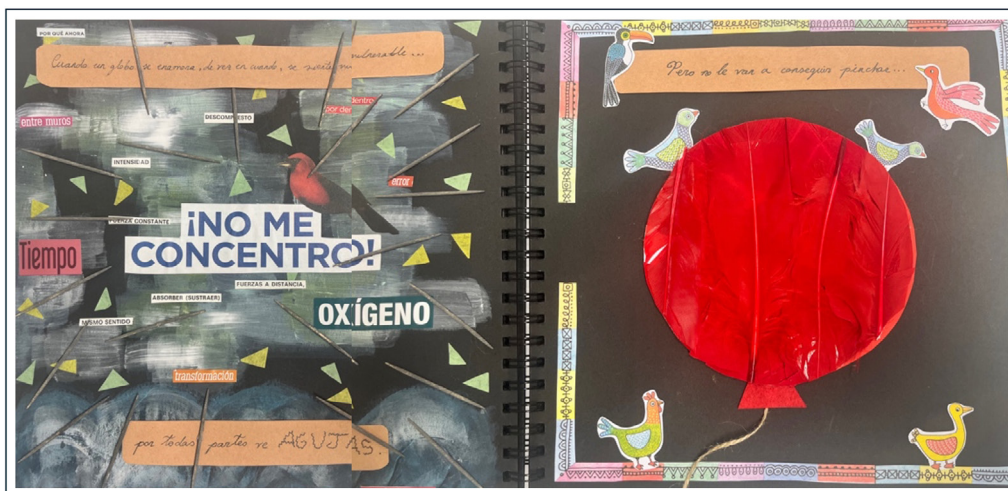
Páginas de dos cuentos-libro álbum de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de los autores (2022-2025)

Figura 14.

Dos páginas de cuento-libro álbum de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de los autores (2022)

Figura 15.

Fotogramas cuento-libro álbum de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil

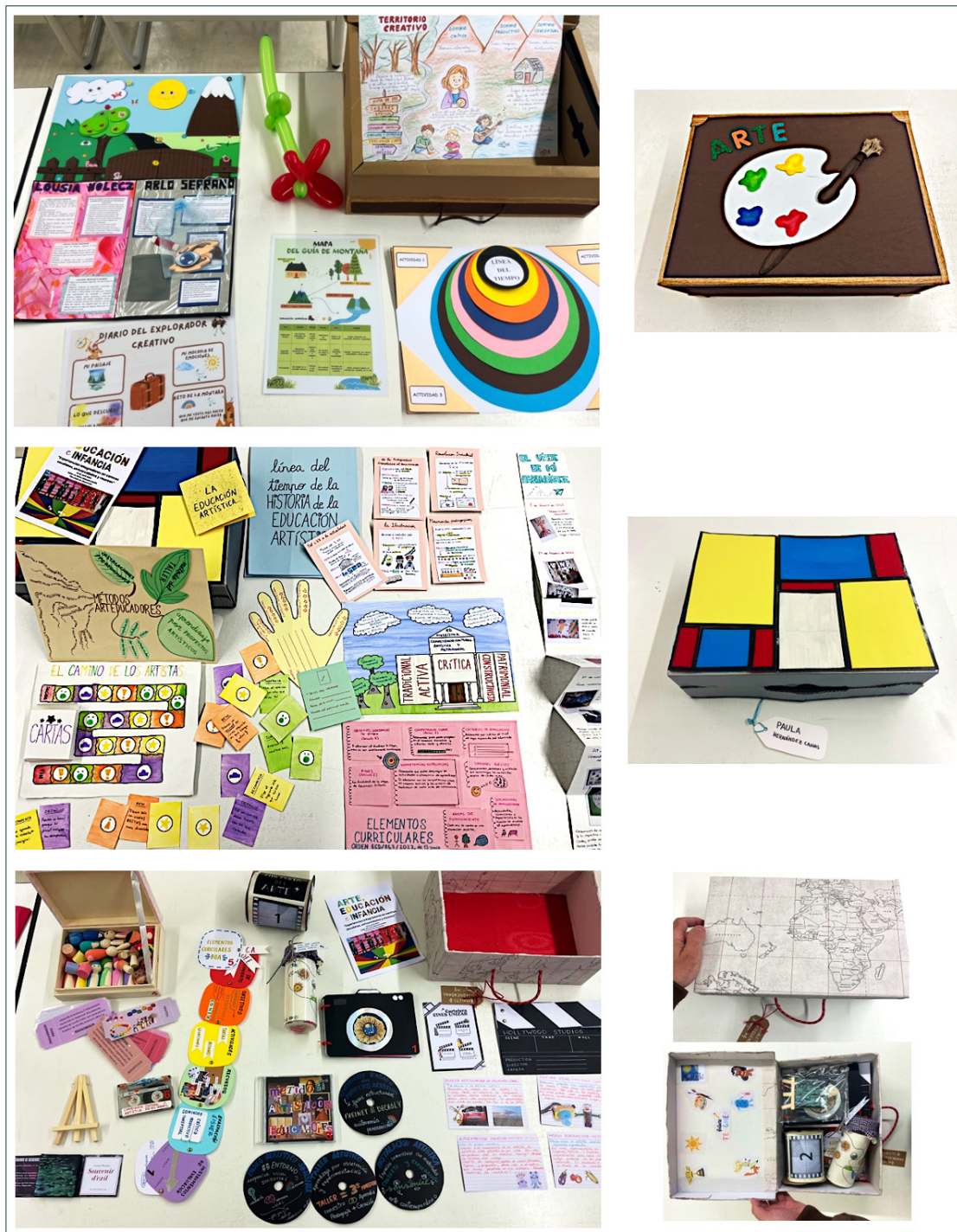


Nota. Fotoensayo compuesto por seis fotografías de los autores (2022)

Cuarta indagación: maleta arteducadora

Figura 16.

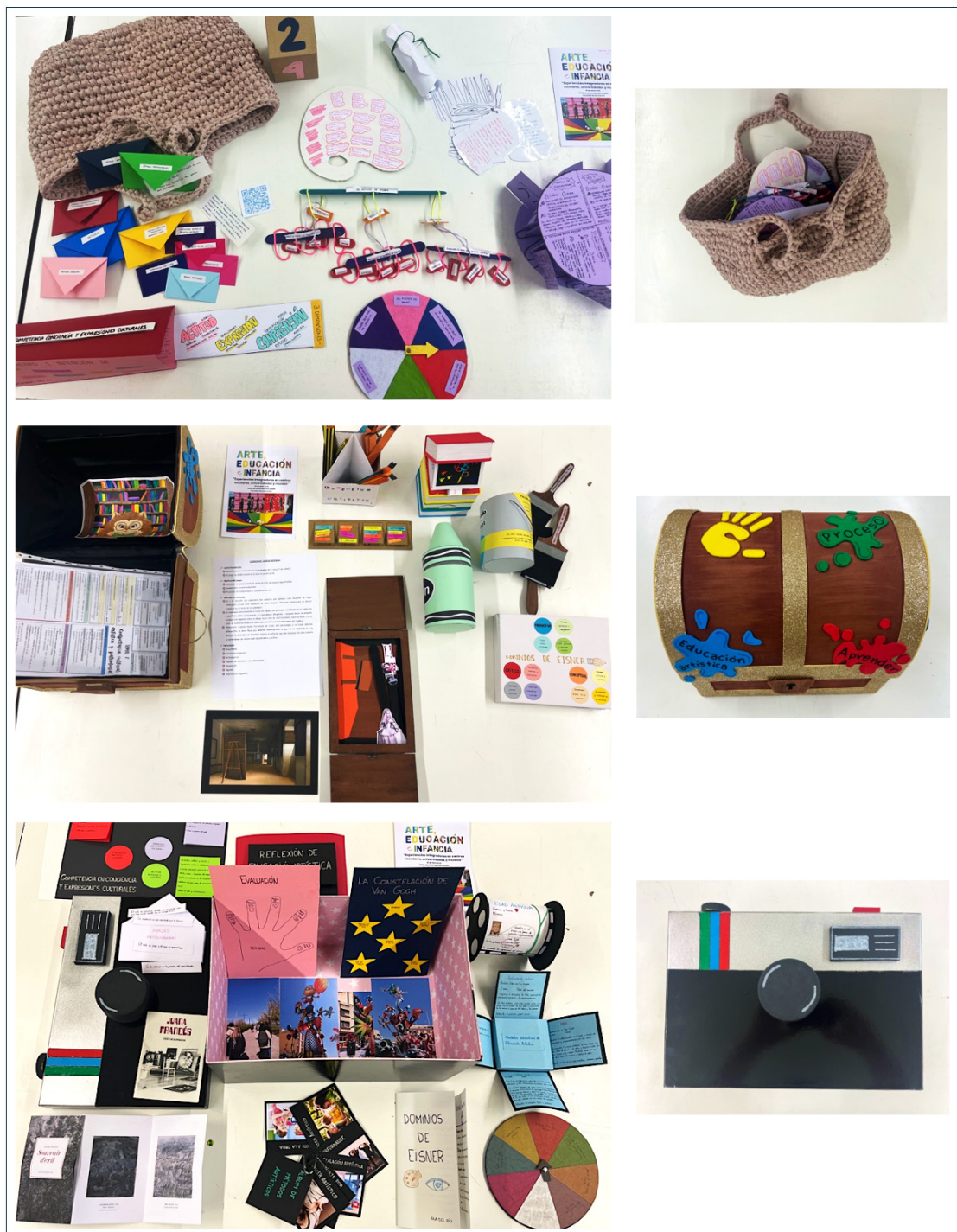
Tres maletas arteducadoras con sus microprácticas de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por seis fotografías de los autores (2025)

Figura 17.

Tres maletas arteducadoras con sus microprácticas de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por seis fotografías de los autores (2025)

Quinta indagación: procesos arteducadores

Figura 18.

Ejemplos de Procesos con prácticas temáticas de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por doce fotografías de los autores (2025)

Figura 19.

Proceso de Análisis antropométrico gráfico del alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil



Nota. Fotoensayo compuesto por cinco fotografías de los autores (2025)