



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Martínez Vérez, María Victoria; Albar Mansoa, Javier
Espacios y lugares. La creación artística como variable mediadora
Perfiles educativos, vol. XLV, núm. 179, 2023, Enero-Marzo, pp. 163-180
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59790>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13275480011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Espacios y lugares

La creación artística como variable mediadora

MARÍA VICTORIA MARTÍNEZ VÉREZ* | JAVIER ALBAR MANSOA**

El propósito del presente trabajo es provocar una reflexión acerca de cómo la disposición del espacio educativo afecta a la vivencia de las actitudes relacionadas con el “saber ser”. Para ello se propone una acción artística denominada “espacios (de *okupación*) y lugares (del ser), que utiliza la *performance* como herramienta mediadora entre el espacio y los contenidos transversales ligados a la inteligencia emocional. Los datos, obtenidos mediante el proceso artístico, son analizados a través de la investigación-acción, con el uso combinado de tres técnicas: el análisis de documentos gráficos, la observación participante y la entrevista. Los resultados obtenidos se desgranán en forma de relato creativo, de modo tal que dialoguen entre sí, de acuerdo con las dimensiones que dan forma al objeto de estudio. Se concluye que la *performance* es una práctica artística que facilita los aprendizajes actitudinales ligados a la inteligencia emocional y social.

The goal of the present work is to encourage a reflection on how the disposition of educational spaces affects our experience of attitudes related to the know-how of “being.” We propose an artistic action we’ve termed “(occupational) spaces and (being) places.” It employs performance as a tool of mediation between space and its cross contents related to emotional intelligence. Data, obtained from this artistic process, is analyzed through the investigation-action method, through the combined use of three different techniques: graphic document analysis, participant observation and interviews. The results we obtained were processed into creative stories and were made to converse amongst themselves, in accordance to the scope governing our study’s subjects. In conclusion, we consider performance an artistic practice that can ease attitudinal learning related to emotional and social intelligence.

Palabras clave

Educación artística
Papel del docente
Formación profesional superior
Creación artística
Ambiente educacional
Actitud del docente

Keywords

Artistic education
The role of teachers
Advanced vocational training
Artistic creation
Educational environment and teacher attitudes

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59790>

Recepción: 22 de febrero de 2020 | Aceptación: 24 de agosto de 2022

- * Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED sede A Coruña) (España). Doctora en Sociología. Líneas de investigación: sociología; educación; arte y *performance*; creación artística. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con J. Albar-Mansoa y M. Pallarès-Piquer), “No lugares, escuela e identidad: la *performance* como herramienta educativa”, *Educação & Sociedade*, núm. 43. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.244848>; (2019, en coautoría con P.J.A. Mansoa), “Tinta de mar: arte de acción en la formación profesional docente”, *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, núm. 87, pp. 137-150. CE: vita.martinez.verez@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8417-5101>
- ** Profesor Contratado Doctor del Departamento de Escultura y Formación Artística de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctor en Bellas Artes. Líneas de investigación: arte en contextos de salud y contextos sociales; arte y educación; arte y pensamiento visual; creación artística. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con N. Antúñez), “Alfabetización visual de docentes de arte en formación en la Facultad de Bellas Artes (UCM) a través de representaciones visuales de su propio concepto de arte”, *Kepes*, vol. 19, núm. 25, pp. 191-221; (2022, en coautoría con N.A. del Cerro), “Aprendizaje servicio en proyectos de arte y salud”, *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, núm. 15, pp. 81-95. CE: pjalbar@ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-1780>

INTRODUCCIÓN

Ocupar un espacio es diferente a tener un lugar. Mientras que los espacios nos remiten a coordenadas físico-temporales, los lugares hablan en términos socioafectivos y habitan en el Otro.

Existen personas e instituciones que ocupan espacio, y otras que son lugar de todos. El sistema educativo debe dar lugar, en los espacios que ofrece, a la creación compartida, porque, de no ser así, perdería su esencia, en paralelos y meridianos incomprensibles.

VITA MARTÍNEZ, 2017

En el ámbito artístico es habitual representar conceptos a través de la *performance*; sin embargo, no lo es tanto hacerlo en el contexto de la formación reglada, para abordar el aprendizaje vivencial de los aspectos actitudinales que definen el “saber ser”; se le considera, incluso, una suerte de extravagancia más o menos tolerada por la dirección de los centros y la inspección educativa ya que, tal y como señala Rincón (2018), el sistema educativo nace como respuesta a la necesidad que tiene el liberalismo de organizar la sociedad a través de las prácticas pedagógicas.

Si introducir la *performance* como herramienta mediadora en el ámbito curricular es novedoso, investigar acerca de los resultados de su aplicación lo es más todavía (Folch *et al.*, 2020). Pero resulta necesario invertir tiempo en ello ya que, para dar valor y abrir caminos fiables a la expresión artística en campos que no le son propios, resulta más útil, parafraseando a Unamuno, con-vencer al sistema educativo de que otra forma de aprender es posible en lugar de tratar vencerlo a fuerza de la imposición de un hecho que, por muy performativo que sea, ha de explicarse para poder ser entendido.

Esta propuesta juega a “aprender a ser” con el alumnado al utilizar la *performance* en lugar de pizarrón en los talleres de la formación

profesional, y parte de la definición ofrecida por Moreno *et al.* (2013: 450), quienes consideran, que “las *performances* funcionan como actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de las acciones reiteradas”.

En este sentido, la *performance* tiene un conjunto de rasgos que la convierten en herramienta educativa:

1. Parte de las aptitudes personales y permite su desarrollo (Acaso y Nuere, 2005).
2. Favorece el aprendizaje a través de la representación de una idea (Terrones, 2013).
3. Gira en torno a un proceso de significación que permite reelaborar los sucesos. Así, las personas se proyectan a través de la escenificación y repiensen simbólicamente el hecho representado (Moreno *et al.*, 2013).
4. Se desarrolla dentro de la escena de la contemporaneidad; tiene un carácter poliédrico y utiliza recursos que pueden provenir de una gran variedad de fuentes (Tejo, 2017).
5. La metáfora grupal, que da cuerpo a la *performance*, permite crear un espacio de libre expresión, ajeno al enjuiciamiento (Moreno *et al.*, 2013).
6. Como línea argumental, es decir, como objeto de estudio (variable dependiente), “la performatividad define nuevos espacios, teorías y producciones conectadas entre sí y que se desarrollan sobre un análisis micro político” (Segura y Simó, 2017: 222).
7. “Y garantiza un arte participativo, construido en coexistencia con los actores y los observadores, quienes tratan de resignificar el espacio conquistado, el cual deja de ser neutro para ser concebido como una estructura cultural” (Segura y Simó, 2017: 221).

CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA

Proceso de investigación-acción

La experiencia que relata este trabajo se analiza desde el paradigma de la investigación acción, en cuanto que: 1) se trata de un proceso educativo que engloba varias situaciones de enseñanza-aprendizaje ligadas a los aspectos actitudinales de gestión emocional propios del “saber ser”; 2) plantea un método de abordaje diferente, basado en el aprendizaje por proyectos; y 3) evalúa los resultados obtenidos de la aplicación del mismo, e integra las colaboraciones de los participantes, los aprendizajes y los modos de saber.

Utilizar la investigación-acción permite aportar alternativas de explicación comprensiva sobre la realidad e identificar los aspectos de transformación y optimización. En contraposición a aquellas investigaciones interpretativas que, aun explicitando el universo educativo desde los sujetos investigados, acaban por dejar en un segundo plano al alumnado en la tarea de generar conocimiento, la investigación-acción educativa crea conocimiento al establecer un diálogo entre teoría y praxis; y lo hace a la estela de la inmersión en la práctica de la realidad.

En consecuencia, la enseñanza ya no es interpretada como “una actividad lineal donde las conductas del profesorado son causas y el aprendizaje del alumnado, efectos” (Latorre, 2003: 9). Este método plantea una intersección en la cual los discursos educativos desarrollan propuestas de acción que crean construcción común, contextualizada y significativa de conocimiento profesional práctico (Elliot, 1990). En cierta manera, a partir de una situación (socioeducativa) determinada, la investigación-acción procura optimizar la entidad de la acción misma; su finalidad es dotar de elementos que sirvan para facilitar los criterios prácticos en situaciones concretas; así mismo, la asunción de las hipótesis que plantea no está tan condicionada por pruebas de veracidad sobre la realidad, como sí por su eficacia

en el momento de ayudar a las personas a actuar de la manera más acertada posible.

En consecuencia, los espacios físicos que ocupan el alumnado y el profesorado se conciben como intersecciones en las que se crea (y se re-crea) el currículo; espacios dinámicos, abiertos, inestables, habilitados para desarrollar prácticas de mejora en la educación con base en la reestructuración del propio centro escolar como institución y como contexto de desarrollo profesional.

En este sentido, la experiencia objeto de estudio se dio en el Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) Anxel Casal, centro de referencia regional de los ciclos formativos de la familia de servicios a la comunidad, en el módulo transversal de habilidades sociales, impartido a los futuros mediadores comunicativos y educadores infantiles.

La indagación pública (Pink, 2014), que implica la co-investigación de los participantes y que pretende ser accesible a “todos los públicos”, supone considerar “la participación como producción de formas de conocimiento arraigadas en un contexto y capaces, si es necesario, de ir más allá de los formatos textuales para abrirse a lo multisensorial, visual, e incluso a los formatos artísticos” (Macaya, 2017: 395). En este caso, la creación de diferentes contextos, tanto en el aula del primer ciclo de educación infantil, como en la mejora de las habilidades comunicativas de personas con dificultades sensoriales, se considera parte del proceso formativo de los ciclos superiores de los servicios a la comunidad; por ello, es importante que tanto la profesora como el alumnado se replanteen los roles de mediador y de docente para no caer en la reproducción sistemática de lo que, precisamente, se intenta evitar, ya que, tal y como señala García Ferrer (2018), para construir el futuro antes es necesario deconstruir el presente.

Las dimensiones que definen el objeto de estudio (Ruiz-Olabuenaga, 2012), en torno a las cuales se centran las técnicas de investigación empleadas, son las siguientes: 1) el espacio aula como referente educativo; 2) los roles

(horizontales y verticales) del profesorado y del alumnado; y 3) los cambios en la percepción del espacio.

Para conocer y profundizar en el análisis del relato simbólico de los participantes se utilizaron, de forma combinada, tres técnicas de investigación: el análisis de documentos gráficos, la observación participante y la entrevista.

Respecto al análisis documental, Tejo (2017) señala que la comparación de textos (gráficos, escritos, audiovisuales), en relación con los contextos de producción, nos ofrece una idea de la evolución del objeto de estudio. En cuanto a la observación participante, ésta nos permite comprender el objetivo de la investigación en el medio y en el tiempo en el que se produce, lo cual configura un método de acercamiento a la realidad pues “es el resultado codificado del acto de observar seguido del acto de interpretar” (De Ketele y Postic, 1992: 41).

Guasch (1997: 7) señala que se trata de “un instrumento idóneo para recuperar el sentimiento en las ciencias sociales”, ya que supone ir más allá de la imagen externa e implica superar los sentidos para dar paso al sentimiento. Este aspecto es importante para investigar un contexto, ya que, “si como propone Weber la acción humana es radicalmente subjetiva, su comprensión sólo puede conseguirse subjetivamente” (Guasch, 1997: 11).

Por último, la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011) facilita la fluidez en la conversación a la vez que permite controlar las dimensiones que definen el objeto de estudio; de este modo, ni se dispersan los discursos y quedan sin tratar los aspectos centrales de la investigación, ni se coartan las palabras que conducen al interlocutor de un hilo al otro. Encontrar este equilibrio entre estructura y diálogo no siempre es fácil de lograr, aunque es posible alcanzarlo a través de la conversación fluida en torno a un esquema que recuerde a los participantes el objetivo de la entrevista.

Las razones para investigar mediante la combinación de diferentes instrumentos metodológicos son las siguientes:

1. La investigación pluralista permite, según Alonso (2013), observar el objeto de estudio desde un ángulo de casi 360° y enriquecer las conclusiones derivadas del análisis.
2. La triangulación metodológica favorece que las epistemologías, las decisiones metodológicas y la lógica argumentativa sean entendibles, abiertas y visibles, y “podrán serlo, cuanto más plural y ecléctica resulte la investigación” (Alonso, 2013: 117).
3. La combinación de instrumentos de recogida de datos permite “escuchar la voz de la comunidad y acoger algunas de sus ideas y/o proyectos” (Errázquin, 2015: 96).
4. Según Alonso (2013: 117), “cruzar distintos tipos de evidencias” permite no sólo garantizar el criterio de fiabilidad, sino también realizar una lectura integral de la experiencia educativa, de modo que permita comprender la compleja red de significantes y significados derivados de la vivencia, tanto individual como colectiva.
5. Finalmente, la triangulación metodológica facilita la extrapolación flexible y activa de la experiencia de cada participante, de forma que éste alcance la comprensión artística, entendida por Lekue (2014: 417) como el acto de “reconocerse en cada momento y reconocer el sentido de las relaciones con el entorno”.

Al finalizar el curso, los documentos visuales obtenidos se organizaron y se entregó a la totalidad de los participantes. En el apartado de resultados y discusión se ofrece el relato derivado de las respuestas de la entrevista, así como el análisis de las imágenes obtenidas por la profesora y el alumnado, con el fin de valorar si se ha producido un cambio en las personas participantes respecto a la concepción educativa del espacio.

Material

En la asignatura de habilidades sociales impartida en el curso 2018-2019 se propuso como eje temático el papel educador del espacio en relación con los contenidos de la asignatura, los cuales están ligados a la gestión de las emociones, la interrelación grupal, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Dichos contenidos, pese a ocupar un lugar privilegiado en los principios educativos, al impartirse de forma cognitiva y (en el mejor de los casos) procedimental, es como si se negaran, ya que dan lugar a situaciones contradictorias entre los resultados de aprendizaje esperados y los medios previstos para lograrlos; lo anterior debido a que estas situaciones no permiten vivenciar los valores y las actitudes necesarios para trabajar los contenidos del “saber ser” (Nesta, 2018). Esto se debe a que en las propias reformas educativas dichos valores a menudo no están conectados con los ajustes en la metodología docente.

Para esta experiencia, la profesora del módulo realizó una propuesta performativa del aula denominada “espacios de (*okupación*) y lugares (del ser)”, con el propósito de provocar un contexto de reflexión acerca de cómo la disposición jerárquica u horizontal del espacio afecta a la vivencia de los aspectos actitudinales en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y discutir por qué conviene revisarlas y conocer quiénes somos para no dejarnos vencer por el paradigma cultural dominante. Todos traemos encima un frasco de resistencia (Carvalho, 2018).

Así pues, se combinaron estructuras de sillas y pupitres dispuestos de forma vertical en el aula con estructuras funambulescas, circulares y abiertas en el espacio público, tal y como se aprecia en la narrativa visual que se adjunta en el capítulo de resultados.

Participantes

En esta propuesta participaron de forma activa 87 alumnas y 10 alumnos, con edades comprendidas entre los 19 y los 25 años, de los

ciclos superiores de Formación Profesional de Mediación Comunicativa y de Educación Infantil, titulaciones que tienen como objetivo generar contextos de integración social para personas con dificultades de comunicación, lenguaje y habla, y diseñar, aplicar y evaluar proyectos educativos para el primer ciclo de educación infantil, respectivamente. Ambas profesiones, relacionadas con los roles del cuidado y la atención a personas, están feminizadas, aspecto que explica la alta frecuencia de alumnas matriculadas (Durán, 1999).

La docente que planteó la propuesta cuenta con experiencia artística en el ámbito de la educación, ya que desde el año 2008 hasta la actualidad ha empleado la *performance* como herramienta mediadora para trabajar los contenidos transversales. Este aspecto fue importante a la hora de coordinar la acción y llevar a cabo la propuesta.

De forma indirecta, el CIFP Anxel Casal se constituyó, a través del Departamento de Servicios a la Comunidad, en una plataforma accesible para el intercambio de experiencias con la comunidad y el entorno urbano, a través de la aprobación de acciones complementarias a la formación, enlazadas con este proyecto performativo.

Proceso artístico

Previo a este proyecto, la docente realizó satisfactoriamente cursos en los que se analizaba la comunicación desde el eje del Yo y el Otro, algunos de los cuales fueron admitidos como proyectos de innovación educativa del Ministerio de Educación y de la Universidad de Vigo, convocatorias 2014 y 2017, y cuyos resultados han sido publicados y/o aceptados para su próxima publicación en revistas académicas. Este bagaje experiencial le significó a la docente ser nombrada como la tercera mejor profesora de España en el ámbito de la formación profesional en el curso 2018-2019. Su propuesta al alumnado fue trabajar la interacción interpersonal en función de la organización del espacio, como si éste fuera un tercer

educador que pudiese influir en la relación entre el profesorado y el alumnado y, por ende, en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Acaso y Nuere, 2005); como señalan, Villalobos y Ramírez (2018: 20), “el ejercicio del poder en tiempos de controles biométricos antepone dificultades de despliegue subjetivo de cada individuo”. Así pues, el objeto de estudio es el papel educativo del espacio en relación con el aprendizaje de los contenidos actitudinales y de gestión emocional ligados al “saber ser”.

Una vez establecido el objeto de estudio se planteó la propuesta al alumnado y al CIFE Anxel Casal con el fin de lograr un consenso que permitiera el desarrollo de la actividad.

Una vez conseguido éste, se optó por la *performance* como herramienta mediadora entre el espacio y los contenidos ligados a la comunicación, ya que “podemos definir *performance* como el acto vital de reiterar un saber a través de escenificación en un entorno privilegiado, que permita su entendimiento” (Moreno *et al.*, 2013: 450).

Dicha elección se realizó atendiendo a las siguientes características:

1. Existen precedentes exitosos en el CIFE Anxel Casal acerca del uso de la *performance* como herramienta para trabajar los contenidos actitudinales ligados “al saber ser”. Estos precedentes han sido publicados en revistas indizadas en bases de datos de reconocido prestigio: Martínez-Vérez *et al.* (2017); Martínez-Vérez *et al.* (2018); Martínez-Vérez y Albar (2019); Martínez-Vérez *et al.* (2021).
2. Se trata de una herramienta que no requiere el dominio de alguna destreza técnica, y que, por consiguiente, permite acercar a personas con formación y sin ella (Albar y Martínez, 2011).
3. Permite la interacción grupal, tanto con el público que observa como entre los participantes (Acaso y Nuere, 2005).
4. El principal ingrediente de la *performance* es el cuerpo, como presencia del

Yo-Otro, en relación con un contexto real (a la vez que imaginado) (Rodríguez-Romero *et al.*, 2022).

5. No tiene carácter finalista, de manera que los procesos de simbolización y representación son lo realmente importante, aspecto que favorece su utilización como elemento mediador.
6. Genera aprendizaje y conocimiento horizontal, co-creado, vivido; se aprende desde la significación personal y grupal, al compartir una experiencia sin perder la perspectiva del medio social (Valenzuela, 2018); se procura no participar en acciones ligadas a procesos de gentrificación (Sánchez-Naudin y Vivas-Elias, 2018).
7. Favorece la libertad de expresión, al generar un clima de participación positivo donde los sentimientos y las emociones pueden decirse y representarse (Cortes, 2018).
8. El resultado final dependerá de las personas; no siempre es el mismo, ya que admite infinitud de interpretaciones en función de la subjetividad de cada sujeto.
9. En el entorno educativo, la *performance* no participa del mercado del arte, ya que está vinculada a la vivencia y al encuentro; es expresión pura (Pinochet y Güell, 2018).

Posteriormente, el alumnado eligió dos elementos que considerara representativos de los roles ligados a la escolarización en cualquiera de sus etapas, ya que su ocupación y uso está asociada a la presencia y/o ausencia del educando y permiten representar los tipos de organización del espacio: horizontal (deseada, propuesta en las leyes educativas, pero inexistente, LOE 2/2006, de 3 de mayo) y vertical (denostada, proscrita y, sin embargo, elegida mayoritariamente). Estos elementos simbólicos son los pupitres y las sillas. Es importante contar con la aceptación y participación del

alumnado en todas las partes del proceso educativo ya que, como señalan López *et al.* (2014: 207), “los estudiantes deben conocer los objetivos de las actividades, entender el porqué de una actividad o de un proyecto y gozar de un espacio personal en su creación”.

Tras elegir la *performance* como herramienta mediadora, y al contar con los elementos representativos y la aceptación de los participantes, las sesiones se adaptaron a la organización escolar con el fin de no alterar el ritmo y minimizar las dificultades.

En todas las sesiones, de acuerdo con el modelo de mediación artística, la profesora cumplió un papel de acompañante del proceso, nunca determinista ni directivo, y permitió que “cada participante hiciera su proceso de desarrollo y, así, pudiera expresar aquello que quería o necesitaba” (Moreno, 2015: 321).

Posteriormente, se estableció un itinerario de análisis del proceso y se definieron los resultados esperados en relación con el objeto de estudio, lo cual se relata en el siguiente apartado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se recogen los resultados relativos a cada una de las dimensiones anteriormente señaladas y se discuten en relación con las aportaciones de distintos autores.

Este abordaje, meticuloso y suave, de escuchar de uno en uno resulta importante no sólo para ahondar en la profundidad y en la riqueza del discurso de cada persona y sus matices sino, también, porque cuando hablamos de espacios hablamos de cómo el yo-cuerpo se sitúa en los mismos y de cómo esa situación de “*okupación*” o de “lugar”, proyecta el yo-sensible y genera climas propiciatorios y/o adversos para el aprendizaje del saber ser.

En este sentido, cuidar la proxémica es importante, no sólo en el ámbito artístico de la *performance* sino también en educación y, lo que es más importante, en la vida. Lograr sentirse bien en el lugar de trabajo, proporcionar

un entorno rico a las personas que nos acompañan, favorecer el símbolo como lazo que nos une a los lugares que habitamos y nos habitan, son cuestiones de especial relevancia social que acompañan el buen hacer profesional que las personas anhelamos proyectar y encontrar en el Otro. Así pues, las palabras de los actores y los aspectos significativos del lenguaje no verbal ligado al hábitat cotidiano, cobran vida propia y transforman intuiciones en certezas adquiridas a través de la mediación artística y el apoyo de las compañeras y compañeros.

El espacio aula como referente educativo *La receta tradicional del espacio - aula*

La mayoría del alumnado coincide en señalar que existe una receta icónica del espacio escolar que se aprende en la infancia y que permanece en “la retina del cerebro” como única posible; Lekue (2014) también señala este aspecto cuando refiere que el ambiente cotidiano no es fácil de ver y de observar, porque la costumbre lo hace pasar desapercibido. Así, un alumno explica cómo,

...pese a la expectativa de los primeros días, en los que nos preguntábamos “¿y hoy... qué pasará?”, la re-organización continua del espacio nos generaba inquietud, decíamos “¿qué quiere la profesora de nosotros?”, pero, poco a poco comprendimos que se trataba de un ejercicio de imaginación y de contraposición, un modo de incluirnos. Y comenzamos a pensar que, quizás, las filas de pupitres servían para recibir la transmisión de los conceptos, pero que no favorecían el trabajo colaborativo, ni la relación grupal, ni la libertad de expresión.

De modo similar, Argüello *et al.* (2014: 411) señalan que “el problema central de los métodos educativos tradicionales es la pasividad que engendra en los alumnos”, por ello argumentan que el aula debe de ser “un espacio del universo real”, en lugar de un espacio de mera transmisión de conceptos.

Figura 1. Aula inhabitada



Fuente: fotografía de David Varela Ramos, 2018.

Tipos de agrupamiento

Respecto a las estructuras propuestas, la más agradecida resultó ser la circular y fuera del espacio escolar, especialmente en la playa “aunque hiciera malo... a mí me desintoxicaba” (1:1), “ya sólo el paseo merecía la pena y luego llegar y apropiarnos de la arena, hablar con las personas que paseaban junto a la orilla y sentarnos a compartir, me relajaba” (1:39). En este sentido, Lekue (2014: 96) advierte que “el espacio educativo puede acoger —o dificultar— los encuentros, la comunicación y los vínculos, así como la disposición de estructuras, objetos y actividades puede favorecer —o dificultar— la toma de decisiones, la resolución de problemas y el descubrimiento”.

Figura 2. Aula abierta al océano



Fuente: fotografía de David Varela Ramos, 2018.

Los agrupamientos en equilibrio, las suspensiones de sillas y pupitres resultaron una provocación, tanto por la metáfora performativa del espacio educativo “funambulesca”, como por la dificultad técnica y la sensación de

protesta y crítica social [ya que] al colgar las sillas de la pared del instituto no sabíamos qué iba a pasar, ni si [se] iba a entender desde fuera, pero no nos importaba, para nosotros tenía sentido, suponía decir, “basta”, “hasta aquí” (1:7).

De este modo, se puede decir que, como refieren Argüello *et al.* (2014: 214), “el arte es la continuidad del juego iniciado en la niñez”, y ¿a quién no le gusta jugar alterando los usos sociales del espacio?

Rigidez del espacio

Respecto a la rigidez del aula, tal y como refieren Acaso y Nuere (2005), el alumnado coincidió en señalar que, desde afuera (la playa, el parque, el paseo) se observa mejor la predeterminación de la estructura del aula y los estamentos que representa

...el profesorado (mesa diferente, más grande, más alta, acceso a los materiales), el alumnado (en filas de pupitres iguales, como números), dándole la espalda al compañero de atrás, todo da a entender que el profesorado es quien

tiene el poder y que nosotros no tenemos voz. Se creen que con la elección de delegada-representante la educación ya es democrática, pero no es cierto (1:90).

De modo similar, Lekue (2014: 96) señala que

...es necesario construir espacios que incorporen la perspectiva del alumnado, de los docentes, apoderados y otros involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje [ya que], aunque no veamos el ambiente cotidiano —o no sea fácilmente observable— el entorno es el aspecto más visible hecho en la escuela.

El espacio y la libertad de expresión

El alumnado explicó en repetidas ocasiones que las estructuras se sentían bien representadas (sobre todo fuera del instituto), ya fuesen circulares, verticales o (especialmente)

...en equilibrios (casi) imposibles (1:5);

...éramos personas que pensaban y ejercían su derecho a la crítica (1:85);

...hablábamos con otras personas para explicarles lo que hacíamos y lo entendían. Nos sentíamos comprometidos y fuertes, valientes y libres (1:11);

...al final, sorprendíamos a la profesora. Antes de que llegara le preparábamos el espacio y nos gustaba ver su cara de emoción (1:23).

En este sentido, Martín y De-Juanas (2013: 263) señalan que “la utilización didáctica de las ideas de los alumnos constituye una herramienta importante para transformar el conocimiento del profesor” y añaden que, además, ayuda “a mantener a los profesores apartados del modelo transmisivo de enseñanza”.

Figura 3. La educación en equilibrio. Con - (vencer) al absurdo



Fuente: fotografía de David Varela Ramos, 2018.

Una experiencia que resultó particularmente agradable fue trasladar los pupitres y las sillas a la playa de Las Lapas, cercana al instituto, y sumergirlos en el agua del mar.

La profesora siempre nos dice que “para educar, hay que mojarse, que un educador no se

puede quedar a medias y adoptar una postura de neutralidad”, y hay que reconocer que ¡vaya si lo hizo! Fue, sin duda, el mejor día (1:47).

En relación con este aspecto, Lekue (2014: 97) considera que generar “un cierto misterio y asombro puede contribuir a enriquecer el

entorno educativo” ya que, desde el paradigma transdisciplinar y complejo, se pretende que “las instituciones educativas sean un espacio de transformación personal, institucional y

social” (Cabrera y de la Herrán, 2015: 508) y, para ello, es necesario cambiar de raíz el enfoque metodológico hasta el punto de que impacte y permita establecer crítica y cambio.

Figura 4. Aula abierta, hallar el límite



Fuente: fotografía de Rosa María Ortega Ayala, 2019.

Roles (horizontales y verticales) del profesorado y del alumnado

La influencia del espacio en las relaciones

El alumnado coincidió en señalar que la estructura tradicional del espacio condiciona no sólo la forma de enseñar, de aprender y de evaluar sino, también, el estatus y los roles del profesorado y del alumnado: “estar sentados en filas, cada uno en una mesa, no ayuda a trabajar en grupo, ni a establecer relaciones de empatía (1:53)” aspecto que también refiere Ruiz (2010) al resaltar que, para generar un contexto enriquecedor, hay que ofrecer la oportunidad de que nuestros alumnos vivan la experiencia del “Otro”.

El espacio vertical en la interacción profesorado - alumnado

La mayor parte del alumnado entrevistado definió la organización tradicional del aula como “un púlpito que sitúa al profesor como

figura de poder, al privilegiar un discurso, el del docente (1:13)”; “se trata de una organización estricta, que da importancia al profesor como figura de autoridad (1:62)”. Y hablaron de un orden visual “estamentario, no democrático”, que dificulta el trabajo en equipo y la escucha activa:

...desde la fila de asiento vemos la espalda del compañero que está delante y la figura del profesor (1:30).

...luego nos dicen que tenemos que colaborar, pero en fila resulta bastante difícil, ya que, si habla el de atrás, tienes que retorcer el cuerpo para mirarle, aunque la verdad es que no solemos participar, la posición de las sillas no ayuda (1:43).

Argüello *et al.* (2014) consideran que estas situaciones engendran pasividad en los alumnos. En este sentido, el alumnado expresa, respecto al espacio y el estatus que sugiere, que:

...no realizamos un aprendizaje entre todos, sino que el profe enseña y nosotros aprendemos, el espacio limita, sólo es posible sentarse en fila y el profe delante, es el único que ve a toda la clase (I:15).

...hasta su mesa es más alta y más grande, es la única diferente del aula (I:25).

Este aspecto también lo considera Lekue (2014: 96) cuando señala que, por muy cotidiano que resulte, “el entorno y sus cualidades estéticas jamás serán neutras”.

Desde la perspectiva de los alumnos las relaciones de poder son percibidas de modo que “siempre llevan las de perder (I:6)”; lo que hace que “no nos manifestemos o lo hagamos poco” (I:7), puesto que “sé que si protesto estoy solo, porque enseguida el profesor va a buscar alianzas con los compañeros e incluso con los alumnos, es lo normal y lo tengo aprendido” (I:19); esta “normalidad” no favorece la búsqueda de “la verdad, sino el interés”, y dificulta “el descubrimiento de la pluralidad del mundo real”, en beneficio “de la razón, que siempre es idéntica a sí misma” (Ortega, 2013: 409).

Figura 5. Arquitectura de sillas



Fuente: fotografía de Jacobo González, 2018.

Relación profesora-alumnado

Respecto a la relación profesora-alumnado, la totalidad de las personas entrevistadas la describen, como “cercana” (I:1); “próxima” (I:12); “de contacto” (I:9); “me ha transmitido confianza” (I:86). Una alumna resalta que “la actitud de la profesora era diferente” (I:20); “que estaba comprometida con la asignatura y con nosotros: realmente, le importábamos” (I:20); y añade que “supuso un cambio de dinámica respecto a las clases de siempre” (I:20); “no es la típica clase en la que se expone lo que se va a dar, es más un diálogo” (I:50); “no sólo aprendemos contenidos, sino también modelos de conducta y otro tipo de habilidades como la expresión” (I:53). En este sentido, Errázuriz (2015: 97) refiere que “el ambiente de aprendizaje debe ser dinámico y ofrecer oportunidades para lo que Howard Gardner llama ‘inteligencias múltiples’”; y por su parte Ruiz (2010: 187), ya desde una perspectiva pedagógica más general, advierte que

...para que todos los miembros de una comunidad educativa participen en la construcción y el desarrollo de un proyecto común es necesario crear nuevos espacios y ámbitos de relación. Espacios en los que el clima de confianza y respeto mutuo ayude a poner en crisis los propios esquemas, ideas y valores.

Toma de conciencia del cambio de rol profesora - alumnado

Respecto a la toma de conciencia del cambio de rol profesora-alumnado, una alumna relata:

...un día, estábamos sentadas en círculo en la playa, la profesora escuchaba y mediaba, pero no se la distinguía del nosotras. Llegó un señor y nos preguntó qué hacíamos allí y que dónde estaba nuestra profesora. Le dijimos, “ahí”. Y se quedó sorprendido. Entonces comprendí que no sólo a nosotros se nos hacía diferente,

sino que lo era, y empecé a valorar aquellas salidas de una manera distinta (1:14).

En este sentido, Lekue (2014: 97) refiere que

...escuchar “la voz” de la comunidad, especialmente del alumnado, puede constituir no sólo un valioso ejercicio desde el punto de vista educativo, sino también una instancia enriquecedora para contribuir a establecer un diálogo más fluido, un mayor sentido de pertenencia e identidad entre los estudiantes y el entorno que habitan.

Moreno (2010: 2), por su parte, pone el acento en el papel que la experiencia artística juega en la aparición del pensamiento alternativo, al señalar que “facilita que la persona se posicione críticamente ante su realidad y se proyecte en el futuro de una forma más integrada”.

Incoherencias que (no) pasan desapercibidas

La mayor parte de los estudiantes apuntan que, en el espacio del aula se observa la incoherencia de los discursos que se dirigen al alumnado, pero sin implicar al docente:

...el profesorado nos insiste en la necesidad de cambiar la educación, pero no hacen nada por lograrlo (1:67);

...el sistema es siempre el mismo, apuntes, chapar y examen. Es una hipocresía (1:63);

...todos hablan de innovar, pero no predicán con el ejemplo, al final acabas creyendo que cambiar el orden establecido es una utopía, pero no es cierto, en esta asignatura lo logramos entre todos y no resultó imposible (1:70).

Estas incongruencias son también señaladas por Macaya (2017: 398), quien afirma: “no entiendo la gran incongruencia que existe en la Facultad de Educación de enseñar nuevas

maneras de aprender metodologías innovadoras de la misma manera que siempre se ha hecho y evaluando con unos procesos de examen muy monótonos”. Esta apreciación, sumada a las anteriores, debe provocar una reflexión en el cuerpo docente; además de renovar el discurso, es importante acompañarlo de una práctica que invite a la coherencia (Valera-Villegas, 2018).

Cambios en la percepción del espacio

Lo que parece (desde fuera)

y lo que es (desde dentro)

El alumnado participante coincide en señalar que,

...aunque no lo parezca, porque veníamos alegres a clase y la disciplina era muy relajada, hemos trabajado mucho (1:24);

...existen muchos prejuicios, parece que si te gusta venir a clase es porque no hay clase, y no es así (1:25).

La crítica externa les resultó especialmente molesta; así, una alumna refiere en tono de enfado

...nos decían que la profesora no impartía el temario, que jugaba y no se tomaba en serio las clases, pero no era así, trabajábamos los temas en nosotros mismos y no fue sencillo, ni para ella ni para nosotros. Ahora sé que sé, y siento una seguridad en mí misma que antes no tenía [ya que] al final, se acaba aprendiendo más (1:25).

Terrones (2013) señala que la *performance* permite expresar, a través de la práctica, los sentimientos que trascienden al individuo y que no caben en la palabra, en lugar de sólo memorizar los conceptos asociados a los mismos. De modo similar, otra estudiante indicó, en un tono más calmado y reflexivo, que

...en ocasiones nos decían que no aprendíamos más que a hacer “el payaso”, pero la realidad es que los círculos, las alteraciones de espacio, los ejercicios de escuchar y sentir han provocado en nosotros reflexiones profundas (I:14).

Terrones (2013) señala que el uso de la *performance* en educación permite discutir, analizar y experimentar los contenidos de la asignatura de un modo más real y personal, más vivo. En el mismo sentido, Macaya (2017: 398) refiere, a través de la voz de su alumnado, que “los mecanismos de aprendizaje y los procesos de pensamiento que hemos puesto en marcha han sido muchos más que los que hubiéramos iniciado ante una evaluación, digamos, tradicional” y, añade que “poder ser evaluado, dejando parte de lo que tú eres, no reduciéndolo a contenidos, es algo que se aprecia”.

Respecto a los roles de educador/a y de mediador/a los estudiantes señalaron que

...no éramos conscientes de lo importante que es adaptar el espacio para construir un lugar que favorezca la interacción (I:5);

...yo pensaba que lo importante era el hacer, pero ahora sé que una buena organización de los objetos y el silencio son también necesarios para que las emociones se sitúen y podamos trabajar (I:13);

...he comprendido (y creo que será importante algún día) qué tipo de educadora quiero ser y cuál no, ojalá me atreva a intentarlo (I:12).

Con relación a estos aspectos, Macaya (2017: 399) señala que “la educación debe tener la seriedad de la ciencia (siempre tenemos que ir a máximos), pero no puede olvidar a las personas, y como consecuencia, sus emociones”.

Figura 6. Alumno encaramado, la educación en equilibrio



Fuente: fotografía de David Varela Ramos, 2018.

Propuesta del alumnado para la organización del espacio-aula

Al preguntar al alumnado cómo organizarían el espacio de trabajo, indicaron lo siguiente: respecto al dentro/fuera del aula:

...combinaría espacios exteriores e interiores (I:1);

...saldría más al barrio, no me quedaría dentro más que algunas veces (I:2);

...aprovecharía la playa, la naturaleza, para hacer silencio y para contemplar a través de los sentidos (I:37);

...creo que la playa, a primera hora de la mañana, si no llueve con fuerza, es el mejor lugar del mundo (I:14);

...caminaría y aprovecharía para hablar (1:9);

...dentro del aula, quitaría los pupitres y las filas, me gusta el círculo, la suavidad de fluir, como dice la profe (1:87);

...buscaría una plaza para trabajar en el suelo (1:91);

...intentaría trabajar con las asociaciones de vecinos, hacer clases conjuntas (1:14).

En cuanto a la forma de organizar la estructura, el alumnado coincide en señalar que, salvo para ver la pizarra y las diapositivas, la posición más favorable es el círculo:

...no sólo porque favorece la igualdad, sino porque ves a todo el mundo, sus gestos, sus ganas de hablar e interrumpir y acabas deseando participar, dar tu opinión (1:53).

En un círculo todos somos iguales, las personas que monopolizan al profe tienen que dejar espacio, y los que solemos callar, podemos meter baza y nos tienen que escuchar (1:14).

Así, Tejo (2017: 213) señala que “compartir tiempo, vida y experiencia alimenta un fuerte vínculo”.

En lo que se refiere a los pupitres, el alumnado señaló que

...son una barrera (1:1);

...si necesitamos escribir para tomar apuntes están bien, pero cuando no es así, molestan, ocupan el espacio, y si están en fila, entonces, ni nos vemos las caras (1:14);

...a mí me molestan, porque dicen que son nuestros, pero no es así, porque si lo fueran nos preguntarían (1:24).

Ortega (2013) señala que pensar que la felicidad, la razón o la moral están por encima o

al margen de la historia concreta de los individuos, de cada interpretación, “ha dado lugar a un discurso pedagógico sin tiempo ni espacio, a una pedagogía a-pática” (Ortega, 2013: 408).

Respecto a los ruidos propios del entorno escolar, la totalidad del alumnado rechaza especialmente el timbre que suena en el intercambio de clase y en la pausa del recreo:

...tiene un volumen muy alto, suena cada hora, pero las clases suelen durar dos, total que, si estás concentrado en una tarea, te desconcentra y si estás desconcentrado te aturde. Yo lo quitaría (1:82);

...somos personas adultas que se están preparando para educar, no estamos en una fábrica donde hay cambio de turno (1:23);

...no sólo es su tiempo, el de ellos (que nos mandan), sino también el nuestro y debe tenerse en cuenta (1:14).

La *performance* como herramienta mediadora en el aprendizaje vivencial de las emociones

En cuanto a la *performance*, resulta curioso que, salvo una alumna que practica artes escénicas, el alumnado desconocía el término,

...no sabíamos lo que era, y nos parecía un poco loco (1:2);

...el primer día que entré en el aula y vi a la profesora encima de una torre de pupitres, quieta, en silencio, me asusté. Era una situación incómoda, pero cuando empezamos a sentarnos por donde podíamos, y vi que ella sonreía, me sentí parte de una propuesta y la jugué (1:14).

¡Madre mía! Cuando empecé el curso no sabía quién era Esther Ferrer, y ahora es como si fuera mi madre (1:12);

...me encanta representar en grupo, pensar la idea, salir y hacerlo, me da igual lo que piensan, yo siento, yo comprendo y no estoy sola, es un proceso en grupo (I:53);

...me gusta que la profe no mire, sino que sea una más. Al verla me dan ganas de participar. Sé que, aunque no lo dice, para ella no es fácil. De mi parte, quiero que sepa que es importante (para mí, muy importante) (I:12).

En relación con esta cuestión, Touriñán (2016: 73) señala que es fundamental “utilizar las artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su propio proyecto de vida personal”. Por su parte, Moreno (2015: 318) refiere que

...las actividades artísticas en un sentido amplio —entre las que se incluyen aquéllas en las que la expresión pasa por el cuerpo— constituyen una herramienta fundamental para el trabajo educativo, puesto que el individuo, dentro de su proceso de vulnerabilidad, puede utilizar su imaginación y plasmar lo que siente.

CONCLUSIONES

Dimensión 1: el espacio aula como referente educativo

La vivencia escolar imprime en la retina del alumnado y del profesorado una receta organizativa del espacio-aula hasta el punto de normalizar lo existente y valorar como “raro”, “diferente” o “difícil” otro tipo de propuesta. El pensamiento crítico respecto al espacio escolar es casi nulo.

Las estructuras circulares, no rígidas, y las propuestas performativas arriesgadas y/o provocativas resultaron ser las más deseadas por el alumnado y las que suscitaron un mayor grado de reflexión por su parte. Así mismo, prefieren el espacio exterior, comunitario y naturalista, especialmente la playa, para dialogar y proponer estructuras performativas

que les permitan ejercer el libre pensamiento y el compromiso crítico en medio abierto.

Dimensión 2: roles (horizontales y verticales) del profesorado y del alumnado

La estructura tradicional del espacio aula condiciona, según el alumnado, los roles que determinan las relaciones entre el profesorado y los estudiantes, y no favorece la empatía ni la participación. El alumnado considera que las filas de pupitres propician la división estamentaria del sistema educativo, al exaltar la figura de la profesora/profesor, y que dificultan la cooperación y el trabajo en equipo.

La propuesta didáctica relativa al juego del espacio, con las sillas y los pupitres, permitió establecer una relación más cercana entre el alumnado y la profesora, de mayor intercambio y empatía. Dicho cambio no fue inmediato; tardó en establecerse, fue procesual y se percibió cuando personas ajenas al proyecto lo advirtieron.

El alumnado considera que existe un “discurso ilustrado” respecto a la innovación educativa que “predican” los profesores, pero que no se ejerce y que afecta tanto al espacio como a los métodos educativos hasta el punto de parecer inalcanzable, hasta que se practica.

Dimensión 3: cambios en la percepción del espacio

Los estudiantes consideran que dentro del sistema educativo existen prejuicios hacia “las metodologías divergentes” (definidas como no eficaces, anecdóticas o poco serias), y “las formas de situarse y participar del alumnado” (que ha de sufrir tedio y malestar durante su aprendizaje). Por el contrario, afirmaron que, con esas metodologías, “aunque no lo parezca, se aprende más”.

Un aspecto importante respecto al aprendizaje construido a través de la experiencia es el cambio de visión del espacio, que pasó de resultar inadvertido a considerarse un elemento importante en los procesos educativos y de mediación. Respecto a la propuesta

espacial realizada por el alumnado, es importante señalar la combinación de espacios interiores y exteriores, así como la preferencia de las estructuras circulares, salvo para la transmisión de conceptos. Consideran que los pupitres resultan útiles para tomar anotaciones pero que, en general, molestan, por lo que su presencia debería reducirse y simplificarse.

Finalmente, se considera novedosa la introducción de la *performance* en la formación profesional para trabajar aspectos transversales relacionados con la gestión emocional; de hecho, era casi desconocida para el alumnado, que consideró este acercamiento como una ampliación de su formación.

Futuras líneas de investigación

Crear un instrumento cualitativo que permita registrar los resultados en el ámbito de la mediación artística y que permita obtener validez estadística.

Ampliar el foco de investigación mediante el trabajo en muestras amplias y representativas que permitan globalizar los resultados.

Generar un modelo didáctico que incluya la aplicación de herramientas mediadoras para trabajar los contenidos transversales basado en la expresión de las emociones.

REFERENCIAS

- ACASO, María y Silvia Nuere (2005), "El currículo oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 17, pp. 205-218.
- ALBAR, Javier y Annelis Martínez (2011), "Talleres de estampación no tóxica con niños y adolescentes discapacitados", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 23, núm. especial, pp. 69-75. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36744
- ALONSO, María Amparo (2013), "A favor de la investigación plural en educación artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 25, núm. 1, pp. 111-119. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- ARGÜELLO, Andrés, Óscar Cabeza, Roberto Cardona, Martín Hernández y Dénix Rodríguez (2014), "Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: una apuesta al papel del arte y las humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum", *Revista Complutense de Educación*, vol. 23, núm. 2, pp. 401-425. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40035
- CABRERA, Jessica y Agustín de la Herrán (2015), "Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 3, pp. 505-526. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876
- CARVALHO, Rivero (2018), "Processos de formação do capital cultural e resistência de professoras-alunos na Amazônia Setentrional", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 22, núm. 79, pp. 57-69.
- CORTÉS, Luis Claudio (2018), "La performatividad en la acción pedagógica de profesores/as en formación en artes visuales", *Atenea*, núm. 518, pp. 57-73. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-04622018000200057>
- DE KETELE, Jean-Marie y Marcel Postic (1992), *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea Ediciones.
- DURÁN Heras, M. Ángeles (1999), *Los costes invisibles de la enfermedad*, Madrid, Fundación BBV.
- ELLIOTT, John (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- ERRÁZURIZ, Luis H. (2015), "Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 27, núm. 1, pp. 81-100. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861
- FOLCH Dávila, Carmina, Txema Córdoba Jiménez y Dolors Ribalta Alcalde (2020), "La performance: una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros", *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, vol. 37, pp. 613-619. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>
- GARCÍA Ferrer, Borja (2018), "Contra el capitalismo absoluto: por una filosofía del futuro", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 23, núm. 80, pp. 43-65.
- GUASCH, Óscar (1997), *Observación participante*, Cuadernos Metodológicos del CIS, núm. 20, Madrid, CIS.
- KVALE, Steiner (2011), *La entrevista en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

- LATORRE, Antonio (2003), *La investigación-acción*, Barcelona, Graó.
- LEKUE, Pablo (2014), "Comprensión, competencia y logro en la educación artística escolar", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 26, núm. 3, pp. 401-418. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42618
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (2006), *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, pp. 17158-17207, en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (consulta: 18 de septiembre de 2019).
- LÓPEZ, Inés, Juan Carlos San Pedro-Veledo y Carmen González de Mesa (2014), "La motivación en el área de expresión plástica", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 26, núm. 2, pp. 199-213. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41265
- MACAYA, Albert (2017), "Trayectos en el mapa: artes visuales como representación del conocimiento", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 29, núm. 2, pp. 387-404. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.55105>
- MARTÍN, Rosa y Ángeles De-Juanas (2013), "La valoración de los maestros sobre la utilización didáctica de las ideas de los alumnos", *Revista Complutense de Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 267-285. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42079
- MARTÍNEZ-VÉREZ, María Victoria y Javier Albar (2019), "Tinta de mar: arte de acción en la formación profesional docente", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 24, núm. 87, pp. 137-150.
- MARTÍNEZ-VÉREZ, María Victoria, Javier Abad-Molina y Dulima Hernández (2018), "Cuerpo de escritura: el lugar de la palabra", *Ate-nea*, núm. 517, pp. 89-103. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-04622018000100089>
- MARTÍNEZ-VÉREZ, María Victoria, Javier Abad-Molina y José María Mesías Lema (2017), "Arquitecturas del pensamiento: el lugar del pensamiento", *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación para Inclusión Social*, vol. 12, pp. 109-123. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARTE.57565>
- MARTÍNEZ-VÉREZ, María Victoria, María Dolores Vilas-Ares y Antonio Montero-Seoane (2021), "Infancias confinadas: construyendo la escuela desde la educación artística", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 3, núm. 33, pp. 837-858. DOI: <https://doi.org/10.5209/aris.70230>
- MORENO, Ascensión (2010), "La mediación artística, un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, núm. 2, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5221797>
- MORENO, Ascensión (2015), "Arte como herramienta social y educativa", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 2, pp. 315-329. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060
- MORENO, Ascensión, Sonia Usán, Carlos Criado y Alejandro Santaforentina (2013), "Transitando identidades. La mediación artística en el proceso de rehabilitación de personas con problemas de adicciones", *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 26, núm. 2, pp. 445-454. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n2.40582
- NESTA, Fiorella Paola (2018), "Los derechos humanos y la educación superior. Expresiones curriculares, desafíos pendientes. Encuentros", *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, vol. 6, núm. 8, pp. 71-94.
- ORTEGA, Pedro (2013), "La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 71, núm. 256, pp. 401-422.
- PINK, Sarah (2014), "Digital – Visual – Sensory – Design – Anthropology: Ethnography, imagination and intervention", *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 13, núm. 4, pp. 412-427. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474022214542353>
- PINOCHET, Carla y Pedro Güell (2018), "Visitantes, audiencias, públicos. Apuntes para un estudio desde las prácticas culturales", *Ate-nea*, núm. 518, pp. 151-166. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-04622018000200151>
- RINCÓN, Oriana (2018), "Liberalismo y prácticas pedagógicas. Encuentros", *Revista de Ciencias Humanas. Teoría Social y Pensamiento Crítico*, vol. 6, núm. 8, pp. 51-69.
- RODRÍGUEZ-ROMERO, Mar, Pilar Casals Díaz, Paloma Soriano Pereda y Paula Tejjido Ríos (2022), "Revivir y celebrar: la experiencia de movilización comunitaria y arte participativo del Oasis Monte Alto", *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, vol. 15, núm. 1, pp. 63-80. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979887>
- RUÍZ-OLABUENAGA, José Ignacio (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SÁNCHEZ-NAUDIN, Jorge y Pep Vivas-Elias (2018), "La ciudad creativa y cultural como espacio de exclusión y segregación. Analizando La Placica Vintage de Zaragoza: materialidades, prácticas, narrativas y virtualidades", *Eure*, vol. 44, núm. 133, pp. 211-232. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0250-71612018000300211>
- SEGURA, Jesús y Toni Simó (2017), "Espacialidades desbordadas", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 29, núm. 2, pp. 219-234. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.47854>

- TEJO, Carlos (2017), "Proyectos de arte de acción: análisis de una experiencia pedagógica", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 29, núm. 2, pp. 203-217. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.47320>
- TERRONES, Álvaro (2013), "Usar en caso de *performance*. Estudio del proceso creativo en el arte de acción", *Efímera*, vol. 4, núm. 5, pp. 32-41.
- TOURINÁN, José Manuel (2016), "Educación artística: sustantivamente 'educación' y adjetivamente 'artística'", *Educación XXI*, vol. 19, núm. 2, pp. 45-47. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16453>
- VALENZUELA, Claudia (2018), "Ética de la tierra y justicia ambiental. Reflexiones en torno a la responsabilidad del ser humano en el devenir actual desde un enfoque social y filosófico", *Atenea*, núm. 517, pp. 167-180. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-04622018000100167>
- VARELA-Villegas, Gabriela (2018), "Revueltas universitarias en Nuestra América. Giro decolonial. Encuentros", *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, vol. 6, núm. 7, pp. 11-26.
- VILLALOBOS, José Vicente y Reynier Israel Ramírez (2018), "El derecho a la autobiografía: dimensión ius-filosófica desde la perspectiva de H. Arendt y P. Ricoeur", *Opción*, vol. 34, núm. 18, pp. 20-50. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23930>